

## **Notas sobre la lectura literaria escolar como experiencia estética: algunos alcances pedagógicos<sup>1</sup>**

Ricardo Sánchez Lara<sup>2</sup>

### **Resumen**

El objetivo del texto es analizar los alcances de la lectura literaria y su potencial de experiencia estética, a fin de proyectar disposiciones didácticas relevantes para uno de sus campos de ocurrencia: la escolaridad. Metodológicamente hablando, se adopta un enfoque conceptual, cualitativo y bibliográfico a través del cual se exploran algunas premisas de John Dewey, Hans-Robert Jauss y Jorge Larrosa. Entre las conclusiones se destaca que para propiciar experiencias de lectura que releven su potencial estético es necesario: considerar explícitamente dominios subjetivos e intersubjetivos, nominalizar secuencias didácticas, generar espacios de expresión creativa y aceptar la indisociabilidad entre el goce y la reflexión conceptual.

**Palabras clave:** Lectura literaria, experiencia estética, educación literaria.

### **Notes on school literary reading as an aesthetic experience: some pedagogical significance**

#### **Abstract**

The text aims to analyze the scope of literary reading as well as its potential of aesthetic experience, in order to project relevant didactic strategies for one of its fields of occurrence: schools. Methodologically speaking, a conceptual, qualitative and bibliographic approach is adopted whereby some premises of John Dewey, Hans-Robert Jauss and Jorge Larrosa are explored. In its conclusions, the text emphasizes that, to foster reading experiences that highlight their aesthetic potential it is necessary to: explicitly consider subjective and intersubjective domains, nominalize didactic sequences, generate room for creative expression and accept the inseparability between jouissance and conceptual reflection.

**Keywords:** Literary reading, aesthetic experience, literary education.

**Recibido:** 24 de marzo de 2023

**Aceptado:** 22 de mayo de 2023

---

<sup>1</sup> Este trabajo deriva de la tesis doctoral del autor “Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa” (2022).

<sup>2</sup> Ricardo Sánchez Lara es Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). Trabaja en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, Chile). Dirección de correo: [rsanchezl@ucsh.cl](mailto:rsanchezl@ucsh.cl)

## **Introducción**

Considerando que la lectura literaria es un campo vasto y complejo, importa en este trabajo abordarla en un contexto específico: el sistema escolar. Esta perspectiva es especialmente importante si se consideran los estudios que sugieren que las experiencias escolares de lectura literaria están mediadas, en términos generales, por estrategias que restringen al estudiantado a la aplicación reduccionista y dogmática de teorías literarias y/o comunicativas, a partir de diseños didácticos orientados a la medición estandarizada y, por ende, no representativos de las riquezas socioculturales de los lectores, impidiendo, en suma, que prácticas lectoras creativas, reflexivas, críticas e interactivas, sean parte de la agenda hegemónica de esta didáctica específica (Levine et al., 2021; Reynolds et al., 2021; McGinley et al., 2021; Gabrielsen et al., 2019; Scholes, 2020; Sánchez Lara, 2022).

En consistencia con lo expuesto, el objetivo principal del presente texto es analizar los alcances teóricos de la lectura literaria escolar concebida como una potencial experiencia estética, a fin de trazar algunas posibilidades pedagógicas que subsanen las debilidades y falencias didáctico-literarias e incluso conceptuales evidenciadas por los estudios e investigaciones ya señalados.

Metodológicamente hablando, se adoptará un enfoque conceptual, cualitativo y bibliográfico que permitirá explorar algunos principios teóricos con la finalidad de articularlos y proyectarlos en su dimensión didáctica. En la primera parte, se abordará sintéticamente la perspectiva de John Dewey (1998, 2008, 2010) y se expondrá un ejemplo tomado del corpus analítico de entrevistas realizadas por el autor en el contexto de su tesis doctoral. En segundo término, se revisarán apuntes de Hans-Robert Jauss (2002) y, nuevamente, se presentará un ejemplo a modo de explicación para relevar la premisa de la creación como recepción. En tercer lugar, se explorarán ideas fuerza de Jorge Larrosa (2006) en torno a la experiencia estética como componente educativo. Para finalizar, se hará una propuesta de alcances didácticos (devenidos de la articulación conceptual) que pretende enriquecer el complejo campo de la lectura literaria escolar.

## **1. Aproximaciones a la lectura como experiencia estética**

### **1.1. Primer acercamiento: acción y pasión**

Para John Dewey (1998), las experiencias, en general, tienen una dimensión activa (el hacer) y una pasiva (padecer las consecuencias del hacer). Para graficar lo dicho a través de un ejemplo atinente al objeto de este trabajo, podría señalarse que el solo hecho de leer (en tanto acto material de decodificación) constituye la dimensión activa, mientras que, por su parte, experimentar los efectos de la lectura en la subjetividad del lector se corresponde con la dimensión pasiva.

