PSYKHE
2000, Vol.9, Nº 2, 55-61

Copyright 2000 by Psykhe
ISSN 0717-0297

El Rol de la Literatura en la Enseñanza Superior

The Role of Literature in Higher Education

Mabel Condemarín
Pontificia Universidad Católica de Chile
Ministerio de Educación

El presente trabajo tiene por finalidad recomendar la inclusión de la literatura en los currículos de educación superior como una estrategia privilegiada, entre muchas otras, para trasmitir a los estudiantes del siglo XXI un tipo de pensamiento respondente al actual cambio de paradigma frente al conocimiento, sobre la base de las siguientes razones: (1) La literatura constituye la más productiva fuente de enriquecimiento lingüístico y amplía la cognición, dado que la realidad está mayoritariamente condicionada por el bagaje lingüístico que cada uno posee. (2) extiende la información al describir mundos alejados que no se profundizarían si sólo se les enfrentara a través de textos expositivos, sin participación de la emoción. (3) Estimula la imaginería, base de la creatividad. (4) Estimula la producción de textos creativos. (5) Juega un papel crítico en nuestras vidas al ayudar a comprendernos y a comprender a los demás y proporciona distintas perspectivas para examinar nuestros pensamientos, sentimientos, creencias, prejuicios y acciones. A modo de proposición, el articulo plantea: enriquecer con obras literarias las bibliotecas especializadas y estimular a los estudiantes y académicos a participar en Círculos literarios y Talleres de escritura creativa. Finalmente se aclara que las recomendaciones planteadas no significan hacer perder su especificidad a aquellas áreas dedicadas a la formación de profesores de Letras o Lengua castellana, estableciendo como explicación un correlato entre concepciones micro y macrológicas frente al proceso enseñanza/aprendizaje.

The present work advocates for the inclusion of literature in higher education curriculum, as a privileged strategy, among others, to develop in XXI century students a type of thought appropriate to the current paradigm change with regard to knowledge, on the base of the following reasons: (1) Literature provides the most productive form of linguistic enrichment and broadens cognition, because reality is mostly determined by the linguistic background owned by the individual. (2) It extends information through the description of distant worlds that would not be deepened if were only approached through expository texts, without participation of emotions. (3) It stimulates imagination, base of creativity. (4) It stimulates creative texts production. (5) It plays a critical role in our lives by helping us understand ourselves and others and it provides different perspectives to examine our thoughts, feelings, believes, prejudices, and actions. As a proposal, the article suggests: enriching specialized libraries with literary works and stimulating students and faculty to participate in Literary Circles and creative writing workshops. Finally, it makes clear that these suggestions do not imply that those areas dedicated to train Language and Literature teachers would lose their specificity, establishing as an explanation a relationship between micro and macrologic conceptions toward the teaching/learning process.

El enfrentamiento del nuevo milenio no deja dudas de que se multiplicarán los cambios comunicacionales, científicos sociales, ecológicos, políticos, económicos y sociales y que, por ende, el capital más apreciado de las organizaciones será el capital humano.

Esta conciencia exige importantes adaptaciones de los sistemas educativos y, especialmente, de los académicos -a los cuales la sociedad mira como los agentes esenciales para mejorar la calidad del servicio educativo- para formar a los futuros ciudadanos en un conjunto de competencias básicas que les permitan adaptarse con éxito a un mundo en permanente cambio y a la concomitante incertidumbre que ello genera.

Esta preocupación aparece revelada en las conclusiones a las que arribó nuestro país, en el Seminario organizado por el Consejo Superior de Educación en 1997[1]en relación con las habilidades que un académico requiere desarrollar en sus estudiantes en la actualidad: a) Habilidad de comunicación –emitir y responder– en forma eficaz ante diferentes públicos y con distintos objetivos. b) Habilidades analíticas. c) Destreza para la resolución de problemas. d) Facilidad para establecer juicios de valor y tomar decisiones en forma independiente. e) Facilidad de interacción social. f) Perspectivas globales. g) Ejercicio eficaz como ciudadano. h) Sensibilidad estética: contacto y compromiso con las artes.

