

---

# ***Roza tumba quema*, giro afectivo y educación literaria**

## *Roza tumba quema*, Affective Turn and Literary Education

OLGA VÁSQUEZ MONZÓN

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (UCA), El Salvador  
ovasquez@uca.edu.sv

**Resumen:** Teresa Colomer define el aprendizaje de la literatura como un encuentro entre el lector y la cultura a través de la palabra. Más que mera acumulación de información, como proponen varias didácticas de la literatura, la propuesta de educación literaria de Colomer supone la implicación de cada persona desde su experiencia vital. A partir de un ejercicio de aplicación del modelo de educación literaria, este texto presenta un ejercicio de lectura desarrollado con estudiantes de letras de la Universidad Nacional de El Salvador en 2018 a partir de la obra *Roza tumba quema*, de Claudia Hernández. El análisis de esta experiencia permite constatar que el giro afectivo en el ámbito educativo implica no solo "entender el rol de la producción cultural como un punto clave en la circulación y transmisión de los flujos afectivos" (Podalsky) sino también comprender la necesidad de generar otras formas de aprender y de aproximarse a la producción literaria.

**Palabras clave:** giro afectivo, pedagogía, literatura, educación literaria, El Salvador

**Abstract:** Teresa Colomer defines learning from literature as an encounter between the reader and culture through the word. More than a mere accumulation of information, as proposed by various didactics of literature, Colomer's literary education proposal assumes the participation of each person as determined by his or her individual life experiences. Based on an exercise in applying this literary education model, this paper presents a reading assignment involving literature students from the National University of El Salvador in 2018. The students read Claudia Hernández's novel *Roza tumba quema*. The analysis of their experience allows us to confirm that the affective turn in the educational field implies not only "understanding the role of cultural production as a key point in the circulation and transmission of affective flows" (Podalsky) but also understanding the need to generate other ways of learning and approaching literary production.

**Keywords:** Affective Turn, Pedagogy, Literature, Literary Education, El Salvador

**Recibido:** marzo de 2024; **aceptado:** agosto de 2024.

**Cómo citar:** Vásquez Monzón, Olga. "*Roza tumba quema*, giro afectivo y educación literaria". *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos* 47 (2023): 24-35. Web.

## Introducción

En 1996, el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI planteó que la educación del tercer milenio debía garantizar cuatro aprendizajes básicos: ser, convivir, hacer y aprender. Este planteamiento –en sintonía profunda con los escenarios configurados por la globalización acelerada (ver Appadurai)– exigía más que la mera acumulación de conocimientos, el desarrollo de habilidades para sobrevivir y –sobre todo– para convivir en un mundo globalizado y multicultural.<sup>1</sup>

Unos años más tarde, Juan Carlos Tedesco condensó los ya famosos cuatro pilares de la educación en dos: aprender a aprender, referido al desarrollo del potencial humano en términos cognitivos; y aprender a vivir juntos, vinculado a la dimensión social y política de la vida humana. El intelectual argentino ya había advertido que en América Latina, los sistemas educativos debían fortalecer en cada estudiante la capacidad para hacer frente a la violencia, la inequidad y la exclusión. Y esta capacidad dependía del conocimiento de sí, de la definición de un proyecto de vida y de la construcción de una narrativa capaz de dar sentido a las experiencias adversas de sus contextos.

Desde 1985, Walter Fisher afirmó que más que sapiens, el ser humano es un *homo narrans* porque organiza y cohesiona la diversidad de sus experiencias vitales en un relato para dar orden y sentido al caos cotidiano. En años más recientes, Carolyn Clark y Marsha Rossiter señalaron que: “la construcción de una narrativa de vida aceptable es el proceso central del desarrollo adulto. La narrativa de vida se revisa y amplía repetidamente a lo largo de la vida para dar cabida a nuevos conocimientos, acontecimientos y perspectivas” (62). Con base en estas ideas podríamos decir que la relación entre literatura e identidad ha sido un campo de reflexión indispensable para entendernos y entender nuestras culturas.<sup>2</sup>

Desde el establecimiento de los sistemas educativos nacionales, la relación intencional entre literatura e identidad ha estado bajo la responsabilidad de la escuela a través de diversos modelos de enseñanza. En España, por ejemplo, el modelo retórico puso énfasis en las reglas, el canon y las figuras; el modelo histórico-positivista asentó el concepto de nacionalidad; mientras que el modelo lector fue pensado para que el estudiante desarrolle las competencias literarias (ver Núñez).

Aun cuando desde 2008, los programas nacionales de literatura impulsaron a ver este aprendizaje no ya como mera información sino como formación humana (ver MINED), el enfoque de enseñanza que ha prevalecido en El Salvador es el de las reglas, el canon y las interpretaciones consagradas por la crítica literaria. Más que en la producción de narrativas identitarias, como sugería

<sup>1</sup> Desde finales del siglo XX se ha venido reflexionando en torno a los límites de los marcos de interpretación que sustentaron la configuración de los Estados Nacionales. Conceptos como nación, territorio, género o ciudadanía resultan insuficientes para explicar las interacciones humanas en tiempos globalizados.

<sup>2</sup> A este respecto sugiero los artículos de Benjamín Inal, Carlos de Castro, Manuel Maldonado, Sergio Mansilla.

Tedesco, se ha puesto el énfasis en el análisis formal del texto literario. Este modelo de enseñanza –que hunde sus raíces en una concepción bancaria de la educación– no favorece el desarrollo de un conocimiento experiencial y afectivo por parte del estudiantado. De ahí que la propuesta de educación literaria de Teresa Colomer resulte un aporte práctico a las reflexiones sobre el giro afectivo y educación, especialmente, a la pedagogía de la literatura.

Desde ese marco, el presente texto recoge y analiza una experiencia de educación literaria desarrollada en 2018 con un grupo de 53 jóvenes de la licenciatura en letras de la Universidad de El Salvador, en torno a la obra *Roza tumba quema*, de Claudia Hernández (publicada en 2017). El texto está organizado en tres apartados. En el primero se explora la vinculación entre giro afectivo y pedagogía. El segundo hace una breve presentación de la propuesta de educación literaria en contraste con los modelos más tradicionales de la enseñanza de la literatura. El tercer apartado muestra algunos resultados de la aplicación del modelo de Teresa Colomer como propuesta de aprendizaje de la literatura con este grupo de estudiantes salvadoreños.

## **Giro afectivo y pedagogía**

Varios autores nos muestran que, aun cuando el llamado giro afectivo es una tendencia de la academia sajona, el tema de los afectos y las emociones viene posicionándose dentro del ámbito de las Ciencias Sociales al menos en los últimos cincuenta años (ver López Morocho). Así, los estudios del afecto y el giro afectivo representan no solo una nueva manera de hacer investigación sino “una forma diferente de entendernos y entender nuestro lugar en el mundo” (Lara y Enciso 116).

En esta tarea de entendernos y entender nuestro lugar en el mundo, como sugiere Laura Podalsky, más que el estudio de las representaciones de los afectos y las emociones es necesario examinar el modo como las producciones culturales interpelan a sus audiencias a nivel sensorial. La autora sostiene que el análisis “más allá de la representación de los afectos puede ayudar a entender el rol de la producción cultural como un punto clave en la circulación y transmisión de los flujos afectivos” (435). Desde este planteamiento, el giro afectivo resulta de particular interés no solo para los investigadores académicos sino también para todas aquellas personas inmersas en prácticas pedagógicas.

Ya Ana Abramowski advierte sobre la necesidad de pensar las conceptualizaciones sobre afectos y emociones a partir de intencionalidades y preocupaciones educativas. Dada la voluntad de intervenir sobre la realidad que tiene la pedagogía, la autora sostiene que es importante una orientación práctica de la teorización sobre lo afectivo/emocional. Michalinos Zembylas señala dos formas en las que el giro afectivo puede contribuir a complejizar las ideas pedagógicas de quienes estamos en el campo educativo. La primera es que el giro afectivo tiene un impacto significativo en la forma como se conceptualiza la relación entre la esfera privada y la pública. El autor señala que hay un creciente interés por explorar, por ejemplo, cómo las emociones y los afectos se modifican y, a la

vez, son modificados por determinadas políticas educativas y prácticas pedagógicas en distintos escenarios. La segunda, es que el giro afectivo ofrece nuevas preguntas acerca de las capacidades para transformar que tiene la pedagogía. El autor se pregunta cómo la pedagogía puede crear posibilidades para resignificar la vida emocional.

