



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

LÍNEA LENGUAJE Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

CORRELACIONES ENTRE EL MUNDO DE LA VIDA, LA PEDAGOGÍA DE LA
LITERATURA Y LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO LITERARIO COMO
POSIBILIDAD DE EXPERIENCIA EN EL AULA

MIGUEL ÁNGEL NICHOLLS ANZOLA

TUTOR:

DR. EDER GARCÍA-DUSSAN

BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 2020

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
1. Pedagogía de la literatura como campo de reflexión en tiempos de incertidumbre.	5
1.1.2. Estudios acerca de la relación fenomenología-educación.	8
1.1.3. Estudios que se han realizado acerca de la relación fenomenología-literatura.	11
1.1.4. Estudios que se han realizado del <i>corpus</i> de estudio: saga de Maqroll, el Gaviero.	16
1.2.2. El texto literario como fenómeno para la comprensión del <i>Mundo de la vida</i> .	38
1.2.3. La narrativa de vida ficcional y su potencial para acercarse al <i>Mundo de la vida</i> .	46
1.2.4. Vivirse como otro, entre la subjetividad y la intersubjetividad del Gaviero.	52
1.2.5. La pedagogía de la literatura desde una concepción fenomenológica.	54
2. El <i>Mundo de la vida</i> en la saga de Maqroll, el Gaviero.	83
2.1.1. Sobre el autor.	89
2.1.2. Sobre la saga de Maqroll.	92
2.2.6. El <i>Mundo de la vida</i> de la escuela.	122
2.3.1. El otro o como Maqroll descubre el rostro.	125
2.3.2. La desesperanza, constitutiva del <i>Mundo de la vida</i> del Gaviero.	136
3.1. ¿Qué se aprende de la literatura?	156
3.2. La cuestión por la formación profesorado para una pedagogía de la literatura.	165
3.3. Mutis como <i>corpus</i> : posibilidades de aplicación de la investigación en otros mundos ficcionales.	173
Discusión y conclusiones generales	183
Referencias bibliográficas	187

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Concepción de la pedagogía de la literatura, fenómeno literario y formación.	82
Ilustración 2. Ruta para la comprensión de las obras y concreción de una pedagogía de la literatura como campo de experiencias.	85
Ilustración 3. Intersección de Mundos de la vida	88
Ilustración 4. Tendencias pedagógicas de la literatura	160

DEDICATORIA

A mi esposa que fue testigo de mis desvelos, sueños y desvaríos.

A mi hijo que fue impulso y motor de fuerza.

A mis amigos que soportaron mis ausencias y mis angustias.

A mi padre que desde el cielo me mira.

AGRADECIMIENTOS

Sentidos agradecimientos al Dr. Eder García- Dussán quien dio el impulso necesario para concretar la investigación y darle las claridades conceptuales, metodológicas y procedimentales que permitieron culminar el proceso de investigación.

Introducción

El conjunto de los cuestionamientos educativos desde los cuales se desarrolló esta investigación tuvieron la intención de analizar las posibilidades de constituir algunas bases teóricas para una pedagogía de la literatura situada en contextos educativos concretos, dada la necesidad de replantear las prácticas educativas en esta área, entendiendo la pedagogía de la literatura basada en la propuesta de van Manem (1998) quien la concibe como un todo del entramado de actores, contenidos y circunstancias del acto educativo; en este caso, de la literatura. En este sentido, Cárdenas (2004) expone que:

Los intentos de establecer una pedagogía de la literatura no han corrido con fortuna en la historia educativa colombiana. No pocas veces asumida desde perspectivas formalistas y positivistas, sometida a la concepción del arte o a las miradas teóricas o a la mera pretensión intuitiva, la enseñanza de la literatura no siempre estuvo atenta a cumplir el correspondiente papel en la educación preescolar, básica y media. (p. 99).

Estas acciones que manifiesta Cárdenas, al parecer difuminadas, no se agotan en la educación media, sino que es imprescindible pensarlas también en la educación superior, específicamente, en la formación del profesorado de lengua castellana y literatura que tendrá a su cargo la enseñanza literaria en la escuela. Un cuerpo docente que piense de otra manera, no solo la didáctica sino el sentido mismo de la enseñanza de la literatura y de la lectura del texto literario en el aula, construirá nuevas comprensiones sobre los alcances que la educación en este campo pueden brindar a los participantes involucrados en este campo.

Para lograr tal apuesta, esta investigación tomó como punto de partida el hecho de que la lectura de los textos de literatura y el abordaje, en general, de la literatura en el aula, debe constituirse en una experiencia; es decir, en un fenómeno trascendente que impacte en la existencia de quienes participan de la acción educativa. A partir de esto, se apostó por denominar el texto literario como un fenómeno literario que tiene la potencia de abrir amplias posibilidades de comprensión, no sólo de la construcción estética de la literatura y de sus constituyentes formales sino, también, del sujeto que convive con el texto. Ahora bien, el logro de tal empresa, y dado que se consideró al texto literario como fenómeno, se tomó como base el principio fenomenológico *Mundo de la vida*, para plantear como este podía constituirse en una opción metodológicamente válida que orientara la comprensión de las obras literarias como base para un modelo de la pedagogía de literatura como la que aquí se desea validar.

Dado que se pretendieron establecer bases prácticas desde las cuales poner en juego los postulados fenomenológicos esenciales para abordar el *Mundo de la vida* en las obras literarias, estos se aplicaron a un *corpus* que, a guisa de ejemplo, permitió dilucidar no sólo la pertinencia de la investigación adelantada, sino también su aplicabilidad real y los caminos posibles para su aplicación en otros *corpus*. Se escogió, para ello, la saga de Maqroll, el Gaviero del escritor colombiano Álvaro Mutis, dado que esta presenta unas características funcionales primordiales para aplicar en ella el modelo propuesto desde el *Mundo de la vida*, siendo central, el hecho que narra ampliamente las vicisitudes de la vida del personaje de ficción y, por ende, se hace factible conocer su mundo existencial.

De este modo, la arquitectura funcional de la investigación implicó, en primera instancia, analizar los estudios previos que se han adelantado en cuanto a la relación de la literatura y la

fenomenología, fenomenología y educación y, finalmente, los estudios alrededor del *corpus* analizado. En segunda instancia, se dio el basamento teórico necesario para la fundamentación de la propuesta del método, basado en premisas fenomenológicas, y aplicado al análisis de la obra y sus implicaciones educativas. En tercera instancia, se construyó una adecuación pedagógica del método fenomenológico y se aplicó al *corpus* seleccionado para darle validez y viabilidad. Una vez realizado lo anterior, se pasó, por último, a proponer los alcances y consecuencias que, desde el método propuesto, pueden configurarse para repensar la pedagogía de la literatura y, concretamente, para la lectura de los textos literarios.

De este modo, se consolidaron los análisis dados en la investigación con unas bases teóricas y prácticas epistemológicamente válidas y metodológicamente posibles para concebir una pedagogía de la literatura desde una mirada amplia que aporte a la construcción del sujeto como un ser socialmente comprometido y esencialmente humano, artífice de su proceso de formación, sensible ante su realidad y la de los demás, consciente de la constitución del *Mundo de la vida* de sí y de los demás, del reconocimiento del papel del otro como dador de sentido de la existencia propia y de que se es otro para los demás, en perspectiva de replantear ese papel brumoso de la literatura y su abordaje en la escuela colombiana.

Como parte de los resultados generales de todo el proceso de investigación, fue posible concluir que el modelo fenomenológico que se propuso para la interpretación y comprensión del fenómeno literario es aplicable tanto al *corpus* propuesto como a otras obras literarias narrativas e incluso es extensible, con algunas limitaciones, a otros géneros literarios. De este modo, se comprobó que desde la categoría de *Mundo de la vida* los textos literarios son susceptibles de una comprensión profunda que puede llevar, además, a reflexiones del *Mundo de la vida* del lector.

Por otra parte, fue posible sustentar que, a partir de las consideraciones metodológicas planteadas, se pueden establecer correlaciones entre el *Mundo de la vida* ficcional, el *Mundo de la vida* del lector y del papel del otro en cuanto base primordial de la mismidad y de la otredad, de tal manera que el fenómeno literario supera el academicismo clásico con el que ha sido abordada en la escuela y se convierte en experiencia vivida y trascendente. En este orden de ideas, plantear esta forma de hacer conciencia del fenómeno literario implica pensar formas distintas de comprender el papel de la literatura como un hecho trascendente que puede tener profundas implicaciones en la formación del individuo. De este modo, se pudo establecer que se hace necesario pensar a profundidad y vislumbrar nuevos caminos para una pedagogía de la literatura, como una categoría amplia que implica aspectos didácticos, epistemológicos, metodológicos, curriculares, filosóficos, de concepción y conciencia de los individuos que allí se relacionan, de forma tal que, en efecto, el fenómeno literario se constituya en un campo y posibilidad de experiencias.

Finalmente, a partir de los resultados que se obtuvieron en todo el proceso se planteó, como posibilidad de extensión en futuros trabajos de investigación, el análisis profundo y sistemático de los currículos que se aplican en la formación de los futuros licenciados en el campo literario, lo cual impactará en la manera como se concibe la literatura misma en la escuela.

1. Pedagogía de la literatura como campo de reflexión en tiempos de incertidumbre.

Maqroll partía de la convicción
de que todo estaba perdido de antemano
y sin remedio.
Nacemos ya, decía,
con vocación de vencidos.
ABDUL BASHUR, SOÑADOR DE NAVÍOS

Introducción

Este primer capítulo sintetiza la valoración del estado del arte que sirvió de precedente del campo de investigación propuesto, además deja ver cómo se delimitó el marco teórico general desde la fenomenología, las concepciones epistemológicas necesarias para dar fundamento a la propuesta y las implicaciones generales que, desde lo planteado, se dan para constituir dicha pedagogía de la literatura. Además, para la concreción fáctica del método fenomenológico propuesto, tal como se mencionó en la introducción de la investigación, se planteó tomar como *corpus* literario de aplicación los mundos ficcionales creados por Álvaro Mutis en las siete novelas que componen la saga de Maqroll, el Gaviero y, por ello, en este primer capítulo se presenta también la justificación del porqué se toma esta obra como paradigmática dentro de los límites interpretativos de esta investigación, además de las posibles extensiones a otras obras y géneros literarios.

1.1. Valoración del estado del arte en el campo del saber de la investigación.

Para dar comienzo a la investigación, se plantearon una serie de premisas desde las cuales fuera factible dar validez y sustento a los posibles vacíos que, en el campo educativo, existen en torno a la pedagogía de la literatura desde un modelo fenomenológico basado en el concepto de *Mundo de la vida*. Partiendo de dichas premisas, se procedió a la valoración de los antecedentes que

existiesen y que fueran pertinentes en el camino reflexivo propuesto. Las premisas que apoyaron este esfuerzo fueron:

- El principio de *mundo de la vida* es una posibilidad poco explorada. En concordancia con lo que se expone más adelante, el principio *Mundo de la vida* no se constituye en posibilidad ampliamente explorada en las dinámicas de la pedagogía de la literatura en nuestras lógicas educativas, ni tampoco es ampliamente aplicado para la comprensión del texto literario (entendido como fenómeno literario). Lo anterior se sustenta en el hecho que existen pocas obras que lo exploren y, menos aún, que procuren la construcción de una propuesta pedagógica como tal, nacida en estas lógicas. En consecuencia, fue posible plantear que este es un campo de indagación posible y necesario de explorar.
- La literatura colombiana, desde una perspectiva fenomenológica, no constituye una reflexión amplia para repensar la pedagogía de la literatura. Hay algunos autores como Germán Vargas Guillén (2012), Carlos Guevara (2012 b), Pedro Juan Aristizábal (2003, 2005, 2012), entre otros, quienes han realizado algunas investigaciones sobre la literatura con orientación filosófica y, específicamente, fenomenológica, aunque, en general, han hecho énfasis en universos literarios de escritores que no son colombianos, notándose allí una falencia que esta investigación se propuso subsanar.
- El vínculo fenomenología-educación en el contexto colombiano tiene escaso desarrollo. De igual manera existen investigaciones e indagaciones alrededor de la correlación fenomenología-educación, pero la mayoría se dan en el contexto anglosajón y canadiense, proponiendo nuevas rutas de comprensión ubicadas en las lógicas formativas de aquellas tierras. Ahora, cuando se ve esto en el ámbito colombiano, se encuentran algunas investigaciones que tienden más a la aplicación de los presupuestos foráneos que al ajuste

y construcción de dinámicas y lógicas propias. Siendo así, esta investigación aportó en esta necesidad de construir propuestas propias de correlación entre la fenomenología y la pedagogía; en este caso para la pedagogía de la literatura.

- La imaginación y la fantasía como categorías posibles del *Mundo de la vida* son necesarias de explorar para una mayor comprensión del fenómeno literario. Desde las propuestas de la fenomenología, específicamente las realizadas por Husserl (2008), es posible validar que tanto la imaginación como la fantasía son regiones necesarias para la comprensión del *Mundo de la vida* y para poder llegar a poner “la vida en paréntesis”. En este orden de ideas, al tomar como *corpus* de estudio una obra literaria, de hecho, un producto de la imaginación y de la subjetividad humana, es posible constituir la relevancia a dichas regiones, de forma tal que se enriquezca el acto pedagógico de la literatura con la actitud reflexiva propia de la fenomenología.
- Los nexos reflexivos entre la literatura y el *Mundo de la vida* se hacen necesarios en estos momentos históricos donde pareciera existir una cosificación extrema de la literatura y hasta de la acción educativa. Pareciera que muchas de las dinámicas actuales propendieran por la cosificación del individuo y que se estuviera olvidando el aspecto humano que entraña nuestra existencia. En tal sentido, el acto de hacer consciencia reflexiva de los devenires del hombre, incluyendo fenómenos que pueden parecer tan cotidianos como la educación, se convierte en un imperativo en los tiempos actuales. Así, esta investigación se validó en cuanto el aporte que pretende dar, proponiendo caminos interpretativos para entender el fenómeno literario y el *Mundo de la vida* como campos íntimamente relacionados, no solo para acercarse a la obra literaria, sino a la vida misma del lector.

Con base a los aspectos anteriormente enunciados y para darles desarrollo y eficacia a las ideas allí planteadas, fue necesario realizar el levantamiento del estado del arte, lo cual implicó tres apartados fundamentales:

1.1.2. Estudios acerca de la relación fenomenología-educación.

Este aspecto fue primordial para la presente investigación, dado que constituyó el cimiento y base fundamental de esta indagación que pretende construir opciones en el terreno de la pedagogía de la literatura. En tal sentido, se consultaron un aproximado de 20 obras, entre textos teóricos y textos resultado de investigación. Entre las producciones teóricas más relevantes, cabe destacar, en primer lugar, la obra del fenomenólogo holandés Max van Manen (2016). Este autor, heredero de la Escuela de Utrecht, se ha constituido desde hace algunos años en una de las voces más reconocidas en el ámbito de la fenomenología como oportunidad de interpretación de lo educativo. En este sentido, el autor toma el concepto de *experiencia vivida* (cercana al principio de *Mundo de la vida*) para plasmar cómo lo educativo llega a ser comprendido como fenómeno que puede ser “puesto en paréntesis” para, de este modo, llegar a una actitud reflexiva y no como un simple hacer que se agota en la actitud natural. En la obra, además, el autor hace aproximaciones a la aplicación del método fenomenológico en diversas áreas del conocimiento, sin limitarse exclusivamente al ámbito educativo con lo cual deja claro su interés por demostrar que la fenomenología no se reduce a indagaciones teóricas, sino que tiene aplicaciones reales; de allí que titule su libro *Fenomenología de la práctica*.

Asimismo, el investigador holandés hace un recorrido por diversos autores e investigadores que, desde diferentes áreas, han abordado ese interés práctico de la fenomenología, instalándose,

de esta manera, en, uno de los referentes primordiales de la fenomenología en la educación, y que en este texto se presenta de una forma resumida que quizá pudo haber tenido mayor fuerza.

En segundo lugar, se referencia la obra clásica de Berdard Curtis y Wolfe Mays (1984) y que compila varios ensayos sobre la posible relación entre la visión fenomenológica y la educación, aunque en algunos de ellos apenas queda enunciada. Gran parte del escrito gira entorno a los nexos entre las teorías de desarrollo de Piaget y los postulados fenomenológicos de Merleau-Ponty acerca del cuerpo y la percepción, por lo que la discusión se centra en estos dos autores y deja de lado otro tipo de relaciones entre la fenomenología, la educación, así como la categoría de *Mundo de la vida* es apenas mencionada.

En tercer lugar, es pertinente referenciar el clásico artículo de Gadamer (2000), donde se da vital importancia al reconocimiento del otro y al diálogo como fenómenos necesarios en la práctica pedagógica y que enriquece esta investigación aportando una visión fenoménica de lo que implica ser otro y reconocer al otro como factores inseparables y fundantes del hecho educativo.

En cuanto a los textos resultado de investigación, se destacan, en primer lugar, la reflexión de los investigadores colombianos Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo (2012) en el que se da un recorrido a algunas aplicaciones exitosas de prácticas fenomenológicas que se han llevado a cabo en el contexto colombiano, en áreas como la sociología, la pedagogía, la psicología. El texto sigue, en algunas de sus posturas, a van Manen desde la idea de aterrizar los presupuestos teóricos de la fenomenología en terrenos prácticos para la comprensión de fenómenos cotidianos y realiza el recorrido por experiencias que consideran los autores como ejemplo claro de cómo puede establecerse esa correlación. No obstante, el texto queda un poco limitado en la

posición crítica de dichas experiencias en tanto al desarrollo del método fenomenológico o sus “ajustes” para alcanzar las aplicaciones expuestas. Aun así, este texto aporta a la presente investigación referentes reales de la posibilidad de aplicar la fenomenología en la educación y en áreas de conocimiento cercanas como la psicología.

En segundo lugar, se analizó el artículo de la investigadora colombiana Raquel Yala Carabajo (2008) *La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. En este, tal como su mismo título lo indica, se hace una evaluación de cómo las ideas propuestas por van Manen han sido puestas en función de la investigación educativa en el país. El texto hace una aproximación general a estas propuestas desde trabajos de investigación y algunas experiencias prácticas en contextos específicos. El recorrido que hace la autora deja en evidencia que aún existe en el país carencia en la sistematización de estos acercamientos fenomenológicos-pedagógicos y también de planteamientos que establezcan propuestas estructuradas de la aplicación fenomenológica a situaciones pedagógicas definidas como lo puede ser el campo de la pedagogía de la pedagogía de la literatura.

En tercer lugar, se consideró relevante el texto de Carmen López Sáenz (2000), obra en la que se expone que cuando se aplica el método fenomenológico a cualquier área de conocimiento, se logran ampliar las posibilidades de comprensión de aquello que se aborda, pues el hecho de poner en paréntesis el fenómeno permite que el observador descubra lo esencial de lo que se le manifiesta. En este orden de ideas, la autora se ubica en posturas fenomenológicas clásicas de Husserl. En el mismo sentido está el artículo de Marco Antonio Jiménez y Ana María Valle Vázquez (2017), que deja ver lo educativo desde la perspectiva fenomenológica; sin embargo, no

se hacen planteamientos metodológicos ni se centra en áreas específicas de la enseñanza.

Asimismo, abordó el artículo de Katuska Gutiérrez Rodríguez (2016), que pregunta acerca de la práctica de la fenomenología en la educación a distancia, aunque los planteamientos son muy generales y no alcanzan a profundizar o concretar una propuesta clara de cómo podría ser ese abordaje enunciado desde el mismo título del artículo.

Pues bien, los hallazgos de esta primera parte permitieron afirmar que la posibilidad de entender cómo el método fenomenológico brinda rutas de comprensión del fenómeno educativo, es aún un terreno rico por explorar y que en el contexto pedagógico colombiano es casi inexistente la investigación puntual que ubique cómo la pedagogía de la literatura, desde el ámbito de la fenomenología y específicamente desde el principio de *Mundo de la vida*, puede y necesita ser ampliada.

1.1.3. Estudios que se han realizado acerca de la relación fenomenología-literatura.

En la indagación llevada a cabo se encontraron un aproximado de 20 obras que establecen relaciones entre la literatura y la filosofía desde los más variados enfoques, algunos cercanos a la investigación realizada, otros con claras distancias que son comprensibles desde las diferentes corrientes y tendencias filosóficas desde las que se ubican los pensadores. Además, en las obras específicas que realizan correlaciones entre la literatura y la fenomenología también se presentan ciertas diferencias, lo cual se sustenta en el hecho que la fenomenología, tal como se mencionó anteriormente, no constituye un cuerpo unificado, sino que presenta una considerable cantidad de enfoques.

En el caso de la literatura latinoamericana existen varios análisis que establecen vasos comunicantes entre la filosofía y literatos ampliamente consagrados, siendo las más constantes

interpretaciones a la obra de Borges por las evidentes fuentes filosóficas que nutrieron la producción literaria de este escritor argentino.

Dados los intereses desde los cuales se planteó esta investigación, se hizo un recorte conceptual de tal manera que se analizaron obras que trataran específicamente la fenomenología y la literatura (en lo posible con énfasis en el principio *Mundo de la vida*), encontrándose que, desde este enfoque, es más reducida la producción y algunos de los trabajos insinúan la relación o pretenden desarrollarla de una forma bastante general, o incluso tangencial. De igual manera, se buscaron obras en las que se abordaran escritores o producciones preferiblemente latinoamericanas o, mejor aún, colombianas por ser el *corpus* escogido para esta investigación conformado por obras de un autor colombiano, y que hicieran un ejercicio puntual de interpretación desde la base de la fenomenología.

En consecuencia, entre las obras teóricas que se acercan a la propuesta del presente trabajo y que constituyen parte del estado del arte se hallaron los siguientes referentes. En primer lugar, la obra de Julia Iribarne (2005). Este texto está dividido en tres partes en las que se desarrollan varios conceptos de la fenomenología y se aplican análisis específicos a la obra de Borges y de Sartre, quienes indudablemente beben de la filosofía como un basamento primordial de su obra. No obstante, en esta importante obra no se toma ninguna obra o autor de la literatura colombiana como referente o corpus de estudio, sin embargo, la obra aporta herramientas importantes sobre todo desde el punto de vista metodológico para el análisis fenomenológico de la literatura.

El libro *Fenomenología e teoría literária: Husserl por Ingarden* (1990), escrito por la brasilera María da Glória Bordini, en siete capítulos presenta relaciones entre la teoría literaria de

Roman Ingarden (concepción de poética, mimética, estética, lectura como conocimiento) y los principales postulados de Husserl (reducción fenomenológica, actitud fenomenológica, conciencia, variaciones, el Mundo de la vida apenas se menciona). En el último capítulo hace nexos teóricos entre la literatura y la fenomenología, en términos de encuentros y desencuentros de las teorías de Husserl e Ingarden. No obstante, no se alcanzan a proponer abordajes explícitos en obras o formas puntuales de hacer estos análisis en el contexto literario. Más bien, la obra se convierte en una insinuación, en una invitación a comprender las posibles relaciones entre estos dos autores.

Otra obra relevante para esta investigación es la de Pedro Juan Aristizábal Hoyos (2005), en la que se toman varios pensadores occidentales (Sartre, Nietzsche, Rilke, entre otros) y en nueve apartados, hace una profunda reflexión acerca de la forma como se asume la literatura y la filosofía en el contexto latinoamericano. Así, se hace eco en esta obra a la clásica denuncia de Leopoldo Zea en su obra *Filosofía americana como filosofía sin más* (1969) y Augusto Salazar Bondy en *¿Existe una filosofía de nuestra América?* (2004), obras en las que se plantea que en la región latinoamericana hace falta una mayor consciencia de valorar nuestras ideas como válidas en el contexto de la Historia, sin caer en la angustia de demostrar que el pensamiento latinoamericano debe validarse como tal, sino reconocer simplemente que existe y no es subsidiario o dependiente de Occidente. Se reconoce la herencia de dicha influencia occidental, imposible de negar, pero se entiende que en la región también se produce conocimiento, pero que carece en gran medida de autorreconocimiento.

Por lo tanto, en esta obra de Aristizábal, se habla del reconocimiento del otro, de la poética como forma de expresión y comprensión del mundo, del “juego del conocimiento”, de cómo es

posible entender la enseñanza de la filosofía como un reto de pensamiento y de una actitud que va más allá de repetir las ideas ya forjadas en otras regiones y jornadas. Otra obra de Pedro Juan Aristizábal Hoyos pertinente para la consolidación del estado del arte de esta investigación fue *Intimidad y temporalidad: Fenomenología e intuición poética, puntos de encuentro entre la filosofía de Husserl y la poesía de Rilke* (2003), donde el autor hace una aplicación directa de algunos de los principios de la fenomenología husserliana como opción de comprensión de los versos de Rilke, pero no lo hace desde el concepto de *Mundo de la vida*.

Finalmente, se puede mencionar la obra Ronald Bermúdez (2010). En este texto se plantean algunas interesantes relaciones de la literatura colombiana vista desde un enfoque filosófico que aporta ciertas pistas de interpretación de momentos y obras literarias en el camino de correlación entre lo literario, lo cultural y lo filosófico. No obstante, no se establecen implicaciones que desde este enfoque logren impactar la pedagogía de la literatura.

Por otra parte, entre los textos producto de investigación que aporta a la discusión planteada, se encontró la obra de la pensadora española María Teresa Vilariño Picos (2001), donde la autora pone en juego los principales postulados de Gadamer, Heidegger, Husserl e Ingarden en cuanto a la fenomenología y la estilística en el ámbito español. En algunos de los capítulos, la obra cobra un tinte más bien histórico al mostrar orígenes, evolución e impacto de la corriente fenomenológica en España. En este punto se encuentra un importante aporte del libro a la discusión fenomenología-literatura aunque a la vez, para los intereses del presente trabajo de investigación, se encuentra una limitante, pues no sale Vilariño del contexto Ibérico.

Una segunda obra producto de investigación consultada fue del profesor colombiano Carlos Guevara (2012), aborda desde un punto de vista fenomenológico tres autores

latinoamericanos: Juan Rulfo, Manuel Mejía Vallejo y Ernesto Sábato. En este libro se busca, en forma esencial, descubrir cómo en estos autores el sentir latinoamericano y la voz de los autores de la región se plantean como reivindicación del ser nuestro americano (Cerutti, 2011) como vivencia, como experiencia de nuestra historia. Así, los aportes de este texto fueron importantes para la consolidación de esta investigación, toda vez que ubicó de forma puntual la indagación fenomenológica en escritores latinoamericanos y colombianos, además del componente de cuestionamiento del estado de cosas en la escuela para viabilizar este tipo de concepciones no se toca con profundidad y, por consiguiente, no hay construcción o propuesta alrededor de la pedagogía de la literatura, así como carece de un marco metodológico para la aplicación en el aula del modelo fenomenológico expuesto. En este sentido, la obra, aunque interesante, tiene la limitante de que se ubica más en el terreno de la teoría o la interpretación literarias que en un contexto educativo.

En el mismo sentido, está el texto del investigador colombiano Germán Vargas Guillén (2012), dedicada a la empresa de Horacio Quiroga, en el cual se hace una indagación sobre el concepto fenomenológico de tiempo (temporalidad) en la mencionada obra de Quiroga y por ende como se constituye el sujeto en dicha ficción. Por esta misma línea, se destaca también la obra dedicada a Fernando Vallejo por Andrés Alfredo Castrillón (2014). Aquí se plantea un interesante análisis de la saga de Vallejo desde perspectiva filosófica, con influencia notoria de la fenomenología; sin embargo, no toma el concepto de *Mundo de la vida* ni se pretenden alcances pedagógicos en este análisis.

Como hallazgos fundamentales de este análisis se encontró que, en varias de las obras, se plantean las relaciones posibles entre los ámbitos de la literatura y la fenomenología, sin embargo,

se dejan precisamente como posibilidades que pueden ser desarrolladas, pero no se profundiza en dichos nexos. Por otra parte, se han desarrollado estudios aplicados a autores específicos, pero en pocos casos se toman autores colombianos como *corpus*. En otros textos, aunque se menciona la relación literatura- fenomenología, en realidad se hace dicha relación desde aspectos generales de la filosofía y no necesariamente fenomenológicos y el concepto de Mundo de vida, como desarrollo teórico o interpretativo es prácticamente inexistente. Finalmente, quizá el hallazgo más importante es la poca producción existente en el ámbito específico de la literatura colombiana y la tangencial indagación de estos planteamientos fenomenológicos-literarios en el ámbito de la escuela.

1.1.4. Estudios que se han realizado del *corpus* de estudio: saga de Maqroll, el Gaviero.

Para acercarse al *corpus* de estudio escogido para la investigación y poder realizar el análisis del mundo posible de Maqroll, el Gaviero, desde las posibilidades interpretativas que el concepto fenomenológico de *Mundo de vida* ofrece, y con esto llegar a plantear la reflexión en torno a la pedagogía de la literatura, se hizo necesario dar dos pasos previos: el primero, validar las razones por las cuales la obra de Mutis y, específicamente, el mundo ficcional que constituye la saga de Maqroll, el Gaviero, se puede considerar un paradigma que ofrece ciertas particularidades que la destacan de otras construcciones literarias y sustentan que haya sido tomado como el *corpus* de estudio de esta investigación y que se presta para ser puesto como ejemplo de aplicación del método propuesto. El segundo paso fue evaluar los estudios que de la obra de Mutis se han realizado y cómo estos pueden o no aportar a la visión que en esta investigación se pretendió validar.

En cuanto al primer paso, es decir, lo concerniente a la validación del *corpus*, se planteó que existen autores literarios que parecieran ser inmortalizados y validados por una especie de

consenso universal. Nadie pone en duda la calidad literaria y la importancia cultural de escritores como Shakespeare, Cervantes, Dante, Borges, García Márquez, Cortázar, Rulfo o Kawabata, tanto que estos autores, entre otros, hacen parte de los listados de planes de lectores de los colegios y de los *syllabus* universitarios. Se consideran como referencias obligadas para cualquiera que tenga un mínimo conocimiento literario, tanto docentes en ejercicio como docentes en formación. Las razones son muy variadas, pero, en términos generales, se considera que los mundos posibles de estos grandes autores muestran realidades de su tiempo, de la sociedad, de las profundidades del hombre, presentan críticas y reflexiones a diferentes regiones de la existencia misma e, incluso, manifiestan y hasta constituyen procesos de identidad de los pueblos.

Siendo así, autores como los señalados y muchos más no requieren mayor refrendación para ser estudiados en nuestras aulas, desde la educación básica hasta en la superior. Esto llama la atención dentro de la formación de los futuros docentes de literatura y lengua castellana, pues se crea un canon aceptado y casi inamovible de obras y autores, tanto en las universidades que forman a estos docentes como la educación básica y media. De esta manera, ese conocimiento literario se convierte en una especie de “evangelio literario”, irrefutable e incuestionable que limita la entrada a “autores apócrifos”. Así, los referentes literarios de los alumnos que luego, ya profesionales replicarán en las aulas, suele ser limitado y casi estandarizado, a tal punto que las obras que suelen leerse de estos autores consagrados vienen a ser las mismas, también consagradas y la exploración de otros universos simbólicos se ve, habitualmente, restringida.

Esto, de por sí, conlleva una reflexión en esos procesos de formación de los futuros docentes, dado que ese acervo literario limitado implica que la mayoría de la literatura en realidad se está dejando de lado por seguir ciegamente el canon y, por ende, se hacen difusas las posibilidades de abrirse a nuevas formas de interpretación, a nuevos mundos posibles y a nuevas

dinámicas de abordaje de la literatura en el aula, que un mundo cambiante requiere. En el contexto colombiano, se acepta de manera general un orden para la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, de tal forma que en octavo se enseña literatura colombiana, en grado noveno literatura latinoamericana, en grado décimo literatura española y, finalmente, en grado once, literatura universal. Esta organización pareciera ser una especie de proceso de complejidad, de forma tal que la literatura universal implica un mayor grado de comprensión y unas destrezas interpretativas por parte del joven lector mucho más arraigadas que el niño que lee literatura colombiana. Esta visión de la pedagogía de la literatura es complementada con la idea generalizada de abordar los textos y la literatura en un estricto orden cronológico, siendo también una comprensión evolucionista en la que pareciese que la construcción literaria avanza y se complejiza con el tiempo, siendo cada etapa superior a la anterior, una especie de “darwinismo literario”.

Estas dinámicas enunciadas y otras que han marcado las rutas de cómo se ha entendido la literatura en la escuela, su enseñanza, sus relaciones con otras áreas y los aprendizajes esperados en el campo de la formación literaria, ya han sido puestas en cuestión por autores como Bombini (1996) y Cárdenas (2004) y serán ampliadas en sus repercusiones y consecuencias en capítulo precedente de esta investigación.

Ahora bien, regresando a la obra de Mutis como *corpus* de estudio, es indudable que este autor se ubica en los límites de los escritores colombianos no canónicos, tal como ocurre con Alfredo Iriarte, Germán Espinosa, Arturo Alape, Zapata Olivella y tantos otros que, a pesar de tener merecidas razones literarias para hacer parte de los objetos de estudio de la literatura y sus nombres no ser del todo desconocidos, son escasamente referenciados y, por tanto, son poco estudiados en el ámbito escolar. En el caso de la obra de Mutis, esta tiene una gama considerable

de análisis, estudios, acercamientos y homenajes que pueden ser testimonio de la importancia de su obra, pero sus producciones son muy poco leídas en las instituciones educativas.

No obstante, se encontraron una serie de factores que, vistos en su conjunto, permitieron aseverar que su análisis desde el método fenomenológico no es solo posible, sino paradigmático, puesto que brinda herramientas para hacer extensible este tipo de abordajes a otras obras y autores, no solo colombianos sino de otras latitudes, construyendo otras maneras de comprender el fenómeno literario y de llevarlo al aula.

Quizá el aspecto más relevante que permitió la validación del estudio de la obra de Mutis en esta investigación como paradigma literario interpretativo desde la fenomenología, es el hecho de haber constituido en la figura de Maqroll, el Gaviero, un mundo posible unificado en un número amplio de obras que transitó tanto la poesía como la narrativa. Nacido en la poesía en *Los elementos del desastre* (1953), Maqroll formó un universo simbólico constante donde el personaje hizo presencia directa o indirecta en siete novelas y en muchos de los poemas escritos por Mutis, edificándose como un héroe literario con una consistencia vital, quizá única en las letras colombianas.

Es llamativo que, para narrar la vida del marino, Mutis recurriera, por una parte, a una voz que pareciera ser su *alter ego* y que se encargó de reunir por los más diversos caminos (unos intencionados, otros casuales) las penurias y avatares del Maqroll, siendo fiel testigo de sus aventuras y describiéndose como entrañable amigo y guarda de su recuerdo. Este juego del autor, siendo él mismo personaje de la historia, es un recurso estilístico usado por algunos escritores; pero, en el caso de Mutis se hace interesante y novedoso en la medida que para nada se convierte en protagonista de la narración (es más, hasta su verdadera personalidad, como imagen especular

del autor es brumosa) y funge como una especie de mediador entre lo que le ocurre a Maqroll, el lector e, incluso con los otros personajes de las novelas que integran la saga.

Por otra parte, precisamente en el papel de los amigos de Maqroll es que se encuentra otra estrategia narrativa interesante por parte de Mutis: ellos no son simples ayudantes para el desarrollo de la historia, sino que trascienden también de novela en novela e, incluso, se convierten en protagonistas de los hechos, siendo Maqroll en varias ocasiones supeditado a la sombra de la desventura de sus allegados. Tal es el caso de Abdul Bashur, amigo de entuertos del marino a quien incluso le dedica una novela completa de la saga: *Abdul Bashur, soñador de navíos*, y también buena parte de *Tríptico de mar y tierra*. Otros personajes como Flor Esteves e Ilona, tienen una importancia crucial en la vida del Gaviero, y ayudan a conformar un mundo posible complejo y rico de matices. De esta manera, este juego narrativo de un héroe que es testimoniado en modo importante por los otros seres de ficción y que además trasciende a través de tantas producciones, es inédito en la historia literaria colombiana y configura un aporte valioso no solo para validar la obra en sí misma, sino la calidad literaria del escritor y las posibilidades de la comprensión emanada del método fenomenológico que se propuso construir en esta investigación.

En este orden de ideas, al dar tanta importancia no sólo a lo que le ocurre al Gaviero, sino también a sus amigos, podemos dilucidar otra característica desde la cual la interpretación fenomenológica se hace posible y pertinente, pues en este acto narrativo la subjetividad, como expresión del ser, y la intersubjetividad como factor constituyente de aquella, se hacen evidentes.

Maqroll no sólo es el personaje ficcional del cual se narra una serie de hechos, sino que la manera como estos son dados a conocer, viabilizan un juego de realidades paralelas entre el personaje ficcional del Gaviero, el posible alter ego ficcional de Mutis, los amigos de Maqroll y

el lector y así, se realiza una correlación de los universos de expectativa de estas diversas subjetividades que se entrecruzan.

El marino da a conocer sus experiencias y sus más profundos pensamientos y angustias a través de cartas, diarios, pequeñas notas, consignas dejadas en un muro descascarado por el tiempo. De esta forma, en esos escritos se da, se abre como ser pensante de su propia realidad y la de otros, no solo para que lo conozcan, sino que sigan atestiguando su existencia, le mantengan vivo en el recuerdo, en el sentido que lo habla Lévinas (2002). Maqroll no tiene certeza que sus escritos llegarán a algún destinatario (incluso escribe en restos de papel usado que son olvidados en un viejo libro y encontrados por casualidad) pero el ejercicio de escribir es para él un darse al otro como reconocimiento de su mismidad y de la otredad de su posible lector y de los otros que hacen parte de sus experiencias. Así, y en concordancia con los planteamientos que hace Arfuch (2007), la vida del Gaviero se hace testimonio y relato que se da y cobra sentido en los otros.

Álvaro Mutis, o mejor su yo ficcional, aparece en la obra como testigo de lo que le ocurre al Gaviero, actuando como apoyo económico y emocional en situaciones difíciles, que son las más en la vida de Maqroll y, principalmente, como el auto-encargado de que la voz del marino así probablemente haya muerto, no se silencie.

Ligado a lo anterior, encontramos otro aspecto que valida este *corpus* escogido: Mutis consigue con el universo de Maqroll la constitución de una narrativa que rompió el marcado regionalismo y autorreferencialidad que de cierta manera imperaba en las producciones literarias colombianas al momento en que este escritor inicia su construcción ficcional. Maqroll es un marino y, como tal, recorre el mundo, de suerte que las referencias geográficas dadas en las novelas

corresponden a puertos y ciudades de todo el planeta, dando un aire de universalidad a la saga, poco común en las obras literarias colombianas.

Si bien es cierto que ficciones de autores como Tomás González o Fernando Vallejo, por solo mencionar dos casos, pueden tener referencias a otros países o, incluso, abiertamente ubicar toda la narración en otras latitudes, la diferencia con la saga de Maqroll, es que se hacen presentes decenas de lugares que pueden llegar a tener entre sí la misma importancia dentro del mundo ficcional y dan verosimilitud a la vida errante del marino. Aunque el trópico y claras alusiones a Latinoamérica e incluso a Colombia aparecen de forma reiterada en casi todas las siete novelas de la saga, las acciones ocurridas en sitios recónditos o ciudades cosmopolitas tienen también gran impacto narrativo en la construcción del mundo ficcional de Maqroll. En sitios exóticos, desde Kuala Lumpur, hasta Marruecos, pasando por Canadá, India, la selva Amazónica y las islas del Caribe, Maqroll y sus amigos son testigos de cómo el hombre se da en su mundo en diversas regiones del planeta.

Así, Mutis evidencia en sus escritos una vasta enciclopedia geográfica, al tiempo que un acervo de referentes culturales e históricos que dan solidez al *Mundo de la vida* del Gaviero. Llama la atención que las lecturas preferidas por el marino en sus momentos de asueto o de extrema soledad y penuria, sean obras acerca de antiguos nobles, santos o guerreros que vivieron en diversos lugares del mundo, afianzando el aire cosmopolita de esta ficción.

Personajes como Ilona, mujer europea que ha recorrido el mundo, son en sí mismos muestras fehacientes de que para Mutis es importante que su marino no tenga un asidero concreto, sino que sea un hombre de todas partes y, en consecuencia, se constituya en un andariego eterno que narra a quien quiera o pueda sus desventuras y tribulaciones. Este aspecto es muy importante

para validar el tipo de análisis de esta investigación dado que, a la larga, se pretendió descubrir qué dice al hombre fáctico un mundo ficcional como el Gaviero. Si ese hombre es de todos los puertos, de todos los mares, de todas las nacionalidades (la del Gaviero es una incógnita dado que, según su buen amigo Mutis, anda con un pasaporte Chipriota de dudosa procedencia), lo que tiene que decir no lo afirma solo como una invención ficcional latinoamericana, sino que habla y da testimonio del hombre en general. Para ello, ubicar la saga en cualquier punto del globo enfatiza ese aspecto de universalidad de esta ficción y del Gaviero.

Con todo lo anterior, se hace evidente otro aspecto importante para validar el *corpus* desde el método fenomenológico: la saga narra de manera clara diferentes aspectos de la vida del Gaviero, en un espacio de tiempo considerable, con lo cual es posible conocer su existencia y diversos elementos que constituyen su Mundo de la vida. La extensión temporal interna del relato, se infiere, abarca un periodo de varios años, en los que saltos en los eventos hacia atrás y hacia adelante, permiten conocer aspectos que serían parte de la “prehistoria” de la vida del marino o sucesos que se desencadenarán en un futuro. De este modo, la vida Maqroll se devela desde una cantidad importante de momentos que, aunque son difíciles de ordenar todos en una linealidad temporal, sí permiten conocer amplias facetas de cómo vive y comprende la vida este ser ficcional y los otros que le acompañan en su trasegar.

Un cuarto aspecto para considerar es que la obra de Mutis fue reconocida con premios de gran trascendencia en el terreno de la literatura, entre los que se cuentan el Premio Xavier Villaurutia en 1988, el Príncipe de Asturias en 1997, Reina Sofía de Poesía Iberoamericana en 1997, el Premio Cervantes en 2001 y Premio Internacional Neustadt en 2002. Si bien es cierto que los premios literarios en sí mismos pueden ser cuestionables y solo por ellos no se puede considerar que una obra es en verdad trascendente, cuando un autor recibe los galardones más importantes en

el ámbito hispánico, sí cabe plantearse que su obra cuenta con calidades estéticas, con configuraciones de sentido, con apuestas de pensamiento que pueden destacarla sobre otras producciones. En el caso de Álvaro Mutis esto se cumplió y sus producciones de cuento, novela y poesía recibieron una cantidad amplia de distinciones, a lo cual se suma el hecho de que el autor escribió narrativa y poesía, lo cual le permitió al autor tener un público amplio y distinciones en ambos géneros.

En lo que respecta al segundo paso, es decir, la evaluación de los estudios que de la obra de Mutis se han realizado, se encontró que la obra de Álvaro Mutis ha sido ampliamente estudiada por investigadores, críticos literarios y literatos colombianos y extranjeros, razón por la cual se analizaron cerca de 40 obras entre libros, artículos y suplementos literarios. Dados los factores anteriormente expuestos sobre la validez e importancia de la obra de Mutis, los análisis rastreados tienen los más variados enfoques: narratológicos, estructurales, hermenéuticos, sociales, estéticos y hasta filosóficos. Además, existen estudios que toman solo la obra lírica, o solo la narrativa o hacen mezclas entre ellas tomando algunas muestras de la producción de este escritor o que toman obras narrativas de Mutis diferentes a las propuestas para esta investigación (las siete novelas de la saga de Maqroll, el Gaviero). Siendo así, para los intereses de este trabajo, se determinaron ciertos filtros; es decir, recortes de tipo temático, metodológico, de *corpus* y de enfoque para de esta forma establecer cuáles, de la amplia gama de estudios sobre la obra de Mutis eran necesarios considerar como antecedentes claves en esta investigación. En consecuencia, a continuación, se exponen los estudios más destacados sobre los abordajes a los mundos ficcionales de Mutis que guardan relación con los planteamientos y enfoques de esta investigación.

Para iniciar, se partió de la obra de Doris Amanda Baron-Fritts (1999). En ella, se hace un aporte interesante para desentrañar cómo el sujeto ficcional de Maqroll el Gaviero se constituye en un personaje posmoderno y, el hecho de que su escritor sea un colombiano se convierte en demostración clara que el pensamiento latinoamericano no es atrasado ni marginal respecto al pensamiento europeo. Por el contrario, el pensamiento de la región es pertinente y válido para la comprensión del mundo y hace parte del discurso universal. No obstante, la obra se limita a un análisis en que priman aspectos narratológicos y el abordaje filosófico es más bien periférico y general de modo que el concepto de posmoderno es tomado de forma tangencial.

En segundo lugar, se analizó la obra, escrita por Clímaco Pérez Camargo (2002), la cual hace un abordaje filosófico estructurado de la obra de Mutis, aunque sólo toma una muestra de su producción poética y no aborda como centro de análisis las novelas de la saga de Maqroll (toma algunas de las producciones poéticas en las que Maqroll aparece). No obstante, esta obra da pistas para llegar a descubrir posibilidades de interpretación de la producción literaria de Mutis desde la fenomenología, pues hace alusiones a algunos conceptos como fenómenos y vivencias, tomados desde Heidegger. A pesar de esto, lo hace de una forma general y sin llegar a plantear un esquema o ruta teórica desde la cual realizar dicha interpretación.

En tercer lugar, se abordó el libro de Mario Barrero Fajardo (2012), uno de los análisis más completos y profundos leídos de Maqroll y presenta una gran solidez argumental y además referencia profusamente otras obras interpretativas sobre Mutis, estableciendo un estado del arte importante. No obstante, el autor no pretende plantear vínculos entre la obra literaria de Mutis y constructos filosóficos, ni mucho menos se preocupa por establecer relaciones con la escuela. Esta obra busca plantear cercanías y paralelismos entre Maqroll y el escritor Mutis desde las vivencias

del autor; además, ofrecer un análisis de sus ficciones basado en interpretaciones desde la narratología y desde la estructura formal del texto. De esta forma, siendo el texto de Barrero un significativo referente para el análisis de la saga de Maqroll, su enfoque dista en las intencionalidades propuestas en esta investigación.

En cuarto lugar, aparece el texto, un análisis hecho por Alonso Aristizábal (2002), que enfoca más que en una aproximación crítico-interpretativa, en un compartir de la experiencia lectora; es decir, se plantea la reflexión sobre la saga de Maqroll desde el goce estético y lo que este suscita en el lector. Por ello, la obra no pretende hacer una exégesis pormenorizada de la narrativa de Mutis ni grandes planteamientos interpretativos teóricos, sino un acercamiento más personal y desde los sentimientos que el universo del marino puede despertar en los receptores de su obra. Este aspecto se constituyó en un aporte muy importante para esta investigación, pues al ubicarse en el terreno de la experiencia del lector, se encuentran ciertos paralelismos con la intención investigativa aquí planteada, aunque Aristizábal no pretende un enfoque filosófico estructurado y aunque se plantee el concepto de experiencia, este no se determina desde la postura fenomenológica.

La siguiente obra tomada fue el trabajo de Gina Ponce de León (2002). En este texto no se toma como único elemento la narrativa que constituye la saga de Maqroll el Gaviero, sino que aborda también otras obras de Mutis, haciendo especial énfasis en *La Mansión de Araucaima*, a la cual le dedica un capítulo entero. De esta manera, la autora parte de concepciones clásicas de héroe, erotismo, mujer, mito, utopía e historia, para ir desentrañando la forma como estos conceptos se manifiestan en algunas de las obras de Mutis, dando vida con ello a cada uno de los capítulos que integran el texto. La interpretación construida en esta obra ubica las citadas

concepciones como universales y, en este sentido, permite un punto de partida desde el cual es posible validar que desde la ficcionalidad de Maqroll es posible tener un reflejo del hombre universal. Así, esa idea de testimonio, de narración de sí, de encuentro del horizonte de experiencias que se postuló anteriormente, desde el mundo ficcional del Gaviero propuesto en esta investigación, encuentra cierta cercanía, aunque no existe en la obra de Ponce de León una intención de postular enfoques filosóficos para la interpretación de la obra de Mutis.

La siguiente obra analizada fue el libro de Roberta Rafetto (2011), un texto corto que está compuesto por una introducción, seis capítulos y una conclusión. Se presenta como una lectura crítica de la obra narrativa de Mutis, basada en tres de sus novelas de la saga de Maqroll, a saber: *Un bel morir*, *Amirbar*, *La nieve del almirante*. En tal sentido, la autora circunscribe el análisis a la relación que es posible establecer entre el escritor y el esquema de valores y aspecto axiomático de los personajes de la saga, principalmente centrada en Maqroll como especie de héroe épico. Este análisis lo hace la autora desde el concepto bajtiniano de cronotopo desde el cual se establece una vía de comunicación, de análisis y acercamiento entre el mundo ficcional y el mundo real. En este orden de ideas la autora, a partir de las tres novelas mencionadas y de entrevistas ofrecidas por Mutis, plantea que el trópico no es para el autor un lugar, sino una vivencia. El tiempo y el espacio se convierten en formas de esa vivencia, en sus significantes, pues son las que le definen, sin mencionarlo desde los términos fenomenológicos, además se colige que son interpretados como temporalidad y espacialidad y, por tanto, como experiencia. La idea que complementa el título de la obra (el héroe como un extranjero en su patria) solo se desarrolla vagamente hacia el final del texto y queda realmente inconclusa. Empero, principalmente la conceptualización acerca del trópico como vivencia, aporta luces acerca de cómo esta saga puede ser tomada como caso paradigmático de la lectura como experiencia de los mundos ficcionales.

En conclusión, las obras aquí reseñadas presentan elementos interesantes para el conocimiento profundo de la obra de Mutis y de su personaje Maqroll, lo cual da visiones amplias y complementarias al trabajo de investigación desarrollado; incluso se ofrecen puntos de partida para algunos aspectos de las interpretaciones que se plantearon dar en la presente investigación. No obstante, los hallazgos que se dieron al realizar este estado del arte validaron el enfoque investigativo realizado en esta investigación toda vez que no se presentan en ninguno de estos escritos una interpretación sólida en el horizonte fenomenológico (aunque existen algunos visos en algunas de las obras), desde el principio Mundo de la vida, (ausente en todas las interpretaciones). Tampoco se encuentra en estas aproximaciones un enfoque de constituir una pedagogía de la literatura o discusiones sobre cómo llevar esta obra al aula.

Asimismo, en un número significativo de las obras, se encuentra una intención de valorar al autor y sus cualidades como narrador y poeta, más que a sus producciones, búsqueda que no se desarrolló en esta investigación dado que no se pretendía dar validez al autor sobre la obra, sino que el énfasis se dio en el acercamiento al mundo ficcional de Maqroll como experiencia de *Mundo de la vida*.

1.2. Fenomenología y método fenomenológico en la literatura.

Para continuar el desarrollo de investigación, se hizo necesario invocar la voz de Max van Manen cuando expresó:

La preparación de los educadores profesionales en instituciones de aprendizaje superior tiende a confiar demasiado en los enfoques librescos. Pero las experiencias indirectas que los textos proporcionan suelen estar exclusivamente dirigidas, por así decirlo, a nuestras cabezas. Es el caso, en especial, de aquellos

libros que ofrecen fundamentalmente “información” y conceptos abstractos, y en los que las explicaciones y clasificaciones teóricas suelen ser pobres sustitutos de las experiencias que proporciona la propia vida. La pedagogía requiere de formas de conocimiento más prácticas que intelectualizadas. (Manen, 1998, p. 26).

Tal como manifiesta el citado autor, la visión general de cómo entender la acción de la pedagogía, implica pensarla desde una concepción diferente a la instrucción en la que se privilegia el conocimiento enciclopédico por encima de las expectativas y experiencias de los individuos que intervienen en la acción pedagógica (tanto docentes como alumnos). Es por ello, que la investigación aquí realizada se enfocó precisamente en esa concienciación necesaria a los docentes en formación, dado que son ellos los primeros responsables de dar continuidad a los caminos ya hollados o, por el contrario, de llevar a la Escuela esas nuevas reflexiones que la educación reclama en las que se dé prelación a los sujetos y sus subjetividades, más que la adquisición de conocimientos sin conexión con las realidades de esos sujetos. Es así como van Manen recalca esa urgencia por pensar una pedagogía que tenga en cuenta la vida y no solo la adquisición de ciertos saberes o la búsqueda de ciertos comportamientos por parte de los alumnos y que, desde tiempo atrás, reclama la Escuela. En consecuencia, asegura van Manen (1998):

Como Dewey señalaba hace casi un siglo, a largo plazo quizás sea más importante para los educadores desarrollar una orientación hacia los niños guiada por constantes reflexiones sobre el significado pedagógico y la trascendencia de las experiencias de sus vidas, que adquirir una serie de competencias conductuales que le permiten a uno mejorar los mecanismos de

gestión escolar... [pero con las que uno] no puede madurar como profesor, inspirador y director de la vida auténtica. (p. 26).

Siguiendo a van Manen, esa forma de pensar la pedagogía desde los sujetos, cobra mayor urgencia en los tiempos actuales donde se vive en una incertidumbre constante frente a lo que la vida puede deparar a las nuevas generaciones, es por esta razón que afirma:

Al contrario de lo que solía ocurrir en las épocas en las que uno sabía lo que le iba a deparar la vida, con qué podía contar y qué podía hacer si nacía en una determinada clase social, los niños de hoy en día deben vivir con la incertidumbre. Deben efectuar enérgicas elecciones en su vida por temor a no llegar a ser nada o nadie. Los niños modernos tienen que darse cuenta de que han nacido con una serie de posibilidades. Llegar a ser persona, madurar y ser educado es transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad: cada cual debe elegir una vida. Él o ella es el conjunto de posibilidades. Esto significa que la vocación de la pedagogía de involucrarse en la educación de los niños consiste en darles la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida (Manem, 1998, p. 19).

Así, este panorama de incertidumbres implica que, tal como lo expresaba Heidegger (2000), la vida es, en sí misma, un conjunto de posibilidades de realización, un universo amplio donde hay múltiples caminos que se pueden tomar, muchos de ellos alejados de la intención consciente del mismo sujeto, los cuales van conformando realidades posibles a medida que se trasiega en la vida y sus experiencias. Sin embargo, las dinámicas de la sociedad actual parecieran hacer inasibles esos caminos y ese “ser arrojado al mundo”, se encuentra aún más indefenso pues

las posibilidades son todas y las herramientas de vida para optar por uno u otro camino parecen limitadas.

Justamente es allí donde ese llamado de van Manen cobra una mayor importancia, ya que la escuela, pensada como espacio para la reflexión de la vida misma, puede brindar esos momentos de reflexión para hacer conciencia de las vivencias y construir un Mundo de la vida significativo que dé sentido a esas posibilidades de realización, de forma que la escuela puede ser vista, como lo propone van Manen, como una experiencia vital y como un ejercicio de transmisión de conocimientos.

En este orden de ideas, para el desarrollo de esta investigación se asumió como ruta de interpretación del fenómeno literario en el aula, la que brinda la fenomenología que, desde la perspectiva de Husserl (1991), es un ejercicio de pensamiento riguroso, una ciencia descriptiva, argumentativa, que permite poner en paréntesis la existencia (*epoché*). En consecuencia, se facilita acercarse a los fenómenos desde una posición contemplativa, esto es, que trasciende las meras apariencias, y convierte lo vivido en experiencia consciente, permitiendo “volver a las cosas mismas”.

Es una postura que, como cualquier otra teoría que pretende comprender la complejidad humana, puede causar ciertas reticencias; no obstante, es indudable que la apuesta fenomenológica tiene el gran valor de invitar a la reflexión permanente de la vida misma en un acto de conciencia y, por tanto, a superar las apariencias y descubrir qué hay más allá del fenómeno mismo que, para el caso de esta investigación, es el texto literario entendido como fenómeno literario en el contexto de la escuela. Dada esta riqueza que presenta la fenomenología para la comprensión de la existencia, esta se dividió (y se sigue dividiendo) en muchas corrientes y posturas; es por eso que Curtis (1984) expone claramente que no es posible hablar de la fenomenología como una corriente

homogénea, sino que existen muchas vertientes y que, incluso, existen diferencias notables y hasta contradicciones entre estas.

Así las cosas, teniendo en cuenta esta realidad conceptual, la postura básica por la que se orientó esta investigación se apoyó en las ideas fundamentales y en los principios teóricos de Husserl (1962, 1991), tomando como esencial el denominado principio *Mundo de la vida* o *Lebenswelt*, como elemento clave para dar orientación interpretativa a este trabajo. En este sentido, y dado el campo específico del Doctorado (la educación) se planteó, como presupuesto general, que el principio fenomenológico *Mundo de la vida*, constituye una posibilidad metodológicamente válida para lograr una comprensión amplia de la pedagogía como experiencia y, en particular, un entendimiento del fenómeno literario en el aula estableciendo indagaciones en el campo de la pedagogía de la literatura.

Ahora, para reflexionar dicho campo la investigación se apoyó, tal como se ha delineado en párrafos precedentes, en los planteamientos propuestos por el fenomenólogo Max van Manen (1998, 2016), quien ha hecho interpretaciones importantes entorno a la correlación teórica y práctica entre fenomenología y pedagogía, sin desconocer otros autores que también han indagado y reflexionado este campo.

Desde la postura de van Manen (1998, 2016), la pedagogía es un fenómeno factible de entenderse como experiencia de los sujetos desde una actitud reflexiva y, por tanto, es posible la constitución de regiones del *Mundo de la vida* de los individuos inmersos en la escuela. En este sentido, la pedagogía se entiende como experiencia dado que en ella se suman, encuentran, desencuentran, confluyen, subjetividades e intersubjetividades, formas amplias de entender y vivir.

Sin embargo, pareciera que la escuela inmersa en sus dinámicas actuales, olvida ser parte de ese Mundo de la vida de los sujetos que en ella interactúan y por ende deja de ser experiencia. Así, asegura van Manen: “Solo hasta hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado” (Manen, 1998, p. 25). Más adelante van Manen complementa el cariz de esta reflexión así:

La pedagogía es una disciplina práctica. Por una parte, los educadores tienen que demostrar que para poder defender el bienestar de los niños se debe estar preparado para luchar y recibir críticas. Por otra parte, la pedagogía es una actividad autorreflexiva que siempre debe estar dispuesta a cuestionar críticamente lo que hace y lo que significa. (Manem, 1998, p. 27).

En tal sentido, la escuela conlleva la interacción de sujetos y, por ende, es un ejercicio de intersubjetividad que, en términos de Gadamer (2000), implica un ejercicio permanente de diálogo, de encuentro de vidas, de reconocimiento del otro y de sí. Este planteamiento general de las posibilidades de correlacionar el principio de *Mundo de la vida* con lo educativo, ubicado en el terreno de la pedagogía de la literatura, puede brindar formas de comprensión de los sujetos que se encuentran en el aula, por el hecho mismo de ser ese fenómeno literario una construcción humana que, de hecho, es un acto de comunicación, de diálogo entre seres (reales y ficticiales).

No obstante, tal se dejó evidente en el numeral anterior, una vez realizado el rastreo del estado del arte se encontró que el principio fenomenológico *Mundo de la vida*, siendo una

importante posibilidad para la comprensión de lo educativo en general y del fenómeno literario en específico, no constituye una práctica corriente en los procesos pedagógicos de la escuela y de la pedagogía de la literatura. En consecuencia, este método no se hace presente de manera cotidiana en las prácticas educativas colombianas, habiendo allí un vacío que amerita ser abordado, lo cual constituyó el propósito central de esta investigación.

Así las cosas, se buscó las posibles correlaciones entre el principio fenomenológico Mundo de la vida y la literatura de forma tal que tanto el fenómeno literario (para esta investigación el texto literario) como la pedagogía de la literatura fueran entendidos como experiencia significativa en la escuela. Para este fin, se hizo necesario construir una base teórica que permitiera avizorar el horizonte de comprensión desde la conceptualización de Mundo de la vida, la fenomenología como fundamento interpretativo de la pedagogía de la literatura y los mundos ficcionales que se dan en la literatura como modo de acercar los Mundos de la vida del lector (mundo fáctico, real) y los de los seres ficcionales.

1.2.1. El *Mundo de la vida*.

El principio fenomenológico de *Mundo de la vida* cobra una notoria importancia dentro de las concepciones de la fenomenología, pues es en él y con él que el individuo incorpora las lógicas de las realidades, les da sentido y construye su comprensión de ese mundo al que, en palabras de Heidegger, “somos arrojados”. Aunque desde la fenomenología, el *Mundo de la vida* no se constituye en un concepto absoluto y totalmente definible, desde los planteamientos de Husserl (1962) podemos entender dicho concepto como el mundo vivido, es decir, el conjunto de experiencias que pueden ser caminos para la comprensión de diversos fenómenos, incluso aquellos de categoría científica. El *Mundo de la vida* es, entonces, conformado por las experiencias sociales,

intersubjetivas, culturales, educativas, familiares, religiosas, económicas, etc., que van constituyendo la realidad del sujeto y que le brindan marcos de concepción desde los cuales comprender la vida.

En ese sentido, y para los intereses puntuales desde los cuales se realizó esta investigación, indagar el *Mundo de la vida* desde las posibilidades que brinda la literatura, permitió reflexionar de manera no especulativa, sino como acto de conciencia desde los universos ficcionales y, desde allí, brindar caminos de comprensión del *Mundo de la vida* del lector.

Así, los hechos que vive el individuo no se constituyen en simples momentos que pasan, sino que al hacer conciencia de ellos, al pensarlos, meditarlos, ponerlos en paréntesis, se transforman en acontecimientos, lo que para Bernhard Welte (1982) sería el concepto de *rato*, de momento decisivo; es decir, en hechos que le dicen algo a quien los vive, que le permiten ir dando sentido al mundo que le rodea y, por tanto, trascienden, constituyen la temporalidad del sujeto y “edifican” el *Mundo de la vida*.

En ese orden de ideas, los acontecimientos se constituyen como tal en el despliegue de subjetividad del sujeto que los vivencia, que encuentra en ellos trascendencia y no una mera existencia como tiempo lineal “objetizable”. En consecuencia, el *Mundo de la vida* está íntimamente relacionado con el tiempo, es decir, forma y camino como el hombre *experimenta* su vida y lo que en ella ocurre, ya que sus experiencias ocurren en un tiempo determinado, en un aquí y en un ahora que las hace posibles y cuya trascendencia las hace atemporales. De esta manera, ese tiempo se hace consciente, es decir, en términos fenomenológicos, se constituye en *temporalidad* en la que los momentos se reflexionan, cobrando sentido más allá del mero hecho

de haber sucedido pues no son acumulado de eventos cronológicos, sino experiencias que dan sentido y constituyen la historia de vida del sujeto. De este modo:

El mundo de la vida es absolutamente un mundo histórico que se despliega en la subjetividad de cada individuo. Al hablar de su carácter temporal, no se hace referencia al tiempo de orden objetivo, al tiempo medible en calendarios o relojes [...] El mundo de la vida está dado en un tiempo subjetivo, un tiempo interior, no medible sino apreciable en cuanto a intensidad, a valor, a profundidad. (Guevara, 2012b, p. 9).

En esta perspectiva, no es posible pensar el *Mundo de la vida* sin pensar el tiempo o más concretamente, la temporalidad, la vivencia del tiempo. En este sentido, tal como lo postula Ricoeur (2003), existen dos tiempos. Primero está el Tiempo Objetivo o Tiempo Cósmico, aquel que está fuera del hombre, que es medible en años, meses, siglos (aunque estas sean mediadas humanas); es el tiempo que simplemente pasa y, por tanto, ocurre con o sin el hombre. Es el tiempo del infinito, de la creación, del universo que devora la existencia con su paso que no es posible detener e incluso comprender a plenitud como fenómeno cósmico. Es tiempo lineal, que pasa.

Y luego está el otro tiempo, el Tiempo Subjetivo el cual es tiempo vivido, tiempo consciente que parte de la experiencia del hombre y de la comprensión que tiene de los acontecimientos que vivencia. Es, si se quiere, un tiempo reflexivo, hecho consciencia, existente en la medida que el hombre lo hace real como constitución de su existencia, como forma de hacer consciencia de su presente, pasado o futuro, como forma de comprender su *Mundo de la vida*. Incluso, desde esta lógica, es posible crear nuevos tiempos donde al pensar en las acciones que no se llevaron a cabo, se forja una nueva historia vital con el “pudo haber sido”, con el entramado de

consecuencias que se hubieran dado si las cosas hubieran sido otras. Y el hecho de que ese tiempo sea despliegue pleno de imaginación de un futuro o un pasado que no fue, no lo hace menos trascendente, ni le quita la posibilidad de constituirse, de alguna manera, en experiencia.

Ahora bien, el concepto general *Mundo de la vida*, desde la concepción de Husserl (1962) implica dos horizontes de comprensión. El primero es la *actitud natural* y el otro es la *actitud trascendental o reflexiva*. En cuanto a la primera, se entiende que la comprensión de lo que ocurre en la vida se hace desde la experiencia directa, aunque esto no quiere decir que lo vivido no se entienda o no se disfrute, simplemente lo que ocurre es que no hay consciencia reflexiva sobre lo acontecido. Para Husserl (1962), la actitud natural no implica que la vida no sea vivida en cuanto tal o que se esté en una especie de “adormilamiento” frente a lo que ocurre. La vida transcurre y tiene significado, el hombre se acopla a las circunstancias; sin embargo, falta el paso a la reflexión profunda que trascienda de las meras apariencias y lleve al sujeto a pensar y pensarse en términos de su ser y su interacción con lo otro.

En cuanto a la *actitud trascendental o reflexiva*, se entiende que lo que pasa en la vida se convierte en objeto de reflexión pues se hace consciencia de los hechos que ocurren. El hombre, por tanto, no es simplemente alguien que recibe pasivamente lo que la vida le otorga, los hechos que se van presentando, sino que, desde su marco de experiencia, su vida es colocada en paréntesis, y los momentos pasan a ser realmente acontecimientos temporales, dadores de sentido. En consecuencia, lo que ha ocurrido en los diversos ámbitos que constituirán el *Mundo de la vida*, pasa a ser vivenciado, se hace subjetividad que trasciende.

De este modo, el sujeto formula comprensiones basadas en la descripción de la conciencia respecto de su situación en el mundo, de lo que ocurre en él, del otro en tanto intersubjetividad que

construye su subjetividad y su mundo, pues no hay *Mundo de la vida* sin la relación con el otro. Así, el hombre puede dar sentidos, despliegues y comprensiones a su mundo, lo que le permite superar, de cierto modo, ese extrañamiento o arrojamiento al mundo del que habla Heidegger, pues dichas comprensiones le permiten entender su propio accionar, su finitud, su temporalidad y sus experiencias.

1.2.2. El texto literario como fenómeno para la comprensión del *Mundo de la vida*.

La literatura no puede pensarse fuera de la experiencia de lo humano y de su subjetividad. El hombre que se acerca a la literatura establece una comunicación entre lo que vive como individuo y como ser social y lo que encuentra narrado por los personajes de la ficción y, por ende, la literatura es en sí misma una forma de darse la experiencia del sujeto en su vida misma, en su *Mundo de la vida*. En este orden de ideas,

Por la creación literaria y a través de ella, el hombre alcanza sus sueños, y así se descubre como criatura que participa en una “segunda vida”, más real que la nuestra, porque el sueño es una puerta que tiene acceso a la interioridad donde “ya no subsiste nada de la palabra construida”, donde “no queda más de mí que de la criatura y su destino, su inexplicable e imperioso destino”. El poeta, mediante su creación verbal, quiere retener “como prisionero este fragmento de este universo que todos sabemos que existe, pero cuyos ecos no nos llegan sino en algunos sueños o en la hechicería poética. (Grotzer, en: Curtis, 1984, p. 7-8).

Es evidente, entonces, que los universos simbólicos que se expresan en los textos literarios son producto de un entramado social, de un juego de intersubjetividades en el que se hace manifiesto el *Mundo de la vida*, del autor, de la sociedad en que este se encuentra inmerso e,

incluso, entran también en juego los diferentes pliegues de significación que tenga el lector, pues es imposible que, en su rol de lector, pueda desprenderse de su subjetividad. La experiencia previa del sujeto lector siempre mediará en su acto de comprensión, como mediará también su experiencia frente al texto leído, pues este sería ese otro que le dice algo, en un juego de intersubjetividades y encuentros de mundos que pueden ser “puestos en paréntesis”. Esto implica que pretender acceder a una obra literaria de una sociedad que sea totalmente desconocida para el lector es una tarea bastante exigente pues, aunque la obra se encuentre correctamente traducida (problema este de la traducción harto difícil y que no es objeto del presente estudio), lograr comprender las acciones de los seres ficcionales dentro de sus universos de significación y sentido puede implicar un altísimo nivel de abstracción.

Tal vez para los ojos contemporáneos sea un poco inverosímil que un griego arrastre el cuerpo sin vida de su oponente y luego exija que se dé espacio para su funeral. Sin embargo, una explicación del ámbito cultural griego en los tiempos de Homero permite que para el lector esto no se constituya como solo una anécdota poco creíble, sino una oportunidad de acercarse a la comprensión del mundo que tenía el hombre griego de aquella época acerca del honor y de la muerte. Abordar, así, los textos árabes, chinos, africanos o judíos, por caso, implica desplegar una miríada de simbolismos que han sido gestados por las culturas a las cuales pertenecen y que dejan entrever múltiples formas de relacionarse el hombre con su entorno y, de esta forma, ir gestando realidad.

Es claro, entonces, que compartir experiencias entre sociedades puede permitir polifonías entre sus manifestaciones literarias y lo que estas transmiten. El espantoso vínculo común de las dictaduras latinoamericanas es un claro ejemplo de ello, pues, como se sabe, desde los últimos años del siglo XIX y con mayor crueldad y fuerza, desde la década de los 30 del siglo XX, casi sin

excepción los países latinoamericanos tuvieron dictadores que de forma sistemática arrasaron pueblos enteros, sumieron a las naciones en persecuciones políticas, desapariciones, torturas, saqueo y toda clase de vejámenes de los cuales las obras literarias de manera reiterativa ha dejado testimonio. Stroessner, Videla, Melgarejo, Pinochet, Juan Vicente Gómez, Duvalier, Somoza o Trujillo, son nombres que enseguida vienen a la mente de nuestros pueblos como símbolos de esta barbarie. En este panorama, cualquier latinoamericano puede encontrar en los mundos ficcionales sobre dictadores un pedazo de su propia historia, de su experiencia de vida, de las simbologías que marcan a nuestros pueblos.

De esta suerte, el texto literario se convierte en experiencia de lo vivido, de lo narrado, de lo compartido, del dolor que se hace propio. El *Mundo de la vida* descrito y hecho reflexión en la obra literaria, confluye con el como fuente para hacer conciencia del Mundo de la vida del lector. De este modo:

Desde esta perspectiva, la poesía es “el único medio humano que podríamos vislumbrar que daría armonía entre nuestro ser y todo lo que éste no es”. Está allí lo que llamamos belleza y forma, que no es ni más externo ni menos realmente un aviso y una manifestación de lo que llamamos nuestra vida interior. (Grotzer, en: Curtis, 1984, p. 9).

En este orden de ideas, la narrativa cobró una posición privilegiada desde los intereses planteados en esta investigación, pues permitió el acercamiento a la comprensión de cómo puede constituirse el *Mundo de la vida*, ya que precisamente, en este género se cuenta al otro-lector, la vida de los seres de ficción y es posible determinar en mayor o medida, la forma como la educación, la religión, la cultura, etc., van constituyendo experiencias que darán sentido al *Mundo*

de la vida ficcional. En el caso de los otros géneros literarios, por su misma esencia, sería muy difuso y notoriamente especulativo poder acercarse a cómo se constituye el *Mundo de la vida* y, por ende, establecer las correlaciones que se pretendieron en esta investigación entre el otro-lector y otro- ficcional, se planteó inicialmente como improbable.

A partir de lo explicitado anteriormente, es necesario dilucidar la forma como la vida misma, como fenómeno de existencia y experiencia, se convierte en despliegue de subjetividades e intersubjetividades del *Mundo de la vida* y, en consecuencia, se constituye narración. Para ello, es posible tomar como referente a Leonor Arfuch (2007) y los planteamientos desde los que esta autora propone que puede ser entendida la vida como narración, lo cual es extensible como se narra la vida de los mundos ficcionales.

Arfuch propone una mirada de la posibilidad de la narrativa como manifestación del ser del individuo, como una oportunidad de construcción de historia, como un espacio propio de la subjetividad. Esto lleva a pensar dos situaciones: por una parte, todos somos en tanto que narración posible (en el sentido de vida de posibilidades heideggeriano); Y, por otra parte, la constitución del sujeto se da en tanto que el otro se concibe en correlato del relato del otro y, por ende, la subjetividad existe en relación con otros pues la subjetividad se hace posible en la intersubjetividad:

Es la multiplicidad de los relatos, susceptibles de enunciación diferente, en diversos registros y coautorías [...] la que va construyendo una urdimbre reconocible como “propia”, pero definible sólo en términos relacionales: soy tal aquí, respecto de ciertos otros diferentes y exteriores a mí. (Arfuch, 2007, p. 99).

Siendo esto así, para Arfuch la narración permite que el hombre se haga parte del *Mundo de la vida* al constituir las vivencias no como meros hechos cronológicamente ordenados (tiempo cósmico, racional) sino como experiencias significativas, como fenómenos que dan trascendencia al ser y, por eso mismo, merecen ser contados. Esto implica que una experiencia se hace verdaderamente significativa en nuestra historia de vida y construye *Mundo de la vida* cuando no solo ocurre sino que pasa al ámbito de la subjetividad, se interpreta, se siente a través de la propia historicidad y temporalidad del sujeto que le da sentido y se constituye en relato de vida, que no solo se enuncia o se construye para un *idem* sino para un *ipse*, para ese otro que conoce dicho relato.

En este orden de ideas, en la obra citada de Arfuch (2007), retomando directamente a autores como Ricoeur e, indirectamente a Husserl y Heidegger entre otros, el tiempo se constituye en elemento fundamental de la existencia pues al reconocerse como ser históricamente situado (que pertenece a una cultura, a una época, a un contexto, a una familia, a una historia) los fenómenos de vida hacen al sujeto protagonista y testigo del propio existir y correlato de otras vidas, es decir, dichos fenómenos se convierten en experiencias. Las experiencias al ser narradas trascienden el tiempo cronológico, se transforman en tiempo psíquico-subjetivo, y por el poder del lenguaje constituyen el verdadero tiempo existente, que sería el tiempo narrativo.

Es así como las experiencias narradas se hacen existentes (y si se quiere atemporales) en este tiempo narrativo, ya que, según plantea la autora: “[...] el tiempo mismo se torna humano en la medida en que es articulado sobre un modo narrativo” (Arfuch, 2007, p. 87). En otras palabras, un hecho ocurre en un tiempo específico determinado, cronológicamente ubicable en una línea de tiempo (por ejemplo, el año, mes y día en que se conoció a la pareja) pero al pasar ese hecho al ámbito de la subjetividad y, por ende, constituirse en fenómeno y sobre todo cada vez que dicho

evento es narrado, ese fenómeno pasado se hace presente e inacabable, obtiene una presencialidad en la narrativa en la que acontece y es narrado no con apego objetivo a los hechos fácticos sino que es contado tal cual se hizo experiencia en la constitución del *Mundo de la vida*.

Así, lo que ocurrió y trascendió como fenómeno narrativo de la vida misma, se convierte en ese acontecimiento decisivo, en ese *rato* de Bernhard Welte que ya fue mencionado. Todo esto lleva a que el tiempo no sea una estructura fija e inmutable, sino que la subjetividad se hace tiempo y el tiempo se subjetiviza en la experiencia, se hace temporalidad, relato, historia, narración del *Mundo de la vida*.

Para entender lo anterior, que podría parecer una analogía a la cinta de Moebius, es posible realizar un ejercicio de invocación de recuerdos: si un sujeto piensa en un suceso alegre que le haya ocurrido en su vida como, por ejemplo, algo que pasó en su infancia o en su adolescencia e intenta recordar lo que sintió en ese momento, en todas las emociones que se desplegaron en ese instante, seguramente piensa que este acontecimiento debe contarlo a alguien, relatarlo, ya que en el acto de revivirlo con el relato implica, en buena medida, que la felicidad de ese rato sea completa, dado que dicha felicidad al ser compartida, se hace historia, real, trascendente.

Seguramente ese recuerdo, así haya ocurrido hace tiempo atrás, hace aún feliz a quien lo narra ya que al contarlo nuevamente hace que ese acontecimiento no sea solo un hecho que ocurrió, sino que sea experiencia que se vive y se revive cada vez que se narra. ¿Es más real la felicidad de ese pasado cronológico o la felicidad narrada en el presente en que se cuenta? ¿Esa experiencia es narrada con apego histórico cronológico inmutable o el sujeto toma la libertad de resaltar ciertas partes del relato, de hacer “saltos” en el tiempo, de hacer omisiones o enfatizar ciertos aspectos,

es decir, establece una trama para poder relatar dicha experiencia? En última instancia, ¿al narrar se convierte el tiempo de un pasado cronológico en temporalidad de un presente subjetivo?

Ahora bien, si por otra parte se recuerda un hecho triste que también haya marcado la vida, seguramente en medio de la angustia se siente que es posible liberarse en parte de ese peso y dolor cuando por fin se narra a otro lo ocurrido. Esto es, el hecho de compartir, acercar, relacionar, la subjetividad propia con la subjetividad del otro permite que la historia personal no muera dentro del sujeto, sino que se haga realmente temporalidad, que se comparta el tiempo y el espacio propios para formar un tiempo y un espacio intersubjetivo que se consolidan como espacio biográfico, dicho de otra manera, se constituya el *Mundo de la vida* en relato compartido.

Por otra parte, aún si se piensa en un día de trabajo o de estudio, esos días que van constituyendo nuestra cotidianidad y que se van viviendo con actitud natural, siempre se tiene algo que narrar a otros. Puede que no sean eventos trascendentales que vayan a transformar de alguna manera la forma en que se comprende la existencia; sin embargo, siempre habrá algo que contar a otros, por más nimio que sea. No obstante, si un día no hubiera qué decir al llegar la noche, si ante la pregunta “¿qué ocurrió hoy?”, simplemente no existiera respuesta pues nada llega a la memoria, ese día sería como si no hubiere existido. Así, es como si fuera un tiempo sin tiempo, un vacío en la constitución del *Mundo de la Vida*, pues la existencia del día depende de la posibilidad de que se haga de él una narración, que se constituya en relato de sí ante otros, que ese día y sus eventos, sea una manifestación del lenguaje. En concordancia, dice Arfuch, citando a Benveniste: “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque sólo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de ego” (2007, p. 95). De este modo, el relato tendría capacidad ontológica de manifestación del ser por constituirse en este relato una manifestación clara del ser, desde su subjetividad constituyente de sentido.

Esta manifestación del ser a través de la narración se puede constituir, para Arfuch, de maneras como la autobiografía, la biografía, la narración novelada, el diario íntimo, el género epistolar, cada una con características que le distinguen, pero teniendo en común que lo íntimo de la vivencia se hace público en el relato. De esta forma, el conocimiento de las experiencias del otro tiene potencial epistemológico no solo por dar a conocer la vida propia y de otros sino porque ese conocimiento adquiere una dimensión ética y moral que halla su sentido al establecer vínculos de experiencia en la narración del otro.

