

***Experiencias de lectura literaria con niños de  
segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica***

*Experiences of literary reading with second-cycle children  
from a hermeneutic perspective*

*Tatiana Pachón Avellaneda*

*Nadia Hernández Ordoñez*

*Universidad Francisco José de Caldas*

*Maestría en pedagogía de la Lengua Materna*

Desde la descripción y el análisis de la experiencia en el aula, se propone un diálogo entre las construcciones teóricas de la hermenéutica literaria y la relación literatura-escuela. El artículo describe experiencias de lectura estética del texto literario, que permiten potencializar procesos de interpretación de la realidad. Se presentan las preocupaciones que generan la reflexión entre literatura y escuela; los referentes teóricos y metodológicos; y los resultados parciales del proceso a través de la sistematización de experiencias como apuesta pedagógica.

**Palabras clave:** *Literatura ; Estética ; Hermenéutica ; Experiencia ; Lectura ; Educación.*

Based on the description and analysis of classroom experience, a dialogue between theoretical constructions of literary hermeneutics and the relation between literature and school is proposed. The article describes experiences of aesthetic reading of literary texts while enhancing the process of reality interpretation. The concerns that led to reflecting about literature and school, the theoretical and methodological frameworks, and the partial results of the process are presented through the systematization of experiences as a pedagogical proposal.

**Key words:** *Literature ; Aesthetics ; Hermeneutics ; Experience ; Reading ; Education.*

## **Introducción**

Esta propuesta investigativa se construye en el marco de la Maestría en pedagogía de la lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir de un interés personal y profesional sobre las maneras de aproximar la literatura a la escuela. El proyecto es la unión de las preocupaciones de dos investigadoras relacionadas con el proceso lector que se consolidan en el presente informe de avance a través de la puesta en marcha y el análisis de la experiencia directa con los estudiantes desde dos espacios: el aula de clase y la biblioteca. En este camino apelamos a distintas herramientas y saberes contruidos, como la filosofía, la semiótica y el análisis del texto por la riqueza de sus métodos para resolver dicha pregunta, en tanto preocupación filosófica.

En este sentido se encontrará en el presente escrito el planteamiento del problema, seguido de los referentes teóricos y metodológicos, finalizando con los resultados y conclusiones parciales.

### ***El nudo en la cuerda***

Considerábamos desde el comienzo que la lectura literaria permite la construcción y deconstrucción de la realidad. A partir de nuestra propia experiencia como lectoras, sentíamos que la literatura nos transformaba, nos hacía pensar en cosas que de otro modo no habríamos pensado. Pero seguía la pregunta: ¿Cómo hacer esto en la escuela? La reflexión condujo a la idea de acercar esa emoción primaria del placer de la lectura a la escuela, sin

el rigor de la evaluación numérica que todo lo convierte en un comercio: *Tú me das dos personajes yo te doy un dos de calificación, si me das cinco obtienes un resultado más alto.*

La primera dificultad radicaba entonces en la instrumentalización del texto literario en función del aprendizaje disciplinar. Si bien sabíamos que era necesario que los niños aprendieran las estructuras textuales de las obras, este carácter utilitarista las relacionaba directamente con la evaluación escolar. Cuando se recitan los personajes, la estructura o las figuras retóricas, no hay pensamiento ni acción, y por tanto la interpretación es limitada o inexistente. Como segundo aspecto, luego de hacer una revisión juiciosa de los trabajos realizados en esta área, encontramos que eran muy pocas las investigaciones que daban cuenta de la contextualización de las teorías estéticas y la pregunta por el sentido en el campo de la enseñanza. En particular, sobre el papel de la dimensión estética en los procesos de interpretación del mundo a través de los textos literarios, por lo cual son pocas las propuestas coherentes que relacionen el placer estético y la actitud crítica a la hora de leer. Por último, queremos resaltar un aspecto muy importante de esta problemática y son las dificultades en la práctica pedagógica referidas a la claridad teórica o a la formación práctica de nosotras como docentes. Consideramos que cuando el profesor tiene poca elaboración epistemológica y concepciones muy generales, sin suficiente fundamentación teórica, recurre a la memoria. La práctica, entonces, partía de sus percepciones acerca de la lectura, de su propia historia personal que interiorizaba los modelos empleados por sus propios docentes, los cuales se reproducen y se

naturalizan sin ningún tipo de reflexión pedagógica. El problema de la investigación se constituye entonces desde la pregunta filosófica sobre la búsqueda por el sentido y por la interpretación del mundo a través de la lectura literaria, de allí su carácter hermenéutico.

### ***Los expertos***

Estos nudos en la cuerda nos exigían hacer una revisión bibliográfica desde nuestras convicciones. Así construimos el concepto de literatura que guiaría el proceso vinculando la importancia de la lectura de literatura en la escuela. Una nueva visión de didáctica como experiencia y lo que nos dice el enfoque hermenéutico. Veámoslo.

**La construcción del concepto de literatura.** Para construir el concepto de literatura hicimos una revisión bibliográfica hasta que finalmente concluimos que compartimos la concepción del profesor Enrique Rodríguez al definirla como “un modo particular en que aparece el lenguaje, se compone de dos elementos que la definen claramente: por un lado, es un evento poético de creación, y por otro lado, es una configuración textual; entonces, la literatura es un acontecimiento de creación a partir de la palabra y del juego con sus significados y sus sentidos” (Rodríguez Enrique, 2005, p.108).

En este sentido reafirmamos nuestra concepción de la literatura como experiencia transformadora entendida, como lo dice Larrosa, “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (2003, p.28). Entonces, la literatura trasciende el proceso de

enseñanza, de lo que sabemos o lo que podemos saber en cuanto a conocimientos, para llevarnos por el sentido en relación con nuestra experiencia vital, nuestra forma de vida y las posibilidades de vida. De esta manera la literatura como experiencia es encontrar el sentido del texto. “No sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etc.), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (Larrosa, 2003, p.43).

La literatura es, desde esta mirada, un diálogo. Se le da voz al autor cuando se lee, y con cada lectura es una nueva voz porque la literatura “le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo” (Gadamer, 1996, p.59). Por tanto, el texto literario interviene en el presente del lector, lo configura, lo reforma. En esta línea, teóricos y nosotras mismas concordamos en que “la literatura se convierte en más que una forma bella de expresar sentimientos o sensaciones, es una elaboración más compleja que porta sentidos, ideas, propósitos, que se dicen de una manera sugerente, misteriosa y que deben ser reinterpretados por un sujeto que lee” (Rodríguez Enrique, 2005, p.110).

**Lectura literaria.** Desde ese acercamiento al concepto de literatura, también hace eco en nosotras una pregunta más específica: ¿qué implica leer literatura? Y en este recorrer cada vez era más claro para nosotras el papel de la lectura que da vida al texto, pues no sólo quien escribe literatura está jugando con las palabras y creando otras realidades. Quien lee, también crea y recrea. El lector, en

un contacto íntimo con el texto, se descubre y esto le sucede porque la creación de una obra recobra vida con la lectura. Si no es leída está dormida, casi muerta. Aquí recordamos a Paz: “Las palabras del poeta son también las de su comunidad. De otro modo no serían palabras. Toda palabra implica dos: el que habla y el que oye. El universo verbal del poema no está hecho de los vocablos del diccionario, sino de los de la comunidad. El poeta no es un hombre rico en palabras muertas, sino en voces vivas” (1967, p.16).

**Alrededor de la hermenéutica.** Para definir la hermenéutica tomaremos el concepto de Gadamer (1996) quien afirma que esta consiste en comprender e interpretar la palabra viva, darle vida, ya que la escritura la inmoviliza. “Todo lo que nos habla como tradición, en el sentido más amplio, plantea la tarea de la comprensión, sin que comprender quiera decir, en general, actualizar de nuevo en sí los pensamientos de otro (...) no es en absoluto la comprensión de las opiniones subjetivas, las planificaciones y las experiencias de los hombres que sufren la historia lo que plantea la auténtica tarea histórica. Es el gran contexto de sentido al que se dirige el esfuerzo interpretativo del historiador que quiere ser comprendido” (Gadamer, 1996, p.61).

