Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 217-232
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790883
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790883
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 23-05-2025 · Aceptado: 30-07-2025

Lectores literarios sentipensantes y aprendizaje experiencial: desafíos de una educación humanística

Sentipensante Literary Readers and Experiential Learning: Challenges for a Humanistic Education

Aashaje'erülii a'alainpalaa a'amüniijülüjükalu'uirua jee atüjia ashanalaapü: jü'yataapuluinjutu wanee ekirajawaa wayuwainmaa

Cecilia Tejón
https://orcid.org/0009-0005-6420-5886
ceciliatejon@fed.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Resumen

El vínculo con la ficción literaria, como acto poético y arte de performance, activa procesos imaginativos, emocionales y valorativos complejos, aunque no por ello menos placenteros. La destreza en las artes de la inmersión y el tránsito por mundos ficcionales implica dominar ciertos "trucos" del oficio, que se adquieren en el marco de interacciones culturales. Sostenemos que la imaginación sentipensante forma parte de lo común humano y, en tanto tal, constituye un derecho inalienable cuya garantía compete a la educación. Presentamos los resultados de la sistematización de una propuesta pedagógica de aprendizaje literario experiencial, desarrollada durante más de una década en la formación de docentes de nivel inicial y primario, así como en el trabajo con niños, jóvenes y personas adultas en centros de educación básica y talleres de expresión y creatividad.

Palabras clave: literatura; experiencia; aprendizaje; heurísticas.

Abstract

Literary fiction –as poetic expression and performative art– activates complex imaginative, emotional, and reflective experiences, though no less pleasurable. Mastery in the arts of immersion in fictional worlds and deep engagement with stories requires skills learned through cultural exchange. We hold that imagination sentipensante is part of the common –a shared human capacity–and, as such, an inalienable right that education must protect and nurture. We present the results of the systematization of a pedagogical approach to experiential literary learning, developed over more than a decade in

teacher education for early childhood and primary levels, as well as in work with children, youth, and adults in basic education centers and in expressive and creative workshops.

Keywords: literature; experience; learning; heuristics.

Palitpütchiru'u

Jüntanajiraaya jünükima'a tü me'erakalüirua, maka jaa'in jütalataaya aa'in jee anaküjainwaa, ashapate'etsü jukua'ipa ekiiruwaa, asüsülaaya jee ojutuwaa mainpaputsu, aitayaasüje'e nnojolüin kamalanin amünii. Ku'yamaa jünain mayattaa jüchiirua ouskawaa kasa jee ounajiraa tü akumalaakat, achuntaasü ka'alanii jukua'ipa a'yatawaakat, e'iyalaakat jünainjee palirawaa jümaa akua'ipaakalüirua. Wajapulu'usüse tü kanüliaka atumawaa A'amüniijülüjükalu'u nama'anasü wayuukana napushuwa'aya, jaujee pütchikaa kachuntülesü ojutuwaa matüjainka aakajawaa jajapulu'usüse jia ekirajawaa. Weiyatüinn jüchikua jukolochojia wanee a'yatawaa jükanüisemaajatü ekirajaa katüjülesü jüshajia me'era oulakajuushi, ju'uutpüna ja'amüintata po'loo juya na'yataayalu'ujee ekirajülii a'yataakana juttianainrujee ekirajawaa namaa tepichi, eimaliraainna jee wayuu ataralüinna julu'u ekirajiapala palajanaalu'ujatka otta jümaayale jikirajia jukua'ipa anüikiipala jee ku'yamaa.

Pütchi katsüinsükat: Atüjaa, kashanalaa, ka'alanii, ashajalaa.

Introducción

El presente trabajo retoma hallazgos de nuestra tesis de Maestría en Lectura y Escritura[1] y se inscribe en el marco de investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional de Cuyo[2]. Una primera versión del texto fue presentada en el X Taller Internacional Humanísticas 2025, realizado en la Universidad de Matanzas, Cuba.

Las reflexiones en torno al aprendizaje literario nacen del diálogo entre práctica y teoría, en el marco de la labor docente e investigativa desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, una universidad pública de la provincia de Mendoza, de la República Argentina. Esta institución forma profesores generalistas para los niveles de educación inicial, primaria, educación especial y licenciados en Terapia del Lenguaje. Los destinatarios finales de la propuesta son niños, niñas y personas adultas que asisten a escuelas y/o participan en actividades expresivas y creativas en talleres desarrollados en contextos sociales diversos, muchos de ellos vulnerados.

El título invita a preguntarse: ¿por qué el aprendizaje experiencial –vivencial en términos de Vygotsky– y la formación literaria sentipensante habrían de constituir

[1] Tejón, C. (2025). *Habitar la ficción literaria: heurísticas de lectura inmersiva y exploración sentipensante. Experiencia de estudiantes de grado de la Facultad de Educación* [Tesis inédita]. Maestría en Lectura y Escritura, orientación Literatura. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

[2] Albarracín, D. (Dir.). (2022-2025). *Estudios del común y el sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos.* UNCuyo; Scherbosky, F. (Dir.). (2025-2027). *Subjetividades en tensión: diversidades, resistencias e interpelaciones prácticas contemporáneas. Tramas categoriales interdisciplinarias en los fundamentos de la educación. UNCuyo.*

desafíos para una educación humanística y humanista? ¿Cuáles son, concretamente, esos desafíos?

Consideramos que una propuesta de formación en literatura y didáctica de la literatura que se sustente en la experiencia inmersiva y en la interpretación sentipensante de los estudiantes debe asumir los retos en cuanto a las estrategias áulicas y –especialmente– los que plantea esta época a escala global. Es decir, situar los problemas del aula y de las instituciones educativas en el contexto de época.

Por lo tanto, iniciamos esta exposición con una descripción de problemas del escenario cultural actual que imprimen su sello –y, al mismo tiempo, condicionan– las políticas educativas y las prácticas pedagógicas locales. Luego reseñamos conceptos generales que dan sustento al encuadre didáctico de la propuesta de formación literaria y a la batería de consejos destinada a acompañar las performances interpretativas literarias; por último, presentamos sintéticamente las heurísticas de dominio o "trucos del oficio" de nuestra autoría que proponemos para favorecer la creación de visiones y la exploración literaria sentipensante como una práctica del campo de las artes y realizada por receptores (escuchadores y/o lectores) no especializados en la ciencia literaria.

Subjetividades en disputa en la era del *ethos* tecnoliberal

A los niños y a los jóvenes no se les deja soñar, explorar, se cree que tienen que ir por una vía única […] no se les deja estar siendo, jugar por jugar. Y a los jóvenes se les exige que no pierdan tiempo, que aprendan cosas útiles.

—Miguel Benasayag, en Liaudat (2024)

Sin intención de parecer alarmistas ni apocalípticos, debemos reconocer que nuestra labor pedagógica se desenvuelve en un campo de disputas, en condiciones políticas y ambientales adversas a escala planetaria, en las que tiene lugar una nueva forma de colonización de las subjetividades.

La razón neoliberal, de acuerdo con Christian Laval y Pierre Dardot (2015), estimula ideales consumistas, individualistas, indiferentes a las prácticas ciudadanas y al bien común, lógica que impacta en las prácticas sociales, en las políticas educativas y en los vínculos.

En el mismo sentido, el investigador y pedagogo argentino Daniel Brailovsky (2019) afirma que, desde visiones empresariales, las agencias educativas mundiales patrocinan políticas que avivan el eficientismo y la meritocracia, supeditan el aprendizaje a lógicas de costo-beneficio, fijando estándares de evaluación que desacreditan la singularidad de los procesos personales.

En conjunto, las lógicas de época y las políticas educativas gerenciales coadyuvan al aplanamiento de las subjetividades, es decir, al borramiento de la heterogeneidad, a la reducción de experiencias emocionales complejas y de procesos reflexivos que insumen tiempo, atención sostenida y provocan incertidumbre.

A esta forma de colonización de la subjetividad la secunda otra, complementaria y más reciente; la del algoritmo. El filósofo y psicoanalista argentino Miguel Benasayag (2023) sostiene que la hibridación del cerebro es irreversible. Sin embargo, el problema no es la hibridación en sí misma, sino la delegación masiva de funciones de pensamiento a los modelos generativos de inteligencia artificial sin el tiempo suficiente para el reciclaje y la regulación de nuevas funciones. Lo realmente preocupante de esta delegación, sostiene, es la simplificación del funcionamiento cerebral y de su arquitectura.

De manera que una educación que desarrolle el "funcionamiento" humano en términos productividad "tiene más que ver con el 'formateo' que con la construcción de subjetividad", concluye Benasayag (2023, p. 126). En términos de Éric Sadin (2024), el *ethos* tecnoliberal patrocina cuerpos quietos, sujetados al algoritmo.

Lejos de ingenuas visiones tecnófobas y tecnófilas, frente a este panorama de funcionamiento plano y espectral de subjetividades que acallan los conflictos emocionales en aras de la rentabilidad y el máximo rendimiento a costa del empobrecimiento del deseo y el despliegue imaginativo, nos preguntamos: ¿Qué nos queda a los seres humanos? ¿Qué podemos hacer desde una visión humanista de la educación?

Nos quedan los enclaves vitales profundos: el cuerpo, la vivencia de praxis significativas, el vínculo con otros, las redes donde sostener y sostenernos.

Al 'funcionamiento' espectral despojado de pulsiones, Benasayag (2024) contrapone el 'existir', entendiendo que la existencia es complejidad y búsqueda de sentido. Creemos que esta es una clave para pensar los desafíos de una educación literaria humanista que se asuma emancipadora, es decir, que bregue por el desarrollo sensible, intelectual y solidario de las personas.

El reto es, por lo tanto, aportar a la construcción de subjetividades dispuestas a asumir la conflictividad emocional, a reconocer la diversidad de mundos, abiertas a lo incompleto, a la contingencia, a la duda, deseosas de ir más allá de lo literal y del algoritmo, también dispuestas a descubrir y encontrar –por obra del azar y la serendipia– lo inesperado.