Citando a Schwart y Olgivy (1979), Marzano et al. (1988) sintetizan de la siguiente manera, las principales características del cambio de perspectiva frente al conocimiento que han ocurrido a partir de las ultimas décadas del siglo recién pasado y Pugh y Pawan (1991) recomiendan ser consideradas por los sistemas de educación superior para satisfacer a los requerimientos del siglo XXI. Son las siguientes:

1. Se enfrenta la complejidad del conocimiento. En vez de tratar de reducir las áreas a sus términos

Mabel Condemarín, Programa de Magister, Escuela de Psicología. Coordinadora de Lenguaje y Comunicación, Programa P-900. La correspondencia relativa a este artículo dirigirla a la autora. Vicuña Mackenna 4860, Stgo, Chile. Tel. 6865905. E-mail: mcondema@mineduc.cl.

[1] Seminario efectuado en septiembre de 1997 sobre Teoría y Práctica de la Docencia de Pregrado organizado por el Consejo Superior de Educación.

más simples, ahora se las mira, como sistema abiertos y complejos.

2. Se valoran las conexiones heterojerárquicas. Los actuales puntos de vista descartan la idea de que los progresivos poderes de conocimientos sean capaces de proporcionar una explicación última o "top" y valoran más las conexiones laterales que las jerárquicas.
3. El conocimiento se desenvuelve dentro de una idea holográfica de interconexiones totales y simultáneas, en vez de moverse dentro de un punto de vista mecánico de secuencias causa-efecto.
4. Sólo se plantea la posibilidad y probabilidad, descartando la idea de que la realidad es suficientemente "cognoscible" a partir de acumulativos esfuerzos diligentes que permitan efectuar predicciones precisas; es decir, se va desde lo determinado a lo interdeterminado.
5. Se adopta una noción de *feedback* recursivo entre sistemas interactivos, eliminando un punto de vista unidireccional de causa efecto, la predictibilidad simple y reemplazando lo lineal por la causalidad mutua.
6. Se va desde el "ensamblaje" a la morfogénesis. La concepción del conocimiento como una construcción acumulativa de bloques, pasa a visualizarse como sistemas orgánicos en el cual nuevas formas van surgiendo a partir de la interacción entre ellas.
7. La objetividad es reemplazada por la perspectiva. Se derrumba el mito de que el observador puede operar separada y neutralmente de lo observado y se plantea que el observador está inextrincablemente involucrado con un conocimiento que es, en sí mismo, fluido y cambiante.

Los desafíos planteados para enfrentar los cambios enunciados son altamente complejos si pensamos que, en general, los actuales académicos hemos sido formados en un modo paradigmático de pensamiento. Perry (1970), interpreta este modo como fase dualista del desarrollo del pensamiento, y la describe como una visualización del conocimiento de verdades admitidas y traducidas. En el marco de esta epistemología elemental, los académicos ya conocen los hechos, las teorías que los sustentan y las respuestas correctas; y, por lo tanto la educación sólo consistiría en revelar estos conocimientos a los estudiantes. El aprendizaje visto así, consistiría simplemente en tomar notas, memorizar las revelaciones magisteriales y recapitularlas bajo demanda, por medio de tests o "papers". Bajo esta perspectiva, no se valorizan el indagar, realizar descubrimientos, pensar en forma independiente, extraer conclusiones propias, o encontrar explicaciones múltiples. Tampoco, se estimula la expresión del pensamiento divergente o atípico que constituye la base de la creatividad, no se valoriza la construcción social del conocimiento ni el diálogo inteligente con la práctica; por ende, los pares no son aceptados como fuente de información ni se considera el contexto donde las acciones e interacciones ocurren.

¿Cómo superar esta fase dualista en la educación superior y progresar hacia un compromiso con un pluralismo ético que permita enfrentar los desafíos del actual siglo? ¿Cómo lograr trasmitir y hacer progresar el conocimiento, junto con promover la moderna ciudadanía basada en el desarrollo de competencias que estimulen la creatividad, flexibilidad y adaptabilidad; más otras que favorezcan la solidaridad, el mantenimiento de la paz, la comprensión y valoración de la diversidad, la protección del ambiente y el manejo de la incertidumbre frente a los retos de un mundo en permanente cambio?