La interpretación de una obra literaria sólo es posible a través de un diálogo entre autor y lector. “Una obra es una creación imaginaria que suscita o evoca al lector una multiplicidad de experiencias diversas, vivencias, recuerdos, fantasías, entre otras. De esta forma, un texto adquiere vida porque afecta a quien está en proceso de leerlo”(Rodríguez Mauricio, 2006, p.75). Es así como la

hermenéutica tiene un alcance universal, pues tiene una extensión tan abarcante que incluye la tradición histórica y la dimensión estética. Entonces, leer literatura es la experiencia hacia la expresión de múltiples interpretaciones que cruzan la vida, el lenguaje y al lector.

Por su parte Paul Ricoeur (2003, p.17) retoma los planteamientos de Gadamer, y define la interpretación como el “trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal”. En este sentido, Gadamer afirma que “la comprensión del discurso no es la comprensión literal de lo dicho, consumando paso a paso los significados de las palabras, sino que realiza el sentido unitario de lo dicho, y éste se halla siempre por encima, más allá de lo que lo dicho declara, para él, leer literatura exige un proceso interpretativo complejo” (1996 p.60).

Esta teoría hermenéutica, que contiene a la estética, nos habla de tres momentos del interpretar, y desde los cuales diseñamos las experiencias de lectura que se desarrollaron en este proyecto.

*El primero es el disponerse sentimentalmente a un texto, es decir, encontrarse en un estado anímico radical que da toda posibilidad al lector de disfrutar, padecer, vivir el texto poético. El segundo, el comprenderlo, que es ser conducido por el campo significativo del lenguaje, de la señal, del símbolo, del color o de la forma del texto. Y el tercero, hacerlo expresable en el hablar de él o sobre él, es recoger la impresión sentimental y la experiencia comprensiva en el habla o en la escritura. Por lo tanto, en el existir aparece el lenguaje como apertura del sentir y como forma del comprender (Rodríguez Enrique, 2004, p.121).*

Entonces, proponemos la lectura literaria como una experiencia estética, dialógica y hermenéutica; mediante la relación entre el joven lector y el texto, entre un yo intérprete y un tú escritor que interpreta una realidad. Tal proceso implica estar uno al lado del otro en una constante pregunta-respuesta frente al texto que es un horizonte de sentidos. Esta experiencia logra en el educando un nivel de conciencia, un proceso transformador.

### ***La estrategia***

El paradigma que soporta la investigación es el interpretativo bajo una metodología de sistematización de experiencias. En nuestra rutina laboral, entramos al aula de clase y direccionamos prácticas pedagógicas por medio día o más tiempo. Esos encuentros con los niños, la mayoría de veces pensados y planeados deben convertirse en material de insumo para la transformación educativa. La sistematización nos ofrece un camino para hacerlo. El volver sobre lo vivido en el aula de una manera consciente y reflexiva, el recuperar la información de una forma organizada, como no lo dice Ghiso (1998), permite analizar y descubrir los aciertos y desaciertos para volver nuevamente al encuentro con los niños con mayor seguridad, eficacia y eficiencia.

Este proceso metodológico metacognitivo tiende un puente entre la teoría y la práctica, pues da cuenta de cómo ese saber del maestro se cristaliza en el actuar (Martinic, 1998). Pero más allá de descubrir cuál es la práctica del maestro con relación a un marco teórico y experiencial, se trata de analizar esas experiencias desde



los objetivos establecidos para las mismas y el replanteamiento de las prácticas, como lo cita Antoni Verger i Planelis (1998), retomando a Jara, Francke y Morgan, M: “así, se recontribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, a su difusión o transmisión” y, en este sentido, se genera una verdadera transformación en la educación.

Entonces, esa recuperación de información debe valerse de instrumentos que la validen, que hacen de esta propuesta una acción sistémica, cuidadosa y objetiva. Es así como “la sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio desde adentro de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido” (Martinic, 1998, p.2). Para esto, nos valemos de los diarios de campo, grabaciones, entrevistas y recolección de producciones que se analizan a la luz de unas categorías sin apartarse del contexto.

