

# Diseño de un proyecto didáctico de literatura como abducción creativa y visión horizónica

**DESIGN OF A LITERARY DIDACTIC PROJECT AS A CREATIVE ABDUCTION AND A VISION OF HORIZONS**

**DESENHO DE UM PROJETO DIDÁTICO DE LITERATURA COMO ABDUÇÃO CRIATIVA E VISÃO HORIZÓNTICA**

Mónica Moreno Torres\* / luna3910@hotmail.com

Edwin Carvajal Córdoba\*\* / ecarvajal26@hotmail.com

Claudia Zapata Cano\*\*\* / clauza@hotmail.com

## Resumen

Este texto tiene como propósito explorar las posibilidades que brindan las teorías de Peirce y de Jauss a los procesos de formación de maestros investigadores en el campo de la didáctica de la literatura, especialmente cuando se enfrentan al diseño de un Proyecto Didáctico de Literatura (PDL) que pone en escena su capacidad de indagación e innovación en el aula de clases.

## Summary

Departing from the theories of creative abduction and fusion of horizons developed by Peirce and Jauss, the aim of this article is to explore the possibilities those theories offer to the process of formation of research teachers on didactic, especially when they face the design of a Didactic Project on Literature where their abilities to inquire and innovate are set in motion in the classroom.

## Resumo

Este texto tem como propósito explorar as possibilidades que brindam as teorias de Peirce e de Jauss aos processos de formação de professores pesquisadores no campo da didática da literatura, especialmente quando se enfrentam ao desenho de um Projeto Didático de Literatura (PDL) que põe em cena sua capacidade de investigação e inovação na aula de classes.

## Palabras clave

Didáctica de la literatura, abducción creativa, hipótesis abductiva, fusión de horizontes, Peirce, Jauss.

## Key words

Didactic of literature; creative abduction; abductive hypothesis, fusion of horizons, Peirce, Jauss.

## Palavras chave

Didática da literatura, abdução criativa, hipótese abductiva, fusão de horizontes, Peirce, Jauss.

\* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a doctora en el Doctorado en Educación, Línea Didáctica Universitaria, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

\*\* Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Doctor en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Granada, España.

\*\*\* Normalista y profesora del Colegio Cooperativo Juan del Corral. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

*Cuando yo era niño, mi inclinación a la lógica me hacía sentir placer en trazar sobre un mapa de un laberinto imaginario un sendero tras otro con la esperanza de descubrir mi camino hacia un comportamiento central.*

Peirce (1987)

## Presentación<sup>1</sup>

**La planeación didáctica** en la escuela cuenta en la mayoría de los casos con una serie de procedimientos que se presentan de manera desarticulada: el diseño de los objetivos, la metodología, las actividades y las unidades de contenido, entre otros componentes de la clase, no se relacionan de manera holística. Esta situación se puede evidenciar en algunas prácticas pedagógicas del área de la lengua y la literatura cuando el maestro privilegia la enseñanza de la gramática, independientemente de los contextos de actuación de sus educandos.

Lo anterior desconoce los desarrollos de la didáctica, en especial la didáctica de la literatura cuando plantea la necesidad de formar lectores críticos dispuestos a desplegar sus capacidades de imaginación e indagación a partir de las claves del texto literario. Este propósito exige la formación de un maestro de literatura capaz de articular sus saberes disciplinar y didáctico a partir de una serie de estrategias en las que la formulación de un proyecto, llámese pedagógico y/o didáctico, tengan sentido para él y sus estudiantes.

En este contexto se presenta de manera sucinta una reflexión y una puesta en escena de lo que hemos llamado un Proyecto Didáctico de Literatura (PDL) en la perspectiva de Peirce, es decir, como *abducción creativa* y como visión horizontal en consonancia con la teoría de Jauss.

## ¿Por qué un PDL en la perspectiva peirceana?

Charles Sanders Peirce es una de las figuras más destacadas del siglo XIX y principios del XX por sus aportes

a la literatura, la filosofía, la física y la semiótica. La personalidad de este autor se caracterizó por su temperamento sugestivo, contradictorio, asistemático y anticipador. Estas cualidades le permitieron la formación de un espíritu crítico e investigativo por el que luchó desde su infancia, recuérdese el epígrafe de este texto y su laberinto imaginario, el cual comienza a dibujar cuando tenía trece años.

Esta metáfora del laberinto se relaciona de manera directa con su idea de que el ser humano es un signo de signos. Hablar de la relación signo-signos desde una perspectiva lógico-semiótica significa comprender el valor cognitivo y creativo que Peirce le otorga al icono, al índice y al símbolo, y sus relaciones con la primeridad, segundidad y terceridad. Este pensamiento triádico es de carácter relacional, al exigirle a su intérprete el establecimiento de conexiones entre un signo y otro. En palabras de Peirce:

*(...) un signo, como tal, tiene tres referencias: primero, es un signo hacia algún pensamiento que lo interpreta; segundo, es un signo para algún objeto al cual es equivalente en ese pensamiento; tercero, es un signo en algún sentido o cualidad, que nos pone en conexión con su objeto (Peirce, 1987).*

En el primer caso el signo-pensamiento es abierto, conjetural, debido al juego de asociaciones y de interpretaciones realizadas por el intérprete. En el segundo, la presencia del objeto es una muestra de que existe un pensamiento anterior al del intérprete, por tanto, este último deberá explicar el sentido y el significado que tiene lo observado en dicho contexto, para más adelante confirmar o replantear “sus ideas”. Y en el tercero, se trata del pensamiento sónico de la “conciencia sintética”, en tanto experiencia.

La experiencia mental del intérprete está determinada por signos secundarios los cuales nuevamente son explicados por Peirce (1987) bajo la siguiente espiral triádica: *la sensación*, que se puede comparar con el destello de una luz en medio de la oscuridad al mostrarnos los diferentes *senderos que se bifurcan*<sup>2</sup> en

1 Este texto hace parte de los resultados parciales de la investigación “Fundamentación teórica de una estrategia didáctica semio-epistemológica basada en la teoría de peirceana y la recepción estética de la obra literaria para la formación de maestros investigadores en la educación superior”, adelantada por Mónica Moreno en el marco de su tesis doctoral en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

2 La expresión está inspirada en el cuento de Borges (1978) “El jardín de senderos que se bifurcan”. En la historia narrada aparece un fugitivo perseguido por el capitán Richard Madden del ejército alemán, quien lo debe capturar, pues el primero tiene el secreto del nombre de la ciudad que debe ser bombardeada. La ciudad, no es otra cosa que “una enorme adivinanza, o parábola, cuyo tema es el tiempo”, el cual es considerado como “una serie infinita, creciente y vertiginosa de

busca del camino a seguir; se trata de una conciencia difuminada sin reconocimiento o análisis. Más adelante, puede aparecer la *conciencia de una interrupción*, como si nuestra mente se tropezara con una piedra de toque, un objeto, que comienza a resistirse a nuestras sensaciones para avanzar en la comprensión de lo hallado. Al final del camino y como un producto del trayecto formativo y cognitivo del intérprete, surge la *conciencia sintética*, la cual se convierte en el comienzo de una nueva semiosis. Aquí el intérprete reconoce el lugar del tiempo y el aprendizaje como una conciencia meditante.

Se trata, entonces, de un pensamiento meditante que experimenta en su proceso sígnico la presencia de una cualidad, una relación y una síntesis que le permiten tomar conciencia del proceso de indagación emprendido. La cognición, entonces, es un proceso de aprendizaje que no es inmediato, pues se forma por medio de la voluntad, los sentidos, el pensamiento y las experiencias del sujeto con su entorno. Estas cualidades de la cognición convierten sus vivencias en un *espacio mental semiotizado*, como diría Verón citado por Bitonte (2006)<sup>3</sup>.

Pero si bien el pensamiento sintético es un proceso cognitivo de aprendizaje que la escuela debe potenciar en sus educandos, para Peirce existe un tipo de conciencia superior que además de reunir las cualidades anteriores, debe avanzar en la búsqueda de nuevas conexiones. Esto es, el “yo pienso” sintetizador, debe propugnar por descubrir en su objeto de indagación nuevas relaciones que hasta ese momento no habían sido consideradas. Este ejercicio creativo de encontrar en lo común lo diferente es similar a la tarea del novelista o el científico<sup>4</sup>.

---

tiempos convergentes y divergentes”, que se bifurcan abarcando todas las posibilidades de fuga para el perseguido. En suma, el narrador construye “un laberinto de símbolos” a partir de los cuales conjetura las infinitas posibilidades que tiene de salvarse si aprende a recorrerlos. De esta manera, el relato “*crea diversos tiempos*”, donde el signo funge como el dispositivo de las posibilidades infinitas referidas por Peirce en su *Obra lógico semiótica* citada en este texto.

3 Para una mayor ampliación del pensamiento de Verón en la perspectiva peirceana, se recomienda leer el artículo de María Elena Bitonte (2006).

4 Recuérdese que para Peirce (1987) cuando el novelista y/o el científico identifican algunas recurrencias e interrupciones en su objeto de cognición y creación, le conceden cierta aprobación por encontrarlas hermosas o útiles para la ciencia, pero todavía provisionales hasta tanto no sean sometidas a un proceso abductivo.

En concreto, Peirce (1987) considera que la intuición del artista y el científico no deben desecharse; por el contrario, los insta a no privarse de convertir sus pensamientos en una abducción creativa. En particular, considera que

*Una abducción es un método para formar una predicción general sin ninguna seguridad positiva de que tendrá éxito, tanto en el caso especial como de manera usual, y su justificación es que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura de manera racional, y que la inducción a partir de la experiencia pasada nos proporciona una firme esperanza de que será exitosa en el futuro (Peirce, 1987).*

Así las cosas, las predicciones no son otra cosa que palabras en forma de argumento, las cuales, al estar motivadas por la observación de un hecho o la construcción de una idea, deben contener premisas y conclusiones adecuadas a unas reglas y unos principios reconocidos culturalmente, para más adelante convertirse en ideas novedosas. De allí que Peirce considere a la abducción como un proceso cognitivo y creativo adecuado para la formulación de una hipótesis.

En palabras de Barrena (2007), la abducción es una *capacidad de razonamiento creativo* que la escuela debe promover en los estudiantes, ya que les permite fomentar su curiosidad, les enseña a experimentar con las ideas, les ayuda a formular hipótesis y presentar posibles soluciones a problemáticas relacionadas con las cosas que los rodean, o con su proceso formativo. Igualmente porque la abducción, al surgir de un hecho sorprendente, se convierte en el primer eslabón de un proyecto didáctico de investigación en el aula, el cual se sustentará a lo largo de estas líneas de sentido.

### ¿Por qué diez componentes peirceanos?

Resolver problemas de orden cognitivo y socio-afectivo a partir de un hecho sorprendente es quizá uno de los mayores aportes de la teoría peirceana a la formulación de un Proyecto Didáctico de Literatura (PDL). La sola idea de pensar en el diseño de un proyecto como abducción creativa, a partir de un hecho sorprendente observado en un salón de clases, les exige a los futuros maestros de lengua y literatura imaginar nuevas soluciones a problemáticas connaturales a la escuela.

En este contexto, un hecho es sorprendente cuando el intérprete, el investigador en formación (IF), lo asume como si tratara de fundar la *conciencia de un proceso*. Es decir, hay momentos de la cognición que no son de sensación ni de sentido, pero dada la inmediatez del hecho observado o el estallido de la idea en la conciencia del intérprete, adquieren un sentido diferente que los hace singulares. Para Peirce este tipo de conciencia le permite al intérprete dar sentido a su aprendizaje, pues se trata de un crecimiento mental del que surge una “conciencia plural, o sentido de aprendizaje” (Peirce, 1987).

El hecho *sorprendente* se convierte en el primer *índice* hacia el cual se dirige la mirada del intérprete. El índice, al ser afectado por el Objeto, comporta una serie de cualidades que le permiten a su intérprete realizar asociaciones producto de una ley en cuyo interior coexiste una clase particular de signos, otorgándole al símbolo un posible universo imaginario. Imaginar mundos posibles es propio del artista y el científico, y aún más, del futuro maestro de literatura, quien puede extraer una serie de consecuencias interminables de un problema narrativo y encaminarlas por diversas líneas de inferencia o de sentido.

Una línea de sentido la constituyen diversas instancias en las que interviene el juego de las deducciones necesarias o probables. Las *deducciones* son *necesarias* cuando los argumentos de la conclusión son verdaderos, en tanto, las premisas que le dieron su origen tienen el mismo carácter. De manera diferente, una *deducción* es *probable* cuando su intérprete considera que su conclusión no es del todo cierta, situación que lo motiva a emprender una aventura semiótica, o en palabras de Peirce, “un razonamiento analógico en la búsqueda de una experiencia original, cuya conclusión no ha sido probada” (Peirce, 1987).

De esta manera, los componentes del PDL que sintetizamos a continuación están inspirados en el siguiente aforismo peirceano: “La presunción es el único tipo de razonamiento que proporciona nuevas ideas” (Peirce, 1987). Los componentes indiciales del PDL que le permiten al IF formular deducciones probables del caso son: lo sorprendente; la sospecha; la conjetura; las improntas; los síntomas e indicios; el enigma; la regla; el problema; el mundo posible; y la hipótesis abductivas.

La *sospecha*, al surgir del hecho sorprendente, induce al intérprete a establecer conexiones simples, compa-

raciones que tienen la misma naturaleza que las posibilidades lógicas. Las posibilidades inducen al juego de la *conjetura* que consiste en lanzar una afirmación con tono de sospecha. Las afirmaciones al tomar la forma de proposiciones adquieren el carácter de *improntas*, en tanto signos que le exigen al investigador el establecimiento de conexiones físicas y mentales. Los *síntomas* son los efectos del objeto en estudio que remiten al análisis de las conexiones. Los *indicios* son objetos físicos dejados por un agente en el lugar donde es analizado el caso.

El *enigma*, consiste en la formulación de un interrogante que sugiere el planteamiento del problema del caso estudiado. La *regla* es un proceso cognitivo y cognoscitivo que el investigador construye a partir de premisas basadas en las posibles teorías donde ha tenido lugar el tratamiento del problema de investigación. El *problema*, al estar basado en la regla, consiste en clasificar los hechos con la idea de llegar a su explicación, comprensión e interpretación. El *mundo posible* es el momento de la abducción creativa, entendido como el descubrimiento de nuevas reglas para darle un tratamiento didáctico al problema en estudio<sup>5</sup>.

Y finalmente, en la formulación de la *hipótesis abductiva*, el investigador debe sustentar el mundo posible creado utilizando una serie de argumentos en los que la Inducción, la Deducción y la Abducción funcionan como procesos de la razón sensible en la búsqueda de una conclusión transitoria que explique el caso. De esta manera la conclusión se convierte en un “Argumento Transuasivo que sólo puede ser comprendido con la ayuda de su Interpretante” (Peirce, 1987), debido al carácter predictivo de las premisas o proposiciones que el investigador fue construyendo en cada uno de los componentes indiciales del PDL.

### ¿Qué lugar ocupa la unidad didáctica en la didáctica de la literatura?

La unidad didáctica es la carta de navegación del maestro en formación para guiar a sus educandos. Diseñar esta bitácora significa tener un punto de partida cognitivo, cognoscitivo y estético donde se fusionan

5 Para Eco “los mundos posibles son formas diversas en que habrían podido ser las cosas, y no descripciones de estas formas” (Eco, 1992, p. 216), propias del universo cultural del relato.

el horizonte pedagógico con el literario, los cuales explicaremos más adelante. Este viaje estará señalando diversas formas para la construcción del sentido del texto literario, pues los procesos vitales de sus tripulantes convierten el trayecto formativo en un espacio provisional e intempestivo. Así, cuando los educandos y su maestro desciendan de la embarcación deberán sentir que algo los ha trans-formado<sup>6</sup>.

Esta visión de la unidad didáctica como ontología hermenéutica exige el reconocimiento de una perspectiva epistemológica de la didáctica de la literatura, es decir, de un marco conceptual didáctico que sustente el universo pedagógico que rige su actuación o aporte práctico al proceso de formación de maestros investigadores. Al respecto, Mendoza Fillola et ál. (2003) expresa que la epistemología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) ha basado su desarrollo en las ciencias del lenguaje, las investigaciones relacionadas con la adquisición, promoción y formación de las competencias comunicativas de los estudiantes, los estudios literarios, y los procesos cognitivos que el lector moviliza en el proceso de recepción estética de la obra literaria.

A esta última tarea epistemológica de la didáctica de la literatura, la cual se convierte en uno de los temas centrales de la investigación que venimos adelantando, se unen los diversos enfoques que la distinguen como una disciplina de intervención educativa, crítica y emancipadora, interesada en promover la formación de un docente investigador dispuesto al diseño de su propio modelo lingüístico y literario, constructor de materiales didácticos y promotor de la autonomía intelectual de sus estudiantes. Lo anterior, según Mendoza et ál. (2003), le exige una competencia profesional determinada por una formación disciplinar pertinente, una reflexión en y sobre su práctica pedagógica, y estar dispuesto a su autoformación.

En síntesis, estamos convencidos que el papel de la didáctica de la literatura en esta experiencia investigativa de aula es fundamental, no sólo porque brinda las herramientas teóricas para la concepción de lo pedagógico en la unidad que se aspira desarrollar, sino también porque orienta la delimitación de un enfoque,

6 La idea de trans-formación se inspira en las tesis de Jorge Larrosa (2003), quien fundamenta su concepción de la lectura como experiencia formativa, entendiendo por experiencia un proceso de reflexión crítica.

su proyección en el diseño curricular y la elección de un conjunto de procedimientos y estrategias en atención a los intereses u objetivos formulados. Además, porque una concepción clara de la didáctica le permite al maestro de literatura promover adecuadamente la *educación literaria* de sus estudiantes. Esto es, según Mendoza et ál. (2003), avanzar en la búsqueda del horizonte de expectativas del lector y el horizonte cultural del relato, de donde emerge el horizonte pedagógico, entendido como un pacto enunciativo entre el estudiante y el maestro, guiado por la libertad de uno y otro para apreciar/comentar e interpretar la obra.