Partiendo de la base de las búsquedas de respuestas frente a estas interrogantes son múltiples, complejas y altamente demandantes de creatividad, este artículo sólo se limita a profundizar una de las múltiples hebras de la madeja, centrándose en la última competencia propuesta por el Consejo Superior de Educación en relación con las habilidades que un académico requiere desarrollar en sus estudiantes en la actualidad: *"sensibilidad estética: contacto y compromiso con las artes"*. Se agrega: *"...especialmente con la literatura"*.

¿Qué razones fundamentarían la recomendación de incluir la literatura en la formación superior. A continuación se describen las siguientes:

En primer lugar, la literatura constituye la más productiva fuente de enriquecimiento lingüístico. Es bien sabido que el lenguaje se aprende y enriquece mediante la interacción con otros usuarios. Durante este proceso los diferentes aspectos del lenguaje –función, forma y significado– van siendo aprendidos a nivel implícito; simultáneamente, se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje mismo y se le transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos. En este proceso de desarrollo, juega un importante rol el modelaje que proporcionan los usuarios con mayor dominio lingüístico, y éstos no sólo son las personas que nos rodean, sino también los autores de los libros que tenemos a nuestro alcance.

Las buenas obras literarias nutren y expanden el lenguaje gracias a que lo usan en formas ricas y

creativas. El siguiente párrafo ejemplifica esta afirmación al mostrar cómo Albert Camus, en su libro póstumo: "El primer hombre", describe una calle angosta de un barrio de Argelia llena de tiendas, cafés, y otros locales donde los comerciantes vendían sus productos:

"Bab-Azoun era una calle angosta a la que las arcadas de los dos lados,
Apoyadas en enormes pilastras cuadradas, estrechaban aun más y dejaban
el ancho justo para la línea de tranvía que unía ese barrio con los más altos de la
ciudad. Los días de calor, el cielo, de un azul espeso, descansaba como una
tapadera ardiente sobre la calle, y la sombra era fresca sobre los soportales. Los
días de lluvia, toda la calle era una profunda trinchera de piedra húmeda y
reluciente. A lo largo de los soportales se sucedían las tiendas con sus
fachadas pintadas en tonos oscuros y la pila de tejidos claros brillando
suavemente en la sombra, con sus vendedores de telas al por mayor,
abalorios orientales y pañuelos moriscos de colores violentos; con sus colmados que que olían a clavo y café, con sus tenderetes de árabes que vendían
pasteles rezumantes de aceite y miel; con sus cafés oscuros y profundos donde
a esa hora crepitaban las cafeteras, mientras que por la noche, con sus luces
crudas, se llenaban de ruidos y de voces..."

Como puede apreciarse, términos y expresiones tales *como pilastras, tapadera ardiente, soportales, abalorios moriscos, colmados, pasteles rezumantes, crepitaban las cafeteras,* etc., no pertenecen a "corpus" lingüístico habitualmente hablado o escuchado, y sólo pueden ser comprendidos e integrados, a partir de su lectura.

Así, la práctica constante de textos literarios permite al lector acumular un vocabulario en permanente expansión. Las palabras expresadas / escuchadas a nivel oral siempre están limitadas por el tiempo empleado en articularlas: no exceden de un máximo de 60 palabras por minuto; en ese mismo lapso, un lector diestro, en cambio, puede asimilar 300 palabra o más. Palabras que fueron coloquiales en una época y luego caídas en desuso, son revividas en el libro. Ya nadie *dice "paletó", "vestón" o "sobretodo"*, pero este último término aparece como título en una obra de Antón Chejov. Pocas personas no relacionadas con la viticultura conocen la palabra *"lagar"*, pero ésta es el título de una obra de Gabriela Mistral y allí su sentido adquiere plenitud de significado al incorporarle todas las significaciones denotativas y connotativas que contiene.

Este "almacenamiento" en la memoria de largo término de palabras y de su específica organización en micro y macro estructuras, alimenta tanto el lenguaje oral, la comprensión lectora, como el desempeño escritor y la cognición. No en vano Jorge Luis Borges afirmaba: "el libro constituye la memoria de la humanidad".

El hecho de que la literatura sea la principal fuente de enriquecimiento del vocabulario hay que tomarlo en serio dado las palabras que se interiorizan constituyen el corazón de la competencia lingüística y la fuente de la cual fluye la comprensión del mundo. Es bien sabido que quién tiene más distinciones lingüísticas percibe mejor la realidad. Schulte-Herbrüggen, (1963), plantea que si una persona ha nacido dentro de una familia gaucha argentina, ella ha adquirido, en forma paulatina, las aproximadamente 200 palabras con que los gauchos se refieren a las diferentes clases de pelaje de sus caballos. Si en cambio, ella ha nacido en un mundo árabe centrado en el camello, irá manejando, y por ende percibiendo, unas seis mil palabras relacionadas con la procedencia, años de edad, capacidad de movimiento y carga, estado y tiempo de preñez, servicios que presta este animal y otros pormenores. Si es lapón, reflejará su propio ambiente y sus intereses mediante sus numerosas clasificaciones de la nieve desconocidas para los habitantes de las zonas temperadas.

Hoy se sabe, con certeza, que el mundo no le es dado al hombre por el sólo hecho de nacer. El mundo se va haciendo consciente a través del lenguaje y, en gran parte, surge a partir de él. De hecho, las relaciones fundamentales del hombre con su realidad íntima y con la que le rodea depende de una manera decisiva del lenguaje, y éste no sólo constituye el intermediario necesario e imprescindible entre el hombre y la realidad, sino que la percepción y la interpretación de la realidad depende, de manera decisiva, de la palabra. Esta afirmación tiene una larga data, basada en los aportes de Kant, Hegel, Wittgenstein, Heidegger, Popper, entre los principales, y es progresivamente confirmada por la investigación psicolingüística y sociolingüística.

En segundo lugar, la literatura amplía y enriquece la información al facilitar la exploración e interiorización de mundos que no se revelarían en profundidad, si sólo se les enfrentara a través de textos

expositivos, sin participación de la emoción. Por ejemplo, el conocimiento de la cosmovisión de las personas afroamericanas que aportan las novelas de Toni Morrison; la interiorización del rol de la mujer y de la vida en el imperio turco otomano, que muestra la autora de "Las memorias de una princesa muerta"; la visión sobre el modo de existencia y los sueños de los judíos que vivían en el siglo pasado, en la calle Krochnalka descrita por Isaac Singer; la cosmovisión de las comunidades de raza negra en Sudáfrica dada por Nadine Gordimer, la perspectiva sincrónica que aporta Elena Poniatowska sobre la revolución mexicana, la revolución rusa y la guerra civil de España, en su biografía-ficción sobre Lina Modotti.

Estos variados conocimientos adquiridos o resignificados a través de la literatura, sea o no sea étnica, permanecen en la memoria de largo término del lector porque no son procesadas en forma neutra. Ellos constituyen lo que Cencillo (1973) denomina "información estimulante" dado que le desencadenan, en su intimidad, una serie de emociones más o menos profundas. En gran parte, esta movilización emocional depende de lo que este autor denomina "pasado en retención", es decir, la trama, las escenas y los personajes que la obra va desenvolviendo ante sus ojos, hacen que el lector active sus propios recuerdos y experiencias asumidas, participe en las tensiones, conflictos y soluciones planteados; encuentre, muchas veces, respuestas a sus propios interrogantes afectivos; se identifique e involucre emocionalmente con uno o más de los personajes; descubra, muchas veces cómo expresar algunos sentimientos que no había sido capaz de verbalizar, previamente. Dentro de esta perspectiva la literatura se visualiza como una experiencia estética. Al respecto, Rosemblatt (1994) elige el término estético porque su raíz griega sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones y Smith (1995) plantea que durante tal experiencia el lector no está indagando para encontrar información sino para explorar mundos de sensaciones e ideas.

