



Revista de
LITERATURA
HISPANOAMERICANA



Nº 76 Enero - Junio 2018



Revista de Literatura Hispanoamericana

No. 76, Enero-Junio, 2018: 53-63

**Escuela actual:
Conocimiento que no emociona, una perspectiva desde la
enseñanza de la literatura^{1*}**

Miguel Ángel Nicholls Anzola^{2**}

*Director de la licenciatura en humanidades y lengua castellana
Universidad minuto de dios- sede principal- Bogotá
E-mail: miguelnicholls@gmail.com*

RESUMEN

Este artículo parte del trabajo doctoral denominado “*Correlaciones entre el mundo de la vida, la literatura y la formación*”, cuyo problema de investigación central fue el de indagar acerca de la posibilidad de concebir la enseñanza y aprendizaje de la literatura como una experiencia vital, desde una perspectiva fenomenológica que permita una construcción del sujeto desde el reconocimiento del otro en el aula en su otredad. La investigación fue de carácter teórico- documental, aplicando el método fenomenológico en la interpretación de textos y en las experiencias de aula. El resultado principal de esta indagación corrobora que la escuela se ha convertido en un escenario teatral, en un simulacro en los términos de Baudrillard, donde ni estudiantes ni docentes hallan dinámicas que motiven a la formación de humanidad ni el reconocimiento de la otredad.

Palabras clave: Fenomenología, literatura, experiencia, emotividad, subjetividad, otredad, mismidad, simulacro, formación.

1 * Este artículo presenta resultados finales de la investigación denominada “*Correlaciones entre el mundo de la vida, literatura y formación*”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigación realizada entre febrero de 2013 y junio de 2018.

2 ** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director de la Licenciatura en Humanidades y lengua castellana de la Universidad Minuto de Dios.

ABSTRACT

This article is based on the doctoral work entitled “Correlations between the world of life, literature and training”, whose central research problem was to inquire about the possibility of conceiving the teaching and learning of literature as a life experience, from a phenomenological perspective that allows a construction of the subject from the recognition of the other in the classroom in its otherness. The research was of a theoretical-documentary nature, applying the phenomenological method in the interpretation of texts and in classroom experiences. The main result of this investigation corroborates that the school has become a theatrical stage, in a simulation in the Baudrillard terms, where neither students nor teachers find dynamics that motivate the formation of humanity or the recognition of otherness.

Key words: Phenomenology, literature, experience, emotion, subjectivity, otherness, sameness, simulation, formation.

Se hace ya común escuchar cómo las dinámicas culturales, políticas, económicas y hasta educativas actuales ponen en cuestión las relaciones sociales mismas, la interacción entre los sujetos, el reconocimiento del Otro en cuanto tal. Bauman (2009), en su visión ya clásica de lo que implica la construcción de lo social en la modernidad, enuncia cómo los vínculos humanos actuales parecen diluirse y ser tan etéreos que la lógica parece ser no aferrarse a nada ni a nadie. Lo que para Heidegger (1995b) era visto como la *avidez de novedad*, aplicado a las formas de interacción actuales, se convierte en el parámetro esencial que marca el derrotero de la manera como deben relacionarse las personas: lo verdaderamente significativo en los vínculos sociales es qué ofrecen

de novedoso (desde un horizonte de expectativas que parte de la conveniencia y la ganancia), inclinarse por “conocer nuevas experiencias” así esas experiencias ni siquiera alcancen a ser vividas realmente pues lo importante es el cambio permanente, no la experiencia en sí. Y como la *avidez de novedad*, requiere de la actualización permanente, no es necesario el vínculo fuerte con el Otro, por el contrario, la búsqueda de la novedad por sí misma se convierte en el fin, no lo que se halle con ésta y por ende hallar al Otro deja de ser importante.

En nuestro mundo digital actual, un número significativo de las reglas implícitas y explícitas de las redes sociales y comunidades virtuales también alientan esta condición etérea de la relación con el Otro: mensajes cortos,

estados que se publican solo durante 24 horas para obligar a la actualización permanente; retos sinsentido que se renuevan a los pocos días cuando ha pasado su furor, *tendencias* de un día o unas pocas horas, uso de imágenes en vez de palabras para hacer más ágil (¿efímera?) la comunicación; fotos que demandan *avidez de novedad* permanente y por ello requieren escenarios y acciones cada vez más osadas incluso poniendo en riesgo la vida misma; aplicaciones para encontrar pareja donde la norma es el encuentro esporádico y anónimo (con otro pero sin el Otro), son nuevas formas de *ciberrelación* que nuestro mundo virtualizado ha creado y las cuales el mismo hombre pereciera no poder entender a cabalidad.

En estas lógicas, el papel del Otro como significativo para la constitución de la subjetividad, pareciera diluirse en los tiempos atropellados que se imponen actualmente (sobre todo en las grandes urbes), en las cronologías del afán virtual, en el maremágnum de mensajes que llegan por múltiples vías, en el cumplimiento de obligaciones, horarios y cronogramas, en la exhibición permanente de fotografías que validen ante los demás cierta visión de felicidad, en el tráfico paquidérmico de las ciudades, en la información incesante de los medios de comunicación, en las listas de reproducción que aíslan el gusto musical, en la omnipresencia de los Smartphone en todos los espacios vitales.

Estas realidades no son ajenas a la escuela que, como institución social y cultural, afronta también las mutaciones

históricas, aunque quizá su respuesta a ellas se ralentiza de forma tal que los sujetos, que el Otro, se difumina aún más entre sus muros o se funde en las pantallas de los *Smartphones* que son ya omnipresentes en las aulas y son mucho más interesantes que las lecciones que se imparten en el salón de clase. Por otra parte, En muchos ámbitos educativos, el docente no encuentra motivaciones profundas para ejercer su oficio y los y las alumnas poco sentido hallan a asistir a las aulas, más allá de la funcionalidad de adquirir un diploma que les dé cierta ventaja competitiva en las dinámicas de mercado. Así, siguiendo a Baudrillard (1978), la escuela se establece en un juego de simulaciones y apariencias en el que el Otro y la escuela en sí misma, lejos de ser experiencias de intersubjetividad, se convierten en fantasmas, en candelijas que encandilan por unos instantes y que luego simplemente se pierden en su ilusión momentánea. En ese escenario de simulación, se hace difícil saber qué es real y que no en la escuela pues: “[...] la simulación vuelve a cuestionar la diferencia de lo “verdadero” y de lo “falso”, de lo “real” y de lo “imaginario” (Baudrillard, 1978, p. 8)

La escuela se transforma así en un escenario donde el director de la obra teatral (llámese rector, Estado), va dirigiendo a unos actores (alumnos y docentes) que aprenden un libreto (sus “aprendizajes”, sus informes, pruebas estandarizadas) en el que tratan de convencer a un público (padres de familia, medios) que lo allí representado efectivamente está creando y formado

nuevas generaciones para el éxito. La credibilidad del libreto se juega desde diferentes ámbitos y de este modo cada actor aprende qué es lo que debe decir en cada una de las escenas. En este orden de ideas, cuando en esta teatralización en la que se ha convertido la educación deben actuar los alumnos y las alumnas, su libreto se centra en demostrar que aprendieron y por ello, recurrir a ayudas como el plagio, pagar a otros actores-alumnos para que respondan en su lugar, contestar tal como le gusta al docente o como se espera que la prueba estandarizada sea resuelta, sin que medie una interpretación personal. O se puede recurrir incluso a repetir excusas lastimeras que han funcionado en otros actos de este gran teatro, y que reafirman el simulacro pues ya es imposible determinar cuáles de esas tragedias narradas por los alumnos hacen parte de una narrativa “verdadera” y cuáles son simplemente elemento de ficción. Aun así, todas las anteriores son estrategias válidas para que la representación del libreto del aprendizaje sea verosímil.

En las escenas representadas por los y las docentes, el libreto se convierte en algo más técnico pero igualmente efectivo: responder a una serie de tablas y porcentajes cuya respuesta se sabe de antemano, recitar planes de mejora para auditorías, cumplir con cuotas de productividad académica, declamar de memoria libretos estatales como los días especiales de excelencia donde actúan desde los niños y niñas de preescolar hasta las directivas de las instituciones para dar cuenta de unos índices idealizados

que poco hablan de la escuela real, pero que en medio del espectáculo mediático, demuestran que el teatro de la escuela es cada vez de mejor calidad.

Los directivos de las instituciones, en el último acto, tienen un libreto prefabricado acerca de los grandes aciertos del proceso y mencionan ufanos a actores-alumnos que son dignos de mención pero que ellos seguramente no reconocerían en el mar de rostros que están en el escenario. Finalmente, el público se irá quejándose de la dirección general, de malas interpretaciones de algunos, de la falta de escenografía en las aulas para que la actuación fuera más convincente, de unos cuantos personajes que les llegaron a tocar algunas de sus fibras sensibles y se irán con la máscara de satisfacción, pero pensando qué será del futuro de sus hijos e hijas. Y el Estado, fiel a su guion, encontrará la manera de justificar por medio de cifras complejas y libretos surrealistas que, aunque la obra teatral educativa esté plagada de fracturas, errores de continuidad, olvidos de parlamentos, actuaciones planas, igual se acerca a un ideal de calidad y va camino al éxito total.

Y este éxito dependerá de la manera como actúe la institución ante los exámenes nacionales o supranacionales y de la facilidad como sus actores-estudiantes se puedan integrar a la fuerza laboral o a continuar su instrucción en carreras profesionales que a la larga también les hagan tributarios de un ingreso rápido, significativo y con ello aportar al PIB de la nación. Así, los

actores-estudiantes, ahora ascendidos al papel protagónico de trabajadores, demuestran su gran éxito cuando estén en capacidad de adquirir cuanto antes los artículos que necesitan para ser felices y puedan, además, cambiarlos de forma rápida, por el nuevo artículo de moda rápida, siguiendo a Baudrillard (1969) lo que interesa es el objeto como tal, su renovación permanente, lo que pueda decir de su poseedor y no tanto la funcionalidad del objeto como tal.

En la obra teatral de la escuela, al otorgar el ansiado diploma, actores, director y público aplauden eufóricos, toman las necesarias fotos para subir de inmediato a las redes sociales y se preparan todos para la nueva función, adecuando el escenario para los estudiantes del próximo ciclo escolar. En esta actuación educativa, cada uno de los agentes se cruza con actores que son simples simulacros de seres que pasan por el escenario de la escuela y responden a las lógicas efímeras y líquidas que se imponen socialmente. Son, por consiguiente, desapercibidos unos para otros, se constituyen en simples actores secundarios o hasta factores de escenografía que no logran descubrir al Otro y mucho menos llegan a establecer relaciones desde la Otredad como lo plantea Ricoeur (1996) dado que no son reconocidos en tanto que manifestación de subjetividad. Simplemente pasan y se convierten, no en trascendencia sino en *totalidad*, como diría Levinas (2002), son simplemente elementos de una masa social que no se hace significativa para el Otro.

De esta forma, la escuela se llena de rostros sin identidad de niños y niñas expectantes de qué pasará con sus vidas, a la espera de cuándo sus existencias serán tenidas en cuenta en el gran libreto de la educación y no serán más simples objetos de decoración. Incluso docentes cargados con su historicidad que se anula una vez pasan las puertas del aula, solo esperan que el acto del día acabe pronto y que algún día su papel sea lo que realmente anheló cuando estaba en proceso de formación universitaria y pensaba que quizá podría dar el giro dramático que la narración de escuela clamaba.

En esta lógica, parecieran pocas las posibilidades de expresiones de afecto, emotividad, sentimientos, reconocimiento estético del hecho de aprender y enseñar. El Otro no es Otro sino uno más, un anónimo cuya existencia está ligada a un número de lista, a un código o a un informe de gestión. La escuela, en muchas circunstancias, pareciera olvidar que tanto docentes como alumnos y alumnas son seres sintientes y emocionales, cargados con su historia personal, que vivencian sus experiencias desde su temporalidad y que crean significaciones desde sus visiones de mundo, las cuales dicha escuela no debería propender por estandarizar y mucho menos monetizar.

Papel de la literatura y las humanidades en el teatro escolar

En la lógica de teatralidad descrita, hay que tener en cuenta que el libreto basado en el saber práctico- instrumental

que “sirva para la vida”, que tenga un valor económico directo, es el que vale la pena de ser cultivado en aula, mientras que las demás formas de ser otro que se unen a las manifestaciones de subjetividad, son reducidas a espacios de formación accesorios, de complemento. De esta forma, en las aulas la enseñanza y aprendizaje de la literatura, de las artes e incluso de una manera creciente, de las ciencias sociales e incluso de la filosofía, son asumidas bajo esa óptica de accesorios o se pretenden subsumir a las mismas lógicas de formalismos tecno-instrumentales de otras construcciones de pensamiento.

Así, hablar de un rescate de la humanidad en el campo educativo en los términos que lo hacen Nussbaum (2005) o Vargas (2008), se transforma en un ideal difícil de alcanzar, dado que lo humano del acto educativo, aunque pareciera evidente su radical importancia en el ámbito escolar, se difumina en la falta de reconocimiento real de la existencia del Otro y de su subjetividad como agente protagonista en la escuela y no como elemento decorativo de la ya descrita ficción de la educación.

Ante este panorama, para los fines desde los cuales se realizó la investigación doctoral que dio origen a esta reflexión, se pretendió encontrar cómo ciertas concepciones naturalizadas en la escuela en general y las lógicas preponderantes de la enseñanza de la literatura, validaban esos juegos de teatralidad del aula y de *avidez de novedad* ya mencionados. En consecuencia, la literatura entendida

como una de las expresiones sublimes del espíritu del hombre y como manifestación de subjetividad en sí, pierde en la escuela su esencia, su posibilidad de gusto, de experiencia estética, de vivencia, no solo en la escuela básica sino también en la educación superior. De esta forma, la literatura en sí misma se convierte simplemente en un conocimiento más que debe ser aprendido y enseñado desde lógicas funcionalistas del estado de cosas en la educación y que aleja la posibilidad de implicar en su enseñanza- aprendizaje al sujeto real que experiencia la literatura como fenómeno vivencial.

Tomando como punto de partida los planteamientos de Larrosa (1998) en la investigación se planteó que la enseñanza de la literatura implicaba que ésta fuera vista como fenómeno de experiencia y para ello debe existir, más que una didáctica específica, un cambio de actitud y de la concepción misma del papel de lo estético en aula. Sin embargo, en diversos ámbitos específicos escolares se encontró que ese punto de la actitud contemplativa de la educación misma estaba en entredicho en los docentes. De esta manera, fue común encontrar en ellos frases como: “*Yo les dije a los chinos³ que no me cuenten sus problemas, que eso no me interesa*” o “*A mí pagan solo por sacarles notas*”. Sin embargo, en la teatralidad escolar, al momento de actuar frente a instancias jerárquicas (directivos, padres de familia), esas frases cambiaban

3 “Chinos” es una expresión coloquial colombiana para referirse a lo niños.

dando paso a libretos donde se idealiza el acto educativo. Siendo así, ¿cómo hablar de experiencia, de vivencia, de seres sintientes?, ¿Cómo descubrir la narración del Otro en los textos? Los niños y niñas inmersos en esas dinámicas, ¿qué motivación van a tener para asistir al aula? ¿Cómo van a encontrar motivación para acercarse a una obra literaria si su único camino de comprensión es determinar cuál es el personaje principal? ¿Cómo el aprendizaje va a emocionar y despertar interés si el mismo docente no descubre la razón de reconfigurar las alegrías o desdichas de los seres ficcionales y sus posibles vínculos con el Ser- Otro que aborda los textos? ¿De qué forma se darán re-existencias de lo estético, re-significaciones de comprensión de la vida misma, cuando el docente configura que su única acción en el aula es “sacar notas”?

Como complemento a esta actitud, se dan en el aula currículos que se tornan inamovibles y planes de lectura que se sujetan a los intereses de ciertas editoriales, de forma tal que la literatura como experiencia sensible y significante se vuelve brumosa. Cumplir con los contenidos del libro de texto para dar cuenta de la planeación elaborada y validada desde planes de mejoramiento estandarizados, hacen parte del guion que debe seguirse en esa ficción escolar y limitan en forma notoria esa posibilidad de ver al Otro o verse a sí mismo en las páginas de una ficción literaria.

Desde el simulacro del éxito, el progreso de las cifras de la evaluación

se convierte en el centro educativo pues lo que se debe demostrar es que el porcentaje de pérdida ha disminuido y que existe un mejoramiento frente a otras instituciones. En este orden de ideas, frases de docentes como: “¿Para qué los deja? El castigado es usted”, «*Yo los paso a todos y me evito problemas*», «*Eso toca es regalarles el bachillerato para que tengan algo, al fin, no van a hacer nada más*», forman parte de un libreto paralelo donde muchas profesoras y profesores no encuentran motivación para su labor docente y menos aún la transmiten a sus alumnos y alumnas. Sin embargo, en los términos cuantitativos de la evaluación, esas cifras corroboran el simulacro del “buen trabajo” de aquellos docentes que mantienen un índice de pérdida mínimo y promedios altos en las calificaciones de sus alumnos.

En este aspecto se encontró un problema significativo: partiendo de concebir la literatura como experiencia en términos fenomenológicos y como forma de reconocimiento de la Otredad, ¿cómo evaluar la experiencia de lectura de nuestros niños y niñas con una calificación numérica? La subjetividad misma queda en entredicho cuando se pretende cuantificar y si lo ideal sería dar espacios para el reconocimiento de sí y del Otro a través del ejercicio lector, ¿cómo esto se puede reducir al imaginario de una nota? La emoción se disipa, el Otro se pierde, siguiendo a Levinas (2002) se hace totalidad. Pareciera que, aunque se hable desde lo estatal de incentivar ciertas competencias estético- literarias, lo que se busca realmente con la

enseñanza de la literatura es simplemente impartir un conocimiento más, entendido desde un enfoque positivista y por ende, cuantificable, dejando de lado la subjetividad que el arte comporta.

Al indagar con estudiantes, una respuesta común fue que la escuela no los motivaba a asistir y muchos lo hacían para no quedarse en casa o porque ven como obligatorio alcanzar el diploma como símbolo de progreso. No obstante, el plantear que la lectura se puede convertir en un espacio de expresión y no de respuestas prefabricadas cambia la perspectiva. Proponer que aquello que se lee puede ser ligado al mundo de la vida de los alumnos y alumnas planteando cercanías y diferencias, ubica la comprensión de la literatura de forma distinta, realmente vivencial. En este sentido, la experiencia de lectura literaria no puede limitarse a la búsqueda de enseñanzas muchas veces alejadas de lo que la historia misma cuenta, ni puede ligarse únicamente a hablar de aspectos estructurales del mundo ficcional, que pueden responder de forma apropiada para seguir el libreto que la escuela gesta, pero no para formar lectores críticos que estén en capacidad de apreciar como fenómeno de vida lo que un texto puede convocar.

En concordancia, el docente debería procurar alejarse de los términos preconcebidos de su accionar, apartarse de lo que su personaje debe representar y ubicarse como humano sintiente que puede emocionarse igual con una buena historia de literatura como por la vida

relatada por alguno de sus alumnos o alumnas. Esa constitución básica del Otro como protagonista no de un show mediático y estandarizado, sino de su vida en relación con los demás, de su vivencia de lo leído como puerta a la expresión y al reconocimiento, puede abrir las puertas para que la escuela deje de tener sus aulas llenas de niños y niñas anónimos tras un *prosopón*, y dé caminos de expresión y emoción que nuestras nuevas generaciones requieren.

De este modo, se planteó que los seres ficcionales no son simples creaciones de imaginación, sino que, en tanto son concebidos en sí como manifestaciones de subjetividad, se dan en su mundo de la vida ficcional y por ende es plausible establecer lazos de comprensión del mundo fáctico del lector con lo que el ser ficcional vivencia y, además, por ese camino propende por reconocer la otredad como parte esencial de la mismidad sin limitarse a ella. Así, desde los postulados generales de Ricoeur (1996), el Otro se convierte en parte inevitable para la constitución de sí, y entender y sentir lo que el otro ficcional es y siente en la obra, va labrando esas posibilidades de comprensión. En esta propuesta, la literatura rompe los paradigmas de funcionalismo y respuestas preconcebidas ya expuestas y se constituye en modo y camino de reconocer y ser Otro. Aceptar que los seres ficcionales de las obras literarias son seres también sintientes que comparten sus vivencias y están en capacidad de entablar un diálogo desde la sensibilidad con el lector, crea lógicas nuevas en

quien lee, crea afinidades desde sus expectativas y descubre que muchas de sus motivaciones, angustias y temores son compartidas por los personajes de los libros.

El abordaje de los mundos literarios, en consecuencia, parte de descubrir los vasos comunicantes entre el mundo de la vida de la ficción y el mundo de la vida del lector. Realizar preguntas, direccionar las discusiones en el aula entorno al sufrimiento, a las alegrías, a los temores, que cualquier ser humano puede vivenciar y que son reflejadas en lo literario, abren nuevas formas de ser en el Otro. La angustia ante la muerte, el sinsabor del desarraigo, son preocupaciones universales que quizá en silencio nuestros niños y niñas viven y que no hallan eco en la escuela, pero probablemente un personaje de literario les puede hacer sentir reconocidos.

Siendo así, no hay cabida en esta comprensión a la literatura estancada en manuales, libros de texto y planes lectores estrictos, sino a nuevas realidades dinámicas donde prime lo que el Otro (docente, alumnos, seres ficcionales) tienen que decir. Olvidar esa puesta en escena en que se ha convertido la escuela en muchas de sus dinámicas, dejar de lado los libretos de lo que se considera “políticamente correcto de decir” con tal de conservar el personaje que es representado, asumir que la educación es una darse y un formarse que requiere del reconocimiento del Otro, son urgencias para dar espacios para reivindicar las condiciones de nuestros niños y niñas en una escuela que necesita convocar desde la emoción, los sentimientos, la

sorpresa y la imaginación. La literatura y las artes en general, como constructos de subjetividad, pueden vincular a los lectores (docentes y estudiantes) en dinámicas de ser Otro y darse al mundo, dando ese cariz de humanidad que parece haberse extraviado en las lógicas de la novedad y la falta de asidero.

Pensar esa escuela, retarse a construirla, hacerla vivencia y emoción, es un reto que requiere de nuevos paradigmas que construyan un final diferente, no para arrancar aplausos acartonados, sino para construir vidas a plenitud, que sientan que su paso por la escuela es signifiante en la construcción de ser sujetos, que emocione el aprender, que se tenga voz y los niños y niñas sean reconocidos como Otro. Esto permitirá quizá pensar que el acto educativo en el aula es sí mismo un hecho estético donde no se vive un simulacro de realidad, sino se construyen vidas que deben ser reconocidas y resignificadas como formas de ser otro y ser en sí mismo. Los seres de ficción de la literatura, como manifestaciones de temporalidad, desde la atemporalidad de la narración, pueden ser esos nuevos derroteros desde los cuales es posible cuestionar la realidad, la relación con el otro y consigo mismo, pueden ser esas vías de sensibilización ante el dolor y las angustias ajenas que se transforman en espejos para verse y comprenderse.

Esa concepción, quizá logre arrancar aplausos no ya de un simulacro que engaña sino de una escuela que reconoce al Otro como única manera de ser y se transforme en espacio significativo de humanidad y trascendencia.

Referencias bibliográficas

- AMADOR BAQUIRO, J. (2014). *Infancias, Comunicación y Educación: Análisis de sus Mutaciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- BAUDRILLARD, J. (1969). *El Sistema de los Objetos*. México: Siglo XXI.
- _____ (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- BAUMAN, Z. (2009). *Amor Líquido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, M. (1995). *Arte y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1995). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LEVINAS, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad: Una Defensa Clásica de la Reforma en el Educación Liberal*. España: Paidós.
- RICOEUR, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- SANABRIA, F (COMP.) (2011). *Vínculos Virtuales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- VARGAS GUILLÉN, G.; GAMBOA, S.; REEDER, H. (2008). *La humanización como formación*. Bogotá: San Pablo.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista de
LITERATURA
HISPANOAMERICANA

Nº76 Enero-Junio 2018

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en Junio de 2018, por el **Fondo Editorial Serbiluz,**
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve