¿CÓMO SALIR DE LA JAULA?:

FORMACIÓN LITERARIA PARA LA ALTERIDAD

EDGAR GIOVANI CASTRO MARTÍNEZ

2011134014

Trabajo de grado para obtener el título de: Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades: Español e inglés

Asesora: CATALINA NARANJO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN:

HUMANIDADES ESPAÑOL E INGLÉS

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

JURADO

_____

_____

_____

_____

JURADO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿Cómo salir de la jaula? Formación literaria para la alteridad
Autor(es)	Castro Martínez Edgar Giovani
Director	Catalina Naranjo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 97 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ALTERIDAD – LITERATURA – LECTOR ASUMIDO COMO ACTANTE

2. Descripción
Trabajo de grado llevado a cabo con los y las estudiantes de los grados quintos y sextos en el Colegio Tomás Carrasquilla. Su objetivo principal fue el de promover la alteridad a partir de la estrategia del lector asumido como actante, su metodología es la investigación acción y la propuesta pedagógica que se implementó, a partir de tres fases (explorando al otro, mi encuentro con el otro y el otro que habitamos), permitió que los estudiantes realizaran sus propias construcciones, y asumieran desde sí mismos/as cuál es el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad que los caracteriza dentro de una serie de rasgos identitarios que fueron evidenciados con los personajes de los relatos conformados al finalizar la investigación.

3. Fuentes
Antillano, Laura (2013) Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana. Barthes, Roland. (1977). El grado cero de la escritura. Cisterna Cabrera, Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Chile. Universidad del Bío-Bío. Contreras Domingo, José. (2002). Experiencia y alteridad en educación. Eco, Umberto. (1993).Lector in Fábula. Barcelona: Lumen. Fernández, Mariángeles. (2014). Aproximación a la idea de lector cómplice en Julio Cortázar. Foucault, Michel. (2003) ¿Qué es un autor?", en Nara ARAÚJO y Teresa DELGADO. Textos de teoría y crítica literarias. (Del formalismo a los estudios postcoloniales). México, Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa–Universidad de La Habana, pp. 351–386. González, Elvia María. (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. Greimas, Algirdas Julien. (1966). Sémantique structurale. Gutiérrez María. (2005). Literatura y moda: La indumentaria femenina a través de la novela española del siglo XIX. Universidad de Murcia. Huamán, Miguel Ángel. (1993). Literatura y Cultura. Una introducción, Lima, UNMSM, Klinting, Hanne. (2011) El lector detective y el detective lector..

Modzelewski, Helena. (2009). Enseñanza de la literatura para una apertura a la alteridad.
Moser. (1978). Investigación acción.
MEN. (2002). Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
Nortes Checa, Andrés (1991) Operaciones concretas y formales. Universidad de Murcia.
Mendoza, Rudy. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa -Diferencias y limitaciones.
Scarano, Laura. (2007). Palabras en el cuerpo. Literatura y experiencia. Editorial Biblos.
Turín, Adela y otros. (2003). Así es por una igualdad de sexos a través de la Literatura Infantil, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez,
Vignale, Silvana (2008). Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias.
Vignati, María J. (2009): "Representaciones del cuerpo en la literatura", Biophronesis: Revista de Bioética y Socioantropología en Medicina, UBA, Facultad de Medicina, Vol. IV, Nro., 2.
Sánchez Luis. (2000). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico.

4. Contenidos

Los contenidos del cuerpo de la monografía son los siguientes:

- **El problema.** Contiene la caracterización de la institución y de la población, la delimitación del problema y justificación, interrogante principal y objetivos.

- **Marco teórico**. Incluye el estado del arte, y las bases teóricas que orientaron la monografía bajo las construcciones de: Literatura, vestimenta, cuerpo y sexualidad, formas de representación literaria y alteridad literaria en la escuela.

- **Diseño metodológico.** Considera el enfoque cualitativo y el tipo de investigación acción, como la metodología del proyecto, y la unidad de análisis: Alteridad literaria, las categorías de análisis: y matriz categorial. Literatura y cuerpo, formas de representación literaria y alteridad en la escuela. También relata las técnicas e instrumentos de recolección de información (descripción).

- **Trabajo de campo.** Comprende la descripción del proceso de investigación y la propuesta de intervención pedagógica ejecutada, a partir de las fases: explorando al otro, mi encuentro con el otro y el otro que habitamos

- **Explicitación de la organización y análisis de la información.** Explica la forma cómo se organizó la información recolectada y y detalla el análisis de la información, desde la triangulación.

- **Resultados.** Presenta los resultados obtenidos del proceso de investigación pedagógica adelantado, considerando objetivos, unidad y las categorías de análisis, referenciadas anteriormente.

- **Conclusiones.** Contienete los alcances del estudio y las determinaciones que pueden contribuir al desarrollo del conocimiento, en especial en lo relacionado a la didáctica de la literatura en la escuela y la promocíón de la alteridad

.

- **Recomendaciones.** Incluye las recomendaciones necesarias para fomentar las investigaciones y la escuela y las garantías de las mismas.

5. Metodología

El proyecto de investigación en el aula, acudió a los planteamientos de la Investigación Acción, porque se pretendió la educación como un proceso de indagación continua que conllevó a reflexionar sobre las problemáticas presentes en el aula, para analizar el papel de la acción educativa en la formación del sujeto. Por ende, se consideró el problema de la alteridad como una realidad presente en la educación colombiana, de tal manera que se plantea la estrategia del lector asumido como actante para consolidarse en una propuesta metodológica.

6. Conclusiones

El principal alcance del proyecto consistió en cumplir el objetivo de fortalecer la alteridad literaria, en los y las estudiantes que hicieron parte de las intervenciones, a partir de la estrategia del lector asumido como actante.

En este orden de ideas, es preciso afirmar que durante las primeras intervenciones los niños y las niñas lograron identificar las concepciones de cuerpo, vestimenta y sexualidad a partir del desarrollo de actividades de sensibilización, las cuales permitieron que ellos y ellas elaboraron sus propias construcciones, y asumieran desde sí mismos/as cuál es el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad que los caracteriza dentro de una serie de rasgos identitarios que fueron evidenciados en los relatos conformados en el proceso de tal etapa.

Por otro lado, cabe resaltar que los y las estudiantes asumieron de manera apropiada las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible de las funciones, roles e intereses de los personajes de diversas obras literarias. Fue en ese justo momento, cuando ellos y ellas se embarcaron en la aventura de reconocer al Otro desde la diferencia que habitaba tanto al personaje como al lector, para presumir el hecho de que se compartían una serie de características, que no suelen ser tenidas en cuenta por los estudiantes que se encuentran enmarcados dentro de un sistema de educación tradicional, cuya preocupación por alcanzar una serie de estándares ha dejado de lado la importancia de preocuparse por el ser emocional y subjetivo, que debe ser considerado por todos los pedagogos del mundo.

Seguidamente, se concluye también que los y las participantes del proyecto de investigación en el aula, reconocieron al Otro desde sus semejanzas y diferencias teniendo en cuenta las formas de representación de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma. El anterior hecho permitió que los niños y niñas fueran construidos y de-construido gracias al encuentro con un personaje que se valoró no solamente por su participación en una secuencia narrativa, sino por quien era en realidad.

Lo que significó que los y las estudiantes se configuraran de otra manera, ya que los personajes leídos ya habían dejado huellas en su subjetividad, lo cual permitió que ellos y ellas analizarán críticamente las acciones realizadas por los personajes habitados, considerando el tema de la alteridad, desde una relación entre las prácticas cotidianas y el capital cultural que se les ha sido impuesto y que ahora llega a ser continuamente cuestionado.

Desarrollar la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria, se constituyó en un peldaño cumbre en el que se

evidenció que los y las estudiantes como coautores, y por ende como padres y madres del relato creado, interiorizaron en éste la alteridad como el encuentro entre el Otro que me habita y el Yo que habita al otro. En este orden de ideas, es posible afirmar que durante el proyecto de investigación en el aula, se evidenció la importancia de que la unidad didáctica fuera promovida en cualquier institución educativa, en todos los grados de educación, ya que desde la sensibilización evidenciada en la fase, explorando al otro, hasta la producción escrita final connotada en la etapa denominada, el otro habitamos, se evidencia una gran innovación y objetivos alcanzables.

Finalmente, se pronuncia que la literatura, se constituyó en la perfecta aliada de la alteridad, debido a que su potencial de goce textual, permitió vislumbrar un camino real y sostenible en cuyo final, los niños y las niñas se lograron constituir en lectores(as) y escritores(as) ideales que asumieron la alteridad, la cual una construcción indiscutiblemente necesaria en una sociedad que se ve cada día más amedrentada por poderes que homogenizan y esclavizan la condición de ser humano.

Elaborado por:	Edgar Giovani Castro Martínez
Revisado por:	Catalina Naranjo

Fecha de elaboración del Resumen:	20	05	2016

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 9

INTRODUCCIÓN 10

1. CAPITULO I: EL PROBLEMA 12

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA 12

1.1.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL 12

1.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN 13

1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA 14

1.3 JUSTIFICACIÓN 17

1.4 INTERROGANTE PRINCIPAL 18

1.5 OBJETIVOS 19

1.5.1 OBJETIVO GENERAL 19

1.5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS 19

2 CAPITULO II: MARCO TEÓRICO 20

2.1 ANTECEDENTES 20

2.2 MARCO CONCEPTUAL 23

2.2.1 LITERATURA: CUERPO, VESTIMENTA Y SEXUALIDAD 23

2.2.2 FORMAS DE REPRESENTACIÓN LITERARIA: LOS ROLES ACTANCIALES Y EL LECTOR ASUMIDO COMO ACTANTE 28

2.2.3 ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA 31

2.2.4 ¿CÓMO SALIR DE LA JAULA? FORMACIÓN LITERARIA PARA LA ALTERIDAD 35

3 CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO 36

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: INVESTUGACIÓN CUALITATIVA 36

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN ACCIÓN 37

3.2 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 38

3.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN 38

3.4 MATRIZ DE ANÁLISIS 39

4 CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO 42

5 CAPITULO V: EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA

INFORMACIÓN.....46
6 CAPITULO VI: RESULTADOS.....47
6.1 LITERATURA: CUERPO, VESTIMENTA Y SEXUALIDAD PARA LA EXPLORACIÓN DEL OTRO. 48
6.2 FORMAS DE REPRESENTACIÓN LITERARIA PARA GENERAR UN ENCUENTRO CON EL OTRO. 55
6.3 LA ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA COMO UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ASUMIR AL OTRO QUE HABITAMOS.....62
7. CONCLUSIONES.....70
8. RECOMENDACIONES.....72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....73

LISTAS ESPECIALES

ANEXOS.....76
ANEXO 1: CARACTERIZACIÓN ESCOLAR GRADO 501.....76
ANEXO 2: PRUEBA DIAGNÓSTICO GRADO 501.....78
ANEXO 3 : DIARIO DE CAMPO N° 1 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....79
ANEXO 4 : DIARIO DE CAMPO N° 2 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....81
ANEXO 5 : DIARIO DE CAMPO N° 3 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....83
ANEXO 6 : DIARIO DE CAMPO N° 4 INTERVENCIÓN PEDAGÓGCA.....84
ANEXO 7 : DIARIO DE CAMPO N° 5 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....85
ANEXO 8 : DIARIO DE CAMPO N° 6 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....86
ANEXO 9 : DIARIO DE CAMPO N° 7 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....87
ANEXO 10 : DIARIO DE CAMPO N° 8 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....88
ANEXO 11 : DIARIO DE CAMPO N° 9 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....89
ANEXO 12 : DIARIO DE CAMPO N° 10 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....90
ANEXO 13 : DIARIO DE CAMPO N° 11 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....91
ANEXO 14 : DIARIO DE CAMPO N° 12 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....92
ANEXO 15: CUENTOS - LIBRO ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA.....93
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....96

RESUMEN

La monografía, denominada ¿Cómo salir de la jaula? Formación literaria para la alteridad, fue un proyecto de investigación en el aula, implementado con los y las estudiantes de los grados quintos y sextos en el Colegio Tomás Carrasquilla. Su objetivo principal fue el de promover la alteridad a partir de la estrategia del lector asumido como actante, su metodología es la investigación acción y la propuesta pedagógica que se implementó, a partir de tres fases (explorando al otro, mi encuentro con el otro y el otro que habitamos), permitió que los estudiantes realizaran sus propias construcciones, y asumieran desde sí mismos/as cuál es el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad que los caracteriza dentro de una serie de rasgos identitarios que fueron evidenciados con los personajes de los relatos conformados al finalizar la investigación.

Palabras clave: Alteridad – Literatura – El lector asumido como actante

ABSTRACT

The monography denominated: How to go out of the cage? Literary education to the otherness, was a research project in the classroom. Implemented with the male and female students from fifth and sixth grades, at Tomas Carrasquilla School. The main objective of this project was to promote the otherness from the strategy of the reader, assumed as performer. The methodology used here is action research and the pedagogical design was based on three phases; exploring the other, my encounter with the other, and the other we live in. This permitted the students to make their own construction; assuming from their own selves, which is the body, the clothing, and the sexuality that characterize them within a series of identity features that were evidenced with the characters of the tales developed at the end of the research.

Key words: Otherness – Literature - The reader assumed as performer

INTRODUCCIÓN

En el primer semestre del año 2015 se inició un proceso de observación participante, con los y las estudiantes del grado 501 del Colegio Tomás Carrasquilla, durante tal periodo se llevaron a cabo una serie de diarios de campo, que permitieron identificar la problemática de investigación que fue sistematizada mediante la aplicación de la prueba diagnóstico, determinada a partir de la lectura del libro-álbum: Hombre de color, escrito por *Jérome Ruillier*.

Con los resultados de la prueba se evidenció que los niños y las niñas requerían promover la alteridad debido a la manera en que consideraban la diferencia como un rasgo de prejuicio, e incluso de discriminación.

En un principio, se consideró trabajar textos literarios relacionados con el género y con comunidades étnicas, desplazados por el conflicto armado, habitantes de calle, barristas y lgbti. Sin embargo, después de hacer un proceso reflexivo determinado gracias a los mismos estudiantes, se abarcaron las categorías de cuerpo, vestimenta y sexualidad, asumidas como los rasgos identitarios necesarios para reconocer a un sujeto, sin importar su comunidad, y que en este caso fuese un personaje literario.

Una vez hecho tal ejercicio, se promulgó la necesidad de generar primeramente una sensibilización sobre los constructos enunciados anteriormente, por lo que se planteó el desarrollo de la primera fase: *Explorando al otro*, la cual pretendía la exploración y sensibilización del cuerpo, sexualidades y vestimentas a través de la literatura.

Secuencialmente, se desarrolló la fase: *Mi encuentro con el otro*, cuyo propósito fue que los y las educandos asumieran diferentes formas de representación en las relaciones de identidad dadas

entre los personajes literarios y el lector. Fue allí, donde se dispuso la estrategia del lector asumido como actante, la cual a pesar de tener un pequeño campo de discusión por su autor Cervilla (1977), fue llevada al aula de clase como una propuesta innovadora, lo que permitió profundizar en su campo de estudio en un contexto educativo.

Las dos fases fueron implementadas de acuerdo a los tiempos asumidos desde sus planeaciones, lo cual fue gracias a la colaboración brindada por la institución y la tutora del curso respectivo.

Durante el primer semestre del año 2016, los estudiantes del grado 501 habían sido divididos en cinco sextos en la jornada mañana y un sexto en la jornada tarde, por tal razón ello presentó una dificultad metodológica, lo cual dificultó retomar las intervenciones pedagógicas de la tercera fase en tiempos posteriores a los pensados.

Así pues, una vez hecha la aprobación por parte de las directivas del Colegio Tomás Carrasquilla, para continuar con el desarrollo del proyecto de investigación en el aula, se tuvo que realizar un rastreo en los grupos de los diferentes sextos con el fin de reconocer aquellos en los que había un mayor índice de los y las estudiantes con los que se había iniciado la propuesta. Tal ejercicio demostró que los grados 601 y 604, jornada mañana, eran los que poseían el mayor número de niños y niñas del anterior curso, 501, por lo que después de hacer una sensibilización con los educandos restantes se procedió a ejecutar la tercera fase: *El otro que habitamos*.

La última fase de la propuesta pedagógica, se determinó desde la colectividad y culminó con la elaboración del libro: *Alteridad literaria en la escuela*, en el cual se presentan 11 secuencias narrativas en las que se emplea la estrategia del lector asumido como actante, desde un cuestionamiento continuo no solo sobre el porvenir de los personajes, sino sobre las mismas subjetividades del lector, empleando la alteridad como su eje central.

A pesar de los inconvenientes metodológicos presentados, el proyecto de investigación en el aula se desarrolló apropiadamente, como puede evidenciarse a lo largo del documento.

1. CAPITULO I: EL PROBLEMA

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

En el presente apartado se desarrolla la contextualización del problema de investigación, a partir del reconocimiento de las características de la institución y la población.

1.1.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

El presente proyecto de investigación en el aula se desarrolló en el Colegio Tomas Carrasquilla, ubicado en la Calle 74A # 50-40, en la localidad de Barrios unidos. Su proyecto educativo institucional (PEI) está orientado hacia la Administración de Negocios, la Electricidad y Electrónica y la Tecnología de Alimentos.

A nivel institucional, se han formulado tres ejes estratégicos, uno de los cuales se refiere a la comunicación en cuanto a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, representación, significación, interpretación y comprensión de la realidad, construcción y comunicación del conocimiento, organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y las relaciones, en forma asertiva. Por lo tanto, viene siendo justamente este último eje en el que la formación en literatura y el reconocimiento de la alteridad tienen su lugar.

En la institución educativa en cuestión, no se evidencia un trabajo para fortalecer la competencia literaria de los educandos, debido a que existe una tendencia a focalizar la formación de los estudiantes en una serie de principios éticos y morales, que deben resultar en el egreso de personas productivas económicamente y aptas para convivir en sociedad.

Por otro lado, se evidencia un énfasis en el eje estratégico de la comunicación, en el que se

convoca a asumir la lengua materna, e implícitamente la literatura, como una herramienta de transformación social; aspecto que llama la atención, al menos desde una perspectiva teórica, en especial en lo que tiene que ver con la autorregulación del pensamiento, las emociones y las relaciones.

1.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

En este orden de ideas, es necesario hablar sobre la población objeto de estudio, mediante una caracterización obtenida teniendo en cuenta las observaciones registradas en los diarios de campo con fechas del 20 de Febrero al 27 de Marzo de 2015, y los resultados de la encuesta *(Ver Anexo 1: Encuesta de caracterización escolar grado 501 27/03/2015)* que contemplaba la información personal, familiar, escolar y de aproximación a la literatura.

Así pues, la población se encontró conformada por 34 estudiantes, 23 niños y 11 niñas, del grado 501, jornada tarde, cuyas edades oscilaba entre los 9 y 12 años. Según el psicólogo Jean Piaget, para tal periodo de edad el ser humano se encuentra en la etapa de operaciones concretas, la cual se caracteriza por el empleo de algunas comparaciones lógicas para responder al estímulo, ya que no son influidos únicamente por la apariencia. Sin embargo, no manejan abstracciones (Nortes, 1991, p, 12).

El estrato socio-económico de los educandos varía entre los niveles 1, 2 y 3 en lugares de residencia de las localidades de Suba, Bosa, Engativá y Barrios Unidos, siendo las dos últimas, las zonas con mayor índice de frecuencia.

De la población estudiantil, solo el 9% considera la materia de Español, como la preferida, ya que suele ser interactiva y divertida, se les hace dictados, les permite aprender a corregir, y finalmente porque motiva la lectura y la realización de resúmenes. No obstante, el resto de la población, es decir el 91%, asumen como predilectas las materias de Educación física, Tecnología e

Informática, Ciencias Naturales y Matemáticas.

En la aproximación a la lectura, a gran parte del grado 501, les gusta leer, pues genera aprendizaje, entretenimiento, imaginación, relajación e incluso movilización a otros mundos, a lugares nunca antes vistos. Solamente, dos alumnos, presumen de la lectura como un acto tedioso y aburrido.

En este sentido, se evidencia que los niños y las niñas no tienen un acercamiento a la literatura que vaya más allá de leer para identificar los fonemas de las palabras o resumir, aunque existen algunos educandos cuyas aseveraciones son necesarias rescatar, pues para ellos es necesario aprender literatura porque: nos hace más inteligentes, puedo llegar a hacer lo que pasa en los libros, imagino en mi mente lo que ocurre, mejora mi ortografía y me ayuda a escribir mucho mejor.

Así pues, es necesario reconocer que dentro de un aula de clase son muchas las realidades que vivencian los educandos, determinadas por factores como las relaciones sociales entre el estudiante y los diferentes miembros de la comunidad educativa, las cuales se pueden llegar a problematizar según sus propias características de movilización.

1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La delimitación del problema surge a partir de los resultados obtenidos en la prueba de valoración, debido a que éstos son fundamentales para conocer el estado real de la población en cuanto al concepto alteridad desde la literatura.

En esta perspectiva, es necesario comentar que la prueba de valoración o de diagnóstico, fue planteada y desarrollada a partir del libro-álbum: *Hombre de color*, por *Jérome Ruillier*, y aplicada a los estudiantes del grado 501, mediante 10 preguntas, trataba sobre aspectos sociales y literarios, los primeros relacionados con: el reconocimiento de sí mismo y del otro, la resolución

de conflictos y las acciones asumidas frente a la diferencia; los segundos, determinados por una comprensión literal, inferencial y crítica, mediada por el pronunciamiento de los roles e intereses de los personajes. *(Ver anexo 2: Prueba diagnóstico Grado 501)*

Los resultados de tal prueba, estuvieron mediados por asumir principalmente una serie de cualidades físicas como: *soy un ser humano, una persona, soy un niño, soy una niña, blanco(a), trigueño(a), moreno(a), multicolor…* junto con una serie de formas de representación relacionadas con el nombre, la edad y el curso de escolaridad, para responder a la pregunta ¿Quién soy yo?

Ahora bien, para definir ¿Cómo soy yo?, los niños las niñas acudieron a atributos personales, relacionados con la personalidad, los gustos e intereses, para así generar caracterización.

En este orden de ideas, se evidencia que los niños y las niñas acuden en primera instancia a elementos corporales, para desarrollar un reconocimiento de sí mismos/as, y en segunda a una serie de nominaciones como el nombre, la edad y el curso, ya que tales han sido aspectos de identificación connotados constantemente en el ámbito educativo. Por otro lado, la descripción determinada por subjetividades hecha por los y las estudiantes, evidencia un gran potencial para conocer al otro desde una caracterización analítica.

Secuencialmente, para reconocer a los demás, mediante los cuestionamientos: ¿Quiénes son los otros? Y ¿Cómo son los otros?, los niños y las niñas dieron a conocer categorías determinadas por grupos como: familiares, profesores, amigos y desconocidos, mediados por características físicas y cualidades personales; ello significa que los y las estudiantes conciben al otro teniendo en cuenta el grado de relación social y de convivencia que se determina en la cotidianidad, ya que diariamente ellos y ellas se movilizan en un hogar, una institución educativa, y en lugares donde ven desconocidos con los que generalmente no interactúan.

Después, se realizó una indagación sobre ¿Cómo sueles resolver los problemas que se te

presentan diariamente con los demás?, al que los infantes, respondieron: *dialogando, jugando, proponiendo un acuerdo, mediante los golpes, acusando con un mayor (padres o maestros), asumiendo consecuencias, diciendo groserías, gritando anexo,* respuestas que seguramente tienen una incidencia en la manera en cómo los niños y las niñas ven a los adultos resolver los problemas.

A continuación, se da paso a los cuestionamientos de compresión literal e inferencial, a partir de la escucha y observación del cuento plasmado en el libro-álbum: *Hombre de color*, a partir de enunciados como ¿En qué consistía el relato denominado: Hombre de color?, ¿Cuál era la problemática del relato? y Relaciona la problemática del relato con una experiencia propia o que conozcas.

Las dos primeras preguntas, fueron respondidas de manera acertada, lo que demuestra que la mayoría de los educandos poseen un apropiado nivel de comprensión literal, lo que permitiría abordar la comprensión de textos narrativos hacia un nivel más avanzado, como el inferencial; frente a la tercera, se ahonda en algunas experiencias interesantes tales como: *como mi apellido es Susa me decían chucha y el otro era Tautiva me decían cautiva, yo una vez vi a una persona discriminando a otra por su color de piel, con un señor de la calle que casi lo matan por ser negro, a mí me pasó que a mí me decían india por el color de mi piel y por mi cabello, a mí me decían enano por mi estatura…* las cuales se encuentran evidenciadas en la sistematización de la prueba diagnóstico.

La última pregunta de la prueba diagnóstico consistía en: ¿Cuáles son los roles e intereses que desarrollan los diferentes personajes en el relato? Muchos de los estudiantes no supieron dar respuesta, otros la consideraron como un resumen, y existieron quienes hablaron de *un niño negro, y un niño blanco que en realidad era de muchos colores, y cada uno de ellos expresaba lo que les pasaba, el interés era estar en contra de la discriminación hacia los negros, el interés del*

hombre de color al fin fue como no me discrimines por ser de color tú tienes más colores que yo, cada uno quería reconocerse a sí mismo y al otro.

La prueba diagnóstico demostró la ausencia de la formación literaria en el grado 501 del Colegio Tomas Carrasquilla IED, pues los educandos consideran que la literatura consiste simplemente en comprender textos, sin siquiera analizar las características, intenciones o los motivos de las actuaciones de los personajes que leen. Se remiten a una escritura que no convoca a promover la alteridad, la cual se constituye en un problemática fundamental ya que los niños y las niñas no se reconocen así mismos desde la diferencia que es habitada por un otro, que puede ser un actor social o un personaje literario, pues asisten a clases de Español en las que tan solo abarcan lecturas que son leídas y posteriormente resueltas mediante una serie de preguntas sin ningún tipo de relación intertextual.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Un gran potencial de las obras literarias consiste en que invitan al lector a colocarse en la posición del otro y a vivenciar mediante conocimientos previos y el poder de la imaginación sus experiencias.

El rol como lector posibilita llegar a ser un aliado o un contendiente, entre sí mismo y los personajes, activando las emociones y la imaginación, que conducen a ver de cerca muchos mundos que fuera de tal espacio son completamente ajenos, y que son posibilitados gracias al carácter ficcional, en ello consiste la alteridad literaria. (Vignale, 2008, p.13).

En este sentido, en la presente investigación, la literatura se propone como una posibilidad para conmover por medio de la manifestación de lo que comparte la humanidad: los sentimientos, la conciencia y la razón. Ya que tiene como característica relevante el hecho de fundamentar una propuesta pedagógica de reconocimiento recíproco, determinada gracias a una serie de textos narrativos que permiten acceder a través de la imaginación a las cualidades de personajes

literarios, con los que se comparten y con los que se difieren diversas características, roles e intereses, con el objetivo de establecer relaciones cualitativas para crear una narración ficticia en la que la alteridad sea el eje central.

A partir de lo enunciado anteriormente, es evidente que establecer la estrategia del lector como actante, definida desde Barthes (1977) como la oportunidad que tiene el lector de ser parte del texto narrativo, es decir de llegar a construirlo y de-construirlo; se establece como una propuesta que permite promover potencialmente la alteridad, ya que posibilita un análisis crítico de las características, intereses, roles y acciones de los personajes en secuencias narrativas que determinadas por diferentes tiempos y espacios proporcionan una participación activa y constante por parte del lector.

En este orden de ideas, es evidente la importancia que representa la actual propuesta pedagógica no sólo para los estudiantes del grado 501 del colegio Tomas Carrasquilla, sino que incluso se puede llegar a configurar en un impacto educativo y social, debido al potencial de liberar a la infancia en general de los tapujos y prejuicios bajos los que muchos niños y niñas han sido criados, los cuales se reproducen en el aula de clase con sus compañeros y compañeras, pues la diferencia les genera temor y repudio.

El proyecto de aula, lo que pretende es trascender en una sociedad que se ha negado rotundamente a reconocer en sus dinámicas, en sus calles, en sus seres, la diversidad del Otro, el otro que habita y que es habitado, desde una formación literaria que debe ser latente en la educación de todos los niños y niñas.

1.4 INTERROGANTE PRINCIPAL

¿Cómo promover alteridad en los estudiantes del grado 501 del colegio Tomas Carrasquilla a partir de la estrategia del lector asumido como actante?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

- Promover la alteridad en los estudiantes del grado 501 del colegio Tomas Carrasquilla a partir de la estrategia del lector asumido como actante.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✓ Identificar las concepciones de cuerpo, vestimenta y sexualidad a partir del desarrollo de actividades de sensibilización.
- ✓ Asimilar las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible de las funciones, roles e intereses de los personajes de una obra literaria.
- ✓ Reconocer al Otro desde sus semejanzas y diferencias teniendo en cuenta las formas de representación de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma.
- ✓ Analizar críticamente las acciones realizadas por los personajes de una obra literaria en cuanto al tema de la alteridad, desde una relación entre las prácticas cotidianas y el capital cultural
- ✓ Desarrollar la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria.

2 CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

A continuación se presentan tres monografías, cuyos aportes son de gran relevancia. Las primeras dos, fueron seleccionadas gracias a los aportes que brindan en relación al problema de la alteridad y género a través de la literatura. La tercera, representa un antecedente de gran trascendencia ya que trata sobre el uso consciente de las categorías en la construcción de la trama, la cual se puede ver relacionada con las acciones a desarrollar en cuanto a la estrategia del lector asumido como actante

El reconocimiento propio y del otro por medio de la literatura, su autor es Wilson Garzón Martín, graduado de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2009, periodo en el que culminó la redacción del documento. El proyecto de investigación mencionado tuvo como objetivo el desarrollo de procesos de construcción y reconocimiento de la identidad propia y del otro, a través de la literatura, con 43 estudiantes del grado 1101 del Instituto Pedagógico Nacional.

La propuesta aplicada consistió en facilitar a los estudiantes textos que les permitieran posicionar ideas frente al mundo que los rodea y frente al mundo del otro, del diferente, del que practica otra sexualidad, ideología política o religiosa, a partir de cuatro ciclos de formación: Sensibilización, conceptualización, fundamentación y praxis. Los cuales a su vez, se encontraban mediados por el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir. Cada ciclo, contaba con un tema envolvente (el papel de la lectura y de la escritura en la sociedad contemporánea, reconocimiento de los textos narrativos, el yo y el otro en los textos narrativos, y la creación literaria y artística).

En relación a los resultados del proyecto, se evidenció que los textos literarios y la manera de enfocar las clases fomentaron el interés hacia la literatura por parte de los estudiantes de grado 1101, sus opiniones en el aula y los escritos desarrollados en ella dieron cuenta de ello. Por lo tanto, se considera que el aporte de la monografía al presente proyecto de investigación consiste en reconocer el hecho de que los juicios literarios que primaron en el análisis de las obras literarias por parte de los educandos fueron juicios de valor relacionados con experiencias personales, lo que quiere decir el estudiante intervino en el análisis de la obra a partir de las propias intertextualidades que ha creado en su vida como lector.

El segundo antecedente tiene como título: *Construyendo perspectivas de género desde la literatura con las estudiantes del grado 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño* por Valeska Isabel Breton, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional.

La monografía en cuestión se llevó a cabo durante el segundo período del año 2013 y hasta el segundo periodo del 2014 en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con el grado 705, jornada mañana. Su enfoque apuntó a la construcción de perspectivas de género alrededor de la noción del rol de la mujer esencialmente desde la vivencia de la literatura infantil y juvenil.

La intervención didáctica, se encontró dividida en cuatro fases que buscaron construir un aprendizaje de carácter significativo para las estudiantes del grado mencionado en tanto ello significó la elaboración de una identidad personal y colectiva. Ahora bien, en términos del proyecto de investigación global, los cuestionamientos que se suscitaron estuvieron guiados desde las categorías de análisis de género, sexo y rol primordialmente, desde la postura de la literatura como vivencia y como insumo para la construcción de proyectos de vida de las estudiantes, mediante tres fases: Identidad-es, descubriéndonos en las semejanzas y reafirmándonos en las diferencias con los otros - Descubriendo los estereotipos y las miradas tradicionalistas y Descubriendo, creando y resignificando perspectivas de género desde los otros

modos de ha-ser.

En los resultados de la monografía, se enumeró que los momentos del cuento, las narraciones elegidas, las palabras precisas que se utilizaron en las sesiones, solían ser dictados por una profunda sensibilidad estética y espiritual que les permitió a las estudiantes re-estructurar o al menos desestabilizar algunos pre-conceptos para resignificarlos y encontrar otras maneras artísticas para entender y representar el mundo desde ellas mismas. El gran aporte de tal antecedente, consiste en analizar las categorías de género, sexo y rol en las obras literarias que se abordaron, dando cuenta de los mundos ficcionales que se evidencian en la obra literaria y que son demostradas por los personajes.

Finalmente, se referencia la investigación denominada: *El uso consciente de las categorías en la construcción de la trama, expuestas por Boris Tomachevski en teoría de la literatura: Una propuesta hacia el fortalecimiento del proceso de escritura creativa del cuento*, su autora es: Ingrid González, graduada de Universidad Pedagógica Nacional en el 2014.

El proyecto de investigación tuvo como norte preciso: Fortalecer la escritura creativa del cuento en las estudiantes del grado 601 —jornada de la tarde— de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, a través de las categorías de la trama del teórico ruso Boris Tomachevski. La propuesta que se presentó a través del proyecto-antología "Leer ficción para escribir ficción" basado en los ejercicios de composición de cuentos —hechos por las estudiantes— con el uso consciente de las categorías en la construcción de la trama, expuestas por Boris Tomachevski en Teoría de la Literatura.

En conclusión, el proyecto dio repuesta a dos dificultades, en específico, observadas sobre la población: La primera está en la elaboración de tramas más coherentes al escribir una historia. Coherencia en el sentido de escribir una serie de acontecimientos que guarden una relación lógica entre sí tanto si responden a un tema, un género determinado, como a una creación propia. La

segunda dificultad radica en los marcadores de texto, es decir, en las falencias en cuanto al manejo de signos de puntuación, de ortografía.

En este sentido, tal monografía resguarda la importancia de que los niños y las niñas reconozcan la secuencia lógica presente en una obra literaria, ya que cada personaje se moviliza bajo una serie de motivos que constituyen su rol en la narración, y que es imprescindible comprender a la hora de hablar de los roles actanciales y del lector asumido como actante.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

El presente apartado será desarrollado a partir de tres construcciones conceptuales. La primera de ellas denominada: Literatura, cuerpo, vestimenta y sexualidad, en la que se establecerá un dialogo de saberes a partir de autores como: Corrales (2008), Vignati (2009), Gutiérrez (2005), Turín, Adela y otros (2003), con el fin de hacer una discusión teórica sobre cómo se ha abordado el cuerpo, la vestimenta, y la sexualidad en la literatura.

El segundo constructo, se nombra: Formas de representación literaria: Roles actanciales y el lector asumido como actante, en tal texto se suscitan los aportes de Barthes (1977), L. Tesnière (1998), De La Mata (2002), Klinting (2011) y Eco (1993), alrededor de las definiciones: qué es un actante, cuáles son las denominadas funciones actanciales y en qué consiste la estrategia del lector asumido como actante.

Finalmente, se cierra el capítulo con la teorización del concepto de alteridad literaria, y sus repercusiones en la escuela, gracias a las voces de autores como: Vignale (2008) y Contreras (2002).

2.2.1 LITERATURA: CUERPO, VESTIMENTA Y SEXUALIDAD

En primer lugar, es necesario aclarar que el dialogo entre las concepciones de cuerpo, vestimenta y sexualidad, se plantea desde una perspectiva meramente literaria para hablar del reconocimiento de un personaje literario; en especial, porque los tres constructos enunciados

anteriormente, deben ser leídos de una manera sensible, pues generan indicios de cómo y quién es el personaje literario que hace parte de una secuencia narrativa determinada, y que se moviliza acorde a una serie de rasgos identitarios, los cuales motivan sus acciones.

Así pues, en el ensayo denominado*: El cuerpo en la literatura o la literatura en el cuerpo*, Adriano Corrales (2008), comenta que el cuerpo en la literatura se ha presentado mediante un abordaje estético que tiende, generalmente, hacia el erotismo y el hedonismo, es decir desde "el placer de los cuerpos". Es así como, Corrales menciona como en la mitología el cuerpo es el vehículo de los dioses, uno de los ejemplos citados por el autor es la locura de Don Quijote y su disolución física potenciada por una imaginación creadora se presenta como un alter ego del escritor, artista y pensador, es decir, del Cervantes productor de otras realidades, otros mundos. En Gregorio Samsam, se lee al sujeto convertido en insecto, que se debate en cómo cumplir con su deber a pesar de su grotesca transformación (Corrales, 2008 p. 45)

En este sentido, es necesario resaltar que el autor quiere decir es que el cuerpo es posibilidad, pero también límite. Placer y deseo, enfermedad y muerte, por lo que concluye que ninguna narración, por más fantástica que fuera, podría describir un ser sin ninguna característica humana. Así pues, el cuerpo es el soporte de la literatura y la literatura la extensión, la performatividad de los cuerpos, ya que el discurso literario parte del cuerpo individual del escritor para insertarse en el cuerpo social, pero dialógicamente. Es decir, los discursos sociales también pasan por el cuerpo del escritor.

En el texto de Vignati (2009) titulado*: Representaciones del cuerpo en la literatura*, se da cuenta de la forma en que el cuerpo ha sido presentado en algunas de las obras literarias más importantes de occidente. Para tal fin, Vignati tiene en cuenta que la literatura, como todo producto cultural, es el resultado de una forma de ver y pensar el mundo, propia de cada época. La autora analiza la forma en que el cuerpo es figurado en obras de la antigüedad tales como las de Homero y Ovidio

y en la obra de San Agustín, que es el nexo entre el pensamiento antiguo y el cristiano dominante en gran parte de la Edad Media. En esta secuencia, Vignati indaga en las figuraciones presentes en algunas obras de Shakespeare, propias de la época barroca; en la imagen legó la literatura del siglo XIX a partir de ciertos textos de Edgar Allan Poe y del poeta francés Charles Baudelaire. Finalmente, la escritora se centra en la representación del cuerpo presente en tres obras del siglo XX, La Metamorfosis de Franz Kafka, Un mundo feliz de Aldous Huxley, y Las partículas elementales, del autor francés Michel Houellebeck. Así, pues con esta autora se evidencia que las diferentes figuraciones del cuerpo están ligadas a la forma en que se interpreta el mundo en cada tiempo. Es decir, los textos y sus figuraciones siempre son dependientes del contexto histórico social del cual emergen que supone una forma particular de entender, de interpretar, lo que se considera "la realidad"

Por otro lado, Michel Foucault (2003) en el texto: *¿Qué es un autor?,* afirma que el cuerpo se hace presente en el texto en tanto que determina las estructuras que contribuyen a dotarlo de un significado, por lo cual se puede inferir, según Cándida Vivero en su ensayo: *El cuerpo como paradigma teórico en literatura*, (2008), que el autor se vuelve un elemento importante en la construcción del significado que, ciertamente, nunca se cierra a una única y última interpretación. Vivero, argumenta que la función autor, como la denomina Foucault, es importante al momento de aproximarse al texto literario y de analizar los elementos por medio de los cuales construye el significado, puesto que el autor es lo que permite explicar tanto la presencia de ciertos acontecimientos en una obra como sus transformaciones, sus deformaciones, sus modificaciones diversas (y esto por la biografía del autor, la ubicación de su perspectiva individual, el análisis de su pertenencia social o de su posición de clase, la puesta al día de su proyecto fundamental) (Foucault, citado por Vivero en 2009, p. 32).

En conclusión, el cuerpo en la literatura se ve determinado por una serie de extensiones que el

autor de una obra modifica de acuerdo a una intención clara, ya que es él o ella quien tiene que pensar en cómo son sus personajes literarios; corporalmente hablando, y cuáles son las incidencias de esas cualidades físicas en las subjetividades del personaje y en la secuencia narrativa de la obra misma.

En esta medida, también es importante considerar la sexualidad como expresión del cuerpo, en especial en la literatura infantil ya que la sexualidad es y ha sido, sin lugar a dudas, un tema que a lo largo de la historia ha causado gran interés en los seres humanos y ha estado presente de una u otra forma en todas las sociedades. También, es un tema que en la mayoría de ocasiones se ha visto rodeado de mitos, creencias y prejuicios que han impedido el ejercicio de una sexualidad plena y libre del individuo.

Por lo tanto, en cuanto a la sexualidad, se acude al planteamiento de Robillard Hermin (2004), en el ensayo: *Literatura y sexualidad,* en el que se afirma que desde la modernidad la literatura ha profundizado en la sexualidad y se ha empezado a salir de su aspecto tabú. Así pues, en la literatura, la sexualidad empezó a jugar un papel crucial donde ha servido de fuente de inspiración, presentando un grado de evolución en el que el goce estético y la ficción juegan un papel fundamental (Hermin, 2004, p. 21).

En este orden de ideas Turin, Adela y otros (2007), en el texto: *Así es por una igualdad de sexos a través de la Literatura Infantil,* en el cual se afirma que, desde los cuentos tradicionales hasta las colecciones más modernas, se nos ofrece una perspectiva de interpretación del mundo que es predominantemente sexista, como reflejo de la cultura dominante y del orden social establecido. (Turin y otros, 32007, p. 32) Con suma frecuencia, en la literatura infantil juvenil, el mensaje sexista reside en la ilustración. Turin y otros, expresan que ninguna ilustración que aparece en los libros es inocente. Aunque el papel que la mujer desempeña en la sociedad ha evolucionado mucho, todavía los modelos femeninos y masculinos que se presentan en los libros continúan

anclados en estereotipos que solamente en parte responden a la realidad.

Es así, como siguiendo la presente ruta conceptual, Scarano (2007), plantea en el escrito: *Palabras en el cuerpo. Literatura y experiencia,* el hecho de que la literatura última se ha abocado a una lectura de la propia intimidad de la persona para, desde allí, comprender mejor el mundo, la historia, la desmesura de lo real, anclado en los menudos hilos de la subjetividad (Scarano, 2007, p. 22) En esta medida, el territorio de lo íntimo aparece escrito privilegiadamente por las pasiones, en esos rituales privados, donde el cuerpo forma parte de la simbólica social con gestos, movimientos, posturas, percepciones.

Finalmente, en relación a la vestimenta, se tiene en cuenta el texto: *Literatura y moda: La indumentaria femenina a través de la novela española del siglo XIX*, en el que la autora María Gutiérrez (2005), refiere que la literatura antigua revela la importancia y el valor simbólico del vestido. Los textos sagrados (La Biblia) y los poemas épicos (La Ilíada y La Odisea) marcan hitos en la configuración y valoración del traje como expresión y emblema no sólo del aspecto, fisonomía o status de los personajes y protagonistas sino de su calidad moral, su configuración externa, sus sentimientos o su religiosidad (Gutierrez, 2005 p. 17). Debido a lo anterior, es posible inferir que actualmente, la vestimenta de los personajes, cualifican en cierta medida el proceder de los mismos en una secuencia narrativa, ya que tal aspecto se concibe como una extensión subjetiva.

En concordancia, a lo discutido anteriormente se puede ultimar que el cuerpo, la sexualidad y la vestimenta en la literatura, son concepciones que permiten descifrar a los personajes de una obra literaria, ya que nos hablan de una serie de manifestaciones que ayudan a reconocer los roles, intereses y motivos de actuación de un personaje que como héroe, antagonista o ayudante, se moviliza bajo las características de una determinada época, que lo denotan y lo connotan, de ahí la importancia de tales conceptos para hablar de la estrategia del lector asumido como actante.

2.2.2 FORMAS DE REPRESENTACIÓN LITERARIA: LOS ROLES ACTANCIALES Y EL LECTOR ASUMIDO COMO ACTANTE

En este punto, es necesario primeramente llevar a cabo un recorrido conceptual en relación a cómo la construcción del cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, desde la literatura, se articulan con la teoría de los roles actanciales propuesta por Greimas (1966), y la estrategia del lector asumido como actante, enunciada por Barthes (1977), mediante el nexo que significan las formas de representación literaria.

En tal sentido, se requiere enunciar el hecho de que un personaje literario, como actante, se encuentra conformado por un cuerpo, una sexualidad y una vestimenta que no pueden escapar de la vista del lector, ya que tales elementos constituyen por sí mismos un tejido que permiten caracterizar a un personaje literario, que orientado por una serie de motivos y deseos desarrolla una secuencia actancial. Sin embargo, es necesario puntualizar que la percepción que el lector tiene sobre el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad de un personaje literario, también depende del lugar de enunciación del lector, ya que es a partir de la propia experiencia y de la identificación con el texto, que el lector puede pensar al personaje, con el fin de llegar a involucrarse con el mismo, e iniciar su labor de lector como actante.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se pronuncia que para realizar un consenso apropiado sobre las características e implicaciones de la estrategia del lector asumido como actante, es necesario primero comentar qué es un actante y cuáles son las denominadas funciones actanciales.

Así pues, L. Tesnière (1998) define que: "los actantes son los seres o las cosas que, a cualquier título y de cualquier manera que sea, incluso a título de simple figurantes y de la manera más

pasiva, participan en el proceso." [1]

Los dos actantes primordiales, según tal autor, son el Sujeto y el Objeto, los cuales se instituyen en la sintaxis narrativa de superficie mediante la relación-función que es el predicado que las vincula en un enunciado de estado o de acción. Su tipología es la siguiente:

- Actantes de la comunicación: el narrador y el narratario, el interlocutor e interlocutorio (en los diálogos),
- Actantes de la narración (o del enunciado): Sujeto y Objeto, Destinador y destinatario,
- Actantes funcionales: sujetos pragmáticos y sujetos cognitivos.

Por otro lado, el autor José Luis De La Mata, en el texto: *Comunicación: La teoría semiótica*, (2002) explica que Greimas elabora un modelo hipotético de organización general de la narratividad que él denomina "esquema actancial" que permite dar un nuevo enfoque al análisis de la función narrativa del personaje. De La Mata, argumenta que Propp había dejado el camino para formular hipótesis acerca de la existencia de algunas formas universales de organización del relato. Esta organización estriba en una sucesión de enunciados. Greimas dice que en todo relato se da una recurrencia o iteración de tres secuencias que tienen la misma estructura formal: se trata de las pruebas que ha de asumir y superar el personaje, que son referenciados por De la Mata, según la siguiente secuencia:

1º) La prueba calificante: El personaje (=sujeto) adquiere la competencia modal (=modalidad) que le permite actuar. El personaje, después de aceptar su misión, ha de superar esta especie de examen que avale su capacidad para llevarla a cabo (rituales de iniciación y paso, entrenamientos y puesta a punto, concursos, etc.). De todos modos, la competencia es del orden del "ser", no del "hacer" (es anterior y previa a toda realización) del personaje y no ha de ser necesariamente positiva: puede ser insuficiente e incluso negativa;

[1] Referenciado el 10 de Octubre de 2015 en: http://perso.numericable.fr/robert.marty/semiotique/preg36.htm

2º) La prueba decisiva o principal: El héroe realiza de hecho su misión, conquista el objeto que constituye el objeto de la acción (=programa narrativo), mediante su confrontación con un antagonista o anti-sujeto. La confrontación puede ser polémica (= polemós, combate) o transaccional (=intercambio o negociación);

3º) La prueba glorificante: Se cumple cuando el personaje, después de cumplir su misión (y precisamente por ello), se ve reconocido como héroe.

Ahora bien, es necesario hablar de la estrategia del lector asumido como actante, para lo cual se cita a Hanne Klinting, en el artículo: *El lector detective y el detective lector* (2011), en el cual se pronuncia que la pragmática define el texto como un lugar donde se encuentran dos estrategias textuales, una estrategia generativa y una estrategia interpretativa.

La primera corresponde al autor, la segunda al lector u oyente. Todo texto depende de la colaboración de su lector. El papel del lector, según Eco (1993), es completar el texto, es decir, reconstruir el mensaje original por referencia a determinados códigos, que vienen siendo un conjunto de reglas convencionales, gramaticales y pragmáticas, que son compartidas por el autor y el lector (Klinting referenciando a Eco, 2011, p. 25).

La noción de "código" incluye también la noción de "género". Puede verse como el conjunto de reglas o convenciones que el autor y el lector coinciden en seguir para comunicarse en el discurso literario. El autor las utiliza cuando compone el texto, y el lector las aplica cuando lo recibe. Klinting (2011), expresa que desde el punto de vista del autor, la recepción del texto encierra un peligro: los códigos del lector pueden no coincidir con los del autor y en consecuencia, la intención autorial puede perderse. Para garantizar la cooperación textual, el autor tiene que pensar como el estratega. Debe prever los posibles movimientos del lector e intentar manipularlos, es decir, evocar ciertas reacciones interpretativas y evitar otras (Klinting, 2011, p. 33).

En este punto es importante comentar que la estrategia del lector asumida como actante,

propuesta en principio por R. Barthes (1966), en el texto: *Introducción al análisis estructural de los relatos,* se refiere al hecho de que es posible imaginar que parte del código del relato, forma parte un metalenguaje interior al lector (al oyente) mismo, el cual capta toda sucesión lógica de acciones como un todo nominal: leer es nombrar; escuchar no es sólo percibir un lenguaje, sino también construirlo. (Barthes, 1966, p. 28)

Así pues, en la presente monografía se asume la estrategia del lector asumido como actante, como un ejercicio que implica que el autor establezca una imagen de su lector. Esta imagen constituye un lector ideal o modelo en el sentido de que representa un destinatario capaz de asumir el papel interpretativo que le tiene previsto el autor. Y, simétricamente, la estrategia interpretativa implica que el lector se crea una imagen del autor: un autor modelo, con el objetivo de que sea el lector quien descifre e intervenga en la obra del autor, en ello consiste la estrategia del autor asumido como actante, la cual debido a sus características se concibe en una perfecta candidata para abordar el problema de la alteridad.

2.2.3 ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA

A partir del problema y del recorrido que se ha realizado hasta este punto, se concibe la alteridad como la aceptación que tiene el yo de la existencia del otro, sin las preconcepciones y prejuicios, establecidos por la sociedad o agentes socializadores del yo. La existencia de otro que siendo diferente es convergente con el yo. El mundo preconcebido es aceptado, pero dejado a un lado para poder darle paso a nuevas formas o maneras de ver las cosas. Acercando este concepto a la literatura, es de considerar que cuando se pretende escribir, muchas veces se parte de hechos creencias y costumbres propias del que redacta. Sin embargo, al desprenderse de prejuicios y convencionalismos, se puede alcanzar una conexión en la que el redactor y lector convergen y aun cuando son diferentes encuentran el punto de encuentro que los hace aproximarse y es allí donde se considera surge la alteridad literaria.

En este orden de ideas, lo que respecta al constructor, deberá estar abierto y tener conocimientos amplios sobre el otro, los otros, que recibirán su material, es preciso que esté desligado de todo prejuicio, que su escritura no sea acartonada, rígida, inflexible. Deberá ser consciente que partiendo de una realidad, su realidad está en un universo con un abanico de realidades paralelas a la suya y por tanto debe determinar para quién escribe, con cuál propósito los hace y que espera conseguir con su trabajo. Así pues, es importante considerar que la lectura colectiva y la escritura personal, representan dos estrategias clave, para el desarrollo de una alteridad literaria ya que la lectura se concibe como una experiencia de reconocimiento del Otro, para posteriormente, hablar sobre la manera en la que se habita al Otro gracias a la escritura.

A partir de lo anterior, la "experiencia del Otro", es una conceptualización que se considera relevante para una "pedagogía de las diferencias", planteamientos que se movilizan a partir de cuestionamientos como: ¿Cuál es la respuesta que "nosotros" damos a los "otros" que llegan? ¿Qué relaciones se establecen entre unos y otros? (Vignale, 2008, p, 12). En este orden de ideas, se establece una relación con el ámbito educativo en el que se hace visible la existencia de un mito pedagógico, en el que se pronuncia que "para comprender necesitamos de una explicación" el cual se trata de un mito que se asienta en principios totalitario, en el que se hace creer a aquellos que pudieron aprender la lengua materna sin maestros explicadores, que ahora, sólo pueden comprender a partir de una explicación brindada por una "inteligencia superior"

La educación, requiere ser reflexionada por pedagogías que atiendan a las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad; la primera permite considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí. Tal aspecto, lleva a pensar que vamos siendo y nos vamos transformando en quienes somos a partir de lo que nos pasa, y a partir de quienes nos pasan. Por esto se dice que en pedagogías de las diferencias, las relaciones solamente pueden construirse a partir de una experiencia del Otro, definida como el don de percibir o la capacidad

de producir semejanzas. Sin embargo, el cómo viene siendo la preocupación de los maestros, y es allí donde la literatura invita a los educandos a forjar la capacidad de producir semejanzas que permitan pensar en la constitución de la subjetividad a partir de la alteridad; para decirlo de otro modo, la experiencia de ser Otro en la literatura nos interpela a pensar un sujeto entendido desde la transformación a partir de la diferencia.

En la experiencia, la repetición es diferencia, en la medida en que cuando dos o más personas leen un determinado poema, no van a interpretar lo mismo, así como sí una persona lee dos veces el mismo poema seguramente interrelacionara más aspectos en la segunda lectura. La experiencia de la lectura puede ser un ejemplo de experiencia, así como una experiencia de pensamiento. Así pues, sólo podemos tener experiencia del Otro en la medida en que tenemos experiencia del sí mismo, pues no se trata de hablar sobre el Otro, sino desde el Otro que nos habita.

En las dinámicas comunicativas desarrolladas en el aula de clase se evidencia claramente, el mito pedagógico basado en principios totalitarios, en el que el maestro tiene la razón en relación a todo lo que se suscite. En este orden de ideas, al posicionar a alguien como repercutidos de todo proceso, se promueve una noción nociva en la que los estudiantes son esos otros cuyas experiencias se ven subvaloradas únicamente a la academia, la que no ha logrado generar estrategias de sensibilización en la que cada uno de los y las infantes se reconozcan en ese Otro que es su compañero, su profesor, su personaje fílmico, su "habitante de calle". Así que para generar una real transformación educativa se requiere abordar el principio de alteridad desde la fomentación de relaciones afectivas constructivas con sí mismo y con el otro.

Para lograr lo enunciado anteriormente se deben considerar diferentes tipos de necesidad en cuanto a la alianza establecida entre experiencia, alteridad y educación, tales como:

-Necesitamos encontrar la expresión de los límites al hablar de la experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Pero necesitamos sobre todo

palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella.

-Necesitamos palabras que nos permitan explorar en nosotros, en nuestras vivencias, cómo significan de nuevo, qué sentido tiene aquello que vivimos, o qué necesidad tenemos de vivir algo, de abrirnos a que lo otro nos diga algo imprevisto, no acuñado. Así pues, se requiere de un lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos, imaginarnos.

En este contexto, la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, se participa de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. (Contreras, 2002, p, 30)

La literatura, determinada desde una estética de goce textual (entendiendo por texto todo tipo de manifestación humana) genera en los educandos una serie de experiencias que le permiten conocer al otro, ser el otro, y ello se vuelve más fructífero cuando se promueve desde la escuela. Lo anterior, requiere ser asumido desde una perspectiva crítica en la que se visualiza lo visible y lo invisible en marcos comunes de relación, que son comunes debido a que todos intervenimos desde diferentes roles, que en una obra literaria vienen siendo roles actanciales. Sin embargo, toda la teoría enunciada requiere ser trabajada desde una estrategia pedagógica y es allí donde el proyecto de aula da cabida.

En conclusión, la alteridad literaria en la escuela, consiste en que los niños y niñas reconozcan a un personaje literario, como un Otro, que les habita y que es habitado por ellos y ellas; es decir es un ejercicio en el que el redactor y lector convergen y aun cuando son diferentes evidencian el

punto de encuentro que los hace aproximarse.

2.2.4 ¿CÓMO SALIR DE LA JAULA? FORMACIÓN LITERARIA PARA LA ALTERIDAD

El cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, constituyen un tejido de gran importancia que caracteriza a un personaje literario, y que pocas veces es considerado por el lector de una secuencia narrativa, pues se suele estar más atento en el accionar de los hechos, que en el reconocimiento de los personajes. En este orden ideas, para ejecutar la estrategia del lector asumido como actante, se requiere generar una sensibilización sobre quién y cómo es el Otro que está siendo leído en una obra literaria, a partir de las concepciones enunciadas anteriormente, con el fin de descifrar y hacer parte de la narración.

De ésta manera, se logra poner en escena el desarrollo de la alteridad literaria, determinada en un ámbito educativo, el cual durante décadas ha sido permeado constantemente por la segregación y la discriminación, como factores inherentes a la socialización escolar, y que por lo tanto requiere ser intervenido por una propuesta pedagógica innovadora, que le permita a los y las estudiantes salir de la jaula, en la que la escuela se ha convertido, para llevar a cabo una formación literaria, acogida desde el goce textual, que asuma la existencia del Otro que siendo diferente, es convergente con el yo.

3 CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: INVESTUGACIÓN CUALITATIVA

La metodología cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad, en este caso el concepto de alteridad literaria. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible (Mendoza, 2006, p, 15)

Una primera característica de estos métodos se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad. La misma estrategia indica ya el empleo de procedimientos que dan un carácter único a las observaciones, las cuales han sido registradas en los diarios de campo, por lo que es importante aclarar, que tal instrumento, fue el primero en ser aplicado y fue gracias al cual se obtuvo la mayoría de la información.

La segunda característica es el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico, lo cual se puede evidenciar en la relación literatura y alteridad. Una tercera característica estratégica importante para este trabajo se refiere al papel del investigador en su trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de investigación, para entenderlas, lo cual se constituye en base fundamental para el diseño de las actividades metodológica

El proyecto de aula responde a las características de la Investigación cualitativa, ya que nace

desde la identificación de un problema importante, hasta llegar al diseño y ejecución de un plan de acción, para lo cual, se adopta una postura teórica, determinada por una serie de interpretaciones que establecen la alianza entre literatura y alteridad, en la que tanto el investigador como la población investigada tienen un rol activo, abierto y participativo.

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerrequisitos de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo" (Moser, 1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

El proyecto de aula acude a los planteamientos de la Investigación Acción, porque se pretende la educación como un proceso de indagación continua que conlleva a reflexionar sobre las problemáticas presentes en el aula, para analizar el papel de la acción educativa en la formación del sujeto. Por ende, se asume el problema de la alteridad como una realidad presente en la educación colombiana, de tal manera que se plantea la estrategia del lector asumido como actante para consolidarse en una propuesta metodológica.

3.2 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el desarrollo del proyecto de aula se contemplan las siguientes herramientas de recolección de datos, las cuales acuden a las técnicas de observación y participación activa, respectivamente:

- **Encuesta:** Son estudios de observación dados con el fin de recaudar datos mediante un cuestionario pre-diseñado (encuesta de caracterización de la población)
- **Diarios de campo:** Son registros narrativos de lo acontecido en las clases teniendo en cuenta categorías como: descripción de las acciones, recepción de las acciones, interpretación, conceptualización y análisis.
- **Formato proyecto de aula:** Consiste en el formato que evidencia la secuencia metodológica del proyecto, el cual reconoce el núcleo a abordar, el propósito pedagógico, las actividades, los recursos, los responsables, etc.
- **Fotografía y video:** Son registros intencionales de acontecimientos significativos que constituyen la memoria del trabajo de investigación realizado.

3.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Se ejecutarán tres fases en el desarrollo del proyecto de aula, las cuales estarán distribuidas y serán trabajadas de la siguiente manera:

- **Surgimiento:** En primera instancia se realizó la selección del tema del proyecto, en este caso enfocado en el problema de la alteridad, el cual nació a partir de dudas, inquietudes e intereses determinados en los registros de los diarios de campo en el que se llevó a cabo una observación participante, y la elaboración, aplicación y sistematización de la prueba diagnostico basada en la lectura del libro álbum *Hombre de color*.
- **Planificación:** Corresponde a la preparación de las actividades metodológicas a implementar, en este caso la selección de textos, la secuencia didáctica a implementar y la

proposición de las acciones a realizar de acuerdo a los niveles de comprensión y el posicionamiento del lector asumido como actante, desde el reconocimiento del Otro y de sí mismo en el marco de la metodología del proyecto de aula.

- **Ejecución:** En esta fase se implementaron las actividades metodológicas teniendo en cuenta las acciones indicadas en los objetivos específicos, así pues con el desarrollo de la propuesta didáctica, al generar el reconocimiento de las características, roles e intereses de los personajes a partir de las acciones que desempeñan, estableciendo una relación entre el lector con la obra, hasta que éste se hizo participe de la misma para ser analizada críticamente en cuanto al problema de la alteridad.
- **Evaluación:** Para verificar la eficacia del proyecto, la última fase consistió en el análisis de resultados, la cual constató que la estrategia del lector asumido como actante es una propuesta didáctica válida para fortalecer la alteridad.

3.4 MATRIZ DE ANÁLISIS

ÉJE	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REFERENTES TEORICOS FUENTE	POSTURA DEL INVESTIGADOR
Alteridad literaria	Literatura y cuerpo	○ La Sexualidad en la literatura ○ La Vestimenta en la literatura.	Corrales (2008) Vignati (2009) Gutiérrez (2005) Turín, Adela y otros (2003)	Las actividades de sensibilización que se desarrollaron, lograron promover en los y las estudiantes el hecho de re-pensar las formas en las que se ven y se representan, el cuerpo; el papel de la sexualidad, y los roles que pueden llegar a variar según el género en una sociedad tradicional.

				Así pues, es imprescindible afirmar que los y las estudiantes, generaron una sensibilización frente a las cualidades del otro desde los actores sociales y literarios trabajados, en los que el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad cumplen con el objetivo fundamental de comprender quien es ese Otro que leemos en un libro o que leemos en nuestra cotidianidad.
	Formas de representación literaria	➢ Roles actanciales ➢ El lector asumido como actante	Barthes (1977). L. Tesnière (1998). De La Mata (2002). Klinting (2011) Eco (1993)	En los relatos conformados por los y las estudiantes, se evidenció un gran avance en cuanto al desarrollo descriptivo de un personaje, la relación de elementos reales y ficticios, el uso de metáforas en el desarrollo del texto, y en especial, la puesta en escena del problema de la alteridad como un ejercicio en el que los niños y las niñas, han logrado generar, un encuentro con el otro, en este caso un personaje literario, para llegar a

				habitarlo, mediante la creación de un relato. De esta manera, se evidencia que la lectura colectiva y la producción textual personal, han sido estrategias plausibles para entender lo relacionado a la estrategia del lector asumido como actante, e involucrar a los niños y a las niñas en la tarea escritora de crear un mundo ficticio, que permite el apropiado desarrollo de los personajes literarios, bajo una trama que sorprenda a los lectores.
	Alteridad en la escuela	✓ Lectura personal ✓ Escritura colectiva	Vignale (2008) Contreras (2002)	En cada uno de los 11 cuentos conformados de manera colectiva por los y las estudiantes de los grados 601 y 604 se evidenció una secuencia narrativa que se enfoca en la alteridad como eje central a partir de las categorías de cuerpo, vestimenta y sexualidad. En este orden de ideas, se hace preciso comentar que la implementación de la estrategia del lector asumido como actante,

				permitió que los niños y las niñas realizaran a lo largo de cada uno de los textos una serie de preguntas que cuestionaban directamente al lector, indagando sobre sus consideraciones frente a la diferencia. De esta manera, se evidencia que el producto final, se constituye en una muestra del proceso de investigación, cuya secuencia didáctica puede llegar a ser asumida en cualquier institución educativa y en todos los niveles escolares.

4 CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO

La propuesta pedagógica que se determinó para los estudiantes del grado 501, jornada tarde del Colegio Tomas Carrasquilla I.E.D se encuentra relacionada con los factores de literatura y alteridad principalmente.

La propuesta nació a partir de las observaciones activas realizadas en el primer semestre del año 2015 en el curso de escolaridad mencionado, observaciones que permitieron identificar que la segregación social que existe en el país, repercute de manera inminente en las instituciones educativas. Así pues se evidencia una polarización frente a las formas de concebir la alteridad, lo cual lleva a que los educandos manifiesten sus opiniones y acciones muchas veces desconociendo la diferencia, pues se concibe que todo aquel rasgo que no haga parte del yo debe ser rechazado.

A partir de tal problemática se identificó la posibilidad de implementar actividades que lograrán promover en el estudiante un fortalecimiento de la alteridad a partir del diálogo crítico y creativo con el otro, con miras a formar personas que trasciendan socialmente en un país vive en eterno conflicto.

La propuesta consideró constituir lectores asumidos como actantes a partir del análisis de las relaciones que establecen los personajes en textos literarios (cuentos, fabulas, mitos, libro-álbumes, películas, documentales, entre otros) en el que el lector también fuera participe activo de ese mundo literario, por lo que podrá ser capaz de fomentar en sí mismo alteridad, la cual sería accionada frente al mundo que le rodea y en especial frente al mundo del otro, del diferente.

La estrategia del lector asumido como actante, se plantea desde un enfoque crítico, por lo que viene siendo un instrumento poderoso en el conocimiento personal y el reconocimiento del otro, que busca promover una lectura literal, inferencial y crítica encaminada hacia el fortalecimiento de la alteridad sin desconocer elementos de carácter formal o de contenido de las obras literarias. En este caso el texto no sería concebido sólo como un reflejo de estilos literarios y contextos sociales, sino también un medio para descubrir a ese otro que vive una diferencia de la cual el

lector hace parte.

UNIDAD DE ANALISIS	**NOMBRE DE LA FASE**	**CATEGORIAS**	**INDICADORES**
LITERATURA: CUERPO, VESTIMENTA Y SEXUALIDAD	Explorando al otro	Exploración y sensibilización del cuerpo, sexualidades y vestimentas a través de la literatura.	Identifica las diferentes construcciones de cuerpos, sexualidades y vestimentas a través de la literatura. Reconoce los estereotipos sociales relacionados al cuerpo, la sexualidad y la vestimenta en el marco de la otredad. Asimila las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible los cuerpos, sexualidades y vestimentas de los personajes de una obra literaria.
EL LECTOR COMO ACTANTE	Mi encuentro con el otro	Formas de representación literaria en las relaciones de identidad dadas entre los personajes	Indaga sobre las posibilidades de representación de los personajes de una obra literaria y las vuelve imágenes y textos. Establece relaciones cualitativas entre las formas de representación de los

		literarios y el lector.	personajes de una obra literaria y el lector de la misma. Idea un mundo ficticio para el desarrollo de un personaje literario.
ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA	El otro que habitamos	La alteridad como construcción literaria.	Desarrolla la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria. Elabora un libro, a partir de la obra literaria creada, relacionado con el problema de la alteridad.

La propuesta posee tres ciclos de realización, en el marco de la metodología del proyecto de aula:

- *Explorando al otro:* El educando desarrollara una comprensión literal del relato, a partir del conocimiento de los cuerpos, sexualidades y vestimentas de los personajes en la obra literaria y actores sociales, con el fin de generar una sensibilización respecto a las características del Otro, quien como sujeto proyectado, ayudante u oponente, se constituye bajo una identidad propia de gran importancia para la secuencia del relato.
- *Mi encuentro con el otro:* Se establecerán relaciones comparativas entre los personajes y el lector de la obra, con el fin de que el estudiante se reconozca con el personaje que lee

teniendo en cuenta sus formas de representación. Debido a la comprensión inferencial que se desarrollará, el niño o niña tendrá un encuentro potencial en el que reconocerá al otro desde sus maneras de ser y actuar. Por lo tanto, se llevará a cabo una relación cualitativa entre el personaje de la obra y el lector de la misma con el fin de que los niños y las niñas determinen el reconocimiento del Otro desde un ejercicio de alteridad literaria pues darán cuenta que el personaje de una obra literaria es parte de la constitución del lector.

- *El otro que habitamos:* El reconocimiento del lector asumido como actante, será una etapa en la que finalmente los educandos lograran promover la alteridad pues dejaran de ser lectores ajenos a la obra literaria para convertirse en participantes activos de ésta, es allí donde intervendrán mediante la realización de textos narrativos en los que ellos y ellas plasmen quienes son los otros que los habitan.

5 CAPITULO V: EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

La información obtenida durante el proceso de investigación, fue organizada teniendo en cuenta

los criterios establecidos por Cisterna (2005), en su ensayo: *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. En este sentido, el primer criterio guía que se considera para tal hecho es el de *pertinencia*, el cual expresa que sólo se debe tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, en éste caso lo relacionado a las unidades de análisis: Literatura: Cuerpo, vestimenta y sexualidad; El lector como actante y Alteridad literaria en la escuela. Lo anterior permite incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa a lo largo de la investigación desarrollada.

A continuación, se procedió a encontrar en los instrumentos de recolección de datos (encuestas, diarios de campo, insumos de cada una de las intervenciones realizadas, fotografías y videos, etc.), aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de *relevancia*, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad, la información necesaria para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo promover alteridad en los estudiantes del grado 501 del colegio Tomas Carrasquilla a partir de la estrategia del lector asumido como actante?

Estos hallazgos de información pertinente y relevante son los que permitieron pasar a la fase siguiente, la *triangulación de la información*, la cual consiste en un proceso inferencial en el que se extraen conclusiones ascendentes a partir de relaciones comparativas dadas entre la información obtenida, su ajuste en cada una de las categorías de análisis y su confrontación con el marco teórico realizado, con el fin de llegar posteriormente a una serie de resultados concretos, presentados a la luz de los objetivos de la investigación, los cuales fueron interpretados desde y para la praxis (práctica pedagógica y teoría educativa).

6 CAPITULO VI: RESULTADOS

Los resultados obtenidos durante el proceso de investigación pedagógica realizado, se presentan considerando, la pregunta de investigación, los objetivos formulados, y las unidades y categorías de análisis relacionadas con cada una de las fases de intervención.

6.1 LITERATURA: CUERPO, VESTIMENTA Y SEXUALIDAD PARA LA EXPLORACIÓN DEL OTRO.

En la primera fase se llevaron a cabo cuatro intervenciones pedagógicas, con el objetivo de: Identificar las concepciones de cuerpo, vestimenta y sexualidad a partir del desarrollo de actividades de sensibilización. En este sentido, se estableció la unidad de: Literatura y cuerpo y las categorías de: Exploración y sensibilización del cuerpo, sexualidades y vestimentas a través de la literatura, las cuales se orientan a partir del desarrollo de tres indicadores.

El primer indicador, relacionado a que los y las estudiantes identifiquen las diferentes construcciones de cuerpos, sexualidades y vestimentas a través de la literatura, se evidencia desde la ejecución de una serie de actividades de sensibilización.

En este sentido, en una de las intervenciones los y las estudiantes comentaran desde sus propias experiencias anécdotas en las que ellos y ellas se hubiesen sentido discriminados. (*Ver Anexo N° 3: Diario de Campo N° 1: Intervención pedagógica*)

> *"Aquí en el salón a todos les ponen apodos, por ejemplo a mí me dicen carejopo, y eso me hace sentir mal". "A mí en mi curso anterior me decían gordo", seguido de lo cual el infante se dispuso a llorar, los demás niños y niñas se mostraron indiferentes, y lo que hicieron fue expresar que a algunos les decían: feos, bajos, gafufos, e incluso pelo de indio.* (Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

En tal intervención se permitió evidenciar que el ejercicio de recordar un momento en el que ellos y ellas se hubiesen sentido excluidos, arroja como resultado la incidencia de la escuela especialmente, como un contexto inmediato en el que los niños y las niñas han sido objeto de burlas y de discriminación debido a motivos que para ellos representan una exclusión que afecta

directamente su subjetividad y claro está, la manera de relacionarse con los demás, en especial frente a los elementos de cuerpo y vestimenta.

En otra de las actividades desarrolladas, en la que se evidenció de manera literaria, diferentes formas de ser y actuar, los y las estudiantes respondieron al interrogante: ¿Cómo me sentí en la clase de hoy?, a la que se hallaron respuestas tales como: (*Ver Anexo N° 9: Diario de Campo N° 1: Intervención pedagógica*)

> *"Sentí que no debemos criticar a las personas diferentes a nosotros, Yo me sentí feliz porque estaba imaginando cosas, Yo sentí un cambio como si estuviéramos en el futuro y ya grandes, Yo sentí que uno antes de juzgar o criticar tiene que mirarse primero, Yo me sentí libre, Me sentí feliz fue chévere aprender a que yo también soy diferente, Yo sentí una gran reflexión a estar en todas esas situaciones…"* (Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

Como es evidente, la pregunta: ¿Cómo me sentí en la clase de hoy? fue invaluable para el proyecto a la hora de indagar, no desde el ámbito cognoscitivo sino desde las emociones, las cuales son fundamentales en relación al problema de la alteridad; por tal motivo, es posible afirmar que los niños y las niñas se lograron sensibilizar en cuanto al tema de la diferencia y su puesta en escena mediante la segregación social y escolar, por lo que se puede decir que se llevó a cabo el primer indicador.

A partir de lo enunciado anteriormente, se establece una relación con la fuente teórica, proporcionada por Vignale (2008), según la cual se puede afirmar, que la intervención pedagógica sirvió para generar una sensibilización frente a los cuerpos latentes de las obras narrativas que fueron trabajadas posteriormente, ya que el lector deberá estar abierto y tener conocimientos amplios sobre el Otro[2], que es leído y es preciso por lo tanto que esté desligado de todo prejuicio, siempre y cuando la escritura del autor no sea acartonada, rígida, inflexible.

[2] Se dispone la construcción del Otro como un ser único que llega a ser habitado desde su convergencia con el Yo, por tal razón su inicial se encontrará en mayúscula.

Así pues, también se inició un proceso escritos en el que los niños y las niñas fueron conscientes de que partiendo de una realidad, la realidad de ellos y ellas, está un universo con un abanico de realidades paralelas y por tanto se debe determinar para quién se escribe, con cuál propósito lo hace y que espera conseguir con su trabajo. Fue por lo tanto éste, un inminente ejercicio de sensibilización social que cobraría sentido después del desarrollo literario de las siguientes sesiones.

En cuanto al segundo indicador, se promueve el hecho de que los niños y niñas reconozcan los estereotipos sociales relacionados al cuerpo, la sexualidad y la vestimenta en el marco de la otredad.

Ya que en la anterior sesión habían surgido las categorías de cuerpo y vestimenta, se resolvió por involucrar la sexualidad, asumida como una expresión corporal, necesaria a tener en cuenta. De tal manera, se requiere resaltar el hecho de la visualización del video: *Diverdiferencias*, el cual trataba sobre personajes infantiles que luchaban contra la segregación social, así que posterior a la observación del video los niños y las niñas escribieron en una hoja lo que les gustó y desagradó del video haciendo énfasis en las apreciaciones y juicios determinadas en cuanto al tema del cuerpo. En lo descrito por los educandos, se encontraron afirmaciones como: (*Ver Anexo N° 4: Diario de Campo N° 2: Intervención pedagógica*)

> *Me gustó… cuando los niños le cuentan a los papás y al mundo que no deben discriminar a nadie, que todos eran diferentes, que los niños hicieran un recorrido muy largo para la igualdad de todo el mundo, que la niña diera besos para solucionar los problemas, el deseo y el derecho de ser libre, yo pienso que las cosas que a uno le gustan, los demás tienen que aceptarlas como son, porque qué tal les pase lo mismo cuando sean grandes, que toca decir lo que sentimos porque todos somos iguales, y No me gustó… toda la discriminación que hacían los personas malas, que los padres huían cada vez que los niños querían preguntar, los ojos de los personajes.* (Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

Como es evidente, las nociones que los estudiantes visualizaron en el video, les permitió generar

concientización en cuanto a las formas de representar el cuerpo, la sexualidad y la vestimenta. Además de ello, se evidenció que los y las estudiantes conciben el cuerpo como un elemento físico que se encuentra ligado a una serie de estándares, ya que en los contextos familiares, escolares y sociales, han reconocido el hecho de que existe un cuerpo ideal tanto para hombres como para mujeres, por lo tanto quienes asuman una corporalidad diferente a la canónica, suelen ser condenados a la discriminación.

También, vale la pena considerar que cada una de las concepciones expresadas grafica o textualmente, se constituyeron en un aporte de gran valor ya que permitieron descifrar las actitudes y las maneras de representar que los y las estudiantes tienen en cuanto a la concepción de cuerpo, sexualidad y vestimenta, lo cual se vio reflejado en el momento en el que los niños hicieron dos imágenes referentes a los títulos: Mi cuerpo es y No quiero que mi cuerpo sea, en el que muchos de ellos se apegaron a un estereotipo social, por ejemplo: (*Ver Anexo N° 4: Diario de Campo N° 2: Intervención pedagógica*)

> *No quiero ser gordo(a), bajo(a), calvo, mueco, motilado…* (Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

Ahora bien, ya que en la intervención pedagógica, se generó un encuentro intertextual con personajes literarios que suelen ser segregados socialmente, siguiendo los aportes de Corrales, (2008), se plantea que el cuerpo es el soporte de la literatura y la literatura la extensión, la performatividad de los cuerpos, ya que el discurso literario parte del cuerpo individual del escritor para insertarse en el cuerpo social, pero dialógicamente. Es decir, los discursos sociales también pasan por el cuerpo del escritor. Lo anterior quiere decir, que la narración expuesta en el video de *Diverdiferencias*, presentó una serie de cuerpos, vestimentas y sexualidades, de las que no se suele hablar en la escuela y que sin embargo, para los niños y niñas, su secuencia audiovisual logró conmoverlos al punto de llegar a reconocer la intención clara del video, que era

el de motivar la libertad de ser.

El tercer indicador, relacionado al hecho de que los y las estudiantes lograran asimilar las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible los cuerpos, sexualidades y vestimentas de los personajes de una obra literaria.

De este modo, es imprescindible rescatar la pertinencia de una actividad en la que se les vendó los ojos a los estudiantes y se les proporcionó diferentes elementos para estimular los sentidos, como fragancias, texturas, sabores, mientras escuchan música relajante. Luego, los educandos realizaron un escrito en cuanto a dos elementos de los utilizados que entren en conflicto, por lo que los niños y las niñas idearon narraciones interesantes sobre el conflicto entre sabores como la sal y el azúcar y su lucha por enamorar a la lengua, o dos guantes que discutían por su deseo contundente de jugar con la pelota, también, el trabajo en equipo de dos guantes para enamorar al amo con su sazón. (*Ver Anexo N° 11: Diario de Campo N° 3: Intervención pedagógica*)

A continuación, se referencian dos ejemplos de tal construcción escrita:

> *Érase una vez, unos guantes que querían conquistar al amo con su sazón, el otro guante también lo quería, así que se pusieron de acuerdo para entre los dos lograr enamorar al mismo amo…* (Estudiante grado 501 – 12 años)

> *Había una vez, dos amigos que se llamaban: la sal y el azúcar, y con el tiempo eran muy amigos. Luego, llegó una lengua y los dos se enamoraron de ella, y cada uno trató de conquistarla…* (Estudiante grado 501 – 10 años)

El ejercicio realizado sirvió para sensibilizar, los sentidos corporales de los infantes y por lo tanto cobrar consciencia en cuanto a la importancia del cuerpo e incluso llegar a personificar algunas partes del mismo, como un acto escritor, que iniciaba la estrategia del lector asumido como actante, ya que era a partir de la experiencia propia y comunal que se lograba esquematizar una narración.

Considerando lo comentado anteriormente, se procede a hacer un vínculo textual con Corrales

(2008), quien comenta que el cuerpo en la literatura se ha presentado mediante un abordaje estético que tiende, generalmente, hacia el erotismo y el hedonismo, es decir desde "el placer de los cuerpos", y ya que la actividad fue determinada desde una sensibilización corporal para una producción escrita, es notorio el hecho de que los y las estudiantes, coincidieron en explicitar el goce estético del cuerpo, como una fuente clara de inspiración literaria.

Otra de las actividades llevadas a cabo en cuanto al tercer indicador, consistió en conformar cuatro grupos a los que se les proporcionaron una parte del cuerpo (cabeza, tronco extremidades superiores extremidades inferiores), en esta medida cada grupo tuvo que escribir la manera en la que hombres y mujeres consideran como la mejor y la peor estética de tal parte. (*Ver Anexo N° 5: Diario de Campo N° 3: Intervención pedagógica*).

En esta actividad, el grupo, a quien le correspondió la cabeza, escribió las funciones biológicas de las diferentes partes que la conforman, como sin ella no podríamos ver, oler, escuchar, no pensaríamos, ni seriamos capaces respirar, no tendríamos sentimientos, no podríamos existir. En el tronco del cuerpo, los niños y las niñas se enfocaron en las diferencias entre una persona gorda y flaca, por lo que se pronunció, que ser delgado tiene que ver con ser más bonito, genera personalidad, y marca diferencia, mientras que ser gordo, es una consecuencia del descuido ya que se suele comer mucho y de manera exagerada, lo que es una acción vaga. Los brazos y las piernas fueron analizados, desde los impedimentos físicos que se tendrían debido a su ausencia.

En la sistematización realizada se hace una alianza con Vivero (2009) quien citando a Foucault, pronuncia que el autor debe permitirse explicar tanto la presencia de ciertos acontecimientos en una obra como sus transformaciones, sus deformaciones, sus modificaciones diversas en cuanto a lo que tiene que ver con el cuerpo. Por lo tanto, el ejercicio realizado permitió adentrarse en las concepciones que los niños y niñas tienen frente al cuerpo, para así culminar con el proceso de sensibilización, en el que una vez reconocidos los estereotipos, se procede a continuar en un

proceso de exploración del Otro más subjetivo, más real.

En alianza al tercer indicador y con el objetivo claro de reconocer las concepciones que los estudiantes del grado 501 tienen en cuanto al cuerpo, la vestimenta y la sexualidad a partir de la literatura, se referencia una última intervención, cuya actividad central consistió naturalmente en que los y las estudiantes conformaran tres grupos los cuales tuvieron que escribir y graficar las nociones, concepciones, estereotipos y prejuicios relacionados al cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, respectivamente.

CUERPO	***VESTIMENTA***	***SEXUALIDAD***
Hay personas gordas, flacas, incompletas, feas y bonitas. *Uno debería ser feliz con el cuerpo que tiene.* *Lo importante es no juzgar el cuerpo de la otra gente, así sea diferente.*	*A mí no me gusta el uniforme, porque me siento igual a los demás.* *A mí me gusta vestirme con ropa cómoda y que se vea bien.* *A mí no me gusta la jardinera del colegio porque cuando salto se me ve todo, por eso me gusta la sudadera.*	*Muchas personas critican a las personas que tienen una orientación sexual diferente.* *Cada quien debería vivir su sexualidad como le guste más.* *La sexualidad es intimidad.*

(Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

A partir del anterior esquema, se evidenció que en relación a los conceptos de cuerpo, vestimenta y sexualidad los niños y las niñas reconocieron exitosamente los estereotipos y prejuicios que socialmente han interiorizado, pero que actualmente asumen desde una perspectiva divergente, que demuestra el hecho de que hay diferentes maneras de ser y de actuar, y que ello no infiere en las relaciones establecidas con personas que siguen un estándar. (*Ver Anexo N° 6: Diario de Campo N° 4: Intervención pedagógica*).

Por ejemplo, en cuanto al tema de vestimenta, se establece un dialogo con Gutiérrez (2005),

quien afirma que es posible inferir que en la actualidad, la vestimenta de los personajes, cualifican en cierta medida el proceder de los mismos en una secuencia narrativa, ya que tal aspecto se concibe como una extensión subjetiva del cuerpo, aspecto fue de vital importancia para la exploración del Otro, como personaje literario.

Otra de las actividades realizadas, consistió en la lectura del cuento de (Casi) como los demás, desde la cual los niños evidenciaron que una sexualidad diferente a la hetero-normativa, no afecta, las demás subjetividades de una persona, por lo tanto no es impedimento para establecer una relación social. (*Ver Anexo N° 6: Diario de Campo N° 4: Intervención pedagógica*).

El resultado, de involucrar este tipo de textos, afirma Hermin, (2004), propone una literatura que profundiza en la sexualidad, para que empiece a salir de su aspecto tabú. Así pues, en la literatura trabajada con los estudiantes del grado 501, la sexualidad empezó a jugar un papel crucial que ha servido de fuente de inspiración, presentando un grado de evolución en el que el goce estético y la ficción, son aspectos que juegan un papel fundamental.

En conclusión, las actividades de sensibilización que se desarrollaron en la primer fase, lograron promover en los y las estudiantes el hecho de re-pensar las formas en las que se ve y se representa el cuerpo; el papel de la sexualidad, y los roles que pueden llegar a variar según el género en una sociedad tradicional. Así pues, es imprescindible afirmar que los niños y las niñas, generaron una consciencia clara frente a las cualidades del Otro, desde los actores sociales y literarios trabajados, en los que las construcciones del cuerpo, la vestimenta y la sexualidad cumplen con el objetivo fundamental de comprender quien es ese Otro que leemos en un libro o que leemos en nuestra cotidianidad, por lo tanto fue la primera fase una unidad didáctica determinada para la exploración del Otro.

6.2 FORMAS DE REPRESENTACIÓN LITERARIA PARA GENERAR UN ENCUENTRO CON EL OTRO.

En la segunda fase se llevaron a cabo cinco intervenciones pedagógicas, con los objetivos de: Asimilar las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible de las funciones, roles e intereses de los personajes de una obra literaria y "reconocer al Otro" desde sus semejanzas y diferencias teniendo en cuenta las formas de representación de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma. En este sentido, se estableció la unidad de: Formas de representación literaria y las categorías de roles actanciales y el lector asumido como actante las cuales se orientan a partir del desarrollo de tres indicadores.

El primer indicador relacionado a la indagación sobre las posibilidades de representación de los personajes de una obra literaria, se evidenció en el desarrollo de una de las actividades de la primera intervención que consistió en idear una historia a retazos (*Ver Anexo N° 7: Diario de Campo N° 5: Intervención pedagógica*).

> *"La historia a retazos, creada por los y las estudiantes, se ejecutó mediante una secuencia narrativa apropiada, y aunque a algunos niños y niñas, se les dificultó expresarse oralmente, al final se tuvo una narración en la que un niño llamado Ángel, huérfano de madre, camino a la escuela se encuentra con un extraño que lo invita a subir al carro que conducía, una vez aceptada la proposición, el infante inicia a sentir una gran desconfianza, por lo que el extraño resulta siendo asesinado. Ángel, desciende a los infiernos y luego sube a la Tierra, para ser conocido como un ángel caído".* (Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

En los relatos escritos elaborados por los y las estudiantes, se evidenció un gran avance en cuanto al desarrollo descriptivo de un personaje, la relación de elementos reales y ficticios, el uso de metáforas en el desarrollo del texto, y en especial, la puesta en escena del problema de la alteridad como un ejercicio en el que los niños y las niñas, han logrado generar, un encuentro con el Otro, en este caso un personaje literario, para llegar a habitarlo, mediante la creación de un relato. Lo anterior, logró ser determinado desde la correlación entre las formas de representación literarias de los relatos hechos y la implementación de la estrategia del lector asumido como

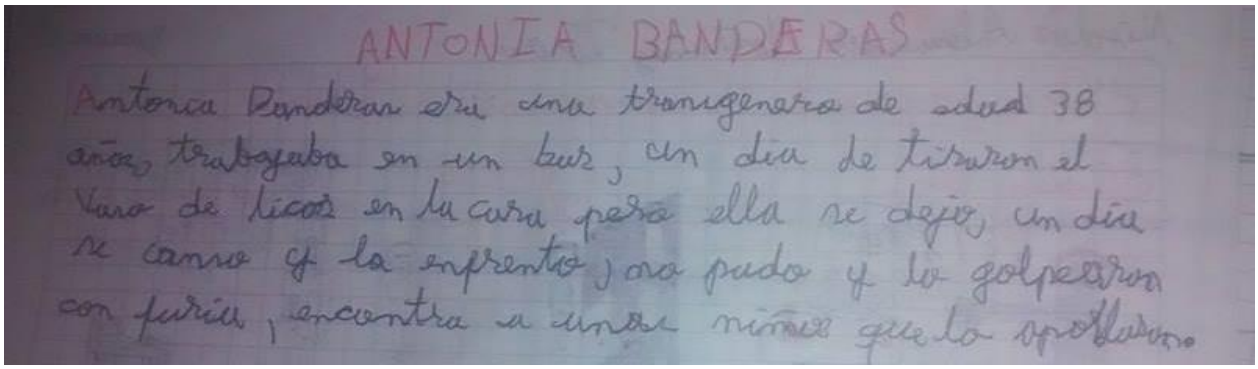
actante.

De esta manera, se evidenció que la lectura colectiva y la producción textual personal, fueron estrategias plausibles para entender justamente lo relacionado a la estrategia del lector asumido como actante, e involucrar a los niños y a las niñas en la tarea escritora de crear un mundo ficticio, que permitiera el apropiado desarrollo de los personajes literarios, bajo una trama que sorprendiera a los lectores.

Otra actividad de gran relevancia para el primer indicador consistió en darle una historia al personaje del video de *Diverdiferencias*, el cual fue caracterizado previamente con el siguiente diálogo:

> "*Entonces comenzaron a crear en sus mentes a una persona con la piel negra como Matías, con ganas de amar a alguien del mismo sexo como Gabriela, un poco gordo, sin un peso en los bolsillos, con la voz chillona y con cara indígena muy diferente a la de la profesora Margarita. Entonces surgió ante ellos, el ser más discriminado, más juzgado, más aislado*" (Fragmento del diálogo video Diverdiferencias – Colombia Diversa)

Frente al cual surgió, por ejemplo la siguiente caracterización:


ANTONIA BANDERAS

Antonia Banderas era una transgenera de edad 38 años, trabajaba en un bar, un dia le tiraron el vaso de licor en la cara pero ella se dejo, un dia se canso y la enfrento pero pudo y lo golpearon con furia, encontra a unas niñas que la apoyaron.

(Estudiante grado 501 – 10 años)

Como se puede notar tal actividad fue la que se determinó como un elemento clave, para que los niños y las niñas mostraran sus habilidades literarias, y hablaran sobre la vida de un personaje que al ser tan repudiado socialmente, tenía una vida igualmente lamentable, pero que con gran

audacia, encontraba personas que hubiesen asumido la otredad como parte de su subjetividad.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, se hace necesario enunciar que, según Barthes (1977): Los actantes son los seres que, a cualquier título y de cualquier manera participan en la secuencia narrativa. En este orden de ideas, es comprensible la idea de que un personaje literario, como actante, se encuentra conformado por un cuerpo, una sexualidad y una vestimenta, los cuales son elementos que no pueden escapar de la vista del lector, ya que éstos constituyen por sí mismos un tejido que permiten caracterizar a un actante, que orientado por una serie de motivos y deseos desarrolla una secuencia actancial.

Sin embargo, como se evidenció en la actividad hecha, la percepción que el lector tiene sobre el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad de un personaje literario, también depende del lugar de enunciación del lector, ya que es a partir de la propia experiencia y de la identificación con el texto, que el lector puede pensar al personaje, con el fin de llegar a involucrarse con el mismo, e iniciar su labor de lector como actante.

El segundo indicador de la presente fase, se constituyó desde el establecimiento de relaciones cualitativas entre las formas de representación de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma.

En este sentido, se enuncia la necesidad de evidenciar los personajes literarios creados por los y las estudiantes en una de las sesiones.

> "Los personajes literarios, creados por los estudiantes de manera colectiva, estuvieron mediados bajo un dialogo constante y el seguimiento de una serie de acuerdos que demuestran la ventaja de promover el trabajo en equipo, gracias al cual surgieron súper heroínas que rescataban príncipes, monstruos que vivían en cementerios esperando por niños incautos, criaturas míticas, que causaban pavor ya que todas las partes de su cuerpo se convertían en un arma mortal, demonios que torturaban a la gente con sus vicios, y personas que no queriendo ser del común, se atrevían a transformar sus cuerpos siguiendo un semblante demoniaco". *(Ver Anexo N° 8: Diario de Campo N° 6: Intervención pedagógica*).

Los estudiantes, compartieron con el Otro el objetivo de ser autores, así que dispusieron de sus mejores habilidades para colaborar en la creación de una narración, acudiendo también a un dialogo en el que se comprendía la posición del Otro y por lo tanto se llegaron a una serie de acuerdos desde el punto de vista literario, debido a la necesidad de hacer ajustes en el desarrollo de la secuencia narrativa, según las apreciaciones de cada uno de los co-autores, y también desde la alteridad, pues se requirió evidenciar sí lo que para un estudiante era considerado como diferente, para el Otro también lo era.

Así pues, se requiere recordar las apreciaciones de L. Tesnière (1998), ya que los niños y las niñas lograron establecer una relación entre sujeto-objeto, los cuales se instituyen en la sintaxis narrativa de superficie mediante la relación-función que es el predicado que las vincula en un enunciado de estado o de acción.

En consecución al tercer indicador, el cual consistía en que los estudiantes idearan un mundo ficticio para el desarrollo de un personaje literario, empleando la estrategia del lector asumido como actante, se emplearon dos intervenciones una en la que los niños y las niñas se cuestionaron continuamente sobre quién y cómo es un personaje, junto al reconocimiento de la importancia de las acciones y los lugares en el desarrollo de una obra, *(Ver Anexo N° 9: Diario de Campo N° 7: Intervención pedagógica),* y la creación del relato *(Ver Anexo N° 10: Diario de Campo N° 8: Intervención pedagógica).* En concordancia a la última se crearon relatos como:

> *"Había una vez un hombre que le gustaba vestir de gris, sonreír gris, mirar todo gris; Gafitas, es una niña astuta con gafas, con el pelo corto, bajita, poco amigable, la molestan por ella es muy tímida; Yo soy Florín, soy flaco, soy hombre, tengo un olor delicioso tanto que poseo 25 especies de abejas, soy flaco como el filo de un cuchillo; En el parque mágico, tu puedes hacer lo que quieras, porque todo se regenera; En un pueblo, muy pero muy lejano, vivía un príncipe homosexual y un día fue a mi casa, me dijo que si yo era homosexual, y le dije que no, entonces, el príncipe se puso furioso y me llevó al calabozo, y me dijo: es que me gustan los hombres, y yo le dije: por qué me*

quieres a mí, y él me respondió: es que no encuentro más hombres, y yo le respondí: to sé dónde hay otro príncipe homosexual y los dos se encontraron, se casaron y vivieron felices para siempre".

(Estudiantes Grado 501, 9 -12 años)

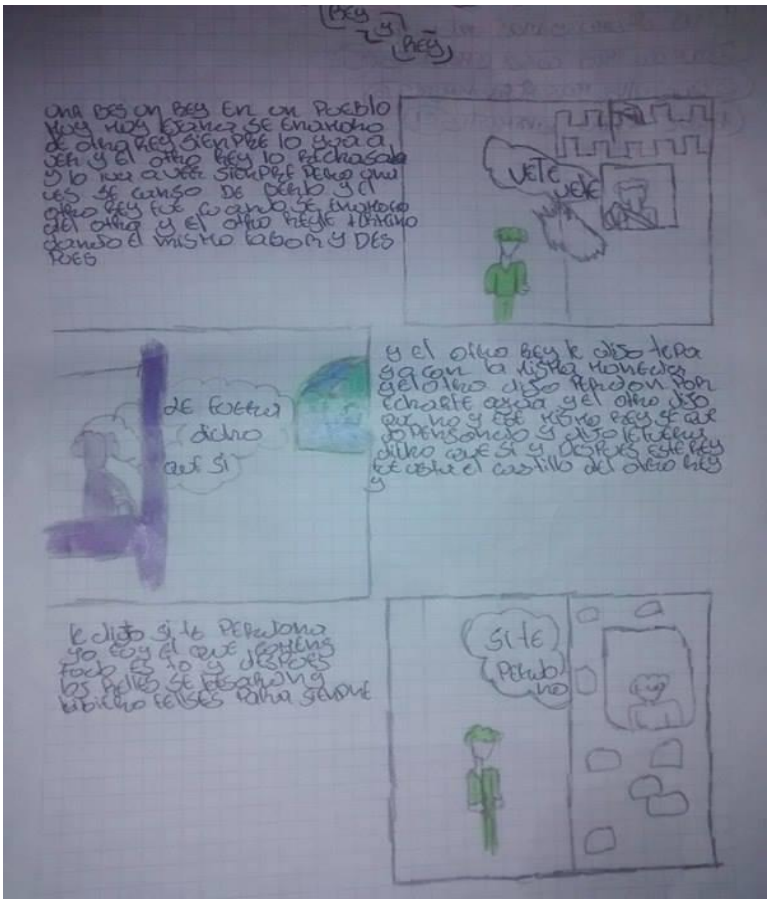
Sin lugar a duda, la lectura y escritura colectiva, representaron un gran avance en el desarrollo de la fase de ejecución, ya que los niños y las niñas lograron idear historias medidas por la fantasía y la ficción a partir de un título, que involucraba alteridad literaria. Tal intervención pedagógica, se configuró en un gran aporte para el proyecto de investigación en el aula, ya que los niños y las niñas, además de trabajar en una lectura colectiva y en una escritura personal, lograron identificar los roles actanciales de un personaje literario, para desde la ficción crear un nuevo actante, que tuviera características del lector y del personaje leído.

Es así, como en los relatos conformados por los y las estudiantes, se evidenció un gran avance en cuanto al desarrollo descriptivo de un personaje, la relación de elementos reales y ficticios, el uso de metáforas en el desarrollo del texto, y en especial, la puesta en escena del problema de la alteridad como un ejercicio en el que los niños y las niñas, lograron generar un encuentro con el otro, en este caso un personaje literario, para llegar a habitarlo, mediante la autoría del mismo.

Gracias a los relatos creados por los educandos, se puede llegar a establecer entre los autores, Eco (1993) y Klinting (2011). Según Eco (1993), el papel del lector es completar el texto, es decir, reconstruir el mensaje original por referencia a determinados códigos, que vienen siendo un conjunto de reglas convencionales, gramaticales y pragmáticas, que son compartidas por el autor y el lector. Ello se evidenció, en el momento en el que los y las estudiantes son capaces de idear una secuencia narrativa coherente y cohesiva, producto de las sesiones realizadas.

Sin embargo, siguiendo los aportes de Klinting (2011), se expresa que desde el punto de vista del autor, la recepción del texto encierra un peligro: los códigos del lector pueden no coincidir con

los del autor y en consecuencia, la intención autorial puede perderse, por ello se requiere reconocer el proceso de sensibilización asumido por los y las estudiantes, y el enfoque de alteridad literaria de la propuesta pedagógica, para así garantizar la cooperación textual, con el fin de prever los posibles movimientos del lector e intentar manipularlos, es decir, evocar ciertas reacciones interpretativas y evitar otras. En consecuencia a lo anterior, se necesita también referenciar otra intervención en la que los y las estudiantes ampliaron el desarrollo de la secuencia narrativa e idearon el mundo ficticio, en consecuencia al tercer indicador *(Ver Anexo N° 11: Diario de Campo N° 9: Intervención pedagógica)*:



(Estudiante grado 501 – 11 años)

Ahora bien, teniendo en cuenta, que tal intervención pedagógica, se constituyó en el cierre de la segunda fase, es fundamental afirmar que se contó con un gran avance en el desarrollo de los relatos con la alteridad literaria, como eje transversal, ejemplo de ello es la narración anexada

De esta manera, se evidenció que la lectura colectiva y la producción textual personal, han sido estrategias plausibles para entender lo relacionado a la estrategia del lector asumido como actante, e involucrar a los niños y a las niñas en la tarea escritora de crear un mundo ficticio, que permitió un apropiado desarrollo de los personajes literarios, bajo una trama que sorprendía a los lectores.

En secuencia al anterior análisis, se promueve la afirmación establecida por Barthes (1977), según la cual la estrategia del lector asumido como actante se constituyó, con los y las estudiantes del grado 501, como un ejercicio que implicó que el autor estableciera una imagen de su lector, un lector ideal o modelo, en el sentido de que representa un destinatario capaz de asumir el papel interpretativo que le tiene previsto el autor, para lo cual los y las educandos, se tuvieron a la vez que establecer como autores modelos, con el objetivo de que fuese el lector quien descifrará e interviniera en la obra de ellos y ellas, mediante la ampliación del mismo relato.

En conclusión, las intervenciones hechas en la segunda fase de ejecución, permitieron que los estudiantes lograran idear diferentes formas de representación literaria para generar un encuentro con otro. , en este caso un personaje narrativo, con el cual a pesar de que se tienen nexos debido a la autoría del mismo, se presenta una diferencia de cuerpo, vestimenta o sexualidad que logra ser habitada y convergente con los y las estudiantes del grado 501.

6.3 LA ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA COMO UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ASUMIR AL OTRO QUE HABITAMOS

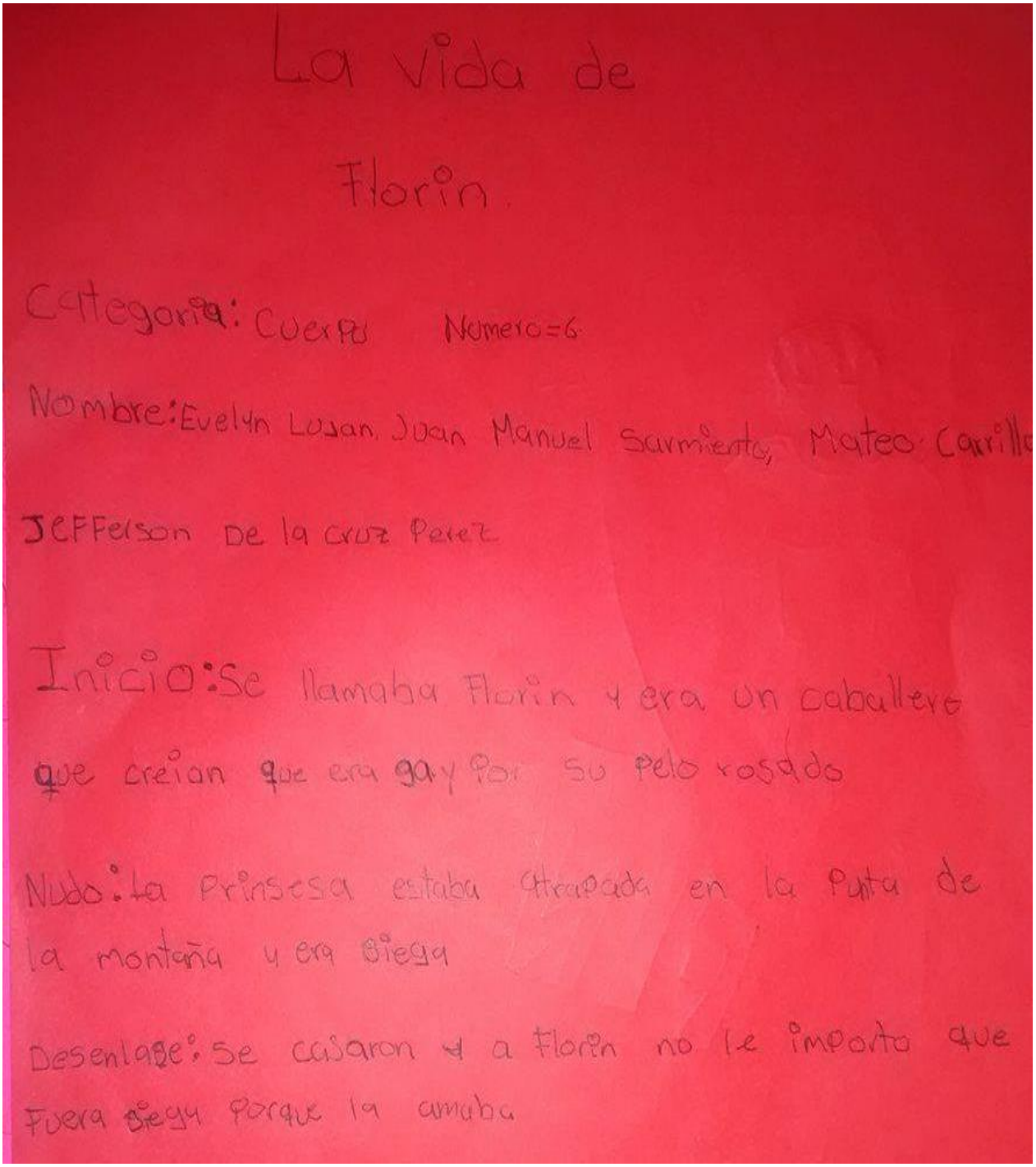
En primera instancia, es necesario comentar que la tercera fase fue desarrollada en el primer semestre del año 2016, con los cursos 601 y 604, jornada mañana, en los que se encontraba la mayoría de estudiantes con los que se inició el proyecto de investigación en el aula. Así pues, tal situación generó un cambio metodológico importante, ya que el cambio de grados y jornada, requirió realizar una serie de actividades de sensibilización para así lograr involucrar a los y las

estudiantes que no habían hecho parte del proyecto, pero que sin embargo se apropiaron prontamente de la estrategia del lector asumido como actante y el eje central de la alteridad.

En la tercera, y última fase de la propuesta de intervención se llevaron a cabo cuatro intervenciones pedagógicas, con los objetivos de: analizar críticamente las acciones realizadas por los personajes de una obra literaria en cuanto al tema de la alteridad, desde una relación entre las prácticas cotidianas y el capital cultural y Desarrollar la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria. De tal manera, se estableció la unidad de: alteridad literaria en la escuela y las categorías de lectura personal y escritura colectiva las cuales se orientan a partir del desarrollo de tres indicadores.

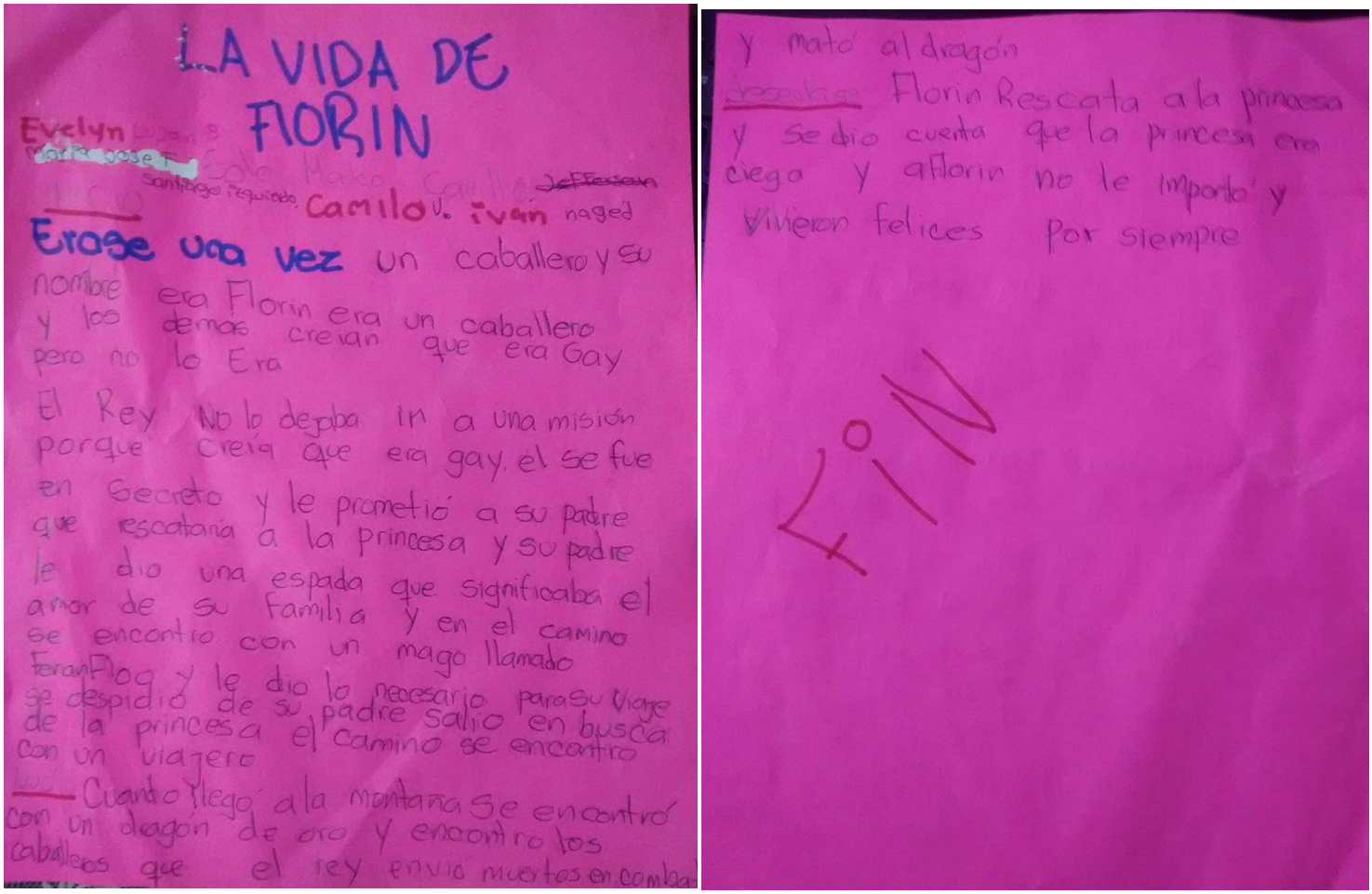
El primer indicador relacionado al desarrollo de la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria, se ve constituido en las primeras dos intervenciones en las que los y las estudiantes crearon de manera colectiva un cuento, bajo las categorías de cuerpo, vestimenta y sexualidad, teniendo como eje central la alteridad literaria. *(Ver Anexo N° 12: Diario de Campo N° 10: Intervención pedagógica)* y *(Ver Anexo N° 13: Diario de Campo N° 11: Intervención pedagógica).* Tal creación literaria, se vio mediada por varios procesos de selección, edición y producción final, los cuales fueron imprescindibles en el para evaluar los avances de los y las estudiantes.

A continuación, se presenta un ejemplo de las narraciones creadas, teniendo en cuenta un proceso de edición hecho en la segunda intervención:



Como se puede notar, se idea una narración de un príncipe llamado Florín, quien es considerado homosexual, por la comunidad del reino por haber nacido con el cabello rosado. Sin embargo, él es heterosexual. Al dirigirse, a rescatar a una princesa los dos se enamoran, pues ella es ciega y por lo tanto no tiene prejuicios en cuanto a la apariencia corporal.

Luego de la edición, la narración se estableció de la siguiente manera:



(Estudiantes Grado 601, 10 -14 años)

Cómo se puede notar los y las estudiantes, cumplieron a cabalidad con el primer indicador, pues lograron emplear la estrategia del lector asumido como actante para la creación de una secuencia narrativa de alteridad.

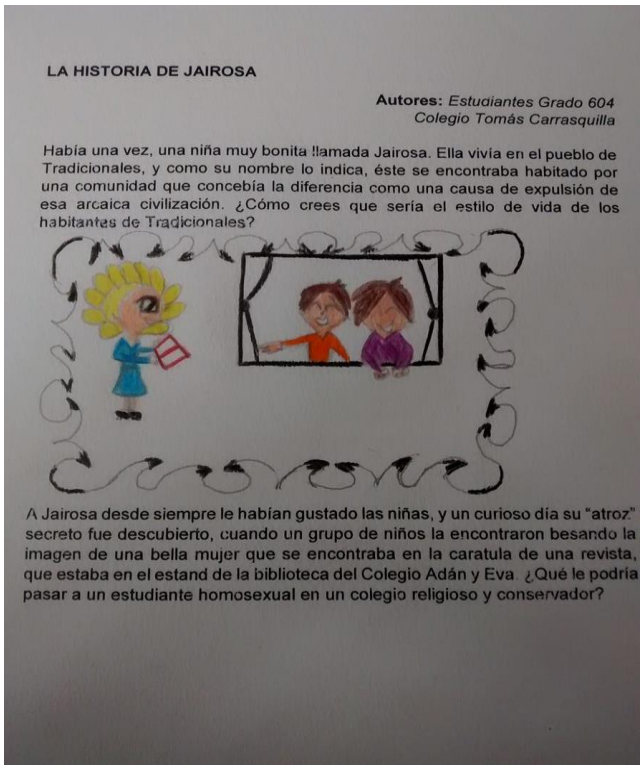
Ahora bien, disponiendo en un diálogo teórico el producto de las dos intervenciones, se retoman los aportes de Vignale (2008), bajo los cuales se pronuncia que la alteridad literaria en la escuela, consiste en que los niños y niñas reconozcan a un personaje literario, como un Otro, que les habita y que es habitado por ellos y ellas; es decir es un ejercicio en el que el redactor y lector convergen y aun cuando son diferentes evidencian el punto de encuentro que los hace

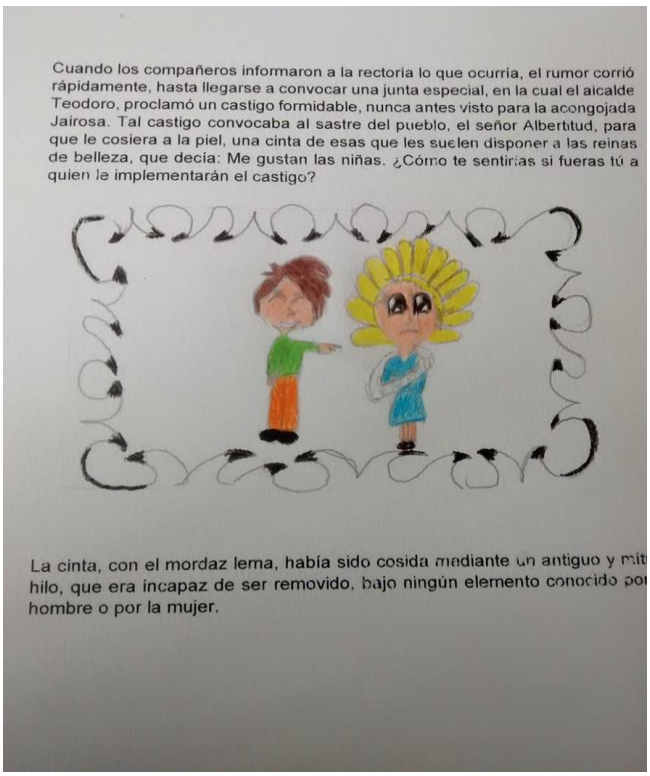
aproximarse.

En el contexto de los grados 601 y 604, la educación inició a constituirse en el lugar de la relación, del encuentro con el otro, pues permitió generar la posibilidad de ser, aun cuando se participe de una dominancia cultural y de una institución social, que deben ser determinadas para solventar la necesidad de saber, quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. En cuanto al segundo indicador, relacionado con el hecho de elaborar un libro, a partir de la obra literaria creada, relacionado con el problema de la alteridad.

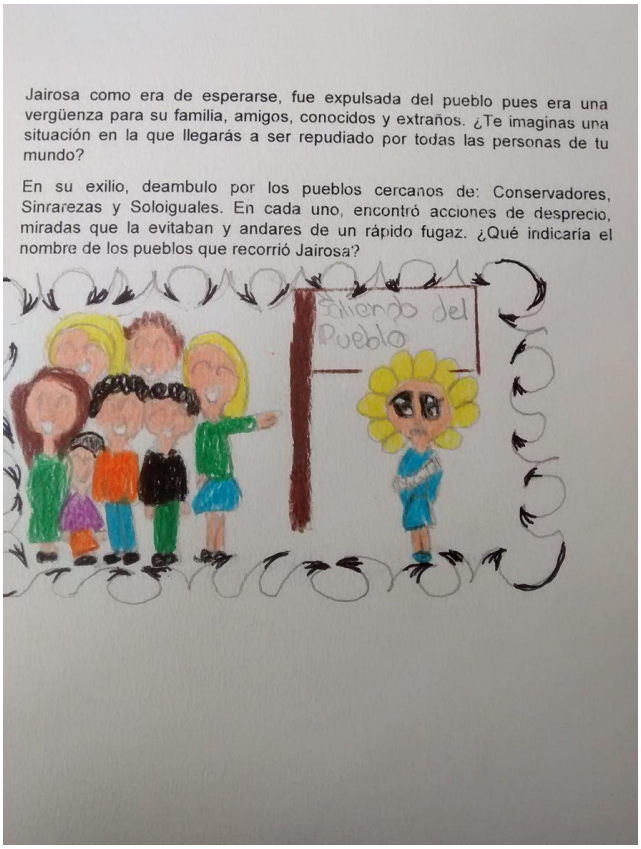
Es importante comentar el desarrollo de la última sesión en la que los y las estudiantes, después de haber editado y hecho el bosquejo de las imágenes de cada uno de los cuentos conformados, lograron publicar una secuencia narrativa que involucraba la estrategia del lector asumido como actante con la alteridad como un eje completamente interiorizado.

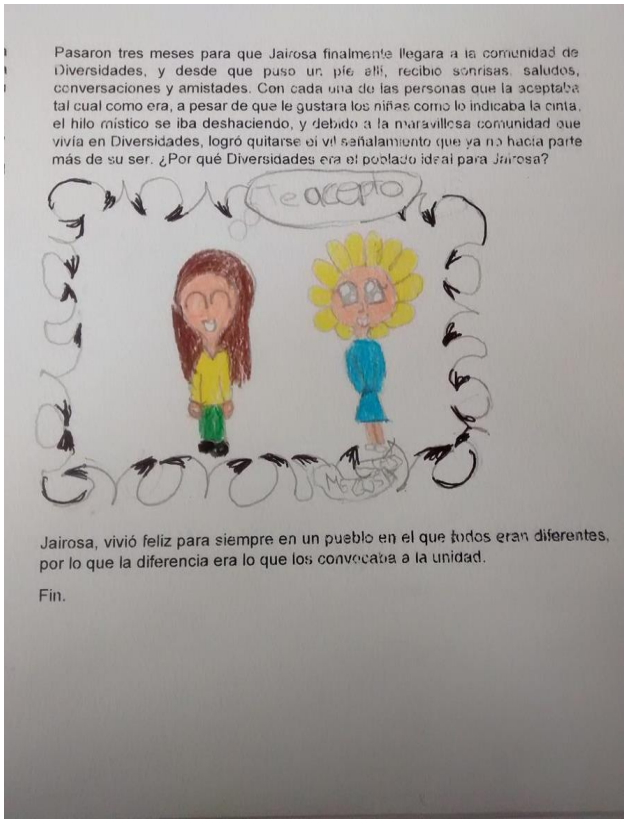
Así pues, se dispone de un ejemplo a apreciar, *(Ver Anexo N° 14: Diario de Campo N° 12: Intervención pedagógica)*:





Cuento: La historia de Jairosa
Autores: Estudiantes grado 604





Es evidente que la estrategia del lector asumida como actante, permite que quien lea la secuencia narrativa se mantenga indagando a sí mismo(a) sobre su propio proceder y en especial sobre el del personaje, con preguntas como: *¿Cómo crees que sería el estilo de vida de los habitantes de Tradicionales?, ¿Qué le podría pasar a un estudiante homosexual en un colegio religioso y conservador?,* o *¿Te imaginas una situación en la que llegarás a ser repudiado por todas las personas de tu mundo?.*

En palabras de Barthes, (1977), la estrategia del lector asumido como actante, se consideró durante el proyecto como un ejercicio que implicó que el autor estableciera una imagen de su lector, una imagen puede llegar a constituir un lector ideal o modelo, en el sentido de que

representa un destinatario capaz de asumir el papel interpretativo que le tiene previsto el autor. Por lo tanto, se evidencia una estrategia interpretativa, la cual implicó que el lector se creara una imagen del autor, un autor modelo, con el objetivo de que fuese el lector quien descifrará e interviniera en la obra del autor. En ello consistió la estrategia del autor asumido como actante, la cual debido a sus características fue la perfecta mediadora para abordar el problema de la alteridad.

La alteridad en el relato leído, fue la temática central de toda la secuencia. El hecho de pensar en una niña que debido a su orientación sexual fuera completamente discriminada por ser diferente, y evidenciar su trascender hasta llegar a una comunidad que la aceptaba completamente como era, demuestra que los y las estudiantes lograron considerar la construcción de esos personajes, que también se encuentran evidencias en los otros relatos, *(Ver Anexo N° 15:Cuentos-Libro Alteridad literaria en la escuela)* como un Otro que los habitaba, y que la comunidad que los aceptaba como era, consistía en ellos/as mismos/as. Es decir, que el proyectó se enmarco desde una pedagogía de las diferencias, necesaria para hablar de alteridad literaria en la escuela.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se hace necesario referenciar a (Vignale, 2008) quien hace evidente la necesidad de que la educación, fuese reflexionada por pedagogías que atiendan a las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad; ya que, la primera permite considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí. Tal aspecto, lleva a pensar que vamos siendo y nos vamos transformando en quienes somos a partir de lo que nos pasa, y a partir de quienes nos pasan.

Ésta pedagogía de las diferencias motivó a que las relaciones con los y las estudiantes se pudieran construir como una experiencia a partir del Otro, definida como el don de percibir o la capacidad de producir semejanzas

La literatura trabajada con los educandos motivó forjar la capacidad de producir semejanzas que

construyeran la subjetividad a partir de la alteridad y experimentar el ser Otro como un sujeto que es entendido desde la diferencia.

En conclusión, la última fase del proyecto de investigación en el aula permitió consolidar la alteridad literaria en la escuela, como una educación en la que los niños y niñas idearon a un personaje literario, como un Otro, que les habitaba y que era habitado por ellos y ellas; es decir es éste último ejercicio promovió que el redactor y lector convergieran y aun cuando son diferentes, evidenciaran el punto de encuentro que los hace aproximarse.

7. CONCLUSIONES

El principal alcance del proyecto consistió en cumplir el objetivo de fortalecer la alteridad literaria, en los y las estudiantes que hicieron parte de las intervenciones, a partir de la estrategia del lector asumido como actante.

En este orden de ideas, es preciso afirmar que durante las primeras intervenciones los niños y las niñas lograron identificar las concepciones de cuerpo, vestimenta y sexualidad a partir del desarrollo de actividades de sensibilización, las cuales permitieron que ellos y ellas elaboraron sus propias construcciones, y asumieran desde sí mismos/as cuál es el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad que los caracteriza dentro de una serie de rasgos identitarios que fueron evidenciados en los relatos conformados en el proceso de tal etapa.

Por otro lado, cabe resaltar que los y las estudiantes asumieron de manera apropiada las peculiaridades y subjetividades del Otro a partir del reconocimiento sensible de las funciones, roles e intereses de los personajes de diversas obras literarias. Fue en ese justo momento, cuando ellos y ellas se embarcaron en la aventura de reconocer al Otro desde la diferencia que habitaba tanto al personaje como al lector, para presumir el hecho de que se compartían una serie de características, que no suelen ser tenidas en cuenta por los estudiantes que se encuentran enmarcados dentro de un sistema de educación tradicional, cuya preocupación por alcanzar una serie de estándares ha dejado de lado la importancia de preocuparse por el ser emocional y subjetivo, que debe ser considerado por todos los pedagogos del mundo.

Seguidamente, se concluye también que los y las participantes del proyecto de investigación en el aula, reconocieron al Otro desde sus semejanzas y diferencias teniendo en cuenta las formas de representación de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma. El anterior hecho

permitió que los niños y niñas fueran construidos y de-construido gracias al encuentro con un personaje que se valoró no solamente por su participación en una secuencia narrativa, sino por quien era en realidad.

Lo que significó que los y las estudiantes se configuraran de otra manera, ya que los personajes leídos ya habían dejado huellas en su subjetividad, lo cual permitió que ellos y ellas analizarán críticamente las acciones realizadas por los personajes habitados, considerando el tema de la alteridad, desde una relación entre las prácticas cotidianas y el capital cultural que se les ha sido impuesto y que ahora llega a ser continuamente cuestionado.

Desarrollar la estrategia del lector asumido como actante para la promoción de la alteridad, mediante la creación de una obra literaria, se constituyó en un peldaño cumbre en el que se evidenció que los y las estudiantes como coautores, y por ende como padres y madres del relato creado, interiorizaron en éste la alteridad como el encuentro entre el Otro que me habita y el Yo que habita al otro. En este orden de ideas, es posible afirmar que durante el proyecto de investigación en el aula, se evidenció la importancia de que la unidad didáctica fuera promovida en cualquier institución educativa, en todos los grados de educación, ya que desde la sensibilización evidenciada en la fase, *explorando al otro,* hasta la producción escrita final connotada en la etapa denominada, el *otro habitamos*, se evidencia una gran innovación y objetivos alcanzables.

Finalmente, se pronuncia que la literatura, se constituyó en la perfecta aliada de la alteridad, debido a que su potencial de goce textual, permitió vislumbrar un camino real y sostenible en cuyo final, los niños y las niñas se lograron constituir en lectores(as) y escritores(as) ideales que asumieron la alteridad, la cual una construcción indiscutiblemente necesaria en una sociedad que se ve cada día más amedrentada por poderes que homogenizan y esclavizan la condición de ser humano.

8. RECOMENDACIONES

En primer lugar, se requiere hacer la recomendación sobre los proyectos de investigación en el aula ya que como investigador y maestro en formación pienso que deben ser considerados como una oportunidad para que los y las estudiantes de cualquier institución educativa, en todos los niveles de formación, asuman una educación divergente y no estandarizada. Por ello, se necesita brindar de los tiempos y herramientas necesarias para promover la importancia de investigaciones actuales, que puedan llegar a tener una incidencia institucional, social o incluso nacional.

Por otro lado, es importante mencionar que el cambio del grado 501 a los grados 601 y 604 en la tercera fase, generó dificultades en cuanto a que no se logró culminar el proceso con todos los niños y las niñas que lo iniciaron, por tal razón se debe garantizar que la población con la que se inicia procure no ser cambiante.

Asimismo, la necesidad de disponer en el plan de estudios una didáctica de la literatura, se plantea como una recomendación que requiere ser tenida en cuenta por cada uno de los participantes de una comunidad educativa, desde el/la rector(a), pasando por los/las docentes y estudiantes hasta llegar incluso a los padres de familia, quienes han olvidada la importancia de leer un libro en casa, no como un requerimiento sino como un placer.

En este sentido, también se recomienda que los niños y las niñas generen un acercamiento con la literatura desde el nivel pre-escolar, el cual debe ser mantenido durante todo el proceso de formación, pues aún existen algunos estudiantes que no disfrutan de las obras narrativas o poéticas, que los/las maestros(as) promueven debido a su carácter mandatorio.

Finalmente, se recomienda la continuación de la propuesta pedagógica ya que sus alcances pueden llegar a beneficiar a muchos más niños y niñas, jóvenes y adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antillano, Laura. (2013). Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana. Educere, Mayo-Agosto, 355-359.

Cervilla Gualda, M. Á. (1997). *ROLAND BARTHES: EL GRADO CERO Y CLAVES TEÓRICAS DE SU OBRA CRÍTICA.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga, Málaga, España.

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.. *Theoria,* . 61-71.

Contreras Dmingo, J. (2002). *Experiencia y alteridad en Educación.* Málaga: FLACSO.

Eco, U. (1993). *El lector modelo*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2015, de LECTOR IN FABULA: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf

Fernández, M. (2014). Aproximación a la idea del lector cómplice en Julio Cortazár . *Letral* , 58-69.

Foucault, Michel. (2003) ¿Qué es un autor?", en Nara ARAÚJO y Teresa DELGADO. Textos de teoría y crítica literarias. (Del formalismo a los estudios postcoloniales). México, Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa–Universidad de La Habana. 351–386.

González, Elvia María. (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Greimas, A. J. (1966). Semantique structurale. Recherche de methode - Paris: Larousse . Universidad de Michigan.

Gutiérrez María. (2005). Literatura y moda: La indumentaria femenina a través de la novela española del siglo XIX. Universidad de Murcia.

Huamán, Miguel Ángel. (1993). Literatura y Cultura. Una introducción, Lima, Recuperado el 21 de Septiembre de 2015, de UNMSM. 15-31: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/lect_teoria_lit_i/Literatura_y_cultura.htm

Klinting, Hanne. (2011) El lector detective y el detective lector. La estrategia interpretativa de Isidro Parodi en "Las previsiones de Sangiácomo". Universidad de Aarhu, Dinamarca.

Modzelewski, Helena. (2009). Enseñanza de la literatura para una apertura a la alteridad. Universidad de la república, Uruguay. 63-75.

Moser. (1978). Investigación acción. Critical issuesin qualitive research methods. Londres : Sage Publications

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer sobre lo que aprenden: Imprenta nacional de Colombia. Bogotá.

Nortes Checa, A., & Serrano, J. m. (1991). *Operaciones concretas y formales* (Ilustrada ed., Vol. 46). Murcia: EDITUM.

Mendoza, Rudy. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa -Diferencias y limitaciones. Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Lima, Peru.

Scarano, Laura. (2007). *Palabras en el cuerpo. Literatura y experiencia*. Buenos Aires: Biblos.

Turín, Adela. (2003). Así es por una igualdad de sexos a través de la Literatura Infantil, Salamanca: Fundación Germán Sánchez.

Vignale, Silvana. (2008). Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las

diferencias. Universidad de cuyo, Mendoza, Argentina.

Vignati, María J. (2009). “Representaciones del cuerpo en la literatura”, Biophronesis: Revista de Bioética y Socioantropología en Medicina, UBA, Facultad de Medicina, Vol. IV, Nro., 2.

Sánchez Luis. (2000). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico.

ANEXOS

ANEXO 1: CARACTERIZACIÓN ESCOLAR GRADO 501

COLEGIO TOMÁS CARRASQUILLA I.E.D

CARACTERIZACIÓN ESCOLAR GRADO 501

Información Personal

Nombre:_____

Edad:_____ Género: Niño ___ Niña__

Barrio: _____ Estrato: _____

¿Dónde naciste? _____

¿En qué lugares del país has vivido? _____

Responda y marque con una X la respuesta según corresponda.

Información Familiar

1. Con cuales de las siguientes personas vives: Mamá___ Papá___ Hermanos___ Abuelos ____ otros___ ¿Quiénes? _____

2. Cuál es la profesión u oficio de tu

Mamá_____ Papá_____

Acudiente_____

3. ¿De quién dependes económicamente? Papá____ Mamá____ Otro___ ¿Quién? _____

4. ¿cuál es el último grado, semestre o título educativo alcanzado por tus padres?

Madre: Sin escolaridad___ Primaria___ Secundaria ___ Técnico___ Universitario___

Padre: Sin escolaridad___ Primaria___ Secundaria ___ Técnico___ Universitario___

Acudiente (si es diferente a los padres): Sin escolaridad___ Primaria___ Secundaria ___ Técnico___ Universitario___

5. Quién te ayuda a realizar tus tareas: Mamá___ Papá___ Hermano____ Abuelos___ Nadie___ Otro___ ¿Quién?_____

Información

Responde las siguientes preguntas

6. ¿Te gusta asistir al colegio? Si__ No__ ¿por qué?_____

_____

_____

7. ¿Cuál es la materia que más te gusta?_____ ¿Por qué?

_____

8. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? _____ ¿Por

qué?_____

_____

9. ¿Te gusta leer? Si____ No_____ ¿Por qué?_____

10. ¿En cuál de tus clases lees con más frecuencia?_____

11. ¿Lees en tu casa? Si__ No__ (si tu respuesta es No, dirígete a la pregunta número 17)

12. ¿Con quién lees en casa? Solo___ Mamá___ Papá____ Hermanos___ Abuelos___ otros_____

13. ¿Qué clase de textos te gusta leer? Cuentos___ Fábulas___ Noticias____ Historietas y comics____ Novelas ___ Biblia___ otros_____

14. ¿Con qué frecuencia lees en casa?: Todos los días____ Una o dos veces a la semana___ Una vez al mes___ Una vez al año____

15. ¿cuál fue el último texto que leíste en tu casa? _____

16. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Dibujar y pintar____ Escribir___ Practicar algún deporte___ Ver televisión___ Jugar con el computador___ Leer____ Tocar algún instrumento____ Jugar en el parque____ Otros_____

17. ¿En tu casa cuentan con un computador? Si___ No___ ¿Hay internet? Si___ No___

18. ¿Qué páginas web visitas con mayor frecuencia? _____

19. Cuáles de los siguientes aparatos hay en tu casa: Computador___ Televisor ___ Equipo de sonido___ DVD___ Tablet___

20. ¿Con qué frecuencia ves televisión? Menos de una hora al día___ 1 o 2 horas al día___ 3 a 5 horas al día___ Más de 5 horas al día____

21. ¿Qué programas de televisión ves? _____

22. ¿con cuál personaje de la televisión te identificas?_____

23. ¿Escuchas alguna emisora radial? Si__ no___ ¿Cuál? _____

24. ¿Qué tipo de música te gusta?_____

27. A cuál de los siguientes lugares asistes por lo menos una vez al mes: Cine___ Centro comercial___ Parque___ Museos___ Biblioteca___ Teatro___

28. ¿Qué te gustaría ser cuando grande?_____¿Por qué?_____

29. ¿Por qué crees que es bueno aprender a leer?_____

_____

30. ¿Por qué crees que es bueno aprender literatura?

_____

_____

ANEXO 2: PRUEBA DIAGNÓSTICO GRADO 501

COLEGIO TOMÁS CARRASQUILLA I.E.D

PRUEBA DIAGNOSTICO GRADO 501

HOMBRE DE COLOR - *Jérôme Ruillier*.

Yo -hombre negro- cuando nací era negro.
Tú -hombre blanco- cuando naciste eras rosa.
Cuando yo crecí, yo era negro.
Cuando tú creciste, tú eras blanco.
Cuando yo tomo el sol, yo soy negro.
Cuando tú tomas el sol, tú eres rojo.
Cuando yo tengo frío, yo soy negro.
Cuando tú tienes frío, tú eres morado.
(.....)
¡Y TÚ me llamas hombre de color!

Teniendo en cuenta la lectura y visualización del libro álbum: *Hombre de color*, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Quién soy yo?
2. ¿Cómo soy yo?
3. ¿Quiénes son los otros?
4. ¿Cómo son los otros?
5. ¿Cómo sueles resolver los problemas que se te presentan diariamente con los demás?
6. ¿Qué haces cuando encuentras a alguien que es diferente?,
7. ¿En qué consistía el relato denominado: Hombre de color?,
8. ¿Cuál era la problemática del relato?
9. Relaciona la problemática del relato con una experiencia propia o que conozcas.
10. ¿Cuáles son los roles e intereses que desarrollan los diferentes personajes en el relato?

ANEXO 3 : DIARIO DE CAMPO N° 1 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 28/08/2015
Propósito de la sesión: Reconocer las concepciones de segregación y diferencia.
Hora inicio: 4:20 PM
Hora finalización: 6:00 PM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
Siendo las 4:20 PM los y las estudiantes del grado 501 ingresaron al aula de clase después de tomar el respectivo receso. Posteriormente, se procedió a escribir en el tablero el título: La diferencia que nos habita, con el objetivo de desarrollar una lluvia de ideas en la que los niños y las niñas dieran a conocer lo que para ellos significaba la palabra diferencia. En este orden de ideas, se ejemplificó el ejercicio, primeramente desde una perspectiva social, comentando que un hombre es diferente a una mujer, debido a sus cualidades fisiológicas. Luego los y las estudiantes, comentaron diferentes actores sociales que se oponen de manera estandarizada tales como: Prostituta – Virgen, Transexual, homosexual – heterosexual, vagabundo (se aclaró que el termino correcto es habitante de calle) – trabajador, desplazado – ciudadano, afrodescendiente – blanco. Secuencialmente, de manera conjunta con los niños y las niñas se llegó a la conclusión, que la diferencia parte de un gusto que no es compartido con un Otro, y que la segregación comienza cuando una persona juzga lo que es apropiado a no en ese Otro. En seguida, se centralizó más el tema y se le pidió a los educandos que narraran situaciones en las que se hubiesen sentido excluidos, así que se evidenciaron anécdotas como: "Aquí en el salón a todos les ponen apodos, por ejemplo a mí me dicen carejopo, y eso me hace sentir mal", con la que llegó a la afirmación de que parte de la identidad, se ve relacionada con el la importancia del nombre que se tiene. "Cuando yo estaba en grado tercero muchos compañeros me molestaban porque yo era de Santafé y ellos de Millonarios, así que me sentía diferente", por lo que la categoría de barras futbolísticas, como un ítem con el que varios niños se identificaban. Finalmente, un estudiante comentó: "A mí en mi curso anterior me decían gordo", seguido de lo cual el infante se dispuso a llorar, los demás niños y niñas se mostraron indiferentes,	La diferencia	Durante el desarrollo de la primera parte de la intervención se evidenció que para los y las estudiantes son visibles las diferentes etiquetas sociales, que etiquetan a los sectores poblaciones que han sido considerados como "minorías", es por ello que a los niños y a las niñas se les facilitó identificar la segregación observada en la calle, en el hogar o incluso en la misma institución educativa, pues a la edad que tienen consideran saber las formas correctas de ser y por supuesto de no ser. El ejercicio de recordar un momento en el que ellos y ellas se hubiesen sentido excluidos permitió generar consciencia en cuanto a cuáles han sido las circunstancias en las que han sido objeto de burlas y de discriminación debido a motivos que aunque pueden ser insignificantes para los adultos para ellos representan una exclusión que afecta directamente su subjetividad y claro está la manera de relacionarse con los demás.	Debido a que los educandos no se encuentran acostumbrados a tener actividades escolares en la zona verde de la institución, suelen manejar una disciplina un tanto complicada, lo cual es necesario reconocer para el desarrollo del proyecto. Sin embargo, gracias a las pautas que tenía el mismo juego de roles, reacciones como la burla, la indiferencia, e incluso la nostalgia fueron evidentes. Por otro lado, es importante afirmar que durante toda la actividad siempre se mantuvieron juntos a pesar de que la zona verde era bastante amplia. La pregunta: ¿Cómo me sentí en la clase de hoy? fue invaluable para el proyecto a la hora de indagar no desde el ámbito cognoscitivo sino desde las emociones, las cuales son fundamentales en relación al problema de la alteridad; por tal motivo, es posible afirmar que los niños y las niñas se lograron sensibilizar en cuanto al tema de la diferencia y su puesta en escena mediante la segregación social y escolar, por lo que se puede decir que se llevó a cabo el objetivo de

y lo que hicieron fue expresar que a algunos les decían: feos, bajos, gafufos, e incluso pelo de indio, por lo que se determinó una categoría relacionada con la corporalidad y la vestimenta. Luego, se trasladó a los estudiantes a la zona verde de la institución en la que se desarrolló una actividad de juego de roles, relacionada con los aspectos que se habían comentado anteriormente, para la cual los educandos tuvieron que movilizarse de acuerdo a circunstancias en las que ellos se sintieran segregados. Al finalizar la intervención pedagógica los niños y las niñas respondieron al interrogante: ¿Cómo me sentí en la clase de hoy?, a la que se hallaron respuestas tales como: Sentí que no debemos criticar a las personas diferentes a nosotros, Yo me sentí feliz porque estaba imaginando cosas, Yo sentí un cambio como si estuviéramos en el futuro y ya grandes, Yo sentí que uno antes de juzgar o criticar tiene que mirarse primero, Yo me sentí libre, Me sentí feliz fue chévere aprender a que yo también soy diferente, Yo sentí una gran reflexión a estar en todas esas situaciones…			la intervención.

ANEXO 4 : DIARIO DE CAMPO N° 2 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 04/09/2015

Propósito de la sesión: Reconocer las nociones y concepciones que los educandos del grado 501 tienen en cuanto al cuerpo.

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema Concepto Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
Siendo las 4:20 PM los y las estudiantes del grado 501 ingresaron al aula de clase después de tomar el respectivo receso. Luego, se procedió a realizar una retroalimentación en cuanto a la última actividad realizada en la anterior clase, así que se conformaran grupos de 5 personas, y se les dio una frase (Critico a los demás cuando…, Imagino mundos cuando…, Al ver mi reflejo pienso…, Me siento libre cuando..., Soy diferente cuando…) que completaron según sus percepciones y nociones. En cuanto a la primera frase: Critico a los demás cuando… no me gusta como son a veces, me sacan la rabia y por más cosas, me tratan de diferente; Imagino mundos cuando… juego un videojuego, estoy enamorado, leo, duermo; Al ver mi reflejo pienso… que soy una buena persona, que no soy diferente soy especial, que soy diferente; Me siento libre cuando… hago lo que quiero, me expreso como quiero, juego futbol; Soy diferente cuando… me critican en el salón, me siento triste, tengo rabia). Posteriormente, se reflexionó sobre lo escrito en la actual clase. Secuencialmente, los estudiantes visualizaron el video de: *Diverdiferencias*, el cual trataba sobre personajes infantiles que luchaban contra la segregación social, así que posterior a la observación del video los niños y las niñas escribieron en una hoja lo que les gustó y desagradó del video haciendo énfasis en las apreciaciones y juicios determinadas en cuanto al tema del cuerpo. En lo descrito por los educandos, se encontraron afirmaciones como: Me gustó… cuando los niños le cuentan a los papás y al mundo que no deben discriminar a nadie, que todos eran diferentes, que los niños hicieran un recorrido muy largo para la igualdad de todo el mundo, que la niña diera besos para solucionar los problemas, el deseo y el derecho de ser libre, (yo pienso que las cosas que a uno le gustan los demás tienen que aceptarlas como son porque qué tal les pase lo mismo cuando sean grandes) que toca decir lo que sentimos porque todos somos iguales, y No me gustó.. toda la discriminación que hacían los personas malas, que los padres huían cada vez que los niños querían preguntar, los ojos de los personajes)	Cuerpo	Las nociones de cuerpo que los estudiantes visualizaron en el video, les permitió generar concientización en cuanto a las formas de representar el cuerpo, la sexualidad y la vestimenta. Además de ello, se evidenció que los y las estudiantes conciben el cuerpo como un elemento físico que se encuentra ligado a una serie de estándares sociales, según los cuales hay una forma de tener un cuerpo ideal tanto para hombres como para mujeres. Por otro lado, es necesario	Cada una de las concepciones expresadas grafica o textualmente, se constituyen en un aporte de gran valor ya que permiten descifrar las actitudes y las maneras de representar que los y las estudiantes tienen en cuanto a la concepción de cuerpo, sexualidad y vestimenta.

Consecuentemente, los niños hicieron dos imágenes referentes a los títulos: Mi cuerpo es y No quiero que mi cuerpo sea, en el que muchos de ellos se apegaron a un estereotipo social, por ejemplo: No quiero ser gordo(a), bajo(a), calvo, mueco, motilado. Finalmente, los niños y las niñas, realizaron una actividad en parejas, en la que debían dar un masaje a un compañero o compañera con una bomba, lo cual fue realizado con bastante respeto y acorde a las instrucciones dadas, aunque las parejas conformadas fueron siempre de niño-niño y niña-niña.		comentar que los niños aún se sienten más cómodos trabajando con niños que con niñas; y viceversa.	

ANEXO 5 : DIARIO DE CAMPO N° 3 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 11/09/2015

Propósito de la sesión: Reconocer las concepciones que los educandos del grado 501 tienen en cuanto al cuerpo y la sexualidad.

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas /** **Consecuencias**	**Aporte** **Proyecto** **Preguntas /** **Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 501, y se procedió a realizar una ronda infantil llamada: *A Emiliano*, la cual consiste en que un niño será ubicado en el suelo y hará el papel de Emiliano, personaje que aparentemente está muerto; luego, cada niño se acercará a Emiliano y tocará diferentes partes de su cuerpo, (por ejemplo: Se le murió la mano) mientras los demás responden, uy que miedo. En este orden de ideas, se realizó el juego en mesa redonda y se seleccionó al educando que haría el rol de Emiliano, quien después de ubicarse en la posición apropiada, solía mostrar al compañero o compañera la parte del cuerpo que debía ser mencionada, ya que al parecer no quería ser tocado de improvisto. En seguida, se realizó el *juego del asesino*, el cual consiste en que un estudiante liquidará a los demás mediante un guiño, así que todos debían observar sus rostros en silencio, el objetivo consistía en descubrir al asesino, el grupo fue dividido en dos equipos. Así pues, el practicante Gary Rodríguez dirigió un grupo, mientras que el maestro en formación Giovani Castro orientó al otro; durante el desarrollo de la actividad, se evidenció la timidez por parte de la mayoría de niños y niñas, ya que según sus opiniones se les dificultaba en gran medida el hecho de sentirse observados. Posteriormente, se les vendó los ojos a los estudiantes y se les proporcionó diferentes elementos para estimular los sentidos, como fragancias, texturas, sabores, mientras escuchan música relajante. A lo largo de tal actividad, los estudiantes se tornaron un tanto indisciplinados, ya que se les dificultaba estar en silencio, por lo que se tuvo que llamar en repetidas ocasiones la atención a ejecutar la actividad de la mejor manera. Luego, los estudiantes, realizaron un escrito en cuanto a dos elementos de los utilizados que entren en conflicto, por lo que los niños y las niñas idearon narraciones interesantes sobre el conflicto entre sabores como la sal y el azúcar y su lucha por enamorar a la lengua, o dos guantes que discutían por su deseo contundente de jugar con la pelota, también, el trabajo en equipo de dos guantes con la canela para enamorar al amo con su sazón. Secuencialmente, se conformaron cuatro grupos a los que se les proporcionaron una parte del cuerpo (cabeza, tronco extremidades superiores extremidades inferiores), en esta medida cada grupo tuvo que escribir la manera en la que hombres y mujeres consideran como la mejor y la peor estética de tal parte. En este ejercicio, el grupo, a quien le correspondió la cabeza, escribió las funciones biológicas de las diferentes partes que la conforman, como sin ella no podríamos ver, oler, escuchar, no pensaríamos, ni seriamos capaces respirar, no tendríamos sentimientos, no podríamos existir. En el tronco del cuerpo, los niños y las niñas se enfocaron en las diferencias entre una persona gorda y flaca, por lo que se pronunció, que ser delgado tiene que ver con ser más bonito, genera personalidad, y marca diferencia, mientras que ser gordo, es una consecuencia del descuido ya que se suele comer mucho y de manera exagerada, lo que es una acción vaga. Los brazos y las piernas fueron analizados, desde los impedimentos físicos que se tendrían debido a su ausencia. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que realizarán un cuadro comparativo determinado por las imágenes de un hombre y de una mujer, con el objetivo de que escriban cuáles son los roles y funciones de cada sexo.	Cuerpo y sexualidad	Durante el desarrollo de la clase, se evidenció que los estudiantes presentan temor por tocar una parte del cuerpo de un compañero, lo anterior debido seguramente a que los niños y las niñas presentan tabúes en cuanto a las relaciones corporales.	Las actividades de sensibilización que se están desarrollando, logran promover en los y las estudiantes el hecho de re-pensar las formas en las que se ven y se representan, el cuerpo; el papel de la sexualidad, y los roles que pueden llegar a variar según el género en una sociedad tradicional.

ANEXO 6 : DIARIO DE CAMPO N° 4 INTERVENCIÓN PEDAGÓGCA

Fecha: 25/09/2015

Propósito de la sesión: Reconocer los estereotipos que los estudiantes del grado 501 tienen en cuanto al cuerpo, la vestimenta y la sexualidad a partir de la literatura.

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 501, y se procedió a comentarles el nombre de la intervención pedagógica denominada: Literatura: Un reconocimiento del cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, para lo cual se conformaron tres grupos los cuales tuvieron que escribir y graficar las nociones, concepciones, estereotipos y prejuicios relacionados al cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, respectivamente. Seguidamente, se llevó a cabo una socialización sobre el ejercicio realizado. Posteriormente, los estudiantes visualizaron el comic: Extraña como yo, a partir del cual los niños y las niñas crearon una caricatura en la que ocurriese una situación similar a la observada, ya sea debido a una experiencia o mediante el uso de la imaginación y la creatividad, teniendo en cuenta los tres ejes de cuerpo, vestimenta y sexualidad. Más tarde, se hizo la lectura en voz alta del cuento (Casi) como los demás escrito por *Juan Senís Fernández,* con el objetivo de que los niños y las niñas dibujaran las acciones que van aconteciendo mientras se va leyendo; al final ellos y ellas escribieron una reflexión sobre la narración. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que realizaran un acróstico con las palabras: Cuerpo, Vestimenta y Sexualidad, teniendo en cuenta lo aprendido en la primer fase del proyecto.	Cuerpo, vestimenta y sexualidad	En cuanto a los conceptos de cuerpo, vestimenta y sexualidad los niños y las niñas reconocieron exitosamente los estereotipos que y prejuicios que socialmente han interiorizado, pero que actualmente asumen desde una perspectiva divergente, que demuestra el hecho de que hay diferentes maneras de ser y de actuar, y que ello no infiere en las relaciones establecidas con personas que son diferentes. En cuanto al cuento de (Casi) como los demás, los niños evidenciaron que una sexualidad diferente a la hetero-normativa, no afecta, las demás subjetividades de una persona, por lo tanto no es impedimento para establecer una relación social.	Teniendo en cuenta, que la presente fue la intervención final de la primera fase, es imprescindible afirmar que los y las estudiantes, generaron una sensibilización frente a las cualidades del otro desde los actores sociales y literarios trabajados, en los que el cuerpo, la vestimenta y la sexualidad cumplen con el objetivo fundamental de comprender quien es ese Otro que leemos en un libro o que leemos en nuestra cotidianidad.

ANEXO 7 : DIARIO DE CAMPO N° 5 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 02/10/2015

Propósito de la sesión: Identificar las formas de representación de personajes literarios y explorar sus posibilidades.

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 501, y se procedió a comentarles el nombre de la intervención pedagógica denominada: ¿Qué representa un personaje literario?, para lo cual se llevó a cabo la estrategia denominada: Historia a retazos, la cual consiste en conformar una narración oral a partir de una serie de personajes, espacios y tiempos que serán brindados a algunos estudiantes. Al finalizar, el ejercicio literario se procedió a estructurar con los estudiantes las características que representan a cada personaje. A continuación, se hizo la lectura en voz alta del cuento *¿Quién eres?*, escrito por *Giovanni Papini*, con el objetivo de que los estudiantes escribieran o graficaran, la respuesta al título del cuento, reconociendo diferentes pistas a lo largo de la lectura. Más tarde, se desarrolló una socialización, sobré cómo reconocer las diferentes representaciones de un personaje literario. Posteriormente, se les recordó a los estudiantes un diálogo observado en una intervención anterior del video*; Diverdiferencias:* Tomas*, Gabriela, Matías y Juana, se imaginaron una persona que pudiera ser discriminada no solo por un rasgo de su personalidad sino por muchos. Entonces comenzaron a crear en sus mentes a una persona con la piel negra como Matías, con ganas de amar a alguien del mismo sexo como Gabriela, un poco gordo, sin un peso en los bolsillos, con la voz chillona y con cara indígena muy diferente a la de la profesora Margarita. Entonces surgió ante ellos, el ser más discriminado, más juzgado, más aislado. Se imaginaron los ataques, la incomprensión y el odio en medio del patio, del barrio, del mundo entero y también vieron su soledad, su profunda tristeza y sus ganas de no seguir viviendo. Todos lloraron y luego hubo un silencio.* Seguidamente, los niños y las niñas nombraron, escribieron y graficaron la vida de tal personaje. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que seleccionaran un compañero o compañera, y que en el plazo de una semana se convertirán en detectives, ya que deberán entregar un escrito en primera persona sobre quién es él o ella.	Las formas de representación de personajes literarios	La historia a retazos, creada por los y las estudiantes, se ejecutó mediante una secuencia narrativa apropiada, y aunque a algunos niños y niñas, se les dificultó expresarse oralmente, al final se tuvo una narración en la que *un niño llamado Ángel, huérfano de madre, camino a la escuela se encuentra con un extraño que lo invita a subir al carro que conducía, una vez aceptada la proposición, el infante inicia a sentir una gran desconfianza, por lo que el extraño resulta siendo asesinado. Ángel, desciende a los infiernos y luego sube a la Tierra, para ser conocido como un ángel caído.* En cuanto a la lectura del cuento de Papini, los y las estudiantes caracterizaron apropiadamente al personaje principal, infiriendo incluso el final del cuento, con razones como: Los amigos no sabían quién era él, ya que todo fue un sueño, o poseía un hermano gemelo, o la vida que pensaba que tenía solo era un invento imaginado por él.	Debido a que con la presente intervención, se da inició a la segunda fase del proyecto, la cual tiene como objetivo indagar sobre las posibilidades de representación de los personajes de una obra literaria para volverlas imágenes y textos; así que justamente, fue la actividad de darle una historia al personaje del video de Diverdiferencias, la que se determinó como un elemento clave para que los niños y las niñas mostraran sus habilidades literarias, y hablaran sobre la vida de un personaje que al ser tan repudiado socialmente, tenía una vida igualmente de lamentable.

ANEXO 8 : DIARIO DE CAMPO N° 6 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 16/10/2015
Propósito de la sesión: Idear la caracterización de un personaje literario, de manera colectiva. .
Hora inicio: 4:20 PM
Hora finalización: 6:00 PM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludará a los estudiantes del grado 501, y se procederá a comentarles el nombre de la intervención pedagógica denominada: Es hora de crear un personaje literario, para lo cual se les definirá a los y las niñas, el concepto de personaje literario, y se darán a conocer sus características, explicando de forma dinámica la teoría de los roles actanciales, al ejemplificarla con los personajes de cuentos típicos y tradicionales para así favorecer una mejor comprensión. Secuencialmente, los niños y las niñas serán divididos en 5 grupos, teniendo en cuenta las categorías: Monstruo, Superhéroe/Villano, Dios/Demonio, Animal mítico y persona, con el propósito de que ideen, grafiquen y describan textualmente, el personaje creado, teniendo en cuenta la explicación realizada anteriormente. Finalmente, se llevó a cabo una socialización de cada uno de los personajes creados, y se dará por terminada la clase.	Roles actanciales	Los personajes literarios, creados por los estudiantes de manera colectiva, estuvieron mediados bajo un dialogo constante y el seguimiento de una serie de acuerdos que demuestran la ventaja de promover el trabajo en equipo, gracias al cual surgieron súper heroínas que rescataban príncipes, monstruos que vivían en cementerios esperando por niños incautos, criaturas míticas, que causaban pavor ya que todas las partes de su cuerpo se convertían en un arma mortal, demonios que torturaban a la gente con sus vicios, y personas que no queriendo ser del común, se atrevían a transformar sus cuerpos siguiendo un semblante demoniaco.	El aporte fundamental, de la presente intervención al trabajo de grado, recae en el hecho de que los estudiantes, compartieron con el Otro el objetivo de ser autores, así que dispusieron de sus mejores habilidades para colaborar en la creación de una narración, acudiendo también a un dialogo en el que se comprendía la posición del Otro y por lo tanto se llegaban a acuerdos.

ANEXO 9 : DIARIO DE CAMPO N° 7 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 23/10/2015

Propósito de la sesión: Analizar las caracterizaciones de personajes literario a partir del cuento: Torre de papel, y creación literaria de personaje, objetos y lugares. .

Hora inicio: 4:20 PM **Hora finalización:** 6:00 PM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 501, y se procedió a desarrollar la actividad: Cadáver exquisito, teniendo en cuenta los personajes creados en la sesión pasada. La estrategia, consistió en que los y las estudiantes fueron organizados en 5 equipos y tuvieron que idear una narración colectiva acudiendo únicamente a una idea precedida planteada por algún compañero o compañera. Posteriormente, se realizó la socialización del ejercicio. A continuación, los niños y las niñas escucharon la lectura en voz alta del cuento: Torre de papel, del escritor *José Manuel García-Candás,* con el objetivo de que en los mismos grupos conformados anteriormente, se anotaran los detalles correspondientes a las categorías: Protagonista, el príncipe de las palabras, la ciudad de los autores, la torre de papel y el incendio. A lo largo de la lectura, se hicieron preguntas de comprensión literal para que los niños y las niñas reconocieran la secuencia narrativa del texto. Finalmente, los niños y las niñas nombraron, graficaron e idearon una narración a partir de los siguientes elementos: protagonista, príncipe, ciudad, torre e incendio, actividad que termino por ser socializada.	El lector asumido como actante	Las narraciones conformadas por los estudiantes, en la actividad denominada cadáver exquisito, terminaron siendo unas producciones literarias, altamente gratificantes, ya que por lo general siguieron una secuencia narrativa apropiada. Ahora bien, ya que se está hablando de narraciones colectivas, es imprescindible conocer la importancia de la cohesión y coherencia en el trabajo colectivo. Por otro, lado se menciona que los niños y las niñas comprendieron a la perfección el cuento Torre de papel, lo cual se evidenció en sus anotaciones y comentarios. También, se constata que los educandos caracterizaron, personajes, lugares y acciones de manera apropiada.	El aporte de la intervención realizada, radica en el hecho de que los niños y las niñas están iniciando a cuestionarse continuamente sobre quién y cómo es un personaje, así como también, se están visibilizando la importancia de las acciones y los lugares en el desarrollo de una obra.

ANEXO 10 : DIARIO DE CAMPO N° 8 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 05/11/2015

Propósito de la sesión: Establecer las relaciones determinadas por las representaciones de los personajes de una obra literaria y el lector de la misma.

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
Siendo las 2:20 PM los y las estudiantes del grado 501 ingresaron al aula de clase después de tomar el almuerzo. Luego, se les proporcionó a los niños y las niñas, una serie de piezas de cartulina, con las que desarrollaron una torre de papel literaria, en relación a los siguientes títulos: *Rey y Rey, Gris y Sara, Gafotas, La rosa en el mar y Monarquía,* en cinco equipos. Después, se hizo una socialización sobre el ejercicio realizado. Seguidamente, se les entregó a los y las estudiantes, un minicuento relacionado con cada uno de los títulos abordados anteriormente. Así que, posterior a la lectura, los niños y las niñas dibujaron sobre una hoja de papel, la silueta del cuerpo de él o ella, junto con la posible forma corporal del protagonista del relato leído. Sobre tales siluetas, se escribieron las características, roles e intereses del personaje principal del texto y del lector del mismo, y secuencialmente reconocieron los elementos que se compartían. Finalmente, los y las estudiantes idearon el nombre, la descripción, y la imagen de un personaje que surgió de las condiciones reales y ficticias, planteadas en la anterior actividad. También, vale la pena resaltar que los niños y las niñas trataron de caracterizar el mundo del personaje creado.	Roles actanciales y la estrategia del lector asumido como actante	Sin lugar a duda, la lectura y escritura colectiva, representan un gran avance en el desarrollo de la intervención pedagógica, ya que los niños y las niñas lograron idear historias medidas por la fantasía y la ficción a partir de un título, que involucraba alteridad literaria. Por otro lado, en el ejercicio realizado en cuanto a la estrategia del lector asumido como actante, se denotaron relatos como: Había una vez un hombre que le gustaba vestir de gris, sonreír gris, mirar todo gris; Gafitas, es una niña astuta con gafas, con el pelo corto, bajita, poco amigable, la molestan por ella es muy tímida; Yo soy Florín, soy flaco, soy hombre, tengo un olor delicioso tanto que poseo 25 especies de abejas, soy flaco como el filo de un cuchillo; En el parque mágico, tu puedes hacer lo que quieras, porque todo se regenera; En un pueblo, muy pero muy lejano, vivía un príncipe homosexual y un día fue a mi casa, me dijo que si yo era homosexual, y le dije que no, entonces, el príncipe se puso furioso y me llevó al calabozo, y me dijo: es que me gustan los hombres, y yo le dije: por qué me quieres a mí, y él me respondió: es que no encuentro más hombres, y yo le respondí: to sé dónde hay otro príncipe homosexual y los dos se encontraron, se casaron y vivieron felices para siempre.	La presente intervención pedagógica, representa un gran aporte para el proyecto de investigación en el aula, ya que los niños y las niñas, además de trabajar en una lectura colectiva y en una escritura personal, lograron identificar los roles actanciales de un personaje literario, para desde la ficción crear un nuevo actante, que tuviera características del lector y del personaje leído. Es así, como en los relatos conformados por los y las estudiantes, se evidencia un gran avance en cuanto al desarrollo descriptivo de un personaje, la relación de elementos reales y ficticios, el uso de metáforas en el desarrollo del texto, y en especial, la puesta en escena del problema de la alteridad como un ejercicio en el que los niños y las niñas, han logrado generar, un encuentro con el otro, en este caso un personaje literario, para llegar a habitarlo, mediante la creación de un relato.

ANEXO 11 : DIARIO DE CAMPO N° 9 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 09/11/2015
Propósito de la sesión: Idear un mundo ficticio para el desarrollo de un personaje literario.
Hora inicio: 3:10 PM
Hora finalización: 6:00 PM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
Siendo las 3:10 PM los y las estudiantes del grado 501 se encontraban en el aula se clase finalizando la clase de Lógica-matemática. Así que, primeramente a los niños y las niñas se les proporcionó el texto descriptivo desarrollado en la anterior sesión de intervención denominada: Mi encuentro con el otro. En esta medida cada estudiante, escribió una lista de las características ficticias que debería tener el mundo en el que el personaje se desenvuelve, acudiendo a las recomendaciones dadas por un compañero o compañera en el juego del reloj, el cual consistió en que se acordaran citas de encuentro entre la 1 y las 12, para dar a conocer con algunos niños y niñas el personaje creado. Seguidamente, se hizo la lectura en voz alta del cuento: El jardín del señor Takamoto, por *Susana Solanes* , a partir del cual los niños y niñas reconocieron el mundo ficticio del relato, teniendo en cuenta la importancia del elemento descriptivo y los factores de tiempo y lugar. Finalmente, los y las estudiantes caracterizaron el mundo del personaje literario, a partir del diseño de imágenes y el desarrollo de textos en los que se expusieron las afectaciones de tal universo literario en el personaje y viceversa.	El lector asumido como actante en la creación de un mundo ficticio	El primer ejercicio desarrollado en la intervención pedagógica, se instauro como una actividad que fomentó la creación literaria de manera colectiva. Así pues, fue bastante gratificante observar a los niños y a las niñas, compartir sus sugerencias y comentarios, sobre la manera en cómo debía desarrollarse el relato. Lo anterior, fue consecuencia de que los niños y las niñas se sintieran en el rol de autores literarios. También, es importante afirmar que la lectora del cuento de *Solanes*, permitió que los niños y las niñas reconocieran una gran variedad de elementos descriptivos a tener en cuenta, en relación a la creación del mundo literario; fue de tal manera como los y las estudiantes desarrollaron un relato, que estructuralmente, poseía un título y una secuencia narrativa determinada por tres imágenes. Algunos de los relatos, más interesantes contenían historias como: Un sueño maravilloso, El rey aventurero, El niño más guapo del mundo, El hombre sol, El niño hermoso, pero gordo que no tenía una rosa, Jairosa… Todos con un contendido inminente de alteridad literaria.	Teniendo en cuenta, que la presente intervención pedagógica, se constituyó en el cierre de la segunda fase, es fundamental afirmar que se cuenta con un gran avance en el desarrollo de los relatos con la alteridad literaria, como eje transversal. De esta manera, se evidencia que la lectura colectiva y la producción textual personal, han sido estrategias plausibles para entender lo relacionado a la estrategia del lector asumido como actante, e involucrar a los niños y a las niñas en la tarea escritora de crear un mundo ficticio, que permite el apropiado desarrollo de los personajes literarios, bajo una trama que sorprenda a los lectores. Así pues, lo que queda es finalizar la redacción y cohesión de los textos, para desarrollar la creación de un libro que sea determinado por una gran variedad de posibilidades que sorprendan al lector.

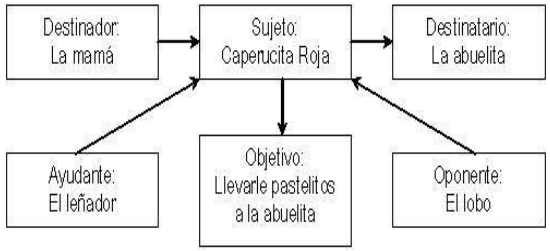
ANEXO 12 : DIARIO DE CAMPO N° 10 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 09/03/2016
Propósito de la sesión: Realizar la construcción de un cuento colectivo relacionado al problema de la alteridad.
Hora inicio: 6:15 AM **Hora finalización:** 10:15AM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 601 y 604 respectivamente, y se hizo un proceso de retroalimentación en relación a lo trabajado en las fases anteriores, para de esta manera ahondar en el hecho de la narración creada con el tema central la alteridad, establecida a partir de las líneas de cuerpo, vestimenta y sexualidad. Seguidamente, se llevó a cabo la lectura del cuento: *La luz de la boda*, el cual es una creación colectiva referenciada de la página web: http://es.calameo.com/read 001596148cb1e446cd916. Lo anterior, permitió que los y las estudiantes reconocieran el esquema de un cuento colectivo, razón por la cual tuvieron que representar la narración con imágenes en hojas de papel blanco. Posteriormente, se resolvió por conformar seis equipos, teniendo en cuenta las secuencias narrativas relacionadas a los temas de: Cuerpo, vestimenta y sexualidad, y se procedió a crear un solo texto asumiendo los aportes de cada uno de los autores, los cuales fueron proporcionados en papeles de colores. Finalmente, se hizo una socialización del relato creado.	Alteridad literaria en la escuela	Es importante considerar el hecho de que fue necesario realizar un rastreo en los grados sextos de la jornada mañana, para identificar la mayor cantidad de estudiantes con los que se inició el proyecto, quienes tuvieron que localizarse como focos en la sesión de clase para el desarrollo de la intervención, gracias a su participación en el proceso de retroalimentación. Ahora bien, en cuanto al ejercicio relacionado a identificar el esquema de un cuento colectivo, a partir de la lectura del cuento: *La luz de la boda*, se denotó el que los y las estudiantes han mejorado su nivel de comprensión, desde una perspectiva inferencial e incluso intertextual. Finalmente, en cuanto a la creación de un cuento colectivo con uno de los ejes de cuerpo, vestimenta y sexualidad, se evidenció primeramente algo de conflicto debido a las diferentes posturas de quienes integraban el equipo, pero a pesar de ello se logró una convergencia evidenciada en el mismo relato.	Sin lugar a duda, el mayor aporte de la intervención pedagógica consistió en el hecho de promover la escritura colectiva, como una herramienta que aliada a la estrategia del lector asumido como actante, permitió la construcción de una secuencia narrativa, habitada por personajes con cuerpos, vestimentas y sexualidades diferentes, problematizados por la discriminación y segregación, que encuentran su redención gracias a la mediación de personajes que han desarrollado la alteridad, y que son el reflejo de los mismos autores.

ANEXO 13 : DIARIO DE CAMPO N° 11 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 16/03/2016
Propósito de la sesión: Reconocer las funciones actanciales de los personajes determinados en la secuencia narrativa creada.
Hora inicio: 6:15 AM **Hora finalización:** 10:15AM

OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 601 y 604, respectivamente, y se hizo un proceso de retroalimentación en relación a lo trabajado en la anterior sesión, por lo tanto se procedió a realizar un proceso de edición determinado por el reconocimiento de los roles actanciales de los personajes, y el papel del lector en el desarrollo de la secuencia, lo cual fue explicado a los y las estudiantes mediante una serie de estructuras en el tablero. Posteriormente, los niños y las niñas idearón un cuadro entre las relaciones de sujeto y objetivo – destinador y destinatario – ayudante y oponente. Tal esquema actancial fue ejemplificado, mediante el cuento de Caperucita Roja:  Luego, el mismo ejercicio fue desarrollado con algunos fragmentos del cuento: *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, en hojas blancas. Finalmente, se procedió a que los y las estudiantes, reconocieran los roles actanciales en las narraciones creadas por cada uno de los equipos, las cuales tuvieron como eje central la alteridad. Se tuvo en cuenta la escritura colectiva, como criterio metodológico, ya que los niños y las niñas tenían que reconocer las funciones actanciales del texto hecho.	Alteridad literaria en la escuela	Los y las estudiantes estuvieron bastante atentos en cuanto a la manera en la que se debía realizar el proceso de edición, lo que añadido al hecho reconocer el esquema actancial, les permitió generar un accionar claro, frente a la manera en cómo debían retomar el texto creado de manera colectiva, y orientarlo hacia una apropiada cohesión, sin perder jamás de vista la alteridad como el eje central. Para lograr lo enunciado anteriormente, el ejercicio hecho con la obra de: *El Principito*, fue de gran importancia, ya que a partir de una sensibilización sobre la misma narración, se instauró un cuestionamiento constante, sobre la necesidad de conocer todos los detalles de un personaje literario. Dentro de los relatos, conformados por los y las estudiantes, se evidenciaron narraciones de gran creatividad, que convocaron siempre a asumir alteridad.	El mayor aporte de la intervención, consistió en que los y las estudiantes lograron emplear a plenitud la estrategia del lector asumido como actante, al disponerse como autores de una misma creación literaria, la cual presentaba los rastros y huellas de cada uno de los integrantes del equipo en torno a los temas de cuerpo, vestimenta y sexualidad, razón por la cual se confirmaba la eficacia de la estrategia para el desarrollo de la alteridad literaria en la escuela.

ANEXO 14 : DIARIO DE CAMPO N° 12 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fecha: 30/03/2016

Propósito de la sesión: Establecer las diferentes posibilidades de una secuencia narrativa a partir de la estrategia del lector asumido como actante. **Hora inicio:** 6:15 AM

Hora finalización: 10:15AM

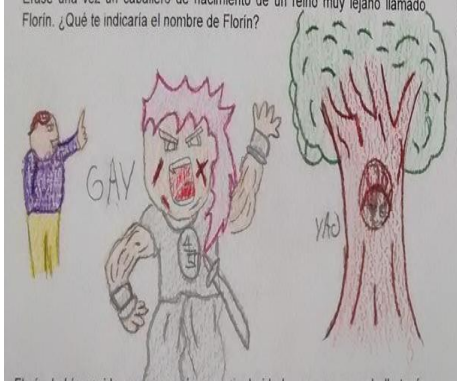
OBERVACIÓN **Descripción/narración**	**Tema** **Concepto** **Categoría**	**Análisis** **Causas / Consecuencias**	**Aporte Proyecto** **Preguntas / Decisiones**
En primera instancia, se saludó a los estudiantes del grado 601 y 604, respectivamente, y se les explicó la necesidad de que las narraciones creadas en la anterior sesión tenían que contar con la suficiente coherencia y cohesión, para así evaluar la profundidad del problema de la alteridad y el rol del lector en cuanto a la consecución de la misma. Posteriormente, se realizó la lectura de algunos de los fragmentos de la obra narrativa de *Julio Cortázar*: Rayuela, con el fin de que los estudiantes denotaran la cohesión de los escritos y lograran identificar las diferentes posibilidades que el autor brinda al lector. Así pues, los y las estudiantes re-escribieron en hojas blancas, la secuencia narrativa leída con el fin de evaluar su capacidad de re-producción textual; ejercicio que fue realizado apropiadamente. Finalmente, se procedió a hacer la edición final del texto, teniendo en cuenta los factores de coherencia y cohesión. Debido a lo interior, se ideó una serie de preguntas a lo largo de cada secuencia narrativa que promovieron la estrategia del lector asumido como actante. Tales preguntas, fueron consideradas desde cuestionamientos como: ¿Qué pasaría sí…?, ¿Cómo te sentirías sí..?, ¿Tú qué harías en el caso de…?, y permitieron emplear efectivamente la estrategia del lector asumido . Durante la intervención, se consideraron la escritura colectiva, como principal criterio metodológico, la cual mediada por la imaginación y la creatividad proporcionaron las posibilidades que requiere la estrategia del lector asumido como actante.	Alteridad literaria en lauela	El desarrollo de las diferentes fases del proyecto de investigación en el aula: ¿Cómo salir de la jaula? – Formación literaria para la alteridad, generó que los y las estudiantes idearan un relato cuyo eje central fue la alteridad, desde las categorías de cuerpo, vestimenta y sexualidad. Así pues, luego de hacer le proceso de edición, se evidencia una narración en la que el lector puede llegar a involucrarse gracias a los diferentes cuestionamientos que encuentra a lo largo del texto, y en el que se denota la denominada alteridad literaria.	El cuerpo, la vestimenta y la sexualidad, constituyeron un tejido de gran importancia para la caracterización de un personaje literario, y ya que tal hecho suele ser considerados pocas veces por el lector de una secuencia narrativa, se ejecutó la estrategia del lector asumido como actante, la cual requirió generar una sensibilización sobre quién y cómo es el Otro que está siendo leído en una obra literaria, a partir de las concepciones enunciadas primeramente, con el fin de descifrar y hacer parte de la narración. De ésta manera, se logró poner en escena el desarrollo de la alteridad literaria, desde un ámbito educativo, el cual durante décadas fue permeado constantemente por la segregación y la discriminación, como factores inherentes a la socialización escolar. En este orden de ideas, la propuesta pedagógica empleada permitió a los y las estudiantes salir de la jaula, en la que la escuela se ha convertido, para llevar a cabo una formación literaria, acogida desde el goce textual, que asuma la existencia del Otro que siendo diferente, es convergente con el yo.

ANEXO 15: CUENTOS - LIBRO ALTERIDAD LITERARIA EN LA ESCUELA

LA VIDA DE FLORÍN

Autores: *Estudiantes Grado 604*
Colegio Tomás Carrasquilla

Érase una vez un caballero de nacimiento de un reino muy lejano llamado Florín. ¿Qué te indicaría el nombre de Florín?



Florín, había nacido con una curiosa particularidad y era que su cabello tenía un tono rosado, único en el mundo. A medida que fue creciendo, todos en el reino lo miraban de forma extraña y en los murmures de la comarca, se solía comentar que el futuro caballero tendría que ser homosexual, pues el rosado es un color que denota lo femenino. Florín, se sentía repudiado cuando esas voces de desprecio llegaban a sus oídos, en especial porque él se conocía a sí mismo, y estaba seguro de que era heterosexual. ¿Alguna vez te han despreciado por una característica que no posees?

Después de unos cuantos años, Florín se encontraba culminando su preparación como caballero de aquel reino lejano y estaba listo para su primera misión, la cual consistía en rescatar a una hermosa princesa que se encontraba en las manos de un cruel dragón que la resguardaba en una fortaleza implacable. Sin embargo, sólo el rey podía dar el aval a los caballeros que según su consideración, contaran con la valentía suficiente para cumplir con el rescate, y como el rey conocía los rumores que rondaban sobre Florín, decidió negarle la oportunidad de embarcarse en tal aventura. Florín se sintió decepcionado de su gobernante, y desacatando las órdenes del monarca resolvió por tomar las riendas de su caballo Azul, (único también en su especie), y se fue en busca de la princesa. ¿Por qué crees, que en este caso la rebeldía de Florín fue una medida para luchar en contra de la hegemonía?

Fue un largo trayecto el que tuvo que enfrentar Florín, y con el propósito de alcanzar a los caballeros de cabello oscuro que había enviado el rey, decidió no alimentarse, ni descansar hasta llegar a la guarida del dragón.

En efecto, Florín fue el primero en arribar, y con su espada mordaz enfrentó con audacia al dragón, hasta vencerlo completamente.

Luego, Florín se dirigió a rescatar a la princesa quien había estado cerca de todo el combate, confiado de que ella lo admiraría por siempre, se le acercó lo suficiente para notar que la bella mujer era ciega. Ella, de inmediato le agradeció el rescate, y sin generar compromiso, le prometió que quería conocerlo para tal vez en algún momento, llegarse a enamorar del caballero de cabello rosado, que amaría por su ser no por el contexto de su cuerpo. ¿Crees apropiado que sea la princesa quien decide si se enamora o no del príncipe que la rescató?

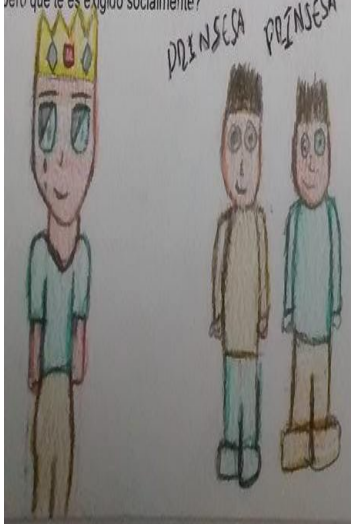
Fin.

EN BUSCA DE UN PRINCIPE

Autores: *Estudiantes Grado 604*
Colegio Tomás Carrasquilla

En un reino muy lejano existió una vez un rey llamado Oscar I, él había gobernado con sabiduría y por ello era muy querido por todos los habitantes de su reino. ¿Consideras que una característica fundamental para un gobernante es la sabiduría?

A pesar de ello, el querido rey, se encontraba en un dilema, pues sus consejeros, le comentaron la necesidad de que seleccionara a una princesa de un poblado cercano, con el propósito de tener un progenitor que continuara con su mandato y mantuviera la estabilidad del reino, él no lo había hecho y siempre se libraba del asunto, debido a una sencilla razón, el rey era homosexual. ¿Alguna vez te has sentido obligado a hacer algo que no quieras pero que te es exigido socialmente?

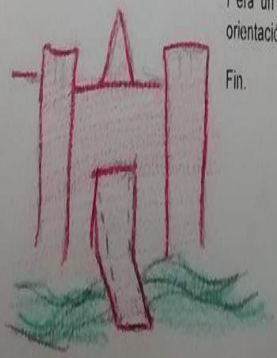


Luego de un tiempo, el rey Oscar I conoció a uno de los plebeyos que inició a servirle, llamado Andrés y desde el primer momento en el que se conocieron, el rey sintió un gran gusto por Andrés, inició a tratarlo de manera diferente, a compartir más tiempo con él, hasta quedar profundamente enamorado de su servidor.

El rey, no logró contener el amor que le tenía hasta que en una ocasión lo secuestro, con ayuda de sus verdugos, en lo más profundo de una de las torres del castillo. ¿Consideras que el rey actuó apropiadamente? Allí, el rey Oscar le confesó el amor que sentía, pero el plebeyo, aun sintiéndose halagado, tuvo que comentarle que como él era heterosexual no podía corresponderle como era debido.

El rey se sintió muy triste, por lo cual Andrés le prometió que iría en busca por todos los reinos cercanos, hasta encontrar un príncipe homosexual del que tal vez se pudiera enamorar, el rey se sintió complacido y dio orden a su partida. ¿Por qué se denota en Andrés la alteridad?

Andres cabalgo días y noches enteras, reconociendo a los príncipes de diferentes reinos, y luego de tres meses escucho el rumor, de que en un poblado retirado existía un apuesto príncipe, llamado Ricardo, que a pesar de ser pretendido por muchas doncellas, hacia caso omiso de ellas. Así pues, Andrés localizo al príncipe y organizó un encuentro entre él y su rey.



El príncipe Ricardo y el rey Oscar I, tuvieron una audiencia después de la cual formalizaron su relación e iniciaron la unión de los dos reinos, y ya que Oscar I era un magnífico monarca, a los habitantes del reino no les importó su orientación sexual, y celebraron durante días la unión de las dos naciones.

Fin.

El CUENTO MALDITO

Autores: *Estudiantes Grado 604*
Colegio Tomás Carrasquilla

Yo soy Samuel, vivo en el reino de Litervia y me gusta leer los cuentos que hay en la biblioteca del rey Nicolás.

Un día me encontraba sumergido en las aventuras de príncipes que se enfrentaban a criaturas temerarias con el propósito de rescatar princesas, cuando de repente una doncella, llamada Evelyn, quien también frecuenta la biblioteca tanto como yo, me sedujo para que leyera un cuento que al parecer contenía una fortuita maldición. ¿Tú leerías el cuento?

Sin temor alguno, abrí el libro que me había proporcionado y grande fue mi sorpresa cuando evidencié que solo se encontrara un título: El cuento maldito, luego de leerlo en voz alta mi cuerpo comenzó a desfigurarse, mi cabeza se hinchó, mis brazos se hicieron más largos y mi piel se infesto de verrugas. ¿Cuál sería tu primera reacción si te ocurriera lo mismo? Después, de ese fatídico día algunos en el reino me empezaron a discriminar, otros solamente sentían lastima por mí, y todos me veían como una aberración que provocaba nauseas con tan solo verla.

Mi sufrimiento fue desmesurado y en mi corazón sentía un profundo repudio por lo que me había sucedido. ¿Alguna vez te has sentido así?. Debido a que necesitaba una pronta solución, resolví por buscar a todos los magos conocidos en la nación hasta encontrar alguno que me proporcionara una cura a tan malignas circunstancias. Fue el mago Juan el único que me dijo algo, y su respuesta fue muy sencilla: Para acabar la maldición debes sentir amor propio, pero cómo hacerlo al estar habitado por un cuerpo tan horroroso. ¿Por qué crees que la solución era sentir amor propio?

Me llevo años, en aceptar mi nuevo exterior, pero después de que las personas del reino se acostumbraran a mi diferencia y de entender que mi exterior no revela quien soy yo, logre enamorarme de mi mismo, y así fue como rompí la maldición, aunque cuando pasó ya no me importaba, pues me amaba tal y como era.

Fin

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como parte de un estudio de investigación en el aula con miras al desarrollo de un diagnóstico por cuanto concierne a las necesidades académicas de los estudiantes del grado 501 de la institución educativa distrital Tomás Carrasquilla en el área de lengua materna: Español, es de vital importancia contar con la debida aprobación de los padres de familia para la posterior aplicación de encuestas, entrevistas, fotografías y demás fuentes de recolección que posibiliten el buen curso del proyecto investigativo a ser planteado por mí: (Edgar Giovani Castro Martínez) en el marco del desarrollo de un estudio pedagógico que estructure el trabajo de grado para optar por el título de: Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades: Español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es de saberse que el estudio del cual serán partícipes sus hijos cuenta con el debido aval del Colegio Tomas Carrasquilla y será llevado a cabo bajo la supervisión de la maestra titular del curso, así como por el seguimiento que dé la universidad al mismo.

En ese orden de ideas, le solicito lea cuidadosamente este formato antes de decidir si lo firma o no. De cualquier forma, no dude hacerme conocer sus inquietudes en el siguiente correo electrónico: giovani.207@gmail.com

A continuación se detallan los componentes del proyecto de investigación en el aula:

LO QUE SE VA A PREGUNTAR A LOS ESTUDIANTES:

Si usted está de acuerdo en que su hijo(a) participe en este estudio, será encuestado(a), fotografiado (a) y grabado (a) con el fin de conocer sus desempeño en torno al desarrollo del proyecto de investigación en el aula.

BENEFICIOS

Al participar su hijo(a) en dicho proyecto de investigación, no tendrá ésta ninguna repercusión en los resultados académicos del estudiante ni beneficios adicionales tales como puntos, notas, reconocimientos o demás aditamentos de calificación. Éste proyecto lo que busca es promover la alteridad a partir de la estrategia del lector asumido como actante.

RIESGOS.

Como partícipe del estudio, su hijo(a) no tendrá riesgos de ninguna índole. Sus notas no se verán afectadas ni por la participación ni por rehusarse a ella.

CONFIDENCIALIDAD

Toda información personal (Nombre edad etc.), así como las respuestas de su hijo(a) quedarán bajo absoluta reserva. El investigador se hará responsable por el buen manejo de estos datos y por garantizar que dicha información no trascienda a terceros que no estén involucrados en el desarrollo del proyecto.

Después de haber leído cuidadosamente los anteriores puntos aclaratorios, doy mi consentimiento para la participación de mi hijo(a) en esta investigación.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____

NOMBRE DEL ACUDIENTE (*EN LETRA LEGIBLE*)

_____

FIRMA DEL ACUDIENTE

_____