Esta experiencia que rescatamos tuvo un proceso de construcción el cual está esquematizado de la siguiente forma:



Iniciamos con la planeación de los talleres desde el círculo hermenéutico; seguido a esto desarrollamos el taller y finalmente reflexionamos sobre los resultados y el proce-

so para hacer las modificaciones pertinentes al mismo taller o a otros talleres. En esta reflexión no sólo analizamos la práctica con los niños, sino nuestro rol como mediadoras del proceso de lectura y como investigadoras en acción. La planeación de cada taller desde este círculo hermenéutico se plantea en tres pasos. Primero la disposición emocional, donde se indaga y explora con los niños las experiencias de vida basadas en la lectura a realizar. Después el proceso de lectura en voz alta o compartida, donde se genera un diálogo entre el niño y el texto. Finalmente un proceso de producción donde volvemos a la experiencia vital pero transformada, es decir, que a través de diferentes creaciones y expresiones el niño manifiesta cómo fue “alcanzado” por el libro desde su propia experiencia de vida.

### ***Desatando la cuerda***

Una vez planteado el problema y la metodología utilizada, presentamos brevemente algunos apartes de la intervención y la manera como se desarrolla la propuesta a la luz de las conversaciones con los niños y la reflexión sobre la práctica pedagógica diaria alrededor de la lectura literaria.

Presentamos entonces el ejercicio correspondiente al taller realizado con el libro *El Ratón del Señor Maxwell* de Frank Asch. Para efectos de este espacio, presentaremos el análisis de algunas intervenciones de los niños en el momento de la pre-configuración (antes de leer) y de sus producciones posteriores a la lectura, a partir de tres categorías de análisis básicas que son experiencia vital (pre-configuración), comprensión de la obra

(configuración) y re-configuración creativa (producción). Este libro álbum narra la historia de un gato que va a un restaurante a cenar ratón vivo y se encuentra con un pequeño ratoncito charlatán que lo manipula inteligentemente para salvarse de la muerte. El taller, soportado en lo narrado, se enmarca en los tres momentos del círculo hermenéutico descritos anteriormente.

Primero, se realizó un acercamiento emocional a la obra, que relacionara los temas abordados allí, con la experiencia vital de quienes participábamos en el ejercicio. Empezamos hablando de la guerra, del miedo, de las experiencias que nos causaban ese sentimiento, contando nuestras propias vivencias, percepciones y emociones que ellas despiertan. Así, en este momento de la pre-configuración, en cuanto a la experiencia vital se hace evidente el conjunto de vínculos con significado afectivo que caracterizan a cada niño en su relación con el mundo. Podemos ver como el tema de la guerra y en general los enfrentamientos entre personas generan una reacción emotiva en ellos y dicha reacción suele ser eminentemente estética en la medida que configura una experiencia del mundo así:

“Uno tiembla y se le acelera mucho el corazón como si se fuera a morir”.

“Yo sentí miedo un día que me perdí en el centro, yo pensaba que nunca me iban a encontrar y eso me puse a llorar como loca y hasta que un policía me encontró. Me dolía todo el cuerpo de caminar y los ojos de tanto que había llorado y así llamaron a mi mamá y vino, ella tenía miedo de que me hubieran robado o algo o me hubiera

cogido un carro y yo siempre ahora me da miedo el centro”.

Esta narración nos transmite una percepción estética de su ciudad y un miedo que podríamos llamar fundamental que tiene que ver con el “perdersé”, no encontrar el vínculo afectivo con su madre y sobre todo la imperante necesidad de protección. Por tanto, el miedose asume como una experiencia vital y en ella se involucran en este caso la separación y el abandono. Como segundo momento se realiza la lectura ininterrumpida del libro. Mientras nosotras leemos en voz alta realizando juegos con la voz e interpretaciones dramáticas sencillas, los niños ven las imágenes de la obra proyectadas en el aula. Para este taller no se realizan preguntas durante la lectura, pero en otros ejercicios los niños hablan sobre lo que se lee, por lo tanto, la comprensión de la obra se interpreta desde la reconfiguración creativa. En el tercer momento volvemos al diálogo con los niños. Retomamos el tema de la guerra, del miedo, de lo que cada uno haría para salvar su vida. El ejercicio de reconfiguración creativa se centra entonces en ocupar un lugar en la historia: ¿y si el ratón le escribiese una carta al gato que está en el hospital?, ¿qué le diría? Las respuestas no se hacen esperar. Presentamos aquí algunas cuyo análisis permite identificar la reflexión sobre las maneras de habitar el mundo.