Si bien la propuesta de educación literaria de Teresa Colomer es previa a este flujo de reflexiones pedagógicas en torno al giro afectivo, sus orientaciones prácticas en el ámbito del aprendizaje de la literatura encajan en este marco ya que su modelo educativo implica la circulación de afectos y emociones.

## **Educación literaria**

Teresa Colomer concibe el aprendizaje de la lectura como el encuentro entre el lector y la representación de la experiencia cultural a través de la palabra. De ahí la necesidad de una cuidadosa y planificada intervención por parte de los docentes para propiciar dicho encuentro. La autora sostiene que este ejercicio intencionado requiere considerar la lectura como una actividad compuesta por dos tipos de comportamientos que, si bien son diferentes, son simultáneos y complementarios. El primero se refiere al comportamiento lector y el segundo al comportamiento lingüístico.

### *Nivel de comportamiento lector*

Según la autora, la planificación del aprendizaje de la literatura debería asegurar, por un lado, que el estudiantado percibe la lectura literaria como una actividad que les implica desde su experiencia vital. Para ello es necesario generar situaciones de comunicación que trasciendan el mero consumo argumental para dar paso al placer, a la valoración estética y a la implicación personal. Por otro lado, el diseño de una experiencia de educación literaria debe procurar que el estudiantado consiga una representación mental coherente y adecuada al texto leído. La construcción de esta representación requiere una selección de textos concebida como un recorrido de aprendizaje de comunicación literaria y no como una antología de grandes autores; demanda una contextualización del texto desde la experiencia previa del lector y de su imaginario personal y no solo desde el ámbito formal; e implica una ejercitación en inferencias cognitivas que favorezcan múltiples interpretaciones textuales.

### *Nivel de comportamiento lingüístico*

En este nivel, las prácticas deben procurar orientar al conocimiento de las formas, géneros y modalidades textuales, y a la apropiación de los aspectos específicos de la construcción literaria.

Tanto el dominio de los aspectos lingüísticos como la construcción de sentido del texto son condiciones fundamentales para lograr no solo la construcción del conocimiento literario sino una ventana de oportunidad para la circulación

y flujo de afectos a partir de un determinado producto cultural. Ana María Margallo sostiene que este cambio de orientación en la enseñanza de la literatura implica sustituir la aspiración de formar especialistas en historia literaria o críticos sofisticados por la de promover la formación de lectores con hábitos consolidados capaces de comprender los textos literarios y actualizar la situación comunicativa que cada autor o autora quiso representar en su obra. Este tránsito se muestra en el Cuadro 1 donde se comparan los enfoques, noción de canon y metodologías de la didáctica tradicional y la educación literaria (ver Cuadro 1).

**CUADRO 1**

Cambio de orientación en la enseñanza literaria

	DIDÁCTICA TRADICIONAL	EDUCACIÓN LITERARIA
ÉNFASIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acumulación de conocimientos</li> <li>- Enseñanza como transmisión de la interpretación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo del interés por la lectura y de las habilidades lingüísticas asociadas a ella</li> </ul>
CANON	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de autores clásicos (noción de alta cultura)</li> <li>- Concepción reducida de los géneros literarios</li> <li>- Programación histórica y lineal de la literatura</li> <li>- Selección de texto con criterio histórico y nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación del corpus literario (literatura oral, infantil, juvenil, popular)</li> <li>- Literatura como una expresión artística vinculada a otras</li> <li>- Visión sincrónica de la literatura</li> <li>- Selección de texto con base en los contextos de las audiencias</li> </ul>
MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización de información</li> <li>- Paráfrasis de los textos</li> <li>- Elaboración de resúmenes y comentarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora en diferentes niveles (literal, apreciativo, inferencial, crítico y creativo)</li> <li>- Interpretación compartida</li> <li>- Amplia interrelación entre actividades de recepción, reflexión y producción literaria</li> </ul>

Elaboración propia con base en las propuestas de Teresa Colomer y Ana María Margallo.

El ensayo de educación literaria desarrollado con los estudiantes de la licenciatura en letras de la UES permitió constatar las posibilidades que se abren al acercarse a la literatura desde este nuevo enfoque del aprendizaje. Más que un análisis de la representación de los afectos y las emociones en la obra literaria *Roza tumba quema*, interesa mostrar el rol de esta producción cultural en la transmisión y circulación de flujos afectivos de este grupo de jóvenes estudiantes de la carrera de letras.

### **Lectura de *Roza tumba quema* desde la educación literaria**

Hasta ahora, los responsables de definir lo que se lee durante los años de la formación escolar han sido los especialistas en teoría literaria, crítica literaria o

historia de la literatura. Desde una experticia técnica y conceptual, esta élite ha llegado a ser la principal proveedora de criterio y contenido para la didáctica de la literatura. Andreu Jaume nos recuerda que la acepción civil del canon como lista de libros de lectura obligatoria tiene como base la idea ilustrada de la sociedad como perpetuo alumnado que necesita ser instruido.

En la mayoría de nuestras instituciones educativas, los programas de literatura prescriben de manera explícita el listado de obras y autores que se deben leer. Como si de una taxonomía literaria se tratara, las obras se ordenan de manera cronológica, por autor, por género literario, por movimiento, escuela o procedencia geográfica. Tanto los planes de estudio como los libros de texto asociados a ellos han contribuido a que este modelo prevalezca en el aprendizaje de la literatura.

Desde la perspectiva de la educación literaria, en cambio, la selección de obras de lectura parte de una revisión de lo que necesitan las audiencias –en este caso el estudiantado– para favorecer el conocimiento de sí, el proyecto de vida y una narrativa propia. La posibilidad de ayudar a una persona a ser consciente de su mundo y del misterio que trasciende todas las cosas a través de una obra literaria no solo depende de activar la racionalidad sino sobre todo de estimular los afectos.

La selección de la obra<sup>3</sup> para desarrollar este ejercicio de educación literaria se hizo con base al perfil del estudiantado: jóvenes de entre 20 y 25 años que crecieron en El Salvador durante los años de la posguerra (2000-2018). Para favorecer la construcción de sentido del texto se orientó un proceso en tres momentos: el primero fue el de lectura colectiva de las 347 páginas de la obra en su grupo de trabajo; el segundo momento consistió en indagar y registrar vivencias, memorias y experiencias asociadas al contexto de la obra en sus entornos familiares; el tercer momento consistió en elaborar una reseña escrita cuyo contenido debía incluir no sólo una descripción formal de la obra (que respondiera al componente de comportamiento lingüístico señalado por Colomer) sino una apreciación de la misma alimentada por los comentarios suscitados durante la lectura colectiva y la indagación familiar.

La principal fuente de información de este apartado son las reseñas producidas por el estudiantado. El contenido de las mismas se agrupa en tres apartados que recogen los énfasis temáticos identificados en las reseñas: a) la memoria de la guerra; b) el viaje como camino de transformación; y c) empatía e interculturalidad. Para resguardar el anonimato del estudiantado se han utilizado seudónimos.

### *La memoria de la guerra*

Solo la literatura verdaderamente potente te conecta con emociones, pasiones y sentimientos sin importar el tiempo ni el lugar de donde viene.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> *Roza Tumba Quema* fue publicada en Colombia por Laguna Editores en 2017, y en España por Sexto Piso en 2018.

<sup>4</sup> De la reseña elaborada por Ena.

El encuentro entre el lector y la producción cultural no sucede de manera espontánea. La selección de esta obra –que hasta esa fecha no formaba parte del canon salvadoreño– logró conectar el recuerdo de experiencias específicas de madres, hermanas, tíos o padres de las y los estudiantes:

En el anonimato como figura narrativa es presentada la historia de una excombatiente alejada de la ciudad que hace de sus convicciones y su orgullo una herramienta de supervivencia para sus hijas. *Roza, tumba, quema*, de la salvadoreña Claudia Hernández, nos muestra el paradigma de la guerra desde la perspectiva femenina de lo cotidiano que involucra tensiones, desencuentros y un profuso sentido de pertenencia a un territorio. A través de una narrativa ligera pero exigente de atención, se nos muestra a la mujer como un ser lleno de dignidad que en tiempos de calamidad es capaz de cosas imposibles: resistir desde la oscuridad.<sup>5</sup>

Las reseñas destacan la heroicidad de una mujer ordinaria que decide enfrentar múltiples circunstancias de dolor y sufrimiento sin victimizarse. Este elemento conectó con la circunstancia del estudiantado que, de manera anónima, también intentaba lidiar con experiencias similares en el complejo escenario de la posguerra. Los temas más destacados como memorias vinculadas a la guerra y vigentes en el contexto actual son:

- El anonimato de los personajes ya que les hace adueñarse de la situación descrita porque pudo ser la historia de cualquiera de ellos o de sus familias. El anonimato de la excombatiente es al mismo tiempo una estrategia de supervivencia pues un nombre en la guerra no era más que una forma de ponerse en riesgo.
- Las historias de la protagonista que les hace conscientes de los conflictos que enfrentan en el presente (desigualdad, violencia, pobreza, desconfianza) y que fueron los mismos que dieron origen a la guerra. De alguna manera la protagonista se convierte en símbolo de sus vivencias como estudiantes, como inmigrantes.
- La cotidianidad de las acciones de la protagonista, los paisajes que recorre y los amores que la mueven reflejan una humanidad tan cercana como la que los lectores conocen en sus luchas diarias: “Semejante al proceso de cultivo, esta historia aporta fertilidad al suelo quemado y nos invita a reflexionar sobre la actualidad desde los escombros”.<sup>6</sup>
- Las costumbres salvadoreñas, las situaciones como el machismo, la violencia en todas sus variantes, el trabajo infantil, las cicatrices aún abiertas de la guerra, la no indemnización de los participantes de ambos bandos en el conflicto armado, la deficiente educación y el sentimiento de pertenencia al territorio: “*Roza Tumba Quema* es la historia de una humanidad que sobrevive en cada uno de nosotros”.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> De la reseña elaborada por Samuel, Irma y Noel.

<sup>6</sup> De la reseña elaborada por Agustín, Delia y María.

<sup>7</sup> De la reseña elaborada por Estela, Gabriel y Catalina.

Este ejercicio de interpretación orientado a fusionar los horizontes entre el texto y la comunidad lectora permitió a estos jóvenes hablar de la guerra por primera vez en el seno de sus familias. Sus reflexiones reflejan la manera como las generaciones jóvenes anhelan el cierre de las heridas generadas, no solo durante la guerra, sino también durante estos casi treinta años de posguerra que ha sido el escenario de sus trayectorias de vida:

Claudia Hernández nos aproxima a muchos sucesos que reconocemos en las historias de guerra que muchos abuelos y excombatientes no se atreven a transmitir oralmente. ¿Quiénes son los protagonistas de *Roza Tumba Quema*? El abuelo, el padre o inclusive el hijo que perdimos, un ejército de víctimas.<sup>8</sup>

### *El viaje como camino de transformación*

Otro eje articulador de las reseñas del estudiantado es el del viaje como camino de transformación. La experiencia humana universal de iniciación-prueba-transformación ha sido expresada de muchas maneras en las diferentes culturas del mundo. En el caso de la literatura queda expresada en esta estructura narrativa que Campbell denominó el *monomito* o viaje del héroe. Esta estructura narrativa permite al lector conectar con la travesía no solo por la aventura que implica la salida del mundo conocido sino porque el contacto con ese mundo otro –rostros, comportamientos, paisajes, valores– deconstruye posturas y esquemas de comprensión vitales para su propia convivencia. Una de las estudiantes expresó:

Cuando leí *Roza tumba quema* pude experimentar ese viaje. Pude insertarme en ese punto de la historia, viví los miedos, sentí la adrenalina, me identifiqué con las acciones de las mujeres y, junto con ellas, cerré ciclos negativos de mi vida.<sup>9</sup>

Pero esta travesía no es solo física sino también interior. Las dificultades y circunstancias adversas por las que transita la protagonista la obligan a ella –y a los lectores– a hacer uso de un poder interno que desconocía hasta antes de ponerse en camino. La travesía deviene ocasión de conocerse a sí misma a través de sus decisiones y de las estrategias ideadas para superar las dificultades del camino. La astucia y la creatividad emergen justo ante la adversidad. El perfil que el estudiantado reconstruye de la protagonista de *Roza tumba quema* tiene muchos guiños a las situaciones que muchas mujeres viven en El Salvador de la posguerra:

- Es astuta, orgullosa e idealista aunque vive en un país caótico.
- Rompe el poder sin violencia porque el poder no se doblaba con la fuerza sino con astucia.
- Aunque podría estar en desventaja por ser mujer, la postura de la protagonista muestra la resiliencia y la potencia femenina para hacer frente a un mundo que intenta subyugarla.