Todas estas prácticas –la lectura, la escucha literaria y el juego infantil– comparten una característica esencial: su desvinculación de la utilidad inmediata. Se trata de actividades que encuentran su sentido en sí mismas, no en una finalidad externa o práctica. De esa manera, Ryan (2004) sostiene que "el acto de imaginar constituye el objetivo del juego con la ficción" (p. 138), destacando que, tanto en la ficción literaria como en el juego simbólico, la inmersión en mundos imaginarios no responde a lógicas instrumentales, sino a la experiencia estética y creativa que generan.

En las instituciones de educación formal, uno de los mayores desafíos de la mediación pedagógica para aprendizajes literarios de ese tipo es preservar el tiempo necesario para transitar experiencias imaginativas en los mundos de la ficción verbal, para detenerse en los matices sensibles del lenguaje y configurar sentidos que integren significados personales y sociales.

El "tiempo no apurado" que pide el osito Osías en la canción de María Elena Walsh (2011), de la vivencia y el sentipensamiento, contrasta con la lógica utilitaria del tiempo que asigna a la literatura una función subsidiaria e instrumental ("literatura para" la lectura veloz y mecánica, las efemérides, la educación emocional, las ciencias naturales y sociales, entre las usuales).

Resguardar un tiempo "no apurado" en la escuela requiere reivindicar la "utilidad de lo inútil", como argumenta en su manifiesto Nuccio Ordine (2014). Tal utilidad no es otra cosa que hacer efectivo el "derecho a la metáfora" en palabras de Michèle Petit (2007): derecho a experimentar simbólicamente conflictos no siempre mesurados ni amenos, derecho a la palabra sentida, propia y colectiva, derecho a una subjetividad compleja.

En resumen, reivindicar el sentipensamiento[3] en las artes, en todas las humanidades, también en las ciencias, es asumir estas praxis como comunes[4] humanos inalienables, instituyentes de igualdad entre inteligencias diversas.

Experiencia literaria inmersiva sentipensante y educación literaria

La experiencia es 'eso que me pasa'. No lo que pasa sino 'eso que *me* pasa' y lo que, al pasarme, me forma o me transforma.

– Jorge Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación,* 2011.

Desde el enfoque enactivo de la cognición, conocer y comprender son acciones que realizan cuerpos situados y en interacción (Benasayag, 2024). Por consiguiente, las propuestas pedagógicas deben atender a la naturaleza inescindible de pensamiento, emoción, vivencia, pulsión e imaginación. Asunto que nos lleva al problema de la experiencia como base del aprendizaje literario.

Lo propio de la experiencia es la elaboración de sentido a partir de la afectación en primera persona (Dewey, 1938/2008; Jauss, 1986). Como sostiene Louise Rosenblatt en *La literatura como exploración* (1938/2002): "Nadie puede leer un poema por nosotros", la lectura literaria "es un proceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares" (p. 326).

Asumir este carácter irrepetible e intransferible de la experiencia literaria como principio organizador del aprendizaje requiere diseñar prácticas áulicas acordes con las características particulares del sentipensar, en tanto "saber legítimo surgido de una habilidad próxima al proceder sensible y aprendido artesanalmente" (González-Grandón, 2023, p. 294).

[3] El concepto de sentipensamiento (Orlando Fals Borda, 2015; y epistemologías del Sur en la línea de González-Grandón, 2023), implica una visión organísmica, enactiva e integral de las funciones psicológicas, a la vez que se sustenta en una perspectiva decolonial del ser y del saber que interpela las dicotomías modernas entre razón y emoción, cuerpo y mente, conocimiento y vida.

[4] "Lo común" en el sentido de Laval y Dardot (2015) es el resultado de acciones o prácticas colaborativas, una construcción que se despliega como resultado de acuerdos y prácticas instituyentes.

Así, entre los procesos centrales de la experiencia literaria cabe señalar que cuando leemos-escuchamos literatura con propósito estético realizamos travesías virtuales –imaginativas– por los mundos de la ficción. Para transformar los signos verbales en realidades tridimensionales realizamos procesos mentales voluntarios tales como la atención incrementada, el avance moroso, la flexibilidad para asumir distintas perspectivas de los personajes y vivenciar situaciones, plantearnos hipótesis, modificarlas, aprender a ver y sentir a través del cristal que ofrece cada uno de esos mundos. En la travesía por la ficción, nuestra historia personal, vivida, se entrelaza con el mapa que propone el texto.

De acuerdo con la poética de la inmersión de Marie-Laure Ryan (2004), los lectores literarios –también los escuchadores– construimos mundos imaginarios que se independizan del lenguaje. El lector toma "los enunciados textuales como guía, sin embargo, convierte su imagen incompleta en una representación más vívida" (p. 118), que da lugar a una "experiencia sensorial, un sentido del espacio y todo un paisaje en la mente [que convierte] el guion incompleto del texto en una realidad completa y tridimensional" (p. 141). Para esto, se vale de "las experiencias vitales y los conocimientos culturales, incluidos aquellos que provienen de otros textos" (p. 141-142). En cuanto a la simulación mental, consiste en ubicarse "uno mismo en una situación imaginaria concreta, vivir su evolución momento a momento" (p. 141-142), y anticipar posibles desarrollos. La experiencia empática, de seguimiento e identificación emocional con seres y situaciones ficcionales, permite adoptar perspectivas y valores que no siempre coinciden con los de los lectores.