Del párrafo anterior se desprende el primer alcance pedagógico: pese a que ambas dimensiones se encuentran imbricadas, el hacer como mera actividad no contiene la experiencia educativa en cuanto tal, pues, para que la experiencia tenga sentido formativo, es necesario explicitar su dimensión subjetiva e intersubjetiva, es decir, reflexionar sobre ella y analizar las transformaciones favorables o desfavorables provocadas por el aspecto activo de la experiencia, conectando, en palabras de Dewey, “la ola de retorno de las consecuencias que fluyen en ella” (1998, p.124). Dicho de otro modo, es necesario garantizar la mediación de espacios lectores donde sea posible la expresión pasional de los efectos y afectos catalizados por la dimensión activa de la lectura como fenómeno.

En *El arte como experiencia*, John Dewey (2008) refrenda la idea de que las experiencias están en permanente ocurrencia porque “la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean están implicadas en el proceso mismo de la vida” (p.41), pero que, pese a ello, puede ocurrir una experiencia distinguible como potencialmente estética toda vez que operan ciertas condiciones, a saber: finitud o cumplimiento del flujo de experimentación (actividad con inicio y fin claramente explicitados) y unidad nominal (acción de aprendizaje identificable por su nombre). Veamos un ejemplo.

Una lectora escolar, que llamaremos Josefa<sup>3</sup>, leyó en clases y por indicación de su profesora el poema *Manifiesto*, del escritor chileno Pedro Lemebel. El carácter activo estuvo en el solo leer y el pasivo (o pasional) en las múltiples reacciones de la lectora: se conmovió por el mensaje político, se afectó; pensó en la realidad social de su país, pensó en cómo ella contribuye a la mejora cultural; reflexionó sobre sí y sobre su mundo gracias al poema. La profesora, quien llamó a esta clase “Mi propio manifiesto” (en el nombrar la experiencia se dio la condición de la unidad nominal), les pidió escribir un texto (de manera individual) en el que manifestaran qué cosas de cada uno les hacía diferentes, qué cosas les daban rabia y cuáles eran sus luchas diarias. Josefa escribió su propio manifiesto (con estructura de poema y empleando los recursos que habían visto en sesiones anteriores). En la siguiente clase, que se llamó “Café literario” (nuevamente la unidad nominal), las y los estudiantes compartieron sus creaciones literarias y comentaron, como en un coloquio, las creaciones de sus pares (este flujo finito de dos clases implicó leer, conversar, crear y compartir las creaciones).

Del caso en cuestión se desprende un segundo alcance didáctico para la construcción de experiencias de lectura literaria con potencial estético: la necesidad de planificar secuencias pedagógicas nominalizadas (de manera atractiva y sugerente) que se caractericen por tener tanto el inicio como el fin claramente definidos y explicitados.

Además de la finitud del flujo de experimentación y de las unidades nominales que permiten distinguir una experiencia potencialmente estética, Dewey (2008) propone que estas deben propiciar la reflexión y la creación, que son los elementos iniciales en la recepción misma, porque “para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia” (p.62). Así las cosas, la reflexión/creación en las experiencias estéticas se cristaliza con expresiones o impulsiones, es decir, “con movimientos hacia afuera” (Dewey, 2008, p.67) que adquieren valor expresivo en la invención (como acto estético).

---

<sup>3</sup> Josefa es el nombre de ficción de una estudiante chilena de tercer año de educación media, proveniente de un colegio público de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Este relato, completamente verídico, es parte de una entrevista que la estudiante concedió al investigador en el contexto de su tesis doctoral.

Lo antes expuesto constituye un aspecto central de la experiencia como objeto teórico: la creación como recepción. Según lo señalado, la esteticidad de una experiencia está mediada por la recepción como acto de creación y no solo como decodificación, por tal motivo, un alcance pedagógico sustantivo es la generación de espacios expresivos que pongan en primer plano la creación estética como medio de cristalización de la recepción (que siempre es invención).

En suma: la recurrencia de experiencias distinguibles por su esteticidad se caracteriza, en el campo educativo, porque cambia o transforma las condiciones objetivas y subjetivas del observador, es decir, las de su mundo interno-emocional y las del ambiente, generando lo que Dewey (2010) denomina categoría de interacción. Si no se propicia la interacción transformadora (que solo es tal en la invención/reflexión como respuesta expresada y devenida de la lectura siempre diversa), se corre el riesgo de proponer eventos lectores que, parafraseando al autor, constituyan experiencias antieducativas.