En tercer lugar, y en relación con el planteamiento anterior, el acceso a la literatura, moviliza activamente la imaginación creadora del individuo. Al leer comprensivamente el significado se va descubriendo sólo a partir de marcas en el papel, sin que lo apoyen cuadros ilustrativos, el contexto real existencial, o las cualidades fónicas, gestuales y prosódicas que concurren en las palabras habladas. Esto obliga al lector a crear sus propias imágenes visuales de los personajes – ya sean Pedro Páramo, Martín Rivas, Mme. Bovary, Aureliano Buendía, o el tío Vania, como asimismo de los distintos contextos donde se desarrollan las escenas. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles y a veces olfativas (recordemos por ejemplo las descripciones de Günther Grass de la alfombra de coco o de la sopa de repollos en su "Tambor de hojalata") y también imágenes auditivas al "escuchar" las palabras como si existieran en su realidad natural, con un tono de voz grato, irritado o resignado, con una entonación creada por él mismo. Todas estas múltiples imágenes interconectadas son construidas por el lector sobre la base de sus propias experiencias e interacciones humanas y ello explicaría por qué generalmente nos desilusiona ver una película basada en un libro que alguna vez nos sedujo: ella fue elaborada a partir de las representaciones de "otro" o de "otros".

Esta estimulación de la imaginación producida por la literatura, constituye otra de las razones importantes para incluirla en la mayoría de los currículos de formación superior puesto que la imaginería constituye la base de la creatividad. Tras todo proceso creativo, ya sea plástico, poético o intelectual, subyace la capacidad de crear las propias imágenes. La habilidad de la mente para crear cuadros mentales y para generar pensamiento imaginativo permeabiliza tanto el pensamiento como la predicción, recuerdo, entendimiento, composición y creación (Paivio,1979); y, el poder de la creatividad (Torrance, 1979) reside en estimular más creatividad, de manera que mientras más actos creativos experimenta una persona, más enriquece su vida y su producción, cualquiera que ésta sea. Numerosos investigadores (Sadoski, Goetz & Kangiser, 1988; Jampole, Konopak, Readence & Moser, 1991; Sinatra, 1996) han demostrado que dadas las ricas interconexiones neurales que hay entre los sistemas verbales e imaginativos, existen fuertes relaciones entre la comprensión y producción y calidad del lenguaje oral y escrito y las emociones y la imaginería.

En relación a este aspecto, es oportuno recordar la fuerte demanda social que, desde la década de los 80, se hace al sistema educativo para formar personas creativas (Mena, 1995).

En cuarto lugar, la literatura, en cuanto experiencia estética, estimula una serie de respuestas y, por ende, el goce de la literatura puede ser fácilmente integrado con otras formas de arte: drama, música, artes visuales; y, entre ellas, la producción de textos creativos. La referencia a la producción de textos

implica enfocar la lectura y la escritura como procesos interactivos centrados en el significado. Este actual enfoque, modifica la idea tradicional que consideraba separadamente a la lectura como un proceso de decodificación y la escritura como un proceso de codificación. Al relacionarlas en torno a la meta de construir significado, ambas se retroalimentan estrechamente: la lectura de distintos géneros literarios estimula la necesidad de crearlos y la escritura estimula la necesidad de leerlos (de escritor a escritor, de poeta a poeta). La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, mutuamente apoyadas y fundamentalmente involucradas con pensamiento: Tierney y Shannahan (1991), muestran que la producción de variados textos mejora la comprensión de la lectura, la lectura conduce a un mejor de desempeño escritor y la explícita estimulación de ambas se traduce en su mutuo mejoramiento. McGinley y Tierney, (1989) comprueban que cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más alto que cuando cada proceso es practicado en forma aislada. Lukens (1999) por su parte, demuestra que la producción de textos se favorece cuando al lector se le familiariza con distintos géneros literarios, entendiendo por género "una clase o tipo de literatura que tiene un común conjunto de características", como por ejemplo el género narrativo incluye cuentos, novelas, fábulas; el género lírico se refiere preferentemente a la poesía, el dramático incluye el drama y la comedia, entre otros. En relación a este género Moffet (1983), hace notar que las personas, desde su infancia, usan y se basan en la narrativa para expresar su modo primario de pensamiento, y Higgins (1991) nos recuerda que el elaborar historias fue uno de los primeros métodos que los humanos usaron para explicar las experiencias y fenómenos desconcertantes, que no podían explicar a través de las observaciones naturales del mundo.