<sup>8</sup> De la reseña elaborada por Kathy, Josefa, Fernando y Lucila.

<sup>9</sup> De la reseña elaborada por Sary.



Como ya se ha señalado, el cambio de orientación en la enseñanza de la literatura apunta a sustituir la aspiración de formar especialistas en historia literaria o críticos sofisticados por la de lectores con hábitos consolidados capaces de comprender los textos literarios como una experiencia vital. La lectura de una obra literaria ejercitando inferencias cognitivas no solo en el ámbito técnico sino también cultural posibilita la reinterpretación de la propia historia y hace germinar la empatía, principio fundamental de convivencia. El tercer énfasis identificado en las reseñas del estudiantado es, justamente, el de la empatía.

### *Empatía e interculturalidad*

Cada vez que leemos un libro hacemos un viaje a través del tiempo, conocemos e intercambiamos con otras sociedades. Cuando el lector aborda el escrito, puede percibir la historia, la forma de vida, la cotidianidad y las experiencias de toda una comunidad.<sup>10</sup>

Buena parte de la memoria colectiva forjada durante el siglo XX hunde sus raíces en un canon literario concebido para consolidar las identidades nacionales. Esta memoria identitaria de carácter nacionalista ha evidenciado sus límites en el mundo multicultural del siglo XXI. Según las reflexiones generadas por este grupo de estudiantes, el aprendizaje literario tiene la función de movernos hacia la alteridad a través de la empatía debido a que la literatura:

- Nos transforma a través de símbolos que trascienden tiempo y espacio.
- Nos configura mediante la apropiación que hacemos de los sentidos propuestos por otros colectivos.
- Nos permite conocernos a nosotros mismos a través del otro.
- Nos ayuda a identificar nuestras particularidades en otros a partir de las distintas culturas y formas de ver el mundo.
- Nos conecta con otras vidas, culturas y momentos.
- Nos sirve para conocer historias de la vida cotidiana de forma emotiva para crear lazos de convivencia con la sociedad.

La reflexión de estos jóvenes reconoce y enfatiza el potencial de la literatura para llevarlos a comprenderse a sí mismos y sus entornos particulares a través de los otros. La aproximación a la literatura desde el modelo de educación literaria les permitió experimentar la lectura de una obra literaria como un ejercicio dialéctico a través del cual construyen sus propias identidades en diálogo con la alteridad:

La literatura tiene un potencial enorme para mover los esquemas mentales de los lectores. Es la forma más maravillosa de conocer el mundo, de comprenderme a mí y a los demás.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> De la reseña elaborada por Sary.

<sup>11</sup> De la reseña elaborada por Sary.

Para aprender a vivir juntos no basta que coexistan múltiples culturas (multiculturalidad) en un territorio. Aprender a vivir juntos<sup>12</sup> implica transitar del pensamiento simplificador –reductivo, cerrado, dogmático– al pensamiento complejo explicado por Edgar Morin:

*Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (17)

El aprendizaje de la literatura desde el modelo de educación literaria resulta un factor indispensable para activar la disposición a reconocer la diversidad cultural. La literatura como experiencia vital podría ayudar a reconocer las diferencias y los conflictos asociados a ellas; conocer los saberes, las prácticas y los significados de esa otredad distinta a mí (sea cual sea la diferencia); construir representaciones inclusivas a partir de la negociación de sentidos; y crear sinergias en función del bien común.

## Reflexiones finales

La experiencia de aproximación a la literatura desde la propuesta de la educación literaria permitió constatar las posibilidades que brinda este modelo pedagógico en orden a la transmisión y flujo de afectos. La interpretación que cada estudiante realizó desde su propio contexto vital funcionó como una caja de resonancia que elevó exponencialmente las múltiples historias expuestas en la obra literaria *Roza tumba quema* al punto de afirmar que

Puede tomarse ese retrato como una crítica que insta al cambio y una invitación a apropiarnos de la metáfora que ciñe el título: El Salvador está listo para cerrar las amargas heridas de finales del siglo pasado y utilizar las cenizas para cosechar algo distinto.<sup>13</sup>

Desde la perspectiva de la educación literaria, la selección de producciones culturales –en este caso una obra literaria– parte de una revisión de los perfiles de las audiencias –en este caso del estudiantado– para favorecer el conocimiento de sí, el proyecto de vida y una narrativa propia. La posibilidad de ayudar a una persona a ser consciente de su mundo y del misterio que trasciende todas las cosas a través de una obra literaria no solo depende de activar la racionalidad sino sobre todo de estimular los afectos.

Es claro que no todas las producciones literarias tienen la fuerza para generar el mismo flujo con todas las audiencias. Tampoco basta con la producción literaria en sí misma. Y no es un asunto de buena o mala literatura sino de disponerse a la tarea de mediar la aproximación de las nuevas generaciones al acervo literario a nuestro alcance. Se trata de buscar textos –canónicos o no– con suficiente potencial para suscitar en el lector la disruptiva experiencia del

<sup>12</sup> Ver el artículo de Olga Vásquez Monzón.

<sup>13</sup> De la reseña elaborada por Jose, Nury y Elías.

encuentro con la alteridad a partir de una experiencia cultural. Se trata de seleccionar propuestas que favorezcan la experiencia del encuentro con el rostro de la otredad y la reflexión sobre las implicaciones éticas de este encuentro en los procesos de convivencia cotidiana.

## Obras citadas

- Abramowski, Ana. “Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las ‘pedagogías de’”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* 1.34 (2024): 31-47. Web.
- Appadurai, Arjún. *La modernidad descentrada*. México: FCE, 1998. Impreso.
- Assman, Jan. *Religión y memoria cultural. Diez estudios*. Buenos Aires: Ediciones Lilmod, 2008. Impreso.
- Campbell, Joseph. *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: FCE, 2014. Impreso.
- Clark, Carolyn, y Marsha Rossiter. “Narrative Learning in Adulthood”. *New Directions for Adult and Continuing education* 119 (2008): 61-70. Web.
- Colomer, Teresa. “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, lenguaje y educación* 9 (1991): 21-31. Web.
- De Castro, Carlos. “Constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo”. *Nómada. Critical Journal of Social and Juridical Sciences* 30.2 (2011): s.p. Web.
- Delors, Jacques, comp. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. Impreso.
- Fisher, Walter R. “Homo Narrans The Narrative Paradigm: In the Beginning”. *Journal of communication* 35 (1985): 74-89. Web.
- Hernández, Claudia. *Roza tumba quema*. Bogotá: Laguna Libros, 2017. Impreso.
- Inal, Benjamín. “Literatura como medio de construcción de memorias e identidades colectivas”. *Cuadernos de Aleph* 3 (2001): 108-127. Web.
- Jaume, Andreu. “El sentido del canon”. *Letras Libres* 143 (2013): 70-78. Web.
- Lara, Alí, y Giazú Enciso Domínguez. “El giro afectivo”. *Athenea Digital* 13.3 (2013): 101-109. Web.
- López Morocho, Luis. “Giro afectivo y educación. Percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19”. Tesis preparada para la Maestría en Investigación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar, 2024. Web.
- Maldonado Alemán, Manuel. “Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica”. *Cuadernos de Filología Alemana* III.173 (2010): 171-179. Web.
- Mansilla, Sergio. “Literatura e identidad cultural”. *Estudios filológicos* 41 (2006): 131-143. Web.
- Margallo, Ana María. “La educación literaria en los proyectos de trabajo”. *Revista Iberoamericana de Educación* 59 (2012): 139-156. Web.
- MINED. *Programas de estudio: lenguaje y literatura. Educación media*. San Salvador: MINED, 2008. Impreso.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1999. Impreso.
- Nuñez, Gabriel. “Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar”. *Lenguaje y textos* 43 (2016): 23-32. Web.

- Podalsky, Laura. "El giro afectivo". *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos*. Ed. Juan Poblete. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 413-442. Impreso.
- Tedesco, Juan Carlos. "Los nuevos temas de la agenda de la transformación educativa". ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Ed. Juan Carlos Tedesco. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005. 17-34. Impreso.
- Vásquez Monzón, Olga . "Aprender a vivir en compañía: pensar la convivencia escolar desde la ética del cuidado". *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 157 (2021): 149-175. Impreso.
- Zembylas, Michalinos. "Intentos para discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo". *Propuesta Educativa* 1.51 (2019): 15-29. Web.