

María Teresa Caro Valverde

Enseñar a enseñar

La educación
competente de la
lengua y la literatura
desde la poética
del lector

Enseñar a ensoñar

La educación competente de la lengua
y la literatura desde la poética del lector

María Teresa Caro Valverde

Enseñar a ensoñar

La educación competente de la lengua
y la literatura desde la poética del lector

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Enseñar a enseñar. La educación competente de la lengua y la literatura desde la poética del lector*

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i «Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera» / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por «FEDER Una manera de hacer Europa».



Primera edición: mayo de 2023

© María Teresa Caro Valverde

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19506-12-2

ISBN (PDF): 978-84-19506-13-9

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Octaedro Editorial

Sumario

I. ENSOÑAR PARA ARGUMENTAR: EL LECTOR CREATIVO Y CRÍTICO COMENTA SUS IDEAS

1. La ensoñación: acción poética y educativa 11
2. La argumentación intertextual desde la *intentio lectoris* 19
3. El reclamo crítico de la invención en la enseñanza
de la lengua y la literatura 39
4. La poética del lector en dinámicas hipertextuales:
leer con coherencia para escribir con sentido. 43

II. CULTIVAR LA EDUCACIÓN COMPETENTE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DESDE LA POÉTICA DEL LECTOR: ENFOQUES, HORIZONTES Y PROCESOS

5. Enfoques integrados 49
6. Horizontes coalescentes 81
7. Procesos comunicativos. 111

III. INNOVAR LA INVESTIGACIÓN DOCENTE: ENSEÑAR A ENSOÑAR UN MUNDO MEJOR

8. Las oportunidades de la comunicación multimodal. . . 157
 9. La profesionalidad crítica emancipadora 183
- Referencias bibliográficas 189

**I. ENSOÑAR PARA ARGUMENTAR:
EL LECTOR CREATIVO Y CRÍTICO
COMENTA SUS IDEAS**

La ensoñación: acción poética y educativa

Hace medio siglo, Gérard Genette lanzó una propuesta investigadora que todavía sigue siendo un reto semiótico apenas investigado en las ciencias sociales: estudiar sistemáticamente la poética del lenguaje en el sentido que le otorgaba Bachelard, es decir, como innumerables formas de la facultad ensoñadora de la imaginación (Genette, 1972). Este libro indaga en su oportunidad innovadora actual en la enseñanza de la lengua y la literatura desde el marco epistémico de la sociedad del conocimiento.

El discurso humano comienza su enseñanza natural con la fenomenología de la ensoñación poética. Esta, según indica Bachelard, halla en la literatura el espacio retórico genuino del psiquismo humano, pues la ensoñación es «la productividad psíquica de la imaginación» (Bachelard, 1982, p. 44). Enseñar la ensoñación no necesita grandes tecnologías; antes bien, se vale de elementos sencillos para extender en torno a ellos su aureola imaginaria, aquella que el lector que los contempla vislumbra como espectro sugerente de ideas nuevas.

Enseñar a ensoñar requiere profesar conscientemente una exigencia indispensable para educar en su acción poética: cultivar la imaginación a través de la unión inusitada de imágenes. Sirva como ejemplo la imagen de una vela encendida donde la llama brilla en la oscuridad. La sinéctica que Gordon (1963) utilizaba para proponer soluciones con deliberación compartida, el binomio fantástico que Rodari (2011) recomendaba para sus talleres de literatura infantil y los mecanismos de condensación y desplazamiento que Freud identificó en el lenguaje de los sueños se dan

la mano en el siguiente razonamiento de Bachelard al respecto (1958, p. 9):

Si no hay cambio de imágenes, unión inesperada de imágenes, no hay imaginación, no hay acción imaginante. Si una imagen presente no hace pensar en una imagen ausente, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación. Hay percepción, recuerdo de una percepción, memoria familiar, hábito de los colores y de las formas.

Replanteados en la fuerza cognitiva de su lenguaje, el territorio de los sueños abarca los cruces de sentido que dan impulso innovador al pensamiento. Así pues, es posible plantear la ensoñación como acción poética y educativa del pensamiento por la palabra. Su acción es poética en la lectura por el acto de ser reflexiva, es decir, porque el lector que ensueña el texto lanza hipótesis o conjeturas abductivas de ideas simbolizadas en imaginarios a través de aplicaciones transductivas o transformadoras, gracias a las cuales se suscita o genera conocimiento crítico y creativo.

Con el propósito de entender el alcance educativo de la ensoñación, importa aclarar los dos conceptos manejados: abducción es la hipótesis novedosa prefigurada súbitamente a modo de predicción perspicaz para solucionar un problema (Peirce, 1970); transducción denomina los procesos de transmisión dinámica de obras literarias, tanto en comentarios críticos como en transmodalizaciones creativas, donde el lector se convierte en intermediario o transductor entre el mensaje del autor y el público receptor y es capaz de cifrar su mediación en un discurso de sentido diferente al del autor del texto gracias a su capacidad poética personal (Doležel, 1986).

Desde un enfoque educativo, la ensoñación es la fuerza imaginativa del pensamiento experimental que proyecta la enseñanza hacia la creatividad de los aprendices en su diversidad de talentos e intereses (McKernan, 2008). Los proyectos corporativos de investigación-acción que promueven a escala multidisciplinar el aprendizaje significativo son idóneos para involucrar la imaginación discente en cualquier tarea como una operación de curiosidad constructiva que concibe lo posible para especificar lo real (Egan, 2008).

La imaginación epistémica desautomatiza los pensamientos acostumbrados a los saberes tecnocráticos y los quehaceres monológicos cuestionándolos como problemas. Ello suscita la necesidad de hacer una lectura crítica de su realidad contextual, es decir, en su historicidad construida por humanos desde ciertos intereses, para reconocer tales condiciones con voluntad de transformación. Esta ensoñación se activa en los ambientes dialógicos donde se recupera la confianza entre personas para construir acciones e ideas desde el respeto y la integración de la otredad (algo que por norma procuran silenciar o aniquilar la lógica agonista de la guerra y la lógica autoritaria de la mercancía). Se construye así el «nosotros» o conciencia colectiva con proyecto común, cuya teoría deriva de referentes práxicos que han probado su validez en la acción real. Su decurso formativo no es programático, sino estratégico (abierto a la incertidumbre y al reto), que evoluciona con los reajustes de su complejidad. Enseñar la ensoñación colectiva implica, pues, un conocer y actuar solidario, «un sentir-pensar que se comparte con todos aquellos que están orientados por un restablecimiento de lo humano y de la vida en dignidad» (Ghiso, 2014, p. 15).

Que los aprendices lean el mundo con imaginación les aporta curiosidad, diálogo y reflexión. Promover una educación democrática que lleve la imaginación al poder empieza por la educación estética que concede a la mirada interior de la imaginación el papel de engrandecer el espíritu humano en comunión con la naturaleza. Así hemos justificado nuestro entendimiento epistémico de la educación por la imaginación (Caro y González, 2009, pp. 7-8):

Imaginar es mediar por la pervivencia del humanismo. Quien se pone al servicio del otro aceptando su diversidad y riqueza, actúa para la construcción del conocimiento compartido, aprovecha ecológicamente lo antiguo y se vincula creativamente a lo nuevo, sabe que la imaginación nos regala el tiempo de la promesa. No hay límite para los pasos humanos, sino trabajo de porvenir.

Convergen con estas aspiraciones los estudios de Egan sobre el poder de la imaginación para estimular la reflexión en el currículo escolar. Egan revisa un principio *ad hoc* cuyo aposento en la enseñanza ha servido para expulsar a la imaginación de su esce-

na: el que sostiene que los niños aprenden yendo de lo concreto a lo abstracto, sin considerar la capacidad de pensar en lo ausente para construir ideas, lo cual, no obstante, es habitual, como demuestran los gustos infantiles (su atracción por los personajes de cuentos fantásticos, por ejemplo). Los motivos de Egan para defender la integración de la imaginación en el currículo son cognitivos y multidisciplinarios, pues ha observado que los enseñantes que suelen desdeñar la imaginación infantil como no pertinente para el aprendizaje lo hacen porque sus programas curriculares no están pensados para desarrollar las capacidades imaginativas discentes, sino que, siendo consecuentes con el principio *ad hoc* referido anteriormente, se rigen por métodos de enseñanza que excluyen gran parte de la riqueza cognitiva de la experiencia humana y nutren el currículo y las prácticas docentes de cosas triviales para una imagen pobre del intelecto infantil (Egan, 2008, pp. 32-33):

Lo que no se pueda manipular de forma concreta ni vincular directamente con algún contenido sencillo de la experiencia inmediata del niño ha ido eliminándose del *curriculum* de la escuela infantil y primaria. Estamos tratando a los niños pequeños como a idiotas.

Para contrarrestar tal situación de la enseñanza que cercena la ensoñación en el aula, Egan emprende el proyecto de reconstruir los programas y los métodos docentes a la luz de la consideración del aprendiz infantil como pensador imaginativo y de la imaginación como herramienta de aprendizaje dinámica y potente. En su estudio *Romantic understanding: the development of rationality and imagination, age 8-15*, Egan (1990) investiga en las aulas las estrategias didácticas de lo que denomina «comprensión romántica»: la capacidad lectora que genera poéticas interpretativas usando la imaginación como herramienta de cognición que acude a tópicos simbólicos. En su propuesta discierne tres tipos de herramientas para enseñar a ensoñar: las del cuerpo (sentidos, emociones, patrón y musicalidad, humor), las del lenguaje (forma de la historia, opuestos binarios, chistes, imágenes, misterio y rompecabezas) y las de la alfabetización (los extremos de la realidad, asociación con lo heroico, acumulación de detalles, conocimiento humano).

El proceso educativo de la comprensión romántica comienza con la localización de la importancia personal que merece el tópico al estudiante (compromiso emocional, evocación). Le sigue la organización docente de la clase de tal forma que capte la imaginación de los estudiantes por medio de una historia emocional sobre el tema acerca de la que se extractan dos conceptos binarios opuestos y se buscan imágenes que los encarnen dramáticamente: las herramientas cognitivas señaladas anteriormente (rompecabezas y misterio, metáfora, chiste y humor, rima, ritmo y patrón, juegos y dramas) y lo que Egan considera herramientas embrionarias de comprensión romántica por involucrar a los estudiantes con dimensiones heroicas y humanas. Desde esta circunstancia, el alumnado busca recursos y llega a unas conclusiones sobre la historia. La evaluación de la comprensión atañe al aprendizaje imaginativo, no mecanicista, de estos temas.

La propuesta de Egan tiene el mérito de devolver a la imaginación el lugar que le corresponde en el currículo de la educación obligatoria a través de sucesivos proyectos de investigación-acción participativa donde se ha ido perfeccionando su metodología cognitiva recurriendo a la retórica en un amplio espectro semiótico (corporal, lingüístico, estratégico). Un trabajo convergente desde la expresión imaginativa es *Gramática de la fantasía* de Rodari (2011), pues también se basa en binomios fantásticos donde operan el chiste, el humor y el juego entre opuestos, pero no solo para comprender, sino también para que niños y niñas inventen literatura utilizando procedimientos surrealistas de ensamblaje de lo imprevisto y lo dispar por medio de la sinéctica, la intertextualidad y la abducción que le procura la ideación de hipótesis fantásticas (González y Caro, 2014).

La consideración de la imaginación en el currículo va ligada a la de la creatividad que atañe al aprendiz, al docente, a los temas educativos y a la metodología. Aunque son numerosos los estudios relevantes sobre la imaginación como fundamento de la vida psíquica y de la creatividad humana (Bachelard, 1958; Malrieu, 1971; Maslow, 1983; Sartre, 1976; Gardner, 2002; Vallauré, 1997; Bruner, 1992; Durand, 2000; Ribot, 2000; Steiner, 2001) y sobre su incidencia educativa (Beaudot, 1980; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Fragnière, 1978; Gowan, 1976; Sternberg y Lubart, 1997; Marín, 1974; Marín y De la Torre, 2000; Greene, 2005), e igualmente ha sido considerada pilar fundamental del

aprender a ser en la educación (Faure, 1972), no obstante, como ha indicado Egan, sucede que la incorporación de la creatividad en el currículo es trivial y esporádica. El profesorado tiende a identificar la creatividad con el uso de métodos activos y atractivos para los aprendices que la usan a veces en sus clases (Babicka *et al.*, 2010), y tal reduccionismo depaupera su aprendizaje para la vida. En esta circunstancia detenta un papel crucial la enseñanza de la lectura, según adujo Paulo Freire (2018, p. 65):

Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto.

Freire (2018, p. 93) instó a que «la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas». El campo de investigación educativa sobre el poder cognitivo de la imaginación en la sociedad del conocimiento demanda estudios que amplíen sus dimensiones comunicativas e interdisciplinarias en atención a los nuevos modos de la lectura y la escritura en la era digital y a la generación de conocimiento innovador que puede proveer. De esta necesidad se ha hecho eco PISA 2022, pues, por primera vez, introduce en sus estudios la competencia del «pensamiento creativo», cuyo marco conceptual la define genéricamente como competencia necesaria para participar productivamente en la generación, la evaluación y la mejora de ideas que puedan ofrecer soluciones originales y efectivas, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación (OCDE, 2019, p. 8). PISA 2022 pretende medir el conocimiento y las habilidades estudiantiles al respecto en el contexto cambiante y proliferativo de mensajes que hoy aportan las TIC, ya que la innovación y la creatividad son elementos clave para la educación intelectual de los estudiantes.

Postular una poética educativa de la imaginación es todavía una asignatura pendiente, cuyo estudio podría conectar con las teorías krausistas de Giner de los Ríos, o con ensayos tan reveladores como *Los placeres de la imaginación* de Addison (1991), *Laoconte* de Lessing (1977), *La educación estética del hombre* de Schiller (1968) y *Poesía y filosofía* de Schlegel (1994), por citar algunos, dado que fueron reflexiones de literatos de los albores del romanticismo las que esbozaron el concepto de «imaginación». Tampoco hay que olvidar que la junción entre teoría y práctica que justifica la desentovtura de la investigación-acción debe sus prolegómenos a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que concibió «teoría» en el sentido dinámico de reflexión sobre la propia experiencia. Esta noción procede, a su vez, de los poétólogos románticos de la imaginación, sobre todo de Friedrich Schlegel, cuya obra interpretó Walter Benjamin (1989).

El arte retórico como práctica reflexiva enseña que la imaginación no es un simple juego de imágenes, sino el acto de trasposición de las imágenes en imaginarios. Las imágenes se perciben, pero se imaginan cuando están ausentes y son apeladas para darles vida nueva. Su espectro innovador ha sido argumentado por Bachelard (1958, p. 9):

Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva. Es dentro del psiquismo humano, la experiencia misma de la apertura, la experiencia misma de su novedad. Específica, más que cualquier otra potencia, el psiquismo humano.

Por ello, no son necesarias grandes tecnologías para abrir el apetito de la mente innovadora. A menudo basta con la llama de una vela: sugerente y efímera, nos obliga a imaginar.

Índice

I. ENSOÑAR PARA ARGUMENTAR: EL LECTOR CREATIVO Y CRÍTICO COMENTA SUS IDEAS

1. La ensoñación: acción poética y educativa	11
2. La argumentación intertextual desde la <i>intentio lectoris</i>	19
2.1. Semiótica de la abducción: la invención en la interpretación	19
2.2. Educación sinéctica en el comentario de textos	30
3. El reclamo crítico de la invención en la enseñanza de la lengua y la literatura	39
4. La poética del lector en dinámicas hipertextuales: leer con coherencia para escribir con sentido	43

II. CULTIVAR LA EDUCACIÓN COMPETENTE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DESDE LA POÉTICA DEL LECTOR: ENFOQUES, HORIZONTES Y PROCESOS

5. Enfoques integrados	49
5.1. Enfoques historicista y estilístico	55
5.2. Enfoques formalista, estructuralista y generativista	57
5.3. Enfoque lingüístico-textual	60
5.4. Enfoques sociolingüísticos y socioliterarios	63
5.5. Enfoque pragmático	66
5.6. Enfoques semiótico, deconstructivo y de estética de la recepción	67
5.7. Enfoque retórico	75

6. Horizontes coalescentes	81
6.1. Expectativas institucionales sobre la educación basada en competencias.	81
El perfilamiento de las competencias clave en Europa	81
La competencia en comunicación lingüística.	85
Formulaciones científicas pioneras	85
Marcos de enseñanza: MCER y PCIC.	89
Adaptación legislativa	96
6.2. Coalescencia educativa entre lengua y literatura: literacidades críticas	104
7. Procesos comunicativos	111
7.1. Proceso oral	111
7.2. Proceso escrito	119
Proceso lector	122
Proceso escritor	137
7.3. Pedagogía de la gramática comunicativa	148
 III. INNOVAR LA INVESTIGACIÓN DOCENTE: ENSEÑAR A ENSOÑAR UN MUNDO MEJOR 	
8. Las oportunidades de la comunicación multimodal. . .	157
8.1. El comentario epistémico, mediación de la lectura dinámica	157
8.2. Escritura en géneros y argumentación	164
Modalidades discursivas académicas	165
Modalidades discursivas literarias, mediáticas y transmidiáticas	173
9. La profesionalidad crítica emancipadora	183
Referencias bibliográficas	189

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:**

www.octaedro.com

Enseñar a enseñar

La educación competente de la lengua y la literatura desde la poética del lector

Esta obra es un estudio epistémico derivado de un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español que reivindica la «ensoñación» romántica para educar el ingenio lector en el siglo XXI.

Cualquier profesional con interés por fortalecer la competencia lingüística y literaria de sus estudiantes hallará aquí razones investigadoras sostenibles para trabajar la sinergia inventiva que nace de cada intérprete en busca de coherencia intertextual para proferir y escribir hipertextos con sentido. Por ello, se aprecia, con ojos nuevos, el papel argumentativo del comentarista como mediador indispensable para la asunción de tales discursos creativos y críticos.

Esta monografía investiga, con alcance amplio y minucioso, los enfoques integrados, los horizontes coalescentes y los procesos comunicativos inherentes a dicho planteamiento epistémico del área en línea con los retos profesionalizadores de la OCDE en discursos multimodales para la emancipación social.

María Teresa Caro Valverde es doctora en Filología Hispánica y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, profesora titular de la Universidad de Murcia y catedrática de Educación Secundaria. Ha sido directora del Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y miembro colaborador de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Por su coordinación de proyectos de innovación educativa con los clásicos hispánicos, fue galardonada con el II Premio Nacional del Ministerio de Educación a la Innovación Educativa y con el I Premio Multimedia y el Premio Especial del Jurado de la Fundación Santillana. Es investigadora principal del Grupo Internacional «Didáctica de la Lengua y Educación Literaria» (EC1-01), autora de numerosas publicaciones científicas en revistas de impacto, de treinta libros y de otros tantos proyectos educativos, entre los que destaca el liderazgo de dos proyectos I+D+i centrados en argumentación y comentario de textos multimodales.