El enriquecimiento lingüístico y cognitivo que proporciona la producción de textos se explica porque a diferencia del discurso oral, el autor puede hacer un esquema o diseño de su texto, previo a escribirlo; puede consultar sus notas o leer los escritos de otros sobre un tema similar; detenerse a pensar o a esperar su propia inspiración. El texto que va produciendo no se desvanece en el aire, sino que se va exhibiendo ante sus ojos al comienzo, en la mitad, hasta el final. Sólo el lenguaje escrito permite la revisión retrospectiva *("scanning backward")*, según Goody (1977, en Ong, 1982) con el fin de eliminar las inconsistencias, suprimir, reconsiderar o intensificar las palabras, seleccionar aquéllas que tengan una mayor connotación, más poder discriminativo o induzcan a una mayor reflexión. La visualización y transcripción del lenguaje también permite pulir la sintaxis y enmarcar los textos dentro de estructuras atingentes a su propósito comunicativo, a su contenido y a sus destinatarios.

En quinto lugar, la literatura juega un papel crítico en nuestras vidas: ayuda a comprendernos y a comprender a los demás; proporciona distintas perspectivas para examinar nuestros pensamientos, sentimientos, creencias, prejuicios y acciones; enseña que hay múltiples posibilidades, muchas verdades y ninguna resolución definitiva. En la medida que la literatura muestra las motivaciones y los conflictos de los humanos enfrentando a otros humanos, a ellos mismos, a la adversidad, a la naturaleza o a la incertidumbre, ella ayuda a tomar conciencia de los propios esfuerzos que hacemos para enfrentar desafíos, enseña a apreciarnos a nosotros mismos y pone en evidencia la unidad y continuidad de la condición humana, reflejada desde el pasado el presente y proyectada hacia el futuro. La literatura permite a los estudiantes encontrarse a sí mismos, ponerse en el lugar de otros, valorar las diferencias, solucionar problemas y aprender a explorar opciones para ellos mismos y para la humanidad. La familiaridad con la literatura no sólo retroalimenta el escuchar, hablar y producir textos sino también modifica el pensamiento y la conciencia. A diferencia de la oralidad, ya sea ésta primaria o secundaria[2], que tiende a estabilizar un pensamiento mayoritariamente rígido por la recepción de un número limitado de voces, la literatura estimula la flexibilidad del pensamiento, a partir de una interiorización y selección de una gran cantidad de voces alternativas y divergentes.

Expuestas ya las razones que fundamentan la recomendación de infundir la literatura dentro de la mayoría de las asignaturas de la educación Superior, se plantean a continuación, las siguientes proposiciones:

---

[2] La referencia a la "oralidad primaria" alude a una cultura totalmente intocada por cualquier conocimiento de escritura manuscrita o impresa. Es primaria en contraste con la "oralidad secundaria" propia de la cultura actual, altamente tecnológica, en la cual la nueva oralidad es sustentada por el teléfono, la radio, video, la televisión y otros implementos electrónicos que dependen para su existencia y funcionamiento de la escritura" (Ong, 1982).