Según plantea Vargas Guillen (2003), desde Husserl el reconocimiento del mundo del otro reconoce el propio mundo, así ese mundo pueda parecer extraño, pues se está dando sentido a la experiencia; sin embargo, habría que preguntarse si con el solo hecho de que un yo reconozca la vida de otros se logra compartir plenamente esa experiencia. En tal sentido, quizá ese yo no podría compartir todos los “yos” de otros, por ser una posibilidad infinita de otros que se dan y se abren como experiencias.

Desde Ricoeur (2006), podría incluso plantearse la diferencia entre el testimonio, la narración y el dato histórico pues el primero es vivencia de la experiencia, mientras que el dato es el conocimiento de la vivencia desde el cual se puede comprender los momentos narrados por el otro y sentir ciertas aprehensiones, solidaridad, conmoverse con sus padecimientos, etc. Sin embargo, si no se ha vivido lo que el otro que narra, no podría compartir de forma absoluta la experiencia, se tendría un acercamiento, pero no se podría afirmar que se comparte totalmente lo que vivió el otro.

No obstante, la narración permite un acercamiento, un entrelazamiento de subjetividades desde el cual no se vive la experiencia, pero se está más cerca de un proceso de mimesis desde el

cual compartir dicha experiencia, al darse un juego de intersubjetividades que se acercan en un horizonte de experiencias compartidas (Nussbaum, 2005; Booth, 2005).

1.2.3. La narrativa de vida ficcional y su potencial para acercarse al *Mundo de la vida*.

En los planteamientos de Arfuch, el papel de la literatura, sobre todo de la novela, como forma de narrativa válida de intersubjetividad es destacado. La autora asegura que “[...] tanto la historia como la ficción toman de sí mutuamente, y que, evidentemente, hay tanta “realidad” y verdad de la vida en la literatura como invención en la historia”. (Arfuch, 2007, p. 91). Siendo esto así, ¿qué tiene que contar la literatura de la vida misma? ¿Se puede creer en la narración biográfica de la literaria como se cree en la biografía de seres reales? ¿Tiene algún valor epistemológico la narración de vida de los seres ficcionales?

Es posible responder a estas inquietudes a partir de una premisa que establece una ruta interpretativa de la narración de vida ficcional desde la que se conciben los acercamientos al fenómeno literario (texto literario) que se desarrollaron en esta investigación, y de la cual ya se expusieron algunas consideraciones. Efectivamente, se parte de aceptar que los mundos ficcionales planteados en los textos literarios son existentes; es decir, conociendo el carácter de ficcionalidad de estos (si se quiere, que carecen de cierta realidad fáctica) es posible también aceptar que estos mundos ficcionales están constituidos por entes ficcionales existentes y vivos en la realidad que se despliega en la ficción, ya que pueden ser conocidos y hasta sentidos, según lo planteado por Nussbaum (2005) o van Manem (1998).

De esta forma, es posible entender que las acciones desplegadas en los mundos ficcionales son atribuibles a comportamientos conscientes por parte de los seres que los habitan, que toman decisiones, que yerran, que dudan, que cuentan con alternativas de vida y, en consecuencia, se les

da atributo de existencia. Tanto es así que estas acciones en su contexto social ficcional pueden llegar incluso a constituir imaginarios sociales dentro de las dinámicas discursivas de la sociedad ficcional, tal como afirma la idea de Campos de Referencia Interna, propuesta por Benjamin Harshaw (1997), la cual sustenta que dichos Campos de Referencia Interna se forjan en el mundo ficcional y cobran sentido en él de forma tal que no requieren de una validación fáctica, pues su posibilidad de aceptación como existentes en el mundo ficcional depende de cómo este se va constituyendo y dando coherencia a los diversos elementos, seres y eventos que lo componen.

Lo anterior se puede sustentar al entender las narraciones literarias como acciones de creación de mundos posibles, que existen en tanto que mundos ficcionales y, por lo tanto, se realizan y son auténticos en el discurso literario que se enuncia. En este orden de ideas, es posible tomar los planteamientos de Dolezel (1997) quien, a su vez, toma la idea de actos de habla de Austin (1962), especialmente en lo que se refiere a los actos de habla performativos a los cuales les asigna gran importancia, ya que dichos actos están en capacidad de transformar el mundo. Así, Dolezel afirma:

La génesis de los mundos ficcionales puede considerarse un caso extremo de cambio de mundo, un cambio de la no existencia a la existencia (ficcional). La particular fuerza ilocutiva de los actos de habla literarios que produce este cambio se llama fuerza de autenticación. Un estado de cosas posible y no realizado se convierte en un existente ficcional al ser autenticado por un acto de habla oportunamente emitido. Existir en la ficción significa existir como posible textualmente autenticado. [...] la fuerza de la autenticación es asignada a los actos de habla originados por el que llamamos narrador. [...] La autoridad del narrador para producir actos de habla

autenticadores le es conferida por las convenciones del género literario.

(Dolezel, en Garrido, 1997, p. 90).

Aceptar esa existencia de la narración literaria implica una especie de pacto entre el Mundo del lector y el Mundo de la narración que, desde los planteamientos de esta investigación, serían el *Mundo de la vida ficcional* y el *Mundo de la vida fáctico* (real). Así las cosas, el lector acepta que el mundo ficcional existe en el Campo de Referencia Interna por él propuesto y que, además, este mundo le es dado al lector a través de determinado punto de vista, de una determinada visión o interpretación que realizan los personajes y/o narrador, cuyos ojos se convierten en los ojos del lector para conocer el mundo ficcional y por tanto desde este punto de vista es posible testimoniar la vida de los seres de ficción que acercan sus subjetividades en sus ficciones pero, a la vez, se aproximan al horizonte de experiencias de quien lee.

De este modo, desde los planteamientos que hace Dolezel expuestos en Garrido (1997) el papel del lector y su horizonte de experiencias es vital para el acercamiento y comprensión del mundo ficcional, puesto que:

En la recepción de los mundos posibles, el acceso se da a través de textos literarios que son leídos e interpretados por lectores reales. La lectura y la interpretación implica muchos procesos diferentes y depende de muchas variables, por ejemplo, el tipo de lector, su estilo de lectura, el propósito de su lectura, etc. Los detalles de los procedimientos de acceso sólo serán revelados estudiando las actividades de lectura e interpretación reales. En este punto, sólo apuntaremos que, gracias a la mediación semiótica, un lector real puede <<observar>> los mundos ficcionales y hacer de ellos una fuente de su

experiencia, al igual que se observa y se apropia del mundo real a través de su experiencia. (Dolezel, en Garrido, 1997, p.83).

Lo anterior implica, lo que se ha venido sosteniendo en esta investigación: la idea del cruce, de la correlación, de contacto, entre los *Mundos de la vida de los seres ficcionales* y los **Mundos de la vida fácticos del lector**, contacto que conduce a ese develamiento de las opacidades de la existencia de los seres de ficción como ese otro que se da como experiencia y constituye experiencia. El *Mundo de la vida ficcional*, entonces se abre al lector, concede su entrada y se abre al conocimiento del lector, pues como lo propone Dolezel:

Los mundos ficcionales son accesibles desde el mundo real. La semántica de los mundos posibles legitima la soberanía de los mundos ficcionales frente al mundo real. Sin embargo, al mismo tiempo su noción de accesibilidad ofrece una explicación de nuestro contacto con los mundos ficticios. Para ese acceso es necesario atravesar las fronteras del mundo, transitar del reino de los existentes reales al de los posibles ficcionales. Bajo esta condición, el acceso físico es imposible. Los mundos ficcionales sólo son accesibles desde el mundo real a través de los canales semióticos, mediante el proceso de información. (Dolezel, en Garrido, 1997, p.82).

Y esta información, es dada por los seres ficcionales que, en sus acciones y discursos, testimonian su existencia, la hacen accesible, la hacen historia, temporalidad, narración, voz, sonido, experiencia. El lector cree en el testimonio de la ficción, pues este se le muestra sin máscaras, sin ocultamientos, simplemente se da, para que el lector en ese acto contemplativo descubra la esencia de lo atestiguado. Aunque el lector sabe que el mundo ficcional carece de una

realidad fáctica, así los hechos narrados se basen en eventos y seres que sí tengan esa condición, el lector cree en la verdad de lo dicho dado que, desde Dolezel (1999): “La verdad ficcional es estrictamente “verdad de/en” en el mundo narrativo construido y su criterio es el acuerdo o desacuerdo con hechos narrativos autenticados”. (p. 135). En consecuencia:

Dolezel afirma taxativamente que una frase narrativa resulta verdadera si refleja una situación existente en el mundo ficcional; es falsa, en cambio, si tal situación no se da en el mundo del texto. [...] en suma, para Dolezel el concepto de verdad literaria viene a identificarse con el de coherencia interna del texto narrativo y depende, por tanto, de su acuerdo con los hechos reflejados en él. (Dolezel, en Garrido, 1997, p.22).

Si el mundo ficcional se plantea con dicha coherencia, si es posible aceptar que lo allí sucede tiene sentido dentro de la lógica interna de la ficción, entonces el lector podrá otorgar ese estatuto de verdad a lo que le es contado y el testimonio de la vida de los seres de ficcionales descubre el camino para ser testimonio y narración de otro que se convierte en experiencia al cruzar sus mundos.

En este orden de ideas, la narración de vida ficcional se constituye en conocimiento, no sólo de una “biografía” de los seres que habitan esos mundos ficcionales sino, incluso, del hombre mismo como testigo de esas vidas, quien puede descubrirse narrado a sí mismo en sus vivencias e, incluso, siguiendo a Nussbaum (2005), en sus sentimientos y estructura de valores. Dicho conocimiento se da necesariamente desde el acto lector, que permite la comunicación entre los seres ficcionales y del mundo ficcional con el lector.

Con todo esto se llega a que, tal como lo plantea Arfuch (2005), sea posible establecer una relación epistémica entre la narración de vida que se construye en la literatura y la narración de vida de los sujetos reales, dado que: “Una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (Bruner, 2003, p. 47). Es decir, lo que ocurre en el mundo ficcional no solo tiene implicaciones para los seres ficcionales sino también para el lector que tiene acceso a la narración. Y por ello, el mismo Bruner asegura que: “La gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (Bruner, 2003, p. 38).

Bruner plantea, además, que siempre existirá una perspectiva, una óptica desde la cual se narra y por tanto la narración no puede ser neutra y esto es elemento crucial para comprender el mundo ficcional y darle calidad de existencia y por tanto de constitución de los Campos de Referencia Interna: “En efecto los relatos siempre son narrados desde alguna perspectiva en especial” (Bruner, 2003, p.41). Esto conlleva a que esa perspectiva de la narración, siendo efectuada por un narrador o por un personaje que cuenta la vida de los seres que habitan en determinado mundo ficcional, permite que el lector pueda hallar ciertos Campos de Referencia Externa (Harshaw, 1997) desde los cuales es plausible determinar acontecimientos, vivencias, modos de comprender la realidad, prácticas sociales, reflejos de la existencia misma que hallan su correlato en la narración literaria ya que la subjetividad del lector se entrelaza con la subjetividad de los seres ficcionales.

Ahora bien, una vez aceptada esta concepción acerca de la existencia del mundo ficcional, es plausible afirmar que esa narración se constituye en *Mundo de la vida* de los seres que lo habitan y por ende ellos encarnan y viven experiencias que dan sentido de vida. Tal como apunta Guevara (2012):

Los sentidos que el hombre le da al mundo y se da a sí mismo en su relación con el mundo son los que constituyen en realidad su existencia. En otras palabras, la existencia se da o está hecha no de cosas exactas matemáticamente expresadas, sino de los sentidos que subjetivamente el hombre da al mundo y se da a sí mismo como parte que es del mundo en que habita con otros sujetos, igualmente dadores de sentido. (p.10).

En este orden de ideas, y en la óptica de Guevara (2012, p.11): “La literatura es, en esta perspectiva, un camino que el *Dasein* encuentra para otorgar sentido a sus vivencias. La literatura, como la fenomenología, es también una pregunta por el ser.”

1.2.4. Vivirse como otro, entre la subjetividad y la intersubjetividad del Gaviero.

Haciendo extensibles los planteamientos anteriores al *corpus* estudiado en esta investigación, en las siete novelas que integran la saga de Maqroll, el Gaviero, la narración de las vivencias del marino se manifiesta principalmente a través de cartas y diarios (pero también en la narración de quienes lo conocieron y cuentan a otros lo que le ha ocurrido al trashumante Gaviero) en los que el *Mundo de la vida* del protagonista trasciende el tiempo cronológico (es más, este pareciera carecer de importancia) y se manifiesta en una trama en la que la subjetividad de Maqroll se hace intersubjetiva con los demás seres ficcionales, con el narrador y con el lector.

En estos diarios y cartas se manifiesta claramente que el Gaviero se reconoce como otro, se despierta de sus sueños de vida, sintiendo que no es a él sino a otro al que le han ocurrido sus tribulaciones. Maqroll, se descubre en sus empresas como ese reflejo borgiano, como ese otro del que hablan los periódicos, como un Chuang Tzu que no es ni mariposa ni sueño ni vigilia. En un sentido quizá ricoeuriano, la mismidad del ser de Maqroll se diluye en una otredad que se hace

propia tal vez sin serlo, en un desespero por validar su existencia y por ello el cuestionamiento de qué es lo que realmente se ha vivido, qué es lo que merece ser material del recuerdo, qué es lo que vale la pena ser narrado, se torna en un imperativo. El Gaviero, entonces, reflexiona: “Cada día somos otro, pero siempre olvidamos que igual sucede con nuestros semejantes. En esto tal vez consista lo que los hombres llaman soledad. O es así, o se trata de una solemne imbecilidad” (Mutis, 1995, p. 25).

Si, como asegura el Gaviero, somos otro, otros, si siendo nosotros nos sumergimos en el río de Heráclito, si somos ese río, ¿qué sentido tiene preguntarnos por lo que somos? ¿Qué lugar tiene preguntarse por el otro, por el sí, si la respuesta siempre ha de llegar de forma tardía, cuando ya no la necesitamos? Y si se haya la respuesta, ¿a quién le podremos narrar esa experiencia? ¿Cómo conservar esa respuesta en el tiempo?

Maqroll comparte su angustia perpetua, que pudiera ser cercana a la angustia del lector, cuando piensa que la vida se diluye en planes sin realizar, en sueños sin descanso, en destinos sin cumplir. La vida del marino lleva a preguntarse qué hubiera pasado si las decisiones hubieran sido otras, si no se hubiesen dejado arrojar al mundo sin buscar un muelle salvífico. Su *Mundo de la vida* al igual que el *Mundo de la vida fáctico*, se tornan, entonces, como algo insoportable pues parecieran diluirse en la acumulación de probables desenlaces que ya nunca ocurrirán, en narraciones posibles, en existencias paralelas en las que incluso se “autoficcionalan” los acontecimientos de la vida, creando realidades alternas. En esto subyace la esperanza de configurar esos ratos significativos, de sentir un poco de aquello que ya no se vivirá y que, a la larga, le quita a la existencia la posibilidad de vivirse, pues lo que ocurre no es más que la consecuencia de lo que se dejó por vivir. En definitiva, pareciera que la vida se reescribiera en un universo de

posibilidades que giran en el pasado, que se reconfiguran en el recuerdo, que se manifiestan en la memoria, que se conservan y trascienden en el relato, en la narración de la vida.

Por tanto, la vida no es más que el trasegar de un ser que quizá vive por otro y en el otro, y que cuando se quiere, al igual que Maqroll, tomar las riendas de la existencia, ya es demasiado tarde, pues la narración se ha agotado: “Es muy malo cuando se vive parte de la vida haciendo el papel que no era para uno, y peor aún es descubrirlo cuando ya no se tienen las fuerzas para remediar el pasado ni rescatar lo perdido” (Mutis, 1995, p. 63).

Aun así, el Gaviero no puede abandonar sus cuadernos avejentados y roídos y narrar en ellos sus desventuras y alegrías. Escribe en hojas sueltas, en paredes de mingitorios, en facturas, en los márgenes de oficios, narra, cuenta su vida para sentirse vivo y lo hace usualmente sin dirigirse a alguien en especial, pero con la tenue esperanza de que sus letras serán encontradas y quien las lea se entrelazará con sus historias y serán lector y Maqroll uno con el infinito de un mar de tinta. Su *Mundo de la vida ficcional*, que cobra sentido en el Marco de Referencia Interna del mundo ficcional de la saga de Maqroll, se acerca al Mundo de la vida fáctico del lector, al correlacionar esos horizontes de experiencias, al hacerse relato, al hacer una lectura que comparta vidas y constituya experiencias.

1.2.5. La pedagogía de la literatura desde una concepción fenomenológica.

Ahora bien, ¿cuál es el aporte que a la pedagogía de la literatura se puede derivar del abordaje del fenómeno literario desde el planteamiento de un método fenomenológico específico hasta ahora vislumbrado? Aún más, ¿qué tiene que decir a la reflexión educativa en general y la vida misma del lector el *Mundo de la vida* de un ser de ficción? ¿Tiene algún sentido en nuestra

realidad educativa poner en clave filosófica el texto literario y su papel en el quehacer en el aula, comprendido como base de la pedagogía de la literatura?

Para comenzar a resolver estos interrogantes, es necesario decir que la labor de pensar filosóficamente no es función exclusiva de grandes pensadores ni implica forzosamente hablar con complejos conceptos. La filosofía es, por sí misma, una de las grandes construcciones del hombre, que le ha permitido comprender y comprenderse como ser finito, como ser que se encuentra desnudo ante un mundo al cual le correspondió venir. Permitirse pensar que, parafraseando a Schopenhauer, “el hombre está en el peor de los mundos posibles” o que, también parafraseando a John Locke, “El conocimiento de nadie puede ir más allá de su experiencia”, es permitirse buscar posibles respuestas al misterio que es la vida misma y pretender descubrir el misterio del ser.

Por ello, pensar filosóficamente sobre un aspecto tan fundamental del hombre como es la educación y más en el campo específico de la pedagogía de la literatura, es primordial para encontrar caminos que permitan superar o, por lo menos, cuestionar el estado de cosas actual. La filosofía, entonces, será concebida como una actitud, como una manera de concebir la vida, como el reto de pensar la existencia de forma crítica y en lo que respecta a la literatura, se halla una riqueza enorme para la interpretación del texto literario y para “poner en paréntesis” la pedagogía de la literatura, pues la ficción no es vista, desde las posturas de Husserl, como una mera especulación o como mentira o engaño, sino que, por el contrario, la ficción es una manera de comprender la vida y un camino válido para “llegar a las cosas mismas”. En este orden de ideas, Edmund Husserl (1962) asegura:

Así, se puede decir realmente (...) y decir con estricta verdad (,,,) que la "ficción" constituye el elemento vital de la fenomenología, como de toda ciencia

eidética; que la ficción es la fuente de donde saca su sustento el conocimiento de las "verdades eternas. (p. 168).

Preguntarse por la pedagogía de la literatura, en el sentido aquí planteado, es preguntarse, por la esencia misma del acto educativo, por la concepción de lo que es la pedagogía en sí misma. De esta manera, desde la perspectiva fenomenológica de van Manen (1998, 2016) ya planteada, lo pedagógico se distingue de las rutinarias prácticas discursivas que, como mera exposición disciplinar, orientan el quehacer educativo. De esta manera, la educación se concibe como necesidad para alcanzar un nuevo estado de cosas, e implica que lo educativo sea reflexionado y puesto en ese paréntesis fenomenológico para llegar a cuestionar su papel en la constitución del hombre y de su manera de constituir *Mundo de la vida*.

Por ende, al pensar en la formación de las nuevas generaciones subyace también la formación de un cuerpo docente que vaya más allá de legislaciones, manuales y estrategias para cumplir simples indicadores de competencias o de calidad. En concordancia con lo anterior, Guevara (2012a) afirma:

No se puede jugar así con el destino del país, poniendo en manos de gente sin formación ni competencia filosófica o histórica – así se acompañen de títulos en lenguas extranjeras- la determinación de nuestro futuro porque, ya lo hemos dicho, es desde la educación como se forja la grandeza de la nación. (p. 88).

Siguiendo esta línea discursiva, van Manen expone esa idea de pensar la pedagogía desde la responsabilidad moral que implica:

La influencia pedagógica significa no solo que uno es responsable (capaz de dar respuesta), sino que además de tener esa “capacidad de responder”, se actúa realmente de forma responsable y por tanto moralmente justificable y defendible desde alguna perspectiva, estructura o racionalidad pedagógica. (van Manen, 1998, p. 31).

Por tanto, en esta investigación no se pretendió que la propuesta de una pedagogía de la literatura implicara hacer una especie de manual para enseñar literatura o diseñar un nuevo listado de obras canónicas o, menos aún, proponer un método estricto de análisis literario, de manera que se siguiera perpetuando esa comprensión positivista de la literatura denunciada por Cárdenas (2004). Lo que se planteó fue abordar el fenómeno literario y por extensión la pedagogía de la literatura como experiencia vital y trascendente que, en tanto creación del hombre, permita comprender la constitución del entramado de experiencias que van dando sentido a la subjetividad. En consecuencia, desde el principio *Mundo de la vida*, este abordaje del fenómeno literario posibilita explorar formas alternas de entender no solo el texto como tal sino, además, plantear reflexiones acerca de la concepción misma de la pedagogía de la literatura. Con ello la escuela se entiende como parte de la aventura de ser hombre, como una más de las regiones desde la cual se constituye el *Mundo de la vida*.

Siendo así, desde las propuestas de Van Manen (2016) ya expuestas, la pedagogía se entiende como experiencia vivida, ya que el fenómeno educativo implica, por sí mismo, un encuentro de subjetividades, de otros-estudiantes, otros-docentes, otros-directivos, otros-padres de familia, que comparten mundo y experiencias y para el caso de esta investigación, el otro también involucra a los otros-ficcionales que constituyen y entregan su mundo en el texto literario.

De esta manera, desde los postulados generales de van Manen, se puede plantear que la escuela debería ser acontecimiento o, mejor aún, un “rato” como lo plantea Bernhard Welte (1982), de forma que el tiempo vivido en la escuela sea temporalidad que da sentidos al tiempo cósmico que allí se emplea, convirtiéndolo en tiempo vivido, en experiencia de tiempo subjetivo en el que el sujeto hace consciencia de su ser, que signifique realmente experiencia, que sea parte efectiva y real del *Mundo de la vida*. De este modo, cada una de las regiones que van constituyendo el *Mundo de la vida*, no son aisladas una de la otra, sino que se complementan para poder hallar el sentido a la existencia. Los amigos, la religión, lo social, lo económico, la cultura, etc., cada una de estas experiencias se entronca con las demás para lograr configurar el mundo y, por ello, la escuela, no puede ser algo ajena a esa amplia gama de regiones, pues es, gran parte, bisagra en la que se posibilitan las demás experiencias, si ella misma se configura como tal.

Por consiguiente, para esta investigación la pedagogía implicó un intrincado entramado de pliegues, repliegues, interpretaciones, experiencias, posibilidades del sujeto como ser social que nutre su ser en el mundo con la presencia de los otros ya que el hombre se forma en tanto que ser social y en tanto ser político que asume su compromiso como miembro de la sociedad y como ser que habita el mundo, que construye *Mundo de la vida*. Siguiendo estas ideas, Carlos Augusto Hernández, en Vargas (2007a) expresa que:

Cultura, moral y “ciencia”, sin dejar de ser determinaciones “externas”, serían elementos de una formación de la subjetividad; espacios de autoformación, medios para un sujeto que al mismo tiempo es formado y se forma a sí mismo en cuanto recoge de su entorno vital las herramientas para imaginarse, reconocerse y construirse. Por ello no parece legítimo imaginar un sujeto fuera del mundo. Somos conciencias en cuanto somos cuerpos físicos

sometidos a las leyes de la naturaleza y, en cuanto tales, inevitablemente dependientes de los otros y de las cosas. (p. 50).

Según lo expuesto anteriormente, este trabajo ubicó el ámbito de lo pedagógico desde el terreno reflexivo que el método fenomenológico brinda y, en este sentido, se entendió que indagar acerca de la pedagogía de la literatura no puede ser inscrito en unas prácticas predeterminadas, a una didáctica específica, a unos procedimientos estandarizados positivistas, ni se agota con la construcción de unas rúbricas de evaluación.

En consecuencia, la indagación del darse el hombre en el *Mundo de la vida* y la exploración de correlaciones entre este y los mundos de vida ficcionales planteada en este trabajo se muestra como una posibilidad de indagar la vida misma, el alma del hombre que al hacer conciencia de su existir trasciende la mera formación instrumental para llegar a la formación como individuo. Y en este panorama, plantearse la reflexión acerca de la pedagogía de la literatura juega papel importante, toda vez que es el arte una manera fundamental de darse la subjetividad y una forma de encontrar la humanidad. En consecuencia, no es de menor valía inquietarse por las prácticas desde las cuales se han dado las dinámicas de formación en el campo literario en la escuela y, sobre todo, por las lógicas en las cuales se funda la formación de maestros en ese campo, en beneficio de hacer del abordaje del fenómeno literario en el aula un hecho realmente trascendente y no un mero actuar rutinario. En concordancia con esta visión, Guevara (2012a) afirma que:

Cuando se habla de formar por supuesto no se hace referencia exclusivamente a los sistemas escolarizantes de instrucción académica, sino más bien al conjunto de prácticas socioculturales con que se incorporan los

individuos a las formas de ser y de devenir la cultura, al tipo o espiritualidad particular. (p. 102).

Aunque podría plantearse que esta investigación fue mera especulación de la subjetividad y que, en consecuencia, no implicó mayor desarrollo de una construcción racional, desde los planteamientos de Husserl (1962) la subjetividad no es ausencia de razón sino por el contrario, poner en paréntesis, hacer ejercicio de conciencia, constituye un camino reflexivo estructurado y válido para acceder o construir conocimiento.

Y, dado que la investigación se basó en la narrativa, si se acepta que: “La única razón de ser de una novela es descubrir lo que solo la novela puede descubrir. Una novela que no descubra un segmento hasta ahora desconocido de la existencia es inmoral” (Kundera, 1986, p. 3), este trabajo cobra mayor sentido en la medida que se puede validar que las manifestaciones de subjetividad que podrían extraerse de la experiencia del fenómeno literario, se constituyen en esos pliegues en que se manifiestan posibilidades de comprensión de la subjetividad, en constitución y reflexión del *Mundo de la vida*.

Con ello, al construir la reflexión para una pedagogía de la literatura que se postulan desde esta investigación, se está propendiendo por formar al ser humano para poder comprender las diferencias, para vivir con ellas, para defenderlas, para reconocerlas, para descubrir en la Otredad (Ricoeur, 1996) la condición imperativa y con ello reconocer la escuela en los términos de experiencia vivida propuesto por van Manen. Es decir, se estará hablando de una educación que busca el reconocimiento del otro y, por tanto, una educación trascendental que universaliza al hombre, que le lleva a pensar que “está arrojado al mundo”, pero no como un ser para la muerte

(Heidegger, 2000), sino que trasciende al pensar en su ser hombre, en su constitución de mundo, en su papel social, que hace conciencia, que logra una *epojé* creadora y trascendental.

Lo anteriormente expuesto no sólo se propone como un ejercicio reflexivo que se agote en conceptualizaciones eminentemente estéticas o filosóficas, en análisis estructurales del texto literario o en ingentes elucubraciones sobre la función de la literatura. Por el contrario, en esta investigación primó una intención clara en el campo educativo al indagar cómo la correlación entre la literatura y el principio Mundo de la vida permiten poner en cuestión la pedagogía de la literatura, vislumbrando caminos alternos de su ejercicio y a la vez ser campo de reflexión de la constitución del sujeto en tanto ser histórico que interrelaciona su *Mundo de la vida* con la Otredad que puede manifestársele a través de los mundos ficcionales literarios y, por consiguiente, se va más allá de la mera instrucción de contenidos en el campo literario o de la desprevenida contemplación estética.

Ahora bien, para dar viabilidad a los intereses específicos del trabajo investigativo aquí planteado, fue necesario proponer un *corpus* de obras literarias desde el cual llevar a la práctica las posibilidades de interpretación y comprensión de la literatura y de la pedagogía de la literatura que la fenomenología en general y el principio de Mundo de la vida en particular, pueden ofrecer. De este modo, la concepción de van Manen (2016) de pensar la fenomenología como práctica y no solo como teoría, cobra sentido. En consecuencia, y en consonancia con lo mencionado anteriormente, se seleccionó el *corpus* de las siete novelas que narran la vida de Maqroll que, entendido como guía de interpretación, como ejemplo de la concepción fenomenológica inmanente a esta investigación, permite el juego de entronques entre el *Mundo de la vida ficcional* y el *Mundo de la vida histórico* del lector como posibilidad de intersubjetividad.

De esta manera, no se toma lo ficcional como simple invento, fantasía, sino como posibilidad de vida de los seres ficcionales. En este orden de ideas, se entiende que es posible construir correlaciones entre el *Mundo de la vida en la ficción* y el *Mundo de la vida del lector*, de forma tal que se hablaría de la literatura como experiencia vivida en términos de Van Manen. Dichas correlaciones concretarían encuentros de intersubjetivos entre el lector y las subjetividades ficcionales. En consonancia con lo anterior, para Ricoeur (2000):

La ficción narrativa, como hemos dicho, “imita” la acción humana en la medida en que contribuye a remodelar esas estructuras y esas dimensiones según la configuración imaginaria de la trama. La ficción tiene esa capacidad de “rehacer” la realidad y, de un modo más preciso en el marco de la ficción narrativa, la realidad praxica, en la medida que el texto tiende a abrir intencionalmente el horizonte de una realidad nueva, a la que hemos podido llamar mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para configurarlo o, me atrevería a decir, transfigurarlos. (p. 200).

A partir de este planteamiento, es claro que la ficción no es simplemente una construcción estética que se agota en el hecho estético en sí, sino que esta establece lazos de comprensión de lo humano y, por ello, es factible determinar también estos nexos con el campo de la formación.

El hombre se hace historia, trasciende el tiempo con el solo hecho de ser consciente de la existencia de este, se hace temporalidad, experiencia. Pero para que esta temporalidad se constituya y para que lo vivido forme parte del Mundo de la vida, es indispensable que sea permeado por la actitud reflexiva, trascendental, tanto por el sujeto como por los seres de los mundos ficcionales que se hacen relato y narran su existencia. Durante toda su existencia, el

hombre se narra y con esto, recordando a Arfuch (2007) y a Lévinas (1994, 2000) se cuenta a otros y en ello encuentra su reconocimiento y logra el reconocimiento del otro, pues su historia se vive en el relato que se cuenta, es tiempo constitutivo de existencia, dador de sentido.

Y ya que la ficción (en el caso de este trabajo de investigación, el mundo de Maqroll) también se narra, se hace tiempo, la posibilidad de correlacionar el Mundo de la vida histórico y el Mundo de la vida ficcional, se hace plausible. Siguiendo estas ideas, Ricoeur (2000) afirma:

 Mi hipótesis básica al respecto es la siguiente: el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado, y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. (p. 191).

Aunque es claro que la ficción y la narración de la vida no son exactamente la vida misma empírica pues: “Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea, la vida se vive, la historia se cuenta” (Ricoeur, 2000, p. 193). Además, en este punto hay que considerar la idea que plantea Dolezel en Garrido (1997) y Dolezel (1999) acerca de que el mundo real o empírico es un mundo existente y acabado, en tanto que se presenta como discurso enmarcado en unos límites de realidad, mientras que el mundo ficcional es en su esencia incompleto, inacabado, presenta grietas en su estructura, vacíos, que no pueden o no requieren ser resueltos.

En una novela cualquiera, se parte de un “punto cero” en la narración, en la cual generalmente, el pasado de las situaciones o de la historia de vida de los personajes no se conoce o se conoce fragmentariamente, sin que esto invalide de por sí la coherencia de la historia. Se desconocen muchas situaciones e, incluso, detalles que pudieran ser tenidos como importantes

para narrar una historia de un sujeto real, pero en los mundos ficcionales pueden ser dejados de lado o eludidos sin que por esto se rompa la trama narrativa. Es más, para Dolezel, pareciera que esa característica de incompletitud, de fisuras y elusiones, es fundamental para dar sentido a la ficción. En este sentido, en Garrido (1997) Dolezel afirma que: “Los filósofos reconocen que el carácter incompleto constituye un rasgo distintivo de los mundos ficcionales de la literatura frente a los mundos posibles y al mundo actual (que son más o menos completos)”. (1997, p. 29).

De esta manera, el acto de narración del mundo ficcional pareciera una acción sublime de creación que nunca acaba pues la ficción es un juego constante de plantear como posible, como realizable, mundos ajenos a la realidad fáctica, pero que se muestran y se desnudan al lector como realizaciones del poder de invención y fantasía de lo humano. Por ende:

El acto de construcción del mundo es tentativo, inacabado, se derrumba en una serie de intentos frustrados. Como resultado de ello, el texto de la novela es una secuencia de borradores, con repetidos cortes, reinicios, correcciones, supresiones, añadidos, etc. [...] Se hace patente lo que siempre ha sido latente: elaborar ficciones es un juego de existencia posible. (Dolezel, en Garrido, 1997, p. 94).

Construir un mundo ficcional, es entonces, un esfuerzo por abarcar en unas cuantas líneas la existencia posible de unos seres que develan su Mundo de la vida ficcional a quien quiera escuchar su voz y por ello en Garrido (1997), Dolezel propone que: “Todo agente ficcional forma su propio dominio, constituido por su conjunto de propiedades, su red de relaciones, su conjunto de creencias, su ámbito de acción, etc.” (p. 86) Y, justamente, en ese acto del otro ficcional que se devela, de su Mundo de la vida que se aleja de la actitud natural para acercarse a esa actitud

reflexiva, implica que el acto poético es, en sí mismo, el gestor de esas realidades y de esos mundos. El poeta, el escritor, no solo narra al otro ficcional, le hace vivo en la ficción, y de paso desentraña realidades, puesto que:

Las ficcionales literarias se construyen en el acto creativo de la imaginación poética, la actividad de la *poiesis*. El texto literario es el mediador en esta actividad. Con los potenciales semióticos del texto literario, el poeta lleva a la existencia ficcional un mundo posible que no existía antes de su acto poético. (Dolezel, en Garrido 1997, p. 88).

Pero para que el otro ficcional se revele, es necesaria la presencia del lector que aborde el texto, y desde los planteamientos realizados en esta investigación, correlacione, ponga a dialogar su Mundo de la vida con el Mundo de la vida ficcional, en un juego de actitud contemplativa que lleve, quizá a esa *epojé* del propio mundo de la experiencia, que parte del encuentro de subjetividades pues, tal como lo expone Dolezel:

Este acceso requiere el cruce de la frontera entre mundos, un tránsito desde el espacio de las entidades reales hasta el de los posibles no actualizados. Según esta condición, el acceso físico es imposible: desde el mundo real se llega a los mundos ficcionales sólo a través de canales semióticos, por medio de procesamiento de información. (p. 122).

En consecuencia, Dolezel (1999) afirma que:

En el estadio de la recepción, el mundo ficcional es reconstruido por los lectores reales durante el procesamiento de la información del texto ficcional.

El lector reconstruye el mundo ficcional elucidando el significado explícito e implícito del texto. Dependiendo de su forma de leer, extrapolará los espacios vacíos ya sea rellenándolos o integrándolos en la estructura del mundo. Finalmente, de acuerdo con el propósito de su lectura, el lector se apropia del mundo ficcional disolviéndolo en su propio mundo experiencial, o expande su mundo experiencial manteniendo el mundo ficcional como una experiencia alternativa posible. (p. 123).

En los intereses investigativos desde los cuales se planteó esta investigación, y teniendo en cuenta esas concepciones de las cercanías o polifonías posibles entre los Mundos de la vida ficcionales y fácticos, se hizo necesario discutir sobre la forma como puede ser abordada y entendida la pedagogía de la literatura en el aula como proceso de experiencia, como actitud contemplativa, como mundos que se encuentran y, por consiguiente, su importancia en la formación de los sujetos. En este orden de ideas, se hizo imperativo indagar acerca de la polémica sobre la posibilidad o no de enseñar la literatura para, a partir de allí, plantear cómo es posible entender una propuesta para la pedagogía de la literatura que se planteó en esta investigación.

- Sí es posible enseñar la literatura, de lo contrario, carecerían de sentido los estudios sobre ella.

Esta postura parte de un paradigma epistemológico sólido que deja ver que la literatura es una construcción simbólica del hombre. En tanto construcción simbólica, es resultado del ejercicio histórico de un pueblo, es decir, no surge de la noche a la mañana, sino que se gesta en el intercambio de visiones de mundo, de experiencias de los hombres. En este sentido, las experiencias no solo se dan, sino que son pensadas, asimiladas, vividas e interpretadas para que

tengan sentido y permitan apropiarse del mundo. En consecuencia, la literatura responde a unas intencionalidades, tiene lógicas simbólicas, tiene una historia y, al menos desde el siglo XIX, puede delimitarse concretamente como un campo independiente de otras construcciones del hombre. Dado todo lo anterior, es posible afirmar que la literatura es en sí misma un *corpus* que puede ser enseñando y aprendido (he aquí la validación epistemológica).

Siendo así, se han dado diversas maneras de acceder al fenómeno literario en la escuela, correspondiendo a diferentes concepciones históricas y contextuales de cómo acercarse a la comprensión de la literatura. En este orden de ideas, Vásquez (2006) afirma:

La enseñanza de la literatura ha sufrido varios desplazamientos. En un inicio se le dio gran importancia al estudio del autor, indagando por los rasgos de personalidad y tratando de verlos latentes en la producción literaria. Después, la enseñanza se centró en la época donde se desarrollaba o producía la obra; momento más para hablar del contexto y de la ideología reflejada en el texto. En un tiempo posterior con el desarrollo del formalismo y del estructuralismo, se fomentó el estudio intrínseco de la obra. La misma semiótica es depositaria de esta manera de abordar la literatura. Y más recientemente, se ha privilegiado el estudio del lector o lo que se ha denominado *estética de la recepción literaria*. A este último desplazamiento corresponden también las propuestas de enseñar la literatura desde el mero goce o placer de leer. (p. 15).

Desde esta postura, es innegable que es posible enseñar y aprender aspectos de la literatura como escuelas, movimientos, vidas de autores, tendencias, análisis narratológicos, datos curiosos de las obras o sus creadores, etc. Así mismo, es posible tomar una clase de literatura y aprender en

una sesión magistral sobre muchos aspectos de la literatura e incluso es factible sentarse a escuchar a prominentes docentes hablar de las relaciones entre producciones literarias y contextos reales. De este modo, en el aula se escucha constantemente acerca de la crítica al sistema soviético y, en menor medida al capitalista, que hacía Orwell (1993, 2017) en sus novelas y ensayos o se presentan amplias explicaciones sobre la tragedia que rodeaba la vida de Sade o Baudelaire.

De igual manera, no es extraño que en las clases de literatura se conozca el listado de escritores famosos que han tenido en su regazo a un gato mientras escribían o la construcción de decálogos de la forma como el Romanticismo pretendía romper esquemas o cómo los radicales del Futurismo querían destruir museos. Incluso se dan en el aula arduas y acaloradas disquisiciones sobre por qué algún escritor merece o no ganar el Nobel o el “verdadero” valor del *Best-Seller* del momento. En estas prácticas, las discusiones ubican el estudio de la literatura casi en lo anecdótico que, aunque puede llegar a ser interesante, corre el riesgo de caer en interpretaciones y abordajes que no trasciendan en análisis más profundos y que, a la larga, terminen olvidando a la literatura en sí misma.

Otras prácticas de esta postura llevan a establecer los nexos entre el momento histórico en que se gestaron las obras o el momento por ellas descritas, como una manera de acercarse a la realidad a través de lo descrito en los mundos ficcionales, corriendo el riesgo de subsumir la literatura bajo la historia.

