

**Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la
subjetividad.**

Monografía para optar por el título de licenciado en Español e Inglés.

**Autor:
Alejandro Suárez Beltrán**

2014234041

**Asesora:
Ana Catalina Naranjo**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
2020**

Sólo entonces será posible que el arte (...), a modo de un verdadero rescate, ocupen el lugar del pálido encubrimiento convencionalista y la mascarada, para implantar conjuntamente una cultura que responda a las necesidades genuinas del hombre en lugar de enseñarle, como es el caso de la cultura general contemporánea, a disimularlas y a convertirse así en una mentira ambulante.

Frederick Nietzsche, *Segunda Consideración Intempestiva*.

No consintamos ya más el dictado presuntuoso del impersonal científico: en toda teoría está su observador implicado. Entrelazada de impresiones, percepciones y vivencias, la escritura da cuenta del mí que se oculta detrás de la teoría y la sostiene con su palpito. El ensayo ya no puede prescindir de la voz que lo dicta; en ello consiste la veracidad de lo escrito. Así pues, hacer virtud de la apariencia: aparezca el autor en lo escrito y relativícese así el dictado, para no mentir tanto.

Chantal Maillard, *La Mujer De Pie (2015)*.

A mi abuelo, que es mi ángel. A las mujeres de mi familia: Nelcy, Virginia, Estefany. Al sueño de amor o amor de ensueño: Angie Aldana

CONTENIDO

Introducción.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:.....	1
CONTEXTUALIZACIÓN:.....	1
DELIMITACIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	8
INTERROGANTE PRINCIPAL:.....	10
OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN:.....	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	11
MARCO CONCEPTUAL.....	11
ANTECEDENTES:.....	11
REFERENTE TEÓRICO:.....	14
LECTURA LITERARIA Y EXPERIENCIA VITAL.....	15
EXPERIENCIA ESTÉTICA.....	17
LECTURA LITERARIA Y EXPERIENCIA ESTÉTICA.....	19
LECTURA LITERARIA Y TRANSFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD:.....	23
CONCLUSIONES REFERENTE CONCEPTUAL.....	27
DISEÑO METODOLÓGICO:.....	28
TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	28
UNIDAD DE ANÁLISIS.....	29
MATRIZ CATEGORIAL.....	30
UNIVERSO POBLACIONAL.....	30
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	31
CONSIDERACIONES ÉTICAS:.....	32
TRABAJO DE CAMPO.....	32
FASES DEL PROYECTO DE AULA.....	33
ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	36
RESULTADOS:.....	68
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS:.....	72
ANEXOS.....	73

Introducción

Esta monografía pretende presentar un trabajo investigativo, teórico, pedagógico y didáctico-literario que propende por la exploración y configuración de experiencias literarias constructivas y transformativas en los estudiantes del grado 801 J.T del Colegio Domingo Faustino Sarmiento. A partir del reconocimiento de una problemática general, se pudo evidenciar la carencia de oportunidades y acciones pedagógicas y didácticas que dieran al estudiante una participación y apropiación activa en la construcción de sentido e imaginación de mundos posibles en la lectura literaria. En ese sentido, la proyección teórica abordada estuvo encaminada a la sustentación de la necesidad de estudiantes que se formaran, construyeran o transformaran subjetivamente en la lectura literaria, entendida como no como objeto de análisis estructural, formal y ajeno a los horizontes vitales de los lectores, sino como una experiencia o acontecimiento estético de reflexión, construcción y transformación.

El lenguaje literario, entendido como un acontecimiento que les pasa a los estudiantes, estuvo a la disposición de ser experimentado por los estudiantes con estrategias didácticas y pedagógicas que consideraban los intereses, necesidades, y horizontes de experiencias y expectativas de estos como lectores. Así, varias de las lecturas fueron propuestas por los estudiantes y, desarrolladas, con actividades y momentos en la clase que provocaban el acontecimiento de la lectura: que el estudiante pudiera relacionar el lenguaje literario consigo mismo. Esto permitió reconocer que, como resultados generales, los procesos de lectura literaria como experiencia de construcción y transformación subjetiva son una constitución de acuerdos entre los actores de la comunicación literaria y el mundo: así, el lenguaje literario, el docente y el estudiante forman la experiencia de transformación de las subjetividades. En efecto, es un proceso de frecuencia, diálogo, y experimentación que, de haber sido de mayor duración, hubiese podido expresar más impactos y resultados evidenciables de construcción y transformación. No obstante, los resultados obtenidos demuestran que las experiencias vitales y estéticas dadas permitieron que gran parte

estudiantes hubiesen podido experimentar la lectura literaria como un acontecimiento donde ellos construyen un sentido para sus vidas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

CONTEXTUALIZACIÓN:

La concepción de la literatura y el desarrollo de prácticas pedagógicas con relación al lenguaje literario se han entendido, en la educación pública del país, como una función instrumental y utilitaria; hacen del lenguaje literario un mecanismo impersonal de reproducción de saberes históricos, formales de la lengua, y estructurales.

Esto proyecta un modelo pedagógico-didáctico de en el ámbito de la educación pública, circunscrito y orientado por los lineamientos curriculares del MEN, que no relaciona el lenguaje literario con la vida de los estudiantes; excluye los horizontes de expectativas personales y sociales, la singularidad, los saberes, las experiencias previas, la visión de mundo, entre otras características sustanciales para la experimentación de un saber significativo de carácter literario.

De esta forma, al ser obligatoria, instrumentalizada, y sistemática, para la adquisición de una calificación numérica, la lectura de textos literarios pierde su carácter humano y estético, para convertirse en un objeto de aprendizaje obligatorio y cuyo sentido está dirigido al análisis impersonal de la estructura del texto. La literatura está, entonces, al servicio de aprendizajes formales de la lengua dentro de un currículo, mas no para explorar sus posibilidades imaginativas, reflexivas e interpretativas. Es decir, la práctica pedagógica de este modelo desconoce el sujeto como tal que integra posibilidades de exploración subjetiva a través de la reflexión, la interpretación y la imaginación: esto es, que el estudiante sea un sujeto activo en la relación que vive con el mundo del lenguaje literario, mas no pasivo como en el modelo impersonal de no vivencia y experiencia, sino de repetición y reproducción de lo formal y lo estructural.

En consecuencia, los enfoques metodológicos se han circunscrito en la consecución y aplicación de un aprendizaje que, a pesar de tener su validez histórica, cultural y formal, no

suponía efectos de aprendizaje significativos y vitales en el estudiante que contribuyeran a la formación de competencias literarias como la interpretación, la valoración, el goce estético, y la reflexión (competencias fundamentales de lo que es la lectura literaria¹). Así, esta problemática reproduce dificultades en diferentes niveles, tanto sociales como personales, que se multiplican y se generalizan.

En primer lugar, la aplicación de este modelo no busca mecanismos de conformación de experiencias estéticas, cuya base fundamental son: la curiosidad estética, la reflexión y el placer estéticos (Jauss, 1986). Por ende, el estudiante no disfruta y no reflexiona en la lectura de textos literarios en el aula, por lo cual no constituye una relación de apropiación del texto a partir de su singularidad: esto es, sus experiencias previas y vitales, y los horizontes de expectativas personales, sociales y poéticas. Como no se establece dicha relación, las posibilidades de construcción y transformación de la subjetividad -y toda la resignificación de la interioridad que esto implica- de los estudiantes son escasas.

Como resultado de esto, en la mayoría de los escenarios escolares los estudiantes no pueden establecer una relación estética y significativa con el texto literario. Es decir, la enseñanza estructurada y sistematizada de la literatura restringe la apertura al diálogo con la obra y, en consecuencia, la construcción de sentido y la posibilidad de construirse, formarse o transformarse en la lectura literaria (Larrosa, 2003). Por el contrario, la reiteración de patrones de enseñanza tradicionales que abarcan saberes específicos de tipo formal, estructural, histórico, cultural, etc., reproducen precisamente lo contrario a lo que debería esperarse de una lectura literaria: que es la apertura del lector al relacionar la lectura literaria consigo mismo, con sus diferentes necesidades, con la vida misma.

¹ Lectura literaria: de acuerdo con María Cabrera (2014): “La lectura literaria supone iniciar un viaje a través de las palabras que nos van a mostrar la verdad de las cosas y será precisamente en esa verdad donde encontremos el deleite estético. Podemos hablar entonces de una lectura por placer como una forma de saborear una obra de arte y lo que va a convertir un texto en arte no es otra cosa que el modo en que está escrito” y “Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una *lectura literaria*”.

Por lo tanto, una vez planteado el problema de investigación, surgen alternativas conceptuales y prácticas a partir del marco de la **educación literaria**, en “el que se hace acuciante la necesidad escolar de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la necesidad comprensiva de los alumnos”². Bajo esto, la perspectiva de formar lectores con competencias lectoras específicas en las que se valoran los saberes previos de los estudiantes, el conocimiento lingüístico de los estudiantes, y la relación que el lector tiene con el lenguaje del texto literario, la lectura literaria implica la conformación de acontecimientos y experiencias de lectura en contraste a la lectura mecánica e impersonal, donde el lector como sujeto tiene no tiene participación.

DELIMITACIÓN

De esta manera, la problemática expuesta de investigación se identificó en la Institución Educativa Distrital Colegio Domingo Faustino Sarmiento, en Bogotá, en el curso 801 J.T. La propuesta educativa de la institución enfatiza y promueve los saberes técnicos y recreativos, ya que disponen de las especialidades en aprendizajes en Contabilización en Operaciones Comerciales y Financieras y Recreación Comunitaria. Estos énfasis tienen que verse implícitos transversalmente en los procesos aprendizaje de las demás asignaturas, incluidas la de español, lo que implica la transmisión de saberes técnicos y estructurales con relación a la lectura y la escritura: (géneros discursivos, tipologías textuales, análisis estructural).

Asimismo, otros fundamentos adscritos en el PEI son de importancia para la institución; uno de estos es el proyecto de lectoescritura en el que el currículo hace énfasis en la comprensión de lectura, el razonamiento lógico, el pensamiento crítico, y el trabajo en equipo (Proyecto Educativo Institucional, p.3). De este modo, se buscó establecer, por parte de la investigación, un refuerzo en los valores subyacentes a la lectura y a la escritura del PEI, en especial en los concernientes con el pensamiento genuino y subjetivo del estudiante: el pensamiento crítico-

² Colomer, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria (1991). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, p.p. 18-31.

reflexivo, la interpretación, y la intensificación en las experiencias de lectura de textos literarios (todo esto enmarcado en la dimensión estética del ser, enfatizada también en el PEI).

De esta manera, el investigador empleó una serie de instrumentos de recolección y diagnóstico de la información. Estos contribuyeron a estudiar las metodologías y percepciones sobre la lectura y la escritura, la relación y aproximación del estudiante con el lenguaje literario, y las implicaciones de lo anterior en la subjetividad de este.

Así se identificó que, a pesar de la anterior acotación del PEI, la relación con la lectura de textos literarios de los estudiantes es delegada a un ámbito ajeno a su pensamiento (carente de espacio y de tiempo: no es una asignatura como tal, sino un instrumento dentro de la materia de lengua castellana), y que no tiene relación con las posibilidades reflexivas y estéticas de éste, ya que la metodología es sistemática: no interpela al estudiante de manera vital y significativa, sino que excluye el pensamiento y la experiencia del estudiante en los procesos de lectura. Así las acentuaciones de lectura crítica-reflexiva y la dimensión estética del ser subrayada en el PEI quedan relegadas por un tipo de lectura más formal, estructural y utilitario.

Por lo tanto, la limitación de espacios y tiempos determinados de lectura de textos literarios en el colegio, el uso de esta como instrumento para el aprendizaje de la lengua materna, más la no involucración de la voz del estudiante como sujeto cargado de experiencias previas, vitales y estéticas -es decir, al considerarlo un receptor pasivo de información- supone mecanismos de enseñanza y aprendizaje distantes de los intereses literarios y estéticos de los estudiantes. Así, se evidencia la reiteración de patrones de actividades determinadas: la contestación de preguntas específicas, el comentario de texto de opinión, la remuneración de las tareas por una nota, la no consideración de los saberes y experiencias previas en las tareas, etc.

De esta forma, los procesos de lectura y escritura son, entonces, prácticas ajenas a la subjetividad, la imaginación y la expresión de los estudiantes, ya que no despiertan las curiosidades y reflexiones estéticas de estos: no dialogan. Así, la carencia de diálogo y resonancia

del lenguaje literario en la subjetividad del estudiante, debido a la reproducción de estas prácticas metodológicas, conlleva al notorio desinterés, a la indisposición y a la consideración de todo proceso de lectura y escritura como un ámbito distanciado, ajeno, y aburrido.

Por otro lado, el investigador empleó el instrumento de la entrevista focalizada por grupos de cinco estudiantes (anexo 5) en el que se buscaba considerar las voces de los estudiantes con respecto a las percepciones de ellos sobre la metodología de la clase, la lectura, la escritura, y la literatura. De esta forma, se presentan algunas de sus acotaciones expresadas en los instrumentos:

En primer lugar, con respecto a la lectura en el aula algunos estudiantes dijeron:

“(se lee) Pero por obligación. Es que es muy aburrido (C. Grupo 2)”, “Que no estemos haciendo todas las clases lo mismo: actividad 1, 2... (C. Grupo 2)” “Que siempre es leer. Nos ponen a leer y a leer y nos ponen a hacer preguntas del libro”³.

También, se realizó un taller literario que procuraba construir una experiencia de lectura vital y conjunta con el texto *Viaje a pie* de Fernando González. De este, en un nivel general, se concluyó que los estudiantes mostraron desinterés en las actividades de lectura colectiva. Así, pudo reconocerse que no había habituación a la lectura colectiva, participativa, y reflexiva que considerara las voces de los estudiantes en las dinámicas participativas de la lectura literaria. Se evidenció, además, que la lectura de textos literarios en comunidad, en la proposición de preguntas de participación activa y reflexiva, supuso incomodidad y temor en los estudiantes, al verse expuestos al juicio de los otros.

Sin embargo, algunos estudiantes, en la última pregunta de la caracterización⁴ y en las declaraciones de la entrevista, mencionaron que leyendo textos literarios conocieron algo de sí mismas que desconocían antes y que era una posibilidad de “abrir la mente y sentirse a sí mismo (C. grupo 3)”, al hacer énfasis en las potencialidades de formación subjetiva y estética de la lengua literaria. Estas declaraciones evidenciaron la sugestión de los textos literarios sobre lo que se es y

³ Para ver el análisis general de los resultados de la entrevista focalizada ver anexo 5.

⁴ ver anexo 1: encuesta de caracterización social, cultural y afectiva.

de lo que se puede ser a partir de la lectura literaria. Sin embargo, los demás estudiantes no habían experimentado este tipo de relación estética y vital con el lenguaje literario.

En cuanto a la escritura, los estudiantes expresaron su preferencia de la oralidad sobre el lenguaje escrito, al considerar la oralidad como una vía importante de expresión y debate:

“yo cuando voy a escribir, mi mente queda en blanco y no sé qué escribir al final, pero cuando yo hablo ahí sí se me salen todas las palabras, y por eso me expreso tanto hablando” (E. grupo3)

Consecuentemente, se reconoció en el aula que la metodología con relación a la escritura correspondía, también, a una función instrumental: los estudiantes realizaban de manera rápida las actividades de escritura con el fin de obtener la nota numérica esperada y, el ejercicio de escribir un párrafo les producía pereza e inconformidad.

Por último, el investigador consideró importante indagar en los campos de interés y cualidades de los estudiantes: las prácticas cotidianas sociales, culturales y personales, y la relación de los estudiantes con la lectura de textos literarios en el aula⁵. Esto con el fin de profundizar las cualidades sociales y personales de los estudiantes y desarrollar el trabajo investigativo a partir de los intereses, sensaciones y experiencias de carácter humano de los estudiantes para la conformación de experiencias literarias.

Así, se conoció que los estudiantes estaban permanentemente conectados en redes sociales, video juegos, plataformas musicales e interactivas. En esa medida, los estudiantes encontraban gusto por el encuentro social y virtual de los juegos virtuales. Esto se expresó en la observación de la clase de tecnología, en la cual los estudiantes tan pronto tenían la posibilidad, ponían música, empezaban a jugar videojuegos, como formas de interactuar con el otro. En esa misma medida, el investigador conoció los nombres concretos de las preferencias de los estudiantes (**anexo 3**), respecto a el tiempo, espacio, y afectación simbólica del estudiante con lo digital y que develan sus relaciones con el otro y la conformación de su identidad. De esta manera, se concluyó que, a

⁵ Anexo 1, 2, 3: Encuesta de caracterización social, cultural y familiar (1), de tiempo libre (2), y de manejo de dispositivos electrónicos, plataformas, aplicaciones y redes sociales (3).

través de dichos lenguajes, los estudiantes podían intercambiar las experiencias cotidianas más representativas para ellos, así como construir una imagen de sí mismos que se iba constituyendo a partir de la interacción social llevada a cabo en el aula. En esa medida, se reflexionó sobre cómo constituir experiencias de lectura literaria que dialogaran con los lenguajes de las redes sociales, la música, las películas, las series, etc.

Por lo tanto, a partir de las reflexiones del investigador en las respectivas observaciones de las interacciones de los estudiantes en el aula, pudo caracterizarse al grupo como actores sociales dinámicos, activos, participativos y, sobre todo, con interés por la expresión oral, el canto, el baile, la fotografía como retrato de su amistad, el juego y la invención de lo cómico con el otro: reírse con él, de él, y de las situaciones de su contexto.⁶

En esa medida, el investigador planteó un problema metodológico, pues se encuentra que efectivamente hay varios estudiantes en que el lenguaje literario comportó una posibilidad estética de relaciones vitales y efectos formadores y transformadores; no obstante, la metodología en el aula infringe tales efectos debido a la caracterización pasiva del lector en función receptiva de información ajena a la experiencia del conocimiento estético de sí mismo en el lenguaje literario.

A diferencia de lo que el profesor Jorge Larrosa (2003) señala sobre la formación o transformación en la experiencia literaria: “Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de **nosotros mismos**”, el abordaje de textos literarios en el aula del curso 801 J.T se limitaba a la contestación de preguntas específicas o a la opinión sobre el texto, al dejar al margen la posibilidad de conocimiento literarios y estéticos de sí mismo, del otro y del mundo.

Por lo tanto, era imprescindible diseñar una propuesta metodológica que abarcara la compleja singularidad e interioridad de la subjetividad de los estudiantes, un corpus literario que

⁶ Ver anexo 5: diario de campo.

incentivara a los estudiantes a inmiscuirse en experiencias de lectura literaria, y actividades de reflexión y creación provocadas por las experiencias de lectura literaria.

Finalmente, se determina el problema investigativo de la metodología en el colegio -y a la coyuntura de factores estatales, sociales, culturales, educativos y económicos de la que es consecuencia- que deriva en procesos de lectura y escritura particulares y determinantes que conllevan a una concepción de distanciamiento del lenguaje literario con la subjetividad de los estudiantes y al desinterés por construir experiencias literarias. Lo anterior implica afectaciones en la formación literaria y estética de los estudiantes -y, por lo tanto- en las percepciones que estos tengan sobre la literatura, que restringen las posibilidades exploratorias del lenguaje literario como posibilidad de construir, formar, y transformar la subjetividad.

De este modo, la lectura literaria, como modelo didáctico de la educación literaria, permite la conformación de experiencias didácticas y literarias de carácter vital y estético que, necesariamente, impliquen reflexiones, construcciones y transformaciones subjetivas en los estudiantes que el colegio no conformaba. Esta intencionalidad conceptual y práctica de la investigación se denomina: *lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad* y plantea el problema, los interrogantes y los objetivos de la monografía.

JUSTIFICACIÓN

En primera instancia, la monografía se justifica en el aporte de una alternativa humanística a los saberes contables, técnicos y tecnológicos, impulsados en el énfasis de la institución. Por otro lado, el proyecto también buscará el desarrollo de la dimensión **estética** del ser, una de las tres establecidas que presenta el PEI del colegio, a partir de la renovación de la didáctica de la literatura con la concepción de la lectura literaria como una experiencia estética y vital de construcción y transformación de la subjetividad de los estudiantes. En este punto, transversalmente será incentivado el cuestionamiento, la conciencia crítica y reflexiva de los estudiantes, y la formación de un saber propio e independiente (literario y de sí mismo),

proveniente de la subjetividad de los estudiantes, con el fin de apoyar el fundamento referente a la lectura establecido en el Proyecto Educativo Institucional.

Así, son las condiciones y características del contexto social, cultural y educativo de los estudiantes las que justifican el proyecto. Primero, el PEI de la institución subraya en la adquisición de conocimientos relacionados con la contabilidad, lo técnico-tecnológico, y la recreación, lo que implica que las dimensiones estéticas y humanísticas que brinda la literatura queden relegadas. Segundo, el contexto sociocultural de los estudiantes adolece de procesos de lectura literaria, debido a diferentes circunstancias que involucran, por ejemplo, el tiempo de los padres en trabajo y la no habituación y aproximación a la lectura literaria en la escuela y en otros espacios como bibliotecas o instituciones culturales. Y tercero, la enseñanza de la literatura en la escuela todavía provee al estudiante de saberes que no conforman un aprendizaje reflexivo de sí mismo y del mundo con relación a los textos literarios, a partir de experiencias de lectura.

De esta forma, la investigación busca que, desde las necesidades y singularidades de los estudiantes, ellos puedan construir procesos de aprendizaje significativos que permitan la cimentación del pensamiento crítico-reflexivo, creativo, interpretativo y genuino a partir de la lectura literaria. La investigación propende, entonces, por un sujeto que, a partir de la experiencia de lectura literaria, comprenda la multiplicidad de sentidos y saberes que le abre el goce del arte, y que configura mecanismos de autoconciencia y apropiación del mundo⁷ que, posiblemente, transforman su subjetividad.

Por lo tanto, la investigación ofrecerá bases teóricas y prácticas que guíen la práctica docente en el diseño didáctico que enmarque a la lectura literaria como una experiencia estética que trastoca y transforma al lector en su subjetividad, en su modo de relacionarse con el mundo, y en la forma de expresarse. A partir de la diversidad cultural del país, esta concepción literaria de la experiencia literaria puede tener resultados valiosos en la consideración de la búsqueda de

⁷ Hans. Robert Jauss. Pequeña apología de la experiencia estética (2002)

estudiantes lectores activos que, a partir de la experiencia estético-literaria, hallen una representación de aquella *humanidad compartida* -que es reconocerse en el otro-(Petit, 2003) que se amplía en la lectura literaria.

En esa medida, también se justifica que, desde esta concepción de la lectura como experiencia de construcción y transformación, se promueva la formación de la subjetividad -entendida como visión de mundo propia y genuina (Bravo, 2009)- y la conciencia crítica-reflexiva que el estudiante constituya a partir de esa experiencia con el texto literario.

Asimismo, el proyecto aporta la reflexión sobre la necesidad de cambiar la relación en el aula entre el profesor, el estudiante y el texto literario, convirtiéndolos a estos en actores dinámicos y activos de la experiencia literaria, la cual constituye construcciones y transformaciones del pensamiento en las dimensiones estéticas, crítico-reflexivas, y de la concepción de lengua y lenguaje.

Así, el trabajo lo justifica la necesidad de un lector que construye y configura nuevos sentidos propios en relación con la obra literaria a partir del pensamiento propio, su experiencia vital, y la capacidad reflexiva y creativa que el estudiante conforma en la recepción estética y en la experiencia de lectura que tiene de la obra.

INTERROGANTE PRINCIPAL:

¿Cómo la lectura literaria puede ser una experiencia estética de construcción y transformación de la subjetividad de los estudiantes de 801 J.T. del Colegio Domingo Faustino Sarmiento?

OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN:

- Implementar una propuesta didáctica basada en la experiencia de lectura literaria que procure construcciones, reflexiones y transformaciones en la subjetividad de los estudiantes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar y comprender cómo la lectura literaria es una experiencia estética de construcciones, reflexiones y transformaciones subjetivas de los estudiantes.
- Propiciar procesos de lectura literaria donde la recepción del lector sea el valor fundamental en la experiencia literaria.
- Potencializar el pensamiento de los estudiantes con relación al mundo, a sí mismo, y al otro, a través de la experiencia estética literaria

MARCO CONCEPTUAL

ANTECEDENTES:

En este apartado, se presentarán los antecedentes del problema investigativo. Se consideraron dos antecedentes: una tesis de pregrado y una tesis de maestría. Las tesis son de la Pontificia Universidad Javeriana.

En primera instancia, se trae a colación la tesis de pregrado de Diana Castello (2014), cuyo título es: *Experiencia estética y hermenéutica literaria en Jauss*. La investigadora en filosofía expone el pensamiento filosófico de Hans Robert Jauss respecto a la lectura. La experiencia estética y la hermenéutica literaria son concebidas como componentes de un mismo objeto de estudio: la estética de la recepción, cuyo origen surgió de la necesidad de concederle al lector un rol activo en el acto de lectura. Así, la metodología de carácter teórico busca explicar cómo la experiencia estética y la hermenéutica literaria en el autor son vías placenteras e interpretativas que le conceden al lector la figuración central en la comunicación literaria.

La disertación de la autora es conceptual e histórica, en el sentido en el que sintetiza el pensamiento de Jauss, quien fundamentó las bases de la Estética de la recepción. Así, los capítulos se distribuyen en, primero, contextualizar el surgimiento de la teoría de la Estética de la recepción y cómo se constituye como un nuevo paradigma en la teoría literaria; en el segundo, caracteriza a la *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis* como procesos inherentes a la experiencia estética y cómo esta es

transgresora y efectúa un cambio en el lector; en el tercero, expone el pensamiento de Jauss respecto a la hermenéutica literaria, y su relación intrínseca con la experiencia estética, cuyo valor es la constitución del lector activo en la aproximación al mundo diferenciado de la alteridad textual. Finalmente, en el cuarto la autora define y relaciona los horizontes de expectativas sociales y literarios en la conformación de un nuevo horizonte propio del lector.

Como conclusión del trabajo de la autora, se establecen las diferentes premisas que guían la estética de la recepción como un nuevo paradigma en la teoría literaria y que, al ser enfocado a la construcción de sentido por parte del lector, aportan a la investigación. Así, los aportes son conceptuales, pues contribuyen a circunscribir el paradigma de la estética de la recepción en el trabajo investigativo y, en segunda medida, señala la experiencia estética y la hermenéutica literaria como vías de aproximación al texto literario que le dan relevancia a las construcciones de sentido del lector, al asignarle el papel principal en las dinámicas de la comunicación literaria.

Por último, se considera una tesis de maestría de corte cualitativo: “*Lectura literaria: de la estrategia a la experiencia*” (2018)⁸ en la que se busca que las estrategias de lectura del docente se conviertan en experiencia de lectura trascendental para los estudiantes y el profesor. A partir de la concepción del autor sobre la necesidad de un diseño de estrategias de lectura que devengan en experiencias de lectura literaria que transformen la manera de ser en el mundo del estudiante (en los niveles poético, subjetivo y social) y en el cambio de las prácticas docentes entorno a la lectura literaria, los capítulos se desarrollan con base en tres categorías: estrategias de lectura, práctica docente y experiencia.

Así, el proyecto nace de la visión de los estudiantes de leer literatura como un acto sistematizado y repetitivo. Surge, de esta forma, la necesidad de involucrar estrategias de lectura que relacionen a los estudiantes al texto literario de una manera *trascendental*, pero también de cambiar la concepción de educación literaria en la práctica en el aula. Por lo tanto, el autor

⁸ Nova Torres, Jhon Alejandro. Pontificia Universidad Javeriana. (2018)

manifiesta que la experiencia literaria tanto como para estudiantes como para maestros puede ser transformadora en los niveles subjetivos, sociales y poéticos.

Por otro lado, la investigación es de corte cualitativo, la metodología empleada es la de la sistematización de experiencias y la recolección de datos en los proyectos de lectura, con el fin de identificar las relaciones dadas entre literatura, experiencia y subjetividad, y así proveer posibles estrategias de lectura que sirvan para el devenir de estas en experiencias vitales.

De esta manera, se plantea como objetivo general el de indagar *estrategias de lectura* y la transformación de estas en *experiencias literarias* en los proyectos pedagógicos.

En esa medida, el concepto que adquiere valor en la investigación es el de *transformación*. Es a partir de este donde se desarrollan las alternativas de estrategias de lectura (como el blog, la cartilla, la autobiografía), la necesidad de la reflexión docente sobre la práctica (promoción de lectura, el rol, el docente como persona, etc) y la conformación de la experiencia de lectura en los estudiantes (transformación subjetiva, relación lectura-realidad= experiencia, lectura como diálogo, etc).

Así, las conclusiones más significativas para el presente trabajo son:

- La conformación de experiencias de lectura literaria a partir de la transformación de la concepción de lectura tradicional, que conlleva a nuevas estrategias de lectura y prácticas docentes.
 - La concepción de lectura tradicional no es vital ni trascendental para los estudiantes. En contraste, se halló desde el amor, la biografía y el vitalismo alternativas de experiencias de lectura.
 - Es necesario trabajar el leer por leer, desde el amor por la lectura como una manera de habitar el mundo.
 - La experiencia de lectura como un puente hacia el goce y disposición hacia el texto literario.
 - La consideración de actividades que amplíen el sentido de los textos abordados en la clase.
- Importante hacer el contraste del contexto del estudiante y el contexto del libro.

-El acto creador debe concernir la experiencia literaria con su realidad circundante, para interpretarla y actuar sobre ella.

-La lectura como diálogo entre libro-lector-docente en la que interactúan las experiencias de del otro, para la comprensión de la realidad.

Así, lo fundamental de esta tesis es concebir la lectura literaria como una experiencia de lectura que trascienda la realidad del estudiante, en la que no se informe, sino viva una experiencia que le *afecte* o transforme su modo de estar, pensar y relacionarse con el mundo.

REFERENTE TEÓRICO:

El referente teórico considera las disertaciones concernientes a los conceptos claves en el trabajo de investigación. Así, se contempla en primera instancia, lo abordado por Jorge Larrosa⁹ en cuyos textos sustenta la importancia de concebir la lectura literaria como experiencias de lectura subjetiva que necesariamente son vitales para el lector, en el sentido en que el texto literario pone en cuestión todo lo que es el ser (es decir, el texto es relacionado con el lector mismo desde un Otro que lo atraviesa: la literatura). Después, y con relación profunda con Larrosa, se presentará las características de la experiencia estética, desde la postura hermenéutica de Hans Robert Jauss (1986), cuya idea fundamental para este trabajo es la de conferir al lector la construcción de sentido de la obra literaria a partir de las reacciones que surgen en el imaginario del lector (poiesis, aisthesis, catarsis) y que, en efecto, le producen placer estético y reflexión estética que desarticulan e innovan los sistemas de representación del lector ligados a sus formas de percibir y entender el mundo. Finalmente, el apartado teórico dará cuenta de las posibilidades de construcción y transformación de la subjetividad del lector; para lo cual, en un principio es necesario definir el postulado epistemológico desde el que se abordará la subjetividad: esto es desde el proceso circular y dialógico del acto lector que involucra al lector en un mecanismo de

⁹ La experiencia de la lectura: *estudios sobre literatura y formación* (2003) y *Experiencia y alteridad en educación* (2009)

ida y venida (Larrosa, 2009), de entrada y salida del mundo y el libro. Para esto, la antropóloga francesa Michéle Petit (2000) y el catedrático venezolano Víctor Bravo (2009), caracterizarán dichos movimientos que forman y/o transforman al lector.

LECTURA LITERARIA Y EXPERIENCIA VITAL

Primero, es necesario definir lo que algunos autores denominan experiencia de lectura, que en el caso del presente trabajo puede llamarse también el suceso de una experiencia literaria. Jorge Larrosa define la experiencia como algo que *me pasa*. Lo que pasa es Otro discurso que no es el del lector, una alteridad ajena que transforma el pensamiento a través de eso que pasa. Así, la experiencia de lectura es siempre vital, pues eso que pasa sucede no en lo que quiere decir el Otro (que es el texto), ni lo que siente y piensa el lector, sino en ese acontecimiento vital y significativo que se origina a partir de la lectura de lo Otro.

Según Larrosa (2009)¹⁰, esta experiencia proveniente de lo Otro es un principio de alteridad, que es un acontecimiento que sucede de la recepción de un “eso” que es radicalmente otro diferente del lector. Aunque el Otro sea exterior al lector, la experiencia es un acontecimiento que tiene lugar en él. Ese lugar de la experiencia es en: “o en mis palabras o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos (Jorge Larrosa, 2003, p.89)”; por lo tanto, en la subjetividad: a esto Larrosa lo denomina principio de subjetividad, de transformación, o de reflexividad.

De esta forma, el autor caracteriza la experiencia en el principio de reflexividad: un movimiento de ida y vuelta que, por el lado de ida supone la salida de uno mismo como lector al encuentro con el acontecimiento, y de vuelta porque lo que acontece acaece en la subjetividad del mismo (Larrosa, 2009). Así, el sujeto se exterioriza “en relación al acontecimiento, se altera”. No obstante, señala la importancia de que el sujeto esté abierto, sensible a que su subjetividad se

¹⁰ Larrosa, J (2009) Experiencia y alteridad en educación en Experiencia y alteridad en educación. (pp. 13-44) Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

afecte: sus representaciones, sentimientos, ideas, etc. Por ende, el principio de transformación supone un sujeto que además de estar en la experiencia de algo, presencia sobre todo la experiencia de su transformación. Así, el sujeto que vive la experiencia no es un sujeto del saber, sino uno de la formación y la transformación (Larrosa, 2009).

El autor ejemplifica cuáles son los valores de la experiencia que es también principio de subjetividad, pues toda experiencia es subjetiva porque ocurre en el sujeto:

Cuando yo leo a Kafka (...), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos (Jorge Larrosa, 2009, p.6).

De este modo, la educación literaria como experiencia equivale a ofrecerle al estudiante las herramientas para, en primera medida, estar dispuesto a la alteración por el lenguaje literario y, por otro lado, a que experimente -a partir de los movimientos renovación semántica que el discurso de la alteridad le brinda- su formación o transformación, tal como el autor lo ejemplifica con la lectura de Kafka: es a partir del lenguaje de Kafka como el estudiante puede formar o transformar los pensamientos.

Por otro lado, también se introducen los principios de singularidad y pluralidad; el primero hace referencia a la manera singular de cada sujeto ante un acontecimiento plural (por ejemplo, el amor o la lectura de un poema), mientras que el segundo refiere que, a partir de la manera singular y particular de vivir una experiencia común, se reproduce la pluralidad de experiencias subjetivas.

De la misma manera, Larrosa (2003)¹¹ señala los efectos de una verdadera experiencia de lectura. Por ejemplo, esta puede poner en cuestión la estabilidad del *orden diurno*: esto es, el cuestionamiento de consignas como la identidad, la verdad y la justicia, paradigmas situados por la cultura. La literatura, de carácter amoral, “apela a la experiencia de uno mismo y del orden que no pertenece al mundo (...) maduro de la identidad (...)”. Lo que da cuenta del carácter crítico-

¹¹ Larrosa, J, (2003) La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

reflexivo de una experiencia de lectura que supone la deconstrucción de sistemas de representación social.

En esa medida, la formación o transformación que se da en la experiencia de lectura permite que el lector descubra nuevos sentidos de la realidad que pone en cuestión lo que conoce, lo cual imprime sobre la subjetividad del lector un acontecimiento de *desidentificación*.

Por lo tanto, la experiencia de lectura surge de una relación íntima en la que el lector pertenece al texto, y en cuyo dinamismo deviene la formación o la transformación. Como la experiencia es algo que pasa en la subjetividad, la experiencia de lectura literaria implicaría que el lector atribuya a ésta un sentido con relación a sí mismo.

EXPERIENCIA ESTÉTICA

En este apartado se abordarán los puntos fundamentales expuestos por Hans Robert Jauss (1986) con respecto a la experiencia estética y la estética de la recepción.

Entendida la lectura literaria como una experiencia de lectura subjetiva, reflexiva y transformadora, es necesario considerar que es, al mismo tiempo, la experiencia estética de un sujeto en la recepción del lenguaje literario. Lo que quiere decir que, desde esa relación placentera, reflexiva, y actualizadora de las expectativas del lector, es importante señalar lo que el autor expone en *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1986). La experiencia estética se origina a partir de una función descubridora en el arte, que surge de una curiosidad estética. A partir de aquella curiosidad, el lector se encuentra frente a la apertura de otro mundo, que lo desliga de sus preocupaciones cotidianas. Así, indica que esta apertura “es el paso más importante hacia la experiencia estética (Hans Jauss, 198, p.33)”. Consecuentemente, sustenta, que la experiencia estética conlleva un *plano reflexivo*, en el cual el lector “sabrà saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en ese instante o que le afectan personalmente (p.34)”. De esta forma, el lector disfruta de la reflexión estética en la experiencia de lectura, debido al trato inherente de la obra de aspectos de su vida que lo afectan.

No obstante, el autor contrapone dos tipos de goce estético: uno *sensorial* que refiere al simple efecto placentero de la obra en los sentidos y otro más profundo, que necesariamente implica que el efecto placentero no obnuble la conciencia, sino que la involucre, convirtiéndose en la reflexión estética suscitada en el placer estético, teniendo en cuenta que:

La definición de placer estético como autosatisfacción en la satisfacción ajena presupone, pues, la unidad primaria entre placer que entiende y entendimiento que disfruta y restituye la significación de “participación” y de “apropiación” (...). El sujeto disfruta siempre de algo más que de sí mismo: se siente en la apropiación de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle tanto su propia actividad productora como la recepción de la experiencia ajena (...). El placer estético (...) es una forma de experimentarse uno mismo en esa capacidad de ser otro, que el comportamiento estético nos ofrece (Hans Jauss, 1983, p.73)”.

Además, el plano reflexivo sugiere que se considere como una posibilidad estética que reproduce un distanciamiento de los roles sociales del *lector*, en el que se origina un yo independiente de las circunstancias cotidianas, a partir de las probabilidades de liberación lúdica de estos roles que la actitud estética le ofrece. Entonces, la experiencia estética facilita las alternativas de actuación del yo y relativiza estos roles cotidianos alternativamente: esta es la función social de la experiencia estética (p.34).

En ese sentido, el trabajo didáctico de la lectura literaria como experiencia estética comprende al lector como un actante en la comunicación literaria de vital importancia para sí: pues en el imaginario se libera de y para algo, al conformar formaciones y transformaciones productivas, receptoras, y aprobatorias en su imaginario. Así, estos movimientos en el imaginario son en lo que la tradición estética se ha denominado como *poiesis* (la capacidad productiva es la que le permite al hombre sentirse en el mundo como en casa), la *aisthesis* (la renovación de la percepción de las cosas mediante el arte) y la *catarsis* (liberación de las costumbres e intereses vitales en y por medio de la identificación) (p.42-43).

Así las cosas, la experiencia estética constituye un fundamento de formación estética con una multiplicidad de funciones vitales para el lector. En primera medida, la experiencia estética es un acto interpretativo; lo cual Jauss define como el diálogo literario entre el autor y el lector; el pasado del autor y la particularidad de la lectura actual de la obra por parte del lector, que desde su

singularidad amplía la multiplicidad de sentidos de la obra. Por otro lado, desarrolla dos niveles subjetivos de conciencia para la configuración de la conciencia estéticamente placentera: a saber, la conciencia productiva (la creación estética de un mundo por cuenta propia), la conciencia receptiva (la renovación externa e interna de la realidad; y un nivel intersubjetivo: la conciencia comunicativa (el nivel de aprobación del lector de normas de conducta o juicios inmersos en la obra) (p.74-75). Así, todos estos movimientos en la subjetividad del lector están atravesados por la reflexión estética de la obra literaria, en la que la conciencia y el placer, son los cimientos de su realización.

De esta forma, la lectura literaria es una experiencia de movimientos complejos en la subjetividad y en el imaginario del lector, desarrollada de manera placentera y reflexiva: es un placer que entiende y un entendimiento que disfruta haciendo del lector un sujeto que se apropia y participa del acontecimiento vital y estético. En consecuencia, el lector disfruta de la capacidad de experimentarse a sí mismo en la experiencia y en el placer del conocimiento del mundo del Otro; esto se expresa en la función reflexiva y en las funciones productivas, receptivas y catárticas de la experiencia estética. Por lo tanto, es de suma importancia revisar cómo la experiencia estética configura posibilidades didácticas y metodológicas que permitan el cambio de paradigma cultural, social y educativo que concibe la lengua literaria como un saber ajeno y distante de las experiencias subjetivas de los estudiantes que involucran lo estético, lo social y lo personal.

LECTURA LITERARIA Y EXPERIENCIA ESTÉTICA

En ese sentido, cabe señalar cuáles son esas relaciones y características de la lectura literaria que hacen de esta una experiencia estética. Según Teresa Colomer¹², la lectura literaria hace parte de una línea de renovación didáctica en la que el aprendiz es el actor central en el

¹² Colomer, T. (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». Capítulo III.3. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142 y Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

proceso de aprendizaje. Las líneas tradicionales de la enseñanza de la literatura veían al estudiante como un actor pasivo que asumía y transmitía la interpretación objetiva del ámbito académico sobre una obra. En cambio, en la **educación literaria**, el concepto de lectura literaria remite a la necesidad de la comprensión y el placer del texto para el fructífero desarrollo de las competencias literarias. Así, la práctica de lectura estaría ahora orientada hacia la formación de un lector competente que construye sentido. La importancia de esta caracterización radica en cómo en la práctica el enseñante, en lugar de ocultar la reacción personal del lector por medio de análisis que no consideran su pensamiento, provoca en el estudiante condiciones para la recepción a partir de la experiencia subjetiva de lectura. En dicho punto se contraponen la pasividad del lector sujeto a análisis objetivos e interpretaciones impuestas, con el sentido vital que el estudiante imprime sobre la obra, acentuado por la provocación y estimulación que el enseñante procura desarrollar en sus educandos.

En consecuencia, el sentido de la renovación didáctica en la práctica de la educación literaria dialoga y se complementa mutuamente con la visión de lectura como acontecimiento subjetivo y experiencial de los autores Jorge Larrosa y H. R. Jauss. Esta concepción contrasta las prácticas tradicionales de la “transmisión patrimonial de la literatura” y del “saber literatura” (Colomer, 2005) por un saber práctico que involucra la subjetividad y la gratificación de los estudiantes, junto con “las propias estrategias de análisis incorporadas por el lector [que] se dirigen a enriquecer su interpretación durante la lectura (p. 48)”. Es decir que, tanto para Teresa Colomer como para los otros dos autores, la lectura literaria en lugar de ser lo que antes se constituía como enseñanza de la literatura (saberes históricos, biográficos, etc.) y que designaba al lector a un asimilador de información, es más bien la conformación de una práctica de lectura que desarrolle la interpretación del lector a partir de las experiencias estéticas y la participación subjetiva. Lo que significa, entonces, que es el enseñante quien debe propiciar las condiciones para que el estudiante no se distancie del lenguaje literario. Esto es diseñar provocaciones,

reflexiones estéticas, intereses y puentes de descubrimiento sobre la experiencia humana en la lectura literaria, que necesariamente envuelven la formación de la subjetividad en el conocimiento sobre sí mismo, el otro y el mundo.

De este modo, la lectura literaria implica la exploración de los diferentes modos de “pensar la realidad” y las formas de la experiencia humana acotadas por la literatura¹³. A partir del diálogo del lector con el lenguaje literario, se pone en práctica y en camino la adquisición de una práctica reflexiva sobre “la cualidad humana” y la percepción que el estudiante tenga del mundo. Esta orientación dialógica y reflexiva es una condición intersubjetiva de la experiencia estética que deviene en los principios de transformación, reflexividad y subjetividad subrayados por Jorge Larrosa. Así, toda lectura literaria entendida como experiencia estética considera las voces de las subjetividades y sus correspondientes horizontes de expectativas de los estudiantes al tiempo que evoca y hace significativas las formas y convenciones del lenguaje literario que hacen de la literatura una experiencia estética para el estudiante. Es decir, el enseñante deberá asegurar las condiciones propicias para que la implementación didáctica envuelva la gratificación del estudiante en el lenguaje literario que deriva en planos reflexivos e interpretativos que desarrollan la competencia literaria.

Por otro lado, la experiencia estética es la consolidación del placer estético como entendimiento que disfruta (p.73). Es la relación radical con el planteamiento de la lectura literaria: a partir de la comprensión y el placer del texto, emerge la reflexión estética que forma o transforma la conciencia del lector con orientaciones productivas, receptoras o comunicativas. En este sentido Hans Jauss y Teresa Colomer se encuentran en un punto: la función vital de la lectura literaria en la construcción de sentido. La comunicación literaria (Colomer, 2005) formaliza la experiencia humana y profundiza la proyección del lector en un sistema simbólico y objetiviza -y

¹³ Colomer, T. En colección Textos en contexto No 5, Buenos aires, Revista Lectura y vida, Asociación Internacional de Lectura. p.p. 1.

cuestiona- la experiencia humana, la vuelve plural. Eso deriva en un entendimiento de la experiencia humana que caracteriza una posibilidad de reflexión estética en la experiencia de lectura literaria. Dicho entendimiento es la construcción de sentido del mundo y era, precisamente, a lo que Hans Jauss (1986) se refería cuando mencionaba que: “el sujeto disfruta siempre de algo más que de sí mismo: se siente en la apropiación de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle tanto su propia actividad productora como la recepción de la experiencia ajena”.

Por lo tanto, en el lenguaje literario -en esa otredad que atraviesa al lector como acontecimiento- el lector devela conocimiento de sí mismo (de manera placentera y reflexiva) en el reconocimiento de la condición o experiencia humana plural narrada, poetizada, ensayada, contada, etc.

Así, el lector, en contraste con el modelo de lector tradicional, en la lectura literaria ahora es partícipe y consciente de su devenir. Se apropia, ratifica su movimiento de ida y vuelta en la lectura literaria, se desvincula de representaciones establecidas, se apropia de su experiencia: es libre en su experiencia literaria. El acto estético, entonces, contiene movimiento psíquico que el lector antes como agente pasivo no tenía. Ese es el ideal educativo de la formación en la lectura literaria como experiencia vital y estética; orienta también, según Teresa Colomer, el diálogo del individuo con la cultura que lo confronta con “ese horizonte de voces” de la literatura (p.84) a través de diversas vías de realización.

La innovación didáctica comprende el movimiento reflexivo, interpretativo, y activo que el estudiante pasivo y distanciado de la literatura no tiene en la educación tradicional. Permite que el estudiante tenga la posibilidad de apreciar la educación literaria como experiencia de construcción y transformación derivada de la mediación e interacción en el lenguaje literario en compañía del profesor. Experiencia que surge de la formación de una posición de descubrimiento estético de sí mismo en esa capacidad de ser otro, y que deviene en apropiación de mundo, reflexión estética, y autoratificación (el término es de Jauss) en el lector.

LECTURA LITERARIA Y TRANSFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD:

De acuerdo con la filósofa y poeta Chantal Maillard, toda experiencia es “haber realizado una traducción, haber convertido la experiencia en contenido para la conciencia”¹⁴. Según esto, la lectura literaria como experiencia estética hallaría el modo de configurar un “eco interior” en el receptor, ya que integra de manera compleja los diferentes estímulos del objeto estético. El lenguaje literario, así, supone una serie de comprensiones, reflexiones y transformaciones en la subjetividad. Lo que se abordará en este apartado es la relación recíproca entre la lectura literaria y la transformación de la subjetividad. Para esto, se recogerán las apreciaciones del doctor venezolano en letras Víctor Bravo (2009) en *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética* y Michéle Petit: *Lectura literaria y construcción del sí mismo* (2003).

En primer lugar, el catedrático venezolano (2009) establece que es en la modernidad, donde “la obra de arte se hace mundo”, en la que sensibilidad y conciencia dinamizan la interpretación de un hecho estético que puede desocultar la verdad y los fundamentos del mundo exterior (p.144). Así, la subjetividad desde la que se ve el mundo es la interacción equilibrada (aunque frágil, según el autor) entre la objetividad del mundo fáctico de afuera con la intersubjetividad de la perspectiva social y colectiva (p.144). De esa manera, las primeras obras mayores de la exposición de la subjetividad, expresada como la experiencia de vida entrada en digresión con el mundo, son Las Confesiones de San Agustín y Rousseau en las que la subjetividad encuentra su lugar de enunciación en diarios, confesiones, biografías, autobiografías, etc., y en los que se profundiza la constitución del pensamiento crítico: la enunciación de la distinción de la voz subjetiva frente al mundo (p.144). En consecuencia, la subjetividad se origina en la búsqueda de un espacio privado, íntimo, libre del escrutinio de los aparatos de poder (p.145). Es el escenario de

¹⁴ “Aquello que nos invadió halló un eco en nuestro interior, respondimos a su contacto reformando nuestra unidad, enriqueciéndola. Traducir es otorgar sentido y el sentido se elabora con con el ajuste de las piezas (...). Traducir una vivencia es traducirnos a nosotros mismos después de lo que éramos antes de la vivencia, es decirnos a nosotros mismos con el aumento de ser que supone, siempre, la integración de nuevos elementos”. Maillard, Chantal (1997). *Experiencia estética y experiencia mística. Su relación en la Escuela de Cachemira. Contrastes. Revista interdisciplinaria de filosofía vol. II.* p.p. 177-191

la libertad. No obstante, este espacio puede ser conquistado y aprovechado por fuerzas de poder (como los medios masivos y la publicidad) y que pueden llegar a intervenir y afectar las prácticas de los individuos incluso en lo más íntimo. Es decir: hay unos valores y representaciones simbólicas y formas discursivas implícitas en el discurso cotidiano que son colonizadoras y moldeadoras de subjetividades; contra este punto, Bravo y Larrosa hallan en la lectura literaria la capacidad de delimitar un saber independiente producto en la desidentificación (Larrosa, 2003) y el cuestionamiento al orden “diurno” de los valores y representaciones que, sin las renovaciones semánticas y el conocimiento de sí mismo frente y en la realidad, dados por el lenguaje literario, serían irrefutables.

De esta manera, la lectura literaria posibilita el afianzamiento de ese espacio propio que corresponde al lector que lee silenciosamente y que, en ese acto genuino y consciente de lectura, se resiste a que los diferentes dispositivos de poder colonicen su subjetividad: “La subjetividad es la resignificación del individuo; es la delimitación del yo frente al otro. La subjetividad se reafirma en el discurso de la confesión, en el diario íntimo, en el imaginario personal (esa imagen que, consciente o no, tenemos de nosotros mismos)” (p.149).

De tal forma, el autor expone la cualidad transformadora y moldeadora de la lectura en la subjetividad (p.150). Señala que “la experiencia esencial” de la lectura es esa que, incluso a veces sin percibirse, le posibilita que el lector sepa o intuya que su vida ha cambiado a partir de ella. Dicho cambio se da en la sensibilidad y conciencia singular del lector y, su efecto, es el del pensamiento crítico: esto es, la interrogación sobre la relación del lector con el mundo y el cuestionamiento de los fundamentos de este y la existencia, de tal manera que Bravo concluya que “el hombre que lee se convierte en el hombre que pregunta; en resistencia a toda forma de poder. El hombre que lee se desplaza entre las orillas de la sensibilidad y la conciencia” (p.149). El sujeto que lee interpreta desde la reflexión interior que se da en un espacio propio y defendido, configurado y alimentado por la lectura literaria.

En suma, Bravo enfatiza en la posibilidad de la lectura literaria de abrir una multiplicidad de perspectivas que sin ella no se lograría. Esta apertura profundiza en el desarrollo del valor de la libertad: el que lee cuestiona, interroga la realidad y las representaciones impuestas por los sistemas de poder; así, la lectura literaria lejos de ser un instrumento de control pedagógico, “es el camino para la conciencia crítica, esa que es capaz de estremecer los fundamentos de la existencia misma, y transformarla (p.150)”.

Por lo tanto, dicha formación del sujeto requiere de construcciones y transformaciones, las cuales son señaladas por la antropóloga francesa Michele Petit (2000)¹⁵. El primer aspecto común que subraya la autora francesa es que la lectura puede ser una experiencia de creación de un espacio propio, íntimo, privado (p.43). A partir de ejemplificaciones de la vida real¹⁶, se exponen ejemplos de lectores provenientes de contextos en los que se representa la lectura como un distanciamiento del rol social establecido por la cultura. Las declaraciones de los lectores dan cuenta de cómo la lectura literaria se constituyó como una experiencia de ensoñación, emancipación, conciencia e identificación.

Del mismo modo, la evocación de las experiencias de los lectores simboliza la posibilidad de la experiencia de lectura como la cimentación o delimitación de un saber propio, independiente. El lector cuenta con la historia de cómo la constitución de la lectura literaria, en las circunstancias y dificultades de su contexto particular, fue una posibilidad de conocimiento de sí, del otro y del mundo que, como toda experiencia estética, es una liberación de algo para algo. Con la lectura, por ejemplo, de Robinson Crusoe, el lector transportaba el universo simbólico de la obra y la adaptaba a las necesidades, deseos, y reflexiones de su contexto: esto era recepción y construcción

¹⁵ Petit, M. Lectura literaria y construcción de sí mismo. (2000). In *Lecturas*. Fondo de Cultura Económica.

¹⁶ “ La autora expone el caso de “Agiba tiene dieciséis años, vive en una familia musulmana bastante tradicional y está en conflicto permanente con sus padres y su hermano, que la ven alejarse del destino doméstico que imaginaban para ella. Desde niña tiene un refugio: la biblioteca, la lectura”. pág. 43.

subjetiva a partir del reconocimiento del universo literarios y relacionarlos vitalmente con el contexto de vida y la condición humana.

Aquel saber literario lo hace saberse distinto, delimitado del resto (p.44). En consecuencia, Petit caracteriza la lectura literaria como una oportunidad transgresora de prejuicios cotidianos de la familia y la cultura con respecto al valor de la relación vital del lector con la literatura. En este punto, la lectura literaria, en los todos autores citados, es una experiencia que “crea algo nuevo, inventa sentido (p.45)”. Además, la lectura literaria apela directamente a la psique del estudiante: esto es a sus deseos inconscientes, fantasías, lo onírico, lo sexual; en suma, es campo de exploración en la que las palabras tienen la capacidad de expresar y conocer tales experiencias. El lector halla en el relato o en el poema el modo de compartir y decir esa experiencia que caracteriza el estado interior y que, por sí mismo, es un estado plural de la condición humana.

De este modo, la experiencia de lectura subjetiva, para Petit, forma la elaboración de una posición de sujeto -que es una transformación constante-, la cual se fundamenta a partir de lectura de “fragmentos de relatos, imágenes, frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente a que todo parecía destinarlo”. Allí la autora establece que el lector puede reconocerse y transformarse a partir de la novedad de los fragmentos literarios, en la capacidad que tienen de hacer consciente al lector de lo que es, de lo que puede ser, y de convertirse en lo que no sabía que era (p.48). Este proceso de reconocimiento del lector en la lectura literaria es, según la autora, un proceso de simbolización que el lector sigue por la capacidad de las unidades lingüísticas (frases, oraciones, fragmentos) de reproducir un *insight*: un acontecimiento o momento en la lectura en el que el lector -de forma maravillada, la autora dice como “haces de luz sobre una parte del sí mismo en sombras hasta ese momento”- percibe una parte de la subjetividad que era desconocida, potencializada y renovada por la capacidad simbólica de la lectura literaria (p.48). Esta “fuerza” direcciona al lector a enunciar y afirmar más su posición como su sujeto y a

hacer más presente la conciencia de la existencia de la lengua literaria; aquella que estéticamente explica, cuenta y renueva la subjetividad y, por lo tanto, la vida de éste.

En suma, el pensamiento de Petit señala que la elaboración de la subjetividad está determinada por la capacidad de descubrimiento de sí mismo -y de la posibilidad de crear su propia voz narrativa- en la lectura literaria. Esto es un intenso conocimiento de las probabilidades de constitución de un saber propio, distinto y delimitado frente a los otros y el mundo y de las posibilidades que la lectura literaria le ofrece para que, a partir de esta, configure y desconfigure modos de pensar y de actuar. Así, este descubrimiento que conlleva a la construcción y transformación de sí mismo involucra nuevas maneras de relacionarse con el mundo.

CONCLUSIONES REFERENTE CONCEPTUAL

Finalmente, como síntesis del mapa conceptual, la lectura literaria es entendida como una experiencia literaria subjetiva y estética, que es el objetivo de la educación literaria. La implementación de la lectura literaria en contraste con la enseñanza de la literatura está destinada a involucrar los horizontes de expectativas de los estudiantes y de la obra, y, por lo tanto, a reflexionar sobre el diálogo entre estos dos actores y el desarrollo de las competencias literarias según las recepciones, las reflexiones y las interpretaciones de los lectores.

Por otro lado, experimenta la curiosidad y las reflexiones estéticas que se dan en el imaginario del lector en la activación de la conducta estética placentera de la conciencia, en orientaciones productivas, receptoras, y comunicativas. El lector se libera de y por algo: es decir, se libera por un intervalo de sus preocupaciones cotidianas para establecer una relación receptiva y consciente con la obra literaria: disfruta mientras entiende y entiende mientras disfruta de esa alteridad. Al experimentar un placer fundado en la comprensión y reflexión, el lector se transforma. En términos de los autores que abordan la subjetividad: resignifica su posición de sujeto en el mundo, delimita los saberes propios, crea un lenguaje independiente: es una

resignificación en movimiento del individuo que puede producir la configuración de la conciencia crítica frente a significados compartidos y comunes.

Las consideraciones del marco conceptual guiaron, de esta forma, la intervención metodológica al implementar en las fases la necesidad de diseñar estrategias didácticas que, en primer lugar, abarcaran la lectura literaria como una experiencia vital que tuviera sentido con la vida de los estudiantes y, en segundo lugar, la reflexión sobre las experiencias estéticas de los estudiantes en los procesos de lectura y la transformación de la subjetividad a partir de las reflexiones estéticas de los estudiantes en la experiencia literaria.

DISEÑO METODOLÓGICO:

TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se enmarcó bajo lo propuesto por el enfoque de investigación acción, ya que desarrolla un trabajo reflexivo con respecto a una situación social problemática que surge a partir de la reflexión de un diagnóstico hecho en la realidad social (John Elliott, 1990).

En una proyección por etapas de planeación, acción, observación y reflexión, el trabajo se halla bajo la perspectiva de que el aprendizaje es un proceso que entraña diálogo con los actores sociales y reflexión sobre los procesos de aprendizaje con respecto a la lectura literaria y a los mecanismos interpretativos, comprensivos, reflexivo y críticos adyacentes a esta.

Así, el profesor-investigador debe adoptar diversas posturas frente a la realidad estudiada: en primer lugar, es exploratoria de los fenómenos e interacciones de la población, y después, con la contribución de la teoría, interpreta y comprende las situaciones sociales para emprender una acción que interviene en ellas que procura el desarrollo del proceso de aprendizaje dialéctico entre el docente y el estudiante (Jhon Elliot, 1990, p. 5).

En este enfoque investigativo, el valor prominente para el investigador es la red de significaciones e interacciones que los participantes de la población adhieren desde las actitudes, valores, normas, y representaciones que conforman su sentido común. Por lo tanto, el investigador

en el ejercicio de la práctica educativa procura configurar los ejercicios dialógicos con la población, la reflexión crítica, el consenso, el respeto de la divergencia de puntos de vista, la calidad de aprendizaje, y la neutralidad.

En consecuencia, según la naturaleza de la situación problemática, se considera pertinente trabajar investigación de corte cualitativo, debido a que las experiencias de lectura corresponden a un ejercicio interpretativo del libro como mundo y, por lo tanto, de lectura del otro que forma la subjetividad y la intersubjetividad. En consecuencia, la generación, exploración y caracterización de las transformaciones y reflexiones de los sujetos corresponden a un diagnóstico, análisis, descripción y conclusión en el que el tipo de investigación sea de orden cualitativo. La autora María Eumelia Galeano¹⁷ (2004) refiere que los estudios de orden cualitativo comprenden “la realidad como un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto de sus aspectos particulares y rescatando la **interioridad** (...) (p.24)” (el subrayado es de esta monografía).

En ese sentido, el trabajo se basó en la consideración de los actores sociales como miembros de una realidad en la que interactúan unos con otros y que, de esta forma, están en constante representación e intercambio simbólico. Así, las propiedades de la realidad y la intención del enfoque de rescatar la visión de mundo y formas de ser de los actores sociales permiten que el tipo de investigación sea cualitativo; en la que se trabaje con la palabra, el argumento, el consenso (Galeano, 2004).

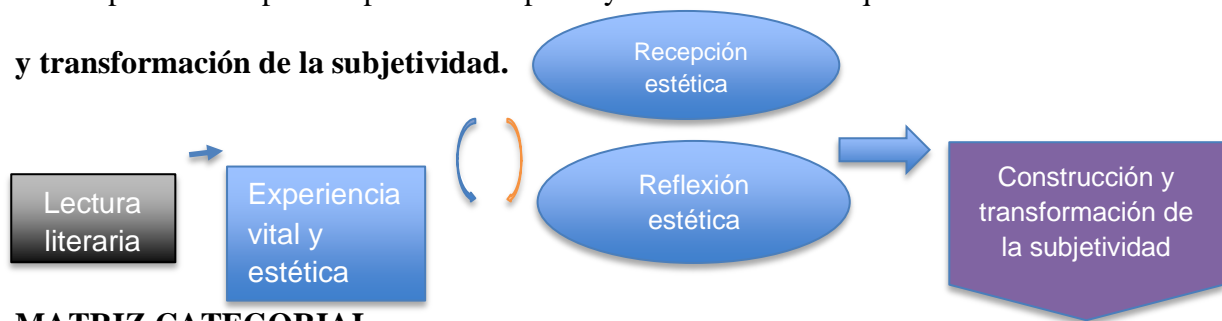
UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis representa el objeto central de estudio de investigación: en primera instancia, la **lectura literaria** es la habilidad propia de la competencia literaria que se estudiará en la

¹⁷ Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

población, desde la concepción de *experiencia*, vista desde dos perspectivas: la **vital** y la **estética**.

Esta experiencia supone el proceso recepción y reflexión estética que devienen en la **construcción y transformación de la subjetividad**.



MATRIZ CATEGORIAL

UNIDAD DE A.	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	TEORÍA IMPLÍCITA	TIPO DE ANÁLISIS
LECTURA LITERARIA	Experiencia de lectura vital.	Experiencias de lectura como acontecimiento vital y de alteridad con relación a sí mismo.	La experiencia de lectura implica que la didáctica de la literatura implique que el estudiante activamente relacione la obra literario consigo mismo, con la posibilidad de formar o transformar su relación con el mundo.	Jorge Larrosa (2003 y 2009). Teresa Colomer (1996).	Descriptivo Interpretativo
		Reflexión estética	La experiencia estética desarrollada le permite al lector reflexionar sobre convicciones o visiones que, sin el diálogo con el texto literario, no hubiese podido cambiar.	Hans Robert Jauss (1972).	
	Experiencia estética.	Recepción estética.	La recepción estética comporta los horizontes de expectativas de la obra y los horizontes de experiencias proveídos por el lector en la construcción del sentido.		Descriptivo, interpretativo
	Subjetividad	Poiesis, aisthesis, catarsis.	Niveles productivos, receptivos y catárticos de toda experiencia estética en el imaginario.		
		-Construcción y transformación		Michèle Petit (2000)	
		-Descubrimiento de un sí mismo potencializado	Conforme la lectura literaria se habitúa, el lector conforma un posicionamiento de sujeto a partir de las construcciones y transformaciones derivadas de la lectura literaria	Víctor Bravo. (2009)	Descriptivo, interpretativo
		-Conciencia crítica			

UNIVERSO POBLACIONAL

La investigación se desarrolló entre marzo de 2019 y mayo de 2020. En el periodo de la formulación del problema (2019-1) el curso era 801 en la jornada tarde, conformado por quince hombres y trece mujeres, para un total de 28 estudiantes de edades entre los 12 y los 17 años. Esta diferencia de edad acentuó una separación entre los estudiantes en el aula de clase, sobre todo, entre mujeres y hombres, pues la mayoría de las estudiantes mujeres (8) oscilaba entre los 12 (2) y 13 años (6), mientras que la mayoría de los hombres tenía entre 14 y 17 años. En consecuencia, esta separación de género y edad reproducía un patrón de comportamiento, en el que los estudiantes mayores tenían dominio sobre los otros. Pero también esto expresaba que había habido dificultades de circunstancias sociales y familiares en los contextos particulares de los estudiantes de mayor edad, que no les han permitido llevar a cabo su proceso de formación. Además, la gran población se distribuía en los estratos dos y tres. En el segundo semestre de 2019 se unieron al grupo de estudiantes dos jóvenes del género masculino.

En el 2020, ya en grado noveno, algunos estudiantes fueron removidos del colegio y el curso contaba con 10 estudiantes más. Algunos de estos nuevos estudiantes manifestaron su atracción por textos narrativos juveniles y clásicos (Satanás de Mario Mendoza y Cien años de soledad de Gabriel García Márquez). No obstante, algunos estudiantes expresaron que no habían tenido hasta ahora una experiencia significativa con la lectura de textos literario. El trabajo del 2020, la fase 3, no se pudo desarrollar debido a las múltiples circunstancias externas

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

A partir de lo señalado por María Galeano (2004, p.36), se considera que, de acuerdo con el progreso del proyecto investigativo y participativo, las estrategias de recolección de información varían. No obstante, la naturaleza del enfoque y el tipo de investigación permitieron, primero, elaborar los instrumentos de exploración y aproximación a la población: encuestas, diarios de campo, y entrevista no formal. Asimismo, se realizó observación participante.

Los primeros tres instrumentos fueron diseñados con la intención de identificar los hábitos, prácticas cotidianas, y la significación que los estudiantes referían de la mediación literaria en la clase de español. Además, el diario de campo funcionó en todas las fases como instrumento de descripción e interpretación que representara las reacciones, experiencias, declaraciones y actitudes de los estudiantes con respecto a los talleres literarios aplicados por el investigador.

Por lo tanto, los datos recogidos en dichos instrumentos fueron pertinentes para la reflexión del investigador respecto a la categorización conceptual que guió la intervención pedagógica y los materiales necesarios para desarrollar las categorías.

Finalmente, se consideró el taller literario, actividades y creaciones individuales de estudiantes, vídeos, dibujos, audios que expresaron las voces de los estudiantes sobre la construcción y transformación que tuvieron, si ese era el caso, en las diferentes fases de la investigación.

CONSIDERACIONES ÉTICAS:

El proyecto de investigación estuvo dentro de un marco ético bajo el cual el investigador condujo su recolección de información. Para lo cual, los estudiantes dieron cuenta, a través del consentimiento informado, de su acuerdo a la realización de instrumentos que indagaban sobre la realidad social y escolar a la que pertenecen. De esta manera, el investigador fue consciente de la responsabilidad que, como investigador, debía tener hacia la población: esto significaba interactuar con los actores sociales e informarles los procedimientos que, a medida del progreso de la investigación, debían ser aplicados a ellos. Finalmente, el proyecto deberá ser socializado con la exposición de lo que se hizo en las diferentes fases del proyecto investigativo.

TRABAJO DE CAMPO

De acuerdo con la unidad de análisis y las categorías de análisis, el investigador, a partir del objetivo de brindarle un rol activo al lector en la apertura de sentido en la experiencia subjetiva de

lectura y a las posibilidades creativas emergentes de la experiencia, consideró el proyecto de aula como un espacio que desarrolle y evidencie el proceso de los estudiantes. Por tanto, se presentarán las fases intervención pedagógica en las que se implementaron actividades y talleres literarios, recursos, prácticas de reflexión y discusión, mecanismos evaluativos, etc., con respecto a la construcción de experiencias de lectura literaria.

FASES DEL PROYECTO DE AULA

Se considera el proyecto de aula como la posibilidad de proyección formativa tanto individual como de conocimiento colectivo en la que se pueden circunscribir los saberes de las experiencias propias y configurarlas hacia la dimensión estética del ser, al guiar el trabajo investigativo en el aula a la involucración de estrategias, momentos, y actividades que constituyan la posible construcción y transformación de la subjetividad.

Por lo tanto, el trabajo en el aula estuvo dividido en tres fases, cada una con ocho clases de intervención. Infortunadamente, de la fase 3 sólo pudieron llevarse a cabo 3 clases, debido a las restricciones dadas por la pandemia.

La primera fase estuvo orientada a la implementación didáctica de la lectura literaria como experiencia vital y estética, cuyo objetivo pedagógico fue propiciar experiencias de lectura que implicaran la provocación personal del enseñante, goce, reflexiones y recepciones estéticas, interpretación y relaciones significativas del universo simbólico del lenguaje literario con la propia vida de los estudiantes, directrices fundadas por Jorge Larrosa, Teresa Colomer y Hans Robert Jauss.

La segunda fase entrañó procesos de aprendizaje que permitieran la reflexión pedagógica sobre la lectura literaria como vía de reflexión estética que derive en construcciones y transformaciones subjetivas en los estudiantes. Así, desde la recepción y reflexión del lector, desde su singularidad como sujeto, la proyección de la segunda fase se constituye para formar experiencias literarias que potencien el pensamiento, la construcción de activa resignificación y

posicionamiento como individuo que deriva en el descubrimiento del sí mismo potencializado y renovado en el lenguaje literario en la lectura de cuentos.

La última fase (3) estaba preconformada con el objetivo de desarrollar un componente productivo con el género poético: la realización de un proyecto grupal de expresión estética, artística o literaria de los estudiantes que representaran cómo la lectura literaria había constituido en ellos experiencias literarias vitales y estéticas, y construcciones y transformaciones subjetivas. Así, se partía de la reflexión y el reconocimiento del estudiante sobre el carácter estético de los elementos literarios de los poemas que permitían la formación de tales experiencias en la subjetividad y cómo las compartirían con los otros, con el mundo.

En las fases se usaron de instrumentos de análisis interpretativos y descriptivos (diario de campo, entrevistas, talleres literarios) que representaron el material que representaron el progreso de los estudiantes con respecto a la unidad de análisis y las categorías.

Los procesos de evaluación cualitativa estuvieron enmarcados por la necesidad de la investigación de utilizar un proceso de evaluación dialógico, oral, participativo, y de retroalimentación recíproca entre los integrantes de la comunidad. Esto permitió que, conforme las fases se desarrollaban, se implicaran instancias de cambio y diseño de estrategias de lectura con los estudiantes, propuestas didácticas, estructuras de intervención práctica, otros lenguajes; en suma, constituyó un proceso de reflexión pedagógica constante a partir de la práctica.

FASE 1: una posibilidad estética y vital: Del amor y otros demonios.

La fase uno estuvo diseñada para la configuración de experiencias de lectura subjetiva (vital y estética) y diálogo con la alteridad del lenguaje literario. Para ello, los estudiantes seleccionaron dos temas vitales: el amor para la primera fase, y el miedo para la segunda. A partir de su interés humano por estos temas, el investigador seleccionó un corpus literario, del cual, los estudiantes eligieron los cuentos que más les atraían. De esta manera, se realizó la lectura (colectiva e individual) de los cuentos literarios con la aplicación de estrategias didácticas que

indagaban en los horizontes de expectativas y experiencias, sociales, y lingüísticos, así como en sus experiencias previas e inferencias con respecto a los temas literarios vitales. También, el investigador enseñó la formalidad del lenguaje literario con respecto a los géneros literarios que representaban estéticamente los temas literarios vitales de los estudiantes a partir del contraste de autores y la formalidad del lenguaje literario.

FASE 1 (8) clases	OBJETIVO PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CORPUS LITERARIO
Lectura literaria: una posibilidad estética y vital: Del amor y otros demonios.	<p>Interpretar las características y las reacciones de los estudiantes en los procesos de conformación de experiencias de lectura literaria estéticas y vitales.</p> <p>Realizar análisis de las reflexiones de los estudiantes que representen la expresión de la experiencia estética y transformativa de los estudiantes.</p>	<p>1. Practicar y desarrollar estrategias de lectura y participación activa en la que la lectura literaria sea una experiencia de relación del texto con la subjetividad del estudiante con respecto al amor como tema y lenguaje literario.</p> <p>2. Estimular la disposición, la curiosidad y la reflexión estéticas del estudiante con respecto a la lectura literaria como alteridad y experiencia de lectura vital.</p> <p>3. Generar la actitud participativa y reflexiva del estudiante de las recepciones y reflexiones estéticas vividas en la lectura literaria.</p>	<p>1. Herrera, F. A. (2014). <i>La mano, Amistad. In Lo sentimos, los lunes no hay función</i>. Bogotá: Codice Producciones Limitada.</p> <p>2. Bukowski, Charles. <i>La chica más guapa de la ciudad</i> (1978).</p> <p>3. Barros, Pía. <i>Penitentes y Las pieles del regreso</i>.</p>

FASE 2:

El diseño didáctico de esta fase consideró algunas variables. En primera medida, y a partir de los tipos de análisis, se consideró la ampliación del corpus literario sobre el tema literario del miedo. Una vez configuradas las experiencias de lectura vital y subjetiva en la primera fase, los estudiantes después conformaron lecturas literarias que contribuyeron a la potencialización de su conocimiento personal con respecto a sí mismo y al mundo, el descubrimiento de un sí mismo ampliado, renovado y narrado por la lengua literaria, así como a el desarrollo de competencias literarias que ayuden a construir ese saber independiente y crítico que posibilitan la delimitación del saber propio y genuino en el mundo. Para el análisis del lenguaje literario con los estudiantes, la referencia fue el texto *Introducción a la literatura fantástica* de Tzvetan Todorov (1970).

FASE 2 (6)	OBJETIVO	OBJETIVO DIDÁCTICO	CORPUS LITERARIO
-------------------	-----------------	---------------------------	-------------------------

clases)	PEDAGÓGICO		
Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación: el miedo:	<p>Conocer las transformaciones subjetivas vividas de los estudiantes en la experiencia estética.</p> <p>Identificar la expresión de la conciencia crítica y del sí mismo renovado y potencializado por la lectura literaria que posibilita el posicionamiento de sujeto.</p>	<p>Construir actividades de tipo oral y escrito que demuestre las nuevas percepciones, construcciones y transformaciones de los estudiantes en la lectura literaria en un marco de diálogo y participación.</p> <p>Desarrollar experiencias reflexivas e interpretativas que le permitan al estudiante reflexionar y ser consciente del saber literario que lo construye y transforma.</p>	<p>Maupassant, de Guy. (2011) Cuentos completos de terror, locura y muerte.</p> <p>Allan Poe, Edgar. (2016). Cuentos completos. Editorial Penguin Clásicos</p> <p>Masters, Lee Edgar. (1914). Antología de Spoon River.</p> <p>Hearn, Lafcadio (1899). Oshidori.</p> <p>Ocampo, Silvina (1999). Cuentos completos. Planeta libros.</p> <p>Benítez Reyes, Felipe (1994). Un mundo peligroso. Editorial Pre-textos.</p> <p>Joyce Oate, Carol. (2016). Gatitos. Revista Vice.</p>

FASE 3	Objetivos pedagógicos	Objetivos Didácticos	Corpus poético
	<p>1.Explorar los lenguajes creativos de los estudiantes que expresan las lecturas literarias constructivas y transformativas de los estudiantes con la poesía.</p>	<p>1.Desarrollar experiencias de lectura estética y vital - de poesía- que formen vivencias transformativas y constructivas de la subjetividad de los estudiantes.</p> <p>2. Proporcionar herramientas y contenidos de carácter lúdico, literario, y creativo que estimulen la creación de lenguajes artísticos en los estudiantes con relación a su experiencia de lectura de poesía.</p>	<p>Miedo, María Mercedes Nocturno III, José Asunción Silva.</p> <p>Miedo, Raymond Carver.</p> <p>Atado a la orilla, Andrea Cote.</p> <p>El crecimiento del río, Néstor Corre.</p> <p>Alma muerta, Alfonsina Storni.</p>

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se realizará el análisis de la información obtenida con la población a partir de las categorías de análisis determinantes y emergentes constituidas durante la investigación. De esta manera, el análisis inicia con el concepto o unidad de análisis que dirigió el proceso de enseñanza y aprendizaje: la lectura literaria. Es necesario anotar que el análisis se orientará de manera integral; es decir, se abordará según los objetivos de las fases dispuestas, las categorías, subcategorías, y las categorías emergentes de estas. Lo que significa que cada fase comporta necesariamente la implicación de la lectura literaria como: experiencia estético-vital,

proceso reflexivo, receptivo, interpretativo y dialógico, y como construcción y transformación de la subjetividad.

Según, María Eumelia Galeano (2004), el proceso investigativo de categorización supone la consolidación de “estructuras, lógicas, significados, patrones (p.38)”, cuya intención está orientada a dar sentido a los datos cualitativos obtenidos. Así, los datos se convierten en “una cantidad manejable de unidades significativas (Galeano, p.38)” que necesariamente el investigador deberá estructurar y exponer con el fin de darles un sentido a partir de la comprensión e interpretación de estos con relación a los objetivos de la investigación y los referentes teóricos. En sí, las categorías de análisis fundamentan la relación de lo teórico con lo práctico de la realidad estudiada y, por lo tanto, son nociones que clasifican el proceso de reflexión y análisis de lo que sucede en la población.

De tal forma, esta etapa del proceso confronta y complementa el trabajo práctico de investigación “donde se contrasta los datos de la realidad con las categorías (en construcción) con el fin de dar contenido a las mismas (Galeano, p.39)”. En ese sentido, el análisis por categorías contempla los niveles de especificidad y exhaustividad, entendidos por la autora como los campos temáticos en específico de cada categoría y la rigurosidad del investigador con el análisis de cada dato recolectado.

Por lo tanto, el análisis en la investigación cualitativa suple la necesidad de “conciliar simultáneamente la construcción del sistema categorial (...) para el problema que se estudia, que dé cuenta de la realidad o situación que se analiza (Galeano, 2004, p.41)”. Es decir: realidad práctica y fáctica entra en completa sincronía con la estructura y codificación de categorización que se derivó de las referencias teóricas (categorías centrales y subcategorías); esto implica la consideración de las visiones de los actores inmersos en la población y el uso estrategias de triangulación y confrontación de fuentes, las cuales están establecidas para analizar, contrastar, y comparar las fuentes y métodos de recolección (p.42). En consonancia con lo anterior y la línea

teórica abordada, se realizará el análisis por texto literario leído con los estudiantes a lo largo de las tres fases de trabajo. En primera medida, el análisis de la fase 1 considerará las categorías apriorísticas de manera integral e interdependiente, entendiendo que las experiencias de lectura vital, la experiencia estética y la transformación de la subjetividad pueden darse de forma simultánea.

FASE 1 (8 clases) Agosto - septiembre (2019)	Lectura literaria: una posibilidad estética y vital	Corpus literario: 1. Herrera, F. A. (2014). La mano, Amistad. In <i>Lo sentimos, los lunes no hay función</i> . Bogotá: Codice Producciones Limitada. 2. Bukowski, Charles (1994) La chica más guapa de la ciudad (1978). 3. Barros, Pía. (1997) Penitentes en <i>Voces de eros</i> .
---	--	---

Componentes didácticos efectuados en la fase 1	Círculo reflexivo: Acto que, por lo general, introducía la clase. Ejercicio aproximativo y sensibilizador del eje temático (el amor), los horizontes de experiencias y expectativas (relación de los estudiantes con el eje temático vital y la lectura literaria) y el lenguaje literario. Acto dialógico, comunitario, de discusión, debate y reflexión. Acto lector: Desarrollo de la lectura literaria como experiencia-acontecimiento, experiencia estética y posibilidad constructiva y transformativa. Se dio en estos niveles: íntima, cooperativa, grupal, en voz alta y en silencio Cierre creativo y reflexivo: Según el cuento leído, los estudiantes realizaban actividades que capturaban la relación de la experiencia literaria con la singularidad de su historia personal. Así, por medio de fichas, reflexiones grupales, carteleras, discusiones, etc., los estudiantes dieron cuenta de lo que pasó en la lectura literaria con respecto a: la lectura como experiencia vital, la lectura como proyección placentera y reflexiva de la experiencia estética y la lectura como construcción de sí.
---	---

CATEGORÍA: LA LECTURA LITERARIA COMO EXPERIENCIA VITAL

En primer lugar, debe mencionarse que las estrategias de lectura y propuestas didácticas implementadas fueron planeadas con la intención de aproximar al estudiante de una manera vital al texto literario. Además, también hay que subrayar que el estudiante tuvo la libertad de escoger un horizonte o eje temático vital de lectura: eligieron el amor para esta fase, el miedo para la siguiente. Los estudiantes expresaron, en los instrumentos aplicados, la importancia de estas dos emociones en las experiencias previas, vitales y necesarias que conforman su relación con el mundo. De esta manera, estos dos ejes temáticos se convirtieron en los horizontes que orientaban los procesos de lectura en la práctica pedagógica. Así, este valor de las experiencias de los estudiantes fue el criterio fundamental que el profesor en formación consideró para la selección de las lecturas. De esta manera, los estudiantes seleccionaron por cuenta propia La chica más guapa

de la ciudad, mientras que el profesor consideró idóneo realizar un contraste de la lectura de éste con la narrativa feminista de Pía Barros y *Amistad* de Freddy Ayala.

Los resultados en cuanto a la categoría de lectura como experiencia vital o acontecimiento empezaron a emerger en la lectura de *Amistad* de Freddy Ayala, la primera lectura realizada. Esta lectura los estudiantes la realizaron en grupos de tres estudiantes y parejas; algunos la hicieron en voz alta y otros de manera silenciosa. Así, se evidenciaba la preferencia de algunos estudiantes por la lectura en voz alta como una posibilidad de goce y expresión; mientras que, por otro lado (sobre todo los estudiantes de género masculino), los estudiantes leían en silencio, turnando el cuento. En términos del lenguaje literario, los estudiantes disfrutaron el hecho de que la lectura no fuera como las acostumbradas. Al ser un cuento irónico, erótico, contemporáneo y cínico, rieron e ironizaron el cuento: es decir, empezaron a burlarse de la desgracia del personaje traicionado, a preguntarse entre ellos si se imaginaban esa situación en la vida real, a preguntar al compañero qué haría si el mejor amigo o la novia lo traicionaban, y a delegar culpas. La culpa se la delegaban: o la novia infiel, o al amigo traidor, o al traicionado. Todas estas expresiones orales surgían conforme el profesor en formación se dirigía al grupo de lectura a revisar el proceso de lectura y a preguntarles los estudiantes su percepción.

Después, los estudiantes realizaron las actividades que estaban diseñadas para la sensibilización y aproximación a la lectura literaria: en primer lugar, se hizo un círculo reflexivo en el que se proyectaron las primeras reacciones de los estudiantes con respecto a la lectura literaria. En contraste a la locuacidad del trabajo por tríos o parejas, en el círculo reflexivo los estudiantes mostraron timidez y vulnerabilidad al decir y exponer frente al otro la correspondiente alteración subjetiva que provocó la lectura literaria. Por lo tanto, se realizó otra actividad en la que los estudiantes debían escribirle al personaje traicionado y al amigo traidor del cuento un comentario en Facebook (ya que, en el cuento, el amigo traidor confiesa su traición en la red

social). Se percibió así que los estudiantes mostraron más interés por esta sensibilización vital.

Así, se vieron comentarios como:

Estudiante 1: “hacer flexionar con las personas en las que debes confiar”.

Estudiante 2: “ya no se puede confiar en nadie, y es sorprendente cómo los amigos pueden ser doble cara”.

Estudiante 3: “me pareció mal acto de sara y de nelson traicionaran a su “amigo”” (ver anexo 8).

Esta primera y corta aproximación o sensibilización vital al texto literario que, por cercanía a las experiencias comunes de la juventud y sus representaciones, puede analizarse desde algunas instancias teóricas abordadas por el filósofo español Jorge Larrosa (2003, 2009).

En primer lugar, los estudiantes expresaron su punto de vista moral a partir de sus experiencias previas. A partir de su recepción del cuento, los estudiantes expresaron la aprobación o la desaprobación a los amantes de la obra. Ese lenguaje irónico y sorpresivo fue un acontecimiento vital que puso en entredicho o afirmó las representaciones de los estudiantes entorno a la infidelidad, el deseo, la amistad, y el amor.

Como expone Jorge Larrosa (2009), la experiencia literaria conforma principios de transformación, reflexividad, y subjetividad. Sin embargo, estos principios no se cumplen si no hay una disposición del lector a vivir la experiencia. Por lo tanto, las reacciones vitales del estudiante con el texto literario y las actividades que consideraron los horizontes de experiencias permitieron que el estudiante expresara (oralmente con sus compañeros, textualmente en el comentario de la red social) ese nuevo aprendizaje de la otredad en ellos mismos: esa entrada y salida del estudiante en el lenguaje literario que alteró o modificó algo en él como lector.

Las tres declaraciones muestran la novedad de ese acontecimiento de ese Otro: el lenguaje literario de carácter “amoral” -enfaticado por el filósofo español- pone en cuestión, y en el plano reflexivo, valores y comportamientos sociales que los estudiantes afirmaron o desaprobaron. En algunos estudiantes se afirmaba su pensamiento anterior sobre el valor de la confianza, mientras

que en otros el cuento los sorprendió y puso en cuestionamiento la estabilidad sobre lo que antes conocían del mundo, en este caso, sobre la amistad y el amor. En consecuencia, esta afirmación o desaprobación fue el acontecimiento vital que ocurrió en la subjetividad, en cuyo lugar están las ideas, las imágenes, representaciones, etc. Por ejemplo, una estudiante confirmó su visión con respecto a aquellos valores que para unos eran más estables:

Estudiante 4: “siempre he dicho que los verdaderos amigos no existen, la confianza en exceso siempre es mala y el resultado es una gran decepción” (anexo 8).

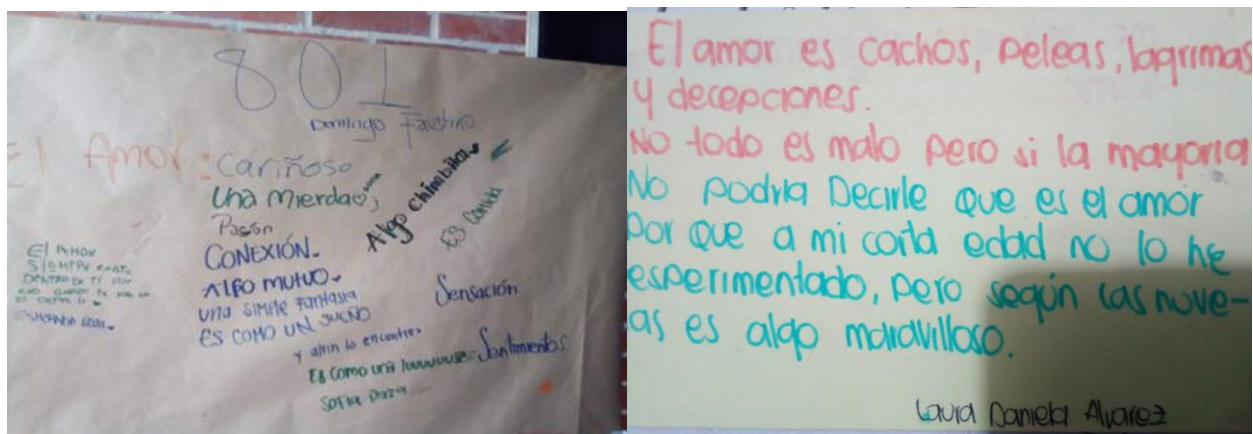
De esta forma, en términos del autor español, el estudiante se exteriorizó y se alteró. Fue sujeto a una experiencia de formación o transformación en el ámbito de sus sentimientos y pensamientos. El texto ya no fue vivido de manera impersonal, pues la vitalidad de los sentimientos universales, los valores puestos en cuestión, y la estrategia de imaginar ser uno de los contactos en la red social del personaje traicionado, manifestó la orientación vital de esta lectura literaria. Así, se reflexionó sobre la importancia de disponer al lector a la experiencia: esto, desde un punto de vista didáctico, es ofrecerle al estudiante condiciones y actividades dinámicas cercanas a su contexto para que en verdad viva experiencias de lectura vital, donde el acontecimiento de lo otro permita pensar en la relación del texto literario con el sí mismo.

Por otro lado, en *La chica más guapa de la ciudad*, la lectura literaria como experiencia de lectura subjetiva y vital se expresó de diversas formas. Primero, antes de la lectura, los estudiantes como colectivo hicieron una cartelera en la que podían expresar lo que quisieran sobre el amor. Luego, en el círculo reflexivo, el profesor estimuló la participación y el diálogo en torno a la reflexión sobre el significado del amor. Algunos estudiantes expresaban su percepción sin timidez y referían experiencias suyas y de otros que representaban su visión de amor. Después, de manera individual, en fichas escribieron por las dos caras representaciones de lo que para ellos, como seres singulares, significaba el amor. En estos dos tipos de creaciones los estudiantes hicieron dibujos, escribieron mensajes, canciones, frases de la cultura popular, lo que era positivo para

ellos en el amor, lo que no, entre otras cosas. Después de realizar esto, se hizo un círculo reflexivo en el que se reflexiona sobre el hecho de amar: ¿el amor se da en el cuerpo o en el alma? ¿qué es amar? ¿qué se ama? ¿por qué se ama?, fueron algunas de las preguntas que provocaron la sensibilización o aproximación vital a la lectura literaria.

Así, este tipo de actividades constituyeron la propuesta didáctica de provocación, participación activa, y reflexión que consideró, sobre todo, las experiencias previas y visiones del estudiante sobre el horizonte vital:

Ilustración 1: cartelera y ejemplo ficha creativa precedente a la lectura literaria)



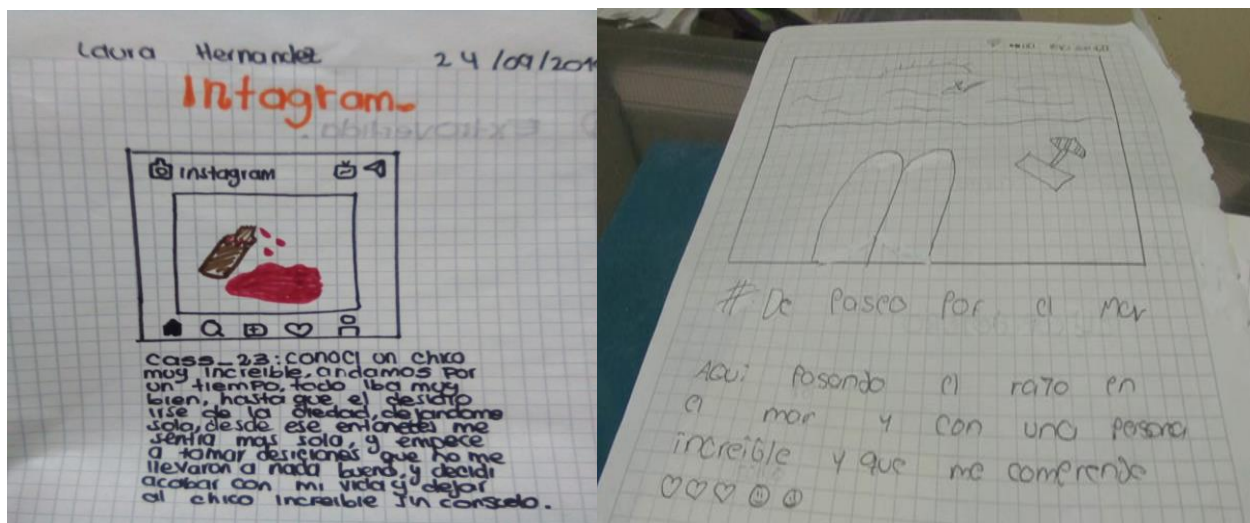
El acto lector se hizo de manera que algunos estudiantes (5) leyeran en voz alta y los demás siguieran la lectura; lo cual, contrastó la lectura anterior: se hizo más vívida y atenta al lenguaje literario en los fragmentos de más emoción para los estudiantes. Hubo estudiantes que anotaban unidades significativas del lenguaje, aunque algunos sintieran desinterés por la lectura colectiva. En general, la mayoría demostraba desinterés o temor por leer en público; mientras las niñas se ofrecían a leer en voz alta, ninguno de los niños quería leer. Por otro lado, en la mitad de la lectura, a algunos estudiantes les costó mantener la atención del hilo narrativo. Unos empezaron a jugar y a reír, mientras algunos niños miraban los celulares. A veces el profesor en formación debía acentuar un fragmento leído para recapturar la atención y, después, hacer preguntas acerca de cómo los personajes estaban viviendo el amor, si creían en la posibilidad de una historia como tal en la realidad, qué pensaban del carácter suicida de la amada, la visión que el protagonista

masculino estaba teniendo de la amada y del amor y en qué momento las palabras de la historia lograban mostrarlo.

A partir de preguntas incentivadoras que referían las experiencias comunes del amor y la posible identificación con las actitudes o rasgos de los personajes, los estudiantes empezaron a prestarle más atención a la historia, pues referían significativamente los acontecimientos de la historia a partir de los fragmentos que hablaban de la intimidad de los personajes, las situaciones amorosas en la playa, la irreverencia de pincharse la nariz en un bar, y el trágico final del cuento.

Después del acto lector, la actividad creativa estuvo conformada para la realización de un póster o simulación de publicación virtual en la que los estudiantes compartieran la escena o el fragmento del cuento que más les impactó o significó valor personal y, además, la evocación poética de la persona más guapa del mundo para el estudiante:

Ilustración 2: creación publicación para compartir con alguien del entorno vital del estudiante.



En la siguiente clase, por grupos de tres estudiantes, se desarrolló la actividad de crear un programa televisivo de entrevistas en la que los estudiantes respondieron y realizaron preguntas a sus compañeros, que involucró tanto los aspectos formales del lenguaje que le dieron sentido a la lectura, como a los sentidos subjetivos que pudiese despertar en cada uno. La actividad constaba en que, por grupos de tres estudiantes, los estudiantes realizaban un panel con tres roles: entrevistador, entrevistado y camarógrafo y tres preguntas subjetivas diferentes sobre el cuento.

Así, tanto los roles como las preguntas cambiaban y cada estudiante tenía una pregunta diferente que responder cuando tuviese que ser el entrevistado en el panel.

Por ejemplo, en esta actividad surgieron un par de declaraciones de dos estudiantes sobre el sentido que los estudiantes proyectaron, desde su singularidad, de un fragmento o unidad del lenguaje:

Pregunta: *¿Cuál fue la escena o fragmento que le cautivó la atención o impactó más?*

1. Estudiante 5 “La escena en que ella se suicida. Porque me parece interesante, cuando él la vaya enterrar. Saber que la amada esté ahí muerta”.
2. Estudiante 6 “Cuando ella se clava el alfiler en la nariz y él pasa la noche con ella sin hacer el amor, así ella sea una prostituta”.

De esta forma, el tipo de actividades que indagaban sobre la personalidad de los personajes, la trama, los acontecimientos y escenarios del cuento produjeron reflexiones personales desde el mismo lenguaje literario, y así se constituyeron como estrategias de sensibilización y aproximación vital. Para desarrollar el objetivo de darle al lector el rol activo de constructor e intérprete de sentido, mundos posibles e inferencias, se reflexionó sobre la importancia de brindarle tiempo, espacio, y atención a la voz singular del estudiante durante y después de la lectura a través de preguntas estimuladoras de reflexiones personales. De este modo, es fundamental que se diseñen estrategias de lectura colectiva, cooperativa, silenciosa y en voz alta que integren lo mejor posible la atención, la imaginación y la participación del estudiante de manera dinámica y activa.

Por lo tanto, a partir de cómo se dio la lectura literaria en el aula de este texto, es diciente cómo los estudiantes idearon su propia forma de interpretar y dar sentido al texto desde los horizontes singulares de su contexto e individualidad y los principios de transformación y subjetividad que ofrece la lectura como experiencia. De esta forma, la elaboración de sentido del estudiante como característica primordial de la expresión de la lectura como experiencia de otredad, se vio evidenciada en la realización de las actividades en las que el estudiante tenía que

dar cuenta de su experiencia o acontecimiento en la lectura literaria y contrastarla con la experiencia de otredad de los compañeros (las carteleras, los dibujos, el programa televisivo, las fichas creativas de lectura)

Al explorar y reconocer los sentidos que el lector construye sobre el cuento, junto con la estrategia didáctica de expresar por medio de dibujos, frases de canciones, expresiones juveniles, usos de las redes sociales, la lectura de *La chica más guapa de la ciudad* se llevó a cabo de manera que el lector representara el acontecimiento de la salida de sí mismo y regreso a sí mismo con lo que implica el resultado de una experiencia según los autores mencionados: construir un sentido propio a partir del lenguaje literario que *le pasa* al lector. De esta manera, como Larrosa (2003) lo subraya, la experiencia vendría a ser la capacidad de resignificar el mundo a partir del sentido que le da el lector a la experiencia.

La resignificación del individuo se da en los principios destacados de la experiencia por Jorge Larrosa: transformación, alteración, desidentificación (2009). La experiencia de lectura literaria resignifica el mundo del estudiante, lo altera. Esto se demostró en cómo desde las creaciones singulares, el estudiante le atribuyó sentido al lenguaje literario desde la alteración que sufrió; es decir, la alteración, modificación, o desidentificación que vivió en la subjetividad se vio materializada tanto en las creaciones del compartir los fragmentos literarios, como en las conclusiones que el estudiante tuvo al respecto de un aspecto o fragmento del lenguaje literario en las entrevistas que tuvo con los compañeros. Así, la expresión del estudiante proveniente de la vivencia que tuvo en la experiencia de la lectura literaria es el resultado del acontecimiento, de la alteración, derivando en una interpretación genuina del estudiante.

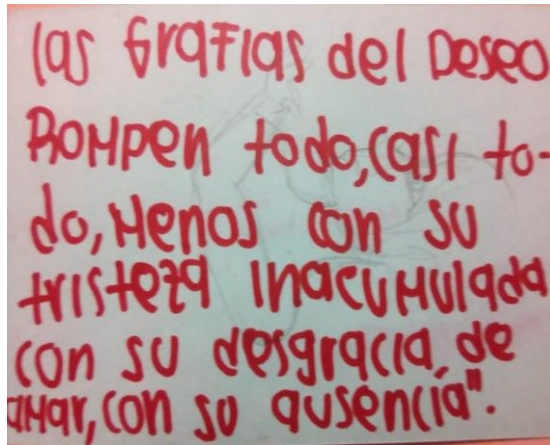
No obstante, el proceso de configuración de experiencias vitales con este cuento no fue profundo para todos los estudiantes. Se presentaron excepciones, casos en los que los estudiantes no se vieron interesados por el desarrollo de las actividades en torno a la lectura literaria. La

existencia de factores externos e internos de las realidades individuales y sociales siempre implican un papel fundamental en la configuración de procesos significativos.

Por último, la lectura literaria como experiencia de lectura en *Penitentes* de Pía Barros se presentó de esta manera. Primero se hizo el círculo reflexivo en el que se buscó la activación del estudiante en torno a la pregunta: ¿cuáles otros tipos de amor hay? En este sentido, los estudiantes participaron menos, pero el conversatorio se tornó hacia lo que el ser humano espera cuando ama. Sobre esto los estudiantes expusieron canciones y series. Para predisponer el actor lector, el profesor puso dos canciones de rap que referían otros tipos de amor. Ya en el acto lector se hizo aquella vez de manera silenciosa, con el texto proyectado por pantalla, de manera que todos siguieran la lectura. Después de ver que la lectura silenciosa no producía atención e interés en los estudiantes, se decidió leer en voz alta, unas páginas el profesor en formación y otras los estudiantes. En primera instancia, el acontecimiento se vio como un proceso de comunicación intermitente; pues los estudiantes decían que había partes del cuento difíciles y confusas, difíciles de comprender. Allí se halló la primera expresión del acontecimiento: los estudiantes se dieron cuenta que el lenguaje era diferente, era otra otredad la de la autora feminista en contraste al anterior autor y que esto era otra forma de “contar” el amor.

No obstante, conforme se desarrollaba la lectura en voz alta narrada por el profesor en formación, las estudiantes mujeres se veían más entusiasmadas con los fragmentos que figuraban en su imaginario que los hombres. La instrucción había sido transcribir tres frases u oraciones que les gustara; a lo cual, al finalizar la lectura, las estudiantes expresaron que habían escrito una lista más larga de oraciones. Este es un ejemplo de unidad del lenguaje literario elegido por una estudiante:

Ilustración 3: fragmentos favoritos de las estudiantes.



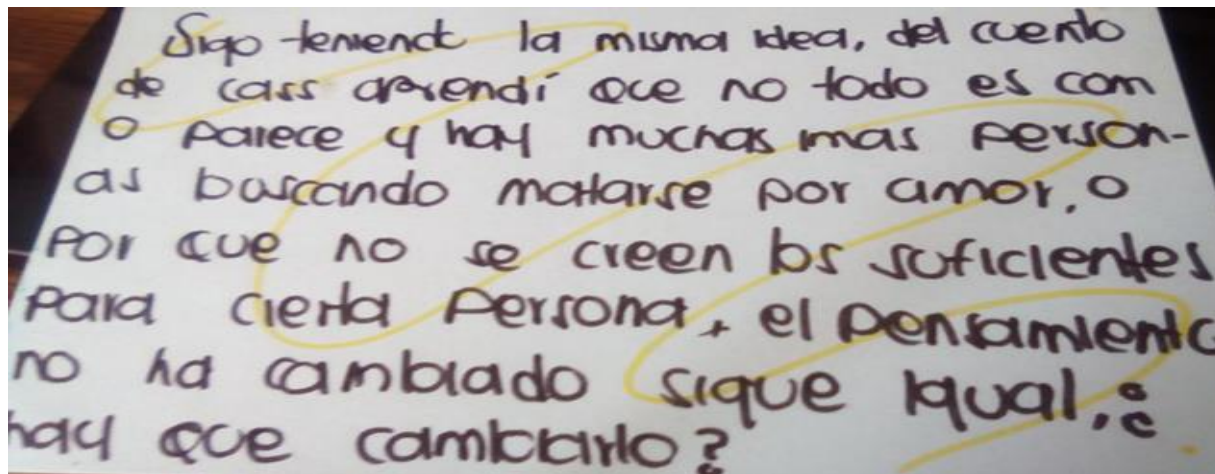
las gratias del Deseo
ROMPEN todo, (casi) to-
do, MENOS con su
TRISTEZA INACUMULADA
con su desgracia de
estar, con su ausencia.

Esto demostró la carga simbólica, identificatoria y profunda en la subjetividad de las estudiantes. No obstante, otros estudiantes -incluidas algunas mujeres- expresaron que no entendieron algunas partes, algunos fragmentos, pues había palabras que no comprendieron y la narradora era muy descriptiva. El profesor les preguntó las razones por las que sería más descriptiva y a lo que respondieron que se debía a una manera de mostrar un proceso de deseo y amor más lento o específico en algunos aspectos.

Por otro lado, manifestaron que incluso cuando el profesor lo leía en voz alta, no podían establecer una conexión atenta con el lenguaje, pues las oraciones eran muy largas y la narración oral no era del todo suficiente para establecer una aproximación significativa con el texto escrito. Así, se discutió cuál de los cuentos que se había leído en clase sobre el amor les había parecido más significativo: casi todos se decantaron por *La chica más guapa de la ciudad*. No obstante, el contenido afectivo y femenino del cuento de Barros caló profundamente en la subjetividad de las estudiantes que expresaron de manera extensa la identificación con los fragmentos sobre el deseo y el amor. Por último, los estudiantes realizaron otra ficha de lectura subjetiva en la que realizaron una reflexión de los tres lenguajes literarios explorados en la fase y expusieron los nuevos aprendizajes subjetivos derivados de las experiencias literaria con el cuento que más los había alterado y/o transformado, expresando en qué momento de las lecturas literarias pudo reconocer, conocer, y saber nuevas maneras y visiones de mundo; o como en algunos casos, el reforzamiento de lo que los estudiantes ya pensaban, pues expresaron que la visión del amor permanecía igual

que antes, pero habiendo sentido goce estético sobre todo en la lectura del cuento de Charles Bukowski. Este es un ejemplo de una estudiante:

Ilustración 4: conclusión general sobre la lectura literaria de los tres cuentos

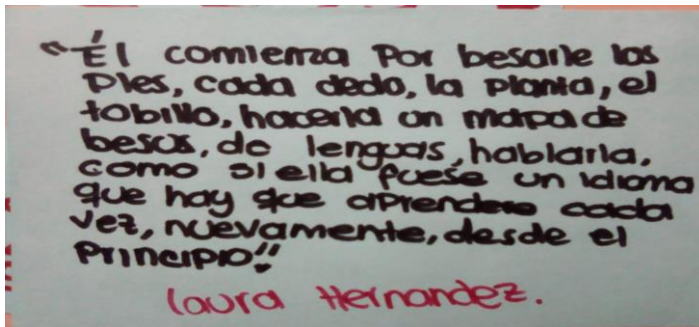


Como pudo reflexionarse en el diario de campo (anexo 9), esta lectura literaria sugirió alteraciones más en las mujeres que en los hombres. El pensamiento de la narradora, expresado en su lenguaje literario, sugirió para las mujeres una lectura identificadora en la que probablemente, durante esta, las estudiantes constituyeron ese espacio propio del que habla la autora Michel Petit (2000) y de formación y transformación según Jorge Larrosa (2003) En este punto, la alteración vivida como experiencia se vivió en la identificación de las estudiantes con el lenguaje literario con respecto a un punto de vista crítico del amor y el deseo de la narradora.

Así, fueron las imágenes, metáforas, hipérboles, símiles; en suma, los fragmentos del cuento los elementos que constituían la otredad estética que las alteró de manera trascendente a las estudiantes, pues conocieron en el lenguaje literario de una narradora posibilidades de expresión estética de algo que les permitió conocer lo que no sabían que eran (Petit, 2000).

Esta lectura como acontecimiento que altera desde la otredad se lee de manera entorno a los conceptos de identificación y desidentificación abordados por Jorge Larrosa (2003) (movimientos también de alteración); por un lado, la identificación de las estudiantes con la expresión del amor desde un punto de vista crítico y femenino y, por el otro, de desidentificación con las representaciones de amor conocidas por las estudiantes antes de la lectura literaria. En la

siguiente imagen, un fragmento que representa la identificación con la visión crítica de la narradora del cuento: *Ilustración 5: identificación y desidentificación como formación*



Él comienza por besarle los pies, cada dedo, la planta, el tobillo, hacerla un mapa de besos, de lenguas, hablarla, como si ella fuese un idioma que hay que aprender cada vez, nuevamente, desde el principio.

Por último, es de reflexión también el desinterés o desdén que causó este tipo de lenguaje sobre la comunidad masculina que, desde la visión de la lectura como experiencia, fue de carácter negativo. Y es también de consideración el factor social y cultural que permea la lectura literaria y que repercute sobre las posibilidades de alteración en la lectura como experiencia, pues para el estudiante hombre, en este contexto, está sujeto a prejuicios y burlas machistas si expresa completamente su sensibilidad y visión subjetiva sobre temas como el amor, el deseo, y el placer.

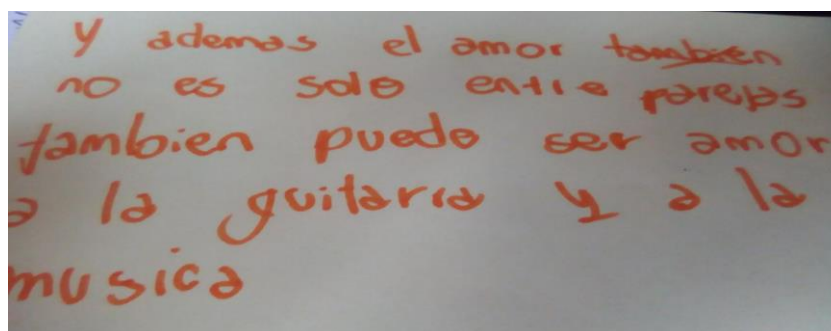
La ilustración anterior muestra cómo las figuras literarias de la metáfora y el símil se convierten en la vía de realización de la experiencia vital subjetiva: los lectores encuentran que en el acontecimiento literario se alteran renovadamente en una visión de sí mismo con el mundo, ampliación del lector en el carácter estético y poético de lo literario; también, encontraron en los fragmentos, el movimiento de entrada y salida, de resignificación y amplitud del lector en toda experiencia: "La experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y reposar en sí mismo (Larrosa, 2003, p. 103). Para Michel Petit la conformación del espacio y el saber propio está en la reunión inconsciente y consciente de los fragmentos de los textos en la mente del lector; y, como se ve, en Jorge Larrosa el lector es un tránsito en búsqueda de un espacio donde habitar la experiencia; así, la mayoría de los estudiantes hallaron una alteración significativa en la lectura como experiencia de *La chica más guapa de la ciudad*,

mientras gran parte de la población femenina y poca masculina lo lograron con *Penitentes*, debido a los factores mencionados antes (el lenguaje literario, elementos contextuales, el modo de lectura de cada uno, las actividades en torno a la lectura literaria).

CATEGORÍA EXPERIENCIA ESTÉTICA:

Para el análisis de esta categoría se consideraron las subcategorías de *reflexión y recepción estéticas*, términos que fundamentan la lectura literaria como experiencia estética. Para empezar, en la lectura de *La chica más guapa de la ciudad* los componentes didácticos precedentes a la lectura del cuento estaban destinados a la configuración de lo que Hans Jauss (1986) establece como el comienzo de una experiencia estética. Así, la indagación por el concepto de amor en las fichas individuales y en el círculo reflexivo y participativo habilitaron la función descubridora del arte y la curiosidad estética de los estudiantes. Estos dos primeros actos de la experiencia son los primeros elementos que van a constituir la formal e integralmente. Desde el concepto de amor como una experiencia común al ser humano, los estudiantes representaron en sus fichas las experiencias previas o conocidas sobre el amor y, al mismo tiempo, predijo y/o orientó la curiosidad estética y la función descubridora del lector hacia el texto. Esta es una ficha que buscó la activación de la curiosidad estética o función descubridora a partir del tema literario:

Ilustración 6: actividad de activación de la curiosidad estética



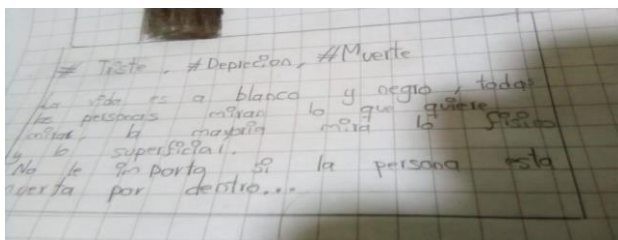
Además, la relación de otros lenguajes significativos para los estudiantes con el amor como tema literario u horizonte vital de la lectura literaria contribuyó también a que los estudiantes pudiesen orientar de manera más atenta y profunda el comienzo de la experiencia estética. El rap, reguetón, vallenato, series de televisión, películas, fueron sistemas simbólicos que

algunos estudiantes relacionaban, en el círculo reflexivo y en las fichas individuales, con la experiencia cotidiana del amor en la subjetividad.

No obstante, este inicio de la experiencia estética vino a cumplirse de manera más concreta con las reacciones que los estudiantes tuvieron durante el acto lector y que expresó la diversidad de reflexiones y recepciones presentadas: mientras unos estudiantes preferían la lectura directa e individual y silenciosa del lenguaje literario en la hoja, otros estaban más atentos a la lectura en voz alta del compañero. Esta apertura de mundo al objeto estético acotada por H. Jauss fue entonces singular, como se demostró en las preferencias de los modos de leer de cada estudiante, incluso en los estudiantes en quienes la curiosidad estética no se dio del todo.

A partir de este principio de la experiencia estética, algunos estudiantes pudieron establecer el diálogo necesario con las pasiones o sentimientos que el cuento les suscitó y que les produjeron placer estético. Así, la realización de un programa televisivo, el compartir una parte de la experiencia literaria a un ser querido, la creación de fichas, y la participación en el aula, lograron concretizar la experiencia estética a partir de las reflexiones y recepciones estéticas surgidas en el imaginario. Por un lado, el plano reflexivo de la experiencia estética se ve de manera clara en las preguntas que los estudiantes se hicieron entre ellos mismos en la actividad del programa televisivo de La Chica más guapa de la ciudad, ayudados por el profesor en formación. Los estudiantes, por ejemplo, se preguntaron cuál era el grado de realidad que ellos le designaban a la historia como tal, ya que para ellos era importante saber si los hechos del cuento sucedían en la realidad de su contexto. Así, por ejemplo, en *Estudiante 5*: “La escena en que ella se suicida. Porque me parece interesante, cuando él la vaya enterrar. Saber que la amada esté ahí muerta”, la estudiante constituye una reflexión estética: ella se pregunta e interpreta desde los horizontes de experiencia y expectativas que guían su experiencia estética, dándole valor a un hecho de singular importancia para ella desde su recepción: la de enterrar a un ser amado.

En consecuencia, los estudiantes reflexionaron estéticamente sobre los fragmentos más importantes desde la lectura singular que cada uno le dio al cuento y, de esta manera, lo expresaron en una articulación entre imagen y texto corto que compartirían con un ser querido. En suma, todos estos procesos de reflexión estética consideraron la manera de receptionar el texto a partir de los horizontes de experiencias del lector (lingüísticos, literarios, sociales, emocionales) y desde estos se configuraba una nueva interpretación de la obra. A continuación, dos ejemplos de los trabajos creativos de los estudiantes que representan reflexiones y recepciones estéticas:



La vida es a blanco y negro
 todas las personas miran lo que quiere mirar,
 la mayoría mira lo físico y superficial. No le
 importa si la persona está muerta por dentro

(Ilustración 7: reflexión estética, recepción e interpretación)

Lo anterior y las dos actividades adjuntas reflejan una aproximación a lo que Jauss denomina el entendimiento que disfruta y el placer que entiende considerando que, tanto la apropiación como la participación hacen parte del papel primordial del lector en la comunicación literaria. En este cuento, todos los estudiantes encontraron un fragmento o suceso que les causó placer estético y representaron el entendimiento personal desde el joven horizonte de experiencias de la subjetividad: se denomina a esto “apropiación de experiencia del mundo” en esa forma de “experimentarse uno mismo en esa capacidad de ser otro (Jauss, 1972)”. En el caso de la imagen recogida, el estudiante reflexiona, interpreta y construye el sentido del cuento y realiza, por lo tanto, una premisa propia a raíz de su entendimiento placentero.

Así, las recepciones y reflexiones estéticas son las evidencias que permiten reconocer los cambios, las alteraciones, y las cuestiones que vivieron los estudiantes en la lectura literaria y que constituyen una experiencia de entendimiento en el placer.

Por otra parte, en *Penitentes* se evidenció, sobre todo, la reflexión estética tuvo el carácter del distanciamiento de los roles sociales, que es la función social de la experiencia estética. Como

fue el texto que se leyó de manera más íntima, la recepción y la reflexión estética inmediatas fueron difíciles de percibir, salvo por los gestos de los estudiantes; sin embargo, las fichas individuales de los estudiantes y la participación de los estudiantes en el aula demostraron incomodidad por la complejidad del lenguaje poético y en la expresión de un saber y una crítica del deseo femenino hacia el masculino. De este modo, el distanciamiento de roles no se vio en sí como una “desidentificación” como tal, sino como la oportunidad que tuvieron algunos estudiantes de experimentar con otra clase de lenguajes distintos a los canónicos, además presentar la posibilidad al estudiante de vivir la experiencia que dirigiera su atención sobre temas de su interés, que comúnmente no se expresan.

Sin embargo, como bien se expresa, la experiencia estética en *Penitentes* sólo fue vivida por algunos estudiantes, de manera reflexiva. Aunque la mayoría de estudiantes hizo el ejercicio de transcribir las unidades del lenguaje literario que fueron significativos, se percibió el hecho de que lo hicieron porque la actividad lo proponía, mas no por haber recepcionado el texto estéticamente. A pesar de eso, como se dijo, fue en la población femenina donde se vivió de manera más evidente la experiencia estética -y aquella desidentificación de los conceptos de amor y deseo propuestos por la autora-; de esta forma, emergieron algunos trabajos singulares y genuinos; por ejemplo, se presenta el dibujo (*ilustración 8*) de una estudiante que demuestra creativamente la interpretación que le dio a la lectura de *Penitentes*.



La estudiante construyó todo un lenguaje simbólico en el que se ve una mujer observándose en un espejo, con lágrimas en la cara. Así, la estudiante creyó que la interpretación y las reflexiones estéticas que surgieron de la lectura literaria en su subjetividad se expresaban de mejor manera a partir de la capacidad creativa que tiene para el dibujo. Varios estudiantes expresaron sus reflexiones estéticas con dibujos y colores.

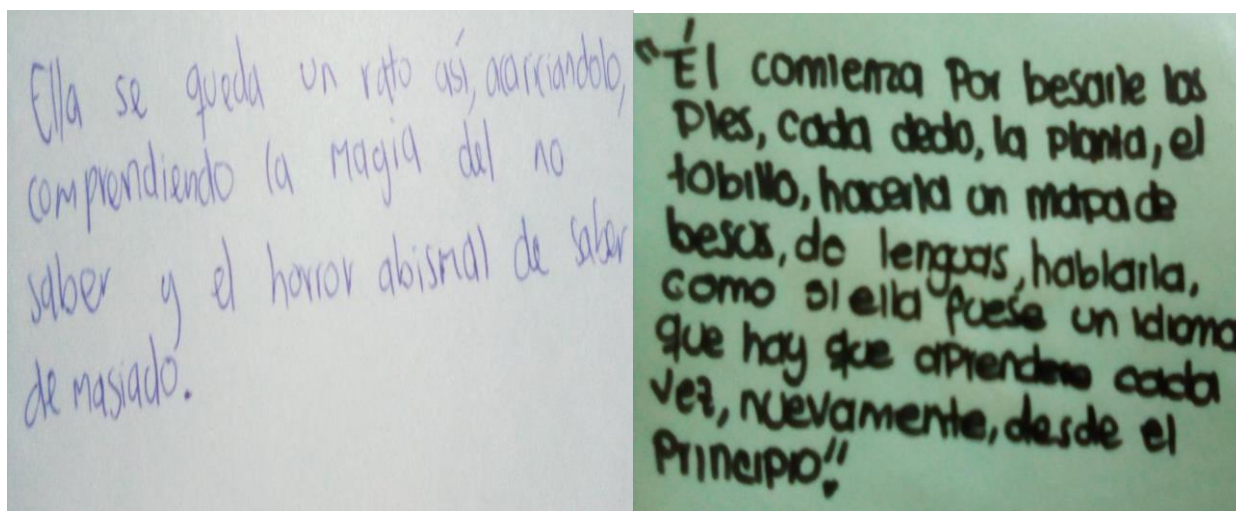
Por último, los cuentos de Pía Barros y Charles Bukowski reprodujeron el progreso de los niveles de conciencia que la experiencia estética integra. Así, pudo notarse que hubo una predominancia de intensidad en dos niveles sobre uno: las funciones de las conciencias receptoras y catárticas sobre la productiva. En la función receptiva de la experiencia estética (aisthesis), los estudiantes demostraron cómo su percepción interna y externa de la realidad se vio renovada por el lenguaje literario: así, por ejemplo, los estudiantes anotaron con colores las oraciones cargadas de conocimiento vital y poético que representan aquella renovación del lenguaje literario y del mundo: “las grafías del deseo rompen todo, casi todo, menos con su tristeza inmaculada con su desgracia de amar, con su ausencia” y “ella se queda un rato así, acariciándolo, comprendiendo la magia del no saber y el horror abismal del saber demasiado” (anexo 10 aisthesis Pía Barros).

Por otra parte, en el nivel catártico, el nivel intersubjetivo de la experiencia estética los estudiantes aprobaron -sobre todo las mujeres- el carácter femenino del personaje principal, al ser la narradora del cuento una expresión del deseo femenino sobre el masculino. En el de Bukowski, por ejemplo, los estudiantes renovaron su percepción de externa de la realidad acerca de los actos de los personajes como conductas humanas comunes. Aquí se presenta una declaración de renovación de la percepción del mundo acerca del mundo:

Estudiante 3: “aprendí que el amor no siempre es color de rosas, el amor se puede acabar, las personas se separan el amor se desvanece hay personas que terminan muy mal después de haber estado con alguien que creen haber amado...”.

Por otro lado, de nuevo en Penitentes, se tiene, por ejemplo, que varias estudiantes eligieron el mismo fragmento en el que se ve cómo el personaje femenino le enseña al masculino, de manera poética, cómo ser, querer y desear. Por lo tanto, a continuación, se presentan dos fichas individuales que evidencian: uno, la función receptiva y, dos la función catártica:

(Ilustración 9: funciones receptoras y catárticas de la experiencia estética)



CATEGORÍA: CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LA SUBJETIVIDAD

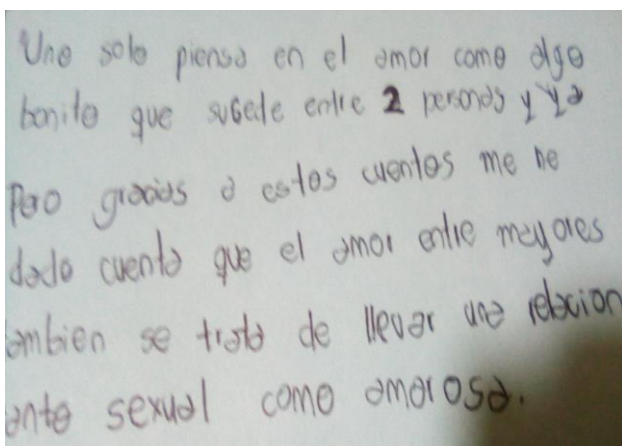
Aunque los objetivos de la primera fase no estaban enfocados a la atención de las formaciones y transformaciones subjetivas, es sabido que esta categoría conceptual está implícita en la realización de lecturas literarias como experiencias estéticas y vitales. El acontecimiento estético, entonces, produjo estas construcciones subjetivas debido a los movimientos psíquicos dados en la lectura literaria. Así, lo expuesto por Michel Petit (2000) y Víctor Bravo (2009) sirvió de apoyo en la observación de esa primera aproximación y cimentación de la subjetividad a partir del lenguaje literario.

De esta manera, cabe recordar que el enfoque vital con la que se abordó el texto literario en la primera fase fue el amor. De esta manera, los estudiantes expresaron su posición en el mundo, su visión, desde la singularidad que lo determina como sujeto. Por tal motivo, todas las proposiciones didácticas estuvieron diseñadas para que el estudiante sentara su posicionamiento

antes y después de la lectura y así comprobar si hubo construcciones, formaciones o transformaciones.

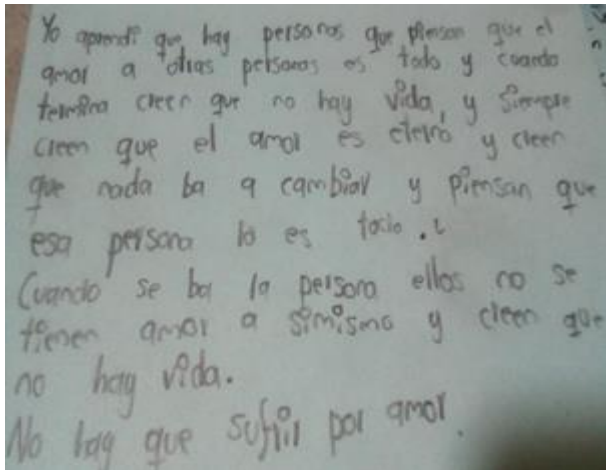
Por lo tanto, en la lectura de los cuentos *Penitentes* y *La chica más guapa de la ciudad*, los estudiantes hicieron fichas expresivas individuales antes y después de la lectura literaria (anexo 11). Lo que se percibe es que, en términos de impacto, experiencia vital, las conductas de la conciencia estética, los estudiantes tuvieron construcciones y transformaciones más explícitas con el cuento de Charles Bukowski. Por ejemplo, los estudiantes mencionaron que conocieron experiencias del mundo adulto que para ellos son vedadas en los discursos que se les presenta en la vida cotidiana. También -y esto debido a la tragedia que contiene el cuento- la mayoría de estudiantes expresó la esencia dolorosa y dulce del amor, la caducidad de las relaciones, y realizaron conexiones creativas con la música para sustentar la visión que afirmaron, construyeron o transformaron en la lectura literaria. Otros, por ejemplo, rechazaron la actitud de los personajes por el final del cuento, por lo que consolidaron un mensaje en el que se proclama el amor propio. Dos de estas construcciones y transformaciones subjetivas de los estudiantes se presentan a continuación:

(Ilustración 10 1: Conocimiento “mundo adulto”. 2. Amor propio)



Uno solo piensa en el amor como algo bonito que sucede entre 2 personas y ya pero gracias a estos cuentos me he dado cuenta que el amor entre mayores también se trata de llevar una relación tanto sexual como amorosa.

uno solo piensa en el amor como algo bonito que sucede entre 2 personas y ya pero gracias a estos cuentos me he dado cuenta que el amor entre mayores también se trata de llevar una relación tanto sexual como amorosa



yo aprendí que hay personas que piensan que el amor a otras personas es todo ...cuando se va la persona ellos no se tienen amor a sí mismo y creen que no hay vida. No hay que sufrir por el amor.

Lo anterior ejemplifica la manera en la que los estudiantes establecen un posicionamiento de sujeto en el mundo a partir de la vivencia en la experiencia de la alteridad. Elaboraron una delimitación de su saber independiente y singular, potencializado y activado, con respecto a un asunto vital. Esa conformación del saber propio, que es un yo potencializado por la identificación en el lenguaje literario, fue el, como dijeron algunos estudiantes, “darse cuenta de...”. Ese “darse cuenta de” que es el mismo “develamiento mágico” de la experiencia subjetiva en Michel Petit, el cual es diverso por las experiencias y características de cada estudiante. De este modo, se constituyeron algunas construcciones y transformaciones subjetivas de los estudiantes en el carácter plural de la experiencia literaria.

Finalmente, es importante destacar las posibles construcciones y transformaciones con los cuentos de Pía Barros, pero que no son evidenciables completamente como en el cuento anterior. Sin embargo, es importante subrayar las construcciones y transformaciones que surgen de la identificación con una narración poética del deseo femenino. Así, los estudiantes que hallaron en la expresión y en la reflexión de los fragmentos que desarrollan esa idea, lograron tener un punto de partida de la conciencia crítica a la que se refiere Víctor Bravo (2009): la del lector que interroga, cuestiona; en este caso los y las estudiantes encontraron un punto en el lenguaje literario una posibilidad de preguntarse por otras formas de narrar el amor.

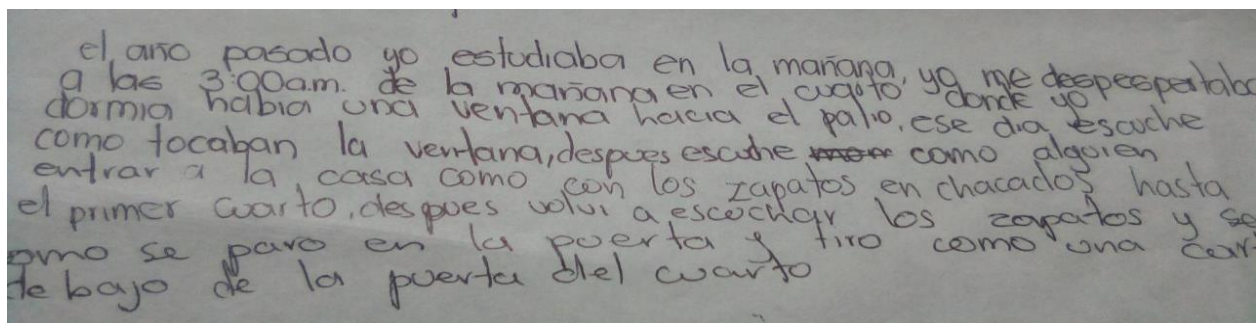
Por último, entonces, los estudiantes ampliaron el conocimiento subjetivo de nociones como la soledad, la ausencia del amado, la pérdida, la separación, la muerte, la infidelidad, el deseo carnal y el suicidio.

SEGUNDA FASE (6 clases)	LECTURA LITERARIA: UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN	OCT / NOV 2019.	CORPUS LITERARIO: Maupassant, de Guy. (2011) Cuentos completos de terror, locura y muerte. Allan Poe, Edgar. (2016). Cuentos completos. Editorial Penguin Clásicos Masters, Lee Edgar. (1914). Antología de Spoon River. Hearn, Lafcadio (1899). Oshidori. Ocampo, Silvina (1999). Cuentos completos. Planeta libros. Benítez Reyes, Felipe (1994). Un mundo peligroso. Editorial Pre-textos. Joyce Oate, Carol. (2016). Gatitos. Revista Vice.
--------------------------------	--	------------------------	---

CATEGORÍA: EXPERIENCIA VITAL

En este apartado se presentará cómo las experiencias vitales en la fase dos entrañaron mecanismos de construcción y transformación subjetiva. Cabe aclarar que es desde aquí donde el proceso empezó a presentar problemas, pues surgieron imprevistos externos que influyeron en el desarrollo puntual del proyecto y, en consecuencia, en las actividades de la fase.

En primer lugar, los estudiantes eligieron los primeros textos que leyeron a partir del segundo horizonte vital elegido al principio del proceso: el miedo y la muerte. Así, las diferentes clases de esta fase implicaron, en el círculo reflexivo o realización de otras actividades participativas, la exploración de los estudiantes sobre las experiencias subjetivas del miedo. Las preguntas subjetivas que guiaron esta aproximación vital fue: ¿cómo experimento el miedo? ¿Qué es lo que me causa más miedo? ¿cuáles experiencias han determinado mi experiencia y sentimiento del miedo? En este punto los estudiantes participaron activamente al compartir las experiencias previas con relación al miedo. Se presenta un ejemplo a continuación: *Ilustración 11*



De esta manera, los estudiantes compartían las experiencias propias y las que conocían de otros relativas al miedo, al mismo tiempo que servían para responder a las preguntas centrales sobre el miedo y la muerte. Esta sensibilización sirvió para que el estudiante viera el horizonte temático de la lectura literaria desde una lectura de sí mismo. Ya, en el acto lector, las lecturas esta vez estuvieron diseñadas para que se leyeran en la intimidad o en grupos pequeños, pues de la fase uno se pudo reflexionar que la lectura en voz alta representaba un mayor nivel de distracción y falta de interés por el lenguaje literario. Por lo tanto, los estudiantes leyeron distintos cuentos por grupos al mismo tiempo. Así, los grupos que los estudiantes conformaron realizaron entre dos o tres lecturas de cuentos de miedo, terror, y muerte; los cuales, al ser leídos, eran puestos en reflexión dialógica y en atención a la recepción que cada grupo o estudiante le dio. Esta dinámica fue importante, ya que los estudiantes conocían por voz de los otros, las demás historias.

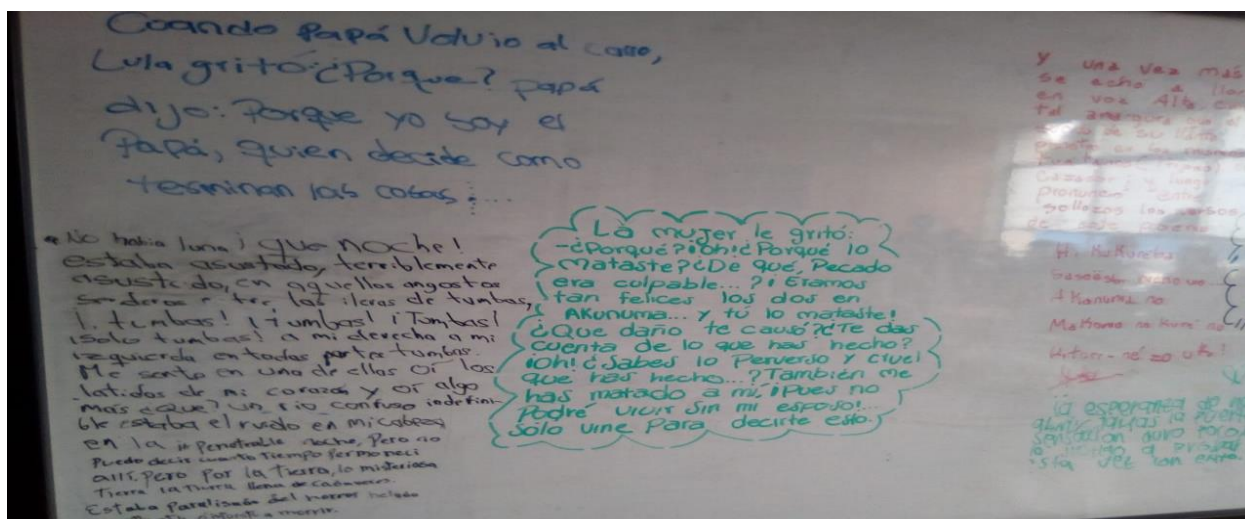
De esta forma, los estudiantes leyeron en silencio y en grupos, algunos prefiriendo leer para sí mismos que seguir la lectura del otro. Por último, el cierre de algunas clases los estudiantes y el profesor en formación decidieron realizar unas actividades sobre la muerte y otras sobre las diferencias entre los conceptos de miedo, terror, horror, gore, y espantos y cómo los habían vivido en su vida.

Como estrategias de lectura que produjeran experiencias vitales, se les pidió a los estudiantes retratar y contar una experiencia de miedo (una visión de miedo que se dio ya más completa luego de los debates reflexivos en clase y los textos leídos), la descripción de cómo imaginaban su propia muerte, y los impactos y cuestionamientos que la lectura de los cuentos les

suscitó. De estas actividades, se destaca la importancia que tiene la imagen en la representación de las experiencias personales de los estudiantes.

La lectura literaria como acontecimiento en esta fase se vio enriquecida por las experiencias cotidianas del miedo, lo cual aproximó al estudiante al lenguaje literario. Los cuentos *La Muerta*, *Oshidori*, y *Gatitos* fueron los favoritos de los estudiantes. La expresión de un miedo de diferente naturaleza en cada cuento dio cuenta la multiplicidad de subjetividades en el curso: mientras unos estudiantes se decantaron por tener una experiencia estética más clara del miedo de experiencias reales, los otros por el miedo hacia los espectros. Los diferentes grados de alteración o movimiento psíquico en la experiencia dan como resultado algunas reflexiones, interpretaciones y sentidos que los estudiantes viven en la subjetividad y que se leerán articuladamente como experiencias estéticas que transformaron, en el siguiente apartado.

Por último, después de la lectura de los cuentos se realizó una clase de retroalimentación teórica que pudiese contribuir al entendimiento y estudio de las estructuras, formas, y sentidos de lo misterioso y lo fantástico en la literatura. Así, se explicaron las funcionalidades de unidad, efecto, y tensión de Edgar Allan Poe (*Philosophy of Composition*), de intensidad, concreción y simplicidad en Cortázar; pero, sobre todo, aspectos centrales de la teoría de lo fantástico en Todorov: (la dualidad verdad/ilusión, la vacilación de los personajes ante lo que vive, lo real versus lo imaginario, y cómo el lenguaje literario constituye con sus unidades lingüísticas las condiciones de lo fantástico). En consecuencia, los estudiantes identificaron unidades del lenguaje de los cuentos que habían leído en las que se reflejaban dichas nociones básicas de lo fantástico y miedo en los autores. Así, en los grupos que estaban conformados, escribieron estas unidades en el tablero y expusieron el por qué creían que esas características estaban en esa unidad y cómo, su conformación lingüística, los había alterado en la subjetividad. *Ilustración 12: tablero y fragmentos*



No obstante, hay que señalar de nuevo las fugas que hubo. Por un lado, los cuentos *El Vigilante*, *Jardín de inferno* y *El gato negro* no constituyeron experiencias de lectura para los grupos correspondientes, pues los textos les parecían tediosos, aburridos, de un lenguaje difícil. Por lo que ocurrió que algunos estudiantes de estos grupos pidieron al profesor leer *Oshidori* o *Gatitos*, por la impresión placentera y sorprendente que percibieron en sus compañeros.

CATEGORÍAS: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

En la primera fase se configuraron experiencias de lectura literaria vital y estéticas; en la segunda fase, los objetivos estuvieron direccionados a analizar cómo desde experiencias de lectura se producen construcciones y transformaciones de sí.

Así, se pudieron evidenciar las posibilidades del entendimiento que disfruta y del placer que entiende en experiencias estéticas genuinas e íntegras. Por ejemplo, con respecto al cuento *Oshidori* un estudiante expresó:

Estudiante 7: “me llamo la atención de el cuento oshidori que a los patos siempre tendran su pareja y si es asi la vida cuando uno crezca y tenga a alguien terminaremos siendo patos, ¿por que creemos todavia en el cielo y en todo lo que dice la iglesia” (anexo 12).

Como se ha visto, es en la experiencia estética donde se desarrollan las competencias literarias como la interpretación, como refiere Teresa Colomer (2006) sobre la lectura literaria.

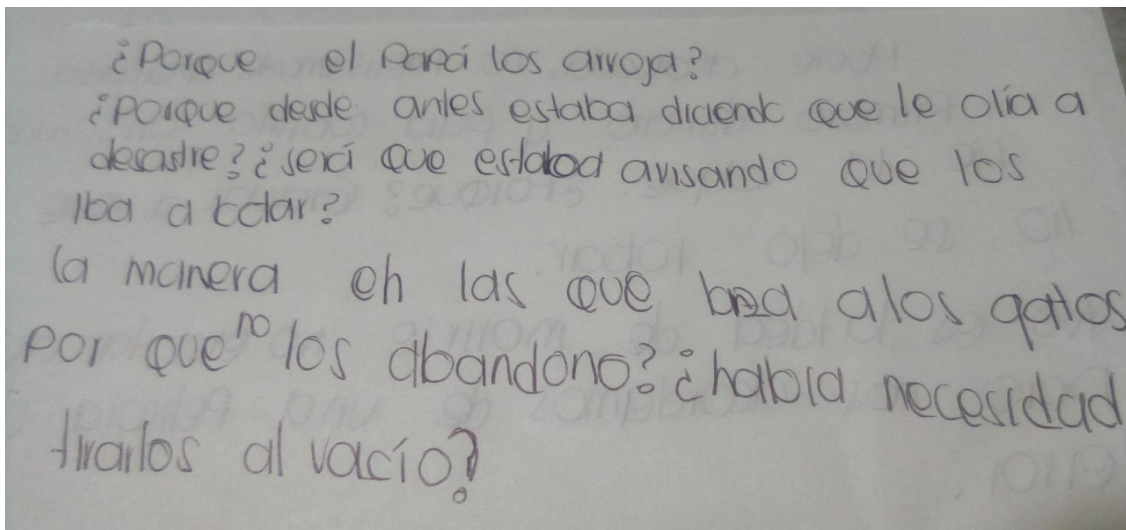
La interpretación de los estudiantes, como en el caso anterior, se produce desde las experiencias individuales y subjetivas, que ya se venía dando y que requerían de la función receptiva de la experiencia estética para enriquecerse en el lenguaje literario: la función receptiva (aisthesis) del conocer, la de renovar el sentido de la realidad. Al mismo tiempo, es catártica, pues el estudiante se identifica con los personajes para aprobar una visión de mundo: en este caso la de una realidad posible después de la muerte, que no es la de la iglesia, como expresa el estudiante. En suma, los estudiantes que conformaron la lectura como acontecimiento y como experiencia estética necesariamente derivan en la posibilidad de un posicionamiento de sujeto en el mundo a partir de la identificación acentuada por Michel Petit y por las funciones receptoras y catárticas de la experiencia estética, como lo hicieron algunos estudiantes a partir de la alteración y los principios de reflexividad y subjetividad dados por Jorge Larrosa como formación y transformación. En la siguiente declaración muestran cómo surgen cuestionamientos y reflexiones estéticas que más adelante se verán en actos interpretativos, de construcción de sentido que reflejan el yo potencializado en la lectura literaria.

Estudiante 8: “lo que más me impactó fue que no tuviera corazón para votar a esos gatitos, y por que lo hacia si ya habia aceptado que se quedaran con ellos”.

Los horizontes de la obra y los horizontes del estudiante dialogan y forman el posicionamiento de sujeto que enfatizan Michel Petit (200) y Víctor Bravo (2009) como uno de los posibles logros en la elaboración de la subjetividad: la del lector que va conformando el saber propio e independiente, a partir de las interpretaciones genuinas y críticas que le da al texto literario. Esto ocurrió con varios de los estudiantes, sobre todo con los cuentos Oshidori, La muerta, Gatitos. En los casos que surgieron construcciones y transformaciones subjetivas los estudiantes realizaron interpretaciones subjetivas en las que el placer estético, la reflexión estética, y la relación vital de la lectura como experiencia de otredad fueron determinantes. El lenguaje literario fue, entonces, ese otro que pasó, que fue experiencia a la cual el estudiante pudo

interrogar, cuestionar, aprobar y desaprobar, gracias a esa posibilidad de la lectura literaria de darle al sujeto herramientas para delimitarse frente a los demás con saberes propios, potencializar el posicionamiento y la expresión con relación a sí mismo, el otro y el mundo, y desarrollar la conciencia crítica. A continuación, se presentan dos imágenes más donde se evidencian las interpretaciones de los estudiantes que representan construcciones de sentido y transformaciones:

(Ilustración 13: 1.interpretación y preguntas al cuento *Gatitos*, 2. interpretación y preguntas a *La muerta*)



1.

“Una frase que me llamo la atención y me pareció interesante fue la de la esposa que dijo que le monto los cachos y lo pilló con otra en una noche de lluvia. Me parece que es un cuento de amor terrorífico. ¿Por que no había luna ¿por que los muertos escribieron la verdad sobre su tumba?

2. Transcripción estudiante:

En estos casos, la interpretación del yo potencializado por la lectura literaria es genuina y dada por la reflexión estética singular de cada experiencia estética; en el caso de la construcción del sentido del cuento *Gatitos* (imagen 1), la estudiante realiza cuestionamientos a partir de las unidades del lenguaje literario que representa el tejido de la historia y las acciones de los personajes. Al mismo tiempo, la otra estudiante expresa la construcción del sentido que le dio al cuento al decir y al preguntarse desde su subjetividad creativa: en primera instancia determina el cuento como uno de amor terrorífico y, por otra parte, se pregunta por ítems de orden simbólico que para ella son importantes: por ejemplo, que no haya luna en las noches del cuento y que la verdad de la vida de los muertos esté sentenciada en una tumba.

Lo anterior muestra cómo desde las interpretaciones y reflexiones estéticas hay transformación de la subjetividad en lo que para Hans Jauss y Michel Petit es el cuestionamiento de las representaciones establecidas por la cultura (instituciones, códigos, imposiciones), para Jorge Larrosa el acto de la *desidentificación* (lo que el lector deja de ser, pierde la identidad después de la lectura literaria), y para Víctor Bravo la posibilidad de la *Conciencia crítica* (la duda e interrogación de todo fundamento establecido). Es decir, es el cuestionamiento suscitado por la lectura literaria, la búsqueda de comprensión sobre los actos de los personajes; en suma: esa experiencia de vivir la diferencia que Bravo señala: “quien lee siente la experiencia de la diferencia: duda e interroga (p.162)”. Pero, como se ha dicho, la subjetividad es genuina. La interpretación y búsqueda de comprensión desde la interrogación y la conciencia crítica es única desde los horizontes de cada lector: “Cada mirada sobre el mundo tiene su especificidad comprensiva: cada quien comprende, (...), diferente, y una persona “comprende” de manera distinta en momentos distintos (p.163)”. Así, por ejemplo, la imagen 1 de la ilustración anterior muestra aquella interpretación de la estudiante que derivó en la transformación subjetiva, por ejemplo, en el tema de la concepción de los padres de familia y las repercusiones negativas de su actuar violento sobre sus hijas y los animales. Así la estudiante cuestiona el texto con una de los tantos interrogantes que le planteó al cuento:

Estudiante 5: “¿será que estaba avisando que los iba a botar?”, “¿había necesidad de tirarlos al vacío?”, “¿por qué desde antes estaba diciendo que le olía a desastre”).

Finalmente, será la consciencia del estudiante al leer un fragmento o unidad del lenguaje ese lugar al que el lector busca habitar en ese tránsito entre lenguajes que no acaba, permitiendo así entender la noción de Michel Petit de la realización de la lectura literaria como conocimiento subjetivo de experiencias en la expresión de las mismas en el lenguaje literario: el yo potencializado o el posicionamiento de sujeto deviene de transformaciones y construcciones que el lector vive en la lectura de las palabras. Este conocimiento que subraya la antropóloga francesa de

“lo que no sabía que era (p. 48)” es construido a partir de “los fragmentos de relatos, imágenes, frases escritas por otros”; fragmentos que los estudiantes seleccionaron del cuento y transcribieron en las actividades individuales y grupales de reflexión subjetiva.

Sin embargo, hay que señalar que no todos los cuentos tuvieron la misma trascendencia subjetiva. Los demás cuentos del corpus literario fueron de poco interés para los estudiantes. Una reflexión más detallada al respecto puede encontrarse en el diario de campo (anexo 7) en la que el docente en formación hace algunas observaciones sobre la importancia de la selección de los estudiantes del material de lectura y de las disposiciones didácticas que permitan que la experiencia estética derive en construcciones subjetivas. En consecuencia, y debido a la interrupción por las circunstancias externas, el proceso del proyecto no pudo explorar más en la reflexión didáctica y pedagógica en torno a la lectura literaria de cuentos. Así, se puede concluir que de estas dos fases ocurrieron provocaciones, estimulaciones o acercamientos a estrategias didácticas que posibilitaran la lectura literaria como un acontecimiento estético de construcción y transformación que, en efecto, no suscitó en todos los estudiantes. Más aún, fueron varios estudiantes que se vieron incómodos e invadidos por la implementación didáctica: es evidente que un proceso de transformación subjetiva necesita de más tiempo y dedicación, de un trabajo de reflexión constante sobre didáctica y pedagogías, y la selección del corpus literario acorde a los intereses de los estudiantes.

La realización de estas dos primeras fases contribuyó a desarrollar procesos de evaluación dialógica. A partir de la participación y la apropiación de los estudiantes, como lectores activos, de la experiencia literaria, cada proceso evaluativo involucró una evaluación cualitativa de los procesos de sí mismos, del grupo como tal y del profesor en formación, en la que los estudiantes reflexionaban sobre lo que consideraban los aprendizajes construidos en cada fase y las posibilidades de mejora en dinámicas, prácticas, desarrollo didáctico, y corpus literario. Esta evaluación intersubjetiva supuso la necesidad de la reflexión, el debate, y la conversación como

procesos prácticos de evaluación individual y colectiva que permitían al estudiante concebir la lectura literaria como un acto transformador tanto de la concepción de acto lector subjetivo en el aula, como de práctica reflexiva sobre el proceso individual y colectivo de construcción de sentido y relación vital del lenguaje literario con las actividades que constituyeron las experiencias vitales y estéticas de la lectura literaria.

TERCERA FASE:

Como se sabe, múltiples circunstancias imposibilitaron la continuación de la investigación. Por tanto, de la fase tres, que planeaba orientarse a la lectura de poesía, sólo pudieron realizarse tres clases. Con la perspectiva de continuar con los mismos horizontes del año 2019, en el año 2020 los estudiantes empezarían a desarrollar actividades de lectura literaria con el horizonte con el que se finalizó el año anterior: miedo-muerte. Así, los estudiantes hicieron la lectura del corpus de poemas diseñado para las primeras cinco clases. Como sólo se desarrollaron procesos de lectura en la pantalla proyectada en el tablero y silenciosa individualmente, sólo pudo reconocerse¹⁸ algunos aspectos de las experiencias de lectura de los estudiantes.

Por lo tanto, empezaron con tres poemas de la *Antología de Spoon river*. Los estudiantes notaron que no era el lenguaje prosaico de cuento, sino un tipo manifiesto emocional y breve sobre la vida vivida por un personaje. El profesor-investigador escribía ejemplos de epitafio en el tablero, a la vez que pedía ideas de los estudiantes con respecto a un personaje ficticio; así, los epitafios escritos en el tablero terminaron siendo sarcásticos, ácidos y graciosos para los estudiantes, ya que provenían de sí mismos. Estas estrategias como: el círculo reflexivo y la aproximación vital a lo que era la forma y el contenido de un epitafio, y el recogimiento de ideas para la invención de fórmulas o sentencias que servían de epitafios singulares, implicaron la reflexión de los estudiantes sobre la originalidad del enunciado que cada estudiante idearía de

¹⁸ Poemas: Miedo, Maria Mercedes Carranza; Miedo, Raymond Carver; Nocturno III, José Asunción Silva; Alma muerta, Alfonsina Storni; Atado a la orilla, Andrea Cote; El crecimiento del río, Néstor Correa; De conversación a oscuras, Horacio Benavides.

forma estética. Así, en este proceso participativo, se involucraba la capacidad crítico-reflexiva y creativa del estudiante y, en efecto, las experiencias vitales previas sobre las diferentes clases de miedo que conocía y sobre la muerte. Después, de manera individual y a la vez que el profesor orientó y contribuyó con ideas los procesos creativos de ellos, los estudiantes escribieron su propio epitafio:

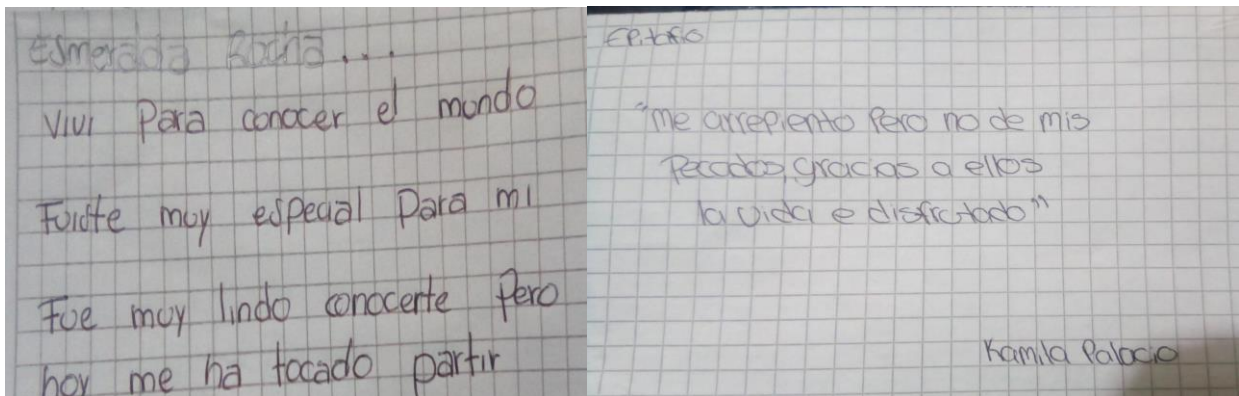


Ilustración 14: epitafios de dos estudiantes: "1. Vivir para conocer el mundo, fuiste muy especial para mí, fue muy lindo conocerte Pero hoy me ha tocado partir. 2. Me arrepiento pero no de mis pecados, gracias a ellos la vida e disfrutado".

Como es notable, algunos estudiantes del curso imprimieron sobre la actividad su emocionalidad al ejercicio de creación de epitafios. Además, esa alteridad de la breve visión de mundo de un personaje ficticio de Spoon River entró en diálogo con la temática y la estructura (varios estudiantes entendieron que debían escribir en pretérito perfecto sobre la vida que creerían haber vivido en muchos años; es decir, evocando sus ilusiones, deseos, afectos por los seres queridos, etc). Así, siguiendo las teorías de Larrosa y Petit, el estudiante lector entra en el pensamiento profundo literario expresado por el narrador y *sale* con la renovación y la caracterización en sí de la experiencia vital que vivió en la lectura literaria. Es en esa salida donde el estudiante reflexiona crítica y estéticamente como se ve en el ejemplo de la estudiante (tercera imagen): desde su singularidad y, después de la lectura literaria, refuerza su pensamiento genuino sobre el goce, el arrepentimiento y la vida. funcionó como actividad de escritura creativa en la que el estudiante experimentaba tanto con el horizonte vital como con la forma, haciendo, por

ejemplo, rimas, canciones, y comentarios reflexivos y satíricos sobre el mundo en relación con temas y experiencias vitales propias (e.g: el apego, el dolor de la ausencia, la pérdida, la añoranza, etc.).

Finalmente, en las últimas dos clases los estudiantes leyeron una serie de poemas de varias épocas, geografías y culturas sobre el miedo y la muerte. Los estudiantes le dieron especial atención a los poemas sobre la guerra en Colombia por las imágenes crudas de la violencia que reconocieron como una problemática del contexto propio. Además, los poemas modernos como *Tengo miedo* de Maria Mercedes Carranza y *Fear* de Raymond carver, según los estudiantes comentaron en el único círculo reflexivo que alcanzó a haber, tuvieron una trascendencia subjetiva apropiada por el estudiante en la experiencia estética que implicó la lectura de estos dos poemas. A partir de la experiencia estética con estos poemas, el profesor explicó cómo el ritmo, la musicalidad y las aliteraciones expresaban cómo las propiedades del lenguaje influían y se relacionaban con las representaciones e impresiones que el poeta podía y/o quería decir del miedo. En este último punto, se reconoció que la poesía podía ser un lenguaje que contribuyera, de igual manera, a la conformación de experiencias lecturas subjetivas, a partir de la brevedad, las figuras retóricas, y las posibilidades de reflexión y placer estético que los estudiantes vivieron en estas tres clases. Además, no es gratuito el hecho de que para la última fase la mayoría de estudiantes expresara que su deseo en esa nueva fase era leer poesía (transitar por el lenguaje poético).

RESULTADOS:

La lectura literaria fue comprendida y planeada didácticamente como una experiencia o acontecimiento vital que *le pasaba* a los estudiantes. Así las estrategias de lectura y el diseño de actividades procuraron la consecución de ese cambio de concepción de lectura tradicional en el colegio como en el estudiante, en este último para que la misma experiencia literaria desarrollara competencias de lectura literaria como las reflexiones estéticas, la interpretación, la construcción de sentido, y el pensamiento crítico, y que son demostraciones de las construcciones y

transformaciones de la subjetividad, del inicio de un proceso individual en el que estudiante potencializa el pensamiento con relación a sí mismo, el mundo, y el otro gracias a la relación vital que tiene con el texto.

Por tanto, los resultados corresponden en un nivel general a que las dos primeras fases, que orientaban el trabajo pedagógico con la intención de configurar experiencias de lectura literaria estéticas y vitales, lograron en los estudiantes el cambio de un paradigma en la aproximación al texto literario, el acto de leer, y las formas de relacionarlo consigo mismos. No obstante, como se mencionó hubo excepciones en que ni las estrategias, actividades y textos propiciaron experiencias de lectura. De esta manera, es importante acentuar el hecho de que las experiencias de lectura literaria que se llevaron a cabo de manera más clara y evidenciable se dieron precisamente en la fase que se pudo desarrollar completa e integralmente: la fase 1 (la del horizonte vital del amor). En esta fase los estudiantes desarrollaron actividades que expresaron las maneras en las que la implementación didáctica supuso experiencias de lectura literaria de construcción y transformación.

Sin embargo, las actividades de las tres fases en torno a la lectura literaria y el acto lector, demostraron las alteraciones de la lectura como experiencia. En varios casos de las fases del miedo y el amor, se vieron las posibilidades de la experiencia estética: placer estético, reflexión estética y la interpretación de los estudiantes de esa experiencia. La experimentación placentera en el lenguaje literario mismo con las actividades de los fragmentos permitió describir las relaciones simbólicas que el estudiante hacía con el cuento y lo relacionaba consigo mismo y su contexto: su experiencia vital inmediata.

No obstante, cabe señalar que, aunque los estudiantes hayan elegido algunos de los textos literarios, algunos cuentos fueron ya estaban dispuestos y que en varias ocasiones los estudiantes no hallaron en el lenguaje literario de estos una posibilidad estética de relación vital consigo mismos. A pesar de eso, se presentó la constante de cumplir los objetivos de hacer que el

estudiante participara de la lectura literaria a partir del rol fundamental de lector activo al configurar la experiencia como un acontecimiento estético: es decir, los estudiantes, en general, vivieron estéticamente de los cuentos Amistad y La Chica más guapa de la ciudad y, del miedo, de los cuentos Oshidori, La muerta y Gatitos, lenguajes de diferentes periodos de tiempo y estilos literarios, pero que formaron, alteraron, y/o transformaron a los estudiantes en el sentido subjetivo que le daban, hecho que se constó con las reflexiones estéticas e interpretaciones en las actividades dadas en el aula. Infortunadamente, el hecho de que no se pudiese haber desarrollado la fase de poesía, impidió explorar más, sobre todo, en cómo las experiencias de lectura construyen y transforman a los estudiantes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las posibilidades de construcción y transformación propiciadas por lenguaje literario, como todos los lenguajes, es múltiple si existe una determinada apropiación y participación en la experiencia estética. Esto es lo que se buscó en la investigación: la implementación de una propuesta didáctica que contempló, dentro de las prácticas de lectura, un modo distinto de lectura a como la viven los estudiantes la mayoría de las veces: utilitaria, impersonal, distanciada y ajena al contexto inmediato social y vital. Esta búsqueda permitió entender que primero hay que atender a los intereses vitales, necesidades e inquietudes de individuos como seres sociales y emocionales, dinámicos y activos.

En segunda instancia, las configuraciones de experiencias de lectura literaria, que considera la vida de los estudiantes (vitalidad) y las posibilidades de experimentación estética con el lenguaje, son un proceso constante de reflexión pedagógica y literaria; es decir, para que el estudiante logre determinadas recepciones, reflexiones, alteraciones, construcciones y transformaciones, deberán propiciarse estrategias de lectura y dinámicas de interacción simbólica, vital y estética como aproximación del lector con el texto literario. De otra forma, difícilmente en el aula el estudiante podrá consolidar tales experiencias.

Como bien se demostró en el análisis de los resultados, la lectura literaria es un proceso lento e integral de diferentes factores que deberán ser puestos en práctica en las dinámicas y estrategias de aprendizaje: así, para que la lectura sea una experiencia impactante en el estudiante, el docente debe considerar los horizontes vitales de las experiencias de los estudiantes (el amor, el miedo, el deseo, la muerte, el tiempo, los sueños, etc), la manera de vivir la experiencia estética (funciones receptoras, comunicativas y productivas) y la forma en la que la subjetividad se afectada por la experiencia (reflexión, identificación, desidentificación, relación consigo mismo, con el otro o con el mundo) como complejos movimientos en la subjetividad que constituyen su formación, construcción, transformación y renovación de sí misma en la experiencia de ese Otro estético.

La lectura literaria potencializa el pensamiento genuino de los estudiantes, les brinda múltiples y diversas posibilidades de expresión estética. Todo esto sólo se da si el estudiante participa y se apropia del sentido del mundo que construye con el lenguaje literario a partir del placer y la reflexión emergentes en el proceso. Es decir, si no hay una intención pedagógica y didáctica de considerar el placer, el entendimiento, y el universo subjetivo de los estudiantes -esto es, que la lectura sea de experimentación subjetiva-, es muy poco probable que los niños adolescentes busquen en este lenguaje artístico y un modo de ser y de hacerse en el mundo.

REFERENCIAS:

- Bravo, Víctor (2009). *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética*. Ediciones El Otro El Mismo
- Cabrera, María (2014). *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*. Universidad de Salamanca.
- Colomer, Teresa (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, p.p. 18-31.
- Colomer, Teresa (1996): «*La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*». Capítulo III.3. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universidad Barcelona-Horsori, 123-142
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria literaria en la escuela*. Editorial Libros el Zorzal.
- Elliott, Jhon (1990). *La investigación acción en educación*. Morata Ediciones, S.L.
- Galeano, María Eumelia (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Holguin, D. C. (2014). *Experiencia estética y hermenéutica literaria en Jauss. La configuración de un receptor activo*. Pontificia Universidad Javeriana
- Jauss, Hans Robert (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus Ediciones
- Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós Ibérica
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J (2009) *Experiencia y alteridad en educación en Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44) Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Maillard Chantal (1998). *La razón poética*. Barcelona, Laertes.
- Maillard, Chantal (1997). *Experiencia estética y experiencia mística. Su relación en la Escuela de Cachemira. Contrastes. Revista interdisciplinaria de filosofía vol. II*. p.p. 177-191

Nova Torres, Jhon Alejandro (2018). *De la estrategia a la experiencia*. Pontificia Universidad Javeriana

Petit, Michele (2000). *Lectura literaria y construcción de sí mismo*. In *Lecturas*. Fondo de Cultura Económica.

Todorov, T. (2006). *Introducción a la Literatura Fantástica*. Ediciones Paidós Iberica.

Zambrano, María. (1999) *Hacia un saber sobre el alma*. Anaya -Spain.

ANEXOS

1. ENCUESTA SOCIOCULTURAL, FAMILIAR, Y PERSONAL.

Proyecto de aula - Alejandro Suárez Beltrán
 Universidad Pedagógica Nacional - Departamento de Lenguas.

Hola, apreciados estudiantes del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. En esta oportunidad, los invito a participar de una encuesta que me ayudará a saber más de ustedes y, en consecuencia, trabajar en un proyecto de aula que sea agradable y enriquecedor para todos. En primer lugar, encontrarán una encuesta cerrada que caracterizará el contexto social y cultural en el que están inmersos. Segundo, contestarán dos encuestas abiertas que es de tipo más personal y cotidiano, relacionadas con el tiempo libre y el uso de dispositivos electrónicos. Agradezco su enorme colaboración.

Encuesta #1

Nombre: Laura Daniela Alvarez Ortega
 Edad: 15
 Género: f m: f:
 Nacionalidad o región de proveniencia: Colombiana
 Localidad: San Francisco Barrio: San Francisco
 Estrato socioeconómico: 3

1. Marca con una x los integrantes de tu núcleo familiar e indica el oficio o profesión a la que se dedican:

madre: profesión u oficio: Auxiliar de cocina
 padre: profesión u oficio: Guarda de seguridad
 hermanos (as): profesión u oficio: Estudien
 abuelo: profesión u oficio: Musico
 abuela: profesión u oficio: Otrosos varios
 tios(as): profesión u oficio: _____

otro: ¿cuál? _____

2. ¿Con cuál o cuáles de los integrantes familiares compartes mayor tiempo de recreación y/o estudio?
Mis Papás y hermanos

3. Especifica de qué manera te movilizas para llegar al colegio:

a pie: _____
 transmilenio: _____
 SITP o bus: _____
 bicicleta: _____
 ruta escolar:
 otro: ¿cuál? _____

Proyecto de aula - Alejandro Suárez Beltrán
 Universidad Pedagógica Nacional - Departamento de Lenguas.

Hola, apreciados estudiantes del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. En esta oportunidad, los invito a participar de una encuesta que me ayudará a saber más de ustedes y, en consecuencia, trabajar en un proyecto de aula que sea agradable y enriquecedor para todos. En primer lugar, encontrarán una encuesta cerrada que caracterizará el contexto social y cultural en el que están inmersos. Segundo, contestarán dos encuestas abiertas que es de tipo más personal y cotidiano, relacionadas con el tiempo libre y el uso de dispositivos electrónicos. Agradezco su enorme colaboración.

Encuesta #1

Nombre: Daniel 29 Julio
 Edad: 14
 Género: f m: f:
 Nacionalidad o región de proveniencia: Bogotá, Colombia
 Localidad: Barro 1 Barrio El Galán
 Estrato socioeconómico: 3

1. Marca con una x los integrantes de tu núcleo familiar e indica el oficio o profesión a la que se dedican:

madre: Helissa Lorena Cruz profesión u oficio: Auxiliar docente de Preescolar
 padre: Hugo 29 Julio profesión u oficio: NO SE :C
 hermanos (as): no tengo profesión u oficio: _____
 abuelo: Lorena Cruz profesión u oficio: vende textiles
 abuela: Elina Vilalob profesión u oficio: _____
 tios(as): Hugo & Camilo profesión u oficio: _____

otro: ¿cuál? _____

2. ¿Con cuál o cuáles de los integrantes familiares compartes mayor tiempo de recreación y/o estudio?
Mi Mamá & abuela

3. Especifica de qué manera te movilizas para llegar al colegio:

a pie:
 transmilenio:
 SITP o bus: _____
 bicicleta: _____
 ruta escolar: _____
 otro: ¿cuál? _____

4. Escribe cuáles espacios o lugares alejados al colegio sueles frecuentar o son de tu agrado (máximo hasta 3):
Paseos
Mi cuarto

5. ¿Cuál consideras que es el espacio para estar contigo mismo?
Mi cuarto

6. ¿En qué momento del día tienes un espacio para estar contigo mismo?
Pues todo el día, cuando voy a estudio

7. ¿Sobre qué aspectos de la vida reflexionas cuando estás contigo mismo?
sobre cosas que quiero mejorar

8. ¿De qué manera has podido conocer cosas que desconocías sobre ti o sobre la vida en general? (p.ej. música, anime, anime, comics, series, estados de Facebook, etc...)
leyendo libros, viendo novelas y películas románticas

4. Escribe cuáles espacios o lugares aledaños al colegio sueles frecuentar o son de tu agrado (escriba hasta 3)

r. Cenah, Biblioteca, Melchoris Parque

5. ¿Cuál consideras que es el espacio para estar contigo mismo?

r. MI CUARTO 3 y un parque

6. ¿En qué momento del día tienes un espacio para estar contigo mismo?

r. en la Mañana

7. ¿Sobre qué aspectos de la vida reflexionas cuando estás contigo mismo?

r. en que debo mejorar y como puedo ser mas autodependiente.

8. ¿De qué manera has podido conocer cosas que desconocías sobre ti o sobre la vida en general? (ej: música, amigos, anime, comics, series, estados de Facebook, etc...)

r. leyendo algunos libros y viendo anime, esto me ha ayudado a descubrir mi personalidad y escuchando musica con la cual me siento cómodo, he hecho fitness y ser yo mismo.

4. Escribe cuáles espacios o lugares aledaños al colegio sueles frecuentar o son de tu agrado (escriba hasta 3)

r. iglesia, en mi casa, parque.

5. ¿Cuál consideras que es el espacio para estar contigo mismo?

r. iglesia

6. ¿En qué momento del día tienes un espacio para estar contigo mismo?

r. cuando llego del colegio

7. ¿Sobre qué aspectos de la vida reflexionas cuando estás contigo mismo?

r. en lo malo que estoy haciendo, y quiero mejorarlo.

8. ¿De qué manera has podido conocer cosas que desconocías sobre ti o sobre la vida en general? (ej: música, amigos, anime, comics, series, estados de Facebook, etc...)

r. realmente todavía desconozco muchas cosas de mi aun, pero cuando estoy sola escuchando musica me pregunto muchas cosas y a veces dudo que tenid de mi misma.

* O tambien cuando estoy en la iglesia, en mi casa tengo la costumbre de sacar un tiempo para leer la biblia, y hoy me conozco realmente.

2. ENCUESTA TIEMPO LIBRE

Encuesta tiempo libre:

Nombre: Edward Santiago Hernandez Ortiz

1. ¿Qué actividades haces en su tiempo libre?

r. Juego xbox, jugar futbol, jugar en el celular.

2. ¿En qué lugares y con qué personas llevas a cabo estas actividades?

r. con mi hermano, con mis amigos.

3. ¿Por qué te gusta realizar esas actividades?

r. Para no estar aburrido y quemar tiempo.

4. Dentro del tiempo libre que tienes en el colegio, ¿cuáles son las actividades que más te gusta hacer?

r. Jugar video con mis amigos.

5. ¿Cuáles de los dos espacios de tiempo libre (fuera del colegio o dentro del colegio) disfrutas más? ¿Por qué?

r. Fuera del colegio, por que me divierte mas.

6. Si tuvieras más tiempo libre, ¿qué te gustaría hacer?

r. Dormir y salir con mis amigos.

Encuesta tiempo libre:
 Nombre: Sabrina Valentina Arias Rodriguez

- ¿Qué actividades haces en su tiempo libre?
Escuchar musica y ver memes
- ¿En qué lugares y con qué personas llevas a cabo estas actividades?
En mi casa, con mi mamá
- ¿Por qué te gusta realizar esas actividades?
Por que me distraen
- Dentro del tiempo libre que tienes en el colegio, ¿cuáles son las actividades que más te gusta hacer?
Hablar,
- ¿Cuáles de los dos espacios de tiempo libre (fuera del colegio o dentro del colegio) disfrutas más? ¿Por qué?
Escuchar musica porque me relajo un buen tiempo
- Si tuvieras más tiempo libre, ¿qué te gustaria hacer?

3. ENCUESTA DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS, PLATAFORMAS, REDES SOCIALES, Y JUEGOS.

Encuesta dispositivos electrónicos y redes:
 Nombre: Daniela Telez

- ¿Cuáles dispositivos tecnológicos usas con más frecuencia?
 celular:
 tablet:
 computador:
 telefono:
 televisor:
 otros: ¿cuáles?: _____
- A partir de los que mencionaste, menciona qué es lo que más haces con ellos.
Es hablar con las amigas
- ¿Cuáles plataformas, redes sociales, juegos, y páginas internet frecuentas más (menciona hasta cinco). (ej. Spotify, Netflix, HBO, Facebook, Minecraft, SnapChat, Instagram):
Facebook, snapchat, whatsapp, Instagram y Ya
- A partir de los que mencionaste, ¿cuáles crees que representa de mejor manera tu pensamiento? ¿Por qué?
Facebook nose por que la verdad

5. ¿Cuáles te permiten pensar y/o reflexionar? ¿Por qué?
Ninguna

6. ¿Lees libros digitales? Si la respuesta es afirmativa, indica qué dispositivo electrónico usas para hacerlo.
NO

7. ¿Qué te gustaría hacer usando el internet en el colegio?
Chatear

8. ¿Cuáles redes sociales, plataformas, juegos, o páginas de internet te desagradan? ¿Por qué?
Por ninguno

9. Si te dieran la oportunidad de hacer una tarea a través de las tecnologías, ¿cuál plataforma, página de internet, o red social, usarías para hacerlo? ¿Por qué?
Correo por que se facilita más :v

Encuesta dispositivos electrónicos y redes:
Nombre: Damián Sánchez

1. ¿Cuáles dispositivos tecnológicos usas con más frecuencia?
celular X
tablet
computador X
telefono X
televisor X
otros: _____ ¿cuáles?: _____

2. A partir de los que mencionaste, menciona qué es lo que más haces con ellos.
HABLAR Y VER MEMOS, TAMBIEN LEER EN WHATSAPP

3. Cuáles plataformas, redes sociales, juegos, y páginas internet frecuentas más (menciona hasta cinco). (ej. Spotify, Netflix, HBO, Facebook, Minecraft, SnapChat, Instagram):
* Facebook, Instagram, WhatsApp, Pinterest, Snapchat

4. A partir de los que mencionaste, ¿cuáles crees que representa de mejor manera tu pensamiento? ¿Por qué?
WhatsApp, porque puedo escribir y expresarme y alguien puede verlo SIN IMPORTARME a quien le guste y a quien no

Encuesta dispositivos electrónicos y redes:
Nombre: Carlos Tambo Hernández Ortiz

1. ¿Cuáles dispositivos tecnológicos usas con más frecuencia?
celular: x
tablet:
computador:
telefono:
televisor: y
otros: _____ ¿cuáles?: _____

2. A partir de los que mencionaste, menciona qué es lo que más haces con ellos.
me gusta mucho ver documentales, y revisar facebook

3. Cuáles plataformas, redes sociales, juegos, y páginas internet frecuentas más (menciona hasta cinco). (ej. Spotify, Netflix, HBO, Facebook, Minecraft, SnapChat, Instagram):
* Netflix
* Facebook * snapchat.
* WhatsApp
* Instagram

4. A partir de los que mencionaste, ¿cuáles crees que representa de mejor manera tu pensamiento? ¿Por qué?
Netflix, por que hay unas series que son muy buenas por ejemplo hay una donde muestran como sera en un futuro la tecnologia.

4. CUADRO ENTREVISTA GRUPAL: LECTURA, ESCRITURA Y LITERATURA:

ENTREVISTA GRUPO FOCAL GRADO 801 COLEGIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO J.T

OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS DEL	MÉTODO
----------	---------------------	--------

	INSTRUMENTO	
El objetivo de la aplicación de este instrumento fue identificar los hábitos, preferencias, disgustos, necesidades y dificultades de la clase de lengua castellana en relación a la lectura, la escritura, la literatura, y la reflexión. También se utilizó como mecanismo de posibles alternativas didácticas, lúdicas y metodológicas que se puedan aplicar en el futuro.	Se realizó una entrevista semiestructurada con lenguaje informal, por grupos de a cinco personas, las cuales fueron grabadas auditivamente. Los audios de la entrevista están a disposición del lector. Nota: a la fecha del 18 de mayo 2019 restan tres estudiantes para ser entrevistados.	En los últimos dos bloques de la jornada tarde, después del descanso, en un salón vacío, los estudiantes venían por grupos de cinco estudiantes. Los estudiantes estaban distribuidos por los grupos de trabajo de la clase de español, y que generalmente son los grupos de amigos y amigas.

PREGUNTAS DE ENTREVISTA FOCALIZADA:

1. ¿Qué entienden por literatura? ¿La literatura tiene alguna finalidad?
2. ¿Prefieren hablar o escribir?
3. ¿Cuándo les gustó leer en la casa o en el colegio? ¿Qué actividad les gustó hacer?
4. ¿Qué prefieren leer? ¿Con imagen o sin imagen?
5. ¿Alguna vez algún texto literario los ha hecho reflexionar? Si no un texto literario, ¿una serie, una telenovela, una película? ¿cuál?
6. ¿Qué les ha gustado y qué no de la clase de español? ¿Cuáles textos sí, cuáles no? ¿Por qué? ¿Les gusta la manera en que la clase es llevada a cabo?
7. ¿Qué les gustaría leer?
9. ¿Qué dinámicas les gustaría ver en la clase en relación a la lectura, la escritura y la literatura?
10. ¿Qué les gustaría hacer en mi proyecto?

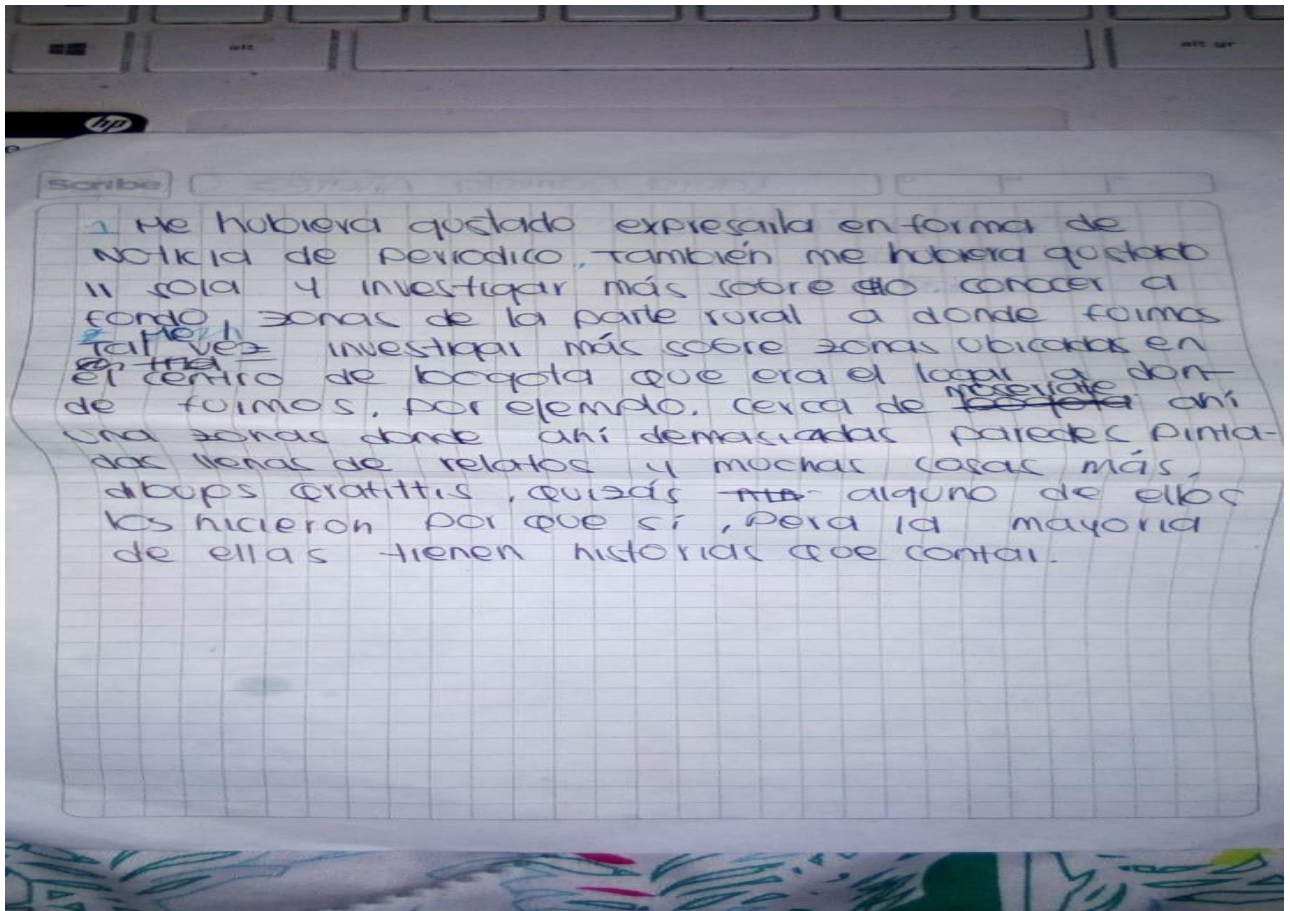
ANÁLISIS:

Los estudiantes señalan sus diversos gustos, preferencias y experiencias en torno a la lectura, la escritura y la literatura en la clase de español. Como se indica en la caracterización, varios estudiantes indicaron su aversión y disgusto por la escritura. En contraste, la mayoría de los estudiantes expresa que prefieren participar acerca de un tema de manera oral. Se encuentran señalados los hábitos de lectura no convencional para la escuela, como por ejemplo las series, los cómics, las historietas, y las películas. No obstante, el texto literario se concibe como una obligación escolar y no es aproximada de manera subjetiva, reflexiva, creativa y cercana a la meditación de lo que es el ser, la realidad, y el mundo

5. ANEXO DIARIO DE CAMPO

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema Concepto Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Aporte Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase de español está destinada a que el profesor dialogue con los estudiantes que necesiten plan de mejoramiento. Mientras tanto, los demás tienen la instrucción de resolver sopas de letras y otros juegos denominados juegos de lenguaje. Mientras que el profesor empieza a llamarlos, una niña canta aunque me muera, dejaré a Daniela", con un tono de voz alto, y la otra canta también otra canción. La mayoría de estudiantes conversa en sus grupos de amigos, se ayudan con las palabras que necesitan identificar en las sopas de letras. Por otro lado, noto que varios estudiantes del otro lado del salón, los más grandes, están concentrados en el ejercicio. Profe, eso está muy difícil", grita el estudiante que recientemente se manifiesta cuando algo no le gusta. C. es una estudiante que canta, baila, ríe y, esta vez, y mientras deambula por el salón buscando qué hacer se ríe con sus amigas y, después, les grita que "¡estoy hasta aquí con ustedes!". Otro le dice a un compañero que se calle la jeta, que no sea sapo. Después de que la mayoría ya acabó, mientras que el profesor sigue llamando uno por uno, el grupo de los estudiantes más grandes, liderado por dos mujeres, hablan de lo que le regalarán a los profesores el día siguiente, que habrá jean day, y om lo que se recogió (\$500 pesos por estudiante). Mientras eso ocurre, se hacen chistes, bromas, comentarios entre ellos; pero también escuchan	Expresión oral	Los estudiantes, generalmente cuando les asignan tareas de escritura o identificación de palabras, suelen conversar unos con otros tanto del trabajo como de cualquier otro tema. Sin embargo, esas conversaciones y expresiones a veces, en otras clases, son reprimidas. Los cantos, los gritos, pueden ser un resultado del desahogo que, en primer lugar puede significar dispersión y, por otro, ausencia de una consideración del estudiante como un sujeto expresivo. La actividad de las sopas de letras y crucigrama ayudan al desarrollo de actividades de inferencia lógica, pero no supone una actividad expresiva ni reflexiva de la realidad. Menos aun, no le permite expresar sus ideas de manera narrativa, poética, ensayística, lírica, o visual. Es por ello que la expresión que no se está canalizando ni de manera	Se concluye que debido a las necesidades expresivas de los y las estudiantes, es necesario enfatizar en el diseño de una metodología que involucre, en primer lugar, la lectura en voz alta, el canto, la declamación, el drama, la interpretación (podría ser en la primera etapa, en la que el estudiante lector se sienta en armonía con el texto), si es necesario y los estudiantes están dispuestos. A partir del goce expresivo del texto literario, podría ya uno encaminarse a la etapa que atañe el trabajo investigativo: el del pensamiento reflexivo. Para esto, la expresión oral de los estudiantes estaría involucrada en la reflexión, el cuestionamiento, la creación, y la crítica de los

6. RESPUESTA TALLER LITERARIO

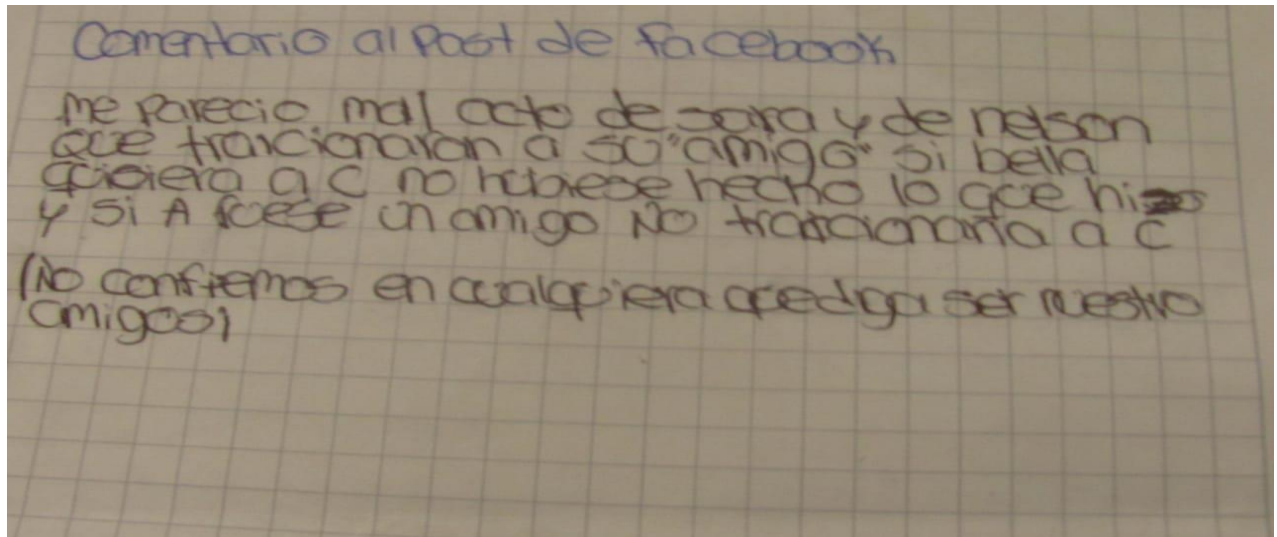


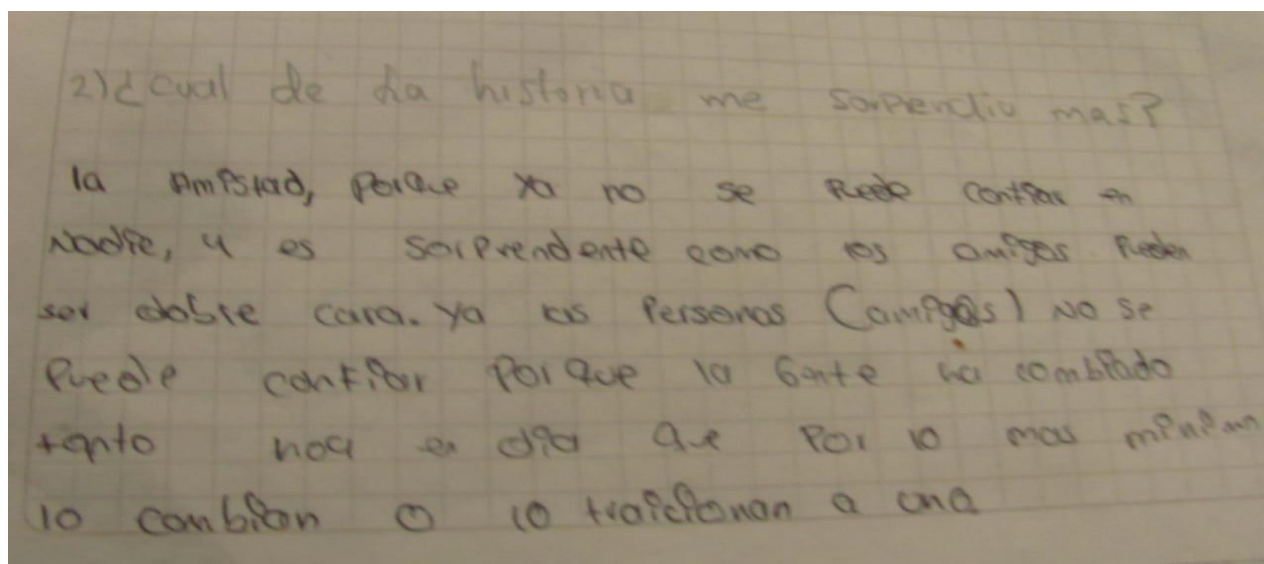
7. DIARIO DE CAMPO

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema Concepto Categoría	Análisis Causas / Consecuencias<	Aporte Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Después de haber leído los cuentos, la instrucción es que le hagan preguntas a estos, sin importar cual sea la que se les ocurra. Empiezo a observar que, en las parejas de trabajo, surgen preguntas peculiares. Cada subjetividad aporta con una pregunta que cuestiona el cuento tanto en el tópico como en la estructura. Los estudiantes se dan cuenta que hay cuentos cuyo final está para ser interpretado por ellos: eso no lo sabían y los desconcierta. Por otro lado, preguntan sobre lo que más les inquietó del cuento del miedo: eso que los trastocó en su emocionalidad, pero sobre todo, que les establece en una búsqueda de comprensión. Una estudiante le hace siete preguntas al texto. Los demás, de a tres o cuatro</p>	<p>Reflexión estética y conciencia crítica</p>	<p>Esta subcategoría de la experiencia estética, pero que es cimiento de ella, me hace pensar en la identificación de uno como lector con el estudiante. Si hay deleite estético, sugestión subjetiva con la vida de uno, el estudiante, por ende, rumia el texto e interpreta según su sus inquietudes personales sobre los actos humanos. Por supuesto, que lo difícil en términos didácticos</p>	<p>Si partimos desde la idea de que la curiosidad estética, la reflexión estética y la conciencia crítica se desarrolla a partir de lo que el estudiante quiera leer, la decisión de ampliar el corpus literario a cinco cuentos de miedo fue acertada. De cierta manera, fue bueno ver cómo los estudiantes descartaban textos según el lenguaje y su horizonte de</p>

<p>preguntas. Unos estudiantes me preguntan que no saben qué preguntarle al cuento. Les sugiero que cierren los ojos y lo vuelvan a imaginar. Que piensen en los huecos o vacíos, los por qué de lo que pasa. Quedan un poco más confundidos con esa sugerencia y entonces empiezo a rememorar con los grupos, las escenas más significativas y trato de hacerlos pensar sobre lo que pasa desde lo que les impactó.</p>		<p>es el logro de esa curiosidad estética o descubridora en el arte que menciona Jauss; ese construir de la disposición “a leer la novela y novelar la vida” (Nova Torres, Alejandro 2018). Las mismas disposiciones didácticas no funcionan para todos los estudiantes, entonces las que se idean deben generalizar el conocimiento de todos: aquello es lo problemático. Una de las pocas observaciones sobre esto es que una solución válida es que el estudiante escoja lo que quiera leer.</p>	<p>expectativas. Pero los textos eran muy cortos; lo que hace preguntarse cómo manejar un corpus literario con otro tipo de género literario y cantidad de páginas que los estudiantes puedan descartar y recoger acertadamente.</p> <p>Lo que sí es un tanto necesario es generalizar el corpus: por ejemplo, reducirlo a tres cuentos. Gatitos, el cuento que más se leyó, generalizó las experiencias de unas adolescentes de la edad de ellos y, además, involucró experiencias vitales.</p>
--	--	---	--

8. Actividades cuento Amistad:





9.

OBSERVACION Descripción/narración	TEMA Concepto Categoría	ANÁLISIS Causas / Consecuencias	APORTE PROYECTO Preguntas / Decisiones
<p>Llego al salón de clases. Les digo que nos formemos en círculo como siempre. Es notorio que todavía les causa incomodidad disponerse de otra manera, acercarse más entre ellos. La demarcación por filas los tiene habituados a estar separados. Tengo que decirlo tres veces para que lo hagan, empezar a escribir algunas palabras en el tablero para que piensen que, mientras lo hago, es un deber que ya se están ubicando. Lo hacen. Les digo que he tomado algunas decisiones importantes con respecto a la metodología. Que habrá más rigurosidad en la observación de la participación de ellos, que eso será valorado con las notas. Me prestan atención, esta vez no se distraen tanto. Les pido que me recuerden lo que estábamos haciendo antes de la semana de vacaciones, ninguno me responde. Lo que creí el período pasado parece ahora que no fuera cierto. No sé si mis preguntas intimidan, pero no se atreven a participar, a hablar. Quizá por pena. A veces veo que alguien dice un enunciado que se pierde. Pregunto que quién lo dijo, y no obtengo respuesta. Ha pasado con dos niñas y con un niño. Al final, se arrepienten de lo que dijeron. También puede ser por el tema, hablar de amor frente a otros puede hacerlos ver de otra manera, pienso mientras señalo las palabras del tablero. ¿Uno ama con el cuerpo o con el alma? De esa preguntas salen otras más que derivan. ¿Quién ama más con el cuerpo, el hombre o la mujer? ¿Quién con el alma? ¿Existe alma? Cuando pregunto aquello si se alcanza a oír en unisono de la mayoría que dice que con los dos. Les pregunto por qué y otra vez viene el silencio. Noto que la pregunta</p>	<p>Experiencia vital</p>	<p>Resultó difícil la expresión oral de tópicos literarios que concernían a la intimidad del estudiante. En el contexto de ellos, lo afectivo es debilidad o cursilería. En cambio, el ejercicio de las fichas, aunque en unos más que en otros, sigue siendo ese pequeño espacio de expresión y síntesis de lo que dejó la lectura literaria de los tres cuentos leídos.</p> <p>Las canciones sirvieron como un ejercicio de intertextualidad que permitió, en primera instancia, conocer otras formas de querer diferente a la hegemónica y, también, permitir que el estudiante se sintiera a gusto desde el principio de la clase; además que las canciones tenidas en cuenta tienen su trasfondo literario en el nadaísmo.</p> <p>El probable que el ejercicio de reflexión y dialogo necesite de una dinámica (puede ser un juego) que mueva a los estudiantes a decir algo, sin que se sientan obligados. De</p>	<p>Se cierra el ciclo del amor con conclusiones muy importantes:</p> <p>El profesor siente confort cuando leer bien y los estudiantes están atentos a la lectura. Es, no obstante, necesario que el profesor dinamice el acto lector, y más ahora que viene el ciclo del miedo. No obstante, con el cuento de Barros si era necesario que el profesor lo leyera. Dos estudiantes leyeron Las pieles del regreso.</p> <p>Es urgente que con las nuevas temáticas literarias los estudiantes participen más activamente en las actividades de creación y reflexión. La característica del azar en el juego puede dar esa alternativa de que el estudiante se vea en la urgencia de participar en la comunidad de lectura literaria en la que el profesor no es el centro,</p>

OBERVACION Descripción/narración	Tema Concepto Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Aporte Proyecto Preguntas / Decisiones
Llego al salón de clases. Les digo que nos formemos en círculo como siempre. Es notorio que todavía les causa incomodidad disponerse de otra manera, acercarse más entre ellos. La demarcación por filas los tiene habituados a estar separados. Tengo que decirlo tres veces para que lo hagan, empezar a escribir algunas palabras en el tablero para que piensen que, mientras lo hago, es un deber que ya se están ubicando. Lo hacen. Les digo que he tomado algunas decisiones importantes con respecto a la metodología. Que habrá más rigurosidad en la observación de la participación de ellos, que eso será valorado con las notas. Me prestan atención, esta vez no se distraen tanto. Les pido que me recuerden lo que estábamos haciendo antes de la semana de vacaciones, ninguno me responde. Lo que creí el período pasado parece ahora que no fuera cierto. No sé si mis preguntas intimidan, pero no se atreven a participar, a hablar. Quizá por pena. A veces veo que alguien dice un enunciado que se pierde. Pregunto que quién lo dijo, y no obtengo respuesta. Ha pasado con dos niñas y con un niño. Al final, se arrepienten de lo que dijeron. También puede ser por el tema, hablar de amor frente a otros puede hacerlos ver de otra manera, pienso mientras señalo las palabras del tablero. ¿Uno ama con el cuerpo o con el alma? De esa preguntas salen otras más que derivan. ¿Quién ama más con el cuerpo, el hombre o la mujer? ¿Quién con el alma? ¿Existe alma? Cuando pregunto aquello si se alcanza a oír en unisono de la mayoría que dice que con los dos. Les pregunto por qué y otra vez viene el silencio. Noto que la pregunta	Experiencia vital	Resultó difícil la expresión oral de tópicos literarios que concernían a la intimidad del estudiante. En el contexto de ellos, lo afectivo es debilidad o cursilería. En cambio, el ejercicio de las fichas, aunque en unos más que en otros, sigue siendo ese pequeño espacio de expresión y síntesis de lo que dejó la lectura literaria de los tres cuentos leídos. Las canciones sirvieron como un ejercicio de intertextualidad que permitió, en primera instancia, conocer otras formas de querer diferente a la hegemónica y, también, permitir que el estudiante se sintiera a gusto desde el principio de la clase; además que las canciones tenidas en cuenta tienen su trasfondo literario en el nadaísmo. El probable que el ejercicio de reflexión y dialogo necesite de una dinámica (puede ser un juego) que mueva a los estudiantes a decir algo, sin que se sientan obligados. De	Se cierra el ciclo del amor con conclusiones muy importantes: El profesor siente confort cuando leer bien y los estudiantes están atentos a la lectura. Es, no obstante, necesario que el profesor dinamice el acto lector, y más ahora que viene el ciclo del miedo. No obstante, con el cuento de Barros si era necesario que el profesor lo leyera. Dos estudiantes leyeron Las pieles del regreso. Es urgente que con las nuevas temáticas literarias los estudiantes participen más activamente en las actividades de creación y reflexión. La característica del azar en el juego puede dar esa alternativa de que el estudiante se vea en la urgencia de participar en la comunidad de lectura literaria en la que el profesor no es el centro,

OBERVACION Descripción/narración	Tema Concepto Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Aporte Proyecto Preguntas / Decisiones
Llego al salón de clases. Les digo que nos formemos en círculo como siempre. Es notorio que todavía les causa incomodidad disponerse de otra manera, acercarse más entre ellos. La demarcación por filas los tiene habituados a estar separados. Tengo que decirlo tres veces para que lo hagan, empezar a escribir algunas palabras en el tablero para que piensen que, mientras lo hago, es un deber que ya se están ubicando. Lo hacen. Les digo que he tomado algunas decisiones importantes con respecto a la metodología. Que habrá más rigurosidad en la observación de la participación de ellos, que eso será valorado con las notas. Me prestan atención, esta vez no se distraen tanto. Les pido que me recuerden lo que estábamos haciendo antes de la semana de vacaciones, ninguno me responde. Lo que creí el período pasado parece ahora que no fuera cierto. No sé si mis preguntas intimidan, pero no se atreven a participar, a hablar. Quizá por pena. A veces veo que alguien dice un enunciado que se pierde. Pregunto que quién lo dijo, y no obtengo respuesta. Ha pasado con dos niñas y con un niño. Al final, se arrepienten de lo que dijeron. También puede ser por el tema, hablar de amor frente a otros puede hacerlos ver de otra manera, pienso mientras señalo las palabras del tablero. ¿Uno ama con el cuerpo o con el alma? De esa preguntas salen otras más que derivan. ¿Quién ama más con el cuerpo, el hombre o la mujer? ¿Quién con el alma? ¿Existe alma? Cuando pregunto aquello si se alcanza a oír en unisono de la mayoría que dice que con los dos. Les pregunto por qué y otra vez viene el silencio. Noto que la pregunta	Experiencia vital	Resultó difícil la expresión oral de tópicos literarios que concernían a la intimidad del estudiante. En el contexto de ellos, lo afectivo es debilidad o cursilería. En cambio, el ejercicio de las fichas, aunque en unos más que en otros, sigue siendo ese pequeño espacio de expresión y síntesis de lo que dejó la lectura literaria de los tres cuentos leídos. Las canciones sirvieron como un ejercicio de intertextualidad que permitió, en primera instancia, conocer otras formas de querer diferente a la hegemónica y, también, permitir que el estudiante se sintiera a gusto desde el principio de la clase; además que las canciones tenidas en cuenta tienen su trasfondo literario en el nadaísmo. El probable que el ejercicio de reflexión y dialogo necesite de una dinámica (puede ser un juego) que mueva a los estudiantes a decir algo, sin que se sientan obligados. De	Se cierra el ciclo del amor con conclusiones muy importantes: El profesor siente confort cuando leer bien y los estudiantes están atentos a la lectura. Es, no obstante, necesario que el profesor dinamice el acto lector, y más ahora que viene el ciclo del miedo. No obstante, con el cuento de Barros si era necesario que el profesor lo leyera. Dos estudiantes leyeron Las pieles del regreso. Es urgente que con las nuevas temáticas literarias los estudiantes participen más activamente en las actividades de creación y reflexión. La característica del azar en el juego puede dar esa alternativa de que el estudiante se vea en la urgencia de participar en la comunidad de lectura literaria en la que el profesor no es el centro,

10. Actividades Penitentes Pía Barros: aisthesis y catarsis

las fratrias del Deseo
BOMPEN todo, casi to-
do, menos con su
tristeza inacumulada
con su desgracia, de
mar, con su ausencia".

11. Subjetividad después de lectura cuentos de amor

Sigo teniendo la misma idea, del cuento
de casa aprendi que no todo es com
o parece y hay muchas mas person-
as buscando matarse por amor, o
por que no se creen lo suficientes
para cierta persona, el pensamiento
no ha cambiado sigue igual, e
hay que cambiarlo?

12. Interpretaciones estudiantes, fase miedo.

Me llamo la atención de el cuento Ostidori
que los patos siempre tendrán su pareja y
si es así la vida cuando uno crece y tenga
a alguien terminaremos siendo patos, ¿por que
creemos todavía en el cielo y en todo lo
que dice la iglesia

¿Porque el Papá los arroja?
¿Porque desde antes estaba diciendo que le oía a
desastre? ¿será que estaba avisando que los
iba a tirar?
la manera en las que ~~hac~~ a los gatos.
¿Por que^{no} los abandono? ¿había necesidad
de tirarlos al vacío?