- Enriquecer con obras literarias las bibliotecas especializadas de todas las facultades, especialmente las científico-tecnológicas, e incorporar su lectura dentro de los currículos. Cuán iluminador sería para un estudiante de Medicina la comprensión panorámica del SIDA, de su historia y significación en la vida de las personas como la que proporciona Dominique Lapiérre en "Más grande que el amor". Cuánto apoyaría al estudiante de Ciencias Sociales la lectura de biografías– ficción para comprender perfiles humanos, líneas de vida, orden cronológico y contextos auténticos que condicionan las representaciones y acciones de los personajes; como por ejemplo "La ley del gallinero" o "Mamá Inés" del escritor chileno Jorge Guzmán, basadas en la vida de Diego Portales e Inés de Suárez, respectivamente. Igualmente, la lectura de las visiones anticipatorias Ray Bradbury, Arthur Clarke, Asimov u otros autores de ciencia-ficción, es especialmente significativa para futuros físicos e ingenieros; Y qué decir sobre la comprensión de la afectividad o su patología que aportan obras tales como "Los hermanos Karamasov" de Dostoiesky, los cuentos chejovianos, las novelas etarias de Simóne de Bouvoir o las de Rosa Montero. Puede afirmarse, sin lugar a dudas, que la literatura constituye para los futuros psicólogos y psiquiatras un complemento necesario en su formación y una permanente a lo largo de su ejercicio profesional dado que muchas veces sus pacientes utilizan claves literarias como marcos de referencia de sus representaciones y acciones.
- Estimular a los estudiantes y académicos a participar en Círculos literarios o Talleres de lectura. Estos constituyen espacios de discusión sobre literatura realizadas en grupos pequeños dentro de los cuales todos participan en el diálogo interpretando o comentando el contenido o el estilo del autor. En este espacio, los actos de lectura pasan a constituir un proceso interactivo, socialmente orientado, que facilitan las respuestas personales. En la medida que los participantes ponen atención al argumento, a los motivos y características de los personajes, a los conflictos que ocurren dentro de la trama y a sus soluciones, expresan sus opiniones y escuchan las de los otros, ellos van construyendo un amplio rango de significados que amplían sus propias experiencias y que los enriquecen cognitiva y afectivamente.
- Estimular la participación de los estudiantes y académicos en Talleres de escritura creativa ya sea de poesía, cuentos o novelas. Cuando el taller se ordena de manera que los participantes se sientan libres para expresarse, compartir, hacer lluvia de ideas, seleccionar sus tópicos y destinatarios, explorar estilos propios o ajenos, determinar la forma de su escritura y usar a los pares como recursos, eso les permite aprender, progresivamente, el "oficio" de la escritura. Al igual que en los círculos de literatura, los talleres de escritura creativa promueven una experiencia interactiva que deviene un sentido de comunidad afectiva entre los estudiantes y el maestro, lo que a su vez, alienta los esfuerzos de cada uno. Simultáneamente, cada participante aumenta su autoestima en la medida que descubre nuevas formas de expresar su estilo personal y su creatividad. (Condemarín y Medina, 1999). Dada su cualidad colaborativa, los talleres cooperan a que los estudiantes participen en interacciones significativas. Vigotsky (1978) reafirma el efecto de la interacción social sobre el desarrollo del lenguaje, sea oral o escrito, al señalar que la interacción genera un área de desarrollo potencial; es decir, induce y estimula un conjunto de procesos internos que constituye un motor del desarrollo cognitivo, ya que facilita la interiorización de nuevos conceptos.

Frente a las razones y proposiciones expuestas para recomendar la inserción de la literatura en la educación superior, vale aclarar que esto no significa hacer perder su especificidad a aquellas áreas dedicadas a la formación de profesores de Letras o Lengua castellana. Estas áreas enfocan mayoritariamente la literatura, como un *objeto de estudio;* es decir, estudian sus orígenes o desarrollo histórico; la enfocan desde un punto de vista sociológico, estructural, comparativo, etc.; analizan sus objetivos, contenidos, metodologías implicadas en su enseñanza, etc. La recomendación explícita en este artículo apunta a enfrentar la literatura, como una *función;* es decir, no como una información erudita sino como un instrumento relacionado con su circularidad semántica y su potencial de significación El formar conciencia del lenguaje, y por ende de la literatura, como objeto de estudio es una de las tareas específicas de los profesores de Letras y de Lengua castellana. El desarrollo del lenguaje y la literatura, desde el punto de vista de su funcionalidad es tarea de todos.

La diferenciación ya aludida tiene como correlato la

distinción entre concepciones micro y macrológicas frente al proceso enseñanza/aprendizaje. La primera se focaliza en operaciones y elementos particulares, ya sean destrezas o conocimientos específicos de contenidos y es representada especialmente por el punto de vista cultural de la literacidad[3] de Hirsch (1987), quien argumenta que los actuales currículos sobreenfatizan los procesos en desmedro de la información. Por otra parte, la concepción macrológica frente al proceso enseñanza/aprendizaje, plantea, una literacidad humanista la cual la visualiza como un estado de la mente – un punto de vista del mundo que abarca creencias, valores, expectativas, discriminaciones y estilos, como también competencias específicas. Esta concepción se describe mejor en el marco de referencia dado por Kuhn (1970) a la noción de cambios de paradigma. Para este autor el desarrollo del pensamiento es un proceso emergente, en el cual cada nivel de descubrimiento pasa a constituir una plataforma de lanzamiento hacia nuevas exploraciones. De acuerdo a este punto de vista la tecnología de la exploración que puede ser dada por instrumentos paleolíticos, prensa escrita o computadores, sólo es relevante dentro del contexto de la visión con la cual se emplea. Esta argumentación no implica estimar el enfoque micrológico como inferior o no importante, sólo se refiere a establecer que un punto de vista micrológico del proceso de enseñanza/aprendizaje, es inoperable sin el contexto de una perspectiva macrológica.

Volviendo al planteamiento central de este artículo, todo lo expuesto va en apoyo de considerar el rol de la literatura en la educación superior, como una estrategia privilegiada para formar y trasmitir a los actuales y próximos estudiantes los nuevos significados implicados en el cambio de paradigma, conducentes a integrar el pensamiento ordenado de los científicos, la mente humanamente inquisitiva del narrador y el vuelo del poeta.

Referencias

Cencillo, L. (1973). *Terapia, lenguaje y sueño.* Madrid: Marova.

Condemarín, M. & Medina, A. (1999). *Taller de lenguaje II.* Santiago: Dolmen Ediciones.

Goody, J. (1977). *The Domestication of the savage mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Higgins, J.E. (1991). Forum: The primary purpose of fiction. *Children's literature in education, 12*(2), 113 - 116.

[3] *Literacidad*, en este artículo reemplaza al término *"lectoescritura"* o *"alfabetización"* e implica que "sus funciones, en la actual sociedad, no se limitan al hecho de saber leer y escribir, sino a la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita, pensar críticamente, razonar en forma lógica y utilizar los avances tecnológicos del mundo actual" (Kalman, 1996).

Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy: What every american needs to know.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Jampole, E., Konopak, B., Readence, J. & Moser, E.B. (1991). Using mental imaginery to enhance gifted elementary students' creative writing. *Reading Psychology,*(12), 183-197.

Kalman, J. (1996). Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje. Ponencia presentada en el Seminario UNESCO/CEAAL: *Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos de América Latina,* (1) 22 –26. Monterrey: Nueva León.

Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Lukens, R.J. (1999). *Critical handbook of children's literature.* New York: Addison-Wesley.

Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B.F., Presseisen, B., Rankin, S. & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction.* Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

McGinley, W. & Tierney, R.J. (1989). Traversing the topical landscape: reading and writing as ways of knowing. *Written Communication.*(6), 243-269.

Mena, M.I. (1995). *Creatividad con reflexión ética: Un estudio desde las demandas sociales.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Moffet, J. (1968). *Teaching the universe of discourse.* Boston: Houghton Mifflin.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word.* London: Methuen.

Paivio, A. (1979). *Imaginery and verbal processes.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years.* Orlando, F.L.: Holt, Rinehart & Winston.

Pugh, L. S. (1991). Reading, writing, and literacy academic. En Flipo, F. R & Caverly, C. D. (1991). *College Reading Study Strategy Programs.* Newark, DE: International Reading Association.

Rosemblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. En R.B. Rudell, M.R. Rudell & H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading.* New York: Macmillan.

Sadoski, M., Goetz, E. & Kangiser, S. (1988). Imagination in story response: Relationship between imaginery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly.*(23), 320-336.

Schwartz, P. & Olgivy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief.* Merlo Park, CA: Values and Lifestyles Program.

Schulte-Herbrüggen, H. (1963). *El lenguaje y la visión del mundo.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.

Sinatra, R. (1994). Literature and the visual arts: Natural motivations for literacy. En: E. H. Cramer & M. Castle (Eds.). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education.* Newark. DE: International Reading Association.

Smith, S. (1985). Reading like a writer. *Language Arts.*(60) 558-567.

Tierney, R.J. & Shannahan, T. (1991). Research on the reading-writing relatioship: Interactions, transactions, and outcomes. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research.*(2) 246-280. New York: Longman.

Torrance, E.P. (1979). Creativity and its educational implications. En J. Gowan, J. Khatena & E. Torrance (Eds.). *Educating the Ablest.* Itasca, IL: Peacock.

Vygotski, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.