La anterior concepción de didáctica de la literatura encuentra en la unidad didáctica el espacio propicio para que el futuro maestro comprenda la lectura literaria como una experiencia de emancipación, debido a las posibilidades que le brinda la hermenéutica literaria para la comprensión e interpretación del texto. Igualmente, en lugar de la búsqueda de un modelo lingüístico y literario, el maestro en formación deberá reconocer la influencia de las diversas corrientes y escuelas lingüísticas y literarias en las ciencias del lenguaje y la ciencia literaria, para identificar de esta manera el diálogo entre el saber disciplinar y el saber didáctico en construcción.

En lo que respecta a los materiales didácticos, los talleres de lectura y escritura que acompañan el diseño de la unidad didáctica deben diseñarse, según Vásquez (2002), como si se tratara de un *taller de literatura o de la palabra*, donde la escritura y la lectura hagan parte del juego conjetural. Mientras la primera es testimonial pues hace parte de la tradición, en la segunda se actualiza, se apropia, se empieza a domeñar lo ajeno convirtiéndose la lectura en un *espacio para la libertad*<sup>7</sup>. En esencia, para que en *el taller de la palabra* el aprendizaje se produzca, el profesor debe convertirse en el artífice del modelado, pues se trata de un proceso de fabricación donde *poiesis*, *aistesis*, semiótica, hermenéutica y abducción se reúnen en un dialogismo expansivo<sup>8</sup>.

7 Hablar de juego conjetural significa pensar en la *Aistesis* o experiencia estético-receptiva de Jauss, y en la semiosis ilimitada propuesta por Peirce. En términos más precisos, este es el punto de encuentro entre Pierce y Jauss, pues mientras el texto puede darle a su lector cierto nivel de confianza, la semiosis lo insta a una actitud de indagación.

8 Para ampliar esta conceptualización se recomienda leer el artículo "El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica", de Moreno (2009).

Finalmente, la autonomía intelectual del futuro maestro y la de sus futuros educandos, encuentra en los procesos de indagación en el aula uno de los mejores pretextos semióticos y hermenéuticos para hacerlos artífices de su propio aprendizaje. Es decir, si la unidad didáctica tiene como punto de partida un horizonte pedagógico y literario que no está preestablecido, debido a la emergencia de un hecho sorprendente que se convierte en el detonante abductivo de la indagación del aula, la formación de maestros investigadores lo insta a buscar preguntas y respuestas provisionales, manteniendo de esta manera un interés permanente por encontrar acontecimientos de lectura que se conviertan en experiencia estética para uno y otros.

### ¿Por qué dos horizontes de sentido?

Esta forma de proceder en el aula, para aprehender una realidad y buscar posibles explicaciones creativas a los problemas identificados, pretende rescatar el lugar que Peirce, según Barrena, le otorga a la imaginación cuando dice que “no hay ninguna cualidad tan indispensable para la prosecución con éxito de la ciencia como la imaginación” (Barrena, 2007).

Pero si bien el hecho sorprendente se convierte en un detonador abductivo de la capacidad imaginativa del IF, ¿qué lugar ocupa el texto literario en dicha cualidad y en el Proyecto Didáctico de Literatura (PDL)? Inicialmente, debemos aclarar que la abducción creativa tiene dos horizontes. El *horizonte pedagógico* que se construye a partir de los procesos vitales de los educandos, identificados por el maestro en formación al interior del salón de clases, los cuales pueden surgir de eventos individuales o colectivos propios de la ecología del aula. Dicho *horizonte pedagógico* es, entonces, una apuesta investigativa que le otorga al futuro maestro su papel de sujeto creador e innovador, el cual sustentamos a partir de los diez componentes peirceanos que se mostraron más arriba.

Por su parte, el *horizonte literario* surge de la puesta en escena de un texto literario que debe estar en estrecha relación con el horizonte pedagógico. El texto literario tiene una doble significación: responde al hecho sorprendente que inaugura la aventura semiótica del horizonte pedagógico, y crea las condiciones para la fusión de horizontes. Esta perspectiva le permite al In-

vestigador en Formación (IF) poner en escena el texto literario como un proceso hermenéutico.

En términos de Gadamer (2008), se entiende por horizonte a un “ámbito de la visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 2008). Construir una visión horizontal significa superar la estrechez de lo aparente con la idea de abrirse a nuevas situaciones para comprenderlas e interpretarlas. Para Gadamer, quien no tiene horizontes es un sujeto que no ve suficiente y que subvalora la situación en la que se encuentra.

En consecuencia, estar en situación hermenéutica consiste en encontrarse ante un determinado contexto donde las vivencias son inicialmente incomprensibles para el intérprete. Lo incomprensible se convierte en una tarea del intérprete, pues se trata de un proceso de comprensión inacabado, debido al carácter histórico que determina a los sujetos con quienes construye dicho horizonte. Por ello, para Gadamer (2008) la elaboración de la situación hermenéutica consiste en la búsqueda de un horizonte correcto donde lo propio y lo extraño se fusionan para avanzar en la construcción de una conciencia histórica; en este sentido, el IF al toparse con la posibilidad de construir un horizonte literario debe estar en condiciones de desplazarse a una situación cualquiera para descubrir el horizonte móvil desde el que vive la vida humana, es decir, sus educandos.

Esta concepción de horizonte es retomada por Jauss (2008) cuando expresa que sin “los aportes de Gadamer, la idea de “fusión de horizontes” en el contexto de una hermenéutica literaria basada en tres funciones de la experiencia estética, como son la *poiesis* (actividad productiva), la *aisthesis* (receptiva) y la *catarsis* (comunicativa), mi aporte a la ciencia literaria sería inconcebible” (Jauss, 2008).

El concepto de *experiencia estética* para Jauss permite romper con una serie de prejuicios que en la mayoría de las escuelas y universidades del mundo permanecen. Para este teórico del conocimiento, “la experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, y menos aún, con el intento de reconstruir la intención del autor” (Jauss, 2008). Por el contrario, el efecto estético, entendido como el proceso de comprensión de goce por parte del lector, se concretiza a partir de dos horizontes: el hori-



María de la Paz Jaramillo » Serie Bailando por un sueño. Hip-hop » Acrílico/tela » 120 x 160 cm

zonte de expectativas intra-literario, que se expresa en la relación texto-lector. Y el horizonte de expectativas social, “que no está tematizado como contexto de un mundo vital histórico” (Jauss, 2008).

El crítico considera al horizonte de expectativas intra-literario como el menos problemático, debido al interés del lector por comprender el texto a partir de su estructura discursiva. Por su parte, el horizonte de expectativas social es problemático cuando sustituye la idea de experiencia estética por la de praxis estética, entendida esta última como técnica. Una manera de superar este prejuicio o debate<sup>9</sup> consiste en “trasparentar la técnica como *poiesis*, la comunicación como *katharsis* y el concepto del mundo como *aisthehsis*” (Jauss, 2008). Un equilibrio entre estas tres funciones estéticas le permite al intérprete, al filólogo, al crítico y al maestro de literatura superar la univocidad con que es mirada la obra literaria cuando se analiza solamente desde su carácter productivo, es decir, como un medio de consumo.

Por consiguiente, “la recepción del arte no es precisamente sólo un consumo pasivo, sino una actividad estética” (Jauss, 2008) que no siempre depende de la aprobación o el rechazo del público o del lector, pues este último también puede ser formado como un perceptor activo del fenómeno estético y artístico. Además, por que:

*...la experiencia estética se diferencia del resto de las funciones de la vida al hacer ver lo antiguo como nuevo, convirtiendo el proceso de lectura literaria en un ejercicio de descubrimiento [...]. En su aspecto comunicativo, la experiencia estética posibilita tanto el usual distanciamiento de roles del espectador como la identificación lúdica con lo que él debe ser o le gustaría ser; permite saborear lo que, en la vida, es inalcanzable o lo que sería difícilmente soportable, entre otras cualidades de la obra de arte literaria (Jauss, 1992).*

Este carácter de goce estético de la obra literaria es una tarea en ciernes de las universidades formadoras de maestros de literatura. Igualmente, una didáctica de la literatura interesada en la formación de maestros investigadores debe adelantar un estudio histórico

9 En este caso nos referimos a las posturas de Habermas y de Marx; el primero, al explicar la teoría de la acción comunicativa como un proceso de emancipación, y el segundo, al considerar la praxis como elemento de alienación, principalmente.

y hermenéutico de los tres grandes paradigmas (el clásico-humanista, el histórico-positivista y el estético-formalista) que provocaron “la crisis de la ciencia literaria y de las instituciones de su formación académica (Jauss, 2008). Los resultados de este proceso, además de esclarecer las tensiones y la emergencia de nuevos paradigmas, deberán contribuir con la construcción de una estrategia didáctica que explique ampliamente cómo se produce la fusión de horizontes cuando la obra literaria se comprende como experiencia estética a partir de la *poiesis*, la *katharsis* y la *aisthehsis*.

### ¿Cómo poner en escena el PDL?

La anterior reflexión de orden conceptual en los campos de la didáctica de la literatura, la abducción creativa y la visión horizontal, se convierte en el principal sustento epistemológico para la puesta en escena de lo que desde el principio denominamos como Proyecto Didáctico de Literatura (PDL), el cual no es otro que la aplicación o posibilidad de escenificar aquellas aspiraciones investigativas que surgen en la cotidianidad del aula de clases. A continuación se presenta el ejercicio realizado desde esta lógica didáctica que aspiramos consolidar al final de la investigación anunciada desde el principio de estas líneas.

Así las cosas, el PDL que se presenta a continuación se desarrolló entre los meses de agosto y octubre de 2008 en el Colegio Cooperativo Juan del Corral del municipio de Copacabana, Antioquia, y contó con la participación de 28 estudiantes del grado 9°. La profesora Claudia Zapata Cano, adscrita a dicha institución, orientó la vivencia en el salón de clases del relato de suspenso “Una noche de espanto” del escritor ruso Anton Chejov (1860-1904)<sup>10</sup>.

10 En este cuento de Chejov (1986) aparece Iván Ivanovitch Panhidin quien asiste a una sesión espiritista en la que escucha la voz de Spinoza recordándole la fragilidad de la vida y el poder de la muerte. Cuando Panhidin regresa a su casa y enciende la luz de su cuarto se encuentra con un ataúd. Aterrorizado se dirige a la casa de un amigo, quien en su ausencia lo autoriza a tomar las llaves que están detrás de la viga de la puerta, cuando ingresa al cuarto de éste se encuentra con otro ataúd. Horrorizado llega a la casa de otro amigo a quien escucha gritar desesperado, pues en su cuarto había encontrado un ataúd. Entre conjeturas y suposiciones finalmente los personajes deciden inspeccionar el contenido de uno de los ataúdes, en cuyo interior encuentran una carta que explica su procedencia. El diseño del PDL contó con la asesoría de los profesores Moreno y Carvajal.

Horizonte literario	Horizonte pedagógico
1. Hecho sorprendente	
El cuento “Una noche de espanto” de Anton Chejov, contiene como hecho sorprendente la aparición sorpresiva de tres ataúdes en diferentes lugares.	Llama la atención que a pesar de haberles leído a los estudiantes cuentos de diversos géneros literarios, el relato de suspenso de Anton Chejov fue el que más los cautivó.
2. Sospecha	
Sospechamos que la aparición de los ataúdes pretende decirle al lector que la muerte puede estar en cualquier lugar y llegar de manera sorpresiva.	Sospechamos que el género de suspenso, al basar su técnica narrativa en la creación de espacios en blanco o elipsis, llama la atención de los estudiantes al sentirse en la necesidad de dar sentido a estas elipsis.
3. Conjetura	
Conjeturamos que la presencia de los ataúdes puede estar relacionada con una broma de mal gusto de un personaje hacia otro. O posiblemente, los personajes están en un estado de alucinación.	Se conjetura que un relato de suspenso moviliza en los estudiantes procesos cognitivos y cognoscitivos (asociaciones, analogías e inferencias), permitiéndoles formarse como sujetos críticos y propositivos.
4. Improntas, síntomas e indicios	
El carácter simbólico de la muerte es impronta, al estar representada en los ataúdes. Así, esta y aquellos son un indicio de las conexiones que establecen los personajes entre su propia muerte y la de otros. Y su poder es un síntoma del horror que genera su presencia en los personajes, quienes intentan escapar de lo que es inevitable.	El juego con las improntas, los síntomas y los indicios del relato (y los demás términos de esta rejilla), estuvo acompañado de un “Taller de lectura predictiva y/o investigativa”, ya que les permite a los estudiantes participar de la historia oculta que desean descifrar (quién puso allí los ataúdes y por qué). Al mismo tiempo, dicha estrategia de lectura les permite luchar en franca lid con el narrador, a quien le interesa aplazar la resolución de la historia investigante para mantener activo al lector en su proceso de recepción. Para una mayor ampliación de los términos subrayados se recomienda leer a Morino (1978).
5. Enigma	
¿Quién y por qué pone los ataúdes en las diferentes habitaciones?	¿Cómo puede potenciar un “Taller de lectura predictiva y/o investigativa” en los estudiantes del grado noveno los niveles de lectura inferencial?
6. Regla	
Al comparar el universo cultural del relato con la historia de Rusia -lugar donde ocurren los hechos narrados-, encontramos que en 1883, año en el que se realiza la sesión de espiritismo, este país esperaba convertirse en un Estado de derecho. Esta postura estaba en contravía del pensamiento de Spinoza –citado en el relato-, pues de acuerdo con Carpintero (2009), el pensamiento de este filósofo incluye una reflexión contra los partidarios del absolutismo monárquico y de la razón de Estado. Asimismo, la presencia de Spinoza en el relato también podría insinuar su reconocimiento al concepto de perturbación. En este sentido, expresa que los sujetos están sometidos a perturbaciones del ánimo que distorsionan lo verdadero, pero que gracias a los nexos conjeturales que realizan, lo desconocido se vuelve conocido.	El Taller de lectura predictiva y/o investigativa contempla como uno de sus momentos la consulta extratextual por parte de los estudiantes. Esta tarea puede comenzar con el enigma formulado por el grupo de estudiantes, el cual mostramos más arriba. Sin embargo, su desciframiento debe estar acompañado de aquellas marcas textuales o detonadores abductivos que permiten descifrar el enigma de la “historia investigante”. De esta manera, “1883”, “Rusia” y “Spinoza” se convirtieron en marcadores abductivos que contribuyeron con el diálogo entre el horizonte de expectativas de los estudiantes, el horizonte histórico-cultural de la obra y el horizonte pedagógico visualizado por la maestra.

## 7. Problema

Uno de los problemas narrativos del relato se relaciona con el valor simbólico de la muerte y el temor. El temor no sólo a la muerte, sino también a otro tipo de situaciones, se convierte en una amenaza para la libertad de pensamiento. Por ello, consideramos que la voz de Spinoza en la sesión de espiritismo además de burlar el temor institucionalizado por el zar en Rusia, libera el pensamiento de los personajes. Es decir, cada vez que los personajes veían un ataúd tenían la posibilidad imaginar, alucinar o dejarse “perturbar” en términos de Spinoza, por el poder de la muerte, retándola a enfrentarse a su capacidad de imaginación y la razón sensible que los acompaña en el desarrollo de la historia narrada. Las situaciones del relato son, entonces, un mecanismo semiótico que puede ser aprovechado por el docente en el aula para promover en los estudiantes el desarrollo de la lectura inferencial.

Las dificultades de lectura inferencial presentadas por los estudiantes de esta institución son una problemática nacional que el Ministerio de Educación MEN ha identificado con la aplicación de las Pruebas Saber e Icfes en Colombia. Por ello, con la publicación de los Lineamientos Curriculares (1998) el ente pretende avanzar en la solución de esta problemática. Los lineamientos presentan una serie de reflexiones de las que nos interesa destacar su alusión a Peirce, precisamente cuando anuncia las posibilidades de recontextualizar su teoría a los procesos de lectura inferencial en el aula. Al respecto, se dice: “Peirce, semiótico norteamericano le da gran importancia a los procesos inferenciales del pensamiento [...]” (MEN, 1998). A continuación se expresa que la lectura inferencial le exige al estudiante establecer relaciones, asociaciones entre los significados del texto, entre otros.

## 8. Mundo posible

Un mundo posible se construye a partir de unos referentes sociales y culturales que, conocidos o no por el lector, son *recreados* por el narrador en atención a su propuesta estética. Por tanto, del proceso de recepción estética (en la perspectiva jaussiana), podemos decir que el “horizonte de expectativas intra-literario”, nos invita a lanzar una serie de conjeturas relacionadas con la procedencia y los móviles que ocasionan la existencia de los ataúdes en diversos lugares.

Sin embargo, esta es la anécdota de la historia, el anzuelo que el narrador lanza al lector con la idea de que la devore sin degustar el “horizonte de expectativas sociales”. Por ello, cuando el lector descubre este horizonte lucha en franca lid con la estrategia discursiva del narrador.

En suma, el mundo posible del relato es de carácter socio-político y filosófico. Esta situación insta al lector a imaginar que entre la historia de Rusia y la historia oculta e investigante del relato existe una tercera posibilidad... ¿cuál? La que sea sustentada por cada lector como hipótesis abductiva.

El diseño de la Unidad didáctica es un componente del PDL que, entendido como abducción creativa y visión horizontal, debe tener en cuenta dos principios: en lo didáctico, el maestro/a debe tener conocimientos teóricos de los desarrollos y las tensiones de la didáctica de la literatura; esto incluye el estudio del lugar que ocupa la comunicación pedagógica en el aula. Y en lo disciplinar, debe conocer los aportes de las teorías, corrientes y la crítica literaria a los procesos de recepción del texto literario; esto incluye el estudio de las teorías sobre la lectura y las estrategias que explícita o implícitamente se derivan de las mismas.

Un mundo posible entonces tiene en cuenta la formación del maestro en unas teorías de base que fungan como la base científica a partir de la cual puede proponer diversas formas de interacción pedagógica, las cuales promueven el desarrollo de las dimensiones (ética, estética, lógica y política) de los estudiantes.

## 9. Hipótesis abductiva

La teoría peirceana ha sido estudiada por el científico social Hugo Mancuso (1999) quien señala: “una conjetura es una hipótesis cuando está enunciada en un contexto significativo que le da sentido” (Mancuso, 1999). Toda hipótesis de lectura de una realidad es una *hipótesis de comunicabilidad* con los otros (por ser social). Esto hace que las hipótesis cumplan tres criterios: respondan a “un ámbito de formulación, un horizonte de expectativas y un cuadro de aplicación (tecnológica, técnica e incluso ética)” (Mancuso, 1999). De esta manera, estamos ante dos tipos de conjeturas con probabilidad de convertirse en hipótesis: las expresadas por los estudiantes como lo mostramos en el numeral 3 y ampliamos en este último apartado. Y la conjetura que vamos a sustentar de acuerdo con el problema expuesto en el numeral 7.

Del conjunto de apreciaciones de los estudiantes rescatamos las siguientes conjeturas, pues se convierten en elementos claves para llegar a la formulación de una hipótesis abductiva: -Los ataúdes no son producto de una alucinación, ya que los personajes tuvieron la posibilidad de comprobar su estado físico.

-Los ataúdes los puso alguien que era amigo de los tres. En concreto, un estudiante expresa: “lo más seguro es que los ataúdes pertenezcan a un pariente de un amigo de los tres puesto que si fuera directamente de éste, lo hubiesen sospechado desde el principio”.

En la primera conjetura, la enciclopedia cultural de los estudiantes es algo limitada, pues esta los lleva a desechar las posibilidades que brinda un estado de alucinación a los procesos imaginativos.

Ámbito de formulación: un relato de suspenso, con una técnica basada en el juego conjetural entre el lector y el discurso estético.

Horizonte de expectativas (social): el lector se encuentra ante un discurso filosófico-político que toma como pretexto una sesión de espiritismo que sugiere un rescate de la libertad de pensamiento agazapada vivida en la Rusia de 1883.

Cuadro de aplicación: el problema narrativo del relato sugiere la formulación de una hipótesis explicativa, así:

Hecho: la sesión espiritista

Problema: ¿por qué Spinoza les recuerda a los personajes la fragilidad de la vida y el poder de la muerte?

Hipótesis: La existencia de los ataúdes simboliza una denuncia a la Rusia zarista que apoyada en el pensamiento filosófico-político de Spinoza sugiere una propuesta estética divergente.

Lo anterior se convierte en una tarea a largo plazo para la hermenéutica literaria de corte gadameriano, jaussiano y peirceano. Además incluye un estudio de la poética chejoviana.

En la segunda, el estudiante lanza una predicción que lo acerca de manera significativa a la resolución del enigma. Esta situación le exige a la maestra potenciar los procesos de lectura de este estudiante y ponerlo en diálogo con el resto de compañeros del salón de clases.

El grupo de estudiantes reaccionó muy positivamente con la actividad, pues a medida que se iba desarrollando el taller de lectura predictiva, tuvieron un primer acercamiento al horizonte literario del relato. También, potenciaron algunos de los procesos cognitivos y cognoscitivos de la lectura inferencial.

Este primer acercamiento de los estudiantes también nos incluye, pues la formulación de una hipótesis abductiva, como un proceso de creación en el contexto de la investigación en didáctica de la literatura, es una tarea que apenas comienza. Por ello, la investigación que venimos adelantando ha formulado la siguiente hipótesis abductiva: ¿Es posible traducir la teoría pierceana y la recepción estética de la obra literaria a la investigación en Didáctica de la literatura y el diseño de una estrategia didáctica semio-epistemológica interesada en el desarrollo de la competencia investigativa de un maestro en ejercicio o en formación?

## La apertura de un cierre

Sería muy difícil cerrar lo que apenas comienza a percibirse como un posible horizonte de sentido para la didáctica de la literatura. Por ello, intentaremos explicar los puntos de contacto entre Peirce y Jauss, los cuales se convierten en algunas de las tareas de la investigación que venimos adelantando.

A estos autores los reúne una “poética de la mirada”, la cual en palabras de Jauss (1992) emerge de la función estética de la aisthesis (recepción), ya que la “mirada humana, por su propia naturaleza y por interés, no se conforma con lo que se le ofrece de inmediato, y está expuesta a la seducción de lo ausente y a extraer lo todavía oculto” (Jauss, 1992).

Este carácter imantado de lo desconocido es para Peirce (1987) el primer peldaño de la *conciencia de un proceso de aprendizaje*, pues el sujeto debe superar las “atracciones interiores de las sensaciones o las representaciones mismas, otorgándoles un carácter de inteligibilidad que le permita introducir una idea no contenida en los datos que proporciona conexiones que de otro modo” no habría identificado (Peirce, 1987).

De la inteligibilidad entre lo oculto y las sensaciones surge un segundo concepto, el de la “experiencia”.

Así, para Jauss (1992), cuando el lector avanza en la apropiación intelectual exigida por el texto, se entrega a la percepción estética de donde emerge “ese horizonte de experiencia, que es el mundo visto de otra manera” (Jauss, 1992). Mirar en lo común lo diferente es una característica del “pensamiento-signo” referido por Peirce cuando explica la relación entre: un signo, cuando se dirige a hacia un pensamiento que lo interpreta; un objeto al cual es equivalente ese pensamiento; y un signo en conexión con su objeto. Este proceso cognitivo y cognoscitivo, según Peirce (1987), “nos muestra que la experiencia no es un asunto instantáneo, sino un proceso continuo que requiere su tiempo” (Peirce, 1987).

De esta manera, la “experiencia estética”, propuesta por Jauss, y la “experiencia lógica semiótica” sustentada por Peirce, en el contexto de un proceso de investigación, encuentra en el *signo* el dispositivo dialógico fundamental para recrear el horizonte teórico-práctico de una didáctica de la literatura interesada en la formación de maestros investigadores. Pues como bien lo dice Peirce: “el signo no es solamente un hecho de la psicología humana, sino una necesidad de la Lógica [y de la Estética, según Barrena (2007), “la cual debe contener el corazón, el alma y el espíritu de la ciencia normativa” (Barrena, 2007)] el que toda evolución lógica del pensamiento sea dialógica” (Peirce, 1987).

Por consiguiente, la formación de maestros investigadores y de lectores críticos avanza en la construcción de una opción crítica de la didáctica, en la que dichos

sujetos dialogantes potencien la dimensión lógica, ética y estética que los hace artífices del desarrollo social y cultural de una comunidad interplanetaria.

## Referencias

Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C.S.Peirce*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Borges, J. L. (1978). "El jardín de los senderos que se bifurcan" en *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Chejov, A. (1986). *Cuentos*. Medellín: Bedout.

De Tezanos, A. (2006). "Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa" en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII, No. 46. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Traducción de Helena Lozano. Barcelona: Editorial Lumen.

Gadamer, H. G. (2008). "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica" en *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall, Compilador. Traducción Sandra Franco et ál. México: UNAM.

Jauss, H. R. (2008). "Experiencia estética y hermenéutica literaria" en *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall, Compilador. Traducción Sandra Franco et ál. México: UNAM.

Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en campo de la experiencia estética*. Traducción de Jaime Siles y Ela María Fernández-Palacios. Madrid: Taurus Humanidades.

Jurado, V. F. (1995). *Lectura, incertidumbre, escritura. Los procesos de lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lenzen, D. (1996). "La ciencia de la educación en Alemania. Teorías-crisis-situación actual" en *Educación*, Vol. 54. Tübingen: Instituto de Colaboración Científica.

Mendoza, F. A. et ál. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Madrid: Gráficas Rógar.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.

Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Madrid: Paidós Educador.

Moreno, T. M. (2008). "El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria", en *Pedagogía y Saberes* No.28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, T. M. (2009). "El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica" en *Redlecturas 3. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Medellín: Nodo de Lenguaje de Antioquia.

Morino, A. (1978). "Poe e Borges/Bio Casares: L'investigatore e il veggente" en *E. A. Poe, Dal Gotico alla Fantascienza*. Traducción Michele Obit y Elisenia González. Milano.

Peirce, Ch. S. (1970). *Dedución, inducción e hipótesis*. Prologuista y traductor Juan Martín Ruíz Werner. Buenos Aires: Editorial Aguilar.

Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico semiótica*. Versión castellana de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker. Madrid: Taurus Ediciones.

Vásquez, R. F. (1995). "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento", en Jurado, F. y Bustamante, G. (Compiladores) *Los procesos de lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Vásquez, R. F. (2002). "La semiosis-hermenéutica. Una propuesta de crítica literaria", en *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

## Cibergrafía

Bitonte, M. (2006). "Sentido, argumentación y comprensión. Recorridos pragmáticos", en *II Jornadas. Peirce en Argentina*, en <http://www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaBitonte.html>. Consultado en Google académico el 10 de marzo de 2009.

Carpintero, E. "Spinoza: la prudencia de una razón apasionada", en <http://www.topia.com.ar/articulos/34Edito.htm>. Consultado el 2 de julio de 2009.

## Referencias complementarias

Cárdenas, P. A. (2008). "Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje", en [http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/folios/articulos/folios11\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf). Consultado el 13 de noviembre de 2008.

Cárdenas, P. A. (2008). "Pensar bien para leer mejor", en <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/alfonso-cardenas.pdf>. Consultado el 13 de noviembre de 2008.

Cárdenas Páez, A. (2008). "Implicación, inferencias y competencias de interpretación" en, [http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/folios/articulos/fo13\\_09arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/folios/articulos/fo13_09arti.pdf). Consultado el 13 de noviembre de 2008.

Carpintero, E. "Spinoza: la prudencia de una razón apasionada", en <http://www.topia.com.ar/articulos/34Edito.htm>. Consultado el 2 de julio de 2009.

Moreno, M; Carvajal, E. (2009). "Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura", en *Uni-pluriversidad*, Vol. 9, No. 1, Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 63-72.

Poyas, Yael. (2004). "Exploring the horizons of the literature classroom. Reader response, reception theories and classroom discourse". Traducción de Diego Restrepo, en: *Estudios Educativos en Lenguaje y Literatura*. Países Bajos: Publicaciones Académicas. Disponible en Internet en el portal *redalcy* (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal). Consultado el 8 de julio de 2008.

Vélez Upegui, M. (1996). "Leer: o el tránsito de la epifanía a la abducción", en *Segundo Encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación Español y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia y Artes y gráficas Júpiter.

## Diálogo del conocimiento

Una investigación sobre la verdadera función de la literatura en las instancias pedagógicas y el rol de formadores e investigadores deben ser no sólo reconocidos, sino institucionalizados como modelos académicos a seguir en nuestro país. El artículo *Diseño de un proyecto didáctico de literatura como abducción creativa y visión horizontal* enfatiza en la importancia de la existencia de proyectos didácticos orientados de manera exclusiva en la literatura, sino la relevancia de la estética -entendida como el arte de la percepción según Aristóteles- dentro del proceso pedagógico, involucrando los diferentes niveles de lectura y la relación que se establece entre autor, profesor-lector/autor y alumno -lector/autor.

El texto enfatiza en la dinámica que se desarrolla a partir de la lectura, ésta debe tener como premisa la abducción creativa, es decir, la capacidad del razonamiento creativo. Se parte de una lectura modelada por parte del profesor-investigador, con los objetivos de enseñar formulación de hipótesis (nivel de lectura inferencial), solución de problemas que plantea la lectura, hasta la interpretación sobre la intención del autor (nivel de lectura crítico). Este tipo de propuesta pedagógica ayuda al proceso cognoscitivo de los estudiantes, y no sólo fomenta el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura (entiéndase que leer es una manera de reescribir), a la vez genera y promueve el pensamiento crítico, a partir de una relación estética con la realidad, aspecto que se tiene relegado en las aulas colombianas, y que tanta falta nos hace para entender mejor nuestra cultura con sus manifestaciones regionales.

Es evidente el interés por parte de los autores de hacer visible la ejecución del proyecto didáctico de literatura en algunos colegios de Medellín, ejemplificando a partir de la experiencia los buenos resultados obtenidos a partir de una lectura consciente, modelada, y lúdica en la que tanto profesores como alumnos, recrean y reinventan la realidad del texto y, por ende, el mundo que los rodea, revelándonos que realmente es necesario la aplicación de didácticas investigativas en el campo de las letras, que vayan más allá de la enseñanza gramatical y lexical.

El artículo concluye relacionando de manera muy sucinta las teorías de Peirce y Jausa a partir del concepto de experiencia, y en este caso en particular de la experiencia lectora; una invitación para asumir la lectura como un ejercicio estético -en su primera acepción-, en la que interactúen de manera activa el estudiante y el formador, con la mirada investigativa que debemos tener los lectores críticos.

Vanessa Solano Cohen