

DIDÁCTICAS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR DE LITERATURA

Roberto Ramírez Bravo
Mario Eraso Belalcázar
Coordinadores



Facultad de Educación
Universidad de **Nariño**



Editorial
Universidad de **Nariño**



Editorial
Universidad de **Nariño**

DIDÁCTICAS DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL LECTOR DE LITERATURA

CUADERNO II

DIDÁCTICAS DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL LECTOR DE LITERATURA
CUADERNO II

Roberto Ramírez Bravo
Mario Eraso Belalcázar
Coordinadores

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
2021



Editorial
Universidad de **Nariño**

Didácticas de la construcción del lector de literatura: cuaderno II
Didácticas de la construcción del lector de literatura: cuaderno II /
Roberto Ramírez Bravo, Mario Eraso Belalcázar, Coordinadores. --1ª
ed.-- San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño, 2021
187 p. : il. col., tablas

Incluye bibliografía al final de cada capítulo y biodata de los autores
p. 178-186

ISBN: 978-628-7509-12-2 Impreso

ISBN: 978-628-7509-13-9 Digital

1. Escritura 2. Escritura--Didáctica 3. Estrategias pedagógicas 4. Arte
de escribir 5. Grafiti 6. Didáctica de la Literatura--Investigaciones 7.
Producción literaria I. Ramírez Bravo, Roberto, coordinador II. Eraso
Belalcázar, Mario, coordinador
372.634 D555 - SCDD-Ed. 22 Biblioteca Alberto Quijano Guerrero

DIDÁCTICAS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR DE LITERATURA

CUADERNO II

© Roberto Ramírez Bravo
renerene40@yahoo.es
Mario Eraso Belalcázar
riooseamar@gmail.com
Coordinadores

© Editorial Universidad de Nariño

ISBN: 978-628-7509-12-2 (impreso)

ISBN: 978-628-7509-13-9 (digital)

Primera edición

Impresión y encuadernación:
Graficolor Pasto SAS
Calle 18 No. 29-67
Tels. 7310652
graficolorpasto@hotmail.com

Fecha de publicación: Septiembre de 2021
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier
medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita
de los autores o de la Editorial Universidad de Nariño.

Dedicatoria

Este libro está dedicado a todos los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los líderes sociales que, con la vida han construido parte de la historia de Colombia gobernada en los últimos años por la infamia, el cinismo y la indolencia.

Agradecimientos

Los coordinadores y los autores de este libro expresan un profundo agradecimiento a la comunidad académica de las instituciones de Educación Básica, Media y Superior que participan en estos procesos investigadores; de igual modo, hacen un reconocimiento sincero a profesores, estudiantes y a directivas de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, como también a las directivas universitarias que hacen posible la publicación de los resultados de investigación; a todos ellos nuestra sempiterna gratitud.

Contenido

Presentación.	13
1. Del signo a la vida: Juan Carlos Onetti y la escritura como didáctica de la liberación.	17
<i>Gloria Milena Bacca Yela</i>	
<i>Pilar Londoño Martínez</i>	
2. Producción poética a partir del grafiti de los baños de la Universidad de Nariño.	46
<i>Alejandra García Hernández</i>	
<i>Viviana Obando Chamorro</i>	
<i>Roberto Ramírez Bravo</i>	
3. Lectura de obras literarias de autores nariñenses en Educación Básica Secundaria (EBS): Realidades y alternativas didácticas para la enseñanza.	74
<i>Sandra Gómez Zambrano</i>	
<i>Alexander Córdoba Madroño</i>	
<i>Edmundo Calvache López</i>	
4. Las actitudes de los jóvenes frente a la poesía lírica: Espejo de su mundo cognoscitivo, afectivo y conductual	108
<i>Martha Lucía Londoño Martínez</i>	
<i>Pilar Londoño Martínez</i>	
5. Construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana	131
<i>Marien Gabriela Chamorro Guerrero</i>	
<i>Myriam Jiménez Quenguan</i>	

Presentación

La capacidad que tiene la literatura para copar los espacios de la vida cotidiana, de la realidad inmediata, es casi nula. Se plantea esta escena: puestas a elegir entre un billete de 50.000 pesos –lo que cuesta más o menos un libro de literatura– y el libro en sí, la mayor parte de las personas no dudarán en seleccionar el billete, ni siquiera se afanarían por consultar el título del ejemplar, porque con el dinero pueden comprar algo que no exija ser leído. Por otra parte, ha habido intelectuales –en México, por ejemplo, José Vasconcelos– preocupados por hacer del libro un objeto que debería hacer parte de la cotidianidad de las personas; rebajar sus costos casi hasta la gratuidad, divulgarlo masivamente, han sido las alternativas a seguir. También se debe apreciar el trabajo de las personas asociadas con la función social del libro, llámense libreros o editoriales independientes, que arriesgan el lucro y ofrecen libros a precios asequibles. De cualquier modo, el libro no ha dejado de ser un elemento raro en los hogares, acaso incómodo; en esa medida, el conocimiento de la literatura ha inquietado tan solo a unos cuántos espíritus.

La gota de agua que ahueca a la roca es la imagen de estas ideas. Por tanto, los artículos que a continuación encontrará el lector, escritos por los integrantes (profesores y estudiantes) de la primera

promoción de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, son signos que muestran que la literatura se aproxima a la educación, porque, hasta cierto punto, educarse con la literatura es hacerlo para la comprensión de la vida, bien se esté ante signos que solamente podrían interesar a quienes están dispuestos a horadar, con lentitud y paciencia, lo que hallan a su paso, mientras se dedican al rito extraño de leer, no por placer sino por necesidad.

Puestas a la tarea, las autoras del artículo que encabeza este libro: “Del signo a la vida: Juan Carlos Onetti y la escritura como didáctica de la liberación”, se arriesgan a ubicar al lector en el centro del problema. El escritor uruguayo es un mito de la literatura latinoamericana, tanto como lo pueden ser Borges, Rulfo o Silvina Ocampo; tal vez por lo anterior, ellas no dudan en afirmar lo siguiente: “Onetti descubre para los lectores una manera de interpretar la escritura como opción de vida, un deber que, asumido por los personajes, trasluce un acto heroico que redime al ser humano”. Sugerir que la literatura es una forma de salvación es insólito, pero de una religiosidad profana de tal magnitud está pleno el arte de las letras, ello desde la época romántica, y quizá antes, desde la Edad Media, y antes, desde los filósofos griegos o presocráticos. En consecuencia, este artículo colige que la interpretación didáctica de la narrativa latinoamericana permite entregar a los estudiantes, y más si son jóvenes, confianza en sí mismos y amor por la vida. En el segundo documento, “Producción poética a partir del grafiti de los baños de la Universidad de Nariño”, se ofrece una lectura perspicaz del conocimiento transmitido por la poesía, ilimitado por esencia, de tal forma que las inscripciones surgidas de pronto en los baños

públicos de la Universidad de Nariño, constituyen el sustrato teórico que lleva a los investigadores a sustentar que, de esas frases e imágenes en apariencia deleznable, se desprende no sólo una manera poética de criticar el *establishment* y la *intelligentsia*, sino además de difundir el saber popular.

Un panorama académico que busca brindar propuestas didácticas de valor para uso de los docentes de la región y del país, no puede dejar de lado a la literatura local. Precisamente, el artículo llamado: “Lectura de obras literarias de autores nariñenses en Educación Básica Secundaria (EBS): Realidades y alternativas didácticas para su enseñanza”, tiene la intención de generar en docentes y estudiantes, por medio de talleres creativos relacionados con escritores locales, interés por la literatura del terruño; en este sentido, se indica una serie de escritoras y escritores que, quien desee conocer acerca del pasado y del presente de la literatura de la región, deberá leer para encontrar huellas nítidas del estado de nuestras letras. Por supuesto, entre las menciones domina el nombre de Aurelio Arturo, un poeta que ha merecido el estatus de clásico. En cuanto al artículo titulado: “Las actitudes de los jóvenes frente a la poesía lírica: Espejo de su mundo cognoscitivo, afectivo y conductual”, es claro que exterioriza un tipo de entusiasmo inagotable por el hecho de escribir poesía, sensación que se contagia para hacer palpable la fuerza transformadora del acto creativo: “La lectura de la poesía lírica permite a los jóvenes, sentirla, asumirla, degustarla, sufrirla; en ese proceso se encuentra también la necesidad de expresarla, de escribirla, de manifestar la hazaña de existir”, se asevera. Según la investigación, entre otras razones, los jóvenes no escriben poesía por desidia o porque

hacerlo requiere de ciertas condiciones que no dejan de parecer complejas; sin embargo, las autoras enfatizan que la poesía no es asunto de especialistas, por el contrario, es posibilidad solidaria de conocimiento, al alcance de todos.

“Construcción de un canon flexible de literatura infantil para la Educación Básica colombiana” es el artículo que cierra este libro. Allí las investigadoras enfrentan uno de los conflictos más arduos de la literatura: la cuestión del canon. ¿Qué se puede aportar sobre un tema que involucra el gusto personal y la capacidad crítica para determinar la importancia de una u otra obra, comparándola con las demás? Para resolver tal encrucijada, considerando que cada quien crea y recrea su canon, al que le añade y le resta títulos mientras cambian sus perspectivas como lector y autor de textos, en el estudio se presenta un catálogo amplio de literatura infantil que, con bastante probabilidad, orientará la labor pedagógica de los que desarrollan sus actividades en educación básica y universitaria.

Después de esta síntesis, se invita a la comunidad de profesores a apropiarse de las investigaciones que siguen; estructuradas con rigor académico, asimismo obedecen al trabajo de quienes aspiran a mostrar el valor de la literatura, por medio de análisis proyectados para propiciar el diseño de estrategias didácticas que les serán de mucha ayuda.

Mario Eraso Belalcázar
Docente Maestría en Didáctica de la Lengua y la
Literatura Españolas - Universidad de Nariño

Del signo a la vida: Juan Carlos Onetti y la escritura como didáctica de la liberación

**Gloria Milena Bacca Yela
Pilar Londoño Martínez**

“El amor es maravilloso y absurdo e, incomprensiblemente, visita a cualquier clase de almas. Pero la gente absurda y maravillosa no abunda, y las que lo son, es por poco tiempo, en la primera juventud. Después comienzan a aceptar y se pierden”.

El pozo, Juan Carlos Onetti (1939)

Introducción

El panorama observado en los jóvenes de educación básica y media es desalentador; hay apatía y desmotivación frente a la escritura. Ante esta realidad generalizada en la educación, surge una alternativa que quizás sea resignificar la labor del maestro como explorador, porque él debe lanzarse a crear senderos que le permitan entrar en otras vidas, establecer contacto y motivar a sus estudiantes a sentirse libres y plenos con la complicidad de un texto. Con estas condiciones de índole analítico y estético, la investigación titulada: “Estrategia didáctica para incentivar la escritura literaria a

partir de la relación: Signos en la obra de Onetti y Experiencias de vida de los estudiantes de grado décimo de la I.E.M Liceo Central de Nariño” conlleva el diseño de una estrategia que motive a escribir. Esta inquietud surge, por una parte, al identificar las dificultades que tienen los estudiantes para elaborar textos literarios, y, por otra, al encontrar signos recurrentes en dos novelas de Juan Carlos Onetti que, de manera implícita, presentan una concepción de escritura, la cual se confronta con el trabajo realizado por los estudiantes y sirve de pretexto para, a partir de los signos seleccionados y tomando como base sus experiencias de vida, se establezcan acciones de escritura transformadoras.

En dos obras de Onetti, *El pozo* y *Para una tumba sin nombre*, la posibilidad de escribir es el regalo ofrecido a los personajes ante sus problemáticas existenciales; éstos, por más duro que sea el camino, terminan salvándose por la fe en la escritura. Onetti descubre para los lectores una manera de interpretar la escritura como opción de vida, un deber que, asumido por los personajes, trasluce un acto heroico que redime al ser. Esta concepción se pretende trasladar a jóvenes entre quince y dieciséis años, con las problemáticas e incertidumbres que los aquejan. El propósito es conseguir que ellos escriban sobre los signos extraídos de las obras de Onetti, indaguen en ellos el significado y el concepto de escritura, los relacionen con sus experiencias de vida y generen alternativas de creación. Ahora bien, no es una estrategia ya construida, por el contrario, la pretensión es construirla con los protagonistas del proceso, los estudiantes; se la diseña a partir de talleres; los primeros, con finalidad

diagnóstica, permiten reconocer necesidades, gustos y aspiraciones, los demás fundamentan el conjunto de actividades dirigidas a apoyar y a fortalecer el proceso de escritura.

1. Marco Teórico

1.1. Juan Carlos Onetti: La escritura como ejercicio de liberación

Juan Carlos Onetti nació en 1909 en Montevideo y murió el 30 de mayo de 1994 en Madrid. En todas sus novelas están presentes formas particulares de concebir la realidad y llevarla a la literatura; *Para una tumba sin nombre*, por ejemplo, es un relato en que cada personaje, su voz y su trascendencia a través de las acciones, establecen la historia en el marco de la novela latinoamericana contemporánea y, más aún, en el estilo del autor. Es evidente que la intención de Onetti es hablar de la novela misma, muy posiblemente, de lo que significa escribir. El doctor Díaz Grey, en *Para una tumba sin nombre* afirma: “Lo único que cuenta es que al finalizar de escribirla me sentí en paz, seguro de haber logrado lo más importante que puede esperarse de esta clase de tarea: había aceptado un desafío, había convertido en victoria por lo menos una de las derrotas cotidianas” (Onetti, 1967, p. 146). Así es posible entender el ejercicio de la escritura como un acto de creación que permite pensar la realidad de diversas formas, revelarse ante el destino por medio de la fantasía y terminar contando desde la sombra una historia que no resulta del todo ajena:

Inventar historias y contarlas a otros con tanta elocuencia como para que otros las hagan suyas, las

incorporen a su memoria -y por lo tanto a sus vidas- es ante todo una manera discreta, en apariencia inofensiva, de insubordinarse contra la realidad real (Vargas Llosa, 2011, p. 16).

El escritor peruano en varias ocasiones se refiere a la obra de Onetti, y resalta dos aspectos fundamentales en ella: por un lado, el nivel de elocuencia que exige la invención para poder ser parte de la mente de otros y que estos deseen escribir sobre ello, sin sospechar, que las ideas que rondan su cabeza son producto de la ficción; por otro, anuncia que en la ficción está presente el deseo de explayar el inconformismo que puede llegar a causar, en algunos seres humanos, su realidad. Considera, además, que el ser humano recurre a la ficción como un acto de rebeldía para modificar la realidad. La obra de Onetti es contestataria porque él mismo la pensó como un acto de liberación:

Para una tumba sin nombre ilumina la dialéctica interna sobre la cual concibe Onetti su obra narrativa; el novelista uruguayo se interesa en recoger las angustias que el hombre padece y darles forma, para así liberarse, aunque solo sea por medio de la creación, de las perpetuas contradicciones de la existencia (Verani, 1981, p. 51).

De manera que muchos de los libros de Onetti se tornan en una invitación a la escritura como catarsis para no sucumbir ante la desesperanza, la soledad, la indiferencia, la antipatía; características, quizás, de la nueva sociedad.

Los personajes de Onetti son todos escritura, en ellos aparecen rasgos de un destino incierto que se

modifica cada día en los azares del tiempo o en la desolada habitación que se convierte en el papel que da nacimiento a nuevos trazos de vida. Ellos son: “Un poco trágicos, un poco burlones, buscan un estado de indiferencia cínica que la vida se empeña en negarles. Encarnan una desolación espiritual tan intensa que sólo puede expresarse en términos de inmundicia, de podredumbre y de abominación” (Shaw, 1981, p. 64).

El protagonista de *El pozo*, Eladio Linacero, deambula en su cuarto siendo testigo del tedio de su vida y de la vida de quienes le rodean; al parecer, su sola presencia es un motivo para agotar la existencia en el paso de los días. Nada ni nadie interesa, a excepción de algo: “Esto que escribo son mis memorias. Porque un hombre debe escribir la historia de su vida al llegar a los cuarenta años, sobre todo si le sucedieron cosas interesantes. Lo leí no sé dónde” (Onetti, 1939, p. 10). De nuevo el concepto de escritura evocado por Onetti a través de sus personajes, quienes sin arraigarse encuentran cierta responsabilidad en la escritura: hacer memoria, contar, narrar, no interesa qué tan miserable pudo haber sido la vida.

En *El pozo* convergen la urgencia de libertad con la posibilidad del ensueño; el protagonista escribe de su vida, pero también de sus sueños, ofreciendo a estos últimos un interés mayor, por cuanto, según lo manifiesta, en ellos conquista la libertad:

Yo soy un pobre hombre que se vuelve por las noches hacia la sombra de la pared para pensar cosas disparatadas y fantásticas. Lázaro es un cretino pero tiene fe, cree en algo. Sin embargo, ama la vida y sólo así es posible ser un poeta (Onetti, 1939, p. 59).

Para los personajes de Onetti, al igual que para muchos seres reales, escribir no es tarea fácil, es un proceso necesario, curativo, liberador, pero al mismo tiempo causa pánico porque escribir devela, deja al descubierto, muestra: “Nada más lejos de mí que la idea de mostrar a Cordes que yo también sabía escribir [...] Yo estaba temblando de rabia por haberme lanzado a hablar, furioso contra mí mismo por haber mostrado mi secreto” (Onetti, 1939, p. 57-58).

Para Onetti, escribir es confesar, es escucharse a sí mismo, hacerse vivo aun cuando parezca que el tiempo y la rutina lo ha arrebatado todo: “Las extraordinarias confesiones de Eladio Linacero. Sonríe en paz, abro la boca, hago chocar los dientes y muerdo suavemente la noche [...] me hubiera gustado clavar la noche en el papel como una gran mariposa nocturna” (Onetti, 1939, p. 60).

Se percibe la dureza con que el narrador se trata a sí mismo, no obstante, por medio de esta rabia creadora intenta descifrar los signos vitales para dar sentido a la existencia.

1.2. Presencia de signos en la obra de Juan Carlos Onetti

Para llevar a cabo este ejercicio de descubrimiento de elementos de interpretación en la narrativa de Onetti es necesario ahondar en el concepto de signo, sus elementos, naturaleza, implicaciones y trascendencia en la lengua y en la comunicación; ello implica acudir a la ciencia que se encarga de estudiar los signos, la semiótica. Según lo expresa Guiraud (1986): “El signo es siempre la marca de una intención de comunicar un sentido” (p. 33); éste se

debe desvelar a través de un proceso hermenéutico, porque: “el mundo se manifiesta”, el mundo y todo lo que nos rodea quiere expresar algo. De igual forma, el texto es un conjunto de signos, de significados que están a la espera de ser interpretados, puesto que entre escritor y lector existe un proceso de cooperación (Eco, 1993).

Los procesos de cooperación consisten en hacer al lector parte del texto; no se puede prescindir de él, cuando éste, en el papel de destinatario, cumple la labor de extraer los significados que no se encuentran escritos. En palabras de Eco (1993), el destinatario terminará por extraer del texto lo que el texto no dice, toda obra verbal y no verbal, narrativa o de otro género está presta al ensayo interpretativo por parte del lector, es decir, él no puede evitar su destino: convertirse en principio activo de interpretación.

En otras palabras, al escribir, el autor ubica al lector en algún sitio, ofreciéndole la posibilidad de que participe de un proceso que, en sus manos, podría bien continuar: “Así, pues, se acaban ya las dilaciones y a este lector, siempre al lado, siempre encima, siempre pegado a los talones del texto, lo colocamos en el texto” (Eco, 1993, p. 22).

Al hablar de sentidos para un texto desde la originalidad, la emotividad y la emergencia de cada lector, se presenta la propuesta de entablar con *El pozo* y *Para una tumba sin nombre*, un proceso de cooperación que permita descubrir signos para su análisis. Si bien es cierto que todo se puede leer, también es innegable que la lectura genera controversia, por cuanto todo ejercicio hermenéutico implica disidencias: “Descifrar los signos del mundo

quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos” (Barthes, 1993, p. 224).

Por otro lado, la semiosis de Peirce parte de la actividad triádica del signo (Gorlée, 2010). Para Peirce no hay nada que no pueda ser un signo, es decir, todo termina siéndolo, pero éste no existe sino actúa como tal, a saber, si no entra en una relación con su “objeto”, es interpretado y produce un nuevo signo para su “interpretante”; con esta afirmación, Peirce deja claro que lo fundamental en el signo es su acción. Todo signo representa algo y ese algo es factible de ser comprendido e interpretado, de ahí su importancia en el aspecto no sólo literario sino de la interacción social.

El “hombre” encarnado en los personajes de Onetti es un signo a interpretar, lo mismo, los elementos y sucesos que lo rodean. En esta medida cobra importancia la escritura a partir del hombre, de lo que él es, de sus pensamientos y de su quehacer en el mundo que habita; el hombre es, quizá, uno de los signos más comunicables, se manifiesta constantemente expresando en cada acción sus deseos y pensamientos. En este sentido, Peirce no sólo responde a la pregunta antropológica desde el signo, sino que habla de un sujeto-signo hacedor de historia, pero al mismo tiempo, su expresión es el fundamento de la cultura que reviste el lugar que habita. Así, escribir desde lo que el hombre es, de su mente, desde sus pensamientos, implica profundizar en su existencia y en el papel que desempeña dentro de su sociedad, sus roles, fundamentos, destrezas y debilidades, ambiciones y angustias propias de la condición humana.

1.3. La literatura: Un espacio para escribir de las experiencias humanas

Cuando los maestros de literatura se preguntan por el objetivo primordial de su quehacer dentro de la escuela, es posible que surjan varias alternativas, sin embargo, les resulta difícil desprenderse de la idea de que su fin último es la trasmisión de contenidos biográficos o históricos de una lista de autores y obras; se asume que una de sus tareas es realizar el resumen o “análisis” de una obra cualquiera, escogida por él o por los estudiantes; sin embargo, el papel del profesor de literatura ha variado y con ello la responsabilidad de sus funciones, al igual que, la apertura de sus logros al interior de los seres humanos que habitan dentro de las instituciones educativas:

El profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales. Él podrá señalar que así lo impone la naturaleza misma de la literatura. ¿Acaso la sustancia de la literatura no es todo lo que los seres humanos han pensado, sentido o creado? (Rosenblatt, 2002, p. 31).

La idea es reconocer en la literatura la oportunidad de ir más allá de la exposición de teorías literarias que mucho o poco tienen que ver con la realidad de los estudiantes, de lo que se trata, más bien, es de aprovecharla como herramienta de creación, como ese puente para llegar de la inspiración a la palabra y acceder, así, a la reivindicación de la existencia a través de la escritura. Los personajes de Onetti encuentran en la escritura la liberación de muchas cadenas responsables de entorpecer su paso por

la vida, de igual forma, se pretende subrayar el poder que tiene el profesor de literatura al poseer la alternativa de hacer desahogar al ser con un grito silencioso plasmado en un papel:

Sin embargo, cuando se entiende plenamente la experiencia literaria, resulta evidente que los profesores de literatura han sido bastante miopes. No siempre se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y de la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y las conductas humanas, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. Preocupados por los objetivos específicos de su disciplina, con frecuencia no son conscientes de que tratan, en los términos más vitales, con temas y problemas que suelen verse del dominio del sociólogo, el psicólogo, el filósofo o el historiador. Además, esas actitudes y teorías se presentan en su forma más fácilmente asimilable, en la medida en que emerjan de una experiencia íntima y de situaciones humanas específicas, presentadas con toda la agudeza y la intensidad del arte (Rosenblatt, 2002, pp. 30-31).

En lo expresado se evidencia la importancia de la escritura y por eso, hablar de una estrategia de escritura es retomar una preocupación constante que ha llevado a plantear motivaciones, inspiraciones o causales que permitan vencer el temor frente al papel en blanco. El reto es hacer que el estudiante escriba de sí mismo, de su vida, de lo que le rodea, de aquello que le duele o le hace feliz.

El alumno tiene que escribir sobre un tema que le interese para que pueda disfrutar escribiendo. La única manera de que sea así es que él o ella decidan sobre qué quieren escribir. Quizás al principio esto le desoriente un poco. ¡Está tan acostumbrado a que otros decidan por él qué tiene que escribir, cómo, cuándo, y de qué forma! Además, muchos alumnos piensan que no tienen nada interesante que contar o que en su vida no ocurre nada especial que merezca la pena escribir o que pueda interesar a otros. Asocian la escritura exclusivamente a los temas académicos o cultos, a las áreas del curriculum o a los libros de texto (Cassany, 1993, p. 105).

Con la estrategia desarrollada se brinda a los estudiantes diversos pretextos con el fin de que comprendan que en sus vidas existen elementos, aspectos, sucesos, intenciones, sueños, vacíos, ambiciones, deseos que pueden recrearse a través de las letras y que, no sólo estarían, como dice Onetti, reivindicando su existencia, sino encontrando otro tipo de experiencias que los reafirmen como seres humanos libres, críticos, propositivos y denunciadores de una situación que, quizá, les angustia; es enseñarles a aprovechar la escritura como la posibilidad de volverse protagonistas de los relatos en que se torna la existencia cuando ella sustenta algo más que respiros.

3. Metodología

La investigación se adelantó bajo el paradigma cualitativo, puesto que, este permite adentrarse en la subjetividad de los participantes en el proceso y la multiplicidad de realidades en que viven. El objetivo

de la investigación no pretende alcanzar cifras sino interpretar el discurso literario de Onetti y su concepción respecto a la escritura, para proyectarla a un grupo de estudiantes y provocar en ellos el ejercicio de producción escrita. Por otra parte, se recurrió al enfoque hermenéutico que permite encontrarse con significados surgidos de la interpretación de cada ser humano.

La población con que se trabaja corresponde a los estudiantes de grado décimo de la I.E.M. Liceo Central de Nariño, específicamente con el curso 10-1, conformado por 30 estudiantes, 20 mujeres y 10 hombres. Las técnicas a utilizar para recolectar la información son las siguientes:

Revisión documental. Se aplica a la narrativa de Juan Carlos Onetti a través de las dos obras seleccionadas y a los estudios realizados sobre el autor.

Talleres. Con estos focos temáticos: introducir el concepto de signo, crear historias a partir de signos extraídos de los títulos de las dos obras seleccionadas, contextualizarlos con la temática literaria y realizar un primer acercamiento a la escritura; finalmente, relacionar los signos detectados con las experiencias de vida de los estudiantes para escribir textos propios.

Grupo Focal: El objetivo es formular una serie de preguntas dirigidas con el fin de incitar a los estudiantes a un diálogo que permita extraer su parecer frente a los aspectos que convergen alrededor de la escritura como parte fundamental de su proceso educativo. Se realizan dos grupos focales, el primero

con siete estudiantes y el segundo con ocho, con ellos se desarrolla un guion pensado y diseñado previamente.

3. Resultados y discusión

En *El pozo* subsisten varios planos narrativos a través de los cuales el personaje principal deja notar su relación con la vida y cómo a través de la escritura trata de redimir algunas circunstancias que lo aquejan; alrededor de él aparecen signos que exigen de parte del lector una revisión más allá de los trazos referidos en el papel, muchos de ellos son insinuaciones que invitan a trascender la simple decodificación, ahondando en la existencia humana y su concordancia con la escritura, establecida por el autor de principio a fin. De igual forma ocurre en *Para una tumba sin nombre*, historia en la cual es problemático determinar quién escribe, se llega a pensar que la creatividad de los personajes anula la del autor y, entonces, surgen distintas versiones de una misma historia.

En las obras seleccionadas se identifican estos signos comunes: el cigarrillo, la prostitución, el chivo, la escritura, la poesía y el rencor. Posteriormente, se establece la relación entre estos y las experiencias de vida de los estudiantes sujetos de la investigación.

Con la información dada por los grupos focales se consigue que los estudiantes se centren en cada pregunta con entusiasmo, incluso, cada una motiva un diálogo valioso a la hora de analizar los datos. Cada grupo focal es filmado con detenimiento y, posteriormente, se transcribe las respuestas obtenidas.

En el desarrollo de este proceso se encuentra el uso de expresiones muy coloquiales y en algunos casos ideas incompletas e incoherentes; independientemente de la forma, hubo espontaneidad al hablar sobre el tema que convocó al grupo: cada quien expresa el sentido que tiene para sí la escritura.

Para el análisis de la información obtenida en los grupos focales se procede a ejecutar tres etapas: se codifica la información (tabla 1), luego se la sistematiza y se continúa con el análisis respectivo, hasta llegar a la categorización.

CÓDIGO	CONVENCIÓN	EJEMPLO
T3.E21	T X: Número del taller EX: Estudiante y número que le corresponde en la lista oficial de la Institución	T3.E21
GFX.Y	GF X Número del grupo focal y número del estudiante en el grupo	GF1.2

Tabla 1. Códigos utilizados.

En *El pozo* y *Para una tumba sin nombre*, Onetti ratifica que la escritura es la esperanza que tiene el ser humano de redimirse ante su existencia:

Y cuando pasaron bastantes días de reflexión como para que yo dudara también de la existencia del chivo, escribí, en pocas noches, esta historia (...) Lo único que cuenta es que al terminar de escribirla me sentí en paz, seguro de haber logrado lo más importante que puede esperarse de esta clase de tarea: había aceptado un desafío, había convertido en vic-

toria por lo menos una de las derrotas cotidianas (Onetti, 1967, p. 146).

En la cita anterior se hace presente el pensamiento de Onetti a través de la palabra de uno de sus actantes, si bien, al iniciar la lectura de los libros persisten en detalle una serie de personas envueltas en un mundo sombrío y devastado por la soledad, el cansancio, la miseria; al final del relato resulta que han sobrevivido, algo los ha salvado: la escritura. Se trata, entonces, de trasladar esta noción de escritura aportada por el pensamiento de Onetti a las experiencias de vida de un grupo de estudiantes e interpretar aquello que esperan de la escritura, bajo el supuesto de que ellos también esperan algo.

Se consigue establecer una relación entre los signos que aparecen en Onetti y las experiencias de los estudiantes, surgiendo puntos de encuentro que se remiten a la existencia, a la vida como tal: “[...] en mi niñez escribía diarios desahogándome de mis problemas familiares y [...] me expresaba libremente” (T3. E25). En ese confluir se evidencia como la humanidad responde a malestares propios de su debilidad, vivencias que pueden convertirse en literatura: “Una experiencia de vida es cuando he tenido relaciones amorosas con personas, es decir noviazgos y ahí se expresan los sentimientos de cada persona que a veces te hacen feliz y a veces te lastiman y decepcionan” (T3.E21); estas experiencias mueven a los estudiantes hacia la necesidad de escribir, la acción de tomar el cuaderno y escribir un poema en la última hoja mientras el profesor explica la clase, este instante vivido por muchos, representa uno

de esos momentos de fuga, donde las experiencias estudiantiles se van transformando en arte.

Así, sin darse cuenta, quizá surge la trama que une vida, escritura y literatura: “En la escuela nos hacían escribir poesías, pues expresábamos nuestros sentimientos y el amor hacia nuestros conocidos y los nuestros” (T3. E10). Diversos ejercicios permiten estrechar la relación entre la vida de los estudiantes y la posibilidad de hacer literatura: un recital, un acto cultural, la izada de bandera, los centros literarios, el Día del Idioma o hasta cuando se les solicita, por ejemplo, narrar sus vacaciones; en el afán de contarlas, hay quienes relatan todas sus aventuras y el que se quedó en casa se las inventa. Por tanto, si existe la duda entre los maestros sobre qué temas escoger para sus estudiantes, se debe incitar a que escriban de la vida para que sus vivencias se tornen en textos, los temores se disipen entre las letras y la imaginación encuentre cómplices en esos seres reales portadores de mundos llenos de ficción.

Entender lo que significa la escritura y lo que podría representar en la vida de los estudiantes es dar un paso agigantado en el avance del proceso educativo: “Escribí y escribo porque concibo a la literatura como un diálogo con el mundo, con el lector y conmigo mismo y el diálogo es lo contrario del ruido que nos niega y del silencio que nos ignora” (Hubard, 2014, p. 114). Justamente se busca que los estudiantes se expresen por medio de la escritura, cuenten sus vivencias con formas diferentes a las convencionales, ellos desean escribir de lo que les pasa, sus sueños, dolencias, experiencias y, para ello, necesitan entablar un diálogo, a través del cual,

su decir es escuchado, de ahí que la escritura es un “otro” para ese ser social que, ocasionalmente, se hace o des-hace en soledad.

¿Por qué y para qué se escribe? ¿Cuál es la actitud que se pretende formar en el estudiante frente a la escritura como una manifestación del lenguaje?: “Creo que la actitud del creador frente al lenguaje debe ser la actitud del enamorado. Una actitud de fidelidad y, al mismo tiempo, de falta de respeto al objeto amado. Veneración y transgresión. El escritor debe amar al lenguaje; pero debe tener el valor de transgredirlo” (Hubard, 2014, p. 93). Sólo después de amar el lenguaje, el estudiante podrá escribir; las dificultades de escritura que tienen hoy los estudiantes se deben, precisamente, a que no existe en sus mentes la costumbre de crear, porque han sido formados para copiar, bien sea, lo que el maestro tiene en su mente o lo que encuentran en los libros de texto.

Otro factor decisivo que explica la poca escritura de los estudiantes es la falta de confianza en sí mismos. Es necesario cambiar este paradigma vigente entre ellos y el maestro es la persona que puede motivarlos a escribir; quizás una estrategia válida para lograrlo sea propiciar que los estudiantes cuenten sus experiencias de vida, pero esto requiere que los profesores centren su mirada en quienes son los verdaderos protagonistas de la educación, los estudiantes, y plantear una pedagogía que los estimule a la acción; el estudiante necesita entender que él es capaz de elaborar escrituras por sí mismo y que no todos los textos ya han sido escritos.

Es sumamente importante tomar conciencia de que la creatividad es el motor y el foco orientador del acto de escribir. Diría que es la fuerza que produce, que abre caminos y alternativas, inspira, arroja luces, soluciona escollos, encuentra ideas y afianza otras. Exige buscar lo nuevo, lo desconocido, lo nunca pensado. Se aleja de la rigidez y lo inflexible (Niño, 2007, p. 43).

Existen dos clases de escritura, una basada en el escritor y otra en el lector, la primera, para aprender y reflexionar; la segunda, para comunicarse con otros (Bjork, 2000). Los profesores conocen estas dos clases de escritura, aunque, dentro de su cotidianidad pedagógica recurren más a la segunda, específicamente, porque la tarea primordial consiste en que el alumno escriba para el maestro; en este sentido, la mayoría de veces el objetivo final del texto elaborado por el estudiante es que se lea en voz alta ante sus compañeros, sin quererlo el maestro anula del texto escrito la voz principal, la figura del escritor, y le ofrece mayor importancia al otro; deja de lado la oportunidad de reconocer la escritura como resultado de la experiencia propia:

La escritura basada en el yo también sirve como una herramienta de estudio excelente para todas las asignaturas, o sea cuando el estudiante no tiene que mostrar el texto a nadie y puede utilizarlo para explorar ideas, visualizar pensamientos y facilitar así la reflexión, la comprensión y el aprendizaje (Bjork, 2000, p. 31).

Con base en las dos clases de escritura planteadas, se puede afirmar que Onetti resalta la importancia de la escritura basada en el escritor, en su vida y

sus experiencias; él la reconoce como un acto de amor consigo mismo, escribir del “yo” causa placer y también, aprendizaje: “Esto que escribo son mis memorias. Porque un hombre debe escribir la historia de su vida (...), sobre todo si le sucedieron cosas interesantes” (Onetti, 1939, p. 10).

Por otra parte, la escritura es una oportunidad para confesar, no siempre como una cuestión de amor, pues se reconoce que, hoy en día, también interesa a los jóvenes declarar otros sentimientos, por ejemplo, el inconformismo, el rechazo a la injusticia, el atropello a los derechos y a la vida. El estudiante debe amar la posibilidad que le brinda la escritura, de contar lo que siente y piensa; en ello tiene mucho que ver el maestro, quien debe activar las habilidades y expectativas, el deseo de soñar y expresar.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden con lo expresado por Bjork (2000) en torno a la exploración del proceso de escritura en la educación secundaria; los estudiantes saben que la única tarea que no se puede copiar son los textos que parten de sus experiencias, porque cada texto será diferente, único y sin antecedente exacto, sin embargo, piden que su iniciativa sea reforzada mediante: asesoría, apoyo, conocimiento, fuentes bibliográficas, lecturas dirigidas, en fin. Ellos piensan que el proceso educativo que adelantan no busca hacerlos activos, más bien, ha caído en la pasividad extrema, a tal punto que el mejor estudiante es el que todo lo acepta: “Cuando escribimos para una materia tomamos a veces prestados textos de una persona que ya los ha escrito...” (GF1.1).

Los profesores piensan que los estudiantes asumen con responsabilidad las tareas que se les asignan; sin embargo, esto no siempre es así, ellos afirman que: “En una materia siempre cogemos de algo que ya está hecho, para una investigación vamos al computador, cogemos, copiamos, pegamos, imprimimos vamos y lo pasamos” (GF1.2); “La mayor parte del tiempo nos dedicamos a copiar la temática” (GF2.4). Como se observa, el estudiante adopta una actitud facilista frente a la tarea asignada, aunque algunos son conscientes de que esta forma no es productiva.

Frente a esta situación, es necesario que el profesor replantee la concepción de tarea que se vive en la escuela, con otro tipo de actividades que conduzcan al estudiante a crear pensamiento más que a copiarlo, porque en la actualidad: “Cuando nos mandan a hacer un escrito de una tarea uno toma prestado eso, uno no está pensando, sino que toma los pensamientos de los demás” (GF1.7). El profesor debe abogar para que el estudiante entienda que hacer bien la tarea significa participar en ella con su pensamiento y para esto, debe propiciar espacios de libertad y creatividad, situación contraria a la que experimenta el estudiante, pues siente temor de romper los límites de la tarea y buscar otros caminos para no verse señalado por la osadía: “Cuando nos mandan a hacer una tarea, nosotros tratamos de no salirnos mucho de los límites dados por el profesor” (GF1.4).

Cabe recordar que “La literatura es como el fósforo: brilla más en el instante que intenta morir” (Barthes, 1993, p. 43). Es sólo cuestión de encender la chispa de la imaginación, abrir surcos en el día y dejar

que los estudiantes contemplan con otros sentidos lo normal y cotidiano: su vida. Cuántos textos no morirán en el aula antes de que alguien alcance a mirar su brillo y, en ello, el maestro tiene que aceptar su responsabilidad; en ocasiones, no sólo le faltan recursos para activar las mentes de sus estudiantes, sino que mata pensamientos antes de que salgan a la luz.

Onetti se apiada de sus personajes y los salva por medio de la escritura, de manera análoga, los maestros deben entender a los estudiantes y acompañarlos a escribir, entonces, es posible que la existencia les duela menos y las voces internas reluzcan a través de bellos escritos cuya única inspiración fue el deseo de explayarse en el papel como lo hacen en la soledad de sus cuartos o en la presencia efímera que encuentran en la esquina. Es hora de enseñarles que el lápiz puede permitir: “Clavar la noche en el papel como una gran mariposa nocturna” (Onetti, 1939, p. 60).

Los estudiantes reconocen que necesitan sentir activas esas motivaciones hacia la escritura, se podría, entonces, conseguir que ellos vuelvan la mirada hacia su vida y comprendan que en ese estar vivos perdura la fuente de la escritura, pues para ellos no se trata de escribir por escribir, sino sentir verdadera motivación para hacerlo y saber cómo se consigue. Al respecto afirman: “Si nos piden escribir que nos den conocimiento, no escribir por escribir, sin saber” (GF2.2); por tanto, solicitan herramientas para llevar sus experiencias, como dice Barthes (1993), al límite

de la realidad y lograr, si se quiere, empaparlas de algo o mucho de fantasía.

Los estudiantes reconocen que la función de la escritura depende del tipo de textos que elaboren y la forma en que se utilizan, por ejemplo, es diferente escribir un diario que hacerlo para un trabajo; para ellos, es evidente que en algunos escritos más que en otros, existe intimidad y revelación del propio ser, cada texto es una confesión que tiene dueño y sólo su autor decide si se entrega o no al vuelo:

Es fácil enseñarle al público los escritos escolares porque uno no se abre tanto hacia las demás personas [...] pero otros dan miedo contarlos a alguien que pueda que no los entienda porque hay personas que se creen más que otras y en realidad no es así y nos sigue dando miedo que nos vayan a discriminar (GF1.1).

Por otra parte, hay un interrogante frecuente que inquieta al profesor del área: ¿para qué sirve enseñar literatura? Una respuesta tentativa la ofrece Rosenblatt (2002) cuando afirma:

La literatura trata la gama total de elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe tramar su propia filosofía personal. Las obras literarias que los estudiantes están obligados a leer ofrecen no sólo valores “literarios”, para usar una abstracción comúnmente preferida, sino también algunos enfoques sobre la vida, alguna imagen de gente forjando un destino común o alguna afirmación de que ciertas clases de experiencias, ciertos modos de sentir, son valiosos (p. 46).

Tiene sentido asumir la literatura con el fin de llevar al estudiante a pensar y escribir acerca de su vida; las historias que encuentra a través de personajes, las actitudes que se entretajan en medio de una trama, las situaciones con desenlaces no esperados, le invitan a pensar sobre su lugar en la sociedad y en el mundo entero; no es descabellado proponer que los estudiantes proyecten signos de una obra literaria hacia sus experiencias de vida y hacer que nazcan, en torno a esa relación, escritos de ingenio y encanto. Así lo expresa Albarrán (2011):

Escribir es sencillamente poner una palabra detrás de otra y descubrir de pronto cómo se entrelazan, cómo armonizan, cómo unas remiten a otras, hasta dar lugar a una historia, a un sentido. En mi caso, al menos, la escritura no es una fuente de ansiedad o de vértigo, sino de placer, del gozo de jugar incesantemente con las palabras (p. 25).

Se maravillarán los profesores de lenguaje y literatura cuando sus estudiantes manifiesten que la escritura se ha hecho parte de su historia. Queda claro que ellos desean escribir, en su gran mayoría, por placer, gusto y deseos de libertad, el reto es aceptar la escritura como una decisión exigente y poderosa. Justo por esta relación de fuerza ética y estética, se comprende la razón por la cual los estudiantes admiran la escritura, aunque la sienten distante; buscan acercarse a ella con cautela, pero, en tanto, les dominan los temores, no se atreven a tocarla, la ven desde lejos, la evitan porque no saben cómo afrontarla; quieren escribir, desean hacer historia, creen en la vida cuando se les trata con afecto, esperan a su profesor en la puerta cuando saben que

llega con algo que, no sólo les alegrará la vida, sino que contribuirá a fundamentar su existencia.

4. Propuesta didáctica

La estrategia titulada “El pozo de los signos” nace de la preocupación que inquieta a los docentes, principalmente de lengua castellana y literatura, el proceso de escritura de los estudiantes, y se nutre con los hallazgos de la presente investigación, al confirmar que los estudiantes no logran trascender la noción de escritura como el hecho convencional de representar ideas a través de un conjunto establecido de signos.

La estrategia se compone de tres fases:

- a) “Fase de sumergimiento”. Consiste en facilitar a los estudiantes algunos recursos que proporcionen motivación para la escritura, estos son elegidos por ellos con el fin de no imponerles temas y motivos sobre los cuales escribir. Para ello, se realiza un conversatorio entre profesor y estudiantes sobre el papel que desempeña la escritura en el campo educativo, qué esperan de ella y cómo les gustaría abordarla con el objetivo de desencadenar procesos formativos para su progreso académico y personal. Es preciso que en esta fase el estudiante se cuestione acerca de su protagonismo en la escritura, qué tan significativos son los procesos que se adelantan en la escuela y cómo desde la creación literaria se le ayuda a conservar el gusto por la existencia.

Como parte de esta fase y teniendo en cuenta que todo cuanto nos rodea son signos, se analiza con el estudiante este concepto y se presenta, para

este caso, el modelo semiótico de Peirce (1907), que desde una comprensión triádica del signo ayuda a elaborar significados y representaciones mentales basadas en la interpretación y aporte del lector. Seguido a esto, se identifican los signos en *El pozo* y *Para una tumba sin nombre*. Esta fase se compone de tres talleres: 1) aproximación al modelo semiótico de Charles Peirce; 2) acerca de Juan Carlos Onetti; 3) leo y me aproximo a la identificación de signos.

- b) “Exploración”. El estudiante escribe los textos a partir de sus vivencias y su contexto. Se le aproxima a la idea de que todo cuanto le rodea merece ser leído: su vida es un libro abierto, siempre y cuando sea capaz de leerlo y escribirlo; las experiencias generan un abanico de razones para crear literatura. Esta fase se compone de cinco talleres: 1) encontrando motivos para escribir; 2) remojando las ideas; 3) me sumerjo en la historia; 4) me introduzco al pozo; 5) escribo mi propio cuento.
- c) “Hallazgo”. Compuesta de un taller titulado: “Bienvenidos a mi pozo...”. Para evaluar el proceso y establecer oportunidades de mejoramiento frente al ejercicio se propicia un espacio donde se dan a conocer los cuentos, allí los estudiantes, protagonistas capaces de exaltar su trabajo, vencen el miedo al qué dirán y asumen la posibilidad crítica. Lo importante es que los estudiantes reconozcan sus capacidades, detecten posibles errores; pero se sientan libres al momento de escribir con autonomía un texto y, más aún, si éste cuenta de su vida.

Conclusiones

Después de finalizar la investigación queda la satisfacción del esfuerzo realizado, la perseverancia frente a ciertos obstáculos encontrados en el camino: se afina el espíritu, la mente y el coraje para convertir las dificultades en oportunidades de mejoramiento. La investigación no responde a una línea recta, la ruta que cruza el investigador lo forma, prioritariamente, para superar los distintos lastres y dejar abierto el pensamiento a ideas enriquecedoras.

Lo aprendido en todo el proceso de investigación se deriva de diversos factores que, ahora, contribuyen al fortalecimiento de la calidad humana e intelectual de quien investiga: la interacción con estudiantes, la apertura a reflexiones distintas a la propia; pero, sobre todo, la vivencia directa y permanente con el tema propulsor de la investigación: la escritura. La presente se suma a los ardorosos deseos de hacer escritura desde el aula para la educación.

Asignar al estudiante la lectura de una obra literaria significa no sólo educarlo en valores literarios, sino suministrarle la posibilidad de encontrarse a través de los personajes y observar en sus vivencias muchas que hacen parte de su cotidianidad. Un libro dialoga con la vida, las circunstancias, el comportamiento humano, la forma de reaccionar ante la existencia, la manera de comprender el mundo y asumir un lugar dentro de él; la literatura a través de una lectura se convierte en fuente de escritura naciente.

Mientras el profesor entregue al estudiante sólo la hoja en blanco, se quedará contando acerca de la negativa de sus alumnos frente a la escritura; ante esta realidad, es urgente activar su creatividad para

inventar ejercicios a partir de los cuales no quede al estudiante otro remedio que escribir. No es idóneo minimizar las capacidades del estudiante o frenar sus ambiciones, por eso se propone otra clase de tareas para que escribir sea un acto de voluntad y no de imposición. Así la escritura trasciende del ver al sentir y hace posible convertir la vida en narración.

Los estudiantes quieren escribir, pero no saben cómo hacerlo, piden orientación, que se los acompañe en este proceso hasta que puedan vivirlo solos, miran la escritura como un camino, pero no saben cómo transitarlo, se pierden entre los intentos; es entonces cuando les resulta más fácil desistir. Necesitan que el profesor los incite, motive y provoque espacios donde vivir la escritura sea posible.

Para los estudiantes, la literatura es la forma de escritura que más responde al criterio de libertad, aunque son conscientes de que existen normas que se deben respetar y admiten que las reglas tienen mucho que ver con la forma y el estilo de los textos, pero refieren que la literatura los invita a crear ideas propias y a expresar sus sentimientos frente a una situación determinada.

La escritura es, antes que nada, un ejercicio de liberación donde las experiencias del ser humano se mezclan con sus ideales, entonces, la brecha entre lo que vive y sueña casi que desaparece, dejando para el vacío sólo la existencia quebrantada por la zozobra de llevar consigo palabras que no se pudieron desnudar en las letras.

Vida, escritura y literatura están íntimamente relacionadas, es muy posible hacer que el estudiante regrese su mirada hacia ese conjunto de experiencias

que se tornan en posibilidades de ser escritura, se trata de invitarlos a narrar lo que viven desde la realidad o la ficción; debe brindarse las dos opciones, ya que existen estudiantes fieles a sus vivencias, pero hay otros que, desde la imaginación, dejan perder su nombre en el rostro de personajes que ellos inventan.

La escritura es otra forma de escucha. La escritura es una excelente herramienta para acceder a lo que los estudiantes guardan en su interior, causándose a sí mismos dolor, angustia o, simplemente, represión. En la escritura los estudiantes hablan de lo que niegan en la cotidianidad, el silencio rodea a los jóvenes, el maestro debe ser perspicaz para no confundir el bullicio con alegría ni a la multitud con compañía. Es posible ver a un estudiante rodeado de muchos compañeros y hablando todo el tiempo, pero ello no representa, siempre, posibilidad de diálogo; la escritura llega a ser para el estudiante “el otro” que faltaba para entablar conversación y hablar sobre la vida.

El profesor educa con el ejemplo, si le pide al estudiante escribir, él también debe hacerlo, de ahí la importancia de diseñar una estrategia que dé razón de la creatividad docente. El maestro que deja que el ingenio atrape sus habilidades, contribuye a la práctica pedagógica en beneficio de la sociedad, puesto que la educación es la oportunidad que el hombre tiene de proclamarse libre, al menos, de cadenas mentales que obstaculizan su plenitud y le impiden tornarse escritura y convertirse en memoria para los demás.

Referencias bibliográficas

- Albarrán, C. (2011). *Cómo escriben los que escriben. La cocina del escritor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1993a). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1993b). *La aventura semiológica*. Barcelona, España: Paidós.
- Bjork, L. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y el escribir*. Madrid, España: Biblioteca de Textos.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Gorlée, D. (2010). *La semiótica triádica de Peirce y su aplicación a los géneros literarios*. México: Editorial del Cardo.
- Guiraud, P. (1986). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Hubard, J. (2014). *También soy escritura. Octavio Paz cuenta de sí*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Niño, V. M. (2007). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá: Ecoe.
- Onetti, J. C. (1967). *Para una tumba sin nombre*. Montevideo: Marcha.
- Onetti, J. C. (1939). *El pozo*. México: Seix Barral.
- Peirce, C. (1907). *Pragmatismo*. Madrid: Encuentro.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shaw, D. L. (1981). *Nueva narrativa hispanoamericana*. Madrid: Cátedra.
- Vargas Llosa, M. (2011). *El viaje a la ficción. El mundo de Juan Carlos Onetti*. Madrid: Torrelaguna.
- Verani, H. J. (1981). *Onetti: El ritual de la impostura*. Caracas: Arte.

Producción poética a partir del grafiti de los baños de la Universidad de Nariño

**Alejandra García Hernández
Viviana Obando Chamorro
Roberto Ramírez Bravo**

“El grafiti, pues, junto a la denuncia y los anhelos de nuevos órdenes sociales, también posee opciones para ser comprendido como arte y literatura, como expresión y comunicación, en fin, como realidades sociales y utopías urbanas, con la privilegiada condición de tratarse de una escritura diseñada colectivamente”.

Armando Silva (1987)

Introducción

El grafiti es elemento cotidiano de la vida universitaria, sin embargo, no hay una investigación preocupada por implementarlo con perspectivas educativas, por el contrario, no se reconocen las características críticas, artísticas y educativas que le son afines y que brindan la posibilidad de acceder al pensamiento del estudiante, desde el anonimato y la informalidad. El grafiti encontrado en los baños de la Universidad de Nariño revela el pensamiento alternativo de los discentes; con base en lo anterior, se lo asume como medio para motivar la escritura activa, formal y estética, lo que lleva a resolver la apatía y el

miedo de la comunidad a la hora de enfrentar a la hoja en blanco. Para el desarrollo de la propuesta se han asumido cinco características del grafiti: anonimato, fugacidad, esteticidad, intertextualidad, subjetividad y perspectivas del autor. En este sentido, el problema se analiza desde la clasificación propuesta por Armando Silva hacia 1988, añadiendo, en la medida que los grafitis seleccionados lo requieran, dos elementos más a los propuestos por el investigador colombiano: grafiti poético y minichats. El primero por la necesidad de ofrecer insumos para la creación poética; el segundo porque su estructura supone un diálogo activo entre el autor y el lector.

1. Marco teórico

1.1 Características del grafiti

El grafiti es un texto flexible que acoge toda forma de escritura, de imágenes, de símbolos o de marcas de cualquier clase y en cualquier superficie, sin importar la motivación del grafitero (Gadsby, 1995, p. 2). El término grafiti proviene del italiano *graffiti*, plural de *graffito* (Chalfant, 1987). En un principio el grafiti fue catalogado como letrinalias, nombre dado por arqueólogos e historiadores debido a los hallazgos de manifestaciones escritas de la cotidianidad de los romanos, los cuales fueron encontrados en muros de letrinas pompeyanas que datan del siglo II d.C. (Leandri, 1982, p. 5). En la actualidad, la definición corresponde más a inscripciones informales hechas en espacios públicos con raspaduras o pintura, que aluden a temas sexuales, políticos, religiosos, culturales, sociales y filosóficos.

El grafiti se ubica en los imaginarios urbanos que asumen su esencia desde el lado transgresor. No

todo lo que está en un muro podría ser cualificado como grafiti (Silva, 2013). El grafiti se considera una escritura icónica que configura lo prohibido desde los órdenes social, cultural, lingüístico y moral. Representa una forma de obscenidad, es decir, aparenta ser una escritura que dice lo que normalmente no se puede decir de manera abierta.

Los grafitis religiosos o motivacionales inducen a creencias y prácticas religiosas, por tanto, la apertura comunicante es amplia y se percibe en ellos la necesidad de convencer; los grafitis políticos y sociales exteriorizan pensamientos en contra de lo institucional, promueven mensajes de repudio por las injusticias; los grafitis sexuales, frecuentemente inscritos en los servicios sanitarios públicos, reflejan concepciones sexuales que tienen los diferentes sectores sociales (figura 1); además, en los últimos tiempos es habitual la temática homosexual, según la siguiente inscripción:

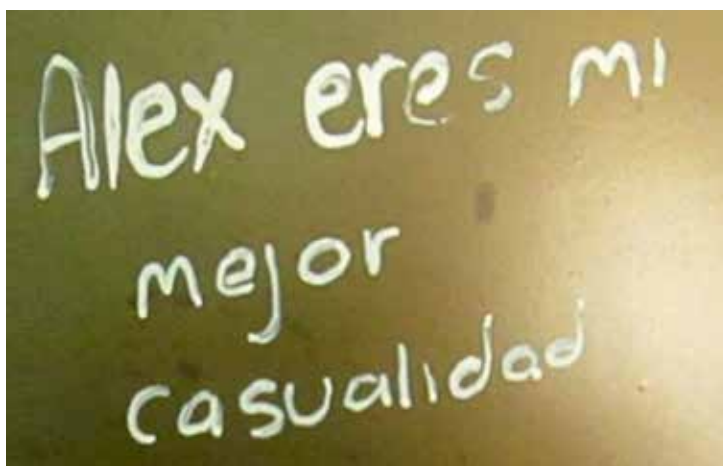


Figura 1. Ejemplo grafiti en baño masculino.

Fuente: esta investigación.

Los grafitis hallados en los baños de la Universidad de Nariño responden a las características señaladas en el libro de Silva: *Grafiti: Una ciudad imaginada* (1988). Esta es una investigación pionera sobre el fenómeno del grafiti; sin embargo, el paso del tiempo ha hecho que surjan nuevas técnicas e ideas artísticas. Por ejemplo, los minichats, modelo muy usual en los baños femeninos, en ellos prevalece la exposición de ideas mediante pequeños diálogos, con autores anónimos y distintos redactores. Este tipo de texto no se ha tomado como objeto de estudio, y menos se aprecia que es elemento motivador para escrituras poéticas de la cotidianidad.

1.2 Grafiti como estrategia didáctica

El grafiti es un medio de comunicación relativamente nuevo en Colombia y, más aún, en Nariño; se ha hecho popular entre las generaciones de las últimas décadas por su versatilidad, creatividad y acogida. A pesar de ser un recurso atractivo para los jóvenes no se cataloga como una herramienta educativa, debido a que se encuentra en lugares prohibidos; no obstante, por el grado de popularidad entre las comunidades educativas, puede ser utilizado como elemento didáctico; estos grafismos que generan controversia y diálogo, ayudan a que afloren problemáticas políticas y emocionales propias del entorno de los adolescentes (Huertas, 2000).

El grafiti pasa de ser un simple escrito urbano a una manifestación artística que describe lo que es propio de la sociedad; en este sentido, permite hacer una interpretación de lo cotidiano. Macdonald (2002) afirma que la cuestión de la identidad, ya

sea sexual o no, es fundamental en el grafiti como una herramienta que utilizan algunos jóvenes para construir su imagen. Más que una forma de escritura, este tipo de texto proporciona la posibilidad de involucrarse en la sociedad y en los imaginarios de los jóvenes.

Los grafitis se relacionan no solo con la posición político-filosófica de quien escribe y de quien lee, sino también con las imágenes oníricas, producto de la realidad en la que se desenvuelven sus autores; así pues, es posible relacionar los grafitis con el surrealismo, dado que todos los retazos de información encontrados en un muro revelan los pensamientos de un grupo de personas con distintas posiciones (Cano y otros, 2011).

Para una didáctica de la escritura desde el grafiti es necesario citar a Cassany (2001), quien reflexiona sobre la manera de lograr la composición escrita y las propuestas prácticas para enseñar a escribir. La escritura desarrolla la competencia comunicativa funcional, el acto escritor es un hecho social necesario para identificar situaciones dentro de un tiempo y un espacio específicos, con una comunidad determinada. La utilización del grafiti como elemento motivador promueve la posibilidad de aumentar la observación de la cotidianidad, construir conocimiento con la realidad más cercana y reconocer la creación poética como una práctica completamente común, no solo académica. El propósito del grafiti es llamar la atención, lo cual puede llevar a que el estudiante recree dicho texto, desde la interpretación del escrito, y elabore un verso o un poema.

1.3. Producción poética a partir del grafiti

El grafiti contiene riqueza en cuanto a su contenido y estructura, permite ubicar al estudiante en un entorno crítico social, de análisis connotativo de la realidad. La poesía es omnipotente, porque se crea sola, lo puede todo y se desenvuelve de manera prodigiosa en el mundo, puesto que es un objeto artístico que lleva inmersa una realidad autónoma, puede ser inmune y autosuficiente, no requiere de nada para surgir, solo de ella misma. Octavio Paz (1973) asume que una obra poética debe decir algo, no es muda; en otras palabras, la poesía no vale por su contenido manifiesto, sino por lo que dice sin decir, por lo que hay detrás de las formas y de las palabras; la poesía no se entiende por ser concepto, sino por crear un pacto con los sentidos.

La impresión de rechazo que puede producir cierto enunciado responde a la percepción de lo siniestro en contraste con lo bello, lo que significa que estas sensaciones son simplemente dualidades propias de la oralidad y la recepción gustativa, como puede pasar cuando el dolor se transforma en placer. En este sentido, lo dicho por Trías (1981) en *Lo bello y lo siniestro*, permite pensar que puede ser agradable cierta lectura que contenga palabras vulgares, como es el caso de los grafitis: “Lo siniestro constituye condición y límite de lo bello [...]. Por cuanto, lo siniestro es «revelación de aquello que debe permanecer oculto», produce de inmediato la ruptura del efecto estético” (Trías, 1981, p. 18).

Alonso y Matilla (1990) proponen tener en cuenta aspectos como la descripción y el reconocimiento,

el código espacial y gestual, el código escenográfico, los códigos gráficos, lumínicos, simbólicos, las relaciones y la síntesis, esto a través de una rejilla para trabajar en el aula con cualquier tipo de imagen. Por otra parte, Aparici y García (1987) plantean que el análisis de imágenes no es un ejercicio académico más, ya que puede contener diversidad de elementos didácticos y lúdicos que brindan espacios diferentes con aprendizajes progresivos.

Se analizan las características principales de la imagen desde la originalidad o redundancia, iconicidad y abstracción, simplicidad y complejidad o denotación y connotación que esta brinde; se estudian las relaciones del texto y la imagen desde las funciones que el texto tenga y la relación u oposición con la imagen; y en último momento está la lectura subjetiva, donde se aprecia el grado de significación, las connotaciones emocionales y valorativas de la imagen y las ideologías o representaciones de imaginarios que desprenden. Desde estos postulados es posible estudiar los grafitis que hacen parte del corpus para deducir lo que el autor quiere transmitir o lo que el emisor puede interpretar desde posturas flexibles y que aporten a la escritura poética.

El escritor (grafitero) no solo auto-comunica ideas, sino que también las autosignifica (Eco, 2012, p. 317), pues de un escrito es usual que se recreen varios textos que, según la lectura, puede matizarse hacia cualquier ideología; la escritura de un grafiti se convierte en un círculo creativo que lleva, primero a la interpretación y luego a la creación de nuevas obras. El grafiti hace parte del arte icónico y del

arte lingüístico, se relaciona con la semántica y la pragmática, el signo artístico es paradigmático: instala mundos, crea semiosis de mundo, la red signica se instala como obra (Bhaszar, 2007, p. 84).

El lugar en donde se encuentra la obra es tan importante como el lugar del que habla la obra, sin embargo, cabe resaltar que son espacios que no se deben confundir, porque cada uno se direcciona de manera opuesta, así: el lugar en donde yace el grafiti puede ser llamado “realidad real” y el lugar nombrado en la obra se denomina “realidad ficticia” (Rivera. 1992, p. 153). Por ejemplo (figura 2):



Figura 2. Grafiti de un baño masculino de la Universidad de Nariño, Torobajo.

Fuente: esta investigación.

Ahora bien, siguiendo la idea de significación e interpretación de un grafiti respecto a sus elementos y, sobre todo, al espacio en donde se ubica, es

posible decir que al estar en la pared de un baño de la Universidad, la palabra “Geografía” pueda evocar un lugar abstracto, como lo es una ciencia o un sentimiento, no obstante, la palabra “huele” lleva al lector a hacer una relación entre la ciencia o el lugar, con el espacio (baño) y todo lo que se refiere a intimidad y lo denominado antiestético. De cualquier forma, el grafiti es un recurso que facilita al estudiante la abstracción de mensajes que de otra manera se vuelven tediosos y rutinarios. La poesía se convierte en parte de la cotidianidad del estudiante y ya no en un ítem académico, así confluyen para dar vida a esta nueva propuesta.

2. Metodología

La investigación se desarrolla en el contexto del paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, por cuanto el estudio permite la interacción con la realidad y se centra en indagar los discursos icónicos y textuales espontáneos de los grafitis encontrados en el interior de los baños. El paradigma cualitativo es humanista y naturalista, busca comprender los significados de los sujetos según las acciones y conductas para entender la realidad apoyándose en el análisis del lenguaje. Cea D’ (1998) afirma que lo importante es explicar las estructuras latentes de la sociedad, cómo la subjetividad de las personas (motivaciones, predisposiciones, actitudes, etc.) se manifiesta en comportamientos en la realidad. El enfoque etnográfico admite identificar la naturalidad y vislumbrar los comportamientos desde la observación directa. El carácter etnográfico se complementa con procesos hermenéuticos para

consolidar la utilidad didáctica que representa el grafiti en la producción poética.

Para efectos de la investigación se tomó como unidad de análisis a los estudiantes de la Licenciatura de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño y como unidad de trabajo a los estudiantes de noveno semestre de la misma Licenciatura y Universidad. Se destaca que se inició el proceso cuando estos cursaban octavo semestre. Para recoger la información se aplican varias técnicas e instrumentos: entrevista, encuesta a estudiantes, talleres, diario de campo, periódico mural. Por otra parte, se lleva a cabo revisión documental del PEP y de publicaciones con el objetivo de determinar el tipo de trabajo que tiene el Programa en cuanto al tema en cuestión, así como la asiduidad de los estudiantes para publicar.

La información recolectada y usada en la investigación fue consensuada con los informantes, es importante señalar que la propuesta se dirige específicamente al mejoramiento del proceso motivador y creador de la escritura de poesía.

2.1. Análisis de resultados y discusión

La información obtenida se analiza a través de categorías, considerando los objetivos específicos planteados; se observan frecuencias y diferencias que aportan a la guía del diseño de la propuesta estratégica y al mejoramiento del nivel de producción poética. Estos procesos se llevan a cabo con los estudiantes que han cursado áreas correspondientes a la producción textual y al análisis literario. Es

pertinente destacar la participación activa de los docentes del Programa. El análisis se resume en las tablas 1, 2 y 3.

2.1.1. Dificultades en la producción poética de los estudiantes

Tabla 1. Análisis de dificultades en la producción poética

Categoría	Resultados
Dificultades en la producción poética según los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa motivación de los docentes. • Escaso conocimiento de figuras retóricas. • Presencia de miedos y temores. • Insuficiencia de escenarios apropiados para la creación. • Estilo e inspiración irregulares. • Ausencia de responsabilidad. • Desconocimiento de criterios evaluativos para publicaciones.
Dificultades en la producción poética según los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en áreas pedagógicas en el Programa de Licenciatura. • Insuficiencia de espacios creativos (recitales). • Inseguridad de los estudiantes. • Temor a publicar. • Miedo y limitación del lenguaje escrito. • Falta de claridad en procesos de selección de publicaciones. • Desmotivación por la escritura. • Visión de la poesía como algo sublime, inalcanzable.

Categoría	Resultados
<p>Dificultades de la producción poética según revisión documental</p>	<p>Revisión de Proyecto Educativo del Programa (PEP).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasez de áreas específicas. • Insuficiencia de contenidos sobre el tema en las materias de literatura. • Escasez de talleres de escritura poética como tal o de creación literaria. <p>En cuanto a producciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receptividad insuficiente por parte de los estudiantes. • Ambigüedad en las instrucciones para los autores en las convocatorias de las revistas, lo cual confunde a los estudiantes. • Desconocimiento de las convocatorias. • Incipiente publicación de estudiantes, los que publican en su mayoría pertenecen a talleres de escritores.

2.1.2. Didácticas utilizadas para incentivar la producción poética de los estudiantes

Tabla 1. Análisis de didácticas hacia la producción poética

Categoría	Resultados
<p>Didácticas que usan los docentes según estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en el aula. • Ejercicios de escritura. • Reconocimiento de escritores famosos. • Lectura de escritos propios del docente. • Observación de la cotidianidad. • Utilización de cine y la intertextualidad en contexto.

Categoría	Resultados
<p>Didácticas y teorías de la producción poética según docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplificar con la experiencia. • Leer variedad de textos poéticos en clase. • Escribir como actividad cotidiana. • Despertar pasión e inspiración = sensibilidad y emotividad. • Valorar el proceso de edición, el borrador. • Escribir poesía a partir de la observación de elementos cotidianos que se encuentren en el aula. • Compartir textos de escritores famosos, escritores invitados y experiencias. • Sugerir elementos de inspiración. • Motivar la lectura y la escritura espontánea.
<p>Didácticas y teorías de la producción poética según revisión documental</p>	<p>El Programa incluye dos áreas enfocadas a la didáctica, las cuales se ven en séptimo semestre: didáctica de literatura y didáctica de la lengua.</p> <p>Las dos áreas no hacen énfasis en la parte poética sino en todos los géneros debido a que el interés del Programa no es formar poetas.</p>

2.1.3. Características didácticas del grafiti

Tabla 2. Características didácticas del grafiti

Categoría	Resultados
<p>Características y usos didácticos del grafiti según estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura activa. • Utilidad invisible. • Motivación insulsa por los mensajes obscenos y vulgares.

Categoría	Resultados
<p>Características y usos didácticos del grafiti según docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de expresión de personas que no temen hablar públicamente. • Parte del ambiente de la Universidad. • Escrito en donde se manifiestan respuestas de los estudiantes frente a su visión de lo cotidiano. • Herramienta para pensar en lo que otro piensa. • Herramienta que permite un análisis del discurso visual (semiótica). • Pretexto para escribir frases vulgares con trasfondo social. • Pretexto para conversatorios. • Escrito honesto, sin tabúes. • Pretexto para la creación de textos con figuras literarias. • Arma que permite espacios de liberación y denuncia.

De los resultados obtenidos se rescata que la práctica escritora está relegada a actividades académicas; el pensamiento de los estudiantes aún se enfoca en que la escritura de poesía se reserva para grandes eruditos de las letras. Es necesario orientar a los estudiantes hacia la escritura poética y recrear las obras de autores de renombre regional, nacional e internacional.

Con respecto a las dificultades observadas entre los estudiantes, se resaltan: el miedo a la hoja en blanco asociado con la ausencia de “inspiración”; el desconocimiento de temas estéticos, atribuidos a la poca autoformación; el temor de ser juzgados, sentimiento que se muestra con el rechazo a la

publicación de manera voluntaria; en general, la creación escrita es solapada por la expresión oral.

Por otro lado, son evidentes las dificultades institucionales que acortan la producción poética en los estudiantes, entre ellas se ubican: la escasez de espacios en la Universidad dirigidos a la confrontación y difusión de creaciones poéticas; la incompresibilidad de las especificaciones de publicación suministradas por las diferentes revistas literarias institucionales; y, la tendencia de la Licenciatura hacia una educación teórica con una visión academicista, con un mínimo contenido de formación literaria.

Entre las actividades didácticas descritas por parte de estudiantes y de docentes se destacan: lectura de poesía en voz alta; escritura creativa desde la cotidianidad del estudiante y el docente; reconocimiento de la obra y biografía de escritores célebres; divulgación de escritos inéditos por parte de algunos docentes, con el fin de comprobar que el quehacer escritor está inmerso en todo ser humano. También se valida el uso de la intertextualidad, que permite el reconocimiento de la realidad y los distintos mundos que genera la creación literaria.

A su vez, se reconoce que hay estudiantes con capacidades para escribir poesía, con aportes importantes en pensamiento crítico, estético, emocional; por tanto, la escritura poética no está aislada de los intereses de los universitarios, por el contrario, es elemento sanador que se conoce, pero poco se practica.

Los antecedentes con respecto al estudio del grafiti y la creación literaria son diversos, así como los enfoques; por un lado, trabajan el grafiti

desde la estética, el arte y las diversas teorías de la comunicación; y por otro, la creación literaria se orienta desde la pedagogía. Proyectos investigativos como “La sexualidad en la escuela: Grafitis en baños escolares de la ciudad de Buenos Aires” (Raffetta, 2012); “El grafiti: Una manifestación humana que se legitima” (Camargo, 2008); “El graffiti como cultura artística transfronteriza, un caso de estudio de España” (Mora, 2009); “Análisis discursivo de graffitis en tres universidades privadas de Bogotá” (Peñaloza, 2009); “El principio de analogía en la poesía de Aurelio Arturo y de José Manuel Arango” (Estupiñán, 2013), entre otros, aportan significativamente al proyecto investigativo, pues dan luz en cuanto a teoría y a procesos.

El grafiti es poco trabajado como herramienta didáctica para el fortalecimiento de producción de escritura, de hecho, se ve relegado a los estudios sociales y artísticos; probablemente la situación se explica por la deficiente percepción que se tiene de los autores de los escritos y de los mensajes que explicitan, cuyo contenido puede ser poco educativo.

Los resultados indican que la motivación principal que se genera en los estudiantes universitarios es la calificación, un aspecto que puede ser comparado con la acción de estímulo-respuesta. La posición del estudiante es, por momentos, despreocupada y poco receptiva a la crítica, con comentarios de este tipo: “solo escribo para mí, no para los demás”. Se encuentran actitudes renuentes ante la alternativa del uso del grafiti como motivación escritural, las intervenciones por parte de los estudiantes son escasas, se destaca quienes tienen pensamiento abierto, revolucionario, filosófico, literario.

3. Producción poética a partir de grafitis de los baños de la Universidad de Nariño

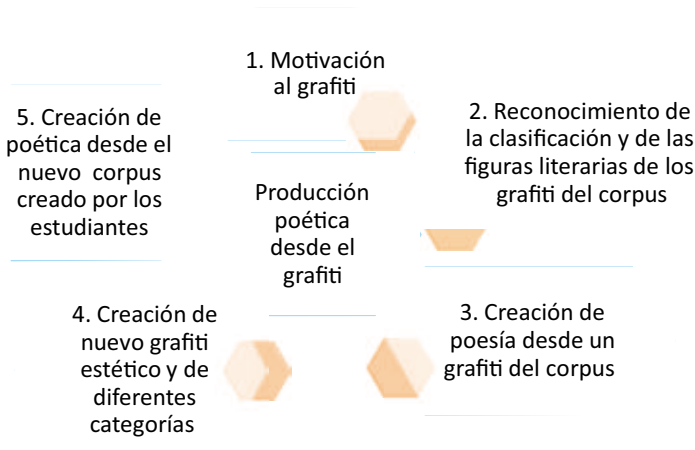
Los estudios sobre el grafiti según Silva (1988, 2013) sirven de base a lo que hoy se cataloga como análisis de los imaginarios urbanos. Para efectos de la presente propuesta se ha determinado las siguientes clases de grafiti: poético, establece pensamientos de manera literaria, hay expresión y uso de retórica, en muchas ocasiones tiene en cuenta la rima y se preocupa por metaforizar el espacio, la situación y el tiempo en el que se desarrolla; “mini chat”, aquí se ubican los grafitis que evidencian discusiones entre autor-lector, y dan pie a la comunicación, aunque no de manera directa.

3.1. Actividades

En la actualidad la poesía se ha vinculado con el grafiti, un ejemplo conocido es *Acción poética*, muy famosa en redes sociales y que ha ayudado a que los amantes de la literatura promuevan la lectura de poemas y de textos literarios. Esta propuesta pretende que el grafiti sea base para elaborar poesía de acuerdo con parámetros de las nuevas sociedades y conforme con los intereses intelectuales y creacionales de los estudiantes, sin embargo el docente tiene la libertad para dirigir dicha estrategia hacia cualquier camino de la creación literaria, siempre y cuando el corpus de grafitis sea recolectado y estudiado por el docente, con el fin de dirigir las actividades conforme la reglamentación de la institución y las edades de los estudiantes con quienes se va a laborar. Por tanto, la estrategia es susceptible de cambios según el nivel educativo de los estudiantes, el momento en que se ejecute, y la institución en que se trabaje.

A continuación, se evidencian matrices en las que se especifican las actividades, las cuales responderán a los siguientes momentos (figura 1):

Figura 1. Momentos para la producción poética



3.2 ¿Cómo se sugiere hacer poesía desde el grafiti como elemento motivador?

Descripción de talleres propuestos

Al no existir una fórmula única para escribir poesía, esta propuesta pretende brindar herramientas inspiradoras y retóricas para que el estudiante logre plasmar sus sentimientos de manera estética. En un primer momento, el objetivo es que los estudiantes reconozcan que existe el grafiti y que no solo abarca pensamientos obscenos e insultantes; para esto la observación es primordial, así como las diferentes clasificaciones. Entender que el grafiti es un pretexto y hace parte de la cotidianidad es la base de la creación de una pieza artística; es uno de los tantos elementos motivacionales para la producción

literaria. Es importante reafirmar que la poesía está en todas partes, incluso en los lugares menos asociados a la estética clásica y socialmente aceptada, se parte de la idea de reconocer que estos textos pueden ser arte por contener elementos retóricos, susceptibles de transformación con el objetivo de recrear ideas poéticas.

Con el taller titulado: *El grafiti de Cortázar* se pretende que los estudiantes lleguen a su propio concepto y puedan hacer uso del mismo como medio de comunicación y punto de apoyo de la creación literaria. En primer lugar, se formulan algunas preguntas preliminares para desarrollar discusiones grupales: ¿Qué es un grafiti y qué conoce sobre el asunto? ¿Considera didáctico el grafiti? ¿Cómo sería la Universidad si no existieran estos textos? ¿Es posible crear literatura a partir de dichos textos?

Posteriormente se proponen las siguientes acciones (tabla 4):

Tabla 4. Taller: El grafiti de Cortázar

¿Qué hace el profesor?	¿Qué hace el estudiante?
1. Solicita la escritura de un concepto corto de lo que se percibe como grafiti.	Escribe un breve concepto de lo que piensa es un grafiti.
2. Proyecta el video Grafiti cortometraje (Paco Gonzáles, 2004, basado en el cuento de Cortázar). https://www.youtube.com/watch?v=9IoYPIvMye4 video 1 https://www.youtube.com/watch?v=-b-n8ncE24U video 2	Observa atenta y reflexivamente el video.

¿Qué hace el profesor?	¿Qué hace el estudiante?
3. Entrega un cuento titulado “Grafiti” para revisarlo de manera individual.	Realiza la lectura comprensiva del texto y lo compara con el cortometraje.
4. Manifiesta los siguientes interrogantes: a. ¿Cuál es su opinión acerca del cortometraje? b. ¿Cuándo el grafiti es parte de las diferentes categorías estéticas? c. ¿Por qué Julio Cortázar hace hincapié en el mensaje oculto del grafiti?	Participa activamente en la discusión, responde a las preguntas y reflexiona sobre las intervenciones de sus compañeros.
5. Presenta la redacción de un concepto de grafiti.	Escribe un nuevo concepto de grafiti desde lo que pudo experimentar durante el ejercicio.
Evalúan la actividad según la información suministrada	

El segundo paso consiste en identificar las figuras literarias de determinado grafiti; es posible apoyar este proceso con un texto poético de un autor reconocido que permita identificar las figuras retóricas. Con estas herramientas, el estudiante-creador tendrá la posibilidad de escribir una estrofa donde plasme su visión frente a un grafiti entregado y a un verso del poema seleccionado. Esto es posible en el taller: *Grafiti: Tachón o motivación*, cuyo objetivo es reconocer de manera literaria los grafitis del corpus recolectado.

En las actividades preliminares se reflexiona en torno a interrogantes como: ¿cuáles son las figuras literarias que recuerda? ¿Considera que un grafiti puede contener figuras literarias? ¿Todos los escritos de las paredes pueden ser estéticos? ¿Qué importancia tiene el significado de los elementos que componen un grafiti y el contexto en el que se encuentra? ¿Qué tipo de escritura considera poesía, qué elementos debe contener?

Los pasos a realizar son (tabla 5):

Tabla 5. Taller Grafiti: Tachón o motivación

¿Qué hace el profesor?	¿Qué hace el estudiante?
1. Muestra diferentes grafitis e inicia un breve análisis literario con los aportes de los estudiantes: reconocimiento de las figuras literarias que predominan, identificación de las diferentes clases de grafiti según la propuesta de Silva (1988).	Observa atentamente cada grafiti de la presentación. Aporta respecto a figuras literarias encontradas en los escritos e identifica la clase de grafiti.
2. Realiza la lectura de un poema reconocido (por ejemplo, “El amenazado” de Borges), que se escoge por su calidad literaria y por el contenido temático.	Ejecuta atentamente la lectura del poema elegido por el docente, analiza su contenido y plasma su pensamiento acerca del mismo.
3. Analiza con los estudiantes el poema reconociendo la estética y la temática.	Participa activamente en el conversatorio, considera cada factor de los grafitis y debate con los compañeros.

4. Entrega a cada uno de los estudiantes un verso del poema junto con la imagen de un grafiti del corpus antes visualizado	Recibe un verso del poema y un grafiti al azar. Procede a leerlo, a analizarlo y a identificar el tipo de grafiti a que corresponde, al igual que la figura literaria dominante. Puede también identificar si entre los dos elementos entregados hay algo en común
5. Considera la escritura de una estrofa con el verso y el grafiti antes entregados	Escribe una estrofa donde usa los elementos analizados; la creatividad y las emociones juegan un papel importante
Evalúan los escritos y la clasificación de los grafitis	

El tercer paso es acercar al estudiante-creador a una pieza poética que cumpla con los requisitos estéticos nombrados anteriormente; se insiste en la posibilidad de utilizar elementos no convencionales para lograr una composición literaria. El maestro debe participar activamente en el proceso, el ejemplo es la mejor forma para motivar al estudiante a la creación. Después de esta observación, el estudiante debe crear poesía, ya no basta solo una estrofa; con uno de los grafitis del corpus debe seguir el ejemplo inicial, además, puede contar con la inspiración de piezas musicales.

El taller titulado: *Crear desde el grafiti* busca que el estudiante genere un texto estético que incluya el contenido de uno de los grafitis del corpus; las actividades pueden acompañarse con hilos musicales apropiados para el caso.

Los pasos a seguir son (tabla 6):

Tabla 6. Taller: Crear desde el grafiti

¿Qué hace el profesor?	¿Qué hace el estudiante?
1. Muestra un par de ejemplos de poemas creados por la observación de algunos grafitis del corpus recogido.	Crea poesía desde la lectura y la observación de un grafiti representativo.
2. Analiza los comentarios y las percepciones de los estudiantes	Expresa su opinión acerca de los ejemplos vistos
3. Ofrece en una cartelera varios de los grafitis del corpus que se han estudiado en el proceso, los estudiantes toman uno.	Pasa voluntariamente a la cartelera ubicada en el tablero para tomar uno de los grafitis analizados del corpus.
4. Escribe un texto literario a partir de las sensaciones que produce el grafiti y la música.	Lee atentamente el grafiti escogido, analiza y reflexiona sobre el contenido. Escucha la música y escribe un poema que contenga diferentes figuras literarias y que corresponda a una postura estética.
5. Crea un espacio de reflexión frente a la actividad.	Comenta la experiencia.

El cuarto paso se dirige a que el estudiante sea nuevamente creador de grafitis estéticos y poéticos, plasmados en distintos lugares, a través del taller titulado: *Nueva creación estética*. El objetivo es producir un corpus de grafitis estéticos que abarque pensamientos filosóficos, políticos, religiosos, educativos, literarios, entre otros (tabla 7).

Tabla 7. Taller: Nueva creación estética

¿Qué hace el profesor?	¿Qué hace el estudiante?
1. Muestra la clasificación de los grafitis según Armando Silva, presenta como ejemplo algunos de los versos hechos por los estudiantes en talleres anteriores.	Recuerda la clasificación de los grafitis ayudado de diapositivas e identifica las producciones de sus compañeros.
2. Cubre el tablero con papel bond donde se ubica un grafiti inicial que corresponde al corpus analizado en el trabajo.	Reflexiona sobre el tipo de grafiti que quiere elaborar y sobre las palabras adecuadas que requiere.
3. Propone a los estudiantes la escritura de grafitis en el papel; tiempo 20 minutos.	Escribe un grafiti estético.
4. Propone un poema de un autor reconocido al estilo de un grafiti; usa figuras literarias en forma de grafiti.	Escribe en un cuaderno un grafiti estético que responda a una de las diferentes clasificaciones, inspirándose en un poema de un autor reconocido.

El estudiante debe poner en práctica los anteriores momentos para escribir un nuevo poema a partir de un grafiti del corpus creado, aquí el estudiante tiene en cuenta clasificaciones y figuras retóricas para ponerlas en práctica. El taller: *Poesía desde el nuevo grafiti* tiene como propósito el uso de los grafitis ya elaborados para la escritura de una poesía completa.

Para ello se propone (tabla 8):

Tabla 8. Taller: Poesía desde el nuevo grafiti

¿Qué hace el profesor?	¿Que hace el estudiante?
1. Toma los grafitis creados por los estudiantes en la actividad anterior y hace una revisión de la estructura de algunos de ellos.	Analiza el grafiti designado o escogido, lee atentamente y reflexiona sobre el mensaje que transmite el contenido.
2. Asigna un grafiti a cada estudiante según el tema de creación.	Analiza las figuras literarias, el valor estético y la clasificación correspondiente.
3. Guía la creación de un poema completo con los grafitis entregados y clasificados.	Escribe un poema completo que cumpla con la estética y el uso de figuras literarias.

Conclusiones

El estudio del grafiti en Colombia parte de la explicación de los imaginarios urbanos realizada por Silva (2013); a pesar de ser esta teoría la base de este trabajo, en su desarrollo el concepto se ha ampliado hacia una visión artística, constructiva y didáctica.

El grafiti es un elemento que ha actuado como elemento de simple comunicación, pero hoy en día se convierte en herramienta práctica y facilitadora para las nuevas didácticas que involucran comunicación, pensamiento y creación poética. Cabe resaltar que, además de la poesía, la propuesta que se presenta en esta investigación puede ser aplicable con cualquier género literario.

Las investigaciones sobre el grafiti son de gran riqueza teórica y con objetivos variados: historia del grafiti; relevancia sociológica en una comunidad específica; necesidad de establecer la relación del tema con la pintura. No obstante, se aprecia que son investigaciones que han dejado de lado el uso didáctico que tiene dicho elemento comunicativo para la construcción poética.

Bibliografía

- Alonso, M. y Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*. Madrid: Akal.
- Aparici, R. y García, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: La Torre.
- Bhaszar, J. (2007). *La semiótica de la obra de arte. Una lectura crítica acerca de la estructura ontológica de la obra de arte y de los aspectos relacionados con ella a partir de una perspectiva semiológica y cinematográfica*. Cali: Universidad del Valle.
- Borges, J. L. (1996). *Antología poética: 1923-1977*. Buenos Aires: Alianza.
- Camargo, S. (2008). *El grafiti: Una manifestación humana que se legitima*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Cano, I. et al. (2011). Diálogos sobre los muros. *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*, 2.
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chalfant, H. y Prigoff, J. (1987). *Spraycan Art*. New York: Thames and Hudson.

- Eco, U. (2012). *De los espejos y otros ensayos*. Bogotá: Debolsillo
- Estupiñán, M. (2013). *El principio de analogía en la poesía de Aurelio Arturo y de José Manuel Arango* (Tesis de maestría). Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Literatura, Bogotá, Colombia.
- Facultad de Educación (2014). *Proyecto Educativo, Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura PEP*, Universidad de Nariño.
- Huertas, M. (2000). *Arte y Conciencia, el ámbito pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leandri, A. (1982). *Graffiti et société*. Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail.
- Macdonald, N. (2002). *The Graffiti Subculture. Youth, Masculinity and Identity in London and New York*. London: Palgrave Macmillan.
- Mora, L. (2009). *El grafiti como cultura artística transfronteriza. Poliniza 2008, un caso de estudio* (Tesis de maestría). Universidad Politécnica de Valencia, Facultad de Bellas Artes de San Carlos, Valencia. España.
- Paz, O. (1973). El uso y la contemplación. *Revista Colombiana de Psicología*, 34, (120-125).
- Peñaloza, M. (2009). *Análisis discursivo de graffitis en tres universidades privadas de Bogotá* (Tesis de licenciatura). Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Raffetta, P. (2012). *La sexualidad en la escuela: Graffitis en baños escolares de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría). Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. Gonzales, Buenos Aires, Argentina.
- Rivera, O. (1992). *El metateatro y la dramática de Vargas Llosa: Hacia una poética del espectador*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Company.
- Silva, A. (1987). *Punto de vista ciudadano: Focalización visual y puesta en escena del grafiti*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

Producción poética a partir del grafiti de los baños de la Universidad de Nariño

Silva, A. (2013) *Atmósferas ciudadanas: Grafiti, arte público, nichos estéticos*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Trias, E. (1981). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona, España: Ariel.

Webgrafía

Cea D', Á. (1998). Técnicas de investigación social para el trabajo social. Recuperado de <http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema1/el-paradigma-cuantitativo-y-el-paradigma-cualitativo.html> Departamento de Sociología II. Universidad de Alicante. -16/03/2016

Gadsby, Jane (1995). Looking at the Writing on the Wall: A Critical Review and Taxonomy of Graffiti Texts. Recuperado de Artcrime/Online/Internet <http://www.graffiti.org/faq/critical.review.html>.

Lectura de obras literarias de autores nariñenses en Educación Básica Secundaria (EBS): Realidades y alternativas didácticas para la enseñanza

**Sandra Gómez Zambrano
Alexander Córdoba Madroñero
Edmundo Calvache López**

“Mas siento un mordedor que me destroza,
que me habla de Chapal, de Catambuco,
de la amada gentil... de aquella choza...
y es cuando rasgan por aquí un bambuco”.

Luis Felipe de la Rosa

Introducción

En la educación literaria el docente es una persona que además de enseñar literatura, se forma como crítico, lector y receptor, porque comparte sus apreciaciones sobre las obras y motiva a los estudiantes a que participen en la elaboración del sentido de las mismas. El docente orienta y promueve la lectura desde procesos cognitivos y socioafectivos, da elementos de análisis y comprensión de la obra desde lo literal hasta la toma de una posición crítica. Con este propósito, se ha realizado un estudio sobre el fomento de la lectura de autores oriundos del departamento de Nariño en el contexto educativo, lo que implica resaltar los aspectos analíticos, críticos y creativos de los docentes.

Aunque el sistema educativo colombiano promociona y exige la enseñanza de la literatura, no se evidencia claramente la implementación de la literatura nariñense –en adelante LN– en las instituciones educativas; por el contrario, se puede denotar la ausencia de la LN en los proