

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

LA AUTOFORMACIÓN LITERARIA EN LA ERA DIGITAL DESDE UNA PERSPECTIVA EMANCIPATORIA

Yakelin Ochoa / yakelinochoa2023@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana

Recibido: 10/10/2024 Aceptado: 13/05/2025

Resumen

La autoformación literaria en la era digital se orienta en el interés emancipatorio de la teoría crítica como perspectiva que promueve la liberación de los sujetos de sistemas de dominación con base en la autorreflexión desde su racionalidad comunicativa, Habermas (1992 y 1996). Se cuestiona la enseñanza de la literatura donde se evidencian sistemas de dominación; un modelo tecnoinstrumental que convierte al estudiante en un sujeto deshumanizado desprovisto de carácter subjetivo; lo objetiviza, automatiza, mecaniza, irracionaliza, lo circunscribe a ejecutar actividades que corresponden a un ámbito valorativo de forma técnica e irreflexiva. Los adolescentes, frente a esa enseñanza, realizan prácticas letradas vernáculas de autoformación literaria; develando una postura emancipatoria de un estudiante (lector literario adolescente autónomo) que se rebela para ejercer la libertad de formarse a sí mismo desde su subjetividad. La era digital ha dinamizado una formación literaria independiente, reflexiva e interactiva en la que los estudiantes deconstruyen el modelo tradicional de enseñanza literaria y construyen otro a través de su autoformación literaria. Aprender esta realidad desde una perspectiva emancipatoria podría contribuir a la formación literaria. Este ensayo de reflexión desarrolla nociones teóricas-pedagógicas coherentes con este enfoque epistemológico que promueve una Educación Reflexiva-Crítica para la transformación de la formación literaria.

Palabras clave: autoformación literaria, era digital, emancipación.

LITERARY SELF-EDUCATION IN THE DIGITAL AGE FROM AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE

Literary self-education in the digital age is guided by the emancipatory interest of critical theory as a perspective that promotes the liberation of subjects from systems of domination based on self-reflection from their communicative rationality, Habermas (1992), (1996). The teaching of literature where systems of domination are evident is questioned; a techno-instrumental model that turns the student into a dehumanized subject devoid of subjective character; It objectifies, automates, mechanizes, irrationalizes... it limits it to executing activities that correspond to an evaluative field in a technical and thoughtless manner. Adolescents, faced with this teaching, carry out vernacular literate practices of literary self-education; developing an emancipatory posture of a student (autonomous adolescent literary reader) who rebels to exercise the freedom to form himself from his subjectivity. The digital era has energized independent, reflective and interactive literary training in which students deconstruct the traditional model of literary teaching and build another through their literary self-education. Apprehending this reality from an emancipatory perspective could contribute to literary training. This reflection essay develops theoretical-pedagogical notions consistent with this epistemological approach that promotes a Reflective-Critical Education for the transformation of literary training.

Keywords: literary self-education, digital age, emancipation.

Abstract

Introducción

La autoformación literaria en la era digital se evidencia en las prácticas vernáculas de lectura literaria que realizan los adolescentes al margen de lo institucional y lo curricular (extracadémicas y exocanónicas) como actividades contestatarias ante el autoritarismo, monopolización y legitimación de planes formales de lecto-escritura-literaria que se imponen en el ámbito educativo. Estas prácticas develan un sujeto (estudiante adolescente) que se rebela frente a la enseñanza de la literatura tecnoinstrumental (adultocéntrica, inmanentista e historicista) y ejerce la libertad de autoformarse desde su subjetividad; desde sus intereses y necesidades personales. De ahí que la noción de *autoformación literaria* implica una postura emancipatoria del sujeto que ha tomado la iniciativa de formarse a sí mismo, lo cual involucra procesos complejos de autorreflexión, autodeterminación, autonomía, autodirección, autoconfiguración, autorrealización.... y se concibe como un proceso de emancipación para la humanización del que emergen elementos asociados al sujeto, contexto, formación...

La perspectiva del interés emancipatorio promueve la liberación del sujeto de los sistemas de dominación con base en la *autorreflexión* desde su *racionalidad comunicativa*: “El interés cognoscitivo emancipatorio tiene por meta la ejecución de la reflexión como tal (...). En la fuerza de la autorreflexión conocimiento e interés son una única cosa.” Habermas (1996:42). En este sentido, se asume esta postura epistemológica porque reconoce la dialéctica que se establece entre los intereses subjetivos que dan cuenta de un conocimiento que se emancipa del pensamiento dominante (de la coerción positivista que limita y restringe el ámbito de la racionalidad) para generar un pensamiento reflexivo y autónomo.

Frente a la concepción de conocimiento científico-natural —que intenta convertirse en el patrón canónico de todas las formas del conocimiento— Habermas señala que es solo un tipo de conocimiento y, por ello, distingue *tres intereses constitutivos del saber* que orientan a la especie humana: *el técnico, el práctico y el emancipatorio*. A cada uno le corresponde un

tipo de ciencia, al primero, las empírico-analíticas, al segundo las histórica-hermenéuticas y, al tercero, las sociales orientadas hacia la crítica. Cada uno de estos intereses cognoscitivos se basa en una dimensión de la existencia humana ligados a determinados medios de socialización: trabajo, lenguaje y poder. En este sentido, frente a un sujeto que se ha perdido de sí mismo; se apuesta por la emancipación en *el reencuentro del sujeto consigo mismo*, de ahí que la dimensión poder se evidencie en los *enunciados críticos* productos de la *autorreflexión* que surgen en la *autoformación literaria*; posibilitando la independencia de coerciones que intentan despersonalizar, objetivar o cosificar al estudiante adolescente. De esta manera, el conocimiento *reflexivo-crítico* se acredita en la dialéctica del discurso reprimido que se *reconstruye* mediante la acción comunicativa *libre y subjetiva*.

Aprender esta realidad desde una perspectiva emancipatoria busca cuestionar las dinámicas de poder que influyen en la formación literaria. Por ello, este ensayo de reflexión se orienta en el interés emancipatorio de la teoría crítica, que, de manera sucinta, se caracteriza por: “1) una llamada a una noción ampliada de la racionalidad, 2) una resistencia a todas las formas de dominación, 3) una orientación hacia la praxis y 4) la centralidad del concepto de emancipación” Van manen (2003:203).

El interés emancipatorio es una perspectiva epistemológica coherente con las nociones teóricas-pedagógicas a desarrollar en este ensayo, el cual se elaboró desde la sistematización, desarrollo y argumentación de la autoformación literaria, como categoría principal, vinculada con el cuestionamiento de las dinámicas de poder de la enseñanza de la literatura en la sociedad actual. En este sentido, se relaciona la autoformación literaria en la era digital con el interés emancipatorio en la acción comunicativa y la Educación Reflexiva-Crítica, para ello se recurre a Habermas (1992), (1996) como principal referente teórico-filosófico.

Este ensayo de reflexión crítica se sustenta en: “procesos de acopio de información, organización, análisis crítico y reflexivo, interpretación y síntesis de referencias”. UPEL (2006:23). Para ello, se emplearon como instrumentos cuadros de registros des-

criptivos. Los datos se analizaron bajo un enfoque cualitativo de entrelazamiento unificado de recogida e interpretación aplicando la técnica de análisis de contenido, luego del registro se buscaron vinculaciones para así generar las categorías y deducciones lógicas interpretativas. Los resultados se presentan en varios subtítulos descriptivos de su contenido.

Autoformación literaria en la era digital desde una perspectiva emancipatoria

Emancipación en la acción comunicativa de la autoformación literaria

La autoformación literaria se asume desde una perspectiva emancipatoria que se reconoce en la acción comunicativa resultante de un *proceso reflexivo-crítico* en el que media el *entendimiento recíproco*, en otras palabras, es el progreso de la conciencia reflexiva desde la *racionalidad comunicativa*:

Remite, por el primer lado, a las diversas formas de desempeño discursivo de pretensiones de validez (...) y por el otro, a las relaciones que en su acción comunicativa los participantes entablan con el mundo al reclamar validez para sus manifestaciones o emisiones. Habermas (1992:111)

Desde esta postura epistemológica, lenguaje, argumentación y pragmática cobran gran relevancia para aprehender la realidad desde el interés cognoscitivo emancipatorio de la acción comunicativa de los adolescentes autoformados literariamente porque se apuesta por sujetos libres y autónomos en la que lenguaje y acción cobran significación de acuerdo al contexto. Además, los sujetos implicados se comprenden, respetan y tratan en reciprocidad como iguales porque se coordinan mediante actos de entendimiento, categoría clave en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1992) ya que implica:

Acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional,

rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. (p.110)

La orientación epistemológica emancipatoria como modo de aprehender la realidad de la autoformación literaria en la era digital busca principalmente que los adolescentes se liberen a través de la acción comunicativa a partir de *la crítica y la autorreflexión*. Que se libren de presiones externas como las coerciones del sujeto cognoscente, el investigador, es decir, de las acciones orientadas por el *influjo de acciones estratégicas de tipo positivista* “influir sobre el otro, manipularlo como un objeto cualquiera con el fin de inducirlo a actuar de una manera que convenga a sus intereses particulares” Salcedo (2012:77) así como de *presiones internas* (de su propia conciencia, un sujeto que se pierde de sí mismo -de su naturaleza subjetiva-, de ataduras expresivas que lo han vuelto objeto).

De ahí la necesidad de asumir las ciencias sociales orientadas hacia la crítica “ciencias de la acción o ciencias críticas o crítico-sociales y tienen un interés emancipatorio” Salcedo (2012:55) porque interesa que el sujeto se libere de la opresión de sistemas de dominación a través de la acción comunicativa en su capacidad de autorreflexiva, además la autoformación literaria está directamente relacionada con la emancipación, con la iniciativa de los estudiantes de resolver por sí mismos problemas desde su dimensión emocional –explorando el deseo y el placer literario desde la constitución del yo– para satisfacer necesidades literarias que han sido reprimidas en el contexto académico porque la praxis educativa no es afín con la realidad digital, ni personalizada de este grupo etario (en su mayoría adolescentes).

Los sistemas de dominación son evidentes en la imposición de un modelo educativo tecnocrático-instrumental apoyado en principios empirista y positivista que hacen que el tratamiento didáctico de la literatura (adultocéntrica, inmanente e historicista) sea una enseñanza sin sentido –prioriza la instrumentación en lugar de la formación humanista– que desconoce la dimensión moral, afectiva, personalizada, cualitativa y sensitiva del sujeto. Una enseñanza que no con-

tribuye a una lectura literaria placentera; no fomenta ni crea un impacto emocional en el estudiante; no promueve experiencias (trans)formadoras en el ser. Por el contrario, lo convierte en un sujeto deshumanizado desprovisto de carácter subjetivo; lo objetiviza, automatiza, mecaniza, irracionaliza... lo circunscribe a ejecutar actividades que corresponden a un ámbito actitudinal y valorativo de forma técnica e irreflexiva. Una *educación deshumanizada* por estar desvinculada de los dominios de aprendizaje socioemocional de los estudiantes; disociada de los gustos e intereses personales, afectivos, sentimentales, emocionales, axiológicos y cognitivos de los adolescentes.

Frente a esa enseñanza literaria, los estudiantes (adolescentes) se rebelan (ejecutan una praxis de ruptura y conquista) y de forma autónoma acuden a espacios digitales para realizar su autoformación literaria. En este sentido, estas prácticas develan una acción emancipatoria de los estudiantes ante sistemas de dominación académico (bien por gusto personal del docente o por canon curricular) que reprimen las preferencias literarias y necesidades educativas de los adolescentes.

En función de esta situación se debe *aprehender la realidad de la autoformación literaria* desde el interés emancipatorio en la acción comunicativa que reivindica la *intersubjetividad*, para superar nociones positivistas que van enlazadas implícitamente en la idea de *razón*, de *ciencia*, de *sujeto*... y que, definitivamente, repercuten en la *educación* "la idea de razón, encadenada con la idea de ciencia, encadenada con la idea de progreso, encadenada con la idea de sujeto, encadenada con la idea historia, encadenada también con la idea de educación" Lanz (2005a:422) Asumiendo una perspectiva emancipatoria se busca omitir la aprehensión de la realidad objetivista heredada de posturas empiristas, racionalistas y positivistas que se han trasferido al contexto social y educativo cuyas repercusiones se evidencian actualmente en los sistemas de dominación e instrumentación del sujeto.

Asimismo, el interés emancipatorio en la acción comunicativa de la autoformación literaria implica orientarse en la *alteridad*, posicionarse desde ese otro que ejerce el poder de emancipación al apropiarse de su propia formación. Asumir el paradigma conversacional del encuentro con el otro por medio

del diálogo para encontrar en el estudiante autoformado literariamente algo que no se ha percibido desde la experiencia de mundo de los docentes, lectores, investigadores.... Lo cual conlleva un *proceso dialéctico*, por un lado, de *reconocimiento de ese otro* (estudiante adolescente lector literario autónomo) que pasa desapercibido por docentes e investigadores y, por otro lado, de inclusión, la escucha atenta de ese otro que es capaz de interpretar su realidad y participar en su (trans)formación por medio de su autoformación literaria.

Desde esta perspectiva epistemológica emancipatoria es posible *replantear el tratamiento didáctico de la literatura desde las preferencias literarias y necesidades educativas del sujeto auto(trans)formado*. Desde los aportes y recomendaciones que emanen de sus procesos de autorreflexión: "Pasar de la mismidad a la alteridad en lo educativo (...) Del yo individual cartesiano al yo social que se relaciona consigo mismo y con los otros" Lanz (2011:45-46) para ello, es necesario "rescatar, para la educación, la libertad negada por la conciencia fabricada del sujeto cartesiano" (*ibídem*). En este sentido, se apuesta por la acción comunicativa que da cabida al *lenguaje reflexivo-crítico* con base en un mundo interno *subjetivizado*. Lanz (2005b:snp) destaca precisamente que en las "intimidades del lenguaje se esconden aquellos dispositivos que permiten que nuestras vidas transcurran con algún sentido (...) por allí pasan las fuerzas intersubjetivas de cualquier experiencia emancipatoria." Es en el lenguaje donde se percibe el mundo subjetivo del estudiante, su racionalidad comunicativa basada en un proceso autorreflexivo en la que subyacente su emancipación.

Habermas (1996:44) afirma que "la emancipación es la única idea que de verdad poseemos", en este sentido, la teoría crítica se expresa como teoría de la emancipación vinculada a la estructura del lenguaje, como una categoría fundamental ya que:

El interés por la emancipación no es algo que vagamente vislumbremos, es algo que vemos a priori y en lo que a priori estamos. Pues aquello que nos separa de la naturaleza es lo único que conocemos conforme su propia naturaleza: el lenguaje. Con la estructura del lenguaje viene dado ya para nosotros algo así como emancipación. (Ibídem)

Para asumir el lenguaje como el suelo de la *intersubjetividad* que permite la emancipación se debe tener presente que las emisiones guiadas por el entendiendo deben estar precedidas por un *saber fiable*: “El saber puede ser criticado por no fiable. La estrecha relación que existe entre saber y racionalidad permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” Habermas (1992:24). Sin embargo, a pesar que tales emisiones o manifestaciones encarnen un saber fiable “son susceptibles de crítica” (op. cit.:25), por ello, dicha acción comunicativa “tiene que ser adecuadamente desarrollada por medio de una teoría de la argumentación” (op.cit.:36) debido a que en ellas median diversas *formas de pretensión de validez*: de verdad proposicional, de rectitud normativa y de veracidad expresiva.

Habermas (1992:44) correlaciona *cada pretensión de validez con diferentes formas de argumentación*, en este sentido, las pretensiones de verdad se realizan a través de manifestaciones cognitivo-instrumentales y se apoya en el discurso teórico. La pretensión de rectitud de la normas de acción se presentan a través de manifestaciones práctico-morales y se argumenta con un discurso práctico y la pretensión de veracidad de las manifestaciones o emisiones expresivas se corresponde en un discurso crítico terapéutico.

En otras palabras, la pretensión de *verdad* corresponde con: “personas que expresan opiniones bien fundadas y actúan con eficacia para poder lograr el éxito” Salcedo (2012:75) la pretensión de *veracidad* “una persona es veraz, y por lo tanto RACIONAL, cuando se comporta de acuerdo con lo que dijo. Si dijo que solo le gustan películas de vaqueros, pues es racional cuando hace acciones para conseguirlas y poder verlas.” (*Ibidem*), la pretensión de rectitud “Una persona es recta, y en este caso racional, cuando sigue una norma vigente y es capaz de justificar su acción frente a un crítico.” (op.cit.:76) De esta manera, con la acción comunicativa no solo se reconocen expresiones del *lenguaje cotidiano* (distinto al lenguaje objetivista, lógico matemático), también da cabida a una racionalidad comunicativa que tiene como base el *lenguaje subjetivizado* y que en él sub-

yace la emancipación del adolescente lector literario autónomo.

Con la acción comunicativa, Habermas “Pasó a un sistema de mayor racionalidad en el cual se han suprimido las barreras que impiden o distorsionan la comunicación y en el cual las ideas se discuten libremente” Briones, (2002:111) En este sentido, los enunciados críticos que surgen del discurso argumentado de los adolescentes autoformados literariamente los coordinan por los actos de *entendimiento intersubjetivo* y no por el influjo de una acción estratégica. Desde la visión de Habermas (1996:45) “conocimiento e interés se acredita en una dialéctica que partiendo de las huellas históricas del diálogo reprimido reconstruye lo reprimido” Pero ¿Quién se emancipa y de qué se emancipa? se emancipa la sociedad (el sujeto como entidad social) de la dominación del pensamiento positivista que lo asume desde una postura objetiva, instrumental y técnica. Por ello, *la autorreflexión y el interés emancipatorio* son nociones que menoscaban la objetividad característica de la noción positivista del saber y queda en evidencia con las prácticas de lecturas vernáculas. Concretamente, la autoformación literaria de los estudiantes en la era digital—adolescentes lectores literarios autónomos—devela una praxis de *ruptura* con el modelo tecnoinstrumental de la tradicional enseñanza literaria y de conquista de su propia formación humanística, una praxis emancipatoria y crítica que se origina en su capacidad autorreflexiva, de autodeterminación para su autorrealización personal.

Ahora bien, para potenciar la autonomía moral subyacente en la razón comunicativa es fundamental el concepto de “praxis crítica; la praxis como acción humana que tiene un carácter liberador y ético” Carmona (2008:135). Con la praxis crítica se busca el orden social, las consideración del otro como *sujeto reflexivo-crítico que se emancipa* “de coerciones de ese otro positivista que intentaba esclavizarlo” Salcedo (2012:65) Por ello, se asume la autoformación literaria desde la perspectiva emancipatoria como medio de la transformación consciente y deliberada *de uno mismo* y de su entorno; un proceso que promueve la *autoconcienciación crítica* de quien lucha por liberarse de su condición mediatizada de disposiciones tecnoinstrumentales educativas para “co-

nectar la acción de todos los días con un horizonte emancipatorio en el que esté incluido el pensamiento con el que intentamos mirar la realidad” Lanz (2005: snp.). Implica un pensamiento complejo autorreflexivo de praxis crítica para pensar y enfrentar *por sí mismo condiciones de opresión*—dejar atrás el adoc-trinamiento positivista— desde la racionalidad comunicativa, la subjetividad, la autonomía, la identidad, la diversidad, la sensibilidad, la vitalidad, la libertad, la alteridad...subyacente en la autoformación literaria en la era digital.

Emancipación, (trans)formación y humanización en la *formación de sí*

La autoformación es un concepto que supera la laxa noción de iniciativa para gestionar de la propia formación del ser. Implica un proceso complejo en el que el adolescente con/trans/forma su ser a través de las prácticas vernáculas de lectura literaria, es una praxis en la que se conjuga la construcción de sentido autorreflexivo-crítico desde la subjetividad guiada por la *emancipación que representa su poder personal para su auto(trans)formación en pro de su humanización*.

La emancipación de la autoformación literaria se evidencia en las *prácticas letradas vernáculas* “privadas, personales, informales, flexibles o libres y voluntarias, que aprenden por su cuenta y que resultan mucho más interesantes” Cassany (2009:11-12). Concretamente, los adolescentes, frente a la enseñanza literaria desafortunada, acuden al contexto extra-académico (sobre todo digital) de forma autónoma y guiados por sus intereses y necesidades para ejercer su propia *autoformación literaria*: “tienen lugar fuera de las instituciones, que socialmente se encargan de legitimar el conocimiento, se desarrolla de manera autónoma, apartándose de los cánones literarios y tipologías textuales, escapa a la formalidad” López Casanova (2020:38). Con su autoformación literaria rompen las cadenas de ese sistema educativo dominador que desconoce la horizontalidad, subjetividad, personalización, alteridad, pluralidad...

Zaldívar (2022), García Roca (2021), López Pérez (2019) aluden a ese proceso de autoformación literaria con expresiones como: prácticas de lectura

literaria libre, informal, autónoma, independiente, voluntaria, prácticas por afición, pasión, vocación... Términos que se pueden vincular a una *doble dimensión en la experiencia literaria*: emancipación y (trans)formación humanista; como praxis de ruptura y de conquista por ser alternas al contexto educativo -al margen de lo institucional y curricular- y conlleva una esencia experiencial y existencial. En este sentido, en la autoformación literaria subyace una noción más amplia y profunda que las palabras instrucción, aprendizaje, capacitación, entrenamiento, enseñanza, educación... se ha de vincular con *el cultivo de sí*; formación como *Bildung*. Ciertamente, la autoformación involucra el dominio cognitivo-conductual (conceptos y destrezas), pero ocupa un segundo plano para el adolescente que se forma, porque éste la da prioridad y se centra en su configuración ontoaxiológica.

La autoformación vinculada a la noción de *Bildung* se traduce en *formación de sí, sobre sí y para sí mismo* no solo por ser una práctica autónoma que trascienden el entorno académico sino, además, porque involucra un proceso vital, experiencial, emocional, existencial...en pro de la propia autoconfiguración del lector adolescente que busca satisfacer su dimensión estético-emocional para la (trans)formación de su ser “la persona se construye y reconstruye constantemente. Es la apuesta por un crecimiento interno que le permita mayor: autoconciencia, autonomía, libertad, compromiso consigo misma” Jurado (2007:43). Implica un proceso introspectivo y transformacional; un trabajo que cada persona realiza sobre sí mismo con independencia y en horizonte transcendental. Al respecto, Lanz (2012) concibe la autoformación como un proceso interior relacionado con la *subjetividad* y ligado al *sentido* de lo *ético* y *estético*, conclusión a la que llega al entrelazar “el concepto de cuidado de sí, señalado por Foucault, con el de *Bildung*, propuesto por Gadamer” (p.43).

Asimismo, la autoformación literaria se asume como experiencia (trans)formadora de “eso que me pasa” desde la perspectiva de Skliar y Larrosa (2009:14) que implica principios de exterioridad, alteridad, alienación, reflexividad, subjetividad, transformación, pasaje y pasión. Devela un sujeto de formación (sujeto de la experiencia) con apertura a

su *propia auto(trans)formación*. En un proceso experiencial que modifica su existencia: “una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia” (op. cit.:41) por ello, este autor dignifica y reivindica la experiencia y con ello “todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisoriedad” (ibídem)

La autoformación literaria del *sujeto de la experiencia* supera las nociones de sujeto de aprendizaje o sujeto de la educación ya que, desde la perspectiva de estas últimas, se centra en desarrollar el dominio del aprendizaje cognitivo y conductual (saber racional teórico-técnico) en torno al desarrollo de competencias (un saber explícito) cuyo alcance se limita al contexto académico. Por el contrario, la autoformación literaria es una tarea independiente y emancipadora; un proceso integral y sin límites; actitudinal y valorativo.