La experiencia inmersiva –de suyo subjetiva e intersubjetiva– pone en marcha procesos cognitivos corporizados, emocionales y ético-críticos desde la infancia. Esta experiencia interpela ética, moral e ideológicamente, sin importar si el texto explicita o no este tipo de tópicos.

Desde los enfoques sociocultural, cognitivo enactivo y fenomenológico se asume que la comprensión, en sentido cabal, incluye por igual tanto los procesos mentales de inmersión-emoción, transportación y simulación, como los referidos a la configuración proposicional de sentido. En síntesis: sin inmersión no hay comprensión plena (Zwaan, 2004, 2016; Ryan, 2004; Langer, 2005).

Por lo mismo, en la experiencia interpretativa literaria sentipensante importan las bifurcaciones, las pequeñas huellas, los recuerdos, los interrogantes que llegar rápidamente a una idea acabada del tema. Sus procesos suponen mayor tolerancia a "no entender" inmediatamente[5] (Schaeffer, 2015), aceptar la polivalencia como parte del pacto literario, desacoplarse del entorno, perder la noción del tiempo y centrarse en "las asociaciones, los sentimientos y las ideas personales que se viven durante la lectura" (Rosenblatt, 2002, p. 327).

[5] La disposición estética se relaciona con el estilo divergente de lectura y se corresponde con la capacidad para tolerar la demora en la categorización debido a que abre un amplio abanico de imágenes mentales (Schaeffer, 2015, pp. 112-113). El estilo convergente, en cambio, "pretende integrar rápidamente las informaciones en contextos globales, generales" (Schaeffer, 2015, pp. 22-23).

Lo anterior reafirma un aspecto importante de la experiencia estético-literaria, que mencionamos en la sección precedente: la finalidad de la lectura-escucha literaria es la inmersión-simulación en sí misma.

Jorge Larrosa (2011) sostiene que una condición para que estas experiencias tengan lugar en la escuela es que no se las reduzca a actividades productivas, cuantificables mediante evaluaciones estandarizadas.

Asimismo, sostenemos que la mediación pedagógica resulta decisiva para que la vivencia sentipensante no quede librada a la suerte –o a las posibilidades individuales y capital cultural– de los estudiantes. Es tarea de los mediadores habilitar espacios para el encuentro con la ficción, dar lugar a la conversación con tiempo para considerar atentamente las visiones de los participantes.

En este punto nos preguntamos: ¿qué y cómo hacer para acompañar a otros en esta travesía?

La escucha-lectura literaria como acto poético y performance interpretativa

Leer [es] un acto poético. La lectura requiere casi el mismo talento que el canto o la pintura.

–Juan José Saer. *Papeles de trabajo, borradores inéditos.*

La enseñanza de la literatura tiene que […] recuperar la base fenomenológica del hecho literario […] Quizás el método que debe ser rescatado sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez.

– Darío Villanueva, *Curso de teoría de la literatura, 1994.*

Recuperar la base fenomenológica del hecho literario y leer literariamente, como propone Darío Villanueva (1994), requiere reconocer, en primer lugar, el carácter artístico del artefacto literario y el de la recepción.

A partir de este supuesto, en la formación de profesores generalistas, al igual que en la educación inicial y primaria, antes que tomar el texto como objeto de abordaje analítico, el desafío es ofrecer claves para que la experiencia interpretativa vaya más allá de la disección de sus componentes, o el recuerdo de datos y estructuras.

Es decir, asumir que –como señalara Rosenblatt (2002)– la interpretación literaria es un evento poético análogo a la performance de actores, bailarines, o a la ejecución de piezas musicales. La autora plantea la siguiente analogía: el lector "interpreta el poema o la novela tal como el violinista interpreta la sonata" (1996, p. 28); así como el bailarín convierte su cuerpo en materia de la danza, en la lectura literaria "el instrumento con el que interpreta el lector… es él mismo" (Rosenblatt, 2002, p. 300). A partir de esta reflexión, la investigadora Margaret Lee Zoreda (1999) postula que, para aprender a "ejecutar" la lectura y desplegar el "arte de performance" literario (p.159), la tarea del docente debería semejarse a la del maestro de canto. Consiguientemente, los docentes

deberíamos tener presente que, en todos los niveles educativos, la formación de lectores literarios demanda integrar elementos del ámbito de la educación artística, para lo cual precisamos rediseñar nuestras estrategias en esa dirección.

Ahora bien, la performance interpretativa literaria mediante la cual el texto deviene "obra", en tanto hacer y saber propio de las artes, depende de las destrezas que se posean en ese oficio[6]. Los "lectores comunes" expertos en la inmersión –sin ser especialistas en literatura– aplican "trucos" que han aprendido de otros, que han reformulado y también reinventado. Sin embargo, la mayoría de estos lectores posee estos saberes procedimentales de manera implícita, los aplica y transmite sin mucha conciencia de sus particularidades y carácter cultural.

Por el hecho de estar naturalizados, estos procedimientos no suelen constituir un objeto de aprendizaje en la educación formal, como sí sucede con las técnicas de análisis textual. Las estrategias de la inmersión literaria y la exploración sentipensante de ficciones verbales (orales o escritas) se presentan como consejos dispersos, muchas veces con la forma de analogías y metáforas fenomenológicas que condensan saberes transhistóricos.