“Maxwell le pido perdón mientras usted se vendaba los ojos yo cogí tu cola pero no lo quise hacer coloque tu cola en el pan mientras yo veía como me deseabas, mientras yo escapaba, pero tu grito se oía hasta los tres edificios de largos y oraba para que no gritaras tan fuerte y decía

llama a la ambulancia y llegaron”.

Aquí se hace una relación directa con la obra que podríamos catalogar como juicio de valor simple cuando el niño resume el texto leído. Sin embargo, hay una disculpa que no hace parte de la narración (“no lo quise hacer”) y luego otra frase (“yo veía como me deseabas”). En la primera, el niño personifica al ratón y desde él describe una culpa por maltratar al gato. En esta afirmación se hace visible una evaluación de las acciones de los personajes que se relacionan directamente con la conducta humana. En la segunda, se presenta una emoción muy interesante que es el deseo. El niño identifica que el gato desea comerse al ratón y él lo representa a través de dicha personificación. Se conciben como producciones recreativas porque el niño asume la posición del personaje, alejándose de sí y convirtiéndose en otro que narra y reconstruye la experiencia de la lectura desde su vida, atravesada por los sentimientos que le sugiere la historia.

En esta serie de producciones, los niños hablan del derecho a vivir. Además hacen relaciones a la igualdad entre sujetos del mismo grupo social (el grupo de los animales), las cuales dejan entrever la reflexión sobre la manera de habitar en el mundo, sobre la convivencia y los derechos de los sujetos que habitan un espacio común.

### ***El lazo, la unión de muchas cuerdas, nuestras cuerdas***

En este apartado describimos brevemente los resultados parciales de la investigación teniendo en cuenta que aun nos encontramos en el análisis de los datos y la construc-

ción final de los resultados.

Primero quisiéramos explicar que entendemos que la lectura de literatura no ofrece resultados inmediatos. No esperamos que las preconfiguraciones que tienen los niños sobre el concepto de lo bueno y lo malo, por ejemplo, cambien al momento de la reconfiguración creativa. Lo que proponemos es la reflexión que permite una visión más amplia de la realidad que nos rodea y que amplía los horizontes de existencia. Podemos concluir entonces que la lectura literaria debe devenir como experiencia. A través del trabajo con los niños y el análisis de nuestra labor pedagógica se hace evidente que el carácter transformador de la misma que incluye la reflexión íntima, la construcción colectiva y la participación de una evaluación distinta (diversa, que no se relaciona con respuestas correctas o erradas le atribuyen a la lectura un carácter liberador); favorecen la construcción y la deconstrucción del yo, del nosotros en un contexto situado y particular. Este aspecto se hace evidente en la manera como los niños hablan a partir de la obra de su propia relación con el mundo y reflexionan sobre nuevas posibilidades de existencia o reelaboran construcciones fijas.

Cuando nuestras propias ideas del mundo en relación a la situación conversada están sobre la piel, nos acercamos a la experiencia de otro que narra desde el texto. En este momento se funde esa expresión emotiva inicial con la comprensión de la obra leída. El lenguaje, entonces, materializa esa experiencia y la lleva al territorio escolar, afirmando, como lo define Paz (1967, p.16), el hablar del texto poético: "El universo verbal del poema no está

hecho de los vocablos del diccionario, sino de los de la comunidad. El poeta no es un hombre rico en palabras muertas, sino en voces vivas”.

En cuanto a la relación entre la expresión emotiva y la comprensión, se concluye que cuando existe reconocimiento emocional y apreciación de la propia experiencia a través de la obra; el proceso de comprensión se amplía de una interpretación simple (referida a la literalidad de la obra) e incluso puede llegar a una apreciación reflexivo-creativa. Además, cuanto más alto es el nivel de comprensión, se observa en la producción oral o escrita una reflexión simbólica que traspasa la obra, la deforma y la transforma en un nuevo aprendizaje. Como ya hemos insinuado entonces, la participación de las emociones en el proceso de la lectura y, por ende la reflexión sobre éstas, en tanto posibilidades de existencia en el mundo, permiten la ampliación de los horizontes de sentido y de acción pragmática.

Creemos entonces que la dimensión estética del lenguaje debe buscar el fortalecimiento de la lectura por placer y reivindicar el acto de leer como un ejercicio social de construcción del sujeto y, por ende, del mundo que éste habita. Esto es la ampliación y reflexión sobre la experiencia del mundo, es decir, una *reconfiguración creativa*.<sup>1</sup>

---

1. Definida por Ricoeur en el círculo hermenéutico a partir de tres momentos en el proceso de comprensión. Hacemos referencia especialmente a la mimesis III entendida como pos-comprensión del mundo de la acción por la recepción de la configuración textual en la lectura, la cual obliga a comunicar el ensanchamiento de la experiencia.

Esta reconfiguración se convierte en una *mimesis* infinita en la que las obras permiten responder a la pregunta filosófica por el sentido y por ende ensanchar las posibilidades de existencia a partir de la reflexión profunda sobre la condición humana.

El ambiente escolar hace parte de la experiencia pedagógica. Él determina la comodidad con la que podemos hablar, la posibilidad de contar-se, de encontrarse con otros y de compartir la experiencia. Mucha de la pedagogía actual nos invita a llegar a la propia vida de la escuela, pero ¿Cómo? La respuesta es bien sencilla de describir pero compleja al momento de llevar a la práctica. El ambiente escolar debe permitir el diálogo, ser amistoso y para nada hostil. Hablar debe responder a una necesidad de recrear el mundo de manera que ese mundo se reconstruya para “ser”.

Estamos seguras que llevar los libros a la escuela no es suficiente. Hay que invitar a los niños a dialogar con los textos, a sentirlos, a escuchar nuevas voces. Como lo hemos dicho antes, la hermenéutica consiste en mirar lo que los demás dan por visto. Es una labor de desciframiento, una labor de pesquisa. En los sentidos evidentes de un texto hay sentidos escondidos. Nuestra tarea es la de “manifestar los niveles de sentido implicados en el significado literal” (Vásquez, 2006, p.98). Nuestra apuesta tiene una intención bastante ambiciosa, pero viable, y es que creemos en la posibilidad de hablar de la hermenéutica como horizonte didáctico cuyos componentes se centran en la vida misma, en la preocupación por el sentido de lo que hacemos y de eso que construye el mundo



que vivimos. Pensar la didáctica como una posibilidad de reflexionar filosóficamente sobre el ejercicio de enseñar, además de reconocer en la propia experiencia una posibilidad de recomponerse y de entender las dinámicas sociales, haciendo parte no solo de la reflexión sobre ellas, sino también en la transformación de las prácticas y en la ampliación de los horizontes de existencia de los niños en el territorio escolar.

## **Bibliografía**

Asch, Frank. (2004). *El ratón del sr. Maxwell*. Buenos Aires: Editorial juventud.

Gadamer, Hans-Georg. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Trad. Antonio Gómez Ramos. (2ª ed.). Madrid: Tecnos.

Ghiso, Alfredo. (1999). "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización". En: *Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina*. No.16.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. (2da. edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Martinic, Sergio. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luís Amigo-CEAAL.

Paz, Octavio. (1967). *El arco y la lira*. Segunda Edición. Archivo digital.

Ricoeur, Paul. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Rodríguez, Enrique. (2004). "Pensamiento y poesía: diálogo y diferencia en un poema de Álvaro Mutis". En: *Literatura: teoría, historia, crítica*. ISSN 0122-011X, N°. 6. Archivo digital.

Rodríguez, Enrique. (2005). "Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias". En: *Enunciación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, Mauricio. (2006). "Hacia una comprensión fenomenológica del discurso literario". En: *Enunciación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rosenblatt, Louise. (2002). *La lectura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Verger i Planells, A. (1998). *Sistematización de experiencias en América Latina: una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Archivo digital: [www.alboan.org/archivos/353.pdf](http://www.alboan.org/archivos/353.pdf)