De igual manera, la enseñanza de la literatura se ha visto saturada con la aplicación de análisis estructurales desde diversos enfoques a cuentos y novelas para entender la función del focalizador, del narrador, del testigo, la diferencia entre trama o fábula o rastrear las analepsis y prolepsis de determinada narración. Estas formas de indagar lo literario son interesantes y dan

claridad a la hora que se necesite entender, precisamente, los componentes estructurales de las obras. No obstante, estos caminos de conocer lo literario en el aula no implican, necesariamente, ser receptores pasivos para entender la complejidad de la construcción literaria, que es el riesgo que se corre desde este enfoque al entenderlo como el aprendizaje de estructuras predeterminadas. Por el contrario, para que se analice la estructura de una obra y se desentrañen las formas discursivas usadas por el autor para construir la atmósfera de un relato, se necesita de un lector activo que haga esas conexiones, y no simplemente un lector que repita de memoria esquemas.

En este ejercicio hay una dinámica válida de enseñanza- aprendizaje de la literatura ya que, si esto no fuera posible, y la literatura no se pudiera enseñar, lo lógico sería que no existieran carreras de literatura, maestrías de literatura y no existirían profesores de literatura. Realizar encuentros, seminarios o congresos sobre literatura carecerían de sentido, pues para qué abrir momentos para el estudio de algo que no se puede abordar en el aula. En estos espacios se ha enseñado y se ha aprendido literatura, se ha avanzado en posibilidades y oportunidades para su análisis e interpretación y se ha posibilitado que la construcción simbólica que brinda la literatura perviva en el tiempo.

Ahora bien, existen problemas en este enfoque de la enseñanza de la literatura que vale la pena discutir. Desde hace mucho tiempo se denuncia que esta manera de abordar la literatura ha predominado en la escuela colombiana (en todos los niveles de la educación) y que, en cierta manera, ha afectado de forma negativa la consolidación de una cultura de lectura fuerte en el país, dado que no ha sido extraño que se pida a los alumnos recordar de forma detallada listado de obras y autores y casi que “rezar” las características de los diferentes movimientos.

En el ámbito del aula universitaria es posible encontrar prácticas similares: docentes que ponen a leer semestre tras semestre las mismas obras, que hablan siempre de los mismos autores, que si se les pregunta sobre nuevos escritores responden que solo se debe leer literatos que han sido consagrados por el tiempo y los demás no tienen importancia; profesores que postulan como únicas vías de análisis e interpretación de las obras literarias aquellas con las que se sienten cómodos y se constituye en blasfemia académica pretender abordar las obras de una manera distinta. Amigos de la función o de la utilidad de la literatura como exclusiva vía para abordar lo poético, se pierden en indagaciones e interpretaciones que, en ocasiones, solo ellos mismos entienden o logran entretejer y como resultado, la fecha exacta de publicación de la obra junto con un acontecimiento ocurrido a una sociedad o algún trauma de la niñez del autor, se convierten en ejes fundamentales y únicos para poder levantar la mano y atreverse a hablar.

Estos ejercicios de memoria no están errados en sí mismos; por el contrario, lo que hace falta en las nuevas generaciones es precisamente tener más memoria e incentivarla (cuestión que los medios y el entorno en general hacen cada vez más difícil de hacer). El problema está en abordar la literatura (en realidad cualquier área) como un ejercicio exclusivamente memorístico, carente de reflexión, que sirva para participar en un programa de concurso, dando respuestas preconcebidas para “darle gusto al profesor”, pues “es así como le gusta que le hablen en clase”. En este sentido, la evaluación de la comprensión y la valoración del fenómeno literario está limitado a la cercanía con que el alumno pueda “recitar” las características enseñadas o esté en capacidad de replicar los análisis estructurales preconstruidos, sin que medien mayores aportes del estudiante y, lo que es más triste, tampoco del profesor.

Con esta práctica instaurada se ha mecanizado la enseñanza de la literatura y se ha convertido en un lastre tedioso que poco significa. Un lector obligado, que ve en los libros, en la

lectura, en la escritura, formas de castigo dignas de Torquemada, es un lector que nunca se formará. Aún más, es posible ver instituciones escolares donde se castiga haciendo planas, enviando al niño a la biblioteca o poniéndole a leer el libro más largo como reprimenda por alguna acción o como estrategia de “recuperación de logros”. Así, ¿cómo formar lectores? ¿Cómo constituir el fenómeno en el aula como una experiencia vivida por la que propende van Manen? ¿Cómo lograr que se reconozca el Mundo de la vida de los seres de ficción y los propios como acto de consciencia?

- Una cosa es enseñar literatura, otra enseñar pasión por la literatura.

Otra tendencia que es posible determinar, afirma que la literatura no puede ser enseñada por lo cual tampoco puede ser aprendida. Esta mirada parte de un paradigma un poco más nebuloso (quizá más complejo) que el paradigma anterior, a saber: la literatura es una manifestación del Espíritu, una forma plena de subjetividad, un logro de quienes tienen talento para escribirla, y más para leerla. En consecuencia, la literatura es casi un intangible en el que prima el gusto y la pasión. Pero como ni el gusto ni la pasión pueden ser enseñados o aprendidos, la literatura tampoco lo puede ser.

Una de las mayores expresiones de subjetividad la constituyen las emociones, pues pueden quizá ser expuestas, quizá explicadas, quizá comunicadas, pero, definitivamente, la experiencia de ellas es propia de cada ser que las vivencia. ¿Cómo enseñar a amar un libro? ¿Cómo enseñar pasión por un autor? ¿Cómo medir el gusto como lector? ¿De qué manera es posible calificar, evaluar la pasión sentida por una lectura?

Los docentes de literatura (como productos de ser en el mundo, de darse a él) tienen sus propias filias y expectativas y muchas veces pretenden casi como objetivo principal de un curso, transmitir esa experiencia. No obstante, hay que recordar que desde el terreno de la fenomenología,

la experiencia no se puede transmitir, es propia de cada ser, aunque esté arraigada a la intersubjetividad y, por ello, esos esfuerzos para que los alumnos alcancen el mismo grado de gusto que el que tiene el docente, se pierden en buenas (o extrañas) intenciones, pues el gusto que tenga el docente puede coincidir o no con el del otro y el universo de expectativas en que cada cual se mueve, al igual que su subjetividad, le es propio y único.

Y si a este problema del gusto le son agregados los criterios estéticos, la cuestión se complica más pues ¿cómo enseñar el gusto por el gongorismo o por el surrealismo, por ejemplo? En este panorama tan complejo, existe cierta razón en esta postura acerca de la imposibilidad de enseñar la literatura, pues subyace en la construcción literaria quizá la mejor y más intrincada manifestación de intersubjetividad que ha construido el hombre: en la obra literaria confluyen el Mundo de la vida del escritor, el Mundo de la vida del lector, el Mundo de la vida de los personajes, las vivencias y construcciones históricas de la sociedad fáctica, de la sociedad ficcional. Cada uno de estos mundos y sus escorzos, en la concepción de Husserl (1962), manifiestan aquello que lo hace ser lo que es y correlacionándose en una marisma de sentidos.

En el cine son comunes películas como *La Sociedad de los poetas muertos* del director Peter Weir (1990) o *Escritores de la libertad* de Richard LaGravanese (2007), donde se vende la idea de que aquel buen maestro de literatura es el rebelde que rompe esquemas, que violenta el orden preestablecido y, siendo un humano con halo de maestro superior, puede conquistar el corazón de sus alumnos y hacerlos a todos escritores y lectores. Esa imagen del cine es una idealización interesante de la labor docente, pero dista de la realidad y más en medios educativos como el colombiano en el que se deben presentar resultados tangibles, indicadores de logros, rúbricas de evaluación, desempeños, estadísticas de reprobación de la materia, resultados que

alimenten *Cvľac* y *Grupľac*. ¿Cómo subir una estadística por haber incentivado mayor gusto a la lectura?

Entonces, esa idea de la imposibilidad de enseñar la literatura realmente se ubica fuera de la literatura como objeto de estudio, olvidando su estatuto ontológico propio y su posibilidad epistemológica, y se centra en lo que la literatura suscita, en su origen como expresión de los repliegues del carácter poético del hombre y en ese paradigma efectivamente es difícil hablar de su enseñanza. Empero es factible plantear que los sentimientos sí se pueden enseñar y más en las lógicas del discurso político donde se preconiza que lo que le falta a la ciudad y al país es amor por el otro, por el territorio, por sí mismo. Esto es válido, y se pueden hacer campañas para despertar sensibilidad en ciertos sectores sobre ciertas problemáticas y en la vida cotidiana el ejercicio de cuidado de maestros y padres sobre los niños puede incentivar la formación o expresión de emociones, tal como plantea Nussbaum (2005). No obstante, se puede subsumir la literatura en los intereses de la educación de valores, ligados, como es lógico, a ciertos esquemas éticos prefigurados y que, por ende, encausan la lectura del texto literario en ciertas rutas interpretativas.

Esta mirada, que puede resumirse en lo que Bombini (2006) denomina “pedagogías del placer”, han sido ampliamente rebatidas, ya que presentan la dificultad de un relativismo extremo en el que cualquier tipo de texto, cualquier interpretación, es válida con tal de lograr ese “placer”, olvidando, paradójicamente, la formación estética que da en parte sentido y sustento a la presencia de la literatura en la escuela. Por ende, lo que aquí se plantea es que los sentimientos y, en este caso, el gusto o el amor hacia tal o cual obra literaria no se pueden enseñar de la misma manera como se enseña una fecha o una fórmula química. Quizá puedan propiciarse estados y momentos

para el disfrute, pero no enseñar a disfrutar, pues ¿cómo se puede asegurar que una forma de querer es más acertada que otra?

- La literatura como región del *Mundo de la vida* o cómo sucumbir como lector.

Para finalizar este apartado, ¿en definitiva cómo entender el fenómeno literario como un espacio en el cual sea posible indagar acerca del Mundo de la vida de los seres ficción y correlacionar sus relatos de vida con los del lector? ¿Cómo configurar desde la lectura del texto literario la comprensión del otro-estudiante, del otro-docente y del otro-ficcional y por ende una pedagogía de la literatura con los rasgos ya expuestos?

En primer lugar, hay que aclarar que cuando se habla aquí de formación, se está entendiendo en el sentido amplio de la *Paideia* (1971) o de los planteamientos que hace Vargas (2007-2008) y, por consiguiente, supera la idea del cuidado de la nana, de la mera instrucción o de la transmisión de conocimientos. Cuando se habla de formación se entiende como un principio de crecimiento del ser que implica entender al hombre como un todo formado de diferentes capas, y que responde, y tiene un compromiso con la sociedad en la cual está inmerso.

La formación, dado lo anterior, implica criterios éticos, morales, políticos, de cuidado de sí, conocimientos, autonomía, reconocimiento de sí mismo y del otro como universos que se contraponen y se complementan, pues ese encuentro de universos constituye la vida misma. En este orden de ideas y tal como lo plantea Guevara (2012a), de nada sirve un profesional que pueda ser un erudito en su campo pero que carezca de la sensibilidad que le haga respetar al otro y ser un sujeto comprometido con su sociedad, que le permita hacerse histórico y, más aún, si se trata de licenciados que tendrán como responsabilidad educar a las nuevas generaciones.

En consecuencia, más allá de la posibilidad o no de enseñar literatura (cuyas posibilidades ya fueron expuestas) cabe preguntarse cómo las correlaciones posibles entre la literatura y el *Mundo de la vida* pueden constituir un camino válido para pensar una pedagogía de la literatura y, por consiguiente, permita a la larga, pensar en la formación del sujeto, indagación que constituyó el centro de esta investigación. Si se parte de aquella idea de Borges (2001) de que la vida está hecha de poesía y que solo falta descubrirla, entonces entender otros abordajes pedagógicos de la literatura implica descubrir que, entre los pliegues saturados de cotidianidad y de apuro que enmarcan nuestras vidas, hay una trama que se teje con nuestra historia y que la literatura puede rescatar.

Qué diferente sería si al abordar un texto literario en el aula se pretendiera su lectura en clave de encontrar las manifestaciones de humanidad que en ella se develan, sin prejuicios, en búsqueda simplemente de la otredad y la mismidad que configuran los *Mundos de la vida*. Qué distinto sería pensar una pedagogía de la literatura en la que no se tuviera que pensar en notas o controles de lectura o informes con interpretaciones preconcebidas, sino en llevar a cuestionar qué dice la narración o el poema sobre el *Mundo de la vida*, cómo se constituye la vida de los personajes como acontecimiento trascendente, cómo juegan las múltiples intersubjetividades posibles para la construcción de una temporalidad que tienda al infinito y no a la totalidad, como se desprende de la propuesta de Lévinas (2002).

No se trata de reivindicar las películas ya mencionadas o exaltar la idea de que no se puede enseñar literatura. Lo que se propone es un punto intermedio donde pueda el sujeto acercarse a la obra literaria sin prevenciones y que, poco a poco, vaya descubriendo escuelas o movimientos si le place, pero que nunca olvide que la lectura se hace como un acto de amor propio que le permite

entender a otros y hacer conciencia de su propia existencia, haciendo consciencia de su *Mundo de la Vida* y acercándose, en un acto trascendental, al *Mundo de la vida* del otro.

Tal como plantean Wayne Booth (2005) o Martha Nussbaum (2005), el acercamiento a la literatura puede permitir caminos que lleven a procesos empáticos y esto, evidentemente, conducirá a asumir posturas más responsables con la sociedad y consigo mismo. Si la lectura de *El Cero y el Infinito* lleva a que el lector sienta el dolor de los detenidos políticos de todas las épocas, se estará logrando una conciencia política más clara, pero si además se conoce la realidad descrita en la novela e incluso la técnica como fue escrita la narración, queda lista la situación para hablar de un lector competente que contará con los elementos teóricos, estéticos y experienciales suficientes para poder valorar aquellas producciones artísticas que puedan brindar amplios espacios de formación. Si la actitud reflexiva frente a la lectura de esta obra logra poner en paréntesis escorzos de la existencia del lector, la literatura se constituirá en forma de otredad, de experiencia vivida, que podría suscitar el momento o momentos decisivos de los que habla Bernhard Welte.

Para los intereses de esta investigación, un acercamiento a las siete novelas de Álvaro Mutis sobre Maqroll el Gaviero, tomado como ejemplo, permiten plantear, desde el concepto de *Mundo de la vida* como ruta para establecer una pedagogía de la literatura, discusiones sobre la vida, la muerte, el otro, el amor, el desapego, el infinito, la concepción de la deidad, la amistad y el erotismo. Es decir, las preocupaciones universales del hombre que constituyen su *Mundo de la vida*. En cientos de pasajes de estas novelas se ven los problemas del hombre mismo que a través de un ser de ficción, cuestiona sobre nuestro papel en la construcción de nuestra propia historia, de nuestra historicidad.

Por lo tanto, pensar una pedagogía de la literatura, inquirir acerca del abordaje del fenómeno literario, de su enseñanza, de su aprendizaje, es tal vez un camino mucho más complejo de lo que se piensa. Implica no sólo un conocimiento enciclopédico, sino también la aceptación de la lectura como experiencia vital, como contacto con nuestro interior que nos habla a través de unos personajes e implica también el descubrimiento mágico del otro que está allí, aguardándonos en cualquier vuelta de página.

Somos tal vez, seres hechos de poesía, como señalaba Heidegger (1995), pero quizá hemos olvidado cómo descubrir nuestra melodía. Enseñar y aprender del fenómeno literario, plantear la pedagogía de la literatura como acto vital, es sucumbir como lector que se pierde en la lectura con la intención inicial, ineludible, de disfrutar una historia, un poema y reconocerse como humano, no como cosa productiva. En este sentido, las correlaciones posibles entre el *Mundo de la vida* y el fenómeno literario permiten al lector construirse y sorprenderse constantemente, permitiéndose un encuentro con la melodía propia y la melodía del otro.

En contraste con todo lo anterior, pareciera que la formación literaria y la humanística en general, tuviera cada vez menos importancia en la escuela. La danza, la pintura, la literatura, la música, parecen convertirse en espacios académicos accesorios y prescindibles que pueden ser reducidos al mínimo posible e incluso áreas como la filosofía van perdiendo importancia en los planes de estudio pues se debe dar prioridad a las matemáticas y las ciencias con la falsa creencia que estas últimas son las únicas formas válidas de conocimiento y, por ende, las únicas áreas importantes para la escuela pues son las que “asegurarán” el futuro de las nuevas generaciones.

No obstante, es innegable que el hombre es ritmo, es melodía, es armonía, es arte en sí mismo. El vivir la literatura como experiencia estética vital no solo se configura como una forma

de liberación, como un acontecimiento del ser, como una manera de ser en el mundo, sino que permite ese volar de la imaginación, esa posibilidad de soñar, de crear, de hallarse en el otro, se constituye en región fundamental del *Mundo de la vida*, pues es precisamente esa capacidad única del hombre para la contemplación estética la que le da ese cariz de humanidad que lo distingue de las demás especies.

Sólo el hombre (hasta donde conocemos en la actualidad) es capaz de descubrir la belleza de un amanecer, disfrutar la melodía de Wagner, encontrar la armonía en los trazos de Picasso, procurar el goce estético como una forma de felicidad. En consecuencia, lo estético y para el caso de esta investigación, la literatura, nos liga con nuestro propio ser y con el ser otro (pues la contemplación estética nos une como seres trascendentes) y de esta manera el arte se constituye en comunicación de almas.

Siendo esto así, el arte en sus diversas manifestaciones se debería constituir en el aula en una práctica cotidiana de darse al mundo, de permitir conocimiento, de construir sentidos de identidad, de camino para la construcción de una sociedad más comprometida con el otro y, por consiguiente, camino, incluso para la construcción de paz. La estética de las aulas de clase, de los uniformes, del vestuario del otro- estudiante y del otro-maestro, de la construcción de los discursos por parte de los docentes, pueden ser de por sí, elementos para analizar la estética de lo educativo aula y los sentidos que estos configuran. No obstante, la escuela no es vista por muchos como bella, no se encuentra lo estético en sus rincones ni mucho menos se aprecia como armónica, por el contrario, es lugar de tensiones que no se ofrecen como posibilidades de construcción, sino como antagonismos irreconciliables.

La estética hasta es negada en post de la “uniformidad”, impidiendo demostraciones personales de lo bello y se niega la posibilidad de vestir algo diferente al uniforme que pareciera borrar al individuo. Las nuevas estéticas de los jóvenes son vistas como transgresiones a la norma más no como potencia de comunicación entre generaciones y por ello deben ser limitadas o abiertamente censuradas, llegando incluso a poner en riesgo la permanencia en las instituciones educativas.

Además, aunque expresiones como la música, la pintura y, como se ha venido planteando, la literatura, pueden facilitar procesos de aprendizaje en todas las áreas del saber, aquellas se difuminan en el imperio de la razón positivista como única forma de entender el mundo y por ende la belleza de las matemáticas, de la física, de las humanidades mismas, no se toma como factor de enseñanza. Se ama, lo que parece hermoso, lo que toca el corazón... quizá si se buscara contemplar lo bello del conocimiento y del aula y no solo la memorización de fórmulas o fechas se podría cambiar en algo las dinámicas tensas que se pueden vivir en la escuela.

Como se ve en este panorama, lo estético como forma de ser del hombre, como manera de expresión, como acto de comunicación, quizá pueda constituirse en el rescate de la humanidad que los románticos ya reclamaban y en posibilidad de cambio de dinámicas escolares que niegan el individuo y sus subjetividades.

En consecuencia, el tratamiento del fenómeno literario en el aula como comprensión y conocimiento del Mundo de la vida ficcional y su correlación con el Mundo de la vida fáctica del lector, conlleva preguntar si en realidad la manera tradicional como es abordado el componente literario en las aulas en nuestro contexto educativo viabiliza esta pretensión o si por el contrario se

da aún una visión mecanicista de lo literario en el aula. En el texto de Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, precisamente al momento de describir este aspecto se expone que:

Tradicionalmente, y sobre todo en los lugares en donde hay dificultades de acceso al texto literario (pobreza de las bibliotecas, ausencia de librerías), es el manual o libro de texto lo que constituye el referente orientador del área. Con algunas excepciones estos libros están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la literatura, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a autores y obras, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad, que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes. (1998, p. 80).

Y es este un punto fundamental que desde esta investigación se cuestionó, pues pareciera que dicha habilidad de los docentes de la que hablan los Lineamientos pareciera ser insuficiente, tal vez por los procesos formativos que tienen los futuros licenciados, tal vez por las limitaciones de recursos que se mencionan en los mismos Lineamientos, quizá por estructuras férreas que se aplican en ciertas instituciones educativas donde el plan lector se convierte en un simple negocio con la editorial o en una tradición inamovible, quizá por las condiciones laborales, quizá solo por la apatía o por sentirse derrotados ante el sistema.

Sea como fuere, un abordaje a la pedagogía de la literatura, desde la perspectiva fenomenológica planteada en esta investigación aporta a las competencias didácticas de los docentes, y brinda espacios para que el fenómeno literario no se limite al docto enciclopedismo o al exacerbado análisis de la obra, sino que permita reflexionar sin olvidar que la literatura es un fenómeno estético que merece volver a ser contemplado pues en él es posible vislumbrar al hombre real que está allí y que espera ser redescubierto.

A partir de todo lo expuesto en este capítulo, se hace claro que pensar en la literatura y su papel en el aula implica diferentes aristas que, en su conjunto, van a redundar en los procesos de formación de los futuros licenciados y, por extensión, de los alumnos de educación básica y media. Estos procesos se configuran como una respuesta al estado de cosas actual donde la incertidumbre y la perplejidad parecen ser las constantes y por tanto, pensar los desafíos de la educación en estos tiempos implica encarar con miradas distintas que conlleven a la comprensión de que solo en el reconocimiento del sí mismo y del otro es posible encarar las nuevas realidades. Una pedagogía de la literatura, anclada en lógicas de enseñanza que vienen desde décadas e incluso siglos atrás, será solo un faro apagado que no conduce a puerto alguno. En contraste, una pedagogía de la literatura que se ubique y se reconozca como alternativa y claro aporte a la formación de los estudiantes, se constituye en carta de navegación que brindará rutas para hoyar caminos de respuesta ante la incertidumbre constante. En esta lógica, el reconocimiento del *Mundo de la vida* propio y ajeno, no solo como ejercicio de lectura del fenómeno literario sino como forma de comprensión del otro, da luces para que el alumno pueda vislumbrar alternativas para afrontar el mundo cambiante y hasta confuso que se le presenta.

A manera de síntesis de lo expuesto en este capítulo, la concepción de la pedagogía de la literatura se entiende como:

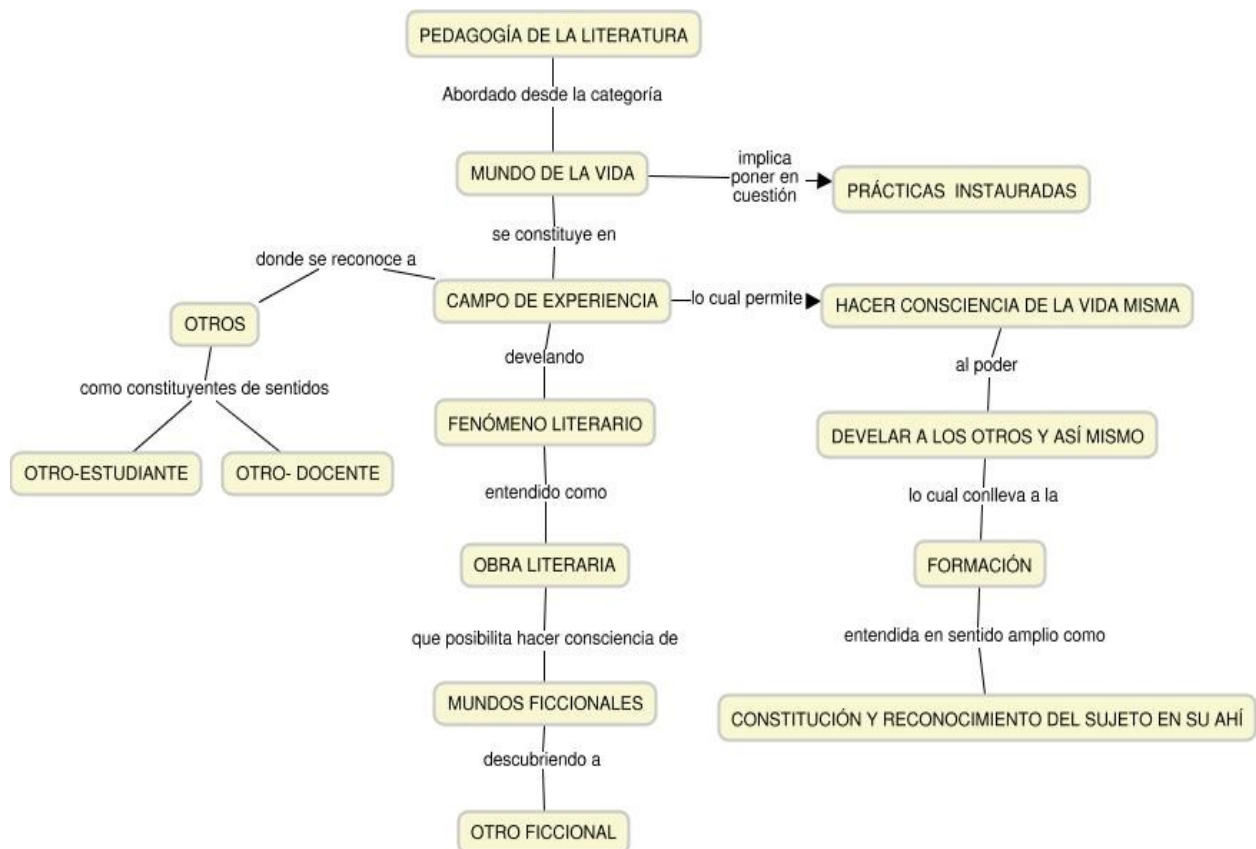


Ilustración 1. Concepción de la pedagogía de la literatura, fenómeno literario y formación.

Elaboración del autor.

2. El *Mundo de la vida* en la saga de Maqroll, el Gaviero.

Le indiqué que los vivos suelen estar a menudo
 más muertos que los personajes de esos libros
 y que estaba tan convencido de eso que ya ni siquiera
 podía escuchar con atención a mis semejantes
 porque me daba miedo despertarlos.

AMIRBAR

Introducción

Una vez realizados los planteamientos teóricos generales y el análisis de los precedentes que existen en el campo investigativo delimitado, se hizo necesario poner en práctica la forma como se materializó la propuesta de interpretación del texto literario, entendido como fenómeno literario, desde la perspectiva fenomenológica explicitada, y sus aportes para la constitución de una pedagogía de la literatura, comprendida esta como un todo en que los distintos elementos del acto pedagógico se constituyen como experiencia y, por ende, también como un fenómeno. Para ello, se tomó como ejemplo el *corpus* de la Saga de Maqroll el Gaviero y en él se aplicó el camino de interpretación planteado.

El sustento lógico desde el cual se decidió realizar el análisis de una obra específica para la construcción de esta investigación se basa, en resumen, en el hecho que se pretende una materialización concreta de la fenomenología que sobrepase los planteamientos netamente teóricos y tenga aplicación concreta para la construcción de una pedagogía de la literatura. Por consiguiente, es pertinente mostrar cómo puede ejecutarse, tomando como pretexto un conjunto de obras delimitadas, pues, de lo contrario, se caería en un ejercicio basado solo en la abstracción, lo cual se pretende evitar. Una crítica que históricamente se ha

hecho a la fenomenología es que parece quedarse en el terreno de las esencias, de las abstracciones y pareciera que, aunque Husserl postulaba el “regreso a las cosas mismas”, en verdad no se alcanzan a concretar sus análisis en terrenos prácticos. Por esto, autores como Reeder (2011) y van Manen (2016) procuran dar en sus análisis, rutas demostrar que los análisis de tipo fenomenológico sí pueden asentarse en el terreno práctico, lo cual guarda clara relación con lo que en esta investigación se planteó.

La escogencia de dicho mundo ficcional, en concordancia con lo explicado en el capítulo precedente, obedece a una serie de razonamientos que lo validan como paradigmático para la perspectiva fenomenológica empleada en esta investigación, tomando en cuenta las funcionalidades estructurales y las características estéticas que presentan, en su conjunto, las siete novelas. Además de lo anterior, se identifica en este conjunto de obras un valor agregado desde la fenomenología: la saga muestra un amplio espectro de la vida del Gaviero y no se centra en un solo evento, con lo cual el abordaje desde el *Mundo de la vida* cobra mayor sentido ya que, precisamente, la saga se enfoca ampliamente en la vida del personaje y en los diferentes pliegues que le dan sentido a sus vivencias ficcionales.

Teniendo en cuenta estas características, dicho *corpus* permite realizar una aplicación de esta propuesta, la cual es necesaria para validar el ejercicio de reflexión del fenómeno literario y que se hace extensiva para analizar otros *corpus* literarios que cumplan con un criterio esencial: que claramente narren acontecimientos de la vida de los seres de ficción. De esta forma, lo planteado en esta investigación no se limitó a desplegar planteamientos teóricos, sino que se llevó sus alcances al terreno práctico en la pedagogía de la literatura, buscando superar la crítica que el propio Husserl ya expone frente a la fenomenología y es que sea vista, como se indicó anteriormente, únicamente como reflexión, intuición,

especulación, análisis de las esencias que no llega a derivarse de forma clara en impacto en ejercicios prácticos sobre la realidad.

En consecuencia, dentro de los alcances de esta investigación, y siguiendo a van Manem (1998, 2016) y su búsqueda por la concreción de la fenomenología en ejercicios prácticos, sobre todo en el campo de la educación, y a Husserl (1962) con los planteamientos generales del método fenomenológico, se propuso poner en evidencia cómo el análisis explorado se aplica al fenómeno literario en el aula y, por lo tanto, supera la mera abstracción. Esto implicó tomar los momentos generales de la fenomenología y hacer con ellos una adecuación para la exploración del fenómeno literario, desde la categoría de *Mundo de la vida*, de modo que se estableciera una ruta de comprensión y análisis de las obras y de allí su concreción en una pedagogía de la literatura como campo de experiencias. Esta propuesta de aplicación conceptualizada, contextualizada y creada para los fines de esta investigación puede esquematizarse de la siguiente manera:

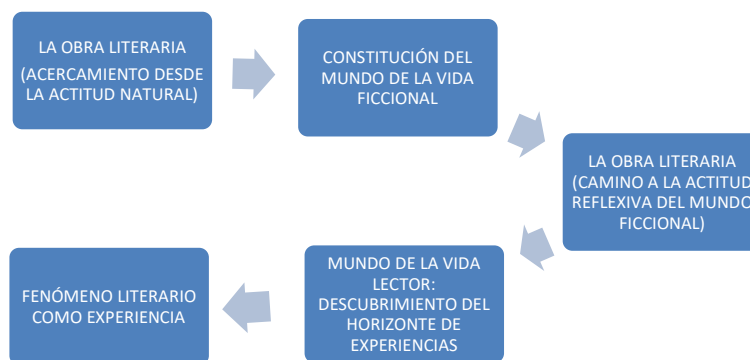


Ilustración 2. Ruta para la comprensión de las obras y concreción de una pedagogía de la literatura como campo de experiencias

Elaboración del autor.

De esta manera, en el primer momento, hay un acercamiento a la obra tal como se manifiesta, como es dada, como se presenta, es decir, como fenómeno real. Así, para el caso del *corpus* objeto de estudio de esta investigación, se conoce la saga desde sus manifestaciones de realidad más evidentes, a saber: cómo está compuesta, cuándo fue publicada, impacto de la obra, trama general del relato, datos destacados del autor, estructura narrativa, entre otros aspectos. El segundo momento implica determinar los elementos que constituyen el *Mundo de la vida* del personaje central (Maqroll) y cómo estos van conformando un mundo ficcional complejo. Así, los hechos narrados que construyen la historia del Gaviero no son vistos únicamente como una serie de acciones o situaciones, sino que todos ellos van conformando el entramado de vida ficcional en la cual existen aspectos sociales, religiosos, culturales, relaciones interpersonales, influencias familiares, interpretaciones subjetivas de las experiencias y reflexiones sobre los acontecimientos. Aún más, todos estos aspectos, interpretados en su conjunto, van delimitando y constituyendo ese *Mundo de la vida* del ser ficcional Maqroll, el Gaviero.

En el tercer momento, se llega a que el lector, a través de la reflexión propia del actuar fenomenológico, empiece a realizar consciencia de ese *Mundo de la vida ficcional*, de manera que vaya superando la manifestación de dicho mundo simplemente como fenómeno que se da y se acerque a constituirlo como fenómeno trascendente. Es decir, los hechos y aspectos de la vida del marino, a través de la reflexión fenomenológica, son más que el simple actuar en el mundo y cobran sentido amplio. Esto implica que la actitud reflexiva, que ya ha superado la actitud natural y, en ese sentido, el *Mundo de la vida* de Maqroll, se hace consciencia. De esta suerte, este no es solamente un cúmulo de sucesos ficcionales, sino que se ve como una forma de existencia que puede ser comprendida en sus diversos aspectos y

de este modo, la vida del Gaviero es una narración que se convierte, según Arfuch (2007), en testimonio, en trascendencia, en existencia vivida. En términos de Husserl (1962), este paso implica volver a la cosa misma (en este caso, la cosa ficcional) de forma que se reconstituye lo allí narrado como manifestación clara de existencia. De esa manera, el actuar de los personajes no se limita a la suma de sus acciones, sino que implica poner en paréntesis la vida de Maqroll para llegar al entendimiento amplio del *Mundo de la vida* que lo constituye desde sus regiones sociales, culturales, temporales, subjetivas e intersubjetivas.

El cuarto momento, lleva a que el lector realice un paréntesis de su propia existencia, de su *Mundo de la vida* y que este sea confrontado, puesto en diálogo con el *Mundo de la vida ficcional*, hallando así las posibles correlaciones entre los dos mundos y estableciendo esos puntos de cruce del horizonte de experiencias que permitiría plantear un abordaje del fenómeno literario como experiencia trascendental. En este sentido, no se busca realizar paralelismos entre lo narrado (*Mundo de la vida* del Gaviero) y lo vivido (*Mundo de la vida* de lector). Por el contrario, se pretende que esos *Mundos de la vida, fácticos y ficcionales*, se entrecrucen como horizontes de experiencias que confluyen como manera de ser- en- el- mundo, esto es, como intersubjetividades trascendentes y significativas.

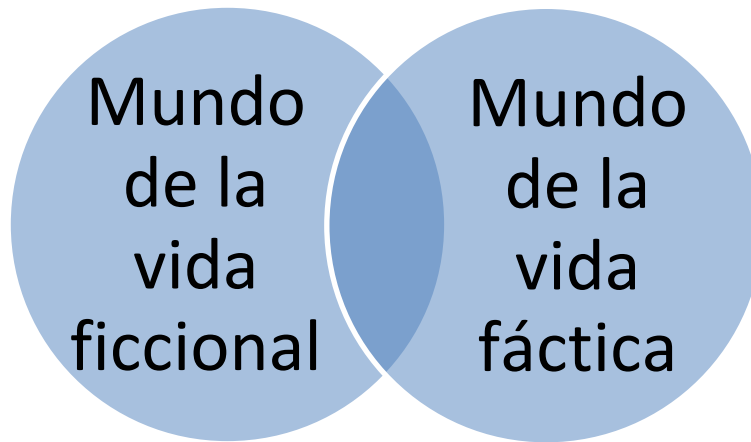


Ilustración 3. Intersección de Mundos de la vida

Elaboración del autor.

En el último momento, el ejercicio reflexivo llevado a cabo en los momentos precedentes, permite que ese horizonte de experiencias establecido amplíe la comprensión del fenómeno literario al entenderse como un ejercicio consciente donde la intersubjetividad, nacida desde este enfoque de interpretación, facilita una mayor comprensión, tanto del *Mundo de la vida del lector* como del *Mundo de la vida ficcional*. Por ende, el abordaje del fenómeno literario se hace experiencia en el aula, que permite el reconocimiento del otro y el conocimiento de sí. De este modo, en la línea argumental propuesta por Ricoeur (2006), el mundo ficcional se conforma por ese otro (el ser de ficción) que se da de manera amplia al narrar y testimoniar sus avatares y el yo lector que conoce esos periplos; pero, a su vez, ese otro permite el hallazgo de comprensiones del yo que van a alimentar el *Mundo de la vida del lector* y dar sentidos más amplios a lo acontecido en el *Mundo de la vida ficcional*.

En consecuencia, estos cinco momentos expuestos, en su conjunto, constituyen una resignificación de la comprensión del fenómeno literario, del ejercicio lector y de las

prácticas para el abordaje de dicho fenómeno literario en la escuela, de forma tal que se cuente con una visión posible alternativa para pensar, desde otra mirada, el papel del texto literario, entendido como fenómeno trascendente en la escuela y, con ello, materializar la propuesta de una pedagogía de la literatura.

2.1. Saga de Maqroll, el Gaviero, acercamiento desde la actitud natural.

La manera como la obra se da, desde la aproximación más directa, como fenómeno de lo real, implica conocerla desde dos aspectos fundamentales: lo que se revela de la vida y obra del autor, la manera formal como la saga fue publicada y los aspectos básicos de la historia que narra.

2.1.1. Sobre el autor.

Álvaro Mutis fue un escritor colombiano quien nació en Bogotá el 25 de agosto de 1923 y murió en Ciudad de México, 22 de septiembre de 2013. Cultivó diversos géneros como la poesía, con la cual tuvo alto reconocimiento no solo entre los lectores sino entre la crítica al recibir una variedad de condecoraciones de diferentes gobiernos e instituciones dedicadas a las letras. Escribió también narrativa donde se destacan (a parte de las siete novelas de la saga de Maqroll) *Diario de Lecumberri* (1960), *La mansión de Araucaima* (1973), *La muerte del estratega* (1995), entre otras. También cultivó el género periodístico, el ensayo, realizó crítica literaria y cultural. Paralela a su labor de escritor ejecutó diferentes trabajos en el sector privado que le valieron cierta reticencia en algunos círculos intelectuales pues le criticaban el hecho de no basar su subsistencia en la literatura, sino tenerla casi como un pasatiempo. Vivió su infancia en Bélgica, pero al morir su padre, regresa a Colombia donde pasa algunos años para, finalmente, instalarse en México donde transcurrirá el resto

de su vida. Muchas de sus vivencias en Europa siendo un niño y luego en América le permiten construir los paralelismos entre el trópico y el resto del mundo que marcarán la construcción de toda la ficción de la saga de Maqroll. Esto se hace claro con las alusiones a distintas ciudades del mundo, sus formas de entender la vida, sus geografías e historias, las menciones a la vida cafetera suramericana, a las costumbres de muchas de sus gentes y a lo agreste de sus selvas, ríos y climas.

La obra literaria de Mutis es reconocida con diversos premios entre los que se destacan: en el año 1974, el Premio Nacional de Letras de Colombia; en 1997 el premio Príncipe de Asturias de las Letras y el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana; en 2001 el Premio Cervantes y en 2003 el reconocimiento de la Legión de Honor en grado de oficial, que es el premio más relevante que entrega Francia al mundo del arte.

En cuanto al mundo ficcional construido por Álvaro Mutis alrededor de la figura de Maqroll, el Gaviero, este presenta una extensa ruta de consolidación que va de 1953 a 1993, es decir, 40 años en los cuales el marino transita por las rutas más variadas, por mares y ríos, por angustias y eventuales alegrías. Así, a través de las vivencias de Maqroll se va construyendo un complejo universo de significación de la condición misma del hombre como ser vital. En 1953 es publicada la obra poética *Los elementos del desastre*, en la que Maqroll inicia su periplo por su mundo de trashumancias, que son cantadas en estos primeros versos dedicados a su vida ficcional. A esta obra le siguió en 1973 *Summa de Maqroll, el Gaviero*, en la que Álvaro Mutis compila todos los poemas dedicados a su personaje central y donde ya es posible ver un todo ficcional entorno al marino.

En 1986 Mutis publica la primera obra narrativa del mundo ficcional de Maqroll, la novela *La nieve del almirante* (la cual obtiene el premio Médicis en Francia a mejor novela extranjera y en la que el sino trágico de Maqroll ya se hace palpable). Es esta obra la que, partiendo de los astilleros de la obra poética anterior, ubica plenamente a Mutis en el panorama de los grandes escritores colombianos de narrativa del siglo XX. En 1988 publica *Ilona llega con la lluvia* (donde el ser ficcional de Ilona Grabowska irrumpe con la fuerza de las olas mediterráneas en la vida de Maqroll y su amigo inseparable, Abdul Bashur). La tercera novela en arribar a buen puerto fue *Un bel morir*, que se publica en 1989 y, en esta ficción, la vida del Gaviero se enlaza claramente con la muerte como un *leitmotiv* básico en su itinerancia por mares, ríos y embarcaderos, tanto que allí se narra la posible (casi segura) muerte del marino, la cual ya ha sido preanunciada en uno de sus poemas.

En 1990 iza la vela a los mares de tinta *La última escala del Tramp Steamer* (premiada con el galardón Xavier Villaurrutia de México y en la que la ruina de un pobre carguero se convierte en metáfora del declive de la vida de Maqroll y de su entorno). El mismo año zarpa *Amirbar*, un canto incomprensible del viento a la soledad que se hace eco del Mundo de la vida del Gaviero y donde la locura aparece como libertad y como condena. Un año después (1991), llega a los embarcaderos de la ficción *Abdul Bashur, soñador de navíos*, en la que, tal como aparece en la dedicatoria, se cumple una deuda con el eterno amigo de Maqroll: “*Qué bien. Apenas justo con Abdul*” (Mutis, 1995, p. 475). Y finalmente, en 1993 sale a buena mar completando los caminos hollados por Maqroll, la séptima y última novela de este mundo ficcional: *Tríptico de mar y tierra*, testimonio de la humanidad desprendida y sin reservas que caracteriza al Gaviero.

Como se nota son cuatro décadas de producción escrita en los que Álvaro Mutis va consolidando un todo ficcional complejo en el que los diversos seres y las situaciones por ellos vividas, establecen un amplio mundo donde se escudriña en los más profundos avatares del hombre mismo.

2.1.2 Sobre la saga de Maqroll.

La historia que se narra en las siete novelas presenta los viajes de un marino, Maqroll, de quien se pone en duda (y nunca se aclara) su origen e incluso su nombre está envuelto en el misterio ya que nunca se llega a conocer su apellido ni tampoco qué significa a ciencia cierta su nombre. Su mote de “Gaviero” se da por la función que cumplía en los barcos el marino que subía a la parte más alta de los navíos, generalmente el mástil mayor, y se ubicaba en un pequeño compartimiento llamado la gavia, (derivado de gaviota, pues era saber popular entre los marinos que allí reposaban estas aves anunciando la proximidad de la tierra). Desde allí, avizorando el horizonte, el Gaviero avisaba si existía algún peligro, la proximidad de otros barcos o la llegada a los puertos. Sin embargo, ni siquiera se sabe con total seguridad si Maqroll alguna vez trabajó como Gaviero, o si cuando él lo refiere, en realidad se trata de una anécdota con visos de fantasía o se enmarca como una metáfora de su propia vida. Sea como fuere, es posible creer que este apodo se debe, quizá, a la necesidad narrativa de unir una función específica de los marinos con un hombre del mar o una manera de resaltar que Maqroll está constantemente oteando el horizonte en una perpetua búsqueda de asidero, el cual, como si navegare por un mar de aguas eternas, nunca se presenta.

El lugar de nacimiento de Maqroll tampoco es claro: solo se apunta que viaja por el mundo con un pasaporte chipriota de dudoso origen y no existe certeza a qué lengua

pertenece su nombre, situación que se agrava por el hecho que el Gaviero habla con fluidez una cantidad importante de idiomas pareciendo hablante nativo de todos ellos. Con esta constitución del personaje, enmarcada en la oscuridad de su origen, ya se dan indicios sobre lo que ocurre en su vida: el misterio, la falta de raíces, el desarraigo, la desesperanza, la vida que se vive por momentos pero que con esos retazos construye una historia.

Cuando Maqroll surge tiene ya una edad indeterminada, pero se entiende que es un hombre mayor, que ha realizado y realiza, distintos trabajos para subsistir, no todos acorde a la ley. Así, se cuenta que trafica armas, explosivos, arte, contrabandea tapetes, transporta cargas indeterminadas pero que sabe peligrosas, cuida minas abandonadas y ejerce de minero, administra prostíbulos, se asocia con ladrones, salvaguarda astilleros y fábricas derruidas, atiende posadas y avejentadas tiendas, organiza agasajos, intenta explotar madera. En fin, Maqroll realiza un sinnúmero de actividades con el único fin de sobrevivir e indefectiblemente esas empresas terminan en dolores, fracasos, pérdidas, ruinas y soledades. No obstante, Maqroll entiende que la vida se comprende, fundamentalmente, de fracasos y derrotas, y pretender basar la vida en la búsqueda de la felicidad, es una vana empresa de los hombres. En este orden de ideas, Mutis, al hablar sobre su personaje afirma que “El no busca la felicidad en ninguna de sus empresas, lo que busca es vivir el presente, llenar el presente de sentido”. (Moreno, 1997, p. 12).

Pero, aun así, sigue adelante, pues sabe que en el horizonte se le avizora algún puerto nuevo y prefiere cargar con sus penurias y buscar nuevas aguas, cuando pareciera que ya nada tiene sentido. De esta manera, Maqroll se debate siempre entre tres estados que se excluyen, pero que no puede evitar: por un lado, el mar que le llama en su inmensidad infinita,

que lo invita a ser uno con su cosmos acuífero y que le permite escribir, reflexionar, soñar e incluso embarcarse en empresas fantásticas. Por otro lado, están los ríos que pueden ser o calmos y melancólicos o salvajes y peligros, pero que le facilitan sentirse en medio de un “puente” entre las aguas infinitas y la tierra, sin embargo, estos ríos siempre le llevan a estados de melancolía. Así, Maqroll dice: *“Sigue a los navíos. Sigue las rutas que surcan las gastadas y tristes embarcaciones. No te detengas. Evita hasta el más humilde fondeadero. Remonta los ríos. Desciende por los ríos. Confúndete en las lluvias que inundan las sabanas. Niega toda orilla”*. (Mutis, 1995, p. 93)¹.

Y finalmente, el último estado es la tierra firme, que le llama con susurros de espanto, con promesas vanas de riquezas, con amores brumosos, fieles, inocentes, sumidos en la locura y en la esperanza fútil; pero aun así, la tierra, ese otro yo, también le llama:

Y cuando esté lejos de la cordillera, me dolerá su ausencia con un dolor nuevo hecho de la ansiedad febril de regresar a ella y perderme en sus caminos que huelen a monte, a pasto yaraguá, a tierra recién llovida y a trapiche en plena molienda. (Mutis, 1995, p. 65).

En el mundo ficcional del Gaviero cobran gran importancia sus amigos, unos más cercanos que otros, pero todos significativos para poder darle sentido a su propia vida. Para Maqroll la amistad es sumamente importante y por ello muestra fidelidad irrestricta a quienes considera que merecen ser llamados a plenitud amigos y se ganan su cariño y respeto. Pueden ser lazos fraternales de un trasegar específico y que lo acompañan un corto período en su

¹ En cursiva en el texto original.

periplo existencial, pero que no por ello, carecen de un lugar destacado en sus vivencias. O pueden ser amigos eternos que aparecen cada cierto tiempo en su camino y que, aunque muertos o distantes, siempre están presentes y le ayudan a constituir su Mundo de la vida. De esta manera, el propio Mutis afirma que: “Estamos solos y esa es una de las convicciones más tempranas de Maqroll. Estamos solos, pero hay que saber acompañarse en ciertos trechos de la vida sin hacerse ilusiones”. (Mutis, en Moreno, 1997, p. 12).

Entre todos estos seres que transitan la vida del Gaviero, se destacan cuatro, sin embargo, no es posible hacer con ellos una enumeración en orden de importancia para Maqroll pues sería imposible para él decir que uno de ellos tiene más relevancia en su vida que otro. Por esto, se nombran a continuación esos cuatro seres ficcionales simplemente con una breve descripción de lo que significan, de forma evidente, en la vida del marino. El primero es Abdul Bashur, con quien Maqroll ha navegado por diversos mares y ha emprendido aventuras de todo tipo (legales e ilegales). Su amistad implicaba que se apoyaran en todo momento, sin importar la circunstancia o que tuvieran que realizarse todo tipo de sacrificios y empresas con tal de que el otro estuviera a salvo. Abdul es tan crucial en la narrativa del Gaviero que a él se dedica una de las novelas completas (la ya mencionada *Abdul, soñador de navíos*) y es central en otras dos novelas: *Tríptico de mar y tierra* e *Ilona llega con la lluvia*, aunque es, al menos, mencionado en las otras cuatro novelas de la saga.

La segunda gran amistad es Ilona, una mujer de gran iniciativa, luchadora, independiente, inteligente y fogosa amante, quien en más de una ocasión es el polo a tierra y la salvación en medio de las descabelladas desventuras de Abdul y Maqroll. Es amante de ambos, sin que esto implique conflicto, pues ellos la saben libre y quizá superior a ellos, por

tanto, amarla significa vivir su amor como ella se los entrega.

El tercer amigo es Alejandro Obregón, inspirado en el pintor colombiano homónimo quien nació en 1922 y murió en 1992, miembro del llamado Grupo de Barranquilla del cual hicieron parte, entre otros, Gabriel García Márquez, Álvaro Cepeda Samudio, José Félix Fuenmayor, Alfonso Fuenmayor. Ya consolidado el grupo contó con la participación de Martha Traba, Héctor Rojas Erazo, Enrique Gráu y muchos artistas e intelectuales más. En la vida real, Obregón y Mutis tuvieron una larga amistad y en la mayoría de las novelas sobre Maqroll, el autor hace homenaje a Obregón mencionándolo como aquel que lleva al marino a inmiscuirse en problemas; pero, también como su gran amigo y protector, con quien sabía que siempre podía contar.

El cuarto personaje, fundamental para conocer el trasegar del Gaviero, es el *alter ego* ficcional de Álvaro Mutis. Él mismo se da en las novelas como el amigo que se encarga de manera casi obsesiva de reconstruir las historias de Maqroll, desperdigadas en papeles, cartas, libros, hojas sueltas y convertirlas en testimonio, siendo fundamentalmente el Otro que constituye el relato de la vida del Gaviero. De algún modo, siempre llegan a sus manos noticias de lo que ha pasado con Maqroll y se encarga de darle un cierto orden y sentido a esos relatos a pesar de ser consciente de los vacíos que enfrenta para testimoniar la vida del marino, pues sus noticias siempre son fragmentadas y rara vez contienen fechas que le permitan establecer una cronología veraz. Incluso develar la muerte misma del marino es para Mutis ficcional una empresa difusa, pues su fallecimiento es incierto y este, además, no es solo un hecho connatural a la vida misma, sino que es (quizá por su incertidumbre) un acontecimiento existencial para sus conocidos.

Por otra parte, Maqroll es un hombre que despierta la pasión en muchas mujeres y él no escatima en aprovechar las oportunidades que le depara el destino para estar con diferentes amantes, aunque solamente demuestra abiertamente amor por tres: Ilona (ya descrita); Amparo María quien es la representación del amor inocente, puro, casi bucólico, pero que se pierde en medio de la violencia sinsentido; y, finalmente, Flor Esteves quien será su amor perfecto, lujurioso pero centrado, cómplice pero distante, sincero pero con halo de misterio, fiel pero libre y guardián denodado del recuerdo de Maqroll.

Con el panorama anterior, el mundo ficcional de Maqroll, se nos muestra de manera evidente, en un primer contacto que permite acercarse de manera desprevenida, en actitud natural, al fenómeno literario que conforma su existencia ficcional. A partir de este acercamiento, la historia narrada va dando paso a la constitución del Mundo de la vida del ser ficcional como comprensión que parte de la reflexión de cómo se da ese mundo y qué dice de la existencia de Maqroll como un otro que se revela.

2.2. Constitución del *Mundo de la vida* ficcional de Maqroll, el Gaviero.

Para iniciar este momento fue necesario realizar una aclaración que pudiera dejar explícitos los alcances prácticos del intento para constituir el Mundo de la vida de Maqroll, el Gaviero, a saber: el ejercicio reflexivo fenomenológico, la actitud reflexiva que se puede hacer sobre la vida misma, por más riguroso que este sea no puede abarcar toda la complejidad de las experiencias vividas. Siempre quedarán “sombras” que no podrán ser aclaradas, pliegues de existencia que escapan a la reflexión, dado que el que observa y hace

el ejercicio reflexivo está inmerso como parte del fenómeno, es decir, no es un ente superior que pudiera desprenderse por completo y ser una especie de “dios” que desde un panóptico fenomenológico pudiera abstraerse y se totalmente ajeno a lo que observa e intenta comprender. Tal como enuncia Herrera (2010):

La experiencia humana no se deja explicitar y mucho menos racionalizar plenamente: ella nunca entrega toda la verdad de su sentido. A veces la correlación parece descansar totalmente en el mundo vivido, ocultando la vida que vive ese mundo y, a veces, se nos revela como la vida que experimenta al mundo, ocultando todo el sentido del mundo. (p. 250).

En este proceso de acercarse al sentido del *Mundo de la vida*, el tiempo vivido es fundamental, ya que no es posible tener experiencia sin tiempo pues esta es, a larga, un cúmulo de experiencias. De esta manera, Herrera (2010) explica que:

Husserl sostiene aquí que toda experiencia de objetos tiene lugar en un curso de experiencias, donde cada presente retiene experiencias pasadas y anticipa nuevas experiencias a partir de lo efectivamente experimentado. Con lo anterior, Husserl amplía el concepto de intencionalidad, pues puso de presente que la conciencia de un objeto implica, al mismo tiempo, la conciencia del horizonte de donación del objeto, es decir, del contexto dentro del cual este se halla situado. El concepto de horizonte implica el tiempo, pues el contexto de un objeto es también un contexto temporal conformado por las experiencias pasadas

retenidas y por las futuras experiencias anticipadas. (p. 254).

En consecuencia, Herrera (2010) explica cómo para la concepción de Husserl, la experiencia del *Mundo de la vida* está ligada a la manera cómo el hombre vive y construye su historia y cómo esta es manifestada en el lenguaje:

De acuerdo con esto, al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido, de sentido que se ha sedimentado en el lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación, del aprendizaje o de la tradición. (p. 259).

Para los intereses de este trabajo, esta concepción del *Mundo de la vida* fue fundamental, pues, en consonancia con los planteamientos de Arfuch (2007) al hacer de la vida testimonio y lenguaje, al convertirla en relato, el hombre logra trascender su propia existencia y llega a darle sentido. Así, la narración ficcional necesariamente se construye a partir de la organización de una serie de vivencias de los seres ficcionales que es dada por el autor y en la cual se privilegian ciertos acontecimientos y se eliden otros tal como lo exponen Garrido (1997) y Dolezel (1999) que, en conjunto, van a “testimoniar” ante el lector el horizonte de experiencias y el *Mundo de la vida* de los seres ficcionales.

En este sentido, para Jauss (en Rall, 1987) dicho horizonte de experiencias está enmarcado por los acontecimientos vividos por el lector, y que entran en juego al momento de realizar la lectura del texto literario, pues influirán en la manera como pueda establecer procesos de identificación con lo narrado en el texto, lo cual guarda relación cercana con lo planteado por Nussbaum (2005) referente a procesos de empatía (en-pathos: en sentimiento,

identificación con los sentimientos de otros) frente a las condiciones vividas por los seres de ficción. Además, Jauss diferencia el horizonte de experiencias del horizonte de expectativas, ya que en este último el lector crea, a partir de sus saberes previos, una idea de lo que puede esperar del texto y de lo allí narrado y la cercanía o aceptación frente al texto se verá influenciada según se cumplan o no dichas expectativas.

Ahora bien, desde la interpretación dada en esta investigación, se propuso un giro a ese horizonte de experiencias, ya que se plantea que, para la comprensión amplia del texto literario como fenómeno, dichas experiencias no se limitan a las que el lector “trae consigo” (como se colige de lo expuesto por Jauss) sino que estas se nutren, cambian y se complementan constantemente con nuevas experiencias, para este caso, las que pueden brindar el conocimiento amplio del *Mundo de la vida ficcional* narrado en el texto literario. De esta manera, las experiencias no son un todo acabado e inmutable que marca la vivencia del lector frente a la obra literaria, sino que esta le otorga posibilidades de constituir nuevas experiencias al conocer la vida de esos otros ficcionales. Por otra parte, se propuso también que los seres ficcionales desarrollan su acción y su manera de comprender la vida en su mundo con base en sus propias experiencias que, al darse en la interacción con los otros ficcionales, van a constituir su *Mundo de la vida*, comunicable a través de lo narrado, al lector. De este modo, el lector conoce una serie de acciones que se desencadenan dentro de la lógica de la narración, al tiempo que va descubriendo las diversas facetas que constituyen la vida de los personajes que le permiten reconocer la existencia del otro ficcional que, desde el encuentro de horizontes de experiencias ya descrito, le posibilita poner en juego con su propia existencia con la de los seres ficcionales.

Así, los horizontes de experiencias de los seres ficcionales, su Mundo de la vida, encuentran puntos de contacto con los horizontes de experiencias del lector, facilitando así lo que van Manen planteó como una pedagogía del tacto (Van Manen, 1998) donde lo háptico, es posible entenderlo de manera amplia como un “tocarse” de vidas al intersecar experiencias. En consecuencia, al otro le es reconocido su rostro (Lévinas, 2002) como otro que mira y espera ser mirado, que espera ese contacto como reconocimiento de su humanidad e, incluso, de ficcionalidad como un ser posible que se abre a la existencia.

Por todo lo anterior, los esfuerzos por dar sentido al universo de experiencias ficcionales tienen importancia ya que alejan al lector de una actitud pasiva frente al texto en el que se actúa y se vive sin mayor trascendencia y, por el contrario, le permiten comprender el Mundo de la vida de la ficción y el Mundo de la vida fáctica de una manera más profunda, en un ejercicio permanente de reconocer y ser reconocido. Si el texto literario, como fenómeno trascendente viabiliza esas posibilidades de comprender al otro, la riqueza de una pedagogía de la literatura vista desde este enfoque permite desarrollar destrezas o competencias para la lectura de la literatura, y además, permite avizorar desde la gavia del reconocimiento de sí y del otro, nuevas formas de construir humanidad. Entonces, en concordancia con el marco presentado, se pasó a determinar cómo se dan las diversas facetas que constituyen en su conjunto el Mundo de la vida de Maqroll, las cuales se presenta a continuación:

2.1.1 *Mundo de la vida social.*

Maqroll vive en un entorno social que le da las bases interpretativas de cómo adaptarse a los avatares de la vida, pues la necesaria relación con los otros que implica el ser

hombre es un aspecto fundamental para la constitución de su *Mundo de la vida*. Dada su actitud de errante eterno, la sociedad es para Maqroll un caleidoscopio de posibilidades que va descubriendo a cada nuevo paso y que le implica abrir todo su despliegue de comprensiones para entender cómo funcionan las lógicas sociales en cada puerto descubierto al que arriba.

El Gaviero sabe que cada vez que llega a un nuevo lugar, lo primero que debe hacer es observar y entender cómo funcionan las relaciones que construyen la sociedad y, por ello, siempre entra con una actitud contemplativa en cada nuevo escenario: de ese modo le es posible encontrar alternativas para asegurar su subsistencia y por ello él sentencia: “La experiencia me había enseñado que, mientras no se familiarice uno con ese secreto ritmo propio de cada ciudad, es inútil empeñarse en buscar un oficio que valga la pena”. (Mutis, 1995, p. 130). De este modo, escoge los sitios donde, para él, los hombres se muestran tal y como son; se trata de los bares, donde el licor hace surgir las profundidades ocultas y las calles en las que cada uno busca su propio camino y donde se puede apreciar lo agreste o lo sereno de la sociedad.

De este modo, entre copas y adoquines, el Gaviero va comprendiendo de qué manera se dan las relaciones de poder, los negocios, las amistades, los tratos con la ley y las creencias religiosas. Conocedor de diversas culturas, se acomoda a las lógicas sociales, pero, a la larga, para Maqroll existe una constante en todas las sociedades que conforma el hombre: la desigualdad y el fracaso de las empresas humanas. Así, en cualquier sociedad, siempre habrá unos que se aprovechan de las penurias y necesidades de otros y siempre se construirán vanas

ilusiones en las que se cree tener la razón, en que algunos se ven como elegidos y, por ende, con el derecho de convertirse en líderes y salvadores.

Para el marino, ese deseo de imposición sobre otros, ese anhelo de poder, es siempre una tontería en la que los hombres se han empeñado por siglos y, a pesar su evidente fracaso, siguen ese juego en el que las personas del común terminan aceptando dudosos mesías sin que lleguen a superar sus desgracias:

Estos intentos en que se empeñan los hombres para cambiar el mundo, los he visto siempre terminar de dos maneras: o en sórdidas dictaduras indigestadas de ideologías simplistas, aplicadas con una retórica no menos elemental, o en fructíferos negocios que aprovechan un puñado de cínicos que se presentan siempre como personas desinteresadas y decentes empeñadas en el bienestar del país y de sus habitantes. Los muertos, los huérfanos y las viudas, se convierten, en ambos casos, en pretextos para desfiles y ceremonias tan nauseabundas como hipócritas. Sobre el dolor edifican una mentira enorme. (Mutis, 1995, p. 254- 255).

No obstante, no es posible afirmar que el Gaviero tenga un pensamiento político de conciencia de clases. Es más, lo político no es de su interés, razón por la cual no se le puede acusar de pertenecer a cierta tendencia. Simplemente, él nota claramente, por su trasegar en la vida, cómo funcionan las relaciones sociales donde lo importante es encontrar cómo sobrevivir.

De este modo, el Gaviero conoce gente que intenta vivir sin afectar a nadie ni involucrarse en problemas con la justicia ni con los demás seres de su entorno. Tal es el caso de don Aníbal y su familia, narrado en *Un bel morir*, con quienes entra en contacto en una finca cafetera, clara recordación del tiempo vivido por Mutis en Coello, Tolima, y que siempre recordó como una de las experiencias más significativas en su vida. Esta experiencia es de las pocas en toda la saga donde el concepto de familia tradicional y su importancia para la construcción de la sociedad se hace evidente. Esto es lógico dentro del mundo ficcional, pues en ninguna de las siete novelas se hace alusión alguna a la familia directa del Gaviero, lo cual ratifica su misterioso origen y su falta de asidero.

No obstante, Maqroll entiende el valor de la familia para otros, lo cual es evidente cuando narra la relación de Ilona y de Abdul con sus respectivos hermanos, quienes siempre son apoyo incondicional. Lo más cercano a la construcción de familia que llega a tener el Gaviero, es cuando cuida al hijo de Abdul durante unos meses, donde hace gala de toda su torpeza en los avatares de la paternidad. Su corazón se rompe cuando finalmente lo ve partir, pero el anclaje que representa una esposa y unos hijos, aunque se llega a vislumbrar en su mente como vagas ilusiones, es un precio que él no está dispuesto a pagar, su eterno vagabundear no se lo permite. Además, sabe que su destino era desde siempre la soledad y la errancia. De este modo, en *Tríptico de mar y tierra*, Maqroll narra cómo fue su desprendimiento de Jamil (el hijo de Abdul):

La idea de que alguna vez tuviera que alejarme de él se me antojaba como una probabilidad inconcebible. Jamás alguien había formado parte tan honda y definitiva de mi existencia como esa criatura que se habría

paso en el mundo con la mirada de sus grandes alertas, visitada de una gracia y una intuición de vida y sus meandros que rayaban en lo asombroso. [...] Pensé con envidia en el privilegio de que iba a disfrutar la bella Wanda Bashur al asistir al crecimiento y desarrollo de su sobrino en tantos aspectos semejante a su hermano Abdul. (Mutis, 1995, p. 708).

En consecuencia, las relaciones sociales toman para Maqroll un sentido eminentemente práctico para seguir recorriendo caminos y por ello se cansa rápidamente de cada sitio al cual llega y en muchos de sus periplos no crea vínculos ciertos con la sociedad con la que entra en contacto y prefiere la soledad y el aislamiento físico y emocional. Un ejemplo claro es descrito en *Amirbar* donde la mina en la que se sumerge en busca de oro, le permite cavilar sobre sí y sobre los demás sin tener que relacionarse con nadie más allá de lo estrictamente necesario.

Ante este panorama, el Gaviero sabe que el hombre es un ser social y que la sociedad es construida para poder adaptarse y comprender al mundo. Sin embargo, para él la sociedad es solo una fantasía de unidad, un mal necesario para sobrevivir y una trampa para la existencia.

2.2.2. El *Mundo de la vida* de los amigos.

Derivado del *Mundo de la vida social*, los amigos constituyen para el Gaviero una manera clara y evidente de poder comprender y constituir su propio mundo, tal como fue anunciado en acápite precedente. Es más, las amistades son las que más dan sentido a su

existencia, pues son a larga, las únicas que le dan cimiento a la vida y por las cuales vale la pena seguir viviendo. Son los amigos, siguiendo a Ricoeur (2006) esos otros cercanos que desde su otredad permiten descubrir, configurar y comprender la mismidad del Gaviero.

En este orden de ideas, en diferentes pasajes de la saga, aquellos que comparten lazos fraternos con Maqroll, van constituyendo su mundo. Así, en *La nieve del almirante*, Maqroll está inmerso en el sueño de encontrar de nuevo a Flor Esteves y ella a él. No importa que las cartas que se escriben jamás lleguen a las manos del otro o que se crucen en los caminos y puertos y no lleguen a verse, lo que realmente importa es que el uno existe para el otro y es significativo para poder asumir la existencia propia, es decir, en términos de Lévinas (2002) el otro se hace rostro.

Por otra parte, en *Abdul Bashur, soñador de navíos*, conocer y compartir el sueño fracasado de su entrañable amigo de tener su barco perfecto (el cual nunca logra tener) es símbolo para Maqroll del sinsentido que puede tener la vida pero que no se puede dejar de vivir. El sueño del amigo, así sea absurdo, es la manera como este se le da y como este se manifiesta y, por ello, hacer parte de esta quimera, más que ensueño o engaño, es camino para comprender al otro y poder estrechar sus vínculos. Aún más, estos vínculos con Abdul siguen vigentes a pesar de que su amigo haya muerto. Cuando el Gaviero queda al cuidado del hijo de Abdul, procura, en medio de sus miserias y de una habitación que tiene tanta ruina como su existencia, construirle al pequeño la imagen de su padre de la mejor forma posible, a partir de cómo él lo experimentó y de esta manera en cada paso y actuar del niño ve a su amigo y reconstruye su amistad.

Como complemento, el personaje de Ilona le da a Maqroll una lección constante de cómo comprender la amistad y cómo vivir la experiencia del otro. Ella es libertad que no resiste etiquetas ni ataduras, es secretismo, pero a la vez es sinceridad, altanería pero suma nobleza, compañía y silencio, complicidad y mano que reprende. Comprender a Ilona es un reto constante en el que el Gaviero dice que parece constantemente estar a prueba para que ella valore si en verdad merece estar a su lado. No obstante, Ilona, Maqroll y Abdul nunca ponen en duda que su manera de apoyarse mutuamente es la mejor forma de hacer frente a las vicisitudes de la vida misma. Y para el Gaviero, esta manera de entender la amistad y con esta conocer el mundo, se hace extensiva a todos aquellos que considera amigos suyos y por ello, sacrificar hasta su propia salud y bienestar con tal de ayudar a los demás, es una manera de comprender cómo funciona el mundo. El dinero, en este sentido, no tiene mayor importancia, puesto que este se tiene y luego se va y, por tanto, únicamente tiene para el marino un sentido extremadamente práctico: sirve para vivir el momento y si otro lo necesita, puede entregarse así se pasen penurias. Así las cosas, el dinero no marca para Maqroll ningún fin en sí mismo, sino que es, en muchas ocasiones, simplemente la manera de ayudar o ser ayudado.

En contraste, la relación de amistad que establece el Gaviero con el Mutis ficcional, es harto distinta a las otras, ya que aunque lo sabe cercano, querido e incondicional, prefiere mantenerlo alejado de sus correrías, quizá siendo esta una manera de protegerlo de los peligros de sus errancias. De este modo, en ningún momento el Gaviero involucra a Mutis en sus negocios grises y ni le invita a ser partícipe de sus viajes sinuosos; sin embargo, procura mantenerlo al tanto de sus desventuras, pues comprende claramente que la amistad de los dos se configura de manera distinta. Maqroll sabe que el papel de su amigo Mutis es salvarlo en

ocasiones extremas cuando su miseria ya ha tocado fondo y, sobre todo, ser el testigo y la memoria de sus correrías. Quizá, muy en su interior, el Gaviero ve en su amigo Mutis, aquel estado que él nunca va a vivir: trabajo estable, esposa, hijos, hermanos, viajes y momentos familiares. Y no es que esto configure para Maqroll alguna suerte de envidia, pero sí tal vez, crea en él cierta nostalgia de un camino de vivencia que no fue dada para él.

Con estas diversas maneras de configurar la amistad y cómo esta va dando sentidos al *Mundo de la vida* del Gaviero, es claro que dicha amistad es, en sí misma, un darse en el mundo y, por ende, una forma necesaria para constituir la existencia del marino.

2.2.3 El *Mundo de la vida* en la cultura.

Los aspectos culturales que constituyen el *Mundo de la vida* de Maqroll, son harto disímiles, pero tienen algo en común: la universalidad en la que se manifiesta el Gaviero. En novelas como *Un bel morir*, *Ilona llega con la lluvia*, *Amirbar* o *La nieve del almirante*, se ve a Maqroll como un hombre propio de la región sudamericana, atado a la tierra de la cual quiere sacar su sustento. En estos capítulos de la vida de Maqroll, se hacen claras las influencias culturales latinoamericanas de las cuales no puede desprenderse.

Lo anterior se evidencia en imaginarios culturales como el amor incondicional al terruño, propio del campesinado colombiano, por el cual, en muchas ocasiones, es preferible morir a entregarlo a otros. De esta manera, en *Un bel morir*, don Anibal y su familia, resisten hasta el último momento en su finca cafetera antes de ceder a las presiones de los violentos, aunque esto de nada vale pues al final no escapan de la muerte:

Don Aníbal y su gente habían sido sorprendidos en medio del bosque. Gente emboscada, al parecer con fusiles automáticos de los usados por los contrabandistas, les disparó una ráfaga tras otra hasta que todos quedaron tendidos en medio de la sangre. [...] masacrados, todos, por manos anónimas cuya costumbre de matar se había convertido en la única razón de existir. Chacales dementes, listos a recibir órdenes de quienes mueven allá arriba los hilos de una codicia implacable. (Mutis, 1995, p. 283-284).

Otro aspecto propio de la región es la cultura que se construye alrededor del cultivo del café. La imagen de la gentileza de la gente dedicada a los cafetales, su concepción del trabajo dedicado como forma de asegurar el futuro, la honestidad como valor rector, el compartir una taza de café como una manera de demostrar respeto y hospitalidad, el cuidado y amor por el paisaje que conforman los cafetales, son todas acciones que Maqroll comparte y tiene en gran estima y que le dan la paz que rara vez siente en su eterno andar:

Rodeado por todas partes de cafetales dispuestos en un orden casi versallesco, Maqroll sintió la invasión de una felicidad sin sombras y sin límites; la misma que había predominado en su niñez. Iba caminando, lentamente, para disfrutar con mayor plenitud ese regreso, intacto y certero, de lo que había sido su única e irrefutable dicha sobre la tierra. (Mutis, 1995, p. 219- 220).

A esto último, se suma otra concepción de mundo propia de la región, que complementa la anterior y que también se hace evidente en estas narraciones, el cual es la

inocencia. Esta idea es posible verla encarnada de forma clara en los seres ficcionales de Amparo María y El Zuro:

Amparo María, la morena con cintura de gitana y palabras escasas, se mostró, detrás de su aire arisco y fiero, como una criatura maltratada por la vida, con una sed de cariño oculta por la desconfianza y el temor de ser lastimada. (Mutis, 1995, p. 241).

Al campesino colombiano le fue endilgada esa característica en su personalidad, quizá como una forma de reforzar el imaginario de sumisión y vasallaje que debía mostrar ante el hombre blanco que era entronizado como “el patrón”, o con un diminutivo que hacía el juego de minimizar dicho vasallaje: “patroncito”. En ese juego, la inocencia es vista con alto valor pues, principalmente las mujeres campesinas debían ser castas, puras, estar indemnes a las escarceos e ideas sexuales, pero ser solícitas ante los deseos de los hombres. Así, el amor cobra en estas concepciones culturales, un cariz casi bucólico, pues puede entenderse para la mujer como la posibilidad de salir adelante de una realidad agreste donde es ninguneada al reducirse a labores del hogar, de cultivo y procreación.

No obstante, esta situación, en la práctica, puede ser cuestionable por cuanto la mujer era consciente que aquello con lo que era en gran parte sometida (el sexo) podría significarle un instrumento para alcanzar ciertas metas con los hombres o incluso otras fuentes de ingresos, ya fuera en dinero o en especie.

En este escenario, Amparo María es referente de ese Mundo de la vida social del Gaviero que le permite entender y adaptarse al mundo. La conoce como un favor que le hace

doña Empera, la vieja ciega que maneja un hostel, para que Maqroll tenga un rato de intimidad. Sin embargo, desde el primer momento, Amparo María se le da al Gaviero de una manera diferente y no solo como una prostituta ocasional, pues descubre en ella la inocencia, el amor abnegado y la complicidad a toda costa. Para ella, el sexo pagado los fines de semana era simplemente una manera de conseguir el dinero necesario para subsistir, y nada tiene que ver con afecto y cariño verdadero que espera encontrar y cree descubrir en Maqroll. Su inocencia, reflejada incluso en su atuendo, descrito como el típico de la campesina de la región cafetera, es a la vez, la estrategia para soportar la agresividad de su entorno y la violencia que se cierne sobre ella, su familia y sus allegados. Así, Amparo María, se enfrenta al mundo intentando colocar una barrera de desconfianza, pero a la larga su carácter real sale a flote:

Pero, por otra parte, Amparo María se mostraba tierna y cálida, con la espontaneidad de todos los que viven en espera de una caricia o de una palabra amable que los rescate de la jaula que ellos mismos se construyen. (Mutis, 1995, p. 241).

El Gaviero lo entiende también de ese modo y, por esto mismo, procura no defraudar los sentimientos de la muchacha, aunque sabe de antemano que el futuro les depara desconsuelo y penas. Incluso para él, estas maneras de ser del hombre cafetero, son en sí mismas, formaspreciadas de darse en el mundo y, por ello, intenta llevarlas consigo en sus recuerdos o en acciones puntuales que las recrean.

En una antípoda en esa conformación del *Mundo de la vida* marcado por la cultura, está el eterno recorrido que hace Maqroll por todo el mundo, principalmente por el

Mediterráneo y el Caribe. Gracias a esto, el Gaviero entiende las formas como diferentes culturas ven y asimilan el mundo. Así, Maqroll se mueve entre las concepciones de mundo de los árabes, los musulmanes, los turcos, los gitanos, los indígenas de Norteamérica, los hombres negros de las Antillas y los comerciantes de mar, y se adapta en cada momento al lugar donde se encuentre y las personas con las que trate. Este aspecto marca aún más esa itinerancia eterna, ese nomadismo perpetuo del Gaviero, pues pareciera que esa facilidad con la que se adapta a cada cultura le hace pertenecer a todas y a ninguna a la vez.

De esta manera, Maqroll no se sorprende por el actuar de los demás, ya que le parecen normales dentro de las concepciones de sentido de cada cual y, a la larga, todas conducen al fracaso, a la falsa y pasajera gloria y a la muerte. Esta última, es lo único que termina dando sentido a lo que hacen los hombres, independiente de la cultura a la cual pertenezca:

El único orden -me dijo en esa ocasión- en el que podemos confiar, el único cierto y definitivo, es la muerte. Eso lo sabemos todos, ya lo sé. Pero la astucia consiste en seguir viviendo y tratar de no tener relaciones muy cercanas con ella. Cuando la muerte invita hay darle la espalda. No por miedo, desde luego, sino con la certeza de que no está interesada en nosotros sino en nuestros pobres huesos, en nuestra carne con la que alimenta sus legiones. (Mutis, 1995, p. 692).

A partir de lo descrito, se hace evidente que la cultura es crucial para la construcción del Mundo de la vida del Gaviero dado que implica adentrarse a los pliegues profundos de cómo el hombre entiende el mundo y por ende cómo él se relaciona con ellos. Sin cultura no

es posible constituir ese *Mundo de la vida*. Pero para Maqroll esto es casi un castigo, ya que hace parte de todo y de nada a la vez.

2.2.4. El *Mundo de la vida* ético.

También como parte del Mundo de la vida social, se desprende el *Mundo de la vida* ético, que en el caso de Maqroll (aunque es vital para poder establecer sus relaciones con la realidad) es bastante relativo. Tal como fue mencionado, debido a sus andanzas, el Gaviero pareciera pertenecer a varias culturas al mismo tiempo, situación que por sí misma, ya ubica sus concepciones éticas en un terreno sombrío. Si a lo anterior se le agrega el hecho de que Maqroll transita en las fronteras de la legalidad y que concibe el sobrevivir en un sentido totalmente práctico, da como resultado que los límites de lo que puede ser o no ser ético varían para él según la situación y las personas. Esto es ratificado por el Mutis ficcional que en la carta que sirve de prólogo a *Ilona llega con la lluvia*, asegura:

La moral, en el caso del Gaviero, era una materia singularmente maleable que él solía ajustar a las circunstancias del presente. No paraba mientes en lo pudiera depararle el futuro por transgresiones que olvidaba con facilidad; ni las que hubiese cometido en el pasado gravitaban para nada en su conciencia. (Mutis, 1995, p. 111).

Dados los círculos sociales, prácticamente marginales, en los que se mueve el Gaviero, sus contactos con personas de posición económica favorable (como cuando ayuda a organizar un fastuoso banquete para una petrolera), son periféricas. Por lo general, el Gaviero se desenvuelve en medio de seres que están en el límite de la ley o que abiertamente

lo trasgreden, u otros seres que buscan en diversos oficios asegurar su sustento diario. Así, entre los contactos sociales de Maqroll indefectiblemente hay ladrones de poca monta, contrabandistas de todo tipo de elementos, delincuentes de indeterminados alcances, pero peligrosos a todas luces (por ejemplo, Van Branden en *Un bel morir*), asesinos, proxenetas, estafadores de las más diversas tendencias, pendencieros, o simples seres que, sin llegar a cruzar la ley, se aprovechan de la situación mísera de otros para sacar provecho y ganancias personales.

En contraste, existen seres ficcionales que intentan establecer lógicas claras de lo que está bien y lo que está mal. Flor Esteves, el Mutis ficcional, soldados, pescadores, tenderos, choferes, mineros o dueños de posadas, son seres que se cruzan en su vida, y que pretenden alejarse de la violencia y los desvaríos de la locura humana, pero sus intenciones siempre terminan en desilusión, condena o fracaso. La búsqueda de futuros más tranquilos, de sueños donde se puede vivir en calma (como los imagina, por ejemplo, Amparo María) siempre se ve truncada por la realidad agreste y desesperanzadora en la que la muerte es reina y la violencia algo natural. En consecuencia, estos seres ficcionales de algún modo terminan, casi todos, haciendo algún tipo de transgresión ética.

Para el marino, es evidente que esto es así en casi cualquier situación y por eso ni se preocupa ni se sorprende por la ambivalencia de lo ético. Incluso, durante el paso por la cárcel, alusión directa a la misma situación que vivió Mutis y a la que dedicó el Diario de Lecumberri, Maqroll no se sorprende de las lógicas que allí se viven y en las cuales estar al otro lado de la ley es una forma de asegurar un sustento.

Ante este marco social, Maqroll construye un *Mundo de la vida* donde sus propios escarceos con lo legal no son ejecutados por maldad, sino, simplemente, como un actuar normal y cotidiano para poder conseguir unos cuantos pesos para sobrevivir y en más de una ocasión, en estrategia para ayudar a sus amigos. En esta lógica, los criterios éticos y morales de la sociedad en que vive el marino, son “moldeables” según la situación que se vive.

De este modo en *Ilona llega con la lluvia*, el prostíbulo que crea y administra junto con Abdul e Ilona, no es visto como un negocio que atente contra ética alguna. Por el contrario, él ve este sitio como un servicio para hombres solitarios que buscan compañía en un lugar seguro y agradable. Ahora, al saber que está en un puerto y siendo partícipe de tan diferentes culturas, se preocupa porque el prostíbulo tenga una fachada de legalidad en la que el sexo llega casi por coincidencia y con mujeres que visten como azafatas. Es Ilona la que planea todos los detalles del negocio:

Reclutaremos muchachas dispuestas a entrar en el negocio y cuya apariencia pueda hacerlas pasar por auténticas *stewardess*. Mandaremos a hacer los uniformes. Se les someterá a cierta preparación previa: vocabulario del oficio, rutas de su compañía, personas que componen la tripulación, anécdotas de la rutina de servicio y de la vida en tierra, etc. [...] El movimiento de la casa será sumamente discreto. Dos o, a lo máximo, tres chicas a la vez. (Mutis, 1995, p. 153- 154).

Esa fantasía creada por Ilona, que las mujeres que encontrarán los clientes son solo trabajadoras sexuales ocasionales les da a los hombres una efímera seguridad de que allí “vivieron una aventura” y les facilita entenderse a sí mismos como víctimas de una situación

que los llevó al sexo, y no como compradores conscientes de servicios sexuales. En este episodio es clara la ambivalencia ética de Maqroll, ya que el sexo pagado no tiene cuestionamientos y, por el contrario, se busca la manera para que los clientes puedan acudir sin mayores culpas.

En otro momento, Maqroll, Abdul e Ilona roban unas costosas alfombras, (otra acción cuestionable moralmente) pero se aseguran que estas sean cambiadas por otras de menor calidad, con lo cual evitan, por una parte, ser descubiertos y por otra parte, que quienes no saben del delito no sean culpados injustamente. En *Un bel morir*, cuando Maqroll viaja rumbo a la sierra y, sabiendo que su cargamento no es legal, procura pagar lo justo por el alquiler de las mulas y por el servicio del guía, de forma tal que, aunque ilegal, la acción sea justa con quienes no deberían estar involucrados en la situación.

En otro episodio, Maqroll conoce una banda de ladrones callejeros que usan niños y jóvenes para cometer sus hurtos. El Gaviero siente cierta repulsión de este actuar no tanto por el robo como tal, sino por las condiciones como son tenidos los niños. Así, se integra a la operación y ayuda a que sea más eficiente y que los jóvenes estén en una mejor situación de vida. De nuevo, allí se hace manifiesto ese relativismo ético y la visión práctica de la vida: tanto él como los niños requieren una manera de subsistencia y actúan en beneficio de ese objetivo, estirando al máximo lo que puede ser considerado ético.

Es posible ver, en concordancia con lo que ya se mencionó, la dificultad de encontrar límites morales al actuar en la sociedad ficcional. Sin embargo, hay algo muy claro y es que el hombre es un depredador de sí mismo y de los demás (*homo homini lupus*), y es mejor

pensar que el futuro es incierto. La relación con otros seguramente terminará en desesperanzas mayores y, en el mejor de los casos, en ausencias dolorosas. Son breves los momentos en que Maqroll llega a tener alguna esperanza o fe en que las cosas saldrán mejor y él los entiende como simples instantes de paz que terminarán, de alguna manera, en alguna desgracia.

Este Mundo ético del Gaviero facilita las interacciones con los otros y, por tanto, su comprensión de la realidad dado que los comportamientos de los otros seres son absolutamente lógicos y difícilmente entra a cuestionarlos desde otros sentidos de realidad, sino que lo hace desde los mismos horizontes de comprensión en que se mueven los demás. Encontrarse con un hombre peligroso y traicionero que intenta pasar como un simple negociante, tal como le ocurre en *Un bel Morir*, para el Gaviero es simplemente un episodio más que le ratifica cómo el hombre actúa desde sus egoísmos, con sus miopes visiones que le llevan a empresas descabelladas y fallidas. De este modo, cuando llega la traición, esta arriba como algo natural que debía pasar y en consecuencia el Gaviero no siente traición alguna ni sorpresa ni decepción ante lo que ocurre. Los hombres son simplemente hombres que creen tener la razón, actuar con cordura cuando en realidad lo hacen enceguecidos con sus propias sombras.

Este panorama del *Mundo de la vida* ético conlleva, necesariamente, a que las concepciones del bien y el mal también entren en una indefinición. Para Maqroll, que los hombres se maten unos a otros, no es nada más que una muestra de su naturaleza y aunque le pueda producir dolor, no puede interpretarlo como una acción de maldad y así:

Un alivio inesperado aligeró sus pasos. Lo que tanto había temido ya estaba allí. Terminaba la incertidumbre y, con ella, la ansiedad que todo lo deforma, todo lo intoxica. Los hombres comenzaban una vez más su oscura tarea de convocar a la muerte. Todo así, estaba en orden. (Mutis, 1995, p. 275).

En su viaje por el Xuarandó, el capitán del ejército que ayuda a Maqroll, termina ejecutando a dos prisioneros lanzándolos del avión, lo cual éticamente no sería aceptado, sin embargo, el Gaviero considera que el militar es un buen hombre que actúa en consecuencia a lo que el ambiente le impone y esas muertes son lógicas y hasta necesarias.

No es posible considerar alguna acción como esencialmente buena o mala, dentro del esquema de valores de Maqroll ya que esto implicaría que se juzgue el actuar de otro y una especie de determinismo frente a la vida que para el Gaviero es muy difícil definir. Es claro que Maqroll busca en sus acciones no hacerle daño a los demás y, quizá, es allí donde se puede encontrar cierta postura ética del marino: procurar no lastimar al otro e incluso buscar en medida de sus posibilidades su bienestar.

En este sentido, Maqroll, brinda todo el afecto posible y el cuidado que sus precarias condiciones le permiten a aquellos que se han ganado su amor y amistad, así no sepa cómo hacerlo. Intenta proteger y se esfuerza por mantener lejos del peligro a quienes considera inocentes, así esto implique poner en riesgo su propia vida. La capacidad y el deseo de hacer daño a otros por el simple hecho de hacerlo, es tal vez la única barrera ética que el Gaviero impone como límite para brindar confianza a los demás y desde la cual, llega a establecer

ciertos juicios sobre los otros y le permite ordenar su esquema de valores éticos. El mundo es confuso, agreste y el Gaviero lo sabe muy bien. Por ello, la dicotomía entre bien y mal, entre definir aquello que puede considerarse ético o no, es una muestra más de las luchas del hombre que parecen estar destinadas al fracaso.

2.2.5. El *Mundo de la vida* en el tiempo.

Este aspecto es fundamental para que Maqroll construya su *Mundo de la vida*. Es muy difícil establecer una cronología fija de cómo se dan los acontecimientos en la historia, pues se presentan una serie de anacronismos con los cuales hay eventos importantes (la muerte misma de Maqroll, por ejemplo) que es arduo saber en qué orden se dan. Incluso, el tiempo cronológico en el que ocurren los eventos de las siete novelas no es posible de establecer de forma definitiva. Se entiende que lo que ocurre en toda la saga, se desarrolla en el transcurso de varios años, en los cuales Maqroll se da ya viejo y cada vez más avejentado y derruido, haciendo incluso alusión a eventos de un pasado remoto (anterior a la saga misma) en los que se enfatiza el carácter que forma al Gaviero.

Pero, independientemente de esta situación narrativa, el trasegar de Maqroll más allá de ser una simple secuencia de eventos organizados, constituye una manera de temporalidad del ser ficcional pues la vivencia del tiempo es experiencia en sí misma. Los relatos que hace Maqroll a sus amigos, sea a través de sus diarios o cartas o sea de manera personal, retrotraen el tiempo dado que se hacen vívidas las experiencias que lo van constituyendo y al narrar lo ya vivido, hace que sus amigos compartan con él un poco de sus penurias y alegrías. De este modo afirma Maqroll:

Cuando relato mis trashumancias, mis caídas, mis delirios lelos y mis secretas orgías, lo hago únicamente para detener, ya casi en el aire, dos o tres gritos bestiales, desgarrados gruñidos de caverna con los que podría más eficazmente decir lo que en verdad siento y soy. (Mutis, 1995, p. 100).

Aunque generalmente, esta constitución de relato de su propia vida que hace el Gaviero, la concibe como una forma de hacer su historia, de apropiarse del tiempo sin un destinatario definido, cuando tiene en mente a alguien específico, estos relatos son una especie de manera trascender el tiempo y de tener una ilusoria esperanza de eternidad:

Me he puesto a escribir una carta para Flor Estévez, sin otro propósito que sentirla cercana, y atenta a la descabellada historia de este viaje. Confío en entregársela un día. Por ahora, el alivio que me proporciona redactar esos renglones es, de seguro, una manera de escapar a este deslizarme hacia la nada que me va ganando y que, por desgracia, me resulta más familiar de lo que yo mismo imagino cuando lo evoco como algo que ya pasó sin dejar rastro aparente. (Mutis, 1995, p. 74-75).

Esta manera de concebir el tiempo y el relato de la historia personal implica que la muerte del Gaviero siempre queda en duda y no obstante esto carece de importancia puesto que su ocurrencia en nada afecta a su vida sea experimentada por los otros a través del testimonio y del recuerdo que ellos configuran del marino. El relato de sí, elaborado por el Gaviero o reconstruido por los demás, lo hace trascendente y le permite superar a la muerte. Por ello, afirma uno de los seres ficticiales de la saga: “Usted es inmortal, Gaviero. No

importa que un día se muera como todos. Eso no cambia nada. Usted es inmortal mientras está viviendo". (Mutis, 1995, p.63).

Siguiendo a Lévinas (2002), el otro es el que permite que se dé la transcendencia ya que la forma en que aquel mantenga el relato determinará que este no se convierta en totalidad, sino que sea infinito y, de este modo, el sobreviviente que construye el testimonio del otro lo hace ser en el tiempo: no el tiempo cósmico, sino en el tiempo vivido y vivible en el recuerdo. En consecuencia, cada vez que llegan noticias del Gaviero, el tiempo rompe la linealidad y se hace temporalidad en la que el testigo de sus vivencias vuelve de algún modo a ese pretérito y lo hace presente, así no haya compartido física y cronológicamente esa experiencia.

Así, lo planteado por Arfuch (2007) acerca de la vida como testimonio, cobra mayor sentido, pues la conciencia de ese tiempo que se vivió, de ese tiempo que ya pasó, de las infinitas posibilidades de haberlo cambiado, de las inconmensurables alternativas temporales de sus consecuencias que siempre van a estar limitadas por la posibilidad de todas las posibilidades, la muerte, como lo planteó Heidegger (2000), todo este entretejido de tiempos posibles y realizados, llevan a hacer conciencia de la propia temporalidad.

Maqroll sabe todo esto, por lo tanto, cuestiona que pueda existir preocupación por el devenir, que se sabe inmutable, devastador, avasallador, que está allí, esperando el arribo definitivo al puerto final. Sin embargo, dentro de nosotros siempre está ese deseo de que el tiempo se detenga, que nos dé el lapso suficiente entre un rato y otro para poder comprender a plenitud lo que nos sucede, que podamos hacer de ese tiempo, temporalidad infinita en la

que todo sea posible, que exista tiempo para todo, que la esperanza de encontrar la solución y el sentido de nuestras existencias se diluya en una especie de tiempo eterno donde nada acaba, donde seamos el mismo que antaño pero diferente en sabiduría y, por consiguiente, en *Un bel morir*, afirma el Gaviero:

Una vez más los años se hacían presentes con la brutal irrupción de esos síntomas que aún le sorprendían como algo que le era hasta entonces desconocido. Pensó que la verdadera tragedia de envejecer consiste en que allá, dentro de nosotros, sigue un eterno muchacho que no registra el paso del tiempo. (Mutis, 1995, p. 275).

2.2.6. El *Mundo de la vida* de la escuela.

Este aspecto, que es una región fundamental para la constitución del *Mundo de la vida* de la gran parte de la humanidad, en el caso del *Mundo de la vida* de Maqroll, es harto difuso. Al no conocerse si quiera su origen, la infancia del marino es simplemente un vacío desde el punto de vista narrativo o una elusión del testimonio de su propia existencia dentro del mundo ficcional, siguiendo los planteamientos de Garrido (1997). En consecuencia, no hay manera de saber si el Gaviero asistió a una escuela formal, al menos en sus primeros años, pero sí se evidencia a través de diferentes indicios, que nunca llegó a una educación superior o técnica.

No obstante, Maqroll es una persona instruida y con una cantidad enorme de lecturas que ha hecho de forma autodidacta. Conoce a profundidad acerca de historia (sobre todo acerca de reyes y héroes militares), de hagiografía (no por fe, sino por encontrar lo humano en lo divino), de geografía (que es reforzada o comprobada a través de sus itinerancias y

vagabundeos) y de religión (principalmente de la gente del Libro). Asimismo, acerca de las matemáticas, él mismo reconoce que solo conoce lo rudimentario de las operaciones aritméticas y cuando por sus diversos oficios debe hacer uso de ese pensamiento lógico, casi siempre se ve en aprietos. En su bolsa de marino, roída por millas y caminos, y en la que no tiene mayores pertenencias, su mayor tesoro es algún libro que lo acompaña en sus momentos de desespero, de soledad, de confrontación con la vida misma.

Para Maqroll, sus lecturas son necesarias y verdaderas compañías de viaje así sea en la oscuridad de la mina del Cocora, en la soledad de un astillero olvidado o en un barco avejentado que realiza su último periplo. El Gaviero entiende que a través de los libros puede conocer a mayor profundidad las ocultas aguas del alma humana y desenmascaran los secretos anhelos y las empresas fatuas que emprende el hombre. De esta forma, en *Abdul Bashur, soñador de navíos*, afirma el Mutis ficcional:

Maqroll fue un lector devorante, sobre todo de páginas de la historia y memorias ilustres; le gustaba así confirmar su pesimismo sin salida sobre la tan traída y llevada condición humana, de la que tenía un concepto más bien desencantado y triste. (Mutis, 1995, p. 505).

Frente a este panorama de la conformación del Mundo de la vida en la escuela que, como puede evidenciarse, es bastante relativo, se contrastan las enseñanzas amplias que le dan a Maqroll sus experiencias de vida, esa educación que parte de lo práctico, de simplemente vivir y en esto él es un verdadero maestro. Esas enseñanzas de la calle le permiten, con una sola ojeada, saber si una persona es fiable o no, si el negocio propuesto tiene probabilidades de éxito, si el lugar donde se encuentra es seguro o no. Ese tipo de

conocimientos enteramente prácticos de la vida y que no son enseñados en ningún ámbito de escuela formal son los que le permiten vivir, escapar del peligro constante a que sus periplos le llevan y son su seguro para continuar vagabundeando.

2.3. La saga de Maqroll, camino a la actitud reflexiva del mundo ficcional.

Una vez realizada la reflexión acerca de cómo se dan los diferentes mundos que van a constituir en conjunto el *Mundo de la vida* de Maqroll, el Gaviero, en este apartado se da paso a la manera como los hechos que se llevan a cabo en la saga son abordados desde la actitud reflexiva y se convierten en acontecimientos significativos, esto es, en experiencias que permiten comprender lo que acontece dentro del mundo ficcional y dar sentido a la manera como Maqroll afronta la vida desde el universo de significaciones y sentidos que le permite su *Mundo de la vida*.

Así, resulta pertinente aclarar que, para estructurar la manera práctica como se aplica el modelo de interpretación fenomenológico propuesto en esta investigación, se determinaron de forma enumerativa los distintos campos que integran el *Mundo de la vida* de Maqroll (mundo ético, social, etc.) y cómo estos se dan en y para el ser ficcional. No obstante, el *Mundo de la vida*, no es en modo alguno una suerte de “segmentos” en que pueda de forma tajante dividirse la existencia, pues el ser no se concibe como compartimientos estancos, sino como un todo que le da sentido a la vida misma. Por consiguiente, el conjunto de estos diversos campos (entendido como un tejido de comprensiones de la realidad) forma y da las posibilidades de comprensión del *Mundo de la vida* como un todo complejo que le permite al ser, darse en el mundo que le rodea.

En consecuencia, cada uno de estos campos se cruza, nutre y se nutre de los demás y con ello, el ser ficcional define sus acciones y arma sus comprensiones de la vida. Así, para hollar el camino a la actitud reflexiva del *Mundo de la vida* ficcional, se tomaron, a modo de ejemplo de aplicación del método, dos aspectos que son de los más relevantes para la definición de dicho Mundo de la vida de Maqroll: el tema del otro y la concepción general de la vida.

2.31. El otro o como Maqroll descubre el rostro.

Al realizar la presente investigación, fue posible encontrar que en los mundos ficcionales que generó Mutis no se evidencia únicamente una suerte de manifestación literaria del pensamiento o del ser latinoamericano, que se limite a referencias o cosmovisiones de esta región. Por el contrario, lo que se manifiesta en sus historias son las preocupaciones del hombre universal, del hombre moderno que se convierte en andariego del mundo.

El hombre que se da en la historia del Gaviero es como aquel *flâneur* analizado por Benjamín (1983) a partir la imagen que propuso Baudelaire, el cual anda caminos nuevos queriendo adueñarse del territorio, pero a la vez se convierte en un desarraigado que no halla raíces de su existencia en ningún lado, pero que, a la vez, busca permanentemente su descanso y reposo. En este contexto, en la saga de Maqroll, el Gaviero, se encuentra que esa búsqueda de caladura la encuentra este ser ficcional primordialmente en la interrelación que establece en los *Mundos de la vida* de los otros, en tanto que la subjetividad del Gaviero solo es posible en la intersubjetividad que le dan los otros; es decir, en el hecho de reconocer al otro, de ser reconocido como otro y reconocerse a sí mismo.

Maqroll demuestra en sus trashumancias que la presencia del otro es indispensable para que sus empresas y tribulaciones tengan sentido, pues desde la constitución misma de la forma como se hace testimonio la vida del Gaviero (a través de sus cartas, diarios y conversaciones) es evidente que la única manera para darse en el mundo del Gaviero es constituyendo su vida en la alteridad de aquellos que se cruzan en su camino y le permiten construir su propio *Mundo de la vida*, ya sea siendo partícipes directos de sus avatares o testigos a través de sus relatos.

En las siete novelas de la saga se manifiestan una serie de seres ficcionales que a simple vista parecieran orbitar alrededor de las aventuras del marino, siendo él el centro de todo lo que ocurre, pero en verdad cada uno de ellos va formando su propia historia, su individualidad. De modo que ellos se convierten en los otros que se dan como intersubjetividad que constituye el *Mundo de la vida* de Maqroll y, a la vez, él se da como intersubjetividad a los otros. Un ejemplo claro es la novela *Abdul Bashur, soñador de navíos* en la que se relata parte de la vida del gran amigo de Maqroll. En esta novela, se conoce cómo se constituye el gran anhelo de Bashur, por tener un barco que cumpliera sus expectativas y no se trata de un lujoso yate sino un simple navío que pudiera llevar sus propios sueños a puerto seguro, sueños que a la larga terminan siendo compartidos por el Gaviero. Así, Ilona los recrimina por ese sueño terco compartido:

No sé cuál de los dos está más lunático- exclamó al fin-. Se juegan veinte años de cárcel y ahora uno quiere comprar un barco paleolítico y el otro le entrega su dinero para completar el precio, como si el cheque le estorbara en el bolsillo (Mutis, 1995, p. 519).

Sin embargo, la consecución física del barco no es en sí misma la meta, lo que se juega es la permanencia de un sueño, de una ilusión, de casi un espejismo que le dé sentido a los esfuerzos y retos que trae la existencia. Y a pesar de compartir esa quimera, el Gaviero es consiente que el cometido del barco ideal nunca se cumplirá:

Abdul sabe muy bien que persigue un imposible. Su barco ideal se le escapa siempre de las manos, en el último momento o, cuando ya lo va a tener, descubre que alguna de sus características no se ajustan al soñado modelo y se desentiende del negocio. (Mutis, 1995, p. 520).

En *Ilona llega con la lluvia*, se atestigua una de las tantas empresas medianamente exitosas y luego indefectiblemente fallidas de Maqroll, y el lector es testigo de la amistad de Abdul, Ilona y el Gaviero, relación que se convierte en una suerte de camaradería erótica en la que es imposible que existan los celos o las disputas. Los tres aventureros, que ya han recorrido juntos el mundo en otras ocasiones, hacen dinero con el burdel en ciudad de Panamá pero, más allá de lo material, afianzan una amistad que saben eterna y que ni siquiera la muerte de Ilona puede darle fin. Tan es así que el fallecimiento de su entrañable amiga se convierte en una manera como Abdul y Maqroll refundan su amistad pues el dolor que sienten no es compartido, no es un dolor individual que cada uno intenta sobrellevar. Por el contrario, el reconocimiento del otro en su pena y en la pena propia se constituye en un solo padecimiento que se hace trascendente al vivir en la memoria compartida y, por ello, se hace parte de su relato común.

En este sentido, sus grandes amigos, aunque reconocidos en su alteridad, no son para Maqroll unos seres separados de él por una especie de principio ontológico, sino que, por el contrario es ese reconocimiento de ser otros lo que permite que vea sus rostros, que en verdad los reconozca en su subjetividad, que los haga parte de su historia, que los comprenda como universos individuales que van a conformar un cosmos de relaciones en las que nadie se impone a nadie, nadie imposta, nadie usa máscara. Son simplemente amigos que se dan al otro como infinitos, inabarcables, irreconocibles en su completitud, vastos, misteriosos, que día a día se nutren de la sorpresa de hallarse juntos, así la muerte o la distancia física parezca alejarlos. De este modo, esos otros van conformando un infinito (Lévinas, 2002) y son definitivos en el Mundo de la vida de Maqroll.

En consonancia, Lévinas afirma: "El modo por el cual se presenta el Otro, que supera *la idea de lo Otro en mí*, lo llamamos, en efecto, rostro" (2002, p. 74). Es decir, reconocer al otro como rostro implica que no lo veo en mí ni para mí, sino que lo veo en sí como muestra de un Yo que se me da como desde la otredad y que constituye mismidad. Además de Ilona y Bashur, en las siete novelas de la saga van apareciendo decenas de seres de ficción que se cruzan en la vida de Maqroll y que entran a conformar el campo de su experiencia, constituyendo su mundo. Amparo María, Flor Estevez, el Capi, el Palomo, doña Empera, Jamil, van compartiendo sus experiencias de vida con el Gaviero y a medida que lo hacen van entre todos tejiendo una capa de historia, de relato de sí construido por la temporalidad de cada uno de ellos.

En consecuencia, no se trata de que cada uno viva su vida y en determinados momentos hallen puntos de contacto con el Gaviero, sino que el tiempo de cada uno de ellos

se entrelaza con el tiempo del otro y va construyendo un nuevo tiempo común en el que se constituyen sus subjetividades. No obstante, esto no implica fusión de historias pues esto sería en términos de Lévinas (2002) un ir hacia la totalidad lo cual anula la otredad y por ende la infinitud. Cada uno sigue viviendo su propia historia, va construyendo su relato, donde el otro es necesario y sus tiempos compartidos crean una miríada de experiencias que van constituyendo el *Mundo de la vida* de cada uno.

Por otra parte, la estructura como en la saga están organizados los relatos va en contra vía de lo que Lévinas llama "visión del historiógrafo" pues, tal como fue explicado anteriormente, no es posible establecer un orden cronológicamente ordenado. Por el contrario, se salta de relato en relato, de tiempo en tiempo configurando una forma de temporalidad en la que los seres simplemente son en cuanto existentes en su experiencia de vida y más aún cuando esa vida es reflejo de la aventura de todo hombre. De este modo, el Mutis ficcional deja claro que la cronología exacta de los acontecimientos que le ocurren al Gaviero es, por una parte, imposible de construir y, por otra parte, carece de importancia en qué orden se dieron los hechos, ya que:

Dar unidad cronológica a mi relato es de todo punto imposible. Las fechas de los papeles en mi poder no son de fiar cuando aparecen. En la mayoría de los casos, la ausencia de toda indicación impide ubicar la época del relato. Además de los documentos escritos, parciales y no siempre ricos en detalles, he tenido que acudir a los testimonios escritos del mismo Maqroll y al recuerdo de lo que, por voz propia, me narró en múltiples ocasiones. Pero no creo que esta irregularidad cronológica tenga mayor importancia. El rigor que exige la biografía de un personaje de la historia,

viene a sobrar cuando se trata de "los comunes casos de toda suerte humana". (Mutis, 1995, p. 488).

Por el contrario, tal como se ha mencionado, cada ser de ficción constituye su propia subjetividad en la intersubjetividad que le brida reconocer el rostro del otro. Y el rostro para Maqroll es aquel joven que en medio de sus propios desasosiegos intenta ayudarlo a salir vivo de la sierra. El rostro toma forma de Flor Estévez, aquella amante que, sin ser la mujer más atractiva, es para el Gaviero la suma de sensualidad, erotismo, placer, lujuria, pasión, amistad, dulzura, sabiduría, seguridad. El rostro es aquel viejo marino que, avejentado como su barco, espera morir piloteando su nave hacia un bajío de un río de aguas sublimes. El rostro se encarna en aquella anciana ciega que puede atisbar mejor que nadie el peligro en el horizonte. El rostro cobra sentido incluso en el militar que le advierte que su intento por enriquecerse en los aserraderos no es más que un simple espejismo.

Para Lévinas, "El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso" (2002, p. 89). Y precisamente, es allí donde la relación de Maqroll con los seres que le rodean cambia de ser una simple amistad o un encuentro amoroso, a constituir su *Mundo de la vida* y a volcarse al infinito. Los seres que conforman el universo de Maqroll comparten con él sus vidas, le cuentan sus vidas, se hacen presentes en el lenguaje, se hacen discurso y testimonio. Largas jornadas pasa el Gaviero escuchando a sus amigos y compartiendo con ellos sus propios relatos, de manera que sus sueños y penurias mutuas terminan haciéndose parte de ellas. Y a su vez, el Gaviero arma sus diarios y cartas como una manera de hacerse él mismo discurso, constituyéndose en temporalidad, pues sabe que siempre que sea leído estará trascendiendo la muerte misma y estará haciendo a los demás partícipes de su subjetividad.

Heidegger (1995) mencionaba que somos seres de lenguaje y que es este el que constituye el mundo, lo cual tiene sentido en la medida que nos hacemos testimonio y ese testimonio es dado a alguien estaríamos superando el tiempo común para llegar a constituir una temporalidad que tienda al infinito.

En consecuencia, Maqroll se hace discurso, relato y testimonio y se incorpora en el discurso de los demás sin olvidar que son otros, que son rostros, cuyos testimonios son manifestaciones de mismidad que no se funde en uno, sino que se hace infinito, y de esta forma:

Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. (Lévinas, 2002, p. 75).

Así, Maqroll siempre está dispuesto a recibir al otro, a que el otro se dé en cuanto ser libre que se hace discurso, palabra, vida. E incluso se hace testimonio de su vida, es decir, el discurso en que esta se convierte le permite poner su vida en paréntesis, hacer un examen juicioso de ella y descubrirse a sí mismo como si fuera otro, construyendo alteridad consigo mismo:

Se propuso ahondar en esta tarea y lo logró en forma tan completa y desoladora que llegó a despojarse por entero de ese ser que lo había acompañado toda su vida y al que le ocurrieron todas esas lacerias y trabajos. Avanzó en el empeño de encontrar sus propias fronteras, sus verdaderos límites, y cuando vio alejarse y perderse al protagonista de lo

que tenía hasta entonces como su propia vida, quedó solo aquel que realizaba el escrutinio simplificador. Al proseguir en su intento de conocer mejor al nuevo personaje que nacía de su más recóndita esencia, una mezcla de asombro y gozo le invadió de repente: un tercer espectador le esperaba impasible y se iba delineando y cobraba forma en el centro mismo de su ser. (Mutis, 1995, p. 95- 96).

El Gaviero se debe a sus amigos, a sus amores y los desprendimientos que hace por ellos no le causan angustia ni le molestan ni los ve como sacrificios, son simplemente acciones necesarias para que los demás sobrevivan o superen un impase y por ello Maqroll no domina ni se apropia de las historias de los demás seres de ficción pues no se ubica como alguien superior. Es más, siempre se ve a sí mismo como una sombra de pesadumbre que cobra sentido en la medida que los demás hacen parte de su relato de vida. Aun así, él vive intensamente, así sepa que sus empresas terminarán en fracaso y que la muerte le rodea. Es decir, el Gaviero sabe que los demás son parte fundamental de su existencia, pero no entrega su vida para ser vivida por los otros ya que con esto estaría negando su subjetividad. Aún más, vive sabiendo que existe distancia con los demás pero que la distancia no separa, sino que acerca ya que es conciencia de su *Mundo de la vida* y del *Mundo de la vida* de los otros.

Tener conciencia de la distancia implica que no puede existir ningún criterio de posesión frente al otro ya que pretender poseer o dominar al otro derivaría en negarle su alteridad al incorporarlo como parte de sí. En concordancia, afirma Lévinas: "La posesión es la forma por excelencia bajo la cual el Otro llega a ser el Mismo llegando a ser mío". (2002, p. 70). En consecuencia, el Gaviero no pretende tener algún tipo de derecho sobre sus

amantes o sus amigos pues sabe que nadie puede vivir la vida de otro, que la distancia que nos diferencia, como camino de unidad, no puede ser anulada ya que la subjetividad no puede endosarse y la experiencia no puede cederse. Asumirse en la posesión frente al otro lo niega en cuanto tal, lo subsume en la nada que le niega, y a la vez quien pretende poseer se hace nada, en tanto que niega al otro negando la distancia y por ello pierde la intersubjetividad como constitutiva del *Mundo de la vida*.

La distancia, además, está íntimamente relacionada con la concepción de tiempo, o más exactamente, con la experiencia del tiempo, es decir, la temporalidad. El aquí que supera la distancia y en el que el otro se da, implica el ahora del encuentro, ese presente que se hace trascendente y dador de sentido en la alteridad. Del mismo modo, el allá en el que la distancia se hace más manifiesta, necesita el después o el antes en que el encuentro fue dado o se dará, convirtiéndose en recordación lejana de lo que fue o como anhelo existencial de lo que se será. Empero, en la temporalidad, es posible que esas distancias se relativicen, pues en el recuerdo y en el anhelo, el allá se hace de nuevo vivencia y por tanto cercanía, infinito.

En este sentido, "La idea de lo Infinito -la relación entre el Mismo y el Otro- no anula la separación. Esta se atestigua en la trascendencia" (Lévinas, 2002, p. 84), de tal forma que Ilona vive entre Maqroll y Abdul a pesar de haber muerto, y el mismo Gaviero vive en sus cartas y diarios más allá de su probable muerte. Flor Estévez se separa del camino del marino y él no tiene certeza si la volverá a ver, sin embargo, sabe que esa distancia no los aleja, sino que su amor eterno por ella trasciende el tiempo. Abdul transita por sinuosos caminos que el Gaviero solo conoce por referencias de conocidos y en algunos momentos pierde completamente el rastro de su amigo, pero, ¿eso qué importa? ¿No son ellos dos la suma de

sus sueños que algún día se materializarán cuando tengan aquel bello barco en el recorrerán los siete mares?

La distancia, entonces, se necesita pues en ella existe el otro y se hace otro. Tomar distancia y reconocer la distancia de sí con lo otro, facilita contemplar al otro y descubrirle como otredad. Sin distancia no hay otro pues pasaría a ser un reflejo del yo, una imagen especular de la existencia. Reconocer y validar la distancia del otro en las ideas, en las creencias, en la manera de comprender el mundo, en su corporeidad, es necesario para ver el rostro del otro que se devela. Así como solo en la distancia es posible contemplar el horizonte, de la misma manera, tomar distancia frente al otro facilita reconocerle como un paisaje de existencia que se devela ante la mirada contemplativa. De esa forma, es esa distancia la que permite que se logre comprensión de los universos de significación que conforman al otro, reconocer sus constituciones de sentidos y, por consiguiente, posibilita que se entrecrucen y se tracen caminos comunes, que se construya el infinito que puede que no lleve a sitio seguro alguno, pero es necesario para constituir las vivencias y, a la larga, es una manera de construir mundo y de escapar a la muerte pues:

Si bien termino siempre por consolarme pensando que en la aventura misma estaba el premio y que no hay que buscar otra cosa diferente que la satisfacción de probar los caminos del mundo que, al final, van pareciéndose sospechosamente unos a otros. Así y todo, vale la pena recorrerlos para ahuyentar el tedio y nuestra propia muerte, esa que nos parece de veras y espera que sepamos reconocerla y adoptarla (Mutis, 1995, p. 73).

Siguiendo esta lógica, ese Mundo de la amistad es para Maqroll altamente significativo y sin él difícilmente podría constituir su propio *Mundo de la vida*, aunque es consciente que a pesar de estar rodeados de cientos de personas y que estas se nos muestren como parte de nuestro ser, siempre estamos solos con nuestros propios demonios y desvelos. De esta manera, en *La nieve del almirante*, Maqroll considera que es un deseo constante, casi una obsesión intentar superar esa eterna soledad, esa distancia, hablando de ella: “Prologar la soledad sin temor al encuentro con lo que en verdad somos, con el que dialoga con nosotros y siempre se esconde para no hundirnos en un terror sin salida”. (Mutis 1995, p. 100).

Así las cosas, hacerle frente a la soledad, tomar con cierto optimismo la balsa salvadora que brinda una verdadera amistad, intentar hallar el soporte salvífico que dé finalmente sentido a la existencia, son ilusiones fatuas pues la vida simplemente arrasa y la muerte espera como último puerto en el que se atracará, visión que el Gaviero deja clara en *Tríptico de mar y tierra*:

La vida se nos viene encima como una bestia ciega. Se traga el tiempo, los años de nuestra existencia, pasa como un tifón y nada deja. Ni la memoria siquiera, porque la memoria está hecha de la misma sustancia inasible y veloz con la que surgen los espejismos y luego desaparecen. (Mutis, 1995, p. 659).

Por otra parte, reconocer al otro no solo implica descubrir el rostro y la distancia que me acerca del amigo, tal como se describió hasta ahora, sino también dilucidar el rostro del contrario, del enemigo y esto para Maqroll es una manera clara para poder sobrellevar muchas de sus empresas y para comprender las diversas realidades que le rodean y, por ende,

constituir su *Mundo de la vida*. Siendo así, el Gaviero puede adelantarse a las consecuencias de enfrentarse a ciertos seres de ficción cubiertos por mantos de oscuridad, de modo que no se sorprende ante las traiciones, tal como queda claro en *Un bel morir*:

El hombre ya estaba medido y clasificado para siempre. En su andariega existencia, cuántos Van Braden habían cruzado en su camino. Hacía mucho tiempo que la repulsión que le causaba esta gente y sus métodos se había desvanecido trocada en absoluta indiferencia. Solía, cuando se encontraba con alguien de esa índole, recordar la frase de Sancho Panza, que su memoria recordaba sin apegarse tal vez, al texto admirable: “cada cual es como Dios lo hizo y, a veces, peor”. (Mutis, 1995, p. 223).

Reconocer al otro distinto, contrario, enemigo, implica hacer conciencia del papel de sí mismo en el conflicto, de las causas del desencuentro y, por lo tanto, permite construir, a la larga, posibilidades de superar las discrepancias. El enemigo invisibilizado, no reconocido o ninguneado, es un rostro que se oculta, que no se entiende, que no llega a ser otro y en consecuencia no es posible superar el conflicto. En contraste, el enemigo reconocido como otro en su rostro y en su distancia, es un ser que pierde su misterio, que se devela en su otredad y que permite comprensión y acercamiento que supere la diferencia.

2.3.2. La desesperanza, constitutiva del *Mundo de la vida* del Gaviero.

Un aspecto que queda claro al entender cómo Maqroll da sentido a su existencia es que todas las aristas de esta llevan el sino de la desesperanza. La conformación de su *Mundo de la vida* le ha permitido entender que la muerte es lo único con lo que el hombre puede

contar, que las empresas de los hombres, tarde o temprano, terminan en desilusión, que las grandes tragedias de ser humano no son nada frente al inconmensurable universo, que por más planes y prevenciones, el destino parece marcado y responde a una visión trágica griega. Por tanto, la vida no es para el Gaviero un cúmulo de alegrías, sino un entramado de desilusiones y dolores donde las alegrías son cortos momentos de ensoñaciones que no perduran. Sus experiencias le han llevado a ver el mundo con una mirada harto melancólica y desde esta concepción afronta todo lo que le ocurre de modo que su tristeza hace parte de su personalidad, tanto que se evidencia hasta en su caminar cansino, su bolsa de viaje roída y en el relato que construye de propia vida.

En esta lógica, Maqroll ha tenido que enfrentarse a la muerte constantemente y por ello no le es extraña, ya que cada una de las posibilidades desde las cuales edifica su *Mundo de la vida* le brindan elementos para asumirla como parte de su propia existencia y la de los demás. Ha visto morir a amigos y conocidos y él mismo ha estado al borde del precipicio. La gente del Libro le ha enseñado diferentes formas de enfrentarse a esa muerte, desde la resignación a ultranza, hasta la esperanza de un paraíso, de once mil vírgenes como recompensa o de hacerse uno con el infinito.

La forma de asumir la muerte es uno de los rasgos más distintivos de la constitución de su Mundo de la vida. La manera como se ha relacionado con los otros, lo que le ha dejado su educación (la escasa educación formal y la amplia educación que le dio la vida práctica), todo lo que para él conforma el terreno de lo ético, su conocimiento y forma de hacer parte de su vida las diversas culturas por las que transita, todo esto son solo variantes que permiten corroborar que el hombre simplemente está destinado y hecho para la muerte. Esta

comprensión heideggeriana de la muerte les es muy útil para hacer frente a muchos de los acontecimientos que le ocurren pues ve la muerte sin la transcendencia que se le da en general en occidente. No ve la muerte como una despedida, ni como una tragedia: simplemente ocurre como un paso normal dentro de la vida y por ello, incluso cómo se dé no tiene mayor importancia. En este orden de ideas, afirma en *Tríptico de mar y tierra*:

Morir es un pacto que hacemos con nosotros mismos. Lo importante es saber cuándo y cómo se cumple y estar seguro de que se trata de un viaje sin regreso. [...] No se trata tanto de despedirse como de advertir lealmente que no hay que contar ya con nosotros. (Mutis, 1995, p. 607).

Con esto se da en la concepción del Mundo de la vida del Gaviero, casi una dicotomía frente a lo que constituye su experiencia con la muerte pues, para él no implica que la muerte no sea dolorosa, por el contrario, hay varias muertes que para el Gaviero trascienden el tiempo mismo y se anclan en su vida. No obstante, para él la muerte termina siendo lo común a todo el género humano y por ello no tiene nada de especial, aunque sea una obsesión de los humanos, y por ello en *La nieve del almirante*, sentencia Maqroll:

Todo lo que digamos de la muerte, todo lo que se quiera bordar alrededor del tema, no deja de ser una labor estéril, por entero inútil. ¿No valdría más callar para siempre y esperar? No se lo pidas a los hombres. En el fondo deben necesitar a la parca, tal vez pertenezcan exclusivamente a sus dominios. (Mutis, 1995, p. 26).

De este modo, para el marino la muerte es una de sus afugias de la que no puede hacer

más que especular:

Volví a pensar que nada sabemos de la muerte y que todo lo que sobre ella decimos, inventamos y propalamos son miserables fantasías que nada tiene que ver con el hecho rotundo, necesario, ineluctable, cuyo secreto, si es que lo tiene, nos lo llevamos al morir. (Mutis, 1995, p. 68).

En consonancia con lo anterior, para el Gaviero la vida pareciera estar ya definida, marcada por un destino que deja la vaga ilusión de que se toman decisiones pero que en definitiva ya todo está escrito por una suerte de dioses tutelares o simplemente por designios que le son dados de antemano a la existencia y que recalcan el hecho de lo ínfimos que somos los humanos. Por ello, al analizar su relación con Jamil, el hijo de Abdul, afirma:

No hay que provocar las potencias que mueven los hilos sin descender a consultarnos. Es posible, me dije, que todo pertenezca a ese orden soñado y esperado tantas veces y que otras tantas se me han ido de las manos. (Mutis, 1995, p. 682).

Sabe el Gaviero que el destino está escrito y que el hombre simplemente actúa bajo sus designios con la vana ilusión de que está en control de su vida: “Estaba escrito que esto tenía que sucederme. A mí y a nadie más. Hay cosas que nunca aprendo. Su presencia acumulada, en el curso de la vida, es lo que los necios llaman destino. Pobre consuelo. (Mutis, 1995, p. 41).

De esta manera, para Maqroll, la vida parece jugar con nosotros tal como juega un gato con una madeja de hilo, desentrañando en cada fibra un recodo de nuestra propia vida

que inevitablemente se va a agotar en el fin de la trama que construye nuestro relato existencial, por ello, dice el cansado marino:

Ya me entiendo hacia dónde voy. Hay cosas que nos llegan demasiado pronto y otras demasiado tarde, pero esto solo lo sabemos cuando no hay remedio, cuando ya hemos apostado contra nosotros mismos. (Mutis, 1995, p. 53).

Conforme a esta manera de construir su Mundo de la vida, Maqroll ve cómo esa lucha por querer encontrarle sentido a la muerte (así no la tenga), por definir el propio destino (así no sea posible), por trascender el tiempo (así nos aplaste), todo esto no son más que meros sueños, simples ilusiones pero que mantienen al hombre vivo y le deparan ciertas alegrías. La vida podría estar ya forjada pero no es posible saber a ciencia cierta cómo se dará. Así, esperar y vivir las experiencias que se van presentando y aceptarlas cómo se van dando, en una actitud reflexiva y sin mayores predisposiciones, es quizá la mejor manera de asumir el destino y comprenderlo: “Era evidente que la vida reserva siempre sorpresas mucho más complejas e imprevisibles y que el secreto consiste en dejarlas llegar sin interponerles castillos en el aire”. (Mutis, 1995, p. 155).

Podría pensarse que esa manera de afrontar la existencia llevaría al Gaviero a tener una actitud conformista o resignada y por ende no emprender acción alguna pues todo ya está dado. Sin embargo, él sabe que no puede limitarse, que le es imposible quedarse estancado en un solo lugar pues su alma es necesariamente andariega y aunque tenga la seguridad que sus aventuras serán fallidas, debe realizarlas pues esa constante lucha en ese mundo de ensoñaciones le proporcionan la energía para seguir viviendo.

Carecer de sueños, carecer de metas, creer que no se tiene cierto control sobre las propias vicisitudes conduciría al hombre al letargo insoportable de una existencia sin sentido en la que solo cabe esperar la muerte y a Maqroll no le es posible concebir la vida de esa manera. Tener ilusiones y sueños, así sean vagas esperanzas, es quizá lo poco que tiene sentido para seguir trasegando la existencia. De este modo la idea de Heidegger (2000) de “ser para la muerte”, en esta saga es superada pues a pesar de ser consciente de que efectivamente el hombre está hecho para ella y se presenta, en efecto, como posibilidad de posibilidades, el marino comprende que a través de las acciones que se hagan en vida, de los sueños que impulsen esas acciones, los cuales van construyendo el relato y el testimonio de la existencia, se supera de cierta manera la muerte y ella deja de ser fin de la vida para ser parte del relato de la vida. Así, cada experiencia narrada, cada episodio finalizado y que es compartido con otros, es el culmen de las experiencias y el punto de partida para la trascendencia.

Con toda la reflexión que se lo que se desplegó hasta, fue posible descubrir el Mundo de la vida de Maqroll, el Gaviero desde tres niveles diferentes: el conocimiento sobre el autor y la obra que se da de forma natural desde las características biográficas y narrativas generales; la caracterización de los diferentes ámbitos que determinan el Mundo de la vida del ser ficcional; y, en tercer lugar, cómo lo que ocurre en esos ámbitos constituye los avatares de su existencia, como regreso a la cosa misma ficcional. Es decir, con base en el recorrido hecho y el conocimiento profundo del Mundo de la vida del marino, es posible encontrar los sentidos fundamentales de la obra que son develados como pliegues de las diversas regiones existenciales que se superponen, se entrelazan, se relacionan y se imbrican como costuras de la trama que constituye la vida misma.

2.4. *Mundo de la vida* lector: descubrimiento del horizonte de experiencias.

Una vez realizado, en los tres momentos anteriores, el acercamiento al *Mundo de la vida* de Maqroll, el Gaviero, en este cuarto paso se entró a determinar el juego de las posibles correlaciones que se den con el *Mundo de la vida* del lector desde el cruce de horizonte de experiencias de ambos mundos. Esto tiene implicaciones metodológicas y epistémicas, dado que se debe establecer la forma cómo es factible conocer el *Mundo de la vida* de los alumnos y del docente para determinar las correlaciones posibles con el mundo ficcional, de manera que la lectura del texto literario sea significativa para la comprensión tanto de la obra literaria en sí, como del lector mismo y del otro que hace presencia en el aula.

Para dar solución a estas implicaciones, en primera instancia, se debe plantear cuál es el papel del docente en el proceso de lectura propio y en el de los alumnos, ya que dicho papel debe ser reconfigurado y concebido desde ópticas distintas propias del enfoque fenomenológico acá propuesto. En primera instancia, el docente debe constituirse a sí mismo como un lector voraz y crítico, que no limite su ejercicio de lectura al canon impuesto por una tradición que en ocasiones no es clara en su origen, pero que se considera incuestionable o, por un canon que es prediseñado por los intereses comerciales de las editoriales. Además, debe ser un lector que conciba al texto como un entramado de significaciones y sentidos, que no está acabado, sino que se complementa en la interacción con los otros y en las complejidades de las diversas configuraciones que han forjado la subjetividad del individuo y las improntas propias de la cultura. De este modo:

La capacidad del maestro de literatura para vivir y hacer sentir a sus estudiantes la mayoría de estos efectos de sentido, debe apuntar a su

complejidad así como al juego artístico que transmuta las formas de conocer y comportarse en impulsos morales, filosóficos, históricos, sociales, artísticos, religiosos, de orden superior que configuran sentimientos y valores; a través de ellos, se filtran las verdades fundamentales del ser humano, aquellas que garantizan la vida, la existencia. (Cárdenas, 2004, p. 61).

Este tipo de docente de literatura, debe tener un amplio conocimiento de la literatura en sí, al igual que grandes conocimientos culturales y una sensibilidad tal que pueda descubrirse a sí mismo y al otro a través de la obra literaria y, por consiguiente, esta se constituya en una experiencia significativa para él. Así, *el Mundo de la vida* del docente nutrirá con nuevas comprensiones al texto literario y le permitirán establecer dinámicas nuevas en el aula. En consecuencia, es el maestro el primero en aplicar en su propio ejercicio de lectura los tres pasos descritos anteriormente para, en este cuarto momento, ser un verdadero acompañante de sus alumnos para adentrarse en el texto puesto que junto a ellos, línea a línea, irán construyendo las reflexiones para poner en paréntesis sus experiencias y establecer los posibles puntos de cruce reflexivo entre los horizontes de experiencias que han ido dando forma a los respectivos *Mundos de la vida* que permitan entender el fenómeno literario como experiencia trascendental. Por ende:

Es imprescindible enriquecer el texto con nuevas experiencias de mundo, rodearlo de vida, de emoción, de sentimiento, de conocimiento, y de valores de manera que no se convierta en pretexto de la acción educativa sino en parte de la vivencia del estudiante. El mundo, objeto de construcción personal, debe girar en torno al sentimiento de la vida como

algo inmanente a nuestro origen, a su esencia natural, al comienzo de la existencia misma pero, de igual modo, como vínculo con lo trascendente, cualquiera sea su significación. (Cárdenas, p. 37).

Una vez alcanzada por parte del maestro esa postura vital frente al texto, frente a su ejercicio lector y de la concepción pedagógica de la literatura, se requiere hacer consciencia del *Mundo de la vida* de los alumnos como parte fundamental para la pedagogía de la literatura acá propuesta, de modo que se pase de la concepción del estudiante pasivo, arrojado en un aula, a la configuración del otro-estudiante.

Para alcanzar lo anterior, los alumnos deben ser reconocidos en su alteridad como seres únicos que son más que un número de lista o un porcentaje de aprobación. Esto implica un reto para algunas dinámicas escolares donde prima la cantidad de alumnos que puedan ser organizados en un aula de clase, sobre planteamientos pedagógicos acerca de las posibilidades de llevar a cabo procesos de formación realmente significativos. Y esta situación no es exclusiva de la educación básica y media: cada vez es más común encontrar en las universidades salones atiborrados en los espacios académicos que así lo permitan, con el único fin de disminuir costos sin considerar el impacto que esta dinámica pueda tener sobre los procesos de formación de los futuros profesionales.

No obstante, asumiendo una actitud diametralmente opuesta, el número de alumnos en sí mismo, puede ser una oportunidad si se plantean estrategias en las que el otro-estudiante sea reconocido y, en consecuencia, en el aula se debele un cosmos de experiencias que pueden correlacionarse como principio de una pedagogía de la literatura.

El otro-estudiante que forma parte de ese universo (cómo región a descubrir y como ese alguien que descubre), se transforma, desde la concepción de esta investigación, en protagonista del ejercicio de lectura, siendo capaz de reconocer en la alteridad y la mismidad de los seres ficcionales y de los otros en el aula, los elementos constitutivos de su propio ser como sujeto y como partícipe de una comunidad. Para ello, hacer consciencia de la distancia frente a la historia propia abre caminos para que el alumno comprenda cómo se constituye su *Mundo de la vida* y pueda hacer el “paréntesis” de sí que le lleve a un conocimiento amplio de su mismidad y tener consciencia de su historicidad.

Ahora bien, alcanzar dicha consciencia de la historia personal conlleva a que se reconozca la historicidad del otro pues este se hace experiencia de los momentos compartidos que dan sentido al *Mundo de la vida*. En el recuerdo, el otro se da plenamente pues es pensado y “conscienciado” como parte del yo que no podría ser sin el concurso del otro. De este modo, la historicidad personal y la de los demás, llevan a que el otro-estudiante sea consciente de que su vida no es posible sin que en ella participen los otros y, por ende, la construcción de sociedad depende en gran medida de entender cómo se dan las correlaciones de las historias personales.

En este orden de ideas, la pedagogía de la literatura expuesta en esta investigación se convierte en vehículo para entender la dinámica de construcción de la vida de los seres de ficción y por esta ruta, comprender cómo llegar a hacer consciencia del *Mundo de la vida* fáctico y cómo este influye en la forma como se apropia y se comprende el texto literario, en una clara correlación.

Para el caso específico de esta investigación, conocer la constitución del *Mundo de la vida* del Maqroll, el Gaviero, brinda caminos comprensivos para llevar a cabo el ejercicio de reflexión rigurosa de la fenomenología y comprender la configuración del *Mundo de la vida* propio. Los amigos, la cultura, la educación, la muerte, la desesperanza, la temporalidad, y las demás regiones que dan sentido a la vida del Gaviero, pueden ser entendidas como regiones personales y llevar a cuestionarse sobre qué aportan a la propia historia. En sentido inverso, las experiencias que conforman el *Mundo de la vida* del lector pueden vías para entender la historia de vida de Maqroll.

Lo anterior no implica que se deban establecer necesariamente comparaciones entre las vivencias de Maqroll y las del lector. De lo que se trata es de descubrir cómo los avatares del marino le llevan a hacer consciencia de su existencia y, sobre todo, cómo se da a los otros, en los otros y por los otros. El otro-estudiante que realice una lectura de la obra literaria desde los fundamentos fenomenológicos acá propuestos, podrá llegar a dilucidar que la vida es acción, movimiento, cambio, interacción, desilusión, anhelo, sueño, nostalgia, muerte, tiempo. Y como para el Gaviero todos esos bemoles de la existencia son simplemente los pliegues que la hacen posible, para el otro-estudiante comprender esto es descubrir la potencia que tiene la literatura para forjar mundos y hacer consciencia del mundo real.

2.5. Fenómeno literario como experiencia.

En este último momento del abordaje del fenómeno literario planteado en esta investigación, se llegó al análisis de las implicaciones generales de constituir dicho fenómeno literario como una experiencia en el aula, de forma tal que se amplíe la comprensión de los *mundos de la vida* tanto del lector como de los seres de ficción. Así, el *Mundo de la vida*

ficcional de Maqroll se devela no solo como ejercicio de lectura desprevenido, sino que además, se constituye en un universo de sentidos que se dan al lector de manera plena y le permiten descubrir el *Mundo de la vida* de los otros, hacer consciencia de su propio *Mundo de la vida* y, por ese camino, descubrirse como un ser complejo que hace parte de la historia de otros y esos otros hacen parte a la vez de su propia historia. El lector, entonces, se hace relato de sí y del otro.

De este modo, el texto literario permite narrar al otro y, a la vez, narrarse a sí mismo, reconocer el testimonio que el otro hace de sí y al mismo tiempo hacer testimonio del yo. Esto implica construir la trascendencia y encaminarse de una manera diferente a las interrelaciones con los demás. Este abordaje del texto literario permite, por ende, acercarse a lo que el Mundo de la vida de los seres ficcionales, del lector y del otro que se hace presente en aula, tienen que decir sobre la constitución misma del sujeto en cuanto ser social que descubre en la *otredad* y la *mismidad* los caminos para el reconocimiento y la construcción de sociedad.

De esta manera, desde los planteamientos y reflexiones llevadas a cabo en esta investigación, el abordaje a la saga de Maqroll el Gaviero, visto como fenómeno trascendente, conlleva a que la pedagogía de la literatura sea comprendida desde otras ópticas de forma tal que no sea mera instrucción o un saber enciclopédico literario, sino que se constituye en verdad un espacio de formación (entendida desde el sentido más amplio) desde la experiencia.

Así, la lectura de los devenires de Maqroll no es un acto pasivo. Por el contrario, es acción, movimiento y reflexión, búsqueda de otras realidades, acercamiento, consciencia de

la distancia, fusión con otros sin comprometer la *alteridad*, construcción de caminos comunes desde los caminos propios, reconocimiento de la *otredad* y de la *mismidad*. Acercarse al mundo ficcional que ofrece la literatura implica aceptar la invitación que esos otros ficcionales hacen al lector para que este descubra su intimidad, atestigüe sus vivencias y sea a la vez testigo de la forma como esos seres se dan y construyen su Mundo de la vida ficcional y la forma cómo a través del relato se dan al mundo fáctico y nutren el Mundo de la vida del lector y permite acercarse, a la larga, al Mundo de la vida de los demás.

Y en ese acto de descubrir los mundos que conforman la vida de la ficción literaria, el lector despliega su imaginación para “ver” el mundo ficcional desde su comprensión de sí para comprender al otro que se le devela. A la vez, aparece el sentir como tacto y cercanía, en el sentido que lo propone van Manem (1998) para llegar a la empatía de la que habla Nussbaum (2005) o a la compañía de que habla Booth (2005). De este modo, la manera como se planteó la necesidad de la constitución de una pedagogía de la literatura en esta investigación cobra un mayor valor pues:

La pedagogía de la literatura ha de concentrarse en procesos de carácter cognitivo analógico y fundarse en principios éticos que, además de saturar la comunicación literaria y multiplicar los contextos de lectura, propicien el llamado del encuentro con el otro y muestren la capacidad de acompañar de la que hace gala toda buena literatura. (Cárdenas, 2004, p. 28).

De la misma manera, el lector hace uso de la narración de su vida para reconfigurar y dar sentido a la narración del otro, es decir, de su *Mundo de la vida*, para acercarse a las

conformaciones de sentido del *Mundo de la vida* ficcional y de los otros fácticos. En definitiva, al arribar al texto literario y hacer de esta proximidad en la distancia con el mundo ficcional una experiencia, un acto de consciencia, el lector hace despliegue de su humanidad.

En dicho orden de ideas, el abordaje del fenómeno literario en el aula debe ser repensado para que se constituya en ese camino de reconocimiento experiencial y pueda alcanzar el despliegue de humanidad planteado. En concordancia con lo expuesto en el primer capítulo de esta investigación, en el abordaje del texto literario en el aula en Hispanoamérica ha transitado por diversas perspectivas que nacen en el uso en la escuela de los manuales literarios del siglo XIX, en los que primaba una visión historiográfica y nacionalista de la literatura con base en la cual se daban las pautas de selección y comprensión de los textos literarios a ser leídos en el aula. De este modo:

Los manuales de literatura datan de finales del siglo XIX cuando estaban dedicados fundamentalmente a la preceptiva literaria y a dar instrucciones de oratoria. Hasta aproximadamente la década de 1970, las funciones que hoy en día atribuimos a los manuales de literatura como libros de texto las cumplían, en gran medida, las historias de la literatura con énfasis didáctico. (Vallejo, 2006, p. 180- 181).

Se da entonces un *corpus* de lecturas que se hace indiscutible en las aulas y cuya comprensión, al igual que la historiografía de la literatura misma, se hace más un acto de memorización que una lectura que lleve al lector a constituir experiencia. Así, el abordaje de las obras se daba y aún se da, desde preguntas que indagaban acerca del análisis estructural de los relatos, de su correspondencia con modelos o escuelas, algunos ejercicios reflexivos

del texto en los que primaba el horizonte de comprensión del maestro y pruebas de memoria en las que se escrutaban hechos puntuales acontecidos en el mundo ficcional. En concordancia con lo anterior, Moreno y Carvajal (2010), sintetizando análisis previos de Jurado, afirman:

Después de analizar una serie de evaluaciones en las que se “intenta” valorar la comprensión lectora del estudiante, concluye que en dichas pruebas la respuesta está dada; en consecuencia, el estudiante no tiene que adelantar un proceso de comprensión e interpretación del texto. En estos casos se trata de una habilidad nemotécnica en la cual predomina la arbitrariedad del evaluador, en tanto, como diría Larrosa, se controla el sentido del texto.

En este tipo de pruebas el sentido, al no ser construido, tampoco es interrogado y mucho menos interpretado. De igual modo, el lugar de los saberes que moviliza el texto, en relación con el horizonte de expectativas del lector, se pierde. Se trata, entonces, de prácticas de lectura autoritarias donde la eficacia se pone por encima de la conciencia del maestro/ lector. (p. 101).

Mas, desde los alcances de lo que se sustentó en esta investigación, el texto literario se abre como posibilidad de comprender al mismo texto y al mundo y, por tanto, este no se agota en el saber enciclopédico. El texto literario, al ser un fenómeno, abre una multiplicidad de posibilidades de comprensión que indefectiblemente tienen su arraigo en el juego de horizontes de experiencias del autor, del lector y de los seres ficcionales, tal como fue

explicitado en apartes anteriores. Siendo de este modo, Moreno y Carvajal (2010), sostienen que:

La presencia del lector tiene una relación directa con los enunciados del texto, pues ha sido pensada de manera premeditada por el autor. Esto quiere decir que el lector construye los significados del texto; por tanto, la tarea de la escuela consiste en posibilitar en los estudiantes la comprensión e interpretación de los enunciados que proyecta el texto literario. [...] Para la filosofía de corte fenomenológico y hermenéutico se tiene claro que el sentido del texto siempre se encuentra en movimiento, se construye y se adapta a los procesos sociohistóricos y, por esta razón, la comprensión siempre estará condicionada por el contexto e historia del presente de la lectura y por las competencias culturales de sujetos históricos que aborden la obra literaria con un universo referencial específico. (p. 103).

Es decir, el texto literario no es un objeto que simplemente está allí a la espera de ser diseccionado, ni es la suma de significados prefigurados que tienen una única vía para ser descubiertos, ni se limita a un ejercicio de comparación entre los movimientos literarios y su correspondencia con el mundo ficcional.

Por el contrario, el texto literario es una multiplicidad de sentidos que se dan como testimonio de existencias posibles al lector que pone en juego su propia existencia en el acto de la lectura y que implica la presencia en el aula de un docente altamente competente que vea y entienda la literatura desde enfoques amplios y en toda su posibilidad de construir

humanidad. Desde los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998), ya se advierte la complejidad de este enfoque al decir:

Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. La filosofía, la historia y el psicoanálisis, por ejemplo, coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal. (MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.86).

En este orden de ideas, los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998) plantean claramente que existe una gran responsabilidad en el docente que va a mediar en proceso de enseñanza de la literatura ya que:

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por

competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión. (MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.81).

En consecuencia, la formación de docentes que impartirán esa educación literaria en las aulas, y que son los acompañantes en el proceso de interacción con el texto literario, requiere de unas competencias de carácter enciclopédico referido al conocimiento de autores y obras, además, de unas habilidades en el terreno de la indagación que le permita romper las ataduras del canon y del diseño de nuevas rutas didácticas para abordar e interpretar el fenómeno literario, cuestión a la cual se pretende aportar desde esta investigación. Pareciera que este aspecto del canon y del estudio cronológico y memorístico de la literatura ha trascendido en la formación de los futuros docentes, toda vez que su bagaje literario pareciera enmarcarse dentro esos mismos límites conceptuales y referenciales pues es, en última instancia, lo que les pedirá la escuela en su quehacer docente.

Dado todo lo anterior, para el caso de la obra analizada en esta investigación, y acorde con los análisis realizados, la saga de Maqroll permite, en este último paso, la concreción del fenómeno literario como experiencia en vía de las intenciones del planteamiento de una pedagogía de la literatura. Siendo así, y tal como se plantea el abordaje del texto literario en esta investigación, el Gaviero se da en toda su plenitud como un hombre complejo que no

reduce la la narración de sus acciones en un ejercicio monológico en el que simplemente el marino cuente sus experiencias y el lector de forma pasiva las conozca. Desde las diversas voces que componen su testimonio de vida (lo narrado por sus amigos y lo atestiguado por él mismo en diferentes vías), el marino, milla a milla constituye su *Mundo de la vida* que, en ocasiones pareciera viajar en pos de la desgracia a muchos nudos de velocidad y, en otros momentos, pareciera sumirse en un letargo lelo en el que los días son todos iguales y la existencia pareciera mecerse suavemente en las olas del infortunio o de la resignación.

Maqroll tiene momentos de intensa soledad que vive incluso al estar rodeado de otros seres. Asimismo, pasa por momentos en que disfruta plenamente de la compañía de otros, así no se encuentren físicamente con él, pues el recuerdo los hace presentes y vivenciales. Maqroll ama y es amado y funde su existir con sus amores, aunque nunca deja de respetar la distancia que los hace únicos. Se desilusiona de sus avatares y se embelesa con cánticos de sirenas que hablan sobre oro, madera, pieles, mercancías que le harán rico por un instante. Sueña con barcos perfectos que sabe nunca serán suyos y también con amores eternos que resisten huracanes, sequías y ciénagas traicioneras. El Gaviero se enferma y cree estar al borde la muerte, que siempre lo asecha, y hace pacto con sus dolencias para vivirlas a plenitud pues las sabe parte de su existir. Además, construye un mundo onírico de sus posibles futuros y pasados, que sabe incompleto, y que quizá por eso mismo valora como bienes preciados lo que pudo haber sido y no fue.

Maqroll es, entonces, un ser que evidencia vivir con los mismos sufrimientos y alegrías que puede tener cualquier hombre y en consecuencia se manifiesta cercano a cualquiera. Una lectura en el aula que lleve a comprenderlo de esta manera y a poner su

Mundo de la vida en diálogo con el *Mundo de la vida* del lector, conlleva a que se desplieguen formas de comprensión de sí y del otro y a reconocer que cada ser humano, siendo tan complejo y único, tiene a la vez alegrías y devenires que le son comunes a todos. Las angustias de Maqroll, sus soledades, sus desesperanzas, sus sueños, sus amores, sus desilusiones y sus momentos de felicidad, permiten conocer un poco más cómo el hombre en general va constituyendo su *Mundo de la vida*, y sin plantear que la ficción del Gaviero sea un reflejo de la realidad, sí posibilita descubrir esos pliegues de complejidad de lo humano.

3. La concreción de una pedagogía de la literatura: el aula como campo de experiencias.

La nostalgia es la mentira gracias a la cual
nos acercamos más pronto a la muerte.

LA NIEVE DEL ALMIRANTE

Introducción

En este tercer capítulo se exponen las implicaciones para la constitución de una pedagogía de la literatura, derivadas del análisis desarrollado en los capítulos anteriores y las posibles proyecciones que pueda generar, a futuro, la reflexión llevada a cabo en esta investigación para la formación del profesorado de literatura y para ciertas prácticas educativas en general. Para ello, se plantearon tres apartados: en el primero, se indagó acerca de qué se aprende de la literatura; en el segundo, se plantearon las implicaciones para la formación de los docentes; y, en el tercer apartado, se proponen las posibilidades para la aplicación del método interpretativo fenomenológico desde el cual se abordó el *corpus* literario, a otras manifestaciones del fenómeno literario.

Con lo anterior, se logra dar cierre y concreción a la propuesta que se ha planteado en esta investigación, de forma que se construyen otras maneras de pensar el quehacer educativo del país no solo en lo concerniente a la pedagogía de la literatura como tal, sino a la forma como se han concebido las dinámicas de relación en el aula.

3.1. ¿Qué se aprende de la literatura?

En uno de los apartados del primer capítulo se realizó una revisión acerca de la posibilidad de enseñar literatura, con lo cual se postulaba un debate epistemológico que ponía en cuestión, a la larga, si es posible contemplar un campo de enseñanza de la literatura en la

escuela con estatuto propio, y que no dependa de otras creaciones del espíritu humano para validarse como necesidad de formación en el aula. De la misma manera, en dicho apartado se realizó un planteamiento general sobre las tendencias de enseñanza de la literatura que han marcado las formas de comprender la pedagogía de esta área, que parecieran opacar la independencia misma de la pedagogía de la literatura y subsumirla a los derroteros de otras áreas del saber, tal como plantea Cárdenas (2004):

Uno de los problemas de la docencia de la literatura consiste en que ha seguido al pie de la letra el molde informativo de las demás asignaturas del plan de estudios. Con mayor o menor acierto, se la ha sometido a criterios científicos, incurriendo en la memorización de datos, excluyendo del comportamiento y de la formación docente y estudiantil la lectura vivencial del mundo y del libro. Esto ha impedido el fomento de la sensibilidad y la imaginación, más allá del conocimiento positivo del universo. A la inversa, el cliché acerca del goce o del placer estético se ha impuesto como verdad a puño, sustentada en el asombro o la simple afirmación de que la literatura sólo se hizo para leerla. (p. 105).

Lo anterior conlleva a que la concepción de lo que puede aprenderse y enseñarse en el campo de la pedagogía de la literatura, varíe radicalmente según la óptica desde la cual se mire. Como consecuencia, para proseguir con la constitución de una pedagogía de la literatura propuesta en esta investigación, se hizo pertinente que a la luz del método fenomenológico aplicado se cuestionara y concretara qué se aprende al estudiar literatura y, por tanto, cuál es la importancia que puede tener dicho estudio en la formación de los futuros

maestros de lengua castellana y, a la larga, la relevancia y proyecciones que tiene en la escuela el abordaje del fenómeno literario.

Para construir la respuesta a esta inquietud es posible seguir la línea discursiva de los planteamientos realizados por Moreno y Carvajal (2010), Alvarado (2006), Vásquez (2006), Lomas (2001), Cárdenas (2004), Bombini (1991, 1996) y tomando como base lo ya expuesto en el primer capítulo de esta investigación, especificar las tendencias pedagógicas de la literatura y sus implicaciones directas respecto a lo que puede aprenderse y enseñarse de la literatura de la siguiente manera:

TENDENCIA	ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RIESGO	VENTAJA
Instrumento a través del cual es posible conocer la cultura, la filosofía y la historia	El alumno se acerca al fenómeno literario para descubrir situaciones, contextos, conceptos de las otras áreas	La literatura puede llegar a subsumirse en las otras áreas al ser vista como instrumento para llegar al conocimiento de las demás. Así, se diluye el estatus de independencia de la literatura	El ejercicio de lectura conduce a procesos inferenciales e intertextuales
Canal para la comprensión de otros fenómenos de la lengua	Se usa el texto literario para que el estudiante identifique estructuras gramaticales y	El texto literario se concibe como ejemplo de la gramática y la lingüística, siendo la lectura en sí del texto,	Apropiación en contextos y manifestaciones de habla concretos la teoría lingüística

	conceptos lingüísticos	casi periférica	
La literatura es abordada a la luz de los estudios formales y estructurales que conforman la obra literaria	El alumno desentraña las estructuras y categorías constitutivas del texto literario desde la narratología y/o el estructuralismo	El fenómeno literario puede verse únicamente como una estructura analizable lógicamente desde cada uno de sus componentes	Aplicación de procesos lógicos que permiten discernir acerca de la configuración interna del texto
Organización cronológica de autores, movimientos y obras, donde prima el criterio del canon establecido para acceder al texto literario	El estudiante debe aprender y repetir la secuencia de la historia de la literatura como un proceso evolutivo	Prevalece el dato y la memoria aplicados al texto literario, además de un <i>corpus</i> de obras canónicas	Se conocen ciertas características del texto emanadas de su historiografía
Literatura asociada con el goce estético	El estudiante aprende el placer por la lectura	Es válido cualquier texto, sin importar su calidad literaria y más que conocer la literatura en sí, se promueve el hábito de la lectura en general	Se estimula la lectura como ejercicio personal
La literatura es mecanismo para la creación y para potenciar la escritura, sobre todo, de textos de corte literario	El estudiante aprende formas y técnicas, primordialmente, de narración.	El texto literario es solo una excusa para la creación.	Se refuerza la creatividad y la expresión escrita e incluso oral.

<p>El fenómeno literario es algo que debe ser interpretado en sus sentidos más profundos</p>	<p>Ubicado en la hermenéutica, ese enfoque pretende que el estudiante aprenda cómo establecer nexos e inferencias que le lleven a interpretar situaciones, personajes y eventos.</p>	<p>Se puede imponer la interpretación del docente como meta a cumplir por parte de los estudiantes. Además, se puede caer en la especulación más que en la interpretación.</p>	<p>Se fortalecen procesos de lectura inferencial, contextual e intertextual.</p>
<p>La literatura es vehículo para impartir o suscitar lecciones de tipo moral.</p>	<p>Heredado de la visión de la educación del siglo XIX, el estudiante aborda el texto para extraer lecciones y enseñanzas de tipo moral.</p>	<p>La literatura es canal para la instrucción moral, en nuestro de contexto, prevalentemente de tipo católico. De esta manera la literatura queda al servicio de la moral.</p>	<p>El estudiante puede establecer nexos entre lo que ocurre a los seres ficcionales y la vida fáctica.</p>
<p>Lo realmente importante de la literatura es el lector y el análisis del impacto y repercusión que esta tenga.</p>	<p>El alumno, puesto en la lógica de la teoría de la recepción, debe privilegiar, de manera general, el impacto de la obra</p>	<p>Existen diversidad de enfoques, algunos de ellos sin una propuesta metodológica clara.</p>	<p>El lector se convierte en protagonista fundamental del fenómeno literario</p>

Ilustración 4. Tendencias pedagógicas de la literatura

Elaboración del autor

Con este panorama, es claro que, dependiendo del catalejo desde el cual se oteó el fenómeno literario, este cambia en su conceptualización como objeto independiente de estudio o como vehículo de formación. E incluso, varía su estatus propio como campo del saber pues, en varias de las tendencias antes sintetizadas, la literatura se subsume en otras áreas. En consecuencia, también varía la perspectiva de lo que se espera como resultado del proceso de enseñanza- aprendizaje del fenómeno literario. Así, Alvarado (2006) afirma:

En este sentido, cabe recrear la pregunta por autonomía de la literatura y relacionarla con la cuestión de la especificidad literaria, pregunta clásica de la teoría literaria. Si la pregunta por la especificidad supone el cuestionamiento constante de la definición de la literatura en relación con diversidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas, entonces, esta pregunta, reformulada en el campo de la enseñanza, nos invita a preguntarnos qué se lee como literatura, qué se define como tal y cómo se lee en ámbito escolar. (p. 64).

De este modo, habría que pensar que estas tendencias de la pedagogía de la literatura descritas son aplicadas en la escuela de manera amplia y coexisten unas con otras, siendo aún una de las más prevalentes la enseñanza cronológica. Esto no es ajeno a la formación de licenciados en el ámbito de la educación superior, donde sigue siendo dicha visión historiográfica una de las más reiterativas, dando preponderancia al ejercicio de la memoria y a la idea de evolución de la literatura lindando con lo que podría denominarse un darwinismo literario.

En todo esto, pareciera que se hace brumosa la idea de experimentar el fenómeno literario, de sentir la literatura no solo como goce sino como camino para comprender el *Mundo de la vida*, para entender desde la experiencia estética las profundidades de aquello que nos hace humanos y nos permite reconocer en el testimonio de sí al otro que se nos devela. Por tanto, no se trata solo de que el fenómeno literario tenga un estatuto propio que le constituye como campo independiente de estudio y que no requiere de otras áreas del saber para ser validado.

El acercamiento a la literatura, entendido como experiencia en los términos fenomenológicos propuestos en esta investigación, conlleva que esta, de forma amplia y privilegiada, permita conocer el fenómeno literario mismo y el *Mundo de la vida* fáctico. También se promueve formar en y para la constitución de un ser humano que esté en capacidad de sentir empatía por los demás, en términos de Nussbaum, (2005) y que, además, pueda construir dinámicas en las que se dé prioridad al reconocimiento y respeto de sí y del otro. En concordancia con este planteamiento, Cárdenas (2004) afirma:

La educación apoyada en la literatura no debe únicamente preocuparse por estimular el talento creativo o ser medio para desarrollar la capacidad de apreciación. Su real interés está en la educación para el desarrollo de la dignidad humana y para el ejercicio absoluto de la libertad. En síntesis, la literatura debe servir para educar estéticamente en y para la libertad. (p. 43).

Siendo así, la relación literatura- formación se invierte pues no es la literatura entendida como un instrumento para llegar a la comprensión de otras áreas, incluso

pertenecientes a los estudios del lenguaje, o como una recopilación de datos o como algo inasible que solo puede ser contemplado en una especie de éxtasis emanado de la lectura placentera. Por el contrario, se concibe que la literatura, desde su independencia como hecho estético y como campo del saber, que nutre otros saberes y fortalece la formación general del individuo como agente de cambio y transformación no solo en el ámbito de la escuela sino en el Mundo de la vida mismo. Como consecuencia, la constitución de una pedagogía de la literatura en el modelo acá propuesto, concibe la literatura como posibilidad de hollar caminos para construir una cultura de paz que es tan requerida en nuestra realidad académica y social.

Hacer conciencia de sí y del otro, reconocerle y reconocerse en el relato, en el testimonio y en la historia de vida, tal como se nos muestra Maqroll en su saga, implica que las opacidades de los demás se descubren como faros que llaman al encuentro con el otro. Maqroll va por sus sinuosos periplos haciendo gala de su vida taciturna y fondea en diversos puertos intentando hallar alivio a sus penurias. En ese eterno vagabundear nos relata y testimonia su vida y la de sus seres cercanos lo cual nos sirve como telescopio para atisbar nuestra propia existencia. Podemos entonces hacer conciencia más clara del porqué de las acciones del marino y de los demás personajes que en la saga aparecen y hallamos sentido a las razones como se constituye su mundo ficcional y así, el testimonio propicia el encuentro.

Tal vez se quisiera que el Gaviero actuara diferente, que lo que le sucede fuera de otra manera, quizá hasta se desea poder advertirle del advenimiento de peligros que le acechan. Pero máximo, podemos ser testigos de su vida y entenderle como un sujeto que tiene su propia existencia y que no es posible imponerle las concepciones del horizonte de

expectativas del lector. Maqroll se nos muestra para ser comprendido y aceptado como otro total, pleno, complejo, infinito en su existencia y en su muerte como diría Lévinas (2002).

Y ese *Mundo de la vida ficcional* nos propicia encuentros con el Mundo de la vida fáctico y, con ello, adviene el otro y adviene el sí como un complemento, como antípodas que se requieren y se nutren, que se descubren como mismidades que se interrelacionan y van configurando sociedad. Esto propicia que se reconozca al otro como un sí que es único y que construye su Mundo desde miradas propias pero que a su vez permite constituir el mundo de los demás y, por ende, no solo es independiente, sino que es parte de la alteridad y de la mismidad. Lo anterior conlleva a que se vea en el otro y al sí como esos trascendentes que forjan la sociedad de la cual no es posible desprenderse pues en ella es que mi otredad se manifiesta a plenitud.

De este modo, es posible forjar una concepción de otro, sí y otros que salen de sus opacidades y repliegues para poder ser comprendidos y reconocidos como tales y, por consiguiente, aparece en el horizonte una sociedad que no puede ver al otro como excluido, sino que, por el contrario, integra y se hace con el otro.

De este modo, esa otredad y esa mismidad no son ya unos náufragos que van en el pequeño bote de su *Mundos de vida*, navegando sin rumbo y sin esperanza en las aguas del desencanto de saberse solos y perdidos, aislados de los demás. Al ser reconocidos en su testimonio, ahora pueden encontrar en el otro esa playa que atisba en el horizonte con la promesa de refugio y paz, que da la bienvenida y el alivio a los pasos concinos de la existencia. De este modo, reconocer y reconocerse facilitan construir no la tolerancia, sino

el respeto y la aceptación del otro en cuanto tal, lo cual llevará a comprenderse y comprender a los demás como constructores de una sociedad más justa y en paz.

Llegar a esta concepción de la pedagogía de la literatura, en la cual se sobrepasa la simple mecanización y el utilitarismo del fenómeno literario como metas o caminos de formación, requiere la formación de un profesorado que entienda las complejidades de la literatura como un derrotero para una educación amplia, participativa, compleja, que no se limita al aprendizaje de listados, fechas, figuras o técnicas prefiguradas de escritura, sino que por el contrario, se entienda la literatura como oportunidad para una formación para la vida y se reconozca en su potencial de forjar sociedad. De este modo, tal como asegura Cárdenas (2004):

De ahí, la importancia de enseñar a pensar y a interactuar a los estudiantes desde una perspectiva personalizada, ya que la pedagogía de la literatura dispone de la capacidad para generar discursos –el propio y los ajenos- y la conciencia múltiple del uso social y de los poderes del lenguaje en su funcionamiento real y efectivo, tanto en la vida cotidiana como en el entorno escolar. La relación de la literatura y de la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica y con la conciencia de la acción humana que no cesa de expresarse sin límite en la literatura. (p. 29).

3.2. La cuestión por la formación profesorado para una pedagogía de la literatura.

Como consecuencia de los planteamientos dados en el acápite anterior, es indispensable dilucidar cómo se concibe, en términos generales, la formación de los futuros licenciados que permita materializar en la escuela la pedagogía de la literatura acá planteada. Para ello, hay que partir de una dualidad que pareciera darse en cuanto al énfasis y

profundidad de los conocimientos que debe tener un licenciado en el área de lengua castellana dado que no se forma como literato (ni como lingüista) pero estas son áreas del componente de lenguaje en las que se le pide profundo conocimiento, pues serán centrales en su ejercicio docente.

En los programas de licenciatura en lengua castellana de universidades de Bogotá como La Gran Colombia, La Salle, UNIMINUTO y Distrital, se imparte una literatura organizada según el modelo clásico impartido en colegios: literatura colombiana, literatura latinoamericana, literatura española, literatura universal. Aunque varía el nombre con la inclusión de algún adjetivo o de otro sustantivo (por ejemplo, Imaginarios en X literatura; Cultura en Y literatura) esta organización coincide al punto que se brinda exactamente en el mismo orden en todas las licenciaturas ya mencionadas.

Este modo de organizar la literatura es heredado de una tradición que viene forjándose desde los manuales de literatura del siglo XIX, y que se instauró fuertemente en la educación media a través de los libros de texto de las diferentes editoriales que pretendían acogerse a las directrices del Ministerio de Educación. Ahora, en n este modo de secuenciar la literatura prevalece, quizá sin saberse, una interpretación de mundo decimonónica en la cual se exalta primero el nacionalismo y la configuración de identidad patriótica (literatura colombiana); luego se pasa a procesos identitarios y de consolidación de la región inmediata (literatura latinoamericana); después de ello se valida la herencia cultural de la *Madre Patria* (literatura española); y, finalmente se mira lo que se produce y se ha producido en el campo de la literatura en lugares más apartados (literatura universal).

Además, llama la atención que en esta organización de la literatura por regiones, se hace énfasis en la producción occidental, donde prevalece las obras escritas por hombres, un canon literario preestablecido, y un abordaje cronológico. Este canon pareciera no tener mayores modificaciones con el paso del tiempo y se perpetúa sin mayor juicio crítico en la manera como se forman los futuros docentes, para luego ser replicado de la misma manera en la escuela. Prueba de ello es que al observar durante esta investigación los *syllabus* de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO Sede Principal, las obras allí planteadas coinciden casi en su totalidad con las que referencia Jesús Pérez Guzmán (2014) que son usadas en las tres escuelas de Antioquia objeto de su investigación.

Dicha organización fue y sigue siendo un camino casi que normativo y estandarizado para el abordaje de lo literario, así los Lineamientos Curriculares actuales del MEN ya no lo consideren explícitamente como el derrotero a seguir. La razón de esta organización geográfica suele carecer de una razón clara, más allá de que es una tradición instaurada. Ya en el texto *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas* (2015) de la Universidad Distrital, producto del encuentro del mismo nombre organizado por el DIE, el profesor Pedro Baquero Másmela (2015) cuestiona la aplicación de esta división usada sin mayores fundamentaciones:

Y si a estos desafueros agregamos las parcelas literarias centradas en la periodización histórica o estilística, o en aquellas selecciones del *arbitrario cultural* Bordieu (2003) que, canonizando el canon, convirtieron en literatura universal sólo a la literatura europea y dejaron para las periferias las denominaciones gentilicias, ya podemos completar el mapa de imprecisiones, sesgos ideológicos,

formas de colonialismo eurocentrista y demás usos y abusos de la literatura que con extrema facilidad se permean en el currículo escolar y en los imaginarios de profesores y estudiantes. (Baquero, en: Guevara, 2015, p. 31).

Ahora bien, no solo se trata de que la pedagogía de la literatura aplicada a los futuros licenciados continúe enfrascada en una organización regionalista y cronológica la cual ya Bombini (1991, 1996) ponía en cuestión y que marca un derrotero general para la comprensión del fenómeno literario. Se trata también de que este modelo se replica en el ámbito de la escuela y el abordaje que se hace a la obra literaria sigue modelos tradicionales, ya descritos, que no conllevan a una mirada amplia de la literatura en sí, sino a respuestas y abordajes prefigurados.

En este orden de ideas, al retomar la dualidad inicialmente planteada en este acápite sobre qué debe aprender un licenciado acerca de la literatura, dicha ambivalencia parece también replicarse en la escuela, ya que en el ejercicio cotidiano el docente de lengua castellana, hijo y producto de su propia formación, no vislumbra claramente qué debería saber un joven de secundaria sobre la literatura o cuál es el papel real que esta tiene en el proceso formativo en cualquier nivel.

Así, el licenciado se debate entre conocer crítica literaria, historia de la literatura, teoría literaria, relaciones entre literatura, cultura y sociedad, además de un *corpus* canónico de obras. Y una vez culminado su proceso de formación, cuando llega a la escuela se debe enfrentar a un panorama de realidades y contextos que ponen en vilo no solo la importancia real que tuvo su formación en el campo de conocimiento, sino también, qué tanto de aquello

es posible poner en juego en el aula. De este modo se puede dificultar el acceso a nuevas maneras de entender, comprender y hacer conciencia del fenómeno literario.

De este modo, el licenciado se puede encontrar con realidades escolares donde los planes de lectura son impuestos por las editoriales con las cuales la institución establezca convenios y cuyos intereses están en la venta del *Bestseller* o en posicionamiento de autores editoriales, dinámica en la cual le es negada al docente la posibilidad de proponer textos que se encuentren fuera del catálogo que ofrece la editorial. También pueden presentarse ciertos tipos de censura dentro de la institución de modo que se prohíban algunos títulos, temáticas o autores específicos, y con ello de nuevo se pone en duda la oportunidad de acceder a una gama más amplia de autores. No es extraño encontrarse con instituciones escolares que implementan planes de lectura desde el gusto personal de algún docente y cuyo listado es imposible de debatir pues hace parte de la marca o la herencia cultural que pretende dejar esa persona.

En este mismo sentido, se encuentran contextos en los que el plan de estudios se encuentra totalmente definido, con semanario de control de temas al cual el maestro debe responder sin miramientos pues “atrasarse” en un tema es motivo para llamados de atención y cuestionamientos por parte de las directivas. Así, ahondar en alguna obra puede ser motivo para que no se cumpla el plan temático de la semana y, con ello, el maestro pone en riesgo su estabilidad laboral o como mínimo su evaluación.

Relacionado con lo anterior, dependiendo del enfoque pedagógico general que tomen las instituciones, existen realidades en que las horas de clase asignadas al área sean apenas justas para cubrir los temas (que no es extraño, estén regidos por el libro de texto escogido

como biblia al cual se debe obedecer) y, por ello, no se posible hacer mayores propuestas. Además, el docente puede encontrarse con dificultades de tipo económico, lamentablemente cotidianas en nuestra realidad, en las que solicitar la adquisición de una obra para su lectura puede convertirse en una carga monetaria difícil para el padre de familia y por ello se deben limitar el número de textos a un mínimo más o menos aceptable o a obras que sea posible encontrar en el mercado a precios viables, los cuales suelen coincidir con las obras del canon.

Ahora bien, es evidente que en ciertos contextos el maestro puede encontrar mayores apoyos institucionales y situaciones económicas más favorables que le brinden la oportunidad de ser más propositivo e innovador frente a su quehacer docente. En dichos contextos se esperaría que el maestro lograra desplegar tal pedagogía de la literatura que los alcances descritos en apartado anterior sobre qué se puede aprender de la literatura se dieran de una manera más notoria.

Mas allí es precisamente donde cuestionar acerca de esas competencias del docente cobra mayor sentido, pues la adaptación a las realidades descritas y la manera como él pueda proponer una visión diferente de la pedagogía de la literatura, dejará entrever el tipo de docente que podrá ser: clásico y adaptado a la manera como siempre se ha enseñado la literatura o, por el contrario, propositivo y crítico frente a las dinámicas instauradas y sobre su propio ejercicio docente.

Si el docente fue educado en un canon literario inamovible e incuestionable; si la única manera de acceder a la literatura en su formación como maestro y, por tanto, la única que conoce fue a través de la visión cronológica y secuencial; si las obras fueron abordadas e interpretadas desde el punto de vista del docente, que es considerado el oráculo dentro de

la universidad; si el canon fue simplemente aceptado y era la carta de navegación para la lectura; si además esas interpretaciones lindaban más con la especulación disfrazada de lenguaje académico que con verdaderos ejercicios hermenéuticos y críticos; si en su formación ha entendido que leer literatura implica únicamente desenrollar todos los vericuetos de su estructura desde una visión eminentemente narratológica. Si todo lo anterior se da, ¿cómo llevar a la realidad una pedagogía de la literatura distinta que implique pensar la vida, pensar al sí, al otro, a la sociedad, a la obra literaria como un todo desde donde parte la comprensión de lo otro que también es todo?

Para dar respuesta a esto es necesario, entonces, que el maestro sea formado de tal manera que desarrolle una competencia esencial: que sea capaz de reconocer al otro como su opuesto pero, a la vez, como su complemento, distinguirlo en su distancia, entendiendo que el otro también es producto de un contexto y de unas dinámicas que le hacen ser quien es. Por tanto, el maestro debe poder leer sus realidades escolares y encontrar alternativas que le permitan hallar a él mismo y a sus estudiantes, por medio de la literatura, aquella rosa de los vientos que devela la ruta para encontrar sentido y plenitud a los intrincados caminos que en el bajel de sus vidas puedan recorrer.

Así, no pueden darse por sentado los modelos tradicionales y lecturas canónicas como única e irrefutable vía para abordar el fenómeno literario, ya que se debe dar la posibilidad a que el texto hable sobre su existencia ficcional y conecte de esa manera su relato de vida, su horizonte de expectativas, con la vida real que está en el aula. Así como desde el *corpus* escogido para esta investigación, Maqroll a través de sus páginas va regalando al lector su existencia y la manera como esta configura su *Mundo de la vida*, de la misma manera el lector-docente despliega su *Mundo de la vida* para entrar en ese contacto fraterno con la obra

y descubrir sus propios bajíos y recodos, sus propios puertos de paso y sus ciénagas de sosiego.

Un docente así debe permitirse la sorpresa, el extravío de sus saberes preconcebidos, debe dejarse llevar por aguas calmas de la lectura y por rápidos que cimbren lo que daba por sentado eran realidades y verdades universales. Este docente, se anima a abrir la botella lanzada al mar y seguir la ruta del mapa al tesoro de innumerables lecturas que están allí, solo esperando a ser leídas y, de este modo, encuentre el derrotero para llevarlas al aula y se conviertan quizá en el oasis de aquellos alumnos que solo están esperando una voz que les llame y una balsa que los salve, no con cantos de sirenas de literatura de superación, sino con voces reales que les hagan sentir que existen para otros, que son vistos y son reconocidos en su testimonio de vida.

Este docente, no solo es ávido lector, es además crítico de su contexto, es propositivo y creador. Así como El Gaviero encuentra salidas a sus infortunios, aún con la seguridad que su aventura no tendrá garantía de éxito, del mismo modo el docente de literatura que se requiere es capaz de acercar al aula el fenómeno literario como una verdadera experiencia que marque la vida de sus alumnos, así sea por breves instantes, pero que aun así le hace un verdadero aprendizaje que signifique más que un listado de obras a memorizar.

Este docente, se entiende a sí mismo como fenómeno, como experiencia, como cosmos, como horizonte, como catalejo, como guía, como aprendiz, como ser finito que se hace infinito en su testimonio, que hace infinito con el testimonio del otro, que encuentra en las páginas de los libros esa forma de hacer conciencia de la existencia, y que es capaz de hacer vivir estas experiencias a sus estudiantes desde sus propias subjetividades. Es un

docente que sabe que cuando el *Mundo de la vida* de los otros se muestra, se hace consciencia, es en realidad su propio rostro el que descubre, pues en el otro halla su derrotero de vida y su razón de ser docente.

Es un maestro que, en definitiva, se hace en su mundo, en su alteridad y en su mismidad, que responde a la imperiosa e ineludible responsabilidad de reconocer en sus estudiantes el potencial para construir la sociedad que hoy, quizá con mayor urgencia, clama nuestra realidad. Es un maestro que sabe que, en medio de los océanos de tinta, está escondido en una bahía, en una isla remota, en un bar de un puerto venido a menos, aquel Maqroll que únicamente necesita ser escuchado un ocaso y que tiene bajo su brazo un fardo de notas que conforman su *Mundo de la vida*.

3.3. Mutis como *corpus*: posibilidades de aplicación de la investigación en otros mundos ficcionales.

El Gaviero yacía encogido al pie del timón,
 el cuerpo enjuto, reseco
 como un montón de raíces castigadas por el sol.
 Sus ojos, muy abiertos, quedaron fijos en la nada,
 inmediata y anónima,
 en donde hallan los muertos el sosiego
 que les fuera negado durante su errancia cuando vivos
 UN BEL MORIR.

Para dar cierre a esta investigación, se hizo imprescindible abordar un posible cuestionamiento a los alcances y proyecciones que puedan tener las reflexiones desarrolladas en cuanto a la aplicación del método propuesto en otros *corpus* literarios, y de esta manera, indagar si es factible ampliar lo aquí expuesto, en otros espacios que involucren el ejercicio

de la pedagogía de la literatura. Es decir, se hizo necesario responder a la inquietud acerca de si las indagaciones realizadas en el Mundo de la vida de Maqroll, el Gaviero, son replicables a otros mundos ficcionales narrativos o, incluso, a otras manifestaciones literarias como la poesía y el teatro.

Para iniciar, desde el momento en que en esta investigación se sustentó el *corpus* escogido para la aplicación del método fenomenológico planteado, se explicitó que, para poder abordar el *Mundo de la vida* de los seres de ficción, era necesario que el texto literario brindará la característica fundamental de narrar, de contar la vida de los seres que habitan la ficción literaria pues, de este modo, es posible conocer el entramado de experiencias que van dando sentido a sus mundos.

De este modo, tal como se sustentó en esta investigación, el tener consciencia del *Mundo de la vida de la ficción* y de la manera cómo esta se va constituyendo, se convierten en camino para la comprensión del *Mundo de la vida fáctico del lector*. Tener un panorama amplio de cómo acontecen las experiencias de los seres ficcionales, facilita que el lector se acerque con mayores elementos para conocer la manera como aquellos dan sentido a sus existencias y, por ende, entre más amplia sea la forma como se testimonia la vida ficcional, entre más detalles se conozcan, se hace más claro el camino para hacer consciencia de la vida que allí se narra. Y por esta ruta reflexiva se accede, a su vez, a tener conciencia acerca de cómo se constituye el Mundo de la vida del lector.

Sin embargo, hay un aspecto que es ineludible y es que tanto la narrativa como las demás construcciones en las que se manifiesta el fenómeno literario, tienen un aspecto en común el cual ya Borges (2001) manifestaba y es que toda la literatura es en esencia poesía,

es un *hecho estético*. En tanto hecho estético: “La poesía es el encuentro del lector con el libro, el descubrimiento del libro” (Borges, 2001, p. 106) y, por tanto, desde lo explorado en esta investigación, dicho encuentro que propicia la literatura implica en sí mismo experiencia estética y, por ser experiencia, esta se constituye en ámbito del *Mundo de la vida*. Es así como considerar el fenómeno literario como hecho estético permite entender la pedagogía de la literatura en los caminos de interpretación acá propuestos, pues comprenderlo así, conlleva a que la literatura sea necesariamente territorio de experiencia, tanto en el ejercicio lector y creador, como en el ámbito de la educación literaria. De este modo, asegura Borges “Podemos llegar al concepto que la poesía es la experiencia estética: algo así como una revolución en la enseñanza de la poesía”. (Borges, 2001, p. 107). Y continúa:

Así he enseñando, ateniéndome al hecho estético, que no requiere ser definido. El hecho estético es algo tan evidente, tan inmediato, tan indefinible como el amor, el sabor de la fruta, el agua. Sentimos la poesía como sentimos la cercanía de una mujer, o como sentimos una montaña o una bahía. Si la sentimos inmediatamente, ¿a qué diluirla en otras palabras, que sin duda serán más débiles que nuestros sentimientos? (Borges, 2001, p. 107- 108).

Por lo anteriormente planteado, una obra narrativa, como manifestación poética, se abre al lector como un mar inconmensurable en el que navegan por sus aguas, miríadas de experiencias ficcionales que tocan el alma del lector que permita bañar las playas de sus anhelos por las olas de la experiencia poética. Pero en el mismo sentido, una obra lírica, aunque limitada en la cantidad de posibilidades para permitir discernir sobre los diversos

ámbitos que puedan conformar el *Mundo de la vida ficcional*, si es pletórica en su capacidad de abrir, como hecho estético, rutas de comprensión de la vida misma del lector.

Así, si el lector tiene la capacidad de sentir las mareas de las metáforas de un verso y con ellas atisbar en el horizonte el ocaso que las palabras tienen al final de un amor o su posibilidad de llenar de luz el amanecer de una esperanza, contar con esa capacidad, implica que el *Mundo de la vida del lector* se hace uno con el verso y se deviene en experiencia, en angustia, en sueño, en desvelo. De este modo, se encontró que efectivamente los poemas no conforman mundos ficcionales amplios puesto que su cariz es el de abordar el terreno sinuoso de la manifestación de los sentimientos y, por consiguiente, difícilmente podrán dar elementos para hablar a través de ellos del *Mundo de la vida ficcional*. No obstante, la lírica sí puede permitir que quien la lee, haga conciencia de aspectos de la conformación de su propio *Mundo de la vida*, de suerte tal, que el fenómeno literario lírico al ser experiencia de lectura y experiencia trascendente en la que los sentimientos son aspectos fundamentales tanto de su construcción como de su lectura, permiten develar ciertas opacidades de la propia existencia.

En este orden de ideas, el poema despliega a través de los juegos de las metáforas, un sinfín de faros en las orillas del océano de la existencia del lector, de manera que este navega entre verso y verso y cuando uno de ellos le llama como imagen, reflejo, recordación o remembranza de acontecimientos que el lector ha vivido, le conduce a un puerto salvífico en el que su angustia puede hallar calma o donde su alegría puede derrochar sonrisas. De este modo, un verso tiene el potencial de convertirse en experiencia y develar una parte (quizá pequeña, tal vez fundamental) del *Mundo de la vida del lector*. Luego, ya acabado el verso,

vivida su metáfora, el lector parte del puerto sobre la balsa de sus experiencias al encuentro con el inmenso mar de la vida que le espera y le reta. Ve entonces, la luz del faro- metáfora alejarse con la promesa que allí estará cuando quiere volver a él.

De esta manera, ¿cómo no descubrir una parte del propio ser al leer estos poemas, testimonio final del escritor Soto Aparicio?:

SALMO V

¿Tengo un día más de vida

O tengo un día menos de muerte?

El tiempo que me queda,

¿a quién le pertenece?

El minuto que pasa,

¿es vibración estéril?

Soy por solo un instante,

¿o voy a ser por siempre?

¿Pensar me vuelve humano?

¿Por luchar soy un héroe?

¿Por huir soy un cobarde?

¿Porque lloro soy débil?

Por qué, de qué estoy hecho:

¿carne, llanto, simiente?

¿Mi voz grita llamando

Aunque nadie conteste?

¿Andando hago caminos

Sin norte ni occidente?
 ¿Gritando llamo dioses
 Sabiendo que no entienden?
 ¿Pinto luces, paisajes,
 noches, amaneceres,
 para bocas de mudos,
 para ojos invidentes?
 El tiempo que me queda,
 ¿es vida o mi muerte?

(Soto Aparicio, 2015, p. 20-21)

SALMO XXII

Y fui feliz y me embriagué de vida
 Y deambulé por todos los placeres.
 Pude probar la pulpa deliciosa
 De las ciruelas y de las mujeres.
 Bebí en la copa tibia de otros labios,
 Recorrí cuerpo como primaveras,
 Subí colinas y acampé en los valles,
 Los arrecifes y las escolleras.

Un cuerpo de mujer es un paisaje
 Abierto a las caricias y los besos,
 Y era una magia deambular por ellos
 Perdiéndose en delicias y en excesos.

Cuerpo abierto de fiordos y enseñadas,
Con sabor de marismas y bahías,
Para acampar en los atardeceres
Y para amanecer todos los días.

Lo que bebí, lo que bailé, lo amado
No será solo una memoria inerte,
Pues fui feliz y me embriagué de vida
Y eso jamás lo borrará la muerte.

(Soto Aparicio, 2015, p. 54- 55)

La muerte, el amor, la mujer, el sexo, todas esas regiones que pueden constituir el Mundo de la vida, se encuentran en estos versos, prístinas a través de las metáforas, para que quien las lea se halle a sí mismo cantando en cada estrofa y logrando un poco de comprensión sobre su propio dolor y sus propias alegrías en cada verso. Lo anterior implica que también hay que repensar la pedagogía de la literatura cuando se accede al género lírico pues esta no se limita a hacer taxonomía de los versos para identificar las figuras literarias, memorizar las características de las escuelas, aprender a contar los versos o a reconocer y aplicar la estructura de un soneto, de un madrigal o de un romance con el único fin de realizar un acto cultural en la institución educativa.

Y no es que los abordajes anteriores carezcan de mérito en el proceso de acceder al fenómeno literario en la escuela, sino que las prácticas cotidianas suelen limitarse a estos cuando se llevan los poemas al aula. Incluso existe renuencia por llevar poemas a niveles de

educación media o a darle mayor relevancia en la formación de maestros pues pareciera circular un imaginario de que la lírica es más propicia para los grados inferiores de escolaridad. Pero, del mismo modo, se minimiza su acercamiento en el aula aludiendo a la complejidad que implica su lectura dados los procesos de inferencia y relación que subyacen al discernir las diversas figuras literarias. Muestra de ello, es la exclusión casi total de textos líricos de las pruebas de Estado.

Más, permitir que la lectura del poema se establezca también como una experiencia permitiéndole hablar a la conciencia de sí del lector, abre caminos para que la comprensión del fenómeno literario manifestado en el poema sea más que la búsqueda mecánica de figuras literarias y, por el contrario, sea diálogo entre el sentimiento que devela el autor y la vida del lector que se descubre cantada en el verso. Al hacer, los ajustes necesarios al método, dada la dificultad ya explicada de la limitación para constituir *el Mundo de la vida de personajes*, la aproximación al texto lírico puede llevarse a cabo, a partir del ejemplo tomado con Soto Aparicio, de la siguiente manera:

En primer lugar, una introducción a la vida, obra y trascendencia literaria del escritor; en segundo lugar, la lectura del texto completo, ubicando el contexto histórico de la obra en la vida del autor y algunas de las auto referencias que realiza Soto Aparicio a obras anteriores. En tercer lugar, llevando la lectura al terreno de la experiencia, cada estudiante presenta las impresiones personales de su lectura, destacando uno de los poemas o versos en el que sea factible pensar cómo había asumido la vida el poeta o un imaginario personaje que lo cantara y se es posible encontrar algún tipo de nexo con experiencias personales. Surgirán de esta manera relaciones entre el escritor y lo manifestado en los poemas, pero también se pueden

presentar reflexiones a cómo se puede vivir de manera real el dolor, la enfermedad, el amor, el sexo, la felicidad, la amistad y sobre todo la muerte. En este último aspecto, estudiantes que vivan o hayan vivido situaciones similares establecerán nexos entre su mundo de experiencias y los poemas de manera directa provocando. En esta dinámica, posiblemente se presentarán testimonios de cómo a través de la poesía se abren maneras de expresar penas que no hallan su voz en el dolor propio, propiciando cierta liberación y resonancia del *Mundo de la vida*, con los versos que se devienen como testimonio de un dolor compartido. Finalmente, independientemente de que se tenga cercanía o no con el sentimiento plasmado en el poema, el estudiante podrá realizar ejercicio de consciencia de lo que sentimientos como los expuestos en los textos pueden llegar a significar para la construcción de la propia subjetividad y para constituir la historia personal y como el poema puede ser esa botella que, arrojada al mar, guarde para siempre el testimonio de la existencia.

Por otra parte, en lo que refiere al género dramático, es evidente que en él la condición de narrar los acontecimientos de la vida de los seres de ficción se cumple de manera mucho más directa que en los poemas y en consecuencia la aplicación del método planteado en esta investigación se hace factible de ser aplicado. Sin embargo, se debe tener en consideración que, al igual que ocurre en las novelas, existen obras teatrales que se pueden prestar más a este tipo de ejercicios reflexivos fenomenológicos que otras dado que testimonian de manera más amplia la vida de los seres ficcionales y con ello brindan elementos más claros para comprender su *Mundo de la vida*. Además, existen formas de teatro que es posible catalogar de forma general como experimentales en las que su fin último no es narrar de forma amplia experiencias de la vida ficcional.

Finalmente, en lo que respecta al cuento, dada la gran amplitud de maneras como se manifiesta, la aplicación de los análisis aquí propuestos dependerá de qué tanto la obra permita o no acercarse a la vida de los seres ficcionales, sin perder de vista que la condición básica del cuento dada su extensión es contar, precisamente, centrarse en pocos episodios. Esto implica que, al igual como se explicó en lo referido a la condición del fenómeno literario novela, existirán cuentos en los cuales es más plausible que en otros la reflexión planteada.

Con todo lo anterior, se deja en claro que lo que esta investigación propone tiene alcances y proyecciones en otros *corpus* literarios, de forma tal que no se limita únicamente al fenómeno literario novela ni mucho menos a las obras que fueron escogidas para su reflexión. De esta manera, se consigue el propósito de replantear una pedagogía de la literatura que rompa con algunos de los paradigmas en los que esta se ha sustentado y permite, por ende, otros modos de pensar el papel, el abordaje, las intencionalidades, los métodos y, sobre todo, las vivencias del fenómeno literario en la escuela lo cual es requerido para el desarrollo educativo del país.

Discusión y conclusiones generales

Al dar finalización a la investigación, es posible realizar el análisis y balance de los resultados obtenidos de cara a los objetivos planteados, de forma tal que se puedan establecer los aciertos del proceso, analizar perspectivas de desarrollos futuros derivados de la investigación e impactos en el ámbito educativo y dilucidar las dificultades que pudieron surgir.

En primer lugar, ante el objetivo de “*Proponer la categoría Mundo de la vida como camino de comprensión de una pedagogía de la literatura*”, esto fue alcanzado de forma clara desde el desarrollo teórico expuesto y que le da caladura a la investigación y, de forma aún más evidente, al momento de plantear el método fenomenológico que fue adaptado para este fin. Este método, explicitado en los cinco pasos que se describen y aplican en el *corpus*, permitió plasmar de forma clara que los mundos posibles de los textos literarios son susceptibles de una comprensión amplia, que conlleva a hacer conciencia tanto del fenómeno literario como la realización de los entronques entre este y el mundo fáctico del lector. De este modo, la fenomenología, como búsqueda de esencias, se valida como camino apropiado para abordar el texto literario escogido para esta investigación, con un derrotero claro y estructurado que no cae en divagaciones o especulaciones metafísicas, sino que hace uso de las posibilidades de análisis de la vida misma que aporta de la fenomenología.

De esta manera, el proceso de hacer conciencia de la saga de Maqroll, el Gaviero, se establece como una ejemplificación de una forma concreta de cómo puede llevarse a cabo este tipo de análisis fenomenológico, extendiendo planteamientos fenomenológicos generales a concepciones prácticas y que, tal como se sustentó en la investigación, no se limita a las

posibilidades de interpretación de la obra escogida, sino que es extensible a otros textos narrativos e incluso a otros géneros literarios. No obstante, es claro durante el ejercicio investigativo, que las obras narrativas y más aquellas que permiten conocer diversos aspectos de la vida de los seres de ficción, facilitan análisis más acertados y profundos desde el método propuesto.

En segundo lugar, respecto al objetivo de “*Correlacionar la categoría Mundo de la vida con los mundos ficcionales como posibilidad de comprensión del fenómeno literario como experiencia*”, este fue posible al realizar la intersección entre tres elementos cruciales de la investigación. Por una parte, el ejercicio de conciencia del *corpus* a la luz de dicha categoría (*Mundo de la vida*) permitió que las acciones, episodios y testimonios que integran la saga de Maqroll, fueran entendidos desde sus complejidades constitutivas y así, el fenómeno literario cobró otros sentidos de realidad en el espacio ficcional, además de amplias relaciones con el mundo fáctico.

Por otra parte, se sustentó desde el mismo método las posibilidades para que el lector tome conciencia del Mundo de la vida ficcional, de su *Mundo de la vida* propio y del papel del otro en cuanto fundamento de su mismidad, todo esto como manera de comprender el fenómeno literario como experiencia vivida y trascendente. Como tercera parte, el abordaje del fenómeno literario desde la categoría *Mundo de la vida*, permitió comprender modos distintos de pensar el papel y la trascendencia de la literatura en la formación del individuo, ya que se sustentó a la literatura como, efectivamente, experiencia trascendente. De este modo, se llegó al cuestionamiento acerca de la pertinencia y necesidad de pensar una pedagogía de la literatura que comprenda el fenómeno literario como espacio y posibilidad de comprender al

sujeto y al otro, como antípodas que se atraen y que se encuentran, como experiencia de subjetividad en el texto literario.

En consecuencia, al hacer la correlación entre estos tres elementos, la pedagogía de la literatura se comprende, en última instancia, como terreno para la constitución de un sujeto que está en capacidad de comprender con mayor profundidad el texto literario, que entiende el *Mundo de la vida ficcional* como un darse de otros que se revelan, que se ve a sí mismo como sujeto que construye su *Mundo de la vida desde la experiencia de los otros*, que encuentra en la palabra literaria esa voz que conmina a hallar el calado de la propia existencia y a ser corresponsable de la existencia de los demás.

Con base en lo anterior, se puede establecer como una prospectiva de investigación e impacto en el ámbito educativo, que se deriva de los resultados obtenidos en este proceso, el análisis de los currículos en la formación de los futuros licenciados en el campo literario que pueda viabilizar los caminos de comprensión establecidos en este proceso. De este modo, los planes de formación de los docentes que siguen arraigados en prácticas univocista, en visones que privilegian el contenido o la organización estanca del conocimiento literario, en enfoques en los que el abordaje del fenómeno literario se hace con la perspectiva de un lector pasivo, requieren de una mirada y revisión que les permitan reinventar el sentido de la formación literaria y, por ende, la pedagogía de la literatura como un acto de resistencia, de conciencia, de reconocimiento de sí y del otro. De este modo, los lineamientos y reflexiones llevadas a cabo en esta investigación abonan el terreno para constituir este tipo de reflexión necesaria en la formación de las nuevas generaciones de docentes que rompan las amarras de las verdades aceptadas que, como lastres, coartan las experiencias propias y de los alumnos como

potencialidades para comprender al fenómeno literario como faro de reflexión de la vida misma. Como consecuencia, en última instancia, a partir de lo desarrollado en esta investigación, se podrá poner en cuestión, hacer consciencia de las prácticas desde las cuales se ha abordado en fenómeno literario en la escuela.

Como resultado de todo lo anterior, el objetivo que se propuso en la investigación referido a *“Establecer el principio fenomenológico Mundo de la vida como opción que oriente una pedagogía de la literatura, partiendo de la posibilidad de comprensión del fenómeno literario como experiencia en el aula”*, fue alcanzado satisfactoriamente, ya que se propuso un método original, que partiendo del principio fenomenológico Mundo de la vida, facilitó hacer ejercicios de comprensión y conciencia del fenómeno literario enmarcado en la saga de Maqroll.

Esto permitió dilucidar cómo desde esta mirada era posible comprender no solo la obra estudiada en sí, sino que esto era extensible a otras manifestaciones literarias y desde ellas era posible realizar reflexiones que implicaban llevar a hacer consciencia del sujeto- lector, del sujeto- docente, del sujeto- alumno, que se develan como universos plenos de sentido que se imbrican en el acto de la pedagogía de la literatura como seres plenos que viven su realidades pero que se aprovisionan de un catalejo que les permite contemplar las playas salvíficas del otro, los puertos de descanso de sí, las mareas calmas de su *Mundo de la vida* y, con ello, le es posible otear una comprensión diferente de lo que implica la literatura en la formación propia y del otro y le es factible vislumbrar desde la gavia de su vida, el horizonte de experiencias de su ser que se hace infinito en el otro revelado.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. JARAMILLO L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012. Colombia.
- ALVARADO, M (Comp). (2006). Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires.
- ARFUCH, L. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de cultura económica. México.
- ARISTIZÁBAL, A. (2002). Mito y trascendencia en Maqroll el Gaviero. Ministerio de Cultura. Bogotá.
- ARISTIZÁBAL HOYOS, P. (2012). El Solipsismo y las relaciones de intersubjetividad. Análisis fenomenológico de la experiencia del Otro. Ediciones San Pablo. Bogotá.
- _____ (2005). Subjetividad, Historia y Cultura: estudios fenomenológicos. Alejandría Libros. Bogotá.
- _____ (2003). Intimidad y temporalidad: Fenomenología e intuición poética, puntos de encuentro entre la filosofía de Husserl y la poesía de Rilke. Bogotá.
- AUSTIN, J. (1962). Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones. Paidós, Barcelona.

- BAQUERO, P. y otros (2015). Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas. Universidad Distrital, Serie Eventos, Bogotá.
- BARON-FRITTS, D. (1999). Identidad y representación del personaje posmoderno: La saga de Maqroll El Gaviero. EDT Collection University of Nebraska. Lincoln.
- BARRERO, M. (2012). Maqroll y compañía. Universidad de Los Andes. Bogotá.
- BÉGUIN, A. (1986). Creación y Destino I. Ensayos de Crítica Literaria. Fondo de Cultura Económica. México.
- BENEDETTI, M. (2003) El escritor y sus fantasmas. Seix Barral, Argentina.
- BENJAMIN W. (1983). Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism. Harry Zohn. London.
- BERMÚDEZ, R. (2010). Cuestiones filosóficas en la literatura colombiana del siglo XXI. En: Revista Papeles. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá.
- BOMBINI, G. (1991). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Libros del Quinquircho. Buenos Aires.
- _____ (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre una teoría en deuda. En Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria. Buenos Aires.
- BOOTH, W. (2005). Las compañías que elegimos: una ética de la ficción. Fondo de Cultura Económica. España.
- BORDINI, M. (1990) Fenomenología e teoría literária: Husserl por Ingarden. Editorial Sao Paulo. Sao Paulo.

- BORGES, J. (2001). *Siete noches*. FCE. México.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CÁRDENAS, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- CASTRILLÓN, A. (2014). *Filosofía y literatura: El río del tiempo de Fernando Vallejo*. En: *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó/ Vol. 1/ No. 2, pp. 88-96 /julio-diciembre*. Medellín.
- CURTIS, B; MAYS W. (1984). *Fenomenología y educación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- DOLEZEL, L (1999). *Estudios de poética y teoría de la ficción*. Universidad de Murcia. Murcia.
- GADAMER, H. (2000). *La educación es educarse*. Paidós. Barcelona.
- GARRIDO, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Arco libros. Madrid
- GUTIÉRREZ, K. (2016) *Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia*. *En: Investigación y Postgrado, Vol. 31(1), pp. 101-130*. Venezuela.
- GUEVARA, C. (2012 a). *La formación como fundamento espiritual y camino histórico: América Latina*. Editorial Universidad Distrital. Bogotá.
- _____ (2012 b). *Mundo de la vida*. Editorial San Pablo. Bogotá.

_____ (2014). Lo poético y la Vida. Fenomenología de la creación estética. Editorial San Pablo. Bogotá.

_____ (2015). (Editor). Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas. Editorial Universidad Distrital. Bogotá.

HERRERA, D. (2010). Husserl y el Mundo de la vida. En: Franciscanum, volumen LII, #153. Universidad San Buenaventura. Bogotá.

HEIDEGGER, M. (1995). Arte y Poesía. Fondo de Cultura Económica. México.

_____ (2000). Ser y tiempo. Fondo de Cultura Económica. México.

HUSSERL, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. México.

_____ (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Editorial Crítica. Barcelona.

INGARDEN, R. (1998). La obra de arte literaria. Editorial Taurus. México.

IRIBARNE, J. (2005). Fenomenología y literatura. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

JAEGER, W. (1971). Paideia. Fondo de Cultura Económica. México.

JAUSS, H. (1987). La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En: En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Dietrich Rall, compilador. UNAM. México.

- JIMÉNEZ, M. A., & Valle Vázquez, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. En: *Praxis & Saber*, 8 (18), 253 - 268. UPTC. Pereira.
- KOESTLER, A. (2013). El cero y el infinito. Editorial de Bolsillo. México.
- KUNDERA, M. (1986). El arte de la Novela. Ed. Tusquets, Madrid.
- LEVINAS, E. (1994). Dios, la muerte y el tiempo. Ediciones Cátedra. Madrid.
- _____ (2002). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- LOMAS, C. (2001). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (se). En: La educación lingüística y literaria en secundaria. Paidós. Barcelona
- LÓPEZ S., C. (2000). Enseñar a pensar desde la fenomenología. En Revista Peideia, UNED. Madrid.
- NUSSBAUM, M. (2005). El Cultivo de la Humanidad: Una Defensa Clásica de la Reforma en el Educación Liberal. Paidós. España.
- MANEN, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós. Barcelona.
- _____ (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.
- MEN (1998). Lineamientos curriculares, lengua castellana.
- MARTOS, M. y otros. (2005). Un bel vivir, homenaje a Álvaro Mutis. En: Cuadernos de literatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Perú.

MORENO, J. (1997). Maqroll el Gaviero, un peregrino elegido por los dioses: entrevista con Álvaro Mutis. En: *Espejo de Paciencia: revista de literatura y arte*, n° 3. Universidad de Las Palmas, Gran Canaria. España.

MORENO, M. y CARVAJAL, E. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. En: *Pedagogía y Saberes* No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá.

MUTIS, Á. (1995). *Empresas y tribulaciones de Maqroll el Gaviero*. Alfaguara. Bogotá.

_____ (2008). *Summa de Maqroll el Gaviero. Poesía reunida*. Alfaguara. Bogotá.

ORWELL, G. (1993). 1984. RBA Editores. Barcelona.

_____ (2017). *La rebelión en la granja*. Editorial Tomo. Barcelona.

PÉREZ, C. (2002). *La valoración nihilista del mundo en Álvaro Mutis*. Universidad de la Guajira. Colombia.

PÉREZ, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia. Medellín.

PORRAS, M. (2006) *Mirada anacrónica y resistencia, la obra de Álvaro Mutis*. Editorial Equinoccio, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

PONCE DE LEÓN, G. (2002). *Mujer, erotismo, mito, utopía y héroe contemporáneo en Álvaro Mutis*. Universidad Javeriana. Bogotá.

RAFETTO, R. (2011). Álvaro Mutis, hacia una épica posmoderna: el héroe como un extranjero en su patria. Editorial Academia Española. España.

REEDER, H. (2011). La praxis fenomenológica de Husserl. San Pablo. Bogotá.

RICOEUR, Paul. (2006). Sí mismo como otro. Siglo XXI. Madrid.

_____ (2003). La memoria, la historia, el olvido. Editorial Trotta, S.A. Madrid.

SALAZAR BONDY, A. (2004). ¿Existe una filosofía de nuestra América? Siglo XXI. México.

SOTO APARICIO, F (2015). Bitácora del agonizante. Camino para cien voces. Panamericana. Bogotá.

VALLEJO, O. (2006). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. En: Lingüística y Literatura. No. 49. Universidad de Antioquia. Medellín.

VARGAS GUILLÉN, G. (2012). El tiempo en el en “El hombre muerto”- Estudio de fenomenología genética- Revista Folios (en línea) (julio- diciembre): Fecha de consulta: 30 de octubre de 2018. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039012.pdf> ISSN 0123-4870

_____ (2007a). Formación y subjetividad. Colección Filosofía y enseñanza de la filosofía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

_____ (2007b). La temporalidad humana. Universidad del Cauca. Popayán.

VARGAS GUILLÉN, G.; GAMBOA, S.; REEDER, H. (2008). La humanización como formación. San Pablo. Bogotá.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992 a). Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro editor de América Latina. Argentina.

_____ (coord). (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa. Barcelona.

VASQUEZ, F. (2006) La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Editorial Kimprés. Bogotá.

VILARIÑO, M. (2001). La idea de la literatura: fenomenología y estilística literaria en el ámbito hispánico. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

WELTE, B. (1982). Entre el tiempo y la eternidad. Tratados y ensayos. Herder. Friburgo.

YALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. En: Revista de Investigación Educativa, 2008, Vol. 26, n.º 2. Barcelona.

ZEA, L. (2005). Filosofía americana como filosofía sin más. Siglo XXI. México.