La naturalización de los modos literarios de leer, así como el supuesto de que no existen 'trucos' o que dependen del 'genio' personal y no pueden transmitirse, reproducen situaciones de inequidad: quienes poseen más experiencia y capital cultural acceden a universos complejos, mientras que las demás personas quedan fuera y atribuyen a su incapacidad las dificultades para imaginar, desplegar y construir su sentipensar.

Cabe destacar que, si bien la conducta lúdica del "como si" de la ficción es una capacidad humana de dominio general, el desarrollo en campos específicos, ya sea literario u otros, requiere de mediaciones culturales. Desafortunadamente, actualmente el desarrollo imaginativo y sentipensante en el vínculo con la literatura ha sido delegado a la escuela y, al menos en mi país, no siempre se lleva a cabo.

Por consiguiente, el conocimiento y la práctica de estrategias heurísticas de escucha-lectura literaria inmersiva y exploración sentipensante constituyen un saber fundamental en la formación de profesores generalistas que acompañarán performances interpretativas de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que se inician en el vínculo con la ficción verbal.

Conscientes de este problema y con la intención de recuperar el carácter artesanal del arte de mediar la inmersión y la exploración creativa, a partir de 2011-2012 comenzamos a formular orientaciones con la forma de 'trucos' o heurísticas específicas de dominio. En 2017 los reunimos en la batería que titulamos *Cómo habitar la ficción literaria* (en adelante *CHFL*). Con la finalidad de dimensionar sus alcances situaremos la propuesta en el encuadre pedagógico en el que se inserta.

[6] Entendemos "artes del oficio", en el sentido de la *techné* griega, como una pericia y destreza moldeada en la experiencia, un saber hacer, a la vez práxico y poiético y de acuerdo con ciertas pautas que se manifiestan en la producción de una obra. Las destrezas del oficio, por lo tanto, son formas de conocimiento y hábitos intelectuales cuyo ejercicio da lugar a un nuevo saber y a una obra.

Encuadre pedagógico-didáctico de los trucos *Cómo habitar la ficción literaria*

Con el equipo docente[7] partimos de la premisa de que el vínculo con la literatura es un hecho social. Entendemos que, dentro del encuadre de taller, la comunidad de diálogo tiene un papel privilegiado para el despliegue de la performance literaria creativa y la validación del saber individual en el hacer con el grupo de pares. Encuadre de taller y conversación literaria constituyen, por lo tanto, dispositivos centrales de la propuesta de aprendizaje literario experiencial.

En relación con el taller, coincidimos con María Teresa González Cuberes (1989) en que es un facilitador sinérgico, en tanto establece un "tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del hacer, el sentir y el pensar […] junto a otros" (p. 6). El taller se configura como una estructura estructurante, un marco estable que orienta y contiene el proceso, a la vez resulta suficientemente flexible para adecuarse a la naturaleza heurística de la lectura creativa y la exploración divergente.

El taller brinda la posibilidad de "cultivar el arte de la dilación", que propone Umberto Eco (1996, pp. 59), y propicia el *acontecimiento convivial,* esa "convivencia acotada, destinada al diálogo, a la conversación […] un tiempo para estar con otros, salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo" (Dupont 1994, citado en Dubatti 2003, pp. 47-49), cuyo valor primordial es la "afectación comunitaria" y la "colectivización vinculante" creadora de lazos sociales (Dubatti, 2003).

Al mutar el decurso habitual del tiempo-espacio académico, nuestras clases de literatura se invisten como *convivio* por y para instituir un modo de intercambio en el que a los participantes *les sucede* un hecho poético-comunicativo, del que son autores y actores.

Por su parte, la conversación literaria guiada mediante sugerencias, interrogantes e hipótesis referidas a aspectos particulares del texto, perspectivas y modos de expresión, estimula el diálogo a propósito de los mundos literarios y en torno a las resonancias que estos provocan en cada persona –en cada cuerpo, desde su propia historia–.

Así, esta práctica se transforma en un modo de conocimiento de sí, de los otros y del mundo, a contrapelo del individualismo y la despersonalización de nuestro tiempo. La libertad imaginativa y expresiva que acontece en el convivio literario-pedagógico suscita el disfrute de *ser poéticamente con otros* el tiempo que dura el encuentro.

Desde este encuadre, las estrategias, heurísticas o indicaciones metodológicas específicas actúan como mediaciones que facilitan y direccionan el vínculo con la ficción literaria.

[7] El equipo docente de los espacios curriculares está compuesto por las profesoras Ivana Carrizo, Olga Ortega y Laura Estévez (Facultad de Educación, UNCuyo).

Cómo habitar la ficción literaria: "Trucos del oficio" de la inmersión y la exploración sentipensante

En nuestro análisis del impacto que tienen los trucos en el vínculo de los estudiantes con la literatura revisamos antecedentes y afinidades con prácticas artísticas, obras literarias, consejos de escritores, ensayos, investigaciones empíricas, intercambios con docentes y estudiantes.

El relevamiento realizado muestra que, tanto los consejos de escritores, coordinadores de clubes de lectura y talleres de narración oral como nuestras propias heurísticas, suelen presentarse a través de analogías y consejos de naturaleza diversa. En nuestro caso particular, el uso de analogías y metáforas busca situar la práctica de lectura-escucha literaria y la configuración del sentipensamiento en un espacio simbólico, empleando un lenguaje que se distancia deliberadamente de la comunicación de carácter pragmático y de las consignas de análisis textual.

En cuanto a las fuentes de nuestros trucos, identificamos la influencia de técnicas teatrales y de narración oral escénica, que aprendimos a lo largo de años de práctica, articuladas con una atención constante a los aspectos técnicos del oficio, particularmente en torno al "cómo hacer" (*know-how*), una preocupación común en el ámbito de la creación artística. Las heurísticas o 'trucos' se nutren además de conceptos provenientes de la filosofía y la teoría literaria, así como del diálogo sostenido con estudiantes, colegas y participantes de proyectos de extensión. Asimismo, reconocen la incidencia del azar y el hallazgo por serendipia como elementos inherentes a todo proceso creativo.

La batería está conformada por dos conjuntos de consejos. El primero, centrado en la escucha-lectura, aporta claves para intensificar la experiencia inmersiva, la simulación emocional, la creación de cuerpo virtual en los espacios de la ficción y empatizar con las perspectivas propuestas en cada mundo. El segundo conjunto se compone de técnicas de exploración creativa y registro de dicha exploración.

Cabe agregar que antes de leer o escuchar invitamos a los estudiantes a realizar el pacto con la ficción y asumir la conducta lúdica "como si estuviéramos allí". De acuerdo con el mundo particular de cada texto proponemos, por ejemplo, juegos corporales, exploración y sensibilización sensorial, imaginación guiada, entre otras acciones que favorecen la aproximación emocional y cognitiva del horizonte de los receptores al horizonte del texto.

Es decir, la propuesta de ingreso refuerza y favorece la lectura-escucha guiada por los siguientes consejos de la primera batería:

'*Trucos*' de lectura inmersiva. *Cómo habitar la ficción literaria* (1)

Leemos en «3D» (imaginación estereoscópica y multimodal: activamos, evocamos, representamos mentalmente la ficción con todos los sentidos).

Activamos nuestra *voz interior* (podemos susurrar, hacer lectura subvocal; damos tiempo para crear imágenes, encontrar 'la voz' de la partitura que interpretamos, 'escuchamos' su cadencia, ritmo y tempo del relato o del poema.

"*Toleramos lo incompleto*", no clausuramos (nos resistimos a cerrar la interpretación apresuradamente, evitamos interpretar con información escueta y general, sostenemos la atención en los detalles que pueden parecer secundarios –pueden ser claves–).

Dialogamos con ese mundo en su lenguaje y desde sus visiones ("vemos el mundo a través de su cristal", adoptamos la posición del viajero que está conociendo y aprendiendo otros modos de pensar y hablar; evitamos imponer nuestros prejuicios, intentamos "ponerlos entre paréntesis").

Cecilia Tejón (2025). *Cómo habitar la ficción literaria* (1). Síntesis

Inmediatamente después de leer-escuchar presentamos estrategias para explorar detalladamente el texto en sucesivas relecturas, registrar dicha exploración y compartir sentipensares en la conversación literaria.

Para la exploración y elaboración de la bitácora literaria proponemos nueve momentos. Recomendamos mantener el orden solo del primero y el penúltimo, los otros pasos pueden alternarse, interrumpirse, retomarse y completar en distinto orden y con la secuencia que sugiera el texto particular a cada lector particular:

'*Trucos*' de exploración sentipensante. *Cómo habitar la ficción literaria* (2)

Registramos el *"flash*": ideas, asociaciones, palabras, frases sueltas, lo más impactante, los puntos "fuertes", lo menos interesante (lluvia de ideas sueltas, sin elaborar demasiado).

Marcamos pasajes (subrayamos, resaltamos fragmentos sorprendentes, preferidos, etc.)**.**

Registramos el "clima", la "atmósfera emocional" (clima y efecto emocional general; en distintos pasajes y situaciones, contrastes entre momentos).

"Ver para creer"[a]: releemos, imaginamos en detalle, asociamos, evocamos (registramos sensaciones, visiones de todo tipo, emociones, asociaciones con vivencias personales, hechos históricos, obras literarias y en otros lenguajes artísticos, juicios de valor, hipótesis, anticipaciones, reformulación de hipótesis, etc.).

"Un todo visto por partes"[b]: segmentamos el texto en escenas o *unidades mínimas pregnantes de acción*, indicamos los momentos y escenas en una línea de tiempo (si tiene anacronías, las marcamos).

Integración (1): volvemos al título, resignificamos sentidos (nos alejamos del sentido literal; si es epónimo, expresamos una interpretación que sintetice nuestra clave de lectura simbólica y metafórica; podemos escribir una frase a modo de subtítulo o acotación personal).

"Problema" (protagonista ético-ideológico, simbólico del relato o del poema): **nos preguntamos sobre los valores en conflicto, los contrastes** entre deseos, mandatos, tensiones éticas, morales, etc.

Integración (2): sintetizamos la experiencia, recuerdos, interrogantes, etc., nuestro ***sentipensar y proyección a la vida*** ("aplicación" en sentido metafórico y simbólico);

Si vienen ideas nuevas, damos espacio a la escritura de ficción: un nuevo texto que se independiza del original explorado.* * *

[a] "Ver para creer": técnica propuesta por la narradora oral escénica cubana Mayra Navarro (1999).
[b] "Un todo visto por partes: ídem anterior (Navarro, 1999).

Cecilia Tejón. (2025). *Cómo habitar la ficción literaria* (2). Síntesis

En síntesis, la batería *CHFL* propone estrategias para incrementar la atención, estimular la creatividad ideacional y verbal, la autonomía de pensamiento y la construcción de *saberes de experiencia* que, más tarde, podrán sustentar saberes conceptuales en las aulas universitarias y nociones sencillas en los últimos años de educación primaria y básica de jóvenes y adultos.

El análisis realizado en nuestra investigación evidencia que los trucos resultan accesibles a todos los lectores; consolidan el hacer de quienes cuentan con alguna experticia en las artes de la inmersión y, los más complejos, señalan una meta para los principiantes.

Estos trucos no son nuevos ni completamente originales. Se trata de un conjunto heterogéneo y tentativo que –con otras denominaciones– practican muchos lectores, actores y narradores orales. Son herramientas abiertas que ayudan a desplegar la sensibilidad por los mundos de ficción y los artificios de la palabra.

Si bien la batería ofrece claves para transitar la ficción, no constituye un método ni una receta infalible, aplicable a toda situación de lectura. Sabemos que la naturaleza divergente de la escucha-lectura literaria desafía la normalización y afronta el riesgo de transformar el arte y oficio de leer creativamente en un nuevo formulario para completar, dando lugar a respuestas estereotipadas y mecánicas. Como advirtió George Pólya (1981), en referencia a las heurísticas para el aprendizaje de matemáticas, el uso rígido puede transformarlas en algoritmos repetitivos que reduzcan su potencial.

Para resguardar el potencial de descubrimiento, si bien las teorías de la lectura literaria contribuyen a explicar y fundamentar los "trucos del oficio", es importante que su formulación preserve la base empírica a fin de evitar modelos prescriptivos que nieguen el sentido de exploración.

Debemos considerar, además, que las heurísticas específicas para la inmersión y la exploración literaria no operan con autonomía, desgajadas del conjunto de disposiciones creativas de los escuchadores-lectores, entre ellas: la motivación, la confianza en la propia capacidad, la flexibilidad para modificar perspectivas.

Como señalamos, la eficacia potencial de los 'trucos' depende de la mediación pedagógica, es decir, del tipo de encuadre, del rol docente y de los dispositivos pedagógico-didácticos que organizan la tarea. El taller y la conversación literaria guiada ofrecen el marco propicio para que el docente asuma un papel pedagógicamente fuerte y literariamente retraído, parafraseando la propuesta de Walter Kohan (2009) para la comunidad de indagación en filosofía con niños.

A modo de cierre

El camino para vincularse con la ficción literaria puede ser lento, y hasta arduo. Para transformar el mapa de un texto en travesía vital hay que disponerse a la errancia, al vagabundeo desobligado y moroso.

Como propuso el maestro Luis Iglesias (1979), la tarea en el aula "tiene que ser un proceso de búsquedas […] de experiencias, discusión, regulado por el ritmo que se dan los propios protagonistas… preocupado más por la forma de andar que por el pronto llegar" (p. 134).

La experiencia literaria, si es creativa, reclama hacer a un lado servidumbres explicativas generales contrarias a la singularización y asumir el riesgo de bucear en ese resto de "caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzarina", como augurara Zaratustra (Nietzsche, 1965, p. 247). Un destello que dance en nuestro interior, en el de otros, y con otros. Desafío de habitar, desde esta orilla, un espacio-tiempo extraordinario, metamorfosear el espacio e imprimir otro ritmo a nuestro tiempo.

A contramano de la pesantez del deber, del desapego y la crueldad, crear espacios para sentipensar el impacto de cada mundo literario en cada persona –en cada cuerpo, desde la propia historia– se transforma en un modo de conocimiento de la alteridad, del mundo y de sí.

Un espacio poético donde estudiantes y docentes ejercitemos la igualdad de la imaginación y el sentipensar como praxis fundante de lo común. Un convivio que posibilite la emergencia de formas de subjetivación emancipadas de las lógicas estandarizadas y, al mismo tiempo, resguarde la singularidad de los procesos de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo.

En el escenario de la colonización tecnoliberal de las subjetividades nos preguntamos si la escuela puede dar lugar a experiencias literarias inmersivas, morosas, sentipensantes de este tipo. Sabemos que el aprendizaje centrado en experiencias singulares difícilmente pueda converger con políticas educativas gerenciales, también sabemos que existen intersticios.

Desde las epistemologías del Sur numerosos investigadores sostienen que un proyecto educativo transformador tiene que velar por la capacidad de asombro, por la consideración crítica del pasado y del presente y, a la vez, ser espacio de comunicación y complicidad de manera que la conflictividad de la historia pueda asumirse "como conflictividad de los conocimientos" (Rivera-Vargas, 2022, p. 126).

Al respecto, como quedó plasmado en el X Taller Internacional Humanísticas 2025, atesoramos una extensa tradición pedagógica que persiste en "dirección obstinada y contraria"[8] a la colonización de las subjetividades.

La educación literaria puede –y le atañe– asumir el desafío de fundar espacios donde las distintas voces encuentren cauces para enunciar su deseo entramado con los deseos de otros. Como sostiene Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía,* apropiarse de todos los usos de las palabras encierra un sentido liberador "no para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo" (2008, p. 13).

En tiempos de devaluación de la experiencia colectiva, de menosprecio por el vagabundeo intelectual y el deleite moroso en nombre de la productividad, rescatar la

[8] Fabrizio D´André, *Smisurata preghiera.* BMG Ricordi, 1996.

experiencia literaria –como narrativa que modifica a todos y a cada uno de los participantes– tiene un valor rotundo para la formación de lectores y para la reafirmación de subjetividades capaces de reconocer la propia historia como parte de la historia de la colectividad.

Referencias bibliográficas

Albarracín, D. et al. (2025). Estudios del común y el sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos [Proyecto 2022-2025, 06/H002-T1]. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Benasayag, M., & Pennisi, A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco)*. Prometeo Editorial.

Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*. Atuel.

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (Moncayo, V. Comp.). Clacso & Siglo XXI Editores.

González Cuberes, M.T. (1989). *El taller de los talleres*. Estrada.

González-Grandón, X. & Suárez-Gómez, A. (2023). Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *49* (especial), 287-305. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300287

Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones Pedagógicas.

Kohan, W. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Noveduc.

Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación* (C. Skliar, Comp.). Homo Sapiens.

Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.

Langer, J. A. (2005). *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura* (Rosa, L. & Vargas, M. L. Trads.). Editora da Universidade de Passo Fundo.

Lee Zoreda, M. (1999). La Lectura Literaria Como Arte de Performance. Signos literarios y lingüísticos. *(1)*1, 155-168.

Liaudat, S. (Entrevistador), & Benasayag, M. (Entrevistado). (2024, mayo 4). *Miguel Benasayag: "Un chango en Jujuy tiene la misma interfaz que un niño en Zúrich"* [Entrevista]. IFIS. https://ifis.org.ar/miguel-benasayag-un-chango-en-jujuy-tiene-la-misma-interfaz-que-un-nino-en-zurich/

Navarro, M. (1999). *Aprendiendo a contar cuentos*. Editorial Gente Nueva.

Nietzsche, F. (1965). Así habló Zaratustra. *Obras completas*, *III*. Aguilar.

Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Editorial Acantilado.

Petit, M. (2007). El derecho a la metáfora. *Signo y Seña*, *19*, 131–143.

Pólya, G. (1981). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Rivera-Vargas, P. et al. (2022). Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *11*(2), 119-134. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue.

Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura.* Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos.* Paidós.

Sadin, E. (2024). *La vida espectral*. Caja Negra.

Schaeffer, J.-M. (2015). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: Fondo de Cultura Económica.

Scherbosky, F. et al. (2025). Subjetividades en tensión: *diversidades, resistencias e interpelaciones prácticas contemporáneas. Tramas categoriales interdisciplinarias en los fundamentos de la educación* [Proyecto 2025-2027, 80020240400150UN]. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Tejón, C. (2025). *Habitar la ficción literaria: heurísticas de lectura inmersiva y exploración sentipensante. Experiencia de estudiantes de grado de la Facultad de Educación* [Tesis inédita]. Maestría en Lectura y Escritura, orientación Literatura. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura Sede Cuyo. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Vigotski, L. (2024). *Lecciones de paidología*. Ediciones IPS.

Villanueva, D. (Coord.). (1994). *Curso de teoría de la literatura.* Taurus.

Walsh, M.E. (2011). Marcha de Osías. *El reino del revés*. Alfaguara.

Zwaan, R. A. (2004). The Immersed Experiencer: Toward an Embodied Theory of Language Comprehension. B. H. Ross (Ed.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory,* (44), 35–62. Elsevier Science.

Zwaan, R. A. (2016). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review, 23*(4), 1028–1034. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x

Biodata

Cecilia Tejón: Docente investigadora, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Maestrante en Lectura y Escritura, Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina, Subsede Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Escritura y Literatura. Licenciada en Creatividad Educativa. Profesora de Alfabetización y Educación de Adultos, UNCuyo. Profesora efectiva con dedicación exclusiva, a cargo de los espacios curriculares *Literatura para Niños, Literatura para Niños, Jóvenes y Adultos* y *Didáctica de la Literatura* (Profesorados Universitarios de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación de Personas Sordas, Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual y Licenciatura en Terapia del Lenguaje). Directora del Instituto en Lectura y Escritura, Facultad de Educación, UNCuyo. Ha dirigido proyectos de investigación y extensión universitaria relacionados con la educación literaria y la creatividad con niños y personas adultas en contextos vulnerabilizados y de encierro. Líneas de investigación: aprendizaje experiencial creativo, procesos del pensamiento literario, construcción de subjetividad, crítica literaria latinoamericana de obras destinadas a las infancias.