La autoformación literaria tiene que ver con el movimiento mismo de la esencia experiencial-existencial motivada por la propia autoconfiguración del ser, en este caso, un adolescente con características y necesidades peculiares. Es un proceso para la *transitividad*: de objeto a sujeto, de dominado a emancipado, de despersonalización a humanización. Implica pasar de objetivo a sujeto humanizado (tras)formado desde su capacidad autorreflexiva-crítica, desde su sensibilidad, emocionalidad, vitalidad, subjetividad; desde sus preferencias y necesidades ontoaxiológicas con el fin de trascender en su humanidad. En este sentido, la autoformación literaria se relaciona con el mundo interno de la persona, con ese aprender a ser desde los significados de sus experiencias de vida.

Galvani (2010:07) asume la *autoformación* como “concientización emancipadora de formas de vida” e implica una “recursividad transformadora del sujeto sobre sí mismo” (ibídem) en la que privan dos principios, por un lado, el reflexivo de concientización de las experiencias vividas y, por otro lado, el dialógico de intercomprensión del sentido de las experiencias lo que implica una autorreflexión para la transformación. En síntesis, la autoformación es “un proceso de autoconcientización y de auto-transformación” (ibídem) por lo que involucra el entendimiento de su mundo íntimo y el externo; el vivencial vinculado con la cons-

trucción personal, la proyección del yo, la búsqueda de identidad, su transformación y transfiguración. Por ello, se considera relevante colocar el foco en estos adolescentes que a través de la formación de sí develan emancipación para su (trans)formación en beneficio de su humanización.

Autoformación literaria en la era digital: autonomía, participación y construcción

La autoformación literaria no es un proceso aislado, en solipsismo, si bien tiene una gran carga de internalización que se gesta en el polo del auto (autorreflexión, autodeterminación, autonomía, autodirección, autoconfiguración, autorrealización...) con *sentido de sí, para sí y sobre sí*, no se circunscribe a ello. Es un proceso complejo, circular, dialéctico y triádico entre *lo subjetivo, social y espaciotemporal*. Definitivamente, el contexto actual –sociotecnocultural– de la era digital no solo ha roto el monopolio del ámbito educativo como espacio exclusivo del conocimiento, sino también ha potenciado una formación literaria independiente e interactiva que involucra al auto (sí mismo), al hetero (los otros) y al eco (el entorno) Galvani (2010) y Jurado (2007).

La realidad postmoderna y digital ha promovido una cultura autónoma, participativa y constructiva que se evidencia en la *autoformación literaria* de los estudiantes. Práctica contextualizada en fenómenos sociales complejos e inciertos de una socialidad proxémica y afectual a favor de lo vital (experiencias vividas) y orientada en la subjetividad, pluralidad, alteridad, horizontalidad... De esta manera, los estudiantes *deconstruyen el modelo* tradicional de enseñanza literaria y construyen otro a través de su autoformación literaria. No solo porque al explorar el placer literario desde sus gustos e intereses *resuelven por sí mismo* necesidades de su dimensión emocional, sino que además con estas prácticas de lectura literaria autónoma: “han generado escenarios para la creación de nuevas formas de literatura” López Casanova (2020:32)

El consumo literario en la era digital *ha generado nuevas textualidades literarias* como: cómic, fanfictions, manga y poesía digitales; el webtoon, la novela gráfica, los microrelatos digitales de Wattpad o Tui-

teratura (antes Twitter; hoy X), las novelas colectivas en redes, los chat Stories de WhatsApp... y ha consolidado, por ejemplo, la figura del prosumidor (quien produce y consume literatura digital).

Estas dinámicas de literatura digital propia de la época mediatizada conllevan a aprehender la realidad que surge de las prácticas vernáculas de autoformación literaria ya que “los cambios del entorno virtual han propiciado una transformación del canon literario que brinda nuevas posibilidades para la educación en materia de literatura” Gala (2022:07) y añade que “este contexto conlleva a hablar de una auténtica Revolución” (op.cit.:104) que implica replantear “los estudios de literatura, la noción de literatura, cuestionar la fijeza de la obra, la materialidad del texto físico, la autoridad del escritor, renovar los géneros y pautas interpretativas, asimismo, el canon y las relaciones entre autor texto y receptor” (ibídem)

Esta época mediatizada ha propiciado la autoformación literaria en el contexto digital “derivado de un entorno escolar poco motivante para adolescentes que deciden buscar en la red aquellos estímulos que no han encontrado en la escuela” López Pérez (2018:86). Las deficiencias educativas en la enseñanza de la literatura han motivado una doble dimensión en la experiencia literaria evidenciándose en la población adolescente prácticas de lecturas literarias dicotómicas: *académicas y vernáculas*. “Los lectores adolescentes realizan dos tipos de lecturas: lecturas libres elegidas por ellos y lecturas prescritas desde el instituto” Zaldívar (2022:93) debido a que “el canon personal de los actuales estudiantes se encuentra bastante alejado del propuesto en el escenario educativo (canon escolar)” García Roca (2021:462) esta distinción deriva de un “entorno académico tan cuestionado por una serie de prácticas que, en muchas ocasiones, no están atendiendo a las necesidades y demandas contemporáneas de los adolescentes” López Pérez (2018:88) Estas afirmaciones aluden a una *dualidad lectoliteraria* como consecuencia del distanciamiento de los dominios de aprendizaje socioemocional del estudiante adolescente por ello ejercen una praxis de ruptura (con el sistema de dominación educativo) y de conquista de su propia autoformación literaria.

La época actual motiva y propicia *el poder de*

apropiarse de su propia formación y contraponer la realidad del carácter impositivo del contexto académico con la libertad de escogencia que tienen en el entorno virtual. De ahí que Scolari (2020:09) afirme que “la nueva vida social de los adolescentes está construida alrededor de una serie de tecnologías digitales -de las redes sociales a la telefonía móvil- y de nuevas prácticas que, con frecuencia, son muy diferentes de los protocolos educativos de las escuelas” lo que deja en evidencia “una brecha cultural y tecnológica entre la juventud de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado a la par que la sociedad y su entorno digital” (op.cit.:09-10)

Para reducir esta brecha es necesario acercarse y conocer a esa generación (llamada *nativa digital, lectores beta, generaciones de la red o de las pantallas*) para saber cómo aportar en el campo de la formación literaria. Porque ciertamente ellos avanzan en la medida de las transformaciones tecnológicas y/o digitales y la alfabetización (docente-institución-curriculum) no puede quedarse estancada en una perspectiva tradicional. Se deben abrir esquemas de pensamiento para realizar actualizaciones teóricas-metodológicas para una formación literaria contextualizada en las preferencias literarias y necesidades educativas de los adolescentes en la era digital. Por ello “las escuelas han de adaptarse y dar respuesta tanto a las necesidades e intereses de su alumnado, como a los requerimientos de la sociedad actual.” García Roca (2021: 527)

Este contexto digital es sumamente relevante y pertinente para la autoformación literaria porque dinamiza el desarrollo un sujeto libre, autónomo, participativo y humanista tanto en la *liberación* como en la *construcción* de su ser como persona. Este momento histórico potencia procesos de recepción y producción literaria en *espacios de afinidad* (por ser nativos digitales es un contexto familiar para ellos) que contribuyen con su *formación estético-sensible* y de esta forma satisfacen sus intereses personales no solo *en armonía con la época mediatizada* sino también con su *naturaleza como individuos* (adolescentes en su mayoría) en correspondencia con sus características cronológicas, cognitivas, psicológicas, sociales, emocionales... En este sentido, la autoformación literaria en la era digital desde una perspectiva emancipatoria

“puede contribuir a la búsqueda de un llegar a ser teniendo como materia prima a sí mismo y al mundo como medio” Jurado (2007:44)

La educación reflexiva-crítica para la transformación de la formación literaria

¿Por qué comprender la autoformación literaria en la era digital? Estas prácticas literarias conllevan a reflexionar y cuestionar la enseñanza literaria actual y su “pertinencia” en los currículos educativos y, sobre todo, en los programas universitarios de formación docente. Conlleva a indagar y discernir sobre los resultados de la Enseñanza de la Literatura en Media General y aclarar ¿Qué tan satisfactorio ha sido ese modelo didáctico en los estudiantes para desarrollar el placer literario?, ¿Cómo deconstruir un modelo de enseñanza que es asumido sin cuestionamiento por docente pasivos y rutinarios?, ¿Cómo se está asumiendo la Didáctica de la Literatura en la formación de futuros docentes?, ¿Cuáles serían los caminos investigativos a emprender para la transformación de la formación literaria desde una perspectiva emancipatoria para propiciar una pedagogía humanista?

Los paradigmas de enseñanza de la literatura (adultocéntrica, inmanentista, historicista...) aceptados y aplicados sin cuestionamiento por lo docentes tecnocráticos-instrumentales no responden a las necesidades de formación literaria personal de los estudiantes. Concretamente, en el recorrido del contexto problematizado de la enseñanza de la literatura, Ochoa (2024) evidenció diversas aristas que muestran brechas empíricas, teóricas, metodológicas, culturales, generacionales, digitales... Revelando contrastes entre: un modelo educativo moderno y unas prácticas letradas posmodernas; la enseñanza y la educación; la alfabetización tradicional y la multialfabetización digital; lo académico y lo extracadémico; lo obligatorio y lo autónomo; lo adultocéntrico y lo adolescéntrico; lo canónico y lo exocanónico; lo impreso y lo digital; lo inmanente y lo trascendente; el deber y el querer del ser; la generalización y la personalización; la instrumentalización y la humanización.... intersticios como consecuencia de las deficiencias de la enseñanza literaria y de un sistema académico que no ha evolucionado a la par que la sociedad actual.

Al respecto, Colomer (1996:21) destaca que: “las dos últimas décadas se ha señalado repetidamente que el modelo tradicional de enseñanza de la literatura se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible” y la autoformación literaria evidencia con mayor fuerza la persistencia y agudización de la crisis de los paradigmas de la enseñanza de la literatura. Esta *crisis* “es la indicación que proporcionan de que ha llegado la ocasión para rediseñar las herramientas” Kuhn (1971:127) y crear las condiciones para establecer la transición a un nuevo paradigma el de *la formación literaria*. “Las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías” (op.cit.:128).

Por ello, se apuesta por una *Educación Reflexiva-Crítica para la Transformación de la Formación Literaria*. Porque se orienta, principalmente, en el cuestionamiento del quehacer del docente -las dinámicas de poder de la enseñanza de la literatura- para realizar transformaciones en la práctica educativa “a las que solo se llega cuestionando la propia práctica, reflexionando desde ella” Tallafero (2006:270) lo cual involucra dos ejes transversales: *pensamiento* (desde la autocrítica, autoconocimiento, autopercepción, autorreflexión...) y *acción* “generadora de saber pedagógico” (ibídem). Perspectiva educativa coherente con la visión epistemológica emancipatoria de la teoría crítica.

Las crisis se deben asumir como oportunidades, como posibilidades de “emerger elementos nuevos, hace irrumpir factores desconocidos, son las que apuestan por la búsqueda sin seguridades, las que desafían el «canon»” Lanz (2005a:423). En este sentido, para realizar una *transformación educativa desde el pensamiento y la acción* es necesario cuestionar las dinámicas de poder que intervienen en las concepciones de los elementos del acto educativo que surgen de la misma noción de enseñanza literaria y que hacen emerger nuevas nociones para redimensionar y ampliar las ideas de formación literaria y, para ello, es imperioso orientarse en una educación reflexiva-crítica alineada en un proceso recurrente de “reflexión sobre la reflexión en la acción” López y Bastos (2010:281), visto como proceso continuo de aprehensión, comprensión y construcción del conocimiento sobre las prácticas vernáculos de lectura literaria en la era digital.

Particularmente, la noción de autoformación literaria implica colocar como protagonista del acto educativo al estudiante adolescente lector literario autónomo y asumir un *enfoque personalizado* desde su concepción humanista, social y formativa, pertinente con las características de los adolescentes como nativos digitales, desde sus intereses literarios, sus necesidades educativas para viabilizar el desarrollo integral de su personalidad y sensibilidad. “En la perspectiva de la teoría crítica, la educación se concibe como un proceso humano y social (...) al sostener que el ser humano es un producto social; el conocimiento es una construcción social, y tiene un carácter liberador” Carmona (2007:147). Partiendo de la noción emancipatoria y humanista se concibe una educación de conciencia reflexiva-crítica de los participantes del acto educativo que develen nociones para la comprensión y transformación de la formación literaria.

Al respecto, Jurado (2007:39) afirma que “Es importante estudiar e investigar los procesos de autoformación para comprender la importancia de una educación más emancipadora y concientizadora” Ciertamente, la autoformación literaria en la era digital aporta elementos esenciales para la transformación de la formación literaria ya que prioriza el deseo del lector y el placer literario, además, devela nuevas textualidades digitales de carácter transmedial, así como la modificación de las formas convencionales de lectura y escritura, lo cual conlleva a realizar redefiniciones de las concepciones de literatura, del proceso de recepción y producción literaria, del canon literario...

Desde la perspectiva de Scolari (2020) para mejorar la educación formal es necesario explorar las habilidades y las estrategias de aprendizaje informal de los estudiantes ya que podría “contribuir a una mejor comprensión de cómo consumen, producen, comparten, crean y aprenden los adolescentes en entornos digitales” (p.10). De esta manera, las prácticas de autoformación literaria se pueden “extrapolar al sistema educativo formal” (ibídem) En la misma línea, Vizcaíno, Bonilla e Ibarra (2021) señalan que para la formación literaria digital es necesario “internarnos en modelos pedagógicos emergentes por medio de *bookstagrammers*, *booktubers*, *coworking*,

edutubers, *mathumers*, y otros recursos de aprendizaje informal. Un repertorio de interés científico que nos permitirá entrever desafíos y prospectivas hacia un futuro colectivo de dilatada innovación creativa” (p.12) esto conlleva a una actualización de los fundamentos de la formación lectoliteraria de docentes en formación y el dominio de conceptos imprescindibles de actual relevancia: *transmedia* y *alfabetización digital*.

Este panorama revela un reto educativo que los investigadores y docentes no pueden ignorar, no se debe hacer resistencia frente a lo emergente, urge una renovación académica de interés y preocupación por la autoformación literaria y por las nuevas maneras de leer y producir literatura en este contexto digital. En virtud de la realidad descrita, se hace necesario asumir la noción de “praxis crítica emancipatoria” Martínez y Guachetá (2020:15) porque concibe los nuevos elementos que emergen de la noción de autoformación literaria y su impacto en la transformación educativa ya que se centra en “la actividad transformadora del ser humano, reivindicando la articulación entre la comprensión y la transformación de la realidad; porque reivindica la importancia de la construcción de alternativas para la prefiguración de la sociedad del porvenir”(ibídem). Implica una educación que “movilice, emancipe y transforme sujetos en su doble dimensión: individual y colectiva, sostenida en saberes y emociones que den lugar a transformaciones”. (op.cit.:93).

Desde la perspectiva de la autora de este ensayo, la transformación de la formación literaria debe tener como premisa la emancipación para la humanización, lo cual implica considerar a los estudiantes como: “totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal” Carmona (2007:146). Es decir, todos los estudiantes son diferentes y, por ello, en la aprehensión de la realidad de la autoformación literaria se debe considerar la unicidad de cada ser, en sus procesos internos de reflexiva-crítica y disposición solidaria con el otro para compartir conocimientos, intereses, necesidades y propuestas. No se puede responder a las necesidades del estudiante sino se reconoce su dimensión ontoaxiológica.

Tanto docentes como investigadores deben partir de una Educación reflexiva-crítica que conlleve a

incrementar los procesos de humanización. En este sentido, para potenciar las transformaciones de la formación literaria humanista se deben reivindicar las subjetividades y, para ello, es relevante asumir la educación desde la perspectiva de la teoría crítica como teoría de la acción y de la racionalidad; ciencia social con trascendencia. La pedagogía crítica analiza y comprende los problemas reales de modelos tradicionales como el de enseñanza de la literatura para transformarlos en beneficio de los afectados; de los estudiantes a los que se les ha reprimido sus preferencias literarias y necesidades educativas.

Por su parte, Hernández y Cianci (2016:68) destacan la importancia de la “apropiación de una pedagogía emancipadora con esencia transformadora” inherente a un “proceso educativo-formativo alternativo enfrenta el desafío de lograr la materialización de subjetividades que viabilicen nuevas prácticas sociales”. Y precisamente esa es la idea de aprehender la realidad de la autoformación literaria, para develar los procesos que involucran sujeto, entono y formación -en ese proceso triádico dialéctico del sí, para sí sobre sí en relación con los otros y en contexto- que conlleva no solo a cuestionar los sistemas actuales de educación y dominación, sino también a replantear la investigación en el campo de la literatura, redefinir la noción de literatura, la renovación del canon literario, así como los procesos de recepción literaria.

Implica abrir esquemas de pensamiento y asumir que la noción de literatura se puede reconfigurar de acuerdo con las prácticas actuales de autoformación literaria, deconstruir modelos ineficaces como el de Enseñanza de la Literatura y, a su vez, construir el de *Formación Literaria* contextualizada en las preferencias lectoliterarias y necesidades educativas de los adolescentes en la era digital, para ello, es imprescindible aprehender esta realidad desde la perspectiva emancipatoria reivindicando la subjetividad. Ya que no se puede seguir siendo un “consumidor pasivo de políticas y modelos, sino un actor crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales” López y Bastos (2010:280)

La educación reflexiva-crítica implica asumir la inclusión en la que todos buscan respuestas al tema en discusión (*formación literaria*) para su transforma-

ción. La perspectiva del *estudiante adolescente lector literario emancipado desde su autoformación literaria* es de gran valor ya que serviría para redimensionar los fundamentos sobre formación literaria de los docentes en ejercicio y de los futuros profesores de literatura.

Palabras finales

Considerando que la autoformación devela actos de emancipación de sistemas de dominación educativa que reprimen la humanización del sujeto; se cuestiona, frontalmente, la función de la enseñanza de la literatura en la sociedad actual y, concretamente, el papel de la literatura en el sistema educativo y programas universitarios de formación docente, así como, su repercusión en la sociedad presente y futura.

Aprehender la realidad de los procesos de autoformación literaria desde una perspectiva emancipadora podría servir para construir un marco teórico transferible al ámbito educativo que orientaría la Formación Literaria desde la realidad de los sujetos (estudiantes venezolanos) y desde su contexto (entorno digital); ya que las categorías ontoaxiológicas que se desprendan del porqué y para qué se autoforman literariamente podrían redimensionar los fundamentos sobre formación literaria.

Se asume el interés emancipatorio de la acción comunicativa porque da cuenta de un conocimiento que se emancipa del pensamiento dominante para generar por medio de la dialéctica un pensamiento reflexivo y autónomo; una racionalidad comunicativa resultante de un proceso autorreflexivo-crítico en el que media el entendimiento recíproco. Además, porque de esa autoformación literaria emergen nuevos elementos asociados al sujeto, contexto y formación, como nuevas narrativas (el cómic, las mangas, el fanfiction, los webtoon, la novela gráfica...) que surgen de la cibercultura, de la convergencia transmedial en la que confluyen el *bildungsroman*, la figura del *prosumidor*, de los *goodreaders*, de los *fanfictioners*, los *booktuber*... nuevos elementos que conllevan a reformular las concepciones sobre la literatura, su función, importancia, contextualización, canon... lo que exige redimensionar los enfoques, métodos, contenidos y procedimientos para la

formación literaria y su transferibilidad al contexto educativo.

Por ello, es imprescindible alinearse en una Educación Reflexiva-Crítica para la transformación

de la formación literaria con base en la reivindicación de la (inter)subjetividad, la inclusión, la alteridad... una transformación orientada en la premisa de emancipación para la humanización.

Referencias

- Briones, G. (2002). Epistemologías de las ciencias sociales. Colombia: ARFO Editores.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo Madrid: Leer.es.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 125-146
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Única*, 8 (19), 134-157.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (8), 127-171
- Gala, S. (Edit.) (2022). Educación literaria. Nuevas perspectivas pedagógicas. Madrid: Dykinson S.L.
- Galvani, P. (2010). Auto-formación multialogante y exploración de la eco-formación. *Visión Docente con-Ciencia*. IX, (55), 5-21.
- García Roca, A. (2021). Prácticas lectoras y escritoras en espacios de afinidad. Nuevas claves para la educación literaria. Trabajo de Grado de Doctorado, Universidad de Almería-España.
- Habermas, J. (1992). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. México: Taurus. Dykinson S.L.
- Habermas, J. (1996). Conocimiento e interés. Traducción de Jiménez Redondo, M. (1996) Universidad de Valencia de Erkenntnis und Interesse aus: Technik und Wissenschaft als "Ideologie" (pp. 146-168) Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 1968.
- Hernández, M. y Cianci S. (2016). Enfoque pedagógico emancipador de la Universidad Bolivariana de Venezuela como eje de transformación universitaria. *Revista Arbitrada del CIEG*. Barquisimeto. 23, .67-81.
- Jurado, M. (2007). Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora *Curriculum*. (20), 39-64.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17, (56), 39 - 46
- Lanz, C. (2011). De la mismidad a la alteridad en lo educativo. *Ethos*, 3 (1), 31-46.
- Lanz, R. (2005a). El arte de pensar sin paradigmas *Educere*, 9, (30), 421-425.
- Lanz, R. (2005b). Las palabras no son neutras. Documento en línea. Disponible en: <https://www.debatecultural.net.ve/Observatorio/RigobertoLanz18.htm>
- López Casanova, A. (2020). La Interactividad en Wattpad una experiencia de Narrativa Digital en diálogo con la Didáctica del Lenguaje. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Bogotá
- López Pérez, C. (2019). Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes Trabajo de Grado de Doctorado: Universidad de Zaragoza-España
- López, B., y Bastos, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva *Educación y Educador*. 13, (2), 275-291.
- Martínez, M. y Guachetá, E. (2020). Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CLACSO.
- Ochoa, Y. (2024). Intersticios en la (auto)formación literaria: situación problematizada y posibilidades de investigación. Ponencia presentada en XII Jornadas de investigación internacional de la UNEG. Transformación del conocimiento, tecnología y academia. Una realidad pospandemia.
- Salcedo, H. (2012). Epistemología o filosofar sobre la ciencia. Colombia: Ediciones UNAULA.
- Scolari, C. (2020) (ed.) Adolescentes, medios de comunicación y cultura colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat de Pompeu Fabra.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens
- Tallafero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10, (33), 269-273.
- UPEL. (2006). Manual De Trabajo De Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. 4ta Edición. FEDUPEL. Caracas.
- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books

- Vizcaíno, A.; Bonilla, M. e Ibarra, N. (2021). Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales. Madrid: Dykinson S.L.
- Zaldívar, R. (2022). La dimensión emocional de la didáctica de la poesía en la adolescencia: una investigación-acción en educación secundaria. Trabajo de Grado de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid -España.