## **1.2. Segundo acercamiento: comprensión, creación y liberación**

Hans-Robert Jauss (2002), desde la estética de la recepción, argumenta que el arte solo es tal en el marco de su aceptación consensual, y que, además, todas las obras posibilitan aprender sobre sí y sobre el mundo en una dialéctica que denomina experiencia estética. Cercano a la argumentación de Dewey (1998, 2008, 2010), Jauss señala que en las experiencias estéticas prima la liberación del mundo para la expresión de un mundo otro, donde importa más el *cómo* acontece la experiencia que el *qué* del acontecimiento, y donde, además, resulta imposible separar el goce de la reflexión científica. En relación con este apunte, un alcance pareciera ser fundamental: debería la educación literaria proponer disposiciones didácticas que asuman la indisociabilidad del goce y de la reflexión conceptual (a fin de aprender sobre sí y sobre las propias construcciones de mundo), del mismo modo que se asume la posibilidad de liberación

contenida en la experiencia estética de lectura (posibilidad que es consecuencia de la creación dada en la recepción de los objetos de lectura).

Como se advierte, para Jauss (2002) resulta inoficioso separar el conocer del hacer y del sentir; en otras palabras, resulta improductiva la pretensión de separar la creación (*poiesis*) de la recepción (*aisthesis*) y de la liberación (*catharsis*). En su propuesta, la creación (*poiesis*) opera como acto epistémicamente legítimo en la propia comprensión de las relaciones con las obras, es decir que, para conocer un objeto estético, es necesario crearlo en el propio flujo de la ocurrencia. Al igual que como se ejemplificó desde Dewey (2008), podríamos señalar el caso de otro estudiante de 3° medio, quien relató en una entrevista que cuando leyó la novela *Rebeldes*, de Susan Eloise Hinton, comprendió que el foco principal eran los vaivenes adolescentes de un grupo de personajes que experimentaron un mundo de alcohol, drogas y pandillas. Cuando leyó, no decodificó excluyendo su experiencia, por el contrario, comprendió el relato mientras creó, en su lectura, los significados que su propia historia le permitió crear: comprendió que no quiere vivir como los personajes, porque tiene malas experiencias con drogas y alcoholismo; creó en la comprensión aprendizajes sobre lo que juzgó correcto y lo que no; creó en la comprensión una manera de relacionarse con sus pares a fin de evitar cometer los yerros de los personajes.

Como se observa en el ejemplo, el conocimiento es la producción estética que opera como un construirse en el acontecer; elaboración a la vez inseparable en sus cualidades emocionales y racionales desprendidas de la conceptualización del mundo y tendientes a la desconceptualización del mismo. Esto es precisamente lo que Jauss llama proceso de recepción (*aisthesis*). Señala: “la percepción estética así entendida sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo, con el fin de hacernos divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad” (2002, p.65).

Sin perder de vista el caso anterior, podría decirse que la lectura de la novela implicó conceptualizar las relaciones sociales de su presente (lo que quiere y no hacer), desconceptualizando el mundo mediante la deconstrucción de su realidad en el propio comprender creativo de la novela. El alcohol y las drogas, en su caso, dejan de ser solo

aspectos materiales y se transforman, porque pierden esa visibilidad inicial, en fenómenos inoficiosos y en desencadenantes de aprendizajes. Todo este apunte contiene gran riqueza didáctica para la educación literaria, pues, como se infiere, conmina a pensar los espacios de lectura escolar como momentos de un conocimiento que siempre es creación, recuperación de la propia experiencia y construcción de sentidos particulares que suponen la reunión de dominios emocionales y conceptuales.

Ahora bien, es evidente que este proceso de comprensión-creación es tan diverso como las historias de los lectores, de ahí que, para Jauss, los inagotables aspectos de significación remitan a su premisa fundante sobre la alteridad de las cosas del mundo que “únicamente se descubre mediante la experiencia estética del recuerdo y que sólo el arte puede hacerla comunicable” (Jauss, 2002, p.72). Esta comunicación de la experiencia estética es siempre una liberación (*catharsis*) de algo para algo, vale decir, una posibilidad de romper el círculo de la experiencia de la obra con la propia ocurrencia creativa mediante una praxis que operacionaliza la “antítesis del mundo práctico (...), una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación” (Jauss, 2002, p.77).

El párrafo anterior nos sitúa en un nuevo apunte didáctico: la lectura literaria escolar, como potencial experiencia estética, es aquella que propicia el pensamiento creativo y reflexivo (que es tanto conceptual como emocional), conduciendo, por una parte, a la acción constructiva de realidad y, por otra, señalando un camino que favorece liberarse de la reproducción para situarse en la construcción significacional.

### **1.3. Tercer acercamiento: lo que me pasa**

Para Jorge Larrosa (2006), la experiencia de lectura literaria es aquello que *me* pasa y no solamente aquello que ocurre, por lo tanto, es una potencial experiencia estética conformada por todo lo que habita el acontecimiento: algún detonante, un impulso de reflexividad y una transformación en el flujo del acontecimiento (transformación focalizada en el lector como zona de paso del agente externo

detonante). Concretamente, Larrosa (2006) propone que la experiencia de lectura literaria puede constituirse en una experiencia estética toda vez que desarrolla tres principios:

1. Exterioridad: la lectura literaria como experiencia estética está determinada por el pasar de algo (generador de transformaciones) que está objetualmente fuera de los lectores.
2. Reflexividad: la lectura literaria como experiencia estética permite la afectación de los lectores, es decir, que algo del “yo” salga al encuentro de la experiencia y que algo del acontecimiento “vuelva al yo”, transformando alguna dimensión de su humanidad.
3. Pasión: la lectura literaria como experiencia estética “pasa” en el “yo”, en tanto sujeto pasivo-pasional, dejando una huella (comunicable) que acontece como transformación.

A partir de lo descrito, resulta fundamental articular un último alcance didáctico: es necesario generar mediaciones lectoliterarias que favorezcan la expresión reflexiva y creativa como producto de la transformación en alguna dimensión de la humanidad de los lectores, devenida del vaivén entre lo que del *yo* sale al encuentro y lo que el *yo* construye en la experiencia de afectación, haciendo legítima, para tal caso, la implicación emocional como detonante de acciones.

## **2. Conclusiones**

Sintéticamente, podría decirse, a partir de lo explorado, que las experiencias de lectura son siempre acontecimientos activos y pasivos que pueden o no propiciar la reflexión y la transformación consciente en el *yo* de la experiencia. Este potencial, como se infiere, deviene de las condiciones didácticas e interaccionales que se construyan en la experiencia.



Aceptando entonces que todas las experiencias lectoras tienen un potencial estético (estético desde el marco conceptual explorado), y que el objetivo de este trabajo fue ofrecer un breve panorama teórico a fin de proyectarlo como alcances didácticos que bien pudieran enriquecer el campo científico de la educación literaria, particularmente, el de la mediación lectoliteraria, se concluye, aun a riesgo de simplificar las propuestas, que para propiciar experiencias estéticas de lectura literaria es necesario, inicialmente:

1. Considerar explícitamente en los diseños didácticos de lectura literaria su dimensión subjetiva e intersubjetiva, es decir, propiciar mediaciones que cristalicen reflexiones e interacciones, afectos y efectos, en tanto transformaciones (favorables o desfavorables) provocadas en los lectores.
2. Nominalizar las secuencias didácticas de lectura literaria (de manera atractiva y sugerente) y explicitar la finitud de los diseños mediante la explicación de sus productos asociados, temporalidades y sentidos.
3. Generar en los diseños didácticos espacios para expresar creativamente las recepciones, asumiendo la indisociabilidad del goce (dominio emocional) y de la reflexión conceptual (dominio teórico), es decir, asumiendo la relevancia de la relación natural entre los saberes, haceres, sentires y decires diversos que soportan todo acto de lectura.

## Referencias

- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* (3° ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (3° ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2° ed.). Madrid: Ediciones Biblioteca Nueva.
- Gabrielsen, I., M. Blikstad-Balas, & M. Tengberg. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. [10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13)
- Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética* (2° ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, 87-112. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Levine, S., K. Trepper, R.H. Chung, & R. Coelho. (2021). How Feeling Supports Students' Interpretive Discussions About Literature. *Journal of Literacy Research*, 53 (4), 491–515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- McGinley, W., G. Kamberelis, & J. White. (2021). Exploring selves and worlds through affective and imaginative engagements with literatura. *Educational Philosophy and Theory*, 53 (4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1785285>
- Reynolds, T., L. Rush, J. Lampi, & J. Holschuh. (2021). Moving Beyond Interpretive Monism: A Disciplinary Heuristic to Bridge Literary Theory and Literacy Theory. *Harvard Educational Review*, 91 (3), 382–401. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.3.382>
- Sánchez Lara, R. (2022). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 143–158. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.09>
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, X (2), 2-20. [10.1080/01425692.2020.1802227](https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227)