



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Suárez Galvis, Viviana
LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS Y CONVERSACIÓN: TRASPASANDO LOS
LÍMITES DE LA ETNOMETODOLOGÍA
Praxis & Saber, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2014, pp. 81-101
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
.png, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247213005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Viviana Suárez Galvis
Escuela Normal Superior Distrital
María Motessori.
viviana2083@hotmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 31 de octubre de 2013
Aprobación: 26 de mayo de 2014

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS Y CONVERSACIÓN: TRASPASANDO LOS LÍMITES DE LA ETNOMETODOLOGÍA^{1*}

Resumen

Este artículo pretende soslayar los abordajes etnometodológicos de la conversación y abrir el debate acerca de la necesidad de concebirla a la luz de principios pedagógicos que la sitúen como un género discursivo propicio para expresar los encuentros emocionales, estéticos, reflexivos e intelectuales que se encarnan durante la lectura de textos literarios. Tal interés surge de la búsqueda investigativa centrada en encontrar las relaciones existentes entre la conversación y la construcción de experiencias estético-literarias. Los resultados de ésta ponen de manifiesto que los estudiantes viven una sensación placentera cuando logran otorgarle sentido a lo que leen, lo cual los impulsa a compartir con otros sus experiencias significativas de lectura; de modo que se enlaza el proceso interno de construcción de significados con la potencialización dialógica de las experiencias.

1 *Este artículo surge de la investigación 'La conversación como espacio para la construcción de experiencias estéticas', adelantada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (marzo de 2012 - febrero 2014).

Palabras clave: conversación, lectura de textos literarios, etnometodología, enfoque semiodiscursivo.

LITERARY TEXT READING AND CONVERSATION: BEYOND ETHNOMETHODOLOGY BOUNDARIES

Abstract

This article leaves aside ethnomethodological approaches to conversation, and aims at opening the debate about the need of conceiving it under the light of pedagogical principles that position it as a propitious discursive gender to express the emotional, aesthetics, thoughtful, and intellectual meetings embodied while reading literary texts. Such interest arose from a research centered on finding the existing relationships between conversation and construction of aesthetical-literary experiences. The results show that students get a pleasant feeling when giving sense to what they read, and this encourages them to share with others their significant experiences when reading, allowing the internal process of meaning construction and the dialogic strengthening of the experiences to be connected.

Keywords: conversation, literary text reading, ethnomethodology, semi-discursive approach.

LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES ET CONVERSATION: AU-DELÀ DES LIMITES DE L'ETHNOMÉTHODOLOGIE

Résumé

Cet article vise à contourner les approches ethnométhodologiques de la conversation et prétend ouvrir le débat au sujet du besoin de la concevoir, à la lumière des principes pédagogiques qui la situent comme un genre discursif propice pour exprimer les convergences émotionnelles,

esthétiques, réflexives et intellectuelles qui s'incarnent lors de la lecture des textes littéraires. Cet intérêt surgit de la recherche investigatrice centrée sur le fait de trouver les relations qui existent entre la conversation et la construction d'expériences esthétiques et littéraires. Les résultats mettent en évidence les sensations plaisantes ressenties par les étudiants lorsqu'ils arrivent à donner un sens à ce qu'ils lisent, ce qui les pousse à partager avec d'autres leurs considérables expériences de lecture; de sorte que le processus interne établit un lien de construction entre la signification et la potentialisation dialogique des expériences.

Mots clés: conversation, lecture de textes littéraires, ethnométhodologie, approche de sémiotique discursive.

LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS E CONVERSÇÃO: ULTRAPASSANDO OS LIMITES DA ETNO-METODOLOGIA

Resumo

O artigo pretende ver de soslaio as abordagens etno-metodológicas da conversação e abrir o debate da necessidade de entendê-la à luz de princípios pedagógicos que a situem como gênero discursivo propício para expressar os encontros emocionais, estéticos, reflexivos e intelectuais que se encarnam diante a leitura de textos literários. Aquele interesse surge da procura investigativa centrada em encontrar as relações existentes entre a conversação e a construção de experiências estético-literárias. Os resultados desta põem na palestra que os alunos vivem uma sensação de prazer quando conseguem dá-lhe sentido ao que leem, o qual os impulsiona a compartilhar com outros suas experiências significativas de leitura; de modo que se produz o processo interno de construção de significados com a potenciação dialógica das experiências.

Palavras chave: conversação, leitura de textos literários, etno-metodologia, enfoque semio-discursivo.

Introducción

Dentro del ámbito educativo el discurso escrito tiene un valor preponderante frente al discurso oral, de lo cual deviene no sólo un manejo desequilibrado por parte de los docentes de las actividades discursivas que se desarrollan en el aula sino una falta de reconocimiento de las particularidades de la oralidad y la escritura en cuanto a sus fines, medios y características, que den razón también de sus intersecciones y sus puntos de confluencia.

La situación de la escuela demuestra que es un verdadero equívoco realizar un manejo desigual de la modalidad oral y de la modalidad escrita de la lengua, cuando se sabe que necesariamente en el espacio escolar, como un ambiente privilegiado de interacción social, tienen lugar una serie de actividades discursivas de la más diversa variedad; no se escribe solamente, ni se lee o habla únicamente. Se habla, se escucha, se escribe y se lee.

Así que para entender la complejidad discursiva del lenguaje y de atender a la diversidad de actividades discursivas que se desarrollan simultáneamente en el aula, la lectura, la escritura y la oralidad deben ser objeto de reflexión y de enseñanza con dispositivos pedagógicos planificados y organizados que potencien su conjugación e interrelación.

Este artículo, con el objeto de corresponder a la necesidad de proyectar dispositivos didácticos y pedagógicos que atiendan a la interdependencia entre oralidad y escritura, realiza una reflexión acerca de la conversación (género discursivo oral) desde una postura semiótica, lejana de las conceptualizaciones etnometodológicas, para sentar criterios didácticos tendientes a crear espacios de conversación dentro del aula de clase a partir de las experiencias que genera en los estudiantes la lectura de textos literarios; allí, la literatura se presenta como un suceso semiótico-discursivo en el cual se organizan y expresan respuestas estéticas por medio de la oralidad.

La conversación desde la etnometodología

Durante los últimos años y a razón de la evolución de la lingüística desde una lingüística inmanentista de orden descriptivo a una lingüística

interaccionista de orden pragmático (Álvarez, 2001), empieza a dársele gran importancia al uso de la lengua en general y al uso oral de la lengua en particular, lo cual supone un mayor énfasis en las situaciones de producción enunciativa, los contextos socio-pragmáticos de enunciación y las características socioculturales de los interlocutores.

Surgen nuevas ciencias del lenguaje interesadas en el estudio pragmático de la lengua oral. Dentro de ellas, la etnometodología, la cual se ocupa sobre todo del análisis de la conversación espontánea, con la idea de que las actividades cotidianas constituyen el asidero de la comunicación humana. Para la etnometodología la conversación tiene lugar en forma de enunciados orales interrelacionados que se sitúan desde la esfera de la *espontaneidad* e *improvisación* de producción, donde emisor y receptor alternan sus turnos de habla de manera libre en un campo espacio-temporal simultáneo.

Núñez (2001) brinda importantes aportes para entender la manera como se determina la organización dentro de la conversación a partir de las ciencias sociolingüísticas del lenguaje. Ella señala que la conversación goza de un alto nivel de espontaneidad manifestada en particularidades como: el orden de los turnos de la palabra no es fijo; el discurso puede ser continuo o discontinuo; los solapamientos son frecuentes; la distribución de los turnos de la palabra no se determina con anterioridad; las muletillas y los rellenos son comunes; hay redundancia y pobreza léxica; presencia frecuente de anacolutos y rupturas sintácticas, etc.

Desde estas características la conversación está circunscrita a la informalidad y, por tanto, a un carácter asistemático. Y desde este carácter asistemático e informal ha sido —y sigue siendo hasta el día de hoy— complejo pensar su abordaje, estudio y manejo concreto dentro del campo didáctico. Pues si la máxima de la etnometodología y de las nuevas ciencias sociolingüísticas es que la conversación es espontaneidad, y que las situaciones de su producción responden a interacciones verbales no predeterminadas, resulta ilógico definir procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a potenciar el dominio conversacional, ya que a todas luces le quitaría a esta actividad discursiva su propiedad de naturalidad.

Entonces, ¿la conversación no se puede enseñar? ¿No es posible hablar de procesos y alternativas pertinentes de intervención didáctica en relación

con la conversación? ¿No es posible hablar de procesos de interrelación entre la modalidad oral y la modalidad escrita del lenguaje, utilizando como uno de los focos de mediación a la conversación? No existe una única respuesta para estas preguntas; la respuesta, ya sea afirmativa o negativa, depende del fundamento teórico de aproximación. Si se acota el término a la etnometodología no es tan claro el fin trascendente de la conversación en el campo didáctico, mientras que si se traspasan los límites impuestos por las nuevas ciencias del lenguaje se puede proyectar una propuesta para favorecer el empleo y dominio expresivo oral desde la conversación, en interrelación con la lectura.

Justamente la tesis que a lo largo de este artículo se va a defender, y que se irá vislumbrando mediante una serie de argumentos teóricos y prácticos, tiene que ver con el hecho de que la conversación sea, alejada de la etnometodología, una actividad discursiva que puede utilizarse como fin didáctico dentro del aula de clase. En este orden de ideas es factible trabajar didácticamente en torno a la conversación para favorecer la expresión de las respuestas estéticas después de la lectura de textos literarios, en la búsqueda de actividades lingüístico-discursivas que establezcan interrelación entre la oralidad (conversación) y la escritura (lectura de textos literarios).

El diálogo Vs. La conversación

Las ambigüedades inherentes a los conceptos de diálogo y conversación no son recientes; ha sido una preocupación constante lograr una adecuada clasificación de los géneros discursivos. Según Mignolo (1981) el concepto que hoy acuñamos de géneros discursivos se lo debemos a Bajtín, puesto que antes la clasificación y reflexión sobre los tipos de textos orales y escritos era desarrollada casi exclusivamente en el ámbito de la literatura y de los estudios literarios. En relación con la lírica, la poesía, la epopeya, el drama, etc., se escribían gran cantidad de textos que intentaban captar la naturaleza y función de los géneros.

Tiempo después empezó a producirse un cambio y el problema de la clasificación de los discursos dejó de ser representativa de las formas literarias para empezar a abarcar la esfera total de las interacciones semióticas. Lo anterior sucedió porque se reconoció que los géneros literarios son sólo un modo específico dentro de la esfera general de los géneros discursivos. Bajtín fue en gran parte responsable de este avance

en cuanto reconociera que los participantes en interacciones lingüísticas proponen un orden y una forma específica según el tipo de género discursivo que presumen están utilizando.

Las reflexiones de Bajtín (1979) frente a los géneros discursivos se resumen en la siguiente cita:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la TOTALIDAD del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos GÉNEROS DISCURSIVOS (Bajtín, 1979, citado por Mignolo, 1981: 5).

Como se extrae de la anterior definición, los géneros discursivos están relacionados de manera general con toda práctica lingüística, sin prioridad de la retórica y la oratoria, lo cual pone sin duda el acento en la naturaleza polivalente de la comunicación humana.

En razón de lo anterior la clasificación de los géneros discursivos tiene asidero en las distintas esferas del uso de la lengua, dependiendo del contenido temático, el estilo y la composición de las actividades lingüísticas. Dentro de tal generalidad Bajtín propone una necesaria distinción, muy importante para la estilística, entre géneros primarios y secundarios. “Los “géneros discursivos primarios” son las formas simples del hablar de que disponen los miembros de una comunidad lingüística para sus interacciones diarias. Los “géneros discursivos secundarios” son formas complejas [...] que viven de la constante reelaboración y contextualización de los géneros primarios” (Mignolo, 1981: 6).

Bajo la guía de estas observaciones consideremos al diálogo y a la conversación. Para algunos estudiosos de la lengua diálogo y conversación

son términos iguales que designan un mismo fenómeno discursivo. Otros autores, por el contrario, realizan una distinción a partir de los grados de espontaneidad, o de mayor o menor planificación o formalidad, que le otorgan a estas actividades discursivas. Álvarez (2001) por ejemplo señala que el diálogo y la conversación no pueden considerarse sinónimos porque la conversación es más abierta y el tema que se trata es espontáneo, mientras que el diálogo es más cerrado, mantiene una unidad temática y su nivel de planificación es mayor.

Esta última perspectiva teórica, buscando procedimientos genéricos para atender a tal diferenciación, habla erróneamente de la conversación como un género discursivo primario y del diálogo como un género secundario.

Algunas señales nos demuestran que la distinción no es tan simple. De hecho, si no existe unanimidad entre lo que es realmente el diálogo, mucho menos podremos establecer una caracterización ideal que permita su clasificación. ¿Por qué se señala que no hay acuerdo en la conceptualización del diálogo? Si bien para algunos autores el diálogo es un intercambio entre dos o más personas sobre un tema planificado, para otros el diálogo tiene una profundidad mayor, considerándolo como la reelaboración de un discurso razonado. Aspecto que amplía el terreno conceptual de este término, ya no delimitado a las interacciones verbales, sino llevado a otras esferas de la praxis comunicativa tales como la escritura: los diálogos dentro de los textos literarios, por dar tan sólo un ejemplo.

Walter Mignolo (1981) pone de manifiesto las estrechas relaciones existentes entre el diálogo y la conversación, señalando que son dos tipos particulares de semiosis; entendiendo por semiosis el proceso mediante el cual un discurso se inscribe en una clase, en este caso en un tipo discursivo, y en un universo de sentido primario o secundario. El universo de sentido es el contexto semántico y pragmático en el cual se inscribe la clase, que incluye todo el saber sobre la clasificación de discursos implícito y explícito en una comunidad lingüística. Primario y secundario no modifican los géneros sino los universos de sentido en los cuales aquellos se inscriben.

En tal orden de ideas habría que señalar que el diálogo y la conversación no son dos tipos diferenciales de manifestaciones orales, por el contrario, están inscritas dentro de una misma actividad discursiva, pertenecen a un

mismo tipo discursivo y están emparentadas dentro de un mismo rango de acción comunicativa donde el diálogo, en cuanto a su forma, imita la conversación y, en cuanto a su función, enseña mediante la conversación. Conversación y diálogo dependen uno del otro dentro de las estructuras discursivas en un proceso de semiotización y reconstrucción lingüística, y sólo cambian de estatus en momentos determinados y dependiendo de los universos de sentido en el cual se registren.

Con lo señalado anteriormente queda claro que los géneros discursivos, en general, y el diálogo y la conversación, en particular, permiten una libre y creativa reestructuración, y que dicha reestructuración desde que lleve a cabo un proceso de semiosis discursiva permite su redefinición metodológica en el campo didáctico y pedagógico. En este sentido se abre el horizonte para que la conversación, como actividad que, según las condiciones propias de su producción y sus correspondientes intenciones puede llegar a ser formal o informal², sirva de instrumento para favorecer la expresión de las respuestas estéticas después de la lectura de textos literarios, al tiempo que objeto de enseñanza.

De la etnometodología al enfoque semiodiscursivo

La pregunta que mejor se ajusta a este apartado es ¿Cuáles son las razones para abordar la conversación dentro del aula desde el enfoque semiodiscursivo en contraposición con las elaboraciones de la etnometodología?

Como se arguyó anteriormente, existe la necesidad de que la conversación sea un género discursivo enseñable, bajo una perspectiva que atienda a las funciones significativa, comunicativa y expresiva de su praxis. Lo cual se logra, según se considera, a través de una propuesta fundamentada en el marco semiodiscursivo y sociocognitivo propuesto por Cárdenas (1997) en torno a la complejidad semiótica de la lengua y del lenguaje.

2 Definiendo la conversación informal, desde Calsamiglia y Tusón (2002), como una conversación no preparada, con fines interpersonales, que tiene lugar en un marco de interacción personal entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos [...] Y la conversación formal como una interacción dialogal que se orienta a un fin establecido y se desarrolla a partir de una negociación previa entre los participantes.

El enfoque *semiodiscursivo* considera que la construcción, expresión y representación social del mundo se produce por medio del lenguaje. Según este enfoque el lenguaje permite que los sujetos confieran sentido social e ideológico a la vida desde variables textuales y contextuales. Además, resalta que el lenguaje, aparte de su índole semiótica, social y cognitiva, soporta y rige la conducta psicosocial de las personas; a través de él se manifiestan experiencias, emociones y sentimientos donde se asientan actitudes y valores y se propicia la participación y la interacción dentro de contextos rituales, simbólicos, imaginarios e ideológicos generados por la cultura (Cárdenas, 1997).

La importancia de este enfoque para el tema que nos ocupa radica en el valor que le otorga al lenguaje como fundador de las relaciones entre el hombre y el mundo, sin descuidar ninguna de las vertientes nocionales, cognitivas y valorativas dentro de las cuales el sujeto ejerce su actividad semiolingüística. De hecho reconoce que las modalidades del lenguaje están siempre sustentadas en la interacción y que, por tanto, no se pueden desligar de su base psicológica y social. En esta medida se infiere que, para la semiodiscursividad, en la interacción verbal se juegan las intenciones y los marcos de conocimiento del encuentro intersubjetivo en pro de la producción e interpretación del sentido, en el marco de una cultura y de unas convenciones sociales que se encargan de regular la potencia ideológica de la enunciación.

Se establece, entonces, como carta de navegación el marco de referencia semiodiscursivo porque permite reconocer al estudiante como constructor de los universos en los cuales se constituye con otros, no en abstracto sino en contextos pragmáticos de interacción. Además, porque entiende que la voluntad dialógica de compartir significaciones y cosmovisiones es soportada, además de la naturaleza fenoménica textual y contextual del lenguaje, por la asociación de medios de instrumentación semiótica como los que pone en juego la literatura. Y finalmente porque asiente que la conversación sea reconocida como una actividad de interacción comunicativa que se expande y se contrae semiótica y socialmente según la amplitud de los contextos didácticos que se desarrollen en la escuela, sin circunscribirla a la espontaneidad verbal entre pares.

La conversación literaria dentro del aula de clase

Chambers (2008) advierte que siempre que se lee se experimenta una respuesta y que en la mayoría de las ocasiones el primer impulso de la

gente que ha disfrutado de una obra literaria es conversar acerca de ella con un amigo o algún conocido, pues hay un gusto particular por explorar lo sucedido en la experiencia, hablando acerca de ello. Este autor resalta que la conversación, o como la llaman otros autores, la discusión literaria (Camps, 2006) o la tertulia literaria dialógica (Flecha, 1997), es la cúspide de una propuesta que en torno a la lectura de textos literarios pretenda potenciar la vivencia emocional con el texto.

Y es de esta forma porque la palabra, de manera general, y la conversación literaria, de manera particular, dinamizan y llenan de sentidos el aula. Sobre todo si se promueve un espacio significativo en el que diferentes sujetos leen, hablan, escuchan, y lo que importa no es algo definido y determinado que se produce como resultado sino el proceso de intercambio y enriquecimiento a que da lugar.

La conversación literaria es un espacio en el que se oye la polifonía de voces pues cada uno es heraldo de una perspectiva particular de lectura. En el momento de la socialización dichas perspectivas se encuentran, se complementan o se excluyen. A tal respecto Iser señala que: “Al estar implicados en el texto, no sabemos muy bien lo que nos sucede en esa participación. Por eso experimentamos siempre la necesidad de hablar de los textos leídos, no tanto para distanciarnos de ellos cuanto para comprender en la distancia aquello en que estábamos implicados” (1989: 160-161).

Ahora bien, para hablar sobre los textos leídos, es necesario considerar que la expresión de los juicios estéticos durante la conversación surge, como lo enuncia Vargas (2001), de la combinación de las facultades de la imaginación y el entendimiento. Por un lado, el lector da a conocer a sus interlocutores la interpretación que construyó del texto, por otro, manifiesta las experiencias de lectura personal que vivió durante los espacios de lectura, poniendo a prueba la capacidad imaginativa y sensitiva que emana con el texto.

En la conversación literaria se trata de “continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual–autor–lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo– autor–lector/res que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes” (Loza, 2004: 67). De esta forma se abre el horizonte para que la

conversación sirva de instrumento para favorecer la expresión de las respuestas estéticas después de la lectura de textos literarios.

La lectura de textos literarios como experiencia estética

La literatura es un lugar para construir, habitar y pensar... un universo en el cual sólo se puede penetrar a través de la lectura. Y la lectura es un proceso de construcción en la conciencia del lector que conjuga la interpretación y la experimentación, una sustentando a la otra, y es así porque la lectura se convierte en un juego de posibilidades cuando en el proceso de construcción de sentido los lectores se dejan atrapar por un presente afectivo y a partir de ahí se concatenan una serie de síntesis temporales (pasado y futuro) que determinan la forma como el lector interpreta y se relaciona estéticamente con la obra literaria.

Una forma de aproximarse a la comprensión de este último aspecto puede llevarse a cabo a través de la comprensión del concepto de *horizontes de expectativas* retomado por uno de los padres de la teoría de la estética de la recepción, Jauss, quien señala que en la lectura confluyen dos horizontes de sentidos: “El literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. [...] la organización de un horizonte de expectativa literario interno, al ser deducible del propio texto, es mucho menos problemático que la de un horizonte de expectativa social, ya que éste no está tematizado como contexto de un entorno histórico” (1986: 17).

A partir de esta fusión de horizontes en los textos literarios se produce siempre un nuevo momento de significación que, al articular la expectativa del texto y la experiencia del lector, se constituye condicionado por cada actualización que desde el punto de vista histórico es variablemente diferente. Se está hablando de que la apropiación de la obra literaria por parte de cada lector, según su mundo experiencial y el mundo de sus expectativas, se conforma como un horizonte variable de sentido que viene a formar parte, junto con las expectativas codificadas en la estructura textual de la obra, en un todo interpretativo.

Esta valoración implica que el sentido total del texto literario no está dado de forma anticipada sino que se va haciendo y completando en el momento de la recepción, y que el sentido se construye a razón del significado inherente en la estructura textual de la obra literaria, pero

sobre todo a partir de una serie de condicionantes individuales, socio-culturales e ideológicos que el lector trae al texto para otorgarle sentido.

Sin duda, todo lo anterior tiene unas consecuencias muy importantes desde el punto de vista didáctico, pues supone una lectura que difiere de la que generalmente el niño aprende en la escuela: una lectura funcional y académica para situarse en una idea de lectura, específicamente de lectura literaria, en la que tiene lugar una interacción incesante entre texto y lector.

Exige, pues, este tipo de planteamiento teórico, una propuesta docente que aboque al complejo campo analógico del sentido y, como tal, que provoque sensaciones, emociones, sentimientos y afectos, que despierte los sentidos y la imaginación, en atención a las dimensiones sensible, imaginaria y estética de la forma artístico-literaria «el texto» durante la conversación.

La experiencia estético-literaria como actividad comunicativa

¿Qué es la experiencia estética de la lectura? A partir de los aportes de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003) y Jauss (1986), se puede decir que es un proceso que libera de los conceptos generales ordenadores con la promesa de que siempre todo pueda enlazarse de nuevo. Un mundo literario que enlaza entre sí no sólo su aspecto productivo y representativo, o artístico, sino su aspecto receptivo y comunicativo.

La experiencia estética entendida a partir del concepto estético de la recepción, es decir, de las formas de apropiación por parte de los lectores, consiste en cierto modo en una configuración leída y vivida de un contacto emocional entre sujeto y objeto. De lo anterior se deriva que si bien el objeto literario «*texto*» afecta al espectador a partir de su propia existencia, no lo hace ya en estricta dependencia de la voluntad de su creador, en tanto resultado de una creación de momentos de contacto emocional y espiritual de dicho objeto con su lector.

Por esta razón la experiencia estética con un texto literario puede ser además de una imagen, un recuerdo, una emoción que merezca nuestra sonrisa o nuestro desprecio, un oráculo que despierte nuestras preguntas y nuestros deseos de expresión.

De hecho, el interés de la propuesta pedagógica desarrollada por la investigación que da origen a esta reflexión no estuvo centrado en generar

una simple emoción, entendida como una alteración del ánimo que va acompañada de una conmoción somática que se ve rápidamente en la expresión facial de los lectores, sino crear una serie de condiciones que permitieran que los niños vivieran una experiencia de lectura que los tocara, los apasionara, y los hiciera crear mundos a través de las líneas contenidas en los textos literarios.

Concretamente la propuesta consiste en abordar la conversación como actividad discursiva que posee unas particularidades funcionales para la expresión de las experiencias estéticas que viven los niños durante la lectura de textos literarios. En virtud de eso se propone a la lectura literaria como fenómeno semiótico que pone en juego aspectos diversos: la construcción del sentido en una relación de compenetración dialógica entre lector-autor y obra (Rosenblatt, 1996); el reconocimiento de los estímulos del discurso estético y el proceso intersemiótico en el cual los lectores construyen con otros lectores nuevos senderos de interpretación y de potencialización de las experiencias estéticas producidas durante la lectura; y la vivencia de la literatura como placer estético a través de las realidades y mundos posibles despertados por los objetos estético-literarios «los textos».

La función comunicativa de la experiencia estética constituye un aspecto importante para el desarrollo de la propuesta, ya que permite situar a la literatura no desde el mero comportamiento estético placentero-contemplativo, en lo que refiere a sus funciones productiva (*Poïesis*) y receptiva (*Aisthesis*), sino que abre nuevos horizontes y nuevas posibilidades a la función comunicativa del arte (*Catarsis*). El filólogo alemán Hans Robert Jauss define la función comunicativa de la experiencia estética como “el placer, que en las propias emociones, producen la oratoria o la poesía y que puede llevar al oyente o espectador a cambiar de criterio o a librar su ánimo” (1986: 159).

Es importante considerar que la función comunicativa entraña la dimensión dual de orden dialógico que supone la experiencia literaria: 1). Un diálogo interno que implica el encuentro entre el lector y los enunciados que conforman la estructura del texto, movilizándolo el contenido y la valoración del discurso escrito por las representaciones culturales, éticas, socio-ideológicas y estéticas que posee el lector y que se activan, crean y modifican durante la lectura. 2). Un diálogo interaccional que resulta fundamental para la reconstrucción no sólo del sentido del texto, sino

de las experiencias vividas durante la lectura, teniendo en cuenta que del carácter ontológico del ser humano como ser verbal se substraen su necesidad de participar de experiencias comunicativas que lo remitan a un encuentro con las voces de otros, puesto que sólo en la interacción comunicativa con otros, la experiencia, en este caso literaria, se potencia. “Ser significa comunicarse, ser significa ser para otro y a través de otro ser para sí mismo. El hombre no dispone de un territorio soberano interno sino que está, todo él y siempre, sobre la frontera, mirando el fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos de otro o ve con los ojos de otro” (Bajtín, 1995: 327).

Estas ilustradoras palabras de Bajtín hacen eco en la estrecha relación entre la comunicación discursiva que supone la literatura y su correspondencia recíproca con el encuentro experiencial del lector con el universo de las palabras. Dicha relación remite a la respuesta estético-literaria propiciada por el educador; ya que si bien la configuración estética surge sólo en la medida en que es experimentada como efecto por quien lee, el docente puede promover el acercamiento sensible con la palabra, la pasión por descubrir y construir sentidos, y al hacerlo está facilitando una recepción mediada por la experiencia estética y está gestionando el diálogo de las significaciones de cada uno de sus estudiantes.

Por lo tanto, tomando como guía el contexto descrito y algunos de los autores y obras citadas como norte e inspiración, se desarrolla una experiencia pedagógica para fomentar en los estudiantes la exploración de sus propias respuestas a la literatura. La propuesta consiste en el desarrollo de cuatro talleres literarios que giran en torno a la lectura de textos ficcionales (2 novelas ficcionales, 1 libro-álbum y 1 libro-álbum metaficcional), desde los cuales se generan espacios de conversación en los que las perspectivas de lectura de cada estudiante se comparten y complementan. Se desarrolla con un grupo de 35 estudiantes de quinto grado de primaria en un colegio distrital ubicado en el sector norte de la ciudad.

Desde el momento del diseño de la intervención didáctica ésta se estructura de modo que los niveles de comprensión y, por supuesto, de encuentro estético con el texto, vayan complejizándose durante la conversación. Los dos primeros talleres tienen como objetivo el descubrimiento del significado intraliterario con textos cuya particularidad es la de facilitar en el lector ese encuentro con las claves semánticas durante el proceso

de lectura. Estos textos son: *La Grúa* de Reiner Zimnik y *Lobos* de Emily Gravett.

Pero bajo la hipótesis de que la experiencia estética del lector no permanece anclada únicamente a un juego de participación intratextual sino que, por el contrario, en el proceso de recepción del texto participan activamente las expectativas extratextuales proporcionadas por el mundo real y por el capital de experiencia del lector, se disponen dos textos cuya propiedad sea la de facilitar esta conexión entre el universo intra y extratextual. Estos textos son: *Rebelión en la granja* de George Orwell y *La Línea* de Doumerc y Barnes.

Resultados

La triangulación de las técnicas utilizadas (videograbaciones de las sesiones de clase, cuadros comparativos entre lo planeado y lo realizado, diarios de lectura de los niños y diario personal de la docente) permite establecer que la conversación es un espacio que promueve en los estudiantes no sólo una concienciación del proceso de interpretación y concreción de la obra literaria, sino además una liberación permanente de sentimientos. En el análisis de los espacios de lectura y conversación del taller N°. 1 se observa, por ejemplo, que las relaciones que establecen los niños entre los diferentes elementos del texto permiten otorgarle sentido a lo que leen y, en esa medida, se sienten altamente satisfechos con lo que su propia mente ha creado y re-creado:

-E8: Yo estoy descubriendo que // los tiburones querían derribar la grúa porque eran los malos de la historia, igual que los cuervos, mientras que el águila y el león plateado son los buenos, acompañan al conductor todo el tiempo, y como que ellos son los espíritus de Lektro. **¡Qué bacano, lo supe!**

Fragmento T1S9C

En la conversación N°. 2 aparecen expresiones que indican la presencia de una correlación entre la interpretación intratextual y la experimentación estética, como fruto de las preguntas formuladas por la docente (enfocadas en la vivencia emocional más que en el proceso de estructuración interpretativa) y de la libertad que se le otorga al estudiante para construir el sentido del texto por sí mismo, sin la presión de la autoridad:

-P: [...] pensemos en aquellas partes o cosas de la historia que quedaron grabadas en nuestra memoria y por qué?

-E13: Profe **yo sentí mucha emoción** cuando el lobo apareció en forma de árbol/ se ve muy bonita esa imagen// además yo creo que **me encantaaa** porque eso no podría pasar en la verdad/ eso lo hace como más bonito// también **sentí tristeza** cuando murió el lobo porque cayó en garras del lobo carnívoro/ no del vegetariano/ también es que es bien de malas [sic].

-E26: es como que ver que/que algo raro pasa//era lo que tú decías (refiriéndose a la maestra) sobre que es ser como el que es detective// uno va viendo las cosas y va como, ¿cómo se dice? pues no sé// **pero es que queda en mi mente es las cosas con las que yo fui descubriendo** que el lobo se volvía realidad en el libro que conejín estaba leyendo [sic].

Fragmento T2S2C

En el ejemplo anterior hay una referencia que indica que el punto de partida de los estudiantes para el proceso de interpretación es la realidad de los ‘mundos presentados’ en el texto y, en cuanto tal, su validez es inherente a éste y no corresponde a ninguna realidad objetiva exterior. Hasta este punto el texto es un conjunto de relaciones intrínsecas y el lector un sistema abierto de percepción e interrelación de las mismas, hecho del que resulta una potencialidad ilimitada de significaciones y transformaciones.

Ahora bien, con el propósito de que los estudiantes tuvieran un acercamiento más profundo con los textos, se dispusieron algunas estrategias como fueron: el método del no lector y la conformación de pequeños grupos de discusión. Los resultados de las transformaciones incluidas para estos dos últimos talleres se pueden describir a través de la trascendencia que para la conciencia lectora, en ese proceso de creación del texto, tienen las experiencias, conocimientos y expectativas de los lectores.

Para ilustrar lo anterior se presenta un fragmento de una conversación realizada en torno al texto *Rebelión en la granja*. Éste muestra que la interpretación tiene que ver con los vínculos establecidos por los niños entre la realidad social del país y la realidad mostrada en el texto. Siendo estas mismas conexiones las que generan un encuentro emocional con el texto, pues hay una identificación y conmiseración con los personajes:

Fragmento 1:

-E28: (...) **Yo veo que en ese libro se nos muestra al gobierno** (risas) el gobierno del país se comporta así/ siempre prometen tantas maravillas y después cuando ya tienen el poder en sus manos hacen con los pobres lo que quieren.

-E34: Le quitan a los pobres para darle cada vez más a los ricos.

-E28: Es cierto porque si tuviéramos un gobierno honesto//tal vez conformado por personas que no fueran tan oponentes//tan malos/las cosas serían diferentes// **pero hay un montón de gente que están como los cerdos, sólo haciendo para su beneficio/ el trabajo/ la plata/ todo para ellos y nada para los pobres trabajadores.**

-E22: Así como le sucedió a Bóxer//trabajó tanto/ tanto es que es mucho para los otros animales// sobre todo para los perros y los cerdos/ y después simplemente murió abandonado sin que nadie le diera/ sin que nadie le agradeciera [sic].

Fragmento 2:

-E18: Uy profe mira que cuando yo entendí lo que en verdad estaban haciendo los cerdos con los demás animales/ poniéndolos a trabajar tan duro sólo para ellos tener la recompensa me dolió tanto// y cuando en esa parte se murió Bóxer/ que era tan bueno **sentí tanta tristeza que confieso se me salió una lágrima.**

-E16: Esa parte (refiriéndose a la muerte de Bóxer) es bastante tocadora// **yo también me sentí mucho// además porque yo un día en la calle vi como un caballito se moría//** estaba reflaco y la gente decía que se veía que los dueños le pegaban y lo ponían a trabajar mucho a cargar quién sabe qué cosas. **Cuando se murió Bóxer yo me acordé de eso, y me dio fue rabia** con el verriendo del cerdo Napoleón// es que si uno se pone a mirar se da cuenta de todo/ que él fue el malo// que paila [sic].

Fragmentos T3S5C

De acuerdo con el análisis llevado a cabo se evidencia que el texto ofrece múltiples elementos de identificación, proyección e introyección. Sin embargo dichos elementos solamente se transfieren a la conciencia del lector cuando éste conecta el texto con sus experiencias de vida. En este proceso la situación dialógica que se genera durante los espacios de conversación ocupa un lugar altamente significativo, pues crea oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos y cuestionen las lecturas de los otros, y esto deriva en un alto nivel de reflexión y conexión con los textos y con las realidades sociales representadas en éstos.

Conclusiones

En cuanto a la manera como se construye la experiencia estética durante la conversación, la investigación permite determinar que los niños construyen el sentido del texto a partir de lo que éste ofrece objetivamente y lo que ellos logran construir con la intervención de su imaginación. Esta irrupción de la imaginación genera en ellos una transformación significativa de su conciencia y, por tanto, se presenta una experiencia con el texto. Es preciso indicar que en este proceso imaginativo intervienen las experiencias de vida de los estudiantes, entre más elementos del texto se relacionen con éstas, la imaginación de los niños se estimula más y, por ende, las redes afectivas de conexión con el texto se activan.

En los espacios de conversación se evidencia que los niños viven una sensación de placer y satisfacción en el momento en que logran darle sentido a lo que leen, pues en este proceso receptivo se están convirtiendo en sus co-creadores y se sienten orgullosos de lo que su mente ha imaginado, estructurado y construido. En síntesis, la conciencia del niño se satisface al captar el sentido del texto, lo cual implica que la experiencia sea el resultado de la experimentación de la plenitud de sentido del objeto estético.

Por consiguiente, el concepto de la *recepción de las obras literarias* se materializa en esta investigación a través de los intercambios orales entre los participantes, a través de los cuales se confirma que la experiencia estética con la lectura es una vivencia hacia la satisfacción que genera en los niños múltiples emociones a partir del placer por vincularse con los sentidos del texto.

Respecto al análisis de los espacios de conversación como facilitadores de la experiencia estético-literaria, se pudo observar que hay una serie de factores que son decisivos para que se genere dicha experimentación:

- 1) *El tipo de interacción que signe el intercambio verbal entre docente y estudiantes;* cuando la interacción es de orden directiva las intervenciones de los niños y la posibilidad de construcción de la esencia del texto se reduce, mientras que la interacción que precisa la participación activa de los estudiantes genera confianza y permite que los niños construyan de manera autónoma el sentido de los textos.

- 2) *El tipo de preguntas*; como estrategia discursiva oral la pregunta permite la activación de procesos cognitivos o emocionales en los estudiantes, según la estructura que ésta tenga, en tal sentido, algunas de las preguntas usadas se orientaron al proceso de significación del texto mientras que otras se usaron con el propósito de enfatizar en el encuentro emotivo entre texto y lector; al poner énfasis en el segundo tipo de preguntas, los niños expresaron con mayor libertad sus experiencias estéticas con la lectura de los textos literarios.
- 3) *Las estrategias utilizadas*; la inclusión de nuevas dinámicas tales como el no lector y los pequeños grupos de discusión permitió que los niños tomaran la vocería durante los espacios de conversación, despertaran su imaginación frente a lo que los textos les ofrecía y vivieran experiencias emocionales con éstos.

Finalmente, de los resultados obtenidos se pone en evidencia la importancia de abordar la conversación desde el enfoque semiodiscursivo, sobre todo en lo que tiene que ver con la manera como las interacciones verbales surgidas en los talleres se vuelven críticas con respecto a la capacidad de cambiar los puntos de vista de los lectores y despertar en ellos una atención especial hacia los valores, los imaginarios y los simbolismos sociales sincretizados en los textos literarios. Además queda claro que las propuestas pedagógicas tendientes a fomentar la formación literaria no pueden ser ajenas a la ética dialógica-discursiva; ello no sólo garantiza la activación estético-creativa y la experimentación emocional con los artefactos literarios, sino que facilita tomar distancia de las formas prescritas de operar con las actividades discursivas de la modalidad oral y de la modalidad escrita de la lengua.

Referencias

- ÁLVAREZ, T. (2001). 'El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua'. *Revista didáctica de la lengua y la literatura* [13, 17-42].
- BAJTÍN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. BUBNOVA, T. [Trad.] México: Siglo XXI Editores.
- CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- CAMPS, A. (2006). [Coord.] *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. España: Graó.

- CÁRDENAS, A. (1997). *Hacia una pedagogía integral del lenguaje*. Recuperado el 23 de mayo de 2013 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol07_06art.pdf.
- CHAMBERS, A. (2008). *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ISER, W. (1989). 'El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica'.
WARNING, R. [Coord.] *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- JAUSS, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. España: Taurus Ediciones.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008). 'Sobre la experiencia'. *Revista Aloma, Filosofía de l'educacion* [19, 87-112]. Barcelona.
- MIGNOLO, W. (1981). 'Diálogo y Conversación'. *Diálogos hispánicos, semiótica del diálogo* [6, 1-25]. Amsterdam: Editorial Rodopi.
- NÚÑEZ, P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. España: Narcea Ediciones.
- PETTIT, M. (2001). *Lectura: espacios íntimos y espacios públicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROSENBLATT, L. (1996). 'La teoría transaccional de la lectura y la escritura'. *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y vida* [1, 13-71]. Buenos Aires.
- _____. (2002). *La literatura como exploración*. España: Fondo de Cultura Económica.
- VARGAS, A. (2001). 'El lenguaje como goce. Consideraciones sobre la función estética del lenguaje y la competencia literaria'. *Revista Lenguaje* [28, 154-170]. Universidad del Valle.