



Incursiones estéticas en la enseñanza de la literatura: un dinamizador (casi) olvidado

José Antonio Calzón García

Departamento de Filología. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.100421>

Recibido: 23 de enero de 2025 • Revisado: 23 de mayo de 2025 • Aceptado: 4 de junio de 2025

Resumen: El artículo pretende reflexionar sobre el uso del enfoque estético y experiencial en la enseñanza de la literatura, a partir de las distintas problemáticas que han planteado estrategias metodológicas centradas en planteamientos historicistas, formalistas o recepcionistas, y que acarreaban, con frecuencia, la desafección del alumnado ante la materia y dificultades para la adquisición del hábito lector. El texto parte, así, de la consideración de la referencialidad de la obra como el elemento clave de los enfoques tradicionales, la cual ha afectado tanto a la elaboración del corpus como al uso instrumentalizado de la literatura, en cuanto portadora de un contenido, en las aulas, con las problemáticas antes mencionadas. Paralelamente, se analiza también la escasa cabida del hecho estético en el currículo actual, tal y como testimonia la terminología empleada en las leyes educativas. Frente a todo ello, el artículo retoma, entre otras, las investigaciones de Dewey o Rosenblatt, actualizadas en parte a través de la “estética cotidiana” de Saito o la “estética ambiental” de Sepänmaa, sin presencia aún en los estudios literarios, para plantear el sentido de la experiencia estética desde una perspectiva socioeducativa contemporánea que rehúya la mirada academicista, racional y codificada ante la obra literaria. El objetivo es, pues, plantear una estrategia de mediación *in absentia* que asuma la inefabilidad del proceso lector, y su naturaleza intrínsecamente gratificante y placentera, como puntos de arranque a partir de los cuales se contemple el contacto con el texto desde una mirada estética encaminada a la adquisición del hábito lector.

Palabras Clave: Estética; didáctica de la literatura; hábito lector; referencialidad; instrumentalización.

EN Aesthetic incursions in the teaching of literature: an (almost) forgotten dynamizer

Abstract: This article aims to reflect on the use of the aesthetic and experiential approach in the teaching of literature, drawing on the various problems posed by methodological strategies centered on historicist, formalist, or receptionist approaches, which frequently led to student disengagement with the subject and difficulties in acquiring reading habits. The article thus begins by considering the referentiality of the work as the key element of traditional approaches, which has affected both the development of the corpus and the instrumentalized use of literature, as a carrier of content, in the classroom, resulting in the aforementioned problems. At the same time, the limited role of aesthetics in the current curriculum is analyzed, as evidenced by the terminology used in educational laws. In the face of all this, the article takes up, among others, the research of Dewey and Rosenblatt, updated in part through Saito’s “everyday aesthetics” or Sepänmaa’s “environmental aesthetics”, not yet present in literary studies, to raise the meaning of the aesthetic experience from a contemporary socio-educational perspective that avoids the academic, rational, and codified view of literary works. The objective is, therefore, to propose a mediation strategy *in absentia* that assumes the ineffability of the reading process, and its intrinsically gratifying and pleasurable nature, as starting points from which contact with the text is contemplated from an aesthetic perspective aimed at acquiring the reading habit.

Keywords: Aesthetics; didactics of literature; reading habits; referentiality; instrumentalization.

FR Incursiones estéticas dans l'enseignement de la littérature: un dynamiseur (presque) oublié

Résumé : Cet article vise à réfléchir à l'utilisation de l'approche esthétique et expérientielle dans l'enseignement de la littérature, en s'appuyant sur les différents problèmes posés par les stratégies méthodologiques centrées sur les approches historicistes, formalistes ou réceptionnistes, qui ont fréquemment conduit au désengagement des élèves envers la matière et à des difficultés d'acquisition d'habitudes de lecture. L'article commence donc par considérer la référentialité de l'œuvre comme l'élément clé des approches traditionnelles, ce qui a affecté à la fois le développement du corpus et l'utilisation instrumentalisée de la littérature, comme vecteur de contenu, en classe, entraînant les problèmes mentionnés précédemment. Parallèlement, le rôle limité de l'esthétique dans le programme scolaire actuel est analysé, comme en témoigne la terminologie utilisée dans les lois éducatives. Face à tout cela, l'article reprend, entre autres, les recherches de Dewey ou de Rosenblatt, actualisées en partie à travers "l'esthétique quotidienne" de Saito ou "l'esthétique environnementale" de Sepänmaa, pas encore présentes dans les études littéraires, pour établir le sens de l'expérience esthétique à partir d'une perspective socio-éducative contemporaine qui évite la vision académique, rationnelle et codifiée des œuvres littéraires. L'objectif est donc de proposer une stratégie de médiation *in absentia* qui assume l'ineffabilité du processus de lecture, et sa nature intrinsèquement gratifiante et agréable, comme points de départ à partir desquels le contact avec le texte est envisagé dans une perspective esthétique visant à acquérir l'habitude de lire.

Mots-clés : Esthétique ; didactique de la littérature ; habitudes de lecture ; référentialité ; instrumentalisation.

Sumario: 1. De dónde venimos. Los paradigmas en la enseñanza literaria: algunos modelos (con sus problemáticas). 2. De nuevo a vueltas con la figura del docente y su relación con el alumnado, o cómo mediar sin mediación. 3. La piedra de toque ante el desafío de la educación literaria: el problema de la referencialidad. 4. Hacia una aproximación estética en la enseñanza/educación literaria. 4.1 La estética en la encrucijada de su dimensión sociocultural y educativa. 4.2 Caracterización fenoménica de la experiencia estética y la problemática de su inefabilidad (desde una mirada educativa). 4.3 El enfoque estético en la enseñanza de la literatura: un paradigma incómodo, pero necesario. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Calzón García, J. A. (2026). Incursiones estéticas en la enseñanza de la literatura: un dinamizador (casi) olvidado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 91-99.

1. De dónde venimos. los paradigmas en la enseñanza literaria: algunos modelos (con sus problemáticas)

Cuando Colomer (1998, p. 13) apuntaba que la enseñanza de la literatura estaba determinada en gran medida por el concepto social de la educación que se tiene en cada momento, parecía sugerir ya una línea de interpretación deudora de la imbricación entre los avances teóricos, de incorporación por lo general tardía en las aulas, y la propia dinámica del ejercicio profesional. Respecto a lo segundo, los docentes han evidenciado por lo general cierta renuencia a utilizar fórmulas pedagógicas que planteen dificultades desde el punto de vista empírico, por su aplicación en la realidad del aula, o conceptual, por caer fuera del horizonte de conocimiento del profesor o maestro. En este sentido, la tradición ligada a la teoría gramatical, los estructuralismos lingüísticos y el formalismo literario (Lomas, 1996, p. 17) se han sumado a un corpus más amplio de aproximaciones sustentado en el aprendizaje del discurso oral y escrito, en la posesión del patrimonio histórico y en la capacidad de interpretar al texto (Colomer, 1996, pp. 124-126). Todo esto acababa por abocar a dinámicas de aula repetitivas y deudoras de marcos conceptuales ajenos a la experiencia del hecho lector:

Las experiencias escolares de lectura literaria están mediadas, en términos generales, por estrategias que restringen al estudiantado a la aplicación reduccionista y dogmática de teorías literarias y/o comunicativas, a partir de diseños didácticos orientados a la medición estandarizada y, por ende, no representativas de las riquezas socioculturales de los lectores, impidiendo, en suma, que prácticas lectoras creativas, reflexivas, críticas e interactivas, sean parte de la agenda hegemónica de esta didáctica específica (Sánchez Lara, 2023, p. 107).

Ante este horizonte, aproximaciones como la de la Estética de la Recepción, donde la naturaleza experiencial de la lectura personal otorgaba al sujeto receptor un protagonismo negado por las aproximaciones formalistas (Acosta, 1989), han permitido resquebrajar la "sustancialidad de la obra" (Guzmán Pitarch, 1992, p. 143), otorgándole una polivalencia y una naturaleza abierta que permite su "apropiación" por el receptor. En cualquier caso, esto siempre se verá supeditado a los mecanismos de control referencial de las instituciones literarias y educativas, quienes marcan el sentido y el valor "oficiales" del texto.

La educación literaria¹ parece navegar hoy en día por un horizonte pedagógico abierto a la multidimensionalidad del texto, no quedándose así en la mera recuperación del mensaje a nivel semántico (Hernández Santamarina y Alegría de la Colina, 2023, p. 23), mientras se apuesta por cierta indisociabilidad entre el goce

¹ Para un repaso de los principales modelos de educación literaria en España, véase, entre otros, Núñez (2016).

y la reflexión conceptual (Sánchez Lara, 2023, pp. 110-111) que parta de la comunicación dialógica, de la negociación del significado y del desarrollo de la imaginación y la creatividad (Vargas Manrique, 2009, pp. 33 y 39). Todo ello hace de la competencia literaria el elemento clave con el que enjuiciar la presencia, o no, de enfoques de corte comunicativo en una determinada aproximación didáctica (Colomer, 1998, p. 79).

De este modo, las últimas décadas parecen mostrar cierto discurso crítico que cuestione la idea de la autorreferencialidad en la obra literaria (Pérez-Henao, 2013, p. 91), *cul-de-sac* este que enfrentaba al estudiante con el perverso bucle de asumir que la explicación del texto emanaba de una caracterización que era intrínseca a su propia constitución formal y semántica. En esta misma línea, y como se ha apuntado, la incorporación de la noción de competencia literaria ha permitido empoderar la agencialidad lectora a partir del uso de diversos saberes, activando así el intertexto lector (Mendoza Fillola, 1999, p. 11), para construir sentido de forma individual y original.² No obstante, la hipotética autonomía y libertad interpretativa del lector escolar sigue arrastrando dos rémoras que pesan como auténticas lápidas a la hora de convertir la experiencia lectora en algo verdaderamente lúdico y gratificante. La primera de ellas tiene que ver con la problemática del corpus, el ya clásico dilema entre la selección llevada a cabo por los pretendidos “expertos” y aquella establecida a partir de los propios gustos de los lectores. Propuestas como la de los itinerarios lectores plantean fórmulas relativamente híbridas (Colomer, 1998, p. 110), sin llegar a sustraerse por completo del papel rector del docente, y de la problemática que comporta que el estudiante siga viendo la literatura, y su experiencia, como algo académico, “externo” y mediado por otro agente. El debate, aquí, surge a partir del grado de conexión que buscamos entre las preocupaciones, ansiedades y ambiciones del lector (Rosenblatt, 2002, p. 98) y nuestros propios criterios profesionales como docentes. La apuesta por seleccionar textos “sobre los cuales no se cierne un aura académica” (Rosenblatt, 2002, p. 232) no agota el problema, sino que lo desvía hacia otras obras que, de algún modo, seguimos igualmente “controlando”.

La segunda problemática, no menos relevante, guarda relación con la tan mentada instrumentalización de la lectura (Tabernero y Dueñas, 2003, p. 303). En efecto, escapar de esta resulta una labor con frecuencia imposible, quedando la tentativa tan solo reducida a juegos de alternancia axiológica, una suerte de “quítate tú para ponerme yo”,³ y donde, en el mejor de los casos, acabamos siempre por enfrentarnos al empleo del texto en cuanto herramienta para el desarrollo de la competencia lectora (Colomer, 1998, p. 85), deudores de una dinámica de utilitarismo y productividad de la que no logramos sustraernos:

Los niños necesitan, al menos de vez en cuando, evadirse del lenguaje utilitarista y dominante del mercado, del lenguaje que pretende prioritariamente una finalidad instructiva y moralizante, necesitan huir del lenguaje orientado exclusivamente a la productividad del aprendizaje o de cualquier otra productividad, para refugiarse, como alternativa, en ese otro universo lingüístico donde nadie tiene que rendirle cuentas a nadie, donde los niños son los dueños, incluso dueños caprichosos, de las palabras, de sus formas y de sus significados (Sánchez Corral, 1999, p. 97).

2. De nuevo a vueltas con la figura del docente y su relación con el alumnado, o cómo mediar sin mediación

El cuestionamiento de la idea de la “buena lectura”, o de la “correcta” o “verdadera”, por parte del docente (Larrosa, 2006, p. 99), surge de la asunción de que el arte, y con él la literatura, sobrevuelan una gama tan amplia de intereses y necesidades personales (Rosenblatt, 2002, p. 59) que su encorsetamiento dentro de un horizonte restringido de interpretación solo puede entenderse a partir de una “desigualdad de las inteligencias” (Rancière, 2010, p. 16) en la que “el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada” (Rancière, 2002, p. 7). Bajo este aparente galimatías subyace lo que el propio Rancière (2002, pp. 72-73) denomina la “pedagogización de la sociedad”, articulada a partir de la “infantilización general de los individuos que la componen”.

Desde el horizonte que proporciona la escuela, el reconocimiento del saber que obra en el ignorante, y en la actividad propia del espectador/receptor (Rancière, 2010, p. 23), pasa por la anulación de la dualidad enseñante-enseñado y de la interpretación “oficial” de la obra en cuanto arcano custodiado en exclusiva por el maestro. El discente, pues, ha de verse emancipado en el plano académico (Rancière, 2010, p. 17), asumiendo la autonomía de unas capacidades intelectivas que solo pueden desarrollarse sin la atadura de un discurso externo sometido al criterio del maestro. Y esta libertad solo se hace posible mediante un control completo sobre el propio discurso, ajeno a las injerencias del *establishment* educativo.

Así pues, ¿en qué ha de verse convertido el mediador desde el prisma de la experiencia literaria? Según Rosenblatt (2002, pp. 303-304), en un mero agente facilitador, a la hora de mejorar la calidad de esa experiencia, la cual ha de ser única y exclusivamente *personal*. Y esto pasa por entrenar al lector para su enfrentamiento autónomo con el texto (Tabernero y Dueñas, 2003, p. 316), suscitando y provocando en aquel algún tipo de respuesta (Colomer, 1996, p. 131) desprovista de los condicionantes de las herramientas meta-literarias de análisis. Cuando Sontag (1996) invitaba a situarse ante la obra de arte, dejándola hablar por su transparencia estética, no hacía otra cosa que defender el derecho del espectador a disfrutar del arte sin las limitaciones del discurso académico, encaminando así hacia la obtención de una experiencia no mediada y,

² La cuestión, no obstante, es más compleja de lo que pudiera parecer, al incorporarse en el debate, por ejemplo, la correspondencia entre la interpretación del lector real y la del implícito, como el propio Mendoza Fillola (1999, p. 36) sugiere.

³ Véase como muestra, por ejemplo, Tejerina (2002) y su listado de cuarenta textos de literatura universal etiquetados bajo el marbete de “lecturas solidarias”.

en consecuencia, no adulterada. La cuestión, no obstante, es: ¿cabe plantearse algo así desde el horizonte de la enseñanza literaria, a partir de las limitaciones del sistema educativo?

3. La piedra de toque ante el desafío de la educación literaria: el problema de la referencialidad

La consideración de la obra escrita en cuanto documento no ha podido sustraerse a la idea de ver el hecho literario como una forma de comunicación y, por ende, como un mensaje inteligible y descifrable. Toda creación artística, como es sabido, es portadora de significación, la cual emana tanto del propio sentido denotativo y connotativo del texto como del ejercicio intertextual realizado por el lector. A partir de aquí, es el propio receptor quien expresa de manera creativa su propia actividad, evidenciando la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la lectura (Sánchez Lara, 2023, p. 114).

De cualquiera de las maneras, es innegable que toda actividad interpretativa acaba por enfrentarnos de nuevo a un ejercicio descriptivo del objeto, en el que es este, y no el sujeto, quien es revelado. Desde la mirada de la didáctica de la literatura, diríase que, en última instancia, todo ello parece abocar a una escisión “entre los objetivos de formación de hábitos lectores y los de acceso a formas complementarias de conocimiento cultural que requieren mediación educativa” (Colomer, 1998, p. 110). Formulado en otros términos, lo que aquí se plantea es el conflicto entre la prelación de la referencialidad durante el proceso lector o la del disfrute puramente estético.⁴ Yace aquí, por tanto, la aparente contraposición entre el sentido comunicativo de la experiencia literaria y la dimensión puramente emocional de esta o, por retomar la terminología de Rosenblatt (2002), entre la lectura *eferente* y la *estética*: “leer para encontrar respuesta a una pregunta fáctica requiere prestar atención principalmente a los aspectos públicos del significado y excluye, relega a la periferia, las ideas o sentimientos personales activados” (Rosenblatt, 2002, p. 327). De este modo, resulta tremendamente complejo “escapar” de cualquier modelo de enseñanza de la literatura amparado en la idea de ver a esta como un conjunto de información que ha de ser recibida, comprendida, apreciada y (re)transmitida. Como la propia Rosenblatt (2002, p. 329) apuntaba, el análisis y el protagonismo del texto, enriquecido por el intertexto lector (Mendoza Fillola, 2003), parecen entrar en conflicto con la experiencia estética personal. Ahora bien, si partimos de la asunción de considerar que la adquisición del hábito lector va vinculada al desarrollo de una experiencia gratificante ante el texto, no podemos menos que aceptar, con Sánchez Corral (1999, p. 91) que “el sujeto que participa del juego estético, al igual que el que participa del juego del humor, se libera del principio de realidad mediante el principio del placer”. Esto nos lleva, pues, a tener que optar por el principio de referencialidad en la experiencia literaria, que siempre resulta más cómodo para el docente, a partir del uso de fórmulas codificadas de análisis semántico-formal y evaluación en el aula, o por otorgar un mayor protagonismo a la experiencia estética, incómoda y compleja en términos didácticos, pero indisolublemente vinculada a la adquisición del hábito lector.

4. Hacia un aproximación estética en la enseñanza/educación literaria

4.1 La estética en la encrucijada de su dimensión sociocultural y educativa

Analizar la evolución histórica del concepto de “belleza”⁵ puede resultar tan complejo como fascinante, si bien hay cierto consenso a la hora de considerar que, al menos a lo largo del último siglo, el enfoque ha sido predominantemente psicologista, a partir de la reflexión acerca de la respuesta humana a la belleza y al arte (Tatarkiewicz, 1997, p. 349). El hecho de que, por lo general, se tienda a considerar que existen experiencias estéticas de diferentes tipos, sumado al prejuicio que supone que el propio concepto de belleza sea usado con desconfianza, cuando no directamente como algo anacrónico (Tatarkiewicz, 1997, pp. 375 y 378), han hecho que el análisis de los procesos estéticos quede relegado al ámbito de la filosofía. De cualquiera de las maneras, esa “actitud estética” parece ser asumida desde un punto de vista perceptivo y, por tanto, no utilitarista, huyendo así de enfoques cognoscitivos centrados en el objeto físico, en favor del objeto fenoménico (Beardsley y Hospers, 1982, pp. 99-105), el cual ha de convertirse *per se* en fuente de placer.

La belleza, por tanto, quedaría pues conformada como “un horizonte de conceptos y valores sensiblemente representado, el producto de un conjunto de relaciones” (Jiménez, 2017, p. 33) que encaminan a la obtención de un placer, de un goce,⁶ no comunicable, personal y subjetivo, a partir de la puesta en funciona-

⁴ La oposición a la que aquí se alude, y que vertebra en gran medida el contenido de las siguientes páginas, cuenta con evidencias bibliográficas que dan muestra de su proyección, en gran medida antagónica, sobre el aula, con una mayor tradición, en pura lógica, desde el lado de los enfoques de corte referencial que desde la aproximación estética. A modo de ilustración, y sin pretender ser exhaustivos, sugerimos lecturas como la de Bernabeu Morón (1994), Recio Arancón (1987) o Grande Quejigo (2021) en lo tocante a enfoques didácticos con una clara prelación de lo semántico-referencial. Por otro lado, Fernández Fernández (2006) o Alabau (2018) plantean aproximaciones de naturaleza estética al hecho literario, aunque sea desde un planteamiento especulativo, o híbrido en el caso de la segunda. De igual modo, no son desdeñables tampoco trabajos como el de Molinas (2017), que, sin estar circunscrito al ámbito de la literatura, sugiere un enfoque educativo de corte estético y de naturaleza experiencial, o incluso el de Henao Ciro y Moreno Torres (2017), donde la experiencia estética tiene lugar en un ámbito en apariencia tan “aséptico”, desapasionado y objetivo como el de la lógica y las matemáticas.

⁵ Véanse, como aproximaciones al repaso histórico, Tatarkiewicz (1997) o Beardsley y Hospers (1982).

⁶ Si bien se trata de categorías difusas y un tanto inasibles, manejamos en este artículo las nociones de *goce* o de *placer* (estéticos) en el sentido usado por Tatarkiewicz (1997, p. 360) a propósito de su análisis de la experiencia estética contemplada desde el prisma kantiano, y en relación con “el juicio del gusto”, no necesariamente cognoscitivo ni lógico. La subjetividad de la experiencia estética, pues, no sería conceptual, viéndose sustentada en “un placer que no está basado sólo en la sensación, sino también en la imaginación y en el juicio: se trata de un placer de toda la mente” (Tatarkiewicz, 1997, p. 360).

miento de elementos cognitivos, emocionales, afectivos y sentimentales expuestos a lo sorprendente y novedoso (Jiménez, 2017, pp. 192 y 201).

Desde el contexto español, el desarrollo de políticas culturales⁷ centradas en el espectáculo y en el entretenimiento (Beirak, 2022, pp. 108-109) ha dejado por completo de lado una dimensión estética del arte que se ve incapaz también de acogerse al ámbito de la educación. Si nos ceñimos, sin ir más lejos, a la legislación educativa actual, llama la atención que en todo el articulado de la LOMLOE la palabra “estética” solo aparezca una vez —en realidad tres, pero repitiendo prácticamente la misma oración—, en relación con la transversalidad en la ESO: “En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales” (Ley Orgánica 3/2020, p. 122891). Otro tanto sucede con el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece las enseñanzas mínimas en Educación Infantil, con dos rápidas menciones en el área 3, de Comunicación y Representación de la Realidad, reducidas a “se pondrá a los niños y las niñas en contacto con diferentes modelos relacionados con diversas expresiones artísticas, para iniciar así el desarrollo del sentido estético y artístico” y “el lenguaje corporal permite el descubrimiento de nuevas posibilidades expresivas, que pueden utilizarse con una intención comunicativa, representativa o estética” (Real Decreto 95/2022, pp. 26-27). En el caso del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, la palabra “estética” aparece nueve veces, pero solo una de ellas guarda relación con lo lingüístico, a propósito de la competencia en comunicación lingüística: “hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria” (Real Decreto 157/2022, p. 20). Por último, 16 veces la encontramos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, de las cuales cinco referencias guardarían relación con lo lingüístico y literario (Real Decreto 217/2022, pp. 26, 121, 123, 127 y 130). Esta última cifra, que podría resultar más razonable, se ve sin embargo contrarrestada por una ausencia absoluta, en todos los marcos normativos indicados, de las palabras “bello”, “bella”, “belleza”, “hermoso”, “hermosa” o “hermosura”. La única excepción, en la legislación educativa estatal vigente, sería la referencia “Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario” (Real Decreto 95/2022, p. 31), curiosamente en la etapa de Educación Infantil. Diríase por tanto que, si bien la legislación utiliza la noción de “estética” como categoría abstracta o académica, nada se dice de su efecto real, o de su potencial beneficio para el alumnado, desde un punto de vista empírico.

Aludir a los efectos o beneficios de algo considerado como “bello” no resulta en absoluto baladí.⁸ Junto con su capacidad para satisfacer múltiples necesidades humanas, así como intereses personales y sociales, un producto cultural “nos hace bien, pero no como una teoría o valor moral, sino porque es con lo que podemos comprender las cosas que nos suceden, nos da paz cuando la buscamos, nos agita cuando lo necesitamos y nos permite intimar con nosotros mismos y con los demás” (Beirak, 2022, p. 191). Sin embargo, al mismo tiempo, y desde una dimensión más política, lo estético muestra los estigmas de la dominación (Rancière, 2010, p. 54), mientras “arte y política se sostienen una a la otra como formas de disenso, operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible” (Rancière, 2010, p. 65). En este sentido, ya Adorno (2002, p. 38) había incidido en el hecho de que la “espiritualización de las obras de arte estimuló el rencor de los excluidos de la cultura e inició el género del arte para el consumo y, por otro lado, la repulsión que este tipo de arte levantaba en los artistas los impulsó hacia una espiritualización cada vez más desconsiderada”. No obstante, la hipotética relación de subalternidad que podía establecerse entre quienes en teoría daban muestras de una “refinada sensibilidad” y aquellos poseedores de una “burda y ramplona hipoestimulación” ante el hecho estético cuenta con múltiples evidencias en su contra.⁹ De ahí que analistas como Beirak (2022) utilicen el adjetivo de “ingobernable” para etiquetar fórmulas artísticas refractarias a su encasillamiento en un sector o grupo social específico, recuperando el eslogan de la sufragista Helen Todd “pan y rosas” en cuanto representación simbólica de la necesaria conjunción entre lo material y lo espiritual, emocional o sentimental (Beirak, 2022, pp. 179-180).

4.2 Caracterización fenoménica de la experiencia estética y la problemática de su inefabilidad (desde una mirada educativa)

Cuando la experiencia estética adquiere “vida”, en términos de Adorno (2004, p. 295), se enfrenta con el desafío de su comunicabilidad, lo que supone que se vea reducida a “algo ya conocido” y, con ello, que transite en el universo de lo referenciable, pasando así de obra de arte a mero documento (Adorno, 2004, pp. 302 y 305). Nos hallamos aquí, pues, ante el desafío de preservar la experiencia estética a partir de su (de)codificación y transmisibilidad. De este modo, la referencialidad de la obra de arte parece entrar en conflicto con su naturaleza más o menos inmanente, creando así una autonomía del objeto estético que desafía la realidad

⁷ La propia Beirak (2022, p. 185) repara tristemente en el hecho de que, por lo general, en las organizaciones políticas los puestos relacionados con la cultura se consideran menores “y nadie les presta nunca demasiada atención”.

⁸ Así, Beirak (2022, p. 163) analiza, por ejemplo, las evidencias científicas en torno al beneficio positivo del arte en la salud mental y en la ralentización del deterioro cognitivo. Véase también al respecto el ensayo de Kelleher (2023).

⁹ Rancière alude a ello con frecuencia, bien para referirse al análisis de la correspondencia entre obreros en la década de 1830, donde el concepto contemplativo del ocio o del paseo tiene una dimensión claramente estética (Rancière, 2010, pp. 24-25), bien para reflexionar sobre la denominada “poesía obrera” en la Francia de 1830-1840, donde se criticaba que estos autodidactas imitaran las formas de la llamada “poesía culta” a partir de una estrategia de desidentificación, con el objetivo “de romper una identidad popular consensual rechazando un *habitus*” (Rancière, 2005, pp. 72-73).

establecida a partir de la creación de un mundo “diferente” (Morales, 2014, p. 367). “Las obras de arte reclaman una relación adecuada consigo mismas”, que diría, de nuevo, Adorno (2004, p. 419). El objeto estético se mueve, de este modo, entre la autonomía y el *fait social* (Adorno, 2004, p. 26), dejando la intelección de quien lo percibe ante el difícil dilema de disfrutarlo o explicarlo.

Junto con la referencialidad, la instrumentalización se muestra como otro complejo desafío desde el ámbito de la experiencia estética. Así, para Rancière (2010, p. 127), la eficacia estética del arte “significa propiamente la eficacia de la suspensión de toda relación directa entre la producción de las formas del arte y la producción de un efecto determinado sobre un público determinado”. El arte, continúa Rancière (2005, pp. 33 y 39), no pretende nada, en la medida en que su propia naturaleza se aleja de las realizaciones de la vida cotidiana: cuando el arte se convierte en vida se suprime como arte. Desde el prisma de la lectura, por ejemplo, el debate, sostienen Rodríguez Gutiérrez y Gutiérrez Sebastián (2013, p. 43), es hasta dónde podemos llegar en la utilización de la obra como instrumento, a rebufo del paradigma comunicativo (Morales Saro, 2014, p. 387), tal y como plantea, por ejemplo, Fraga de Azevedo (2005, p. 15), al señalar que los textos literarios permiten “leer el mundo”. De este modo, una vez más, nos encontraríamos ante una concepción de la didáctica de la literatura basada en la referencialidad de esta última, a partir del desarrollo de estrategias analíticas amparadas en la comunicabilidad de la experiencia literaria, sin que esto en modo alguno parezca certificar la adquisición del hábito lector.

Si lo extrapolamos a las coordenadas de la existencia contemporánea, el disfrute estético parece entrar en conflicto con una visión utilitarista moderna de la cultura y el arte, concebidos tan solo como transmisores de conocimiento, en detrimento de la experiencia recreativa de la contemplación estética (Polo Blanco, 2023). Esta, por el contrario, parecería requerir de un *tempo* cada vez más excepcional: “la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera” (Larrosa, 2006, p. 106). La obra de arte, concebida como *ámbito*, como fuente de sentido y belleza, y no como *mero objeto* (Jordá Lliteras y Peñate Cabrera, 1992, pp. 316-317), parece haberse convertido, por desgracia, en algo anacrónico, haciendo de la experiencia estética un sinsentido ajeno a la vida humana (Viejo Sánchez, 2007, p. 49).

Todo ello nos encamina, en suma, al debate acerca de la inefabilidad de la experiencia estética. El reto de esta, desde la mirada actual, pasa por comprender que su efecto en el receptor no puede ser de naturaleza exclusivamente semántica: la obra de arte ha de cambiarnos por dentro, y no transmitirnos un contenido (Larrosa, 2006, pp. 92-93). El silencio, dirá Steiner (2003, p. 67), constituye la lógica final de la palabra poética: toda verbalización crítica o experiencial implica el desplazamiento “de un foco de visión inmediato a un territorio de conocimientos especializados” (Steiner, 2003, p. 77). El arte sugiere, emociona, insinúa (Dewey, 2008) y es fuente de gozo (Spank, 1988), a partir de una capacidad de trascendencia que sobrepasa el mundo empírico e histórico factual (Fraga de Azevedo, 2005, p. 8). La racionalidad propia del arte, diferente a la lógica didáctico-conceptual (Morales Saro, 2014, p. 159), sustentada en la intuición (Croce, 1997, p. 35), demanda un papel activo de nuestra parte (Beirak, 2022) que escapa, pues, a las limitaciones de la codificación impuesta por el sistema cultural y educativo.

El arte navega, pues, por las aguas de la heterodoxia, poniendo en funcionamiento el pensamiento no normativizado (Beirak, 2022). En este sentido, corrientes recientes dentro de la estética y la filosofía del arte como la denominada “estética cotidiana”, encabezada por Yuriko Saito, indagan en la percepción estética que se experimenta ante objetos, o experiencias sensoriales, no codificados académicamente, como un paisaje, un aroma o un objeto de uso diario. Ello permite desacralizar la experiencia estética, sacándola de aulas y museos e incorporándola a nuestro día a día, rompiendo la dicotomía arte-vida, al tiempo que no se compartimenta el objeto estético en cuanto entidad diferenciada del resto de las realidades (Saito, 2013 y 2020). Subyace aquí la idea de que, al menos desde el pensamiento occidental, la experiencia estética, relegada a un discurso crítico academicista, es excepcional, requiere una formación especial y está desvinculada del resto de nuestras prácticas diarias, minusvalorando así su impacto en la calidad de vida y en el estado del mundo. En contraposición a esto, la cultura japonesa, por ejemplo, estetizaría los objetos, los eventos, los fenómenos y las actividades de la vida cotidiana. En una línea muy semejante, Sepänmaa (1993 y 2010) habla de una “environmental aesthetics” para referirse a la experiencia estética ante el objeto natural, no mediado ni elaborado por el hombre: “environmental aesthetics is the aesthetics of the real world. In this the environment means all of the observer’s external world: the natural environment, the cultural environment, and the constructed environment” (Sepänmaa, 1993, p. 17). Todo ello, en suma, no hace sino replantear una idea de la estética que se resiste a su formalización en un discurso analítico, académico y normativizado.

4.3 El enfoque estético en la enseñanza de la literatura: un paradigma incómodo, pero necesario

La tan anhelada consecución del hábito lector entre nuestros alumnos pasa, entre otras variables, por el hecho de no permanecer ajenos al vínculo entre este y las emociones: “a philosophy of teaching literature, then, focuses sharply on the complex web of emotions, feelings and memories that each of us spins under the guidance of the text” (Clifford, 1979, p. 39). En este sentido, la lectura recreativa resulta clave en la formación lectora y en la educación literaria, mostrando un mayor impacto en la personalidad y el comportamiento del lector que aquellas obras que se leen como parte de un trabajo escolar (Rosenblatt, 2002, p. 207).

De todo lo anterior solo podemos concluir, pues, que una estrategia didáctica que apueste por la adquisición del hábito lector ha de pasar necesariamente por la consideración de la lectura en cuanto experiencia estética. El lector, al decir de Larrosa (2006), ha de verse afectado por esa experiencia, siendo lo

verdaderamente importante, no ya el texto, sino la relación que se establece con él, y el impacto que nos produce. Nos encontraríamos, pues, ante una alfabetización de corte experiencial (Larrosa, 2006, p. 93) que renuncie a “momificar” el vínculo entre creación y destinatario, apostando por fórmulas de relación que establezcan vínculos entre la obra y nuestras vidas, rehuendo las formulaciones conceptuales de la experiencia literaria (Dewey, 2008) y, por tanto, la transmisibilidad de esta. La lectura ha de ser un gozo, representado por una gama indeterminada de satisfacciones personales (Rosenblatt, 2002, p. 62), aunque no sepamos lo que significa esto, ni cómo enseñarlo o evaluarlo.¹⁰

El vínculo de la literatura con lo estético, poco atendido en la tradición académica occidental (Pérez-Henao, 2013, p. 90), a pesar de su constatable presencia en la cultura grecolatina clásica (Albaladejo, 2016, pp. 49-51), no puede ser ya menospreciado por más tiempo. Esta relación, necesariamente sustentada en el poder recreativo y placentero de la lectura, ha de partir de la autorreferencialidad del discurso literario (Sánchez Corral, 1999, pp. 97-99). De este modo, nuestra principal preocupación, cuando llevamos a cabo una lectura “estética”, ha de ser tan solo para con lo que ocurre en nosotros mismos durante el propio proceso de lectura, en la medida en que nos “fusionamos” con el texto (Rosenblatt, 1981, pp. 24, 27 y 47).

Así pues, una didáctica de la literatura que actúe en consonancia con el objetivo crucial de la adquisición del hábito lector ha de centrarse en la experiencia individual, no mediada, del alumno, y en su respuesta inefable¹¹ —a pesar del reto didáctico y pedagógico que esto suponga—, personal, subjetiva y emocional al texto. En este sentido, es precisamente la subjetividad de esa respuesta/reacción personal la que plantea dificultades desde el punto de vista de la realidad del aula: “Reader response emphasizes that the way a work of literature is understood depends upon the interaction between reader and text and upon the presumably unique personal meaning that readers create for themselves” (Carey-Webb, 2001, p. 7). Esta multiplicidad de aproximaciones parte de que los estudiantes ya no han de apresurarse a la hora de analizar o juzgar los textos, sino que han de desarrollar sus propias respuestas ante ellos (Clifford, 1979, p. 38), sin que el lastre del propio autor (Rosenblatt, 1981, p. 15), del crítico, del profesor o incluso del propio texto, pese en ello. Así pues, la contemplación del libro, no en cuanto objeto, sino como un proceso activo, dinámico, personal y único, vivido a través de la relación entre el lector y la obra (Rosenblatt, 1981, pp. 15 y 20-21), dota a esta de vida. La enseñanza literaria se enfrenta así, pues, al abismo de asumir que la didáctica de la literatura y la experiencia de esta transitan por caminos relativamente paralelos, y que solo un enfoque estético, centrado en la gratificación inefable que proporciona el texto, puede encaminar a hacer de la lectura algo agradable para el alumno, logrando así quizás, solo quizás, la tan ansiada adquisición del hábito lector.

5. Conclusiones

Los distintos paradigmas en los que se ha movido la enseñanza de la literatura han acabado por conducir siempre al mismo callejón sin salida: el alumno, de una u otra manera, ha de realizar una suerte de “vacío conceptual” de la obra, y transmitirlo a través de algún mecanismo de evaluación. De este modo, la cuestión de la referencialidad del texto, en función de la cual la obra porta un “contenido”, y de la transmisibilidad de nuestra interacción con él pesan como dos losas en la didáctica de la literatura, convirtiendo el acto de la lectura en una especie de ejercicio esquizoide en el que el alumno se ve impelido a disfrutar del texto, mientras argumenta con un discurso académico claramente codificado y argumentativamente racional cómo se ha producido ese “gozo”.

Junto con la cuestión de la referencialidad del texto y de la comunicabilidad de la experiencia literaria tenemos el hándicap de la instrumentalización del ejercicio lector. La obra, al final, ha de “servir” para algo, ha de tener alguna utilidad, sea en su dimensión más claramente mimética, en cuanto reflejo del mundo, para un mejor conocimiento de este, o simbólica, en cuyo caso intervendría la “rentabilidad axiológica” del texto, en la medida en que nos permite trabajar unos determinados valores. Y, por último, la mayor de las utilidades de la obra: su empleo para evaluar al alumno y, en consecuencia, para que este apruebe, o no, la asignatura.

A lo largo de este artículo se ha intentado defender una suerte de mediación *in absentia*, a partir de un enfoque centrado en la experiencia puramente estética del hecho literario, inmanente, individual y, quizás, intransferible, desprovista del valor otorgado a la referencialidad de la obra y a su posible valor en clave axiológica. Esto plantea no pocos problemas en la realidad del día a día en las aulas. ¿Cómo creo un corpus de obras que evite cualquier clase de “imposición”? ¿Cómo evalúo a los alumnos, si toda transmisibilidad de la experiencia literaria bastardea su propósito original e implica una recodificación/simplificación del impacto emocional, sensible y, en suma, estético que la obra podría haber causado en el discente? ¿Qué metodología sigo para trabajar con un corpus difuso de textos, cuando cada alumno demanda una aproximación completamente diferente a la obra? He aquí la cuadratura del círculo. Fórmulas híbridas, según las cuales el alumno siempre va a tener su espacio en la escuela para experimentar de forma libérrima su propia vivencia del hecho literario, con las obras y con los modos que estime oportuno, podrían ser contempladas como el menor de los males. Pero para ello hemos de lograr que la enseñanza normativizada de la literatura no “arrastre” al alumno al convencimiento de que las jerarquías en la experiencia literaria siguen existiendo. Es necesario romper al fin esa barrera entre la interpretación racional, codificada, argumentada, transmisible y,

¹⁰ En este sentido, Colomer (1998, p. 115) aporta evidencias, en el contexto de la literatura infantil, de cómo ni siquiera la preeminencia exclusiva de la intriga en las historias garantiza el éxito de estas, incidiendo en la importancia de la caracterización individual a la hora de valorar el vínculo entre el infante y el libro.

¹¹ La propia Rosenblatt (1981, p. 132) incide en ello de forma particular, al insistir en que la efímera evocación personal que una obra literaria genera no puede ser compartida con nadie más, ni puede ser evaluada por otros: tiene un carácter inefable e interior.

en consecuencia, académica y socialmente “respetable”, frente a la “torpe”, “burda”, espontánea e inefable de quien selecciona obras que no se ajustan al corpus canónico, mientras no logra exteriorizar de forma lingüísticamente aceptada su juicio lógico y desapasionado en torno al texto.

Desde esta mirada, parece razonable reivindicar la presencia del hecho estético en la experiencia literaria, dentro y fuera del aula, recuperando una tradición hoy perdida, como evidencia el currículo, y a fin de otorgar de nuevo a la lectura la capacidad para generar placer, gozo o consuelo en un horizonte social en el que, por desgracia, el libro parece estar viviendo una de sus épocas más oscuras, ante el poder omnímodo e hipnótico de las pantallas.

6. Bibliografía

- Acosta Gómez, Luis Ángel (1989). *El lector y la obra*. Gredos.
- Adorno, Theodor Wiesengrund (2004). *Teoría estética*. Akal.
- Alabau, Esther (2018). El desarrollo de un enfoque para el aprendizaje de lenguas basado en la multilateralidad: envolviendo a los estudiantes en la literatura estética. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil: ANILIJ*, 16, 9-24. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1337>
- Albaladejo, Tomás (2016). Teoría de la literatura y estética. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 3(3), 49-58. <https://doi.org/10.7203/laocoonte.3.3.9357>
- Beardsley, Monroe C.; y Hospers, John (1982). *Estética. Historia y fundamentos*. Cátedra.
- Beirak, Jazmín (2022). *Cultura ingobernable*. Ariel.
- Bernabeu Morón, Natalia (1994). Comentario de un texto periodístico. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 3, 108-113. <https://doi.org/10.3916/c03-1994-17>
- Carey-Webb, Allen (2001). *Literature and Lives. A Response-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English*. National Council of Teachers of English.
- Clifford, John (1979). Transactional Teaching and the Literary Experience. *The English Journal*, 68(9), 36-39. <https://doi.org/10.58680/ej197914058>
- Colomer, Teresa (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Carlos Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Croce, Benedetto (1997). *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Ágora.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Fernández Fernández, Raquel (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética. *Pulso: Revista de Educación*, 29, 33-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2200890.pdf>
- Fraga de Azevedo, Fernando José (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos*, 1, 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.01
- Grande Quejigo, Francisco Javier (2021). *Prácticas de textos de la literatura española medieval*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.19977-85660
- Guzmán Pitarch, Josep Roderic (1992). Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 3(1), 143-148. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf
- Henao Ciro, Rubén Darío; y Moreno Torres, Mónica (2017). El concepto de experiencia estética en la didáctica de la lógica y en la formación de maestros de Matemáticas. *Trilogía: Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 27-46. <https://doi.org/10.22430/21457778.176>
- Hernández Santamarina, Lucía de Jesús; y Alegría de la Colina, Margarita (2023). La educación literaria, un proceso complejo. *Fuentes Humanísticas*, 66, 21-39. <https://doi.org/10.24275/AEPA6749>
- Jiménez, José (2017). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Tecnos.
- Jordá Lliteras, Gabriel María; y Peñate Cabrera, Marcos (1992). Estética de la creatividad y didáctica de la literatura. Método lúdico-ambiental de análisis de obras literarias. *El Guiniguada*, 3(1), 315-322. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5087/1/0235347_01992_0035.pdf
- Kelleher, Katy (2023). *La terrible historia de las cosas bellas*. Alpha Decay.
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318&orden=0&info=link>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lomas, Carlos (1996). La educación lingüística y literaria. En Carlos Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 13-24). ICE.
- Mendoza Fillola, Antonio (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En Pedro César Cerrillo y Jaime García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En Antonio Mendoza Fillola y Pedro César Cerrillo, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Molinas, Isabel (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(5), 67-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9622627&orden=0&info=link>

- Morales Saro, Cristina (2014). *La Filosofía Estética de Benedetto Croce*. Universidad de Oviedo.
- Núñez, Gabriel (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y Textos*, 43, 23-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Pérez-Henao, Horacio (2013). Estética cotidiana y literatura: posibilidades de una confluencia para un problema de investigación. *Aisthesis*, 54, 89-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812013000200005>
- Polo Blanco, Jorge (2023). John Ruskin. Odiador de la civilización moderna. *Claridades. Revista de Filosofía*, 15(2), 177-207. <https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v15i2.15753>
- Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, Jacques (2005). *Sobre políticas estéticas*. Bellaterra.
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Recio Arancón, Pilar (1987). Proyecto para la lectura y comentario de autores griegos traducidos, en el temario de literatura griega de COU. *Aula Abierta*, 50, 121-143. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45222.pdf>
- Rodríguez Gutiérrez, Borja; y Gutiérrez Sebastián, Raquel (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8.002>
- Rosenblatt, Louise Michelle (1981). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise Michelle (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Saito, Yuriko (2013). *Everyday Aesthetics*. Oxford University Press.
- Saito, Yuriko (2020). Everyday aesthetics and world-making. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 25(3), 35-54. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v25i3.11567>
- Sánchez Corral, Luis (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En Pedro César Cerrillo y Jaime García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 89-116). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Lara, Ricardo (2023). Notas sobre la lectura literaria escolar como experiencia estética: algunos alcances pedagógicos. *Contextos*, 52, 106-115. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2482/2603>
- Sepänmaa, Yrjö (1993). *The Beauty of Environment*. Environmental Ethics Books.
- Sepänmaa, Yrjö (2010). From Theoretical to Applied Environmental Aesthetics: Academic Aesthetics Meets Real-World Demands. *Environmental Values*, 19, 393-405. <https://doi.org/10.3197/096327110X519899>
- Sontag, Susan (1996). *Contra la interpretación*. Alfaguara.
- Spank, Kart (1988). Ética y estética en literatura. *Anuario Filosófico*, 21(1), 171-181. <https://doi.org/10.15581/009.21.30054>
- Steiner, Gorge (2003). *Lenguaje y silencio*. Gedisa.
- Taberbero, Rosa; y Dueñas, José Domingo (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En Antonio Mendoza Fillola y Pedro César Cerrillo (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tatarkiewicz, Władysław (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Vargas Manrique, Pedro José (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 14(2), 33-41. <https://doi.org/10.14483/22486798.3090>
- Viejo Sánchez, María Luisa (2007). La experiencia estética. *Scio*, 1, 49-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5628575.pdf>