

Formación ética (y humana) desde la experiencia literaria: aportes antropológico-pedagógicos a la didáctica de la literatura*

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2023

Fecha de aprobación: 16 de diciembre de 2023

Fecha de publicación: 29 de diciembre de 2023

Resumen

Este artículo resume una investigación de aula desarrollada durante cinco años, a través de la cual se analizó la incidencia de la experiencia literaria en la formación ética, en particular, y humana, en general, de estudiantes de undécimo grado de bachillerato. Mediante la metodología de la *experiencia vivida*, se abordaron, desde un enfoque narrativo, fenomenológico y hermenéutico, los mundos posibles del heroísmo clásico y el existencialismo como mundo de la vida en el marco de la antropología pedagógica. En sus resultados, se evidencia que la didáctica de la literatura puede trascender el carácter discursivo del acto de leer, hasta constituirlo en interpelación de la propia existencia. Así, se concluye que esta experiencia literaria implicó para los lectores un salto fuera de sí en busca de la generalidad propia de la formación como su posible efecto, cuestionando su identidad y sus decisiones en relación con lo otro y los otros desplegados en la ficción.

Palabras clave: Didáctica de la literatura, experiencia literaria, antropología pedagógica, formación humana (Bildung), formación ética, investigación en aula, héroe clásico, existencialismo.



Citar: Saavedra Rey, Liliana, y Sneider Saavedra Rey. "Formación ética (y humana) desde la experiencia literaria: aportes antropológico-pedagógicos a la didáctica de la literatura". *La Palabra*, núm. 46, 2023, e16656 <https://doi.org.10.19053/01218530.n46.2023.16656>

Liliana Saavedra Rey

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Doctora en Humanidades, humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en Educación, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. lsaavedra@pedagogica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0326-2738>

Sneider Saavedra Rey

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Doctor en Humanidades, humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. ssaavedra@pedagogica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6616-760X>

* Artículo de reflexión derivado del proyecto *La creación literaria como despliegue estético para la formación humana*, del grupo interinstitucional Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía, TAEPE.

Ethical (and Human) Formation Based on Literary Experience: Contributions of Pedagogical Anthropology to Didactics of Literature

Abstract

This article summarizes classroom research conducted over five years. It analyzes the effect of literary experience on the ethical education and formation (*Bildung*) of eleventh-grade students. Through the methodology known as *lived experience*, the study focused on the possible worlds of classic heroism and existentialism as a life-world, approached through a narrative, hermeneutic, and phenomenological lens, within the framework of pedagogical anthropology. The results demonstrated that the didactics of literature can transcend the discursive nature of reading, transforming it into a question of existence. Thus, it is concluded that this literary experience implies for the readers a leap outside of themselves in pursuit of the generality inherent in formation as a potential effect, prompting them to question their identity and decisions in relation to the other and the others represented in fiction.

Keywords: Didactics of Literature, Literary Experience, Pedagogical Anthropology, Human Formation (*Bildung*), Ethics Education, Classroom Research, Classic Hero, Existentialism.

Formação ética (e humana) de experiência literária: contribuição antropológica-pedagógica para a didática da literatura

Resumo

Este artigo resume uma pesquisa em sala de aula desenvolvida ao longo de cinco anos, que analisou o impacto da experiência literária na formação ética, em particular, e na formação humana, em geral, de alunos do décimo primeiro ano do ensino médio. Através da metodologia da *experiência vivida*, foram abordados, desde um enfoque narrativo fenomenológico e hermenêutico, os mundos possíveis do heroísmo clássico e do existencialismo como mundo da vida no âmbito da antropologia pedagógica. Em seus resultados, fica evidente que a didática da literatura pode transcender o caráter discursivo do ato de ler, a ponto de constituir-lo como uma interpelação da própria existência. Assim, conclui-se que essa experiência literária implicou para os leitores um salto para fora de si mesmos em busca da generalidade da formação como seu possível efeito, questionando sua identidade e suas decisões em relação ao outro e aos outros expostos na ficção.

Palavras-chave: Didática da literatura, experiência literária, antropologia pedagógica, formação humana, formação ética, investigação em aula, herói clássico, existencialismo.

Introducción: el lugar de la experiencia literaria en la didáctica de la literatura

Un acercamiento al devenir histórico de la didáctica de la literatura como el planteado por Colomer esquematiza sus inicios desde el aprendizaje elocutivo, en el marco de la retórica, hasta la posesión del patrimonio cultural mediante la lectura del *canon* nacional de sesgo historicista. Luego evidencia el paso del análisis textual basado en pretensiones de metodología científica (diversas aplicaciones del formalismo y el estructuralismo, preferentemente) hasta el ejercicio de interpretación enmarcado en el comentario de texto. Con esto evidencia que el enfoque de la enseñanza literaria ha transitado de desentrañar el mensaje de la obra hacia la participación del lector y los sentidos particulares que construye con el texto, analizando tanto los aspectos ideológicos implicados como los efectos estéticos generados.

Es en esta etapa donde la noción de experiencia literaria de base fenomenológica ha establecido un propio nicho en la didáctica de la literatura en las últimas décadas, consolidando la educación literaria. La publicación de la obra *Literature as Exploration* de la profesora Louise Rosenblatt, en 1938, fue el punto de partida para los modelos transaccionales que solo se aplicarían a plenitud en la década del setenta, pero, más allá de la configuración de tal etapa renovadora para los modelos de lectura, adelantó para la educación lo que en los años siguientes se recogería de las teorías de la estética de la recepción y la semiótica, reclamando la participación de la antropología, la psicología, la economía, la sociología, la filosofía o cualquier otra disciplina de las humanidades en el acto de leer. Su objetivo era que los maestros pudieran abordar con sus estudiantes el comportamiento humano y su dinámica social como fin último de lo que la autora define como experiencia literaria total, en la que “el lector procura participar en la visión de otro –obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible” (Rosenblatt 33).

Más allá de las referencias explícitas a los trabajos de John Dewey, George Santayana y Charles Sanders Peirce, esta obra pionera logra consolidar para la enseñanza de la literatura los planteamientos de una tradición de pensamiento que se remonta a la filosofía del lenguaje inaugurada por Wilhelm von Humboldt, continuada por Gustav Gerber y Friedrich Nietzsche, en la que se aborda la unicidad del lenguaje, el pensamiento y la experiencia humanas. Asimismo, establece resonancias con la antropología ficcionalista de Hans Vaihinger al reconocer la importancia de la ficción como parte de la realidad de las personas, la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, considerándola un rasgo definitorio de la actividad humana (y, por lo tanto, del *acto de leer* en cuanto experiencia vital, que será conceptualizado ampliamente por Wolfgang Iser), así como con la fenomenología de Martin Heidegger y Edmund Husserl, en cuanto a la construcción de sentido personal que solo puede darse mediante experiencias que constituyen el mundo de la vida. Una extensa red de relaciones teóricas que, si se tratara de establecer un hito en la reflexión más reciente, ha conectado a otros autores, disciplinas y líneas de pensamiento para el mundo hispano con la publicación de *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* de Jorge Larrosa en 1998, y los efectos generados en el marco de la filosofía de la educación junto a autores como Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena. En suma, esta es la postura que García-Dussán en su estudio sobre la

epistemología de la literatura en Colombia (2021) ha denominado vivencialismo, el cual considera que la obra literaria nunca deja igual a su lector, generando en él transformaciones personales relacionadas con el conocimiento de sí mismo.

Este nicho de la *experiencia literaria* ha sido fundamental para la configuración de la denominada *educación literaria*, que, en el devenir de la didáctica de la literatura, se enfoca en los posibles efectos de la interacción entre lectores y textos, trascendiendo las prácticas de enseñanza directa (Colomer) en el marco de un enfoque comunicativo. En Colombia, el profesor Alfonso Cárdenas se ha situado en esta línea y ha promulgado una pedagogía semiodiscursiva del lenguaje (Cárdenas *Elementos de una pedagogía*, Cárdenas y Medina, Cárdenas y Chacón), en cuyo seno el discurso literario se comprende como un modo de conocimiento, tanto de los saberes institucionalizados como de aquellos del mundo de la vida, en los que se incluye la exploración de la condición humana que, desde la ficción, conforma a la persona real. Allí, la formación axiológica toma relevancia en cuanto *valoración* singular (de donde se instituyen los valores) de los diversos modos de vida presentados en las obras (Cárdenas *Elementos de una pedagogía* y “Literatura, pedagogía”). De hecho, “la literatura constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral, analítico crítico-creativo sobre las relaciones que el ser humano establece dentro de sí y con su contexto, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinados” (Cárdenas y Medina 71). Tal comprensión permite profundizar y valorar el papel de la educación y la formación literarias, pues supera el abordaje objetivado de ciertos saberes *sobre* la literatura, enfocándose en generar *experiencias* de este discurso en relación con la vida humana, que al fin de cuentas es su fenómeno de exploración.

Marco teórico

Formación humana y formación ética desde una perspectiva literaria

Con el propósito de profundizar en esta construcción de sentido que permite la formación durante la experiencia literaria, la antropología pedagógica sitúa al *homo educandus* como el ser que se forma al hacerse presente ante sí mismo mediante el juego con sus potencialidades (lo que no es, pero podría ser). Ante él, la creación literaria en particular, y la ficcionalización en general, se convierten en dispositivos estéticos que posibilitan su despliegue espiritual para “llegar a ser lo que es” de acuerdo con la célebre sentencia de Píndaro.

Esta disciplina que promulga la base antropológica de cualquier abordaje pedagógico (Runge *et al.*) permite comprender que la transacción con los textos literarios desde la experiencia vital va más allá de la *educación literaria* planteada por Colomer y se constituye en *formación literaria* mediada por la ficción, tal y como lo hemos propuesto en otros lugares (L. Saavedra *La incidencia*, S. Saavedra “Formación”, “La creación” y *Creación literaria*, Saavedra y Saavedra “Antropología pedagógica” y “Aportes”). De hecho, la conciencia sobre el carácter antropológico de la ficción devuelve a la literatura su lugar en la construcción de la “imagen del hombre, de la conformación y los motivos de la conducta humana” (Stein-

ner 20) en relación con sus peculiaridades, tales como la autodeterminación, la reflexión, la referencia al sentido, la libertad, la responsabilidad, la interpersonalidad y la trascendencia, comprendiendo que el lenguaje constituye la experiencia humana y, por tanto, solo a través de la construcción de sentido se logra el despliegue espiritual de cada persona, como efecto de formación.

Para la didáctica de la literatura, este abordaje se sustenta en lo planteado por autores como Larrosa, en cuanto a la “formación” desplegada en la “experiencia de la lectura literaria”; Rosenblatt y el énfasis en su “carácter transactivo”, que implica al lector en el discurso de lo humano; o Nussbaum (*Poetic justice* y *El cultivo*), cuyo concepto de “imaginación narrativa” plantea el acercamiento a la vida de “otros distantes” atendiendo a su “singularidad” por medio de las ficciones. Aun en sus diferencias, ellos coinciden en concebir a la literatura como “un *vivir a través*, no simplemente un *conocer sobre*” (Rosenblatt 65). Consecuentemente, la lectura de literatura es vista “como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que el lector es [...] como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión aquello que somos” (Larrosa 26). Un proceso en el que se co-crean mundos posibles que terminan constituyéndose en experiencia vital para los lectores, tal como ha puesto en evidencia la teoría estética de la recepción de Iser, Jauss, Gadamer, Fish, Warning, entre otros.

En particular, se coincide con Bárcena y Mèlich, para quienes la comprensión (construcción) del sentido de la existencia humana está mediada por una experiencia “ante los otros, con los otros, ante los textos y con los textos” (119). Basados en los célebres estudios de Ricoeur sobre la manera como los relatos son el medio para prefigurar, crear y reconfigurar el mundo, estos autores profundizan en el carácter ético de la literatura al cuestionar, desde la ficción, la identidad de cada individuo, y luego exigirle una toma de postura dentro de unas circunstancias particulares que nunca garantizan una acción “correcta” o “mejor” dentro de diversas posibilidades existentes.

En otras palabras: *no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo*. Debo verme como otro para comprenderme. La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una “mediación ficticia” que permite comprender el mundo, su mundo. Pero, al mismo tiempo, el texto literario hace posible una segunda mediación: *la formación de la subjetividad*. Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del “efecto catártico” que provoca el texto, es decir, de la identificación con los personajes y las situaciones que nos han contado o hemos leído. El *texto* aparece entonces como el *maestro*. Y preguntarse por la identidad personal conlleva también cuestionarse sobre cómo debemos comportarnos, sobre qué sentido tiene nuestra existencia (Bárcena y Mèlich 119).

De acuerdo con los referentes mencionados, este artículo presenta una investigación literaria desarrollada en aulas de grado undécimo de un colegio de Bogotá, Colombia, durante cinco años consecutivos, con quienes se abordó la lectura de *Odisea* de Homero y *El extranjero* de Albert Camus para evidenciar dos visiones de mundo opuestas –héroe clásico y hombre absurdo– que les permitieran ampliar sus concepciones sobre *temas existenciales* como el sen-

tido de la vida y la muerte, la predestinación y el azar, los sistemas sociales y las decisiones individuales y, por supuesto, la ética y la moral. En este sentido, las actividades engranadas buscaron configurar una experiencia de lectura como relación íntima entre texto y subjetividad, que superara el simple consumo de la obra, pues sus protagonistas se constituyeron en esos *otros* desde los cuales se podía cuestionar la propia identidad de los lectores ante situaciones de importancia vital o simbólica para cualquier persona: la muerte de la madre, la lucha por un ideal, el vínculo amoroso, el reconocimiento social, la culpa, entre otros.

El objetivo de este acercamiento, entonces, fue la *formación ética y, por tanto, humana, desde una perspectiva literaria* (Bárcena y Mèlich) en la experiencia e interacción con otros y no desde sistemas morales abstractos. Una clase de literatura, no como pretexto para la enseñanza de la ética, sino como escenario de alteridad para cuestionarse –para formarse– pues en cada obra un autor ha creado *otros* de ficción para interpelar a *otros* lectores desde el discurso de lo humano, en la relación de *alteridad* que supone la educación para abordar el carácter ético de cualquier existencia.

Formarse en literatura: explorar la condición humana desde los otros

Aunque la educación literaria convoca (o debería convocar) a sus actores a la experiencia humana misma en cuanto “la literatura expresa al hombre en cuanto es humano” (Reyes 18), su didáctica puede limitarse a las aproximaciones lingüísticas, sociales, culturales, ideológicas o historiográficas en su mediación respectiva. Con todo, la literatura es una forma de “examinar la condición humana” (Sábato 11); por lo cual, resulta perentorio trascender las diversas perspectivas de estudio (que justamente se despliegan para enriquecer dicha experiencia), para configurar el encuentro con seres hechos de palabras, quienes encarnan *otros modos de ser* que ponen en cuestión a su lector, quien, a su vez, suspende su realidad para adentrarse en la obra que lee en cuanto mundo posible, no como decodificador automático de los enunciados a su significado, sino en cuanto “ser humano que debe establecer el enlace entre aquellos para que una palabra sea verdaderamente significativa” (Rosenblatt 52). Así, cada persona construye sentido del texto desarrollando imágenes, secuencias e hipótesis como proceso de reelaboración en su conciencia, consolidando así no solo una experiencia de lectura sino una experiencia vital (Iser).

Por consiguiente, junto al análisis de aspectos contextuales, estructuras y elementos de composición (siempre pertinentes), esta experiencia de aula acentuó la valoración de las obras propuestas de acuerdo con su relevancia para la vida de los estudiantes, enfocándose en su *formación* (*Bildung*, desde la tradición pedagógica alemana) como proceso de realización espiritual del ser humano a partir de su encuentro con *otros* (Garcés y Runge). Esta perspectiva implica una búsqueda constante que trasciende la realidad inmediata de la persona, llevándola a lugares desconocidos e intransitados que anidan en su interior (por medio de ficciones literarias, en este caso), para proyectar ante sí misma una estética (una manera de ser) en el cuestionamiento de los modos de vida de los protagonistas. Todo esto con el fin de “alcanzar la plenitud humana” (Kant), “llegar a ser persona” (Quintana), “llegar a ser lo que es” (Nietzsche), como devenir inacabable, que no se resuelve en un grado escolar o en una

etapa de la vida. En fin, la formación como acto de *desbordamiento* del ser, el cual solo puede desplegarse por medio de su expresión a través del lenguaje (Vargas, Gamboa y Reeder).

Además de la participación del profesor, de otras voces académicas y de sus pares, en este proceso de investigación en aula esa alteridad fue establecida con personajes, pensamientos y situaciones de ficción que fueron abordados como testimonio de vida que los estudiantes debieron conocer, aceptar o discutir, instituyendo un proceso significativo y crítico en el cual fueron instados a desarrollar sus propios puntos de vista según sus experiencias y argumentos, pues “poder decirnos en torno a una lectura; poder pensarnos alrededor de las palabras leídas; poder percibir un rostro revestido por experiencias que son propias, demandan un reto para nosotros - mismos” (Hernández, Leal y Salgado 107).

Como lugar privilegiado para experimentar tales relaciones del hombre con el mundo: de las valoraciones individuales, proyecciones estéticas y acciones éticas (consigo mismo, con los otros) a ideales y convenciones sociales, la literatura, además de ser el discurso que explora la *complejidad de la vida humana* (Lotman, Todorov, Kundera), “ofrece un medio – algunos dirán que incluso es el único– de preservar y de transmitir la experiencia de los otros, de aquellos que están alejados de nosotros en el espacio y en el tiempo, o que son distintos a causa de sus condiciones de vida” (Compagnon 58). Un aspecto que ha abordado con gran profundidad Todorov al referirse a la experiencia que Richard Rorty precisaba para la novela, sustancialmente distinta a la lectura de obras científicas, filosóficas o políticas:

Conocer a nuevos personajes es conocer a nuevas personas, con la diferencia de que de entrada podemos descubrirlas desde dentro, cada acción desde el punto de vista del autor. Cuando menos se parecen a nosotros esos personajes, más amplían el horizonte, y por lo tanto enriquecen nuestro universo. Esta ampliación interior (en determinados aspectos similar a la que nos proporciona la pintura figurativa) no puede formularse en proposiciones abstractas, y por eso nos cuesta tanto describirla. Representa más bien la inclusión en nuestra conciencia de nuevas formas de ser junto con aquellas que ya poseíamos. Este tipo de aprendizaje no cambia el contenido de nuestra mente, sino el propio continente; no las cosas que percibimos, sino el aparato de percepción. Lo que las novelas nos ofrecen no es un nuevo saber, sino una nueva capacidad de comunicación con seres diferentes de nosotros, y en este sentido participan más de la moral que de la ciencia. El horizonte último de esta experiencia no es la verdad, sino el amor, forma suprema de la relación humana (Todorov 88).

Tal es el proceso de formación que se ha pretendido en esta experiencia de cinco años, en el marco de la investigación en el aula, al desarrollar una acción educativa que permite el encuentro con los personajes de ficción y las personas que han transitado por las aulas (profesores, estudiantes, teóricos en sus escritos, otros especialistas) para pensar y sentir ciertos temas que conciernen a cualquier ser humano desde múltiples puntos de vista, como “único modo de tender a la universalidad” (Todorov 89); esto es, a la realización personal en el marco contingente de una ética propia, experimental: *desbordarse, expresarse, exponerse; formarse*.

Método fenomenológico para reconstruir la experiencia (literaria) vivida

Debido al carácter inasible de la experiencia literaria (más aún cuando se orienta en un proceso de enseñanza), esta investigación se ha valido del método narrativo, fenomenológico y hermenéutico de Van Manen (*Investigación educativa, Fenomenología de la práctica*) para reconstruir la *experiencia* (literaria) *vivida* en el aula con las obras citadas, de acuerdo con los efectos generados en la formación ética de los estudiantes, en particular, en el marco de la antropología pedagógica y su formación humana, en general. En este sentido, se han conjugado las *experiencias personales* desde la *observación cercana* del maestro, junto a la *reconstrucción de los discursos orales* derivados de *entrevistas* con estudiantes y *grupos de discusión* fomentados dentro de las múltiples actividades de clase; además, se realizaron *ejercicios de escritura descriptiva y analítica*, siempre orientados al *fenómeno universal* de los posibles efectos estéticos en la tensión entre el heroísmo clásico y el existencialismo, de los cuales se han derivado los *análisis temáticos de aproximación holística* planteados y abordados como *temas existenciales del mundo de la vida* con los estudiantes: experimentar las visiones de mundo de Odiseo y Meursault para cuestionar la experiencia propia desde diversos ámbitos. Finalmente, la *escritura* en cuanto método por excelencia de la fenomenología y la investigación en ciencias humanas, tal y como se desarrolla a continuación, ha buscado hacer comprensible la experiencia de modo reflexivo, recontextualizado, distante e inmerso al mismo tiempo: objetivando el pensamiento y, a la vez, haciendo subjetivo el conocimiento adquirido para, desde esta construcción de sentido, poderlo compartir y debatir con los demás.

Resultados y análisis

Los ideales encarnados por el héroe clásico

En el marco de esta investigación en aula, el inicio de la experiencia consistió en un acercamiento al sentido clásico del héroe en el marco del mundo mítico y antropocéntrico de la Antigua Grecia, a propósito de la lectura de *Odisea* de Homero. Al respecto, “héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud como fuerza y excelencia” (Savater 136). De ahí que la virtud no lo antecede, sino que ella se instituye por el despliegue de esta figura.

El héroe no solo hace lo que está bien, sino que también ejemplifica por qué está bien hacerlo. La mayoría de los hombres acatan las virtudes como algo ajeno; impuesto, en buena medida convencional y, por tanto, discutible; pero en el héroe la virtud surge de su propia naturaleza, como una exigencia de su plenitud y no como una imposición exterior. El héroe presenta la reinención *personalizada* de la norma (Savater 139).

En el mundo clásico este heroísmo se justifica desde la construcción mitológica de un semidiós, que une lo mortal con lo divino, proponiendo un modelo a seguir que sobrepasa lo humano sin alejarse de sus defectos, necesidades y deseos. Tal cercanía es la que conmueve y despierta en los humanos el heroísmo personal mediante ideales que representan una perfección social inacabada; aquello que como individuos y comunidad *quisiéramos* ser.

Precisamente, los estudiantes se encargaron de profundizar en este carácter modélico para la existencia humana, exaltándola y enriqueciéndola con ideales colectivos según su época y sociedad, indagando por héroes a lo largo de la historia. De hecho, “el heroísmo lucha contra la instrumentalidad del hombre, contra su reducción a lo utilitario e intercambiable” (Savater 159), reivindicando el valor de cada persona como capaz de hacer lo que se propone; cultivando siempre la insatisfacción para superarse junto a la esperanza de lograrlo.

En el caso de Odiseo, ellos reconocieron aquellos rasgos que lo hacen humano y clásico mediante una animación lectora basada en el documental *Batalla de los dioses* (2009) dedicado al rey de Ítaca. Junto a ciertos datos de interés y generalidades de la obra, se les preguntó por qué Odiseo ha pervivido hasta la actualidad como símbolo de la vida humana. En sus respuestas plantearon: “es una persona que enfrenta obstáculos insalvables que solo él puede afrontar y superar” (E14-4)¹, “un símbolo de una vida que presenta momentos buenos y malos, que cada quién tendrá que descubrir cómo ganar” (E14-9), “Odiseo tiene ideales, lucha por ellos y sale victorioso. Cada uno de nosotros ante la adversidad encontrará esos elementos que le permitirán superarse a sí mismo y llegar a su Ítaca anhelada” (E16-2). He ahí la desnudez del héroe; su humanidad, que nace del reconocimiento de sus debilidades, y el deseo de hacer algo que sobrepasa sus capacidades: “creer en que es capaz de lo imposible”, a sabiendas de lo utópico de su tarea. Ante cada amenaza “debe encontrar una manera sabia y certera de salir del trance, con la esperanza de que éste sea el último reto, pero sabiendo a ciencia cierta que no lo será” (Manguel 113).

Para profundizar estas ideas, los estudiantes asistieron a una charla al respecto con la directora de la biblioteca de la institución, cuya tesis doctoral versa sobre héroes, y se abordó la concepción mitológica de las culturas antiguas como contenido central del periodo académico, que finalizó con la proyección de la versión cinematográfica de la obra. Incluso, se rescataron elementos de la exposición *Dioses, mitos y religión de la antigua Grecia (colección de cerámica del Museo de Louvre)*, realizando lecturas icónicas y simbólicas de estas piezas que consolidan la visión de mundo que atraviesa a la obra.

Por su parte, el proyecto de escritura que desarrollaron mientras leyeron la obra fue una Odisea personal, texto que utilizó los motivos literarios del poema épico para narrar una experiencia personal o familiar. Entre tantos escritos llenos de expresividad y vuelos poéticos, que descubrieron ante el profesor y sus pares aspectos insospechados de sus vidas, sobresalieron varios como este finalmente publicado en la revista del colegio, que hace referencia a una estudiante que acompaña la odisea perdida de su abuela contra el cáncer.

Enfrentar con ella la realidad de su impotencia es lo más complejo que he tenido que emprender. ¿Cómo mirarla a los ojos sin que de los míos saliera un sollozo? ¿Cómo ocultar el dolor que llevaba tan adentro de mi corazón? No fue imposible pero sí desgastante. Te sientes sin esperanza, como si nadie te pudiera salvar. Y si yo como espectadora estaba marchitándome, es inimaginable pensar en lo apagada y tenue que se sentía ella; y aun siendo así, de sus

¹ Desde este enunciado, la voz de los estudiantes se intercala con los referentes bibliográficos. Siempre que aparezca una cita sin referencia (solo con la identificación del informante respectivo, p. ej. E13-4), a excepción del artículo publicado en la revista escolar, refiere a textos escritos u orales producidos por los estudiantes durante la experiencia de aula.

labios nunca salió una pena, un llanto o un reclamo [...] Las últimas palabras que le dije no fueron suficientes, nunca lo serán. Pero entendí que nada de lo que pasó era injusto, estuve de acuerdo con François Mauriac cuando afirma que “la muerte no nos roba los seres amados. Al contrario, nos los guarda y nos los inmortaliza en el recuerdo”. Siempre es difícil despedirse de quien más amas, y aunque ya no está aquí, sé que está eternamente conmigo, porque mi alma nace a la orilla de sus ojos; aunque no la pueda ver (Prieto 21).

Textos como este, además de las discusiones en clase sobre las dificultades que enfrenta Odiseo y su manera de salir avante, consolidaron un acercamiento al personaje en lo que tiene su heroísmo de significativo para cada persona, ese rasgo “mortal” con el que es fácil identificarse, conmoverse, proyectarse (Bauzá). Alguien con debilidades y fortalezas que encarnando los ideales de su cultura sabe que puede reponerse a la adversidad, levantar la frente y entregar más. No en vano, Homero es considerado el gran educador de su tiempo, debido a que su poesía penetra en el espíritu como “una imagen de lo humano capaz de convertirse en una constricción y un deber” (Jaeger 43). Un argumento más para pensar la lectura literaria con fines formativos.

Hombre absurdo: ¿otro tipo de héroe?

Pero Meursault, extranjero de su sociedad, hombre sin ideales, criminal, ¿también podría ser un héroe? ¿Un héroe absurdo? Estos interrogantes sirvieron de apertura a *El extranjero* de Camus. Más aun, los estudiantes leyeron las páginas iniciales de este libro y *El mito de Sísifo*, que resultan ilustrativos sobre su visión de mundo. En el primero, Meursault es indiferente a la muerte de su madre. En el segundo, Camus propone que el único problema filosófico es preguntarse si la vida vale la pena de ser vivida.

Otros intertextos abordados en esta animación lectora fueron la canción y el video “Killing the arab” de The Cure, basados en la novela. Como bien lo analizan los estudiantes, signos como el blanco y negro, la lentitud narrativa, los planos y la actuación del protagonista reflejan la monotonía en que vive Meursault, además de aseverar su disyuntiva de no saber si está vivo o muerto. “¡Es tan aburrido!” concluyen algunos, lo cual propicia una discusión sobre lo intencional de esta atmósfera para mostrar la sensibilidad absurda de la obra.

Luego se les solicitó realizar una indagación sobre el existencialismo, desde Kierkegaard hasta Sartre, para abrir horizontes de sentido en la lectura de la novela y su protagonista. Los estudiantes explicaron que este movimiento filosófico concibe al hombre como alguien “arrojado al mundo” sin ninguna misión trascendente, lo cual hace de su existencia un absurdo. Si “la existencia precede a la esencia” (Sartre 27), solo el mismo hombre está encargado de llenarla de sentido. Primero existe (aparece en el mundo), luego se hace hombre (define quién es desde su conciencia) para desarrollar la libertad representada en sus elecciones de vida. Asimismo, se reconocen los síntomas de angustia, desamparo y desesperación ligados a la libertad de buscar sentido a la propia existencia, pues esta corriente filosófica elimina cualquier sistema ideológico, científico, político o metafísico que haga esa tarea por los hombres; es cada uno en particular quien debe decidir lo que quiere ser. Estas socializaciones se

fraguaron en el espíritu de la crítica (a los sistemas y al nivel de conciencia y elección de cada persona con respecto a lo que hace en su cotidianidad), la contradicción (de la existencia) y el debate (sobre posibles sentidos que cada ser humano puede dar a su vida mientras existe).

En el contexto de desazón de inicios del siglo XX, el existencialismo cuestiona al ser humano engeguado por ideologías que lo autorizan a cometer los actos de mayor barbarie y, en contraposición, evidencia su responsabilidad individual, lo cual consolida ese nuevo humanismo advertido por Sartre: si cada hombre define el sentido de su existencia esto no lo autoriza a decidir cualquier cosa, pues será responsable de sus actos, más allá de cualquier ideal o estereotipo.

Para consolidar estos planteamientos, se leyó de manera grupal y dirigida con los estudiantes el ensayo *El mito de Sísifo* del libro homónimo, en el cual Camus consignó pistas filosóficas de su obra, especialmente el carácter absurdo de la existencia y la manera como una toma de conciencia al respecto la podría llenar de sentido. Sísifo acepta su condena: “el hombre absurdo dice sí y su esfuerzo no cesará nunca. Si hay un destino personal, no hay un destino superior [...], que juzga fatal y despreciable. En lo demás sabe que es dueño de sus días” (Camus 155). Y esto también representa a Meursault, indiferente ante sucesos de importancia cultural como la muerte o el matrimonio. Él no sigue estas costumbres pues considera que la vida del hombre carece de trascendencia.

Una perspectiva más radical, que se ha vuelto prácticamente canónica sobre la obra, ha sido estudiada con agudeza por Vargas Llosa en *El extranjero debe morir*, otro texto que se comparte con los estudiantes para diversificar los puntos de vista en torno a Meursault. Según dicho autor, inicialmente, este personaje es concebido como la “encarnación del hombre arrojado a una vida sin sentido, víctima de unos mecanismos sociales [...] pariente máximo de los anónimos héroes kafkianos”. Sin embargo, muy pronto surge una interpretación “positiva” de la novela que propone a su protagonista “como prototipo del hombre auténtico, libre de las convenciones, incapaz de engañar o de engañarse, a quien la sociedad condena por su ineptitud para decir mentiras o fingir lo que no siente”. Esto es sustentado por el mismo Camus, quien plantea en un prólogo para una edición norteamericana, que no es equivocado ver en su novela “la historia de un hombre que, sin actitudes heroicas, acepta morir por la verdad” (Vargas Llosa 215).

Aunque el autor peruano precisamente se antepone a tal idea, evidenciando que se trata de una interpretación parcial; su punto fundamental de argumentación radica en la necesidad de efectuar ritos (mentiras) para establecer relaciones humanas, para lograr la convivencia social. Un gran teatro en el que todas las personas representan un papel, del cual Meursault no quiere participar, convencido de la intrascendencia de cualquier acción. Precisamente esta convicción lo hace invulnerable, lo pone por encima de quienes viven y sufren por sus apegos al mundo, lo hace héroe porque encarna, ya no los ideales clásicos, sino esa “poética moderna del fracaso” de un héroe anónimo, silenciado, cotidiano (Savater 139). He aquí la muerte de los ideales propia de la postmodernidad, de esos grandes relatos fundadores de sociedades.

A pesar de esto, Meursault es una proyección para seguir –¿un héroe?–, así sea de la no-acción, la marginalidad y el desencanto, componentes tan cercanos a la vida real como los ideales clásicos, dependiendo del modo en que cada individuo quiera ver el mundo. Es más, si se atiende a lo planteado por Bauzá, en su *Morfología y semántica de la figura heroica*, Meursault coincide con muchos de sus rasgos: una inteligencia superior, la experiencia del exilio y el castigo (que él los hace su vida misma, como la roca de Sísifo) y una “morfología fuera de lo ordinario en lo psicológico o espiritual” (Bauzá 170). Es a través de su cotidianidad que logra ese grado de transgresión fundamentalmente heroico, con el que descompone su propia sociedad, consciente del absurdo sobre el que esta se basa. Con Meursault, “el héroe es el que sabe decir no” (162).

Actuar la literatura o la experiencia de ser otro

Una vez leída la novela, los estudiantes representaron el Juicio a Meursault personificándolo a él, a sus vecinos Raymond y Salamano, a Celeste, su novia Marie, el capellán que busca su arrepentimiento, el conserje del asilo de su madre, un compañero del árabe, testigo ocular del asesinato, entre otros personajes; así como ciertos actantes del juicio: abogado defensor, fiscal, jurado, peritos psicológicos y jueces. Con el aula de clase convertida en un recinto penal, ellos se propusieron valorar, acusar o defender a este hombre absurdo desde las coordenadas de la obra y la perspectiva específica de su personaje actuado; ya no desde su percepción personal, desdoblándose en *otro*.

Además de re-crear la historia desde múltiples focalizadores y motivar altamente a los jóvenes, esta actividad profundizó en aspectos argumentativos y de expresión oral y corporal pues, más allá de la organización escénica y cronológica por parte de los jueces, las intervenciones se basaron en una puesta en escena desde la improvisación teatral a partir de la caracterización profunda de cada personaje. Esto enriqueció las posibilidades de la novela y su debate sobre la “anormalidad” de una ética carente de moral; justamente el centro de la experiencia de aula.

Meursault relativiza los valores, ideales e instituciones, cuestionando el porqué de cada acción que las personas emprenden. Esta problematización fue asumida por los estudiantes, tanto en el juicio como en su realimentación posterior: “¿Cuál es la razón para amar a un familiar o acusar a un criminal, si este parentesco o dicha acción es producto del azar y cualquier otro podría estar en su lugar?” (E15-1), “¿Por qué llorar la muerte de alguien, si es algo inevitable y sucederá en cualquier momento?” (E14-9), fueron cuestionamientos recurrentes del Meursault actuado. “¿Por qué juzgar su actitud asocial y no su crimen?” (E16-7), insistió la defensa. “¿Por qué sus impulsos irracionales pueden atropellar a otro humano?” (E15-2), cuestionaron los acusadores. “¿Será insensible y loco, o la persona más consciente de la condición humana, alejada de ideales utópicos?” (E15-8), interrogaron los psicólogos. Así desfilaron diversos testigos frente a los jueces, los cuales tuvieron potestad para establecer su propio veredicto, único aspecto modificable de la novela según el desempeño argumentativo de cada una de las estudiantes, desdoblada en personaje. De hecho, cada año esta experiencia de aula presenció cierto tipo de condena o incluso, alguna vez, la absolución del acusado.

Conclusiones: de la experiencia literaria a la formación personal

Si bien el contraste entre el héroe clásico y el hombre absurdo no engloba la complejidad humana, tal dicotomía resultó relevante para consolidar la tríada literatura-vida-formación propuesta en esta experiencia de aula, pues estos personajes articulan acciones e ideas extremas que cuestionan a las personas con respecto a su condición humana y, especialmente, sobre las decisiones particulares que pueden tomar para dirigir sus vidas. Algún estudiante lo resumió así: “mientras el primer héroe nos muestra una posibilidad de ser ‘perfectos’ para la sociedad, el segundo nos da la opción de simplemente ‘ser’, a pesar de la sociedad” (E16-2). Otro planteó este parangón desde sus motivaciones y vínculo social: “el hombre absurdo termina siendo héroe, día a día, de su propia historia anónima, aunque no busque la gloria ni el reconocimiento. Por su parte, el héroe clásico busca satisfacer a otros por el sentido de vida que encuentra en la gloria; es un héroe que lucha por los demás, pero, especialmente, para ser enaltecido” (E16-5). En este contexto, uno más los caracterizó de esta manera: “mientras el héroe clásico sigue el ideal de la justicia según su sociedad, desde el que muestra su fortaleza física y mental, el hombre absurdo no sigue reglas, es fuerte porque decide que nada lo afecte al descubrir el sinsentido de la vida” (E17-7).

Transitadas las obras, los estudiantes escribieron textos argumentativos en los que analizaron estas dos visiones de mundo y defendieron la que consideraron más pertinente para ciertos momentos de su vida mediante planteamientos como: “¿Vivir una vida sin ideales o con ellos? ¿Relativizar la moral? ¿Crear en la utopía, aunque sepamos que es algo inalcanzable? ¿Sobrellevar el peso de encarnar los valores de una cultura o de una familia? ¿Hacerlo por tradición o como toma de conciencia? ¿Asumir la responsabilidad de nuestras propias vidas? ¿Marginarnos de la sociedad por no seguir sus rituales sociales? ¿Es posible vivir en absoluta soledad? ¿Cómo se define el verdadero coraje de un héroe o de una persona, alcanzando lo más alto de su sociedad o abandonándola por completo?”.

Los que optaron por el héroe clásico vieron en los ideales un filtro para enaltecer y sacralizar la cotidianidad, sirviendo a los demás y superándose a sí mismos, dentro de un proyecto social trascendente:

Aunque discrepo del argumento de Vargas Llosa con respecto a asimilar la mentira y la corrupción como fundamento de toda sociedad, sí creo que es importante que todos actuemos bajo una misma fuerza, en el contexto de un mundo idealizado que busca que sus ciudadanos sean siempre mejores (E36 – 4).

Es importante que todos actuemos bajo una misma ética [...], que es encarnada por el héroe clásico, donde de una forma didáctica nos son enseñadas las “correctas acciones”, los valores e ideales que debemos seguir [...] Si cada uno de nosotros siguiera lo que considera correcto, el mundo sería un racimo de caos y desorden, maldad y angustia, precisamente sucedería lo reflejado en *El extranjero*, un asesinato sin razón (E22-6).

Los que eligieron al hombre absurdo lo concibieron como una postura crítica, más humana y real, que no miente por seguir los ideales de los demás, sino que actúa en cada situación con autenticidad, incluso denunciando acuerdos sociales que pueden destruir al hombre.

Cuando comenzamos a conocer el mundo es difícil tener la madurez para pensar quiénes somos y qué queremos de la vida. Nos dejamos llevar por la televisión, la música, la moda o incluso por las religiones impuestas por nuestras familias. Es muy difícil formar un carácter propio y una moral argumentada. [...] Si lográramos crear personas con un poco de Meursault y su convicción de lo que hace y piensa, no habría injusticias sociales [...], sino libertad de pensamiento y expresión (E15-5).

Creería yo que ser un héroe absurdo en la adolescencia nos puede llevar a ser héroes de verdad, donde no actuamos para satisfacer a otros sino a nosotros mismos. Es una época donde nos constituimos, y nos debemos construir en cimientos reales, sin fingir sentimientos ni pretender emociones inexistentes a esta edad, sino ser realistas, ver la vida tal como es. No buscar ser reconocidos por otros sin antes ser reconocidos por nosotros mismos (E20-4).

La esencia del ser humano es ser aceptado. Meursault logra hasta desafiar su propia naturaleza para ser libre y cesar de ser sumiso ante ciertas ideologías. Lo verdaderamente asombroso de Meursault es que logra identificar que la libertad y la felicidad son relativas, así parezca que factores externos las definan; en eso estoy totalmente de acuerdo con él (E3-5).

Otras posturas buscaron un punto intermedio:

Los valores y cualidades del héroe clásico son fundamentales para la convivencia de una sociedad [...] Amor, lealtad, persistencia y otros son muy importantes en la vida cotidiana, y pueden ser completamente genuinos. Sin embargo, también es necesario tener un criterio claro como el de Meursault, pues él no mentía, no se dejaba engañar y no creía en todo lo que la sociedad le planteaba (E17-3).

El hombre no es código binario, no puede ser blanco o negro, sino que su vida la constituyen diversos colores. Debe tener puntos intermedios y encontrar un balance entre su vida como miembro de la sociedad (siguiendo normas e ideales colectivos), pero respetando su individualidad, al igual que Meursault: responder a su llamado interno, ser auténtico (E29-6).

Como se evidencia en estos puntos de vista, este proceso soslayó cualquier interés dogmático, pues la literatura no se instituyó como excusa para formar lo ético en los estudiantes. Más bien, la experiencia literaria en tanto experiencia de vida, y la ficción literaria como indagación por la condición humana, derivaron indefectiblemente en unas interpretaciones de “la vida y el mundo reales” de cada persona, lo que les permitió asumir perspectivas existenciales –éticas– hacia sí mismas y hacia los demás, desde las múltiples y contingentes lecturas de los textos.

Así se promovieron efectos de formación en los estudiantes mediante el testimonio vital de las obras literarias en tanto exploración crítica de las contradicciones humanas, exponiendo dilemas por resolver fuera de la ficción, en el mundo real, con la propia vida, como sentido

personal. Más allá del análisis de formas literarias o la aseveración de discursos académicos al respecto, esta experiencia de aula logró implicar a los estudiantes en el gran discurso de la humanidad, de su propia humanidad.

Referencias

- Bárcena, Fernando, y Joan Mèlich. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila, 2014. Impreso.
- Batalla de los dioses*. Dirigida por Christopher Cassel y Jessica Conway. History Channel, 2009, DVD.
- Bauzá, Hugo. *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*. Fondo de Cultura Económica, 1998. Impreso.
- Camus, Albert. *El extranjero*. Alianza, 2012. Impreso.
- . *El mito de Sísifo*. Alianza, 2009. Impreso.
- Cárdenas, Alfonso. *Elementos de una pedagogía de la literatura*. Universidad Pedagógica Nacional, 2004. Impreso.
- . "Literatura, pedagogía y formación en valores". *Enunciación*, vol. 14, núm. 2, 2009, pp. 5-20. Impreso. <https://doi.org/10.14483/22486798.3057>
- Cárdenas, Alfonso, y Adriana Chacón. "Lenguaje y formación humanística". *Folios*, núm. 52, 2020, pp. 51-70. Impreso. <https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>
- Cárdenas, Alfonso, y Roberto Medina. *Pedagogía de la literatura*. Uniediciones, 2016. Impreso.
- Compagnon, Antoine. *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado, 2022. Impreso.
- Colomer, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Coord. por Carlos Lomas, Universidad de Barcelona, 2010, pp. 123-142. Impreso.
- García-Dussán, Éder. "Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano". *Folios*, núm. 53, 2021, pp. 75-90. Impreso. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10374>

- Garcés, Juan, y Andrés Runge. "Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana". *Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2, 2011, pp. 13-25. Impreso. <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Hernández, Helen, Édgar Leal, y Álex Silgado. "La experiencia de la lectura y sus formas de decir. Una mirada a la narración". *Folios*, núm. 57, 2023, pp. 103-113. Impreso. <https://doi.org/10.17227/folios.57-14455>
- Homero. *Odisea*. Cátedra, 2013. Impreso.
- Iser, Wolfgang. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus, 1987. Impreso.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, 1995. Impreso.
- Kant, Immanuel. *Sobre pedagogía*. Encuentro, 2008. Impreso.
- Kundera, Milan. *El arte de la novela*. Tusquets, 2007. Impreso.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica, 2013. Impreso.
- Lotman, Yuri. *Estructura del texto artístico*. Akal, 2011. Impreso.
- Manguel, Alberto. *La ciudad de las palabras*. Almadía, 2010. Impreso.
- Nietzsche, Friedrich. *La gaya ciencia*. EDAF, 2002. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *Poetic justice. The literary imagination and public life*. Beacon press, 1995. Impreso.
- . *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Paidós, 2012. Impreso.
- Prieto, Camila. "Odisea personal: ser de Luz". *El búho*, núm. 2, 2019, pp. 20-21. Impreso.
- Quintana, Juan "El concepto de Bildung en el pensamiento alemán". *Análisis pedagógico. II significado dell'educatione*, núm. 2, 1986, pp. 6-17. Impreso.
- Reyes, Alfonso. *Teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica, 2007. Impreso.
- Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.
- Runge, Andrés, Alexander Hincapié, Diego Muñoz, y Carlos Ospina. *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Universidad Católica de Oriente, 2019. Impreso.

- Saavedra, Liliana. *La incidencia de la evaluación en la formación de niños*. Aula de humanidades, 2020. Impreso.
- Saavedra, Liliana, y Sneider Saavedra. “Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido”. *Pedagogía y Saberes*, núm. 53, 2020, pp. 53-68. Impreso. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Saavedra, Liliana, y Sneider Saavedra. “Aportes de la antropología ficcionalista a la formación humana”. *Guillermo de Ockham*, vol. 18, núm. 2, 2020, pp. 161-170. Impreso. <https://doi.org/10.21500/22563202.4758>
- Saavedra, Sneider. “Formación (*Bildung*) y creación literaria: ‘llegar a ser lo que se es’ en diversos mundos posibles”. *La Palabra*, núm. 31, 2017, pp. 197-210. Impreso. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>
- Saavedra, Sneider. “La creación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción”. *Folios*, núm. 51, 2020, pp. 3-16. Impreso. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- Saavedra, Sneider. *Creación literaria y formación humana. Una propuesta de antropología pedagógica*. Aula de humanidades, 2020. Impreso.
- Sábato, Ernesto. *El escritor y sus fantasmas*. Seix Barral, 2014. Impreso.
- Sartre, Jean Paul. *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa, 2009. Impreso.
- Savater, Fernando. *La tarea del héroe*. Ariel, 2009. Impreso.
- Steiner, George. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa, 2013. Impreso.
- The Cure. “Killing the arab”. *Boys don't cry*, Passport records, 1980.
- Todorov, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Círculo de lectores, 2009. Impreso.
- Vargas Guillén, Germán, Sonia Gamboa, y Harry Reeder. *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. San Pablo, 2010. Impreso.
- Vargas Llosa, Mario. *La verdad de las mentiras*. Penguin Random House, 2015. Impreso.
- Van Manen, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books, 2003. Impreso.
- . *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y en la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca, 2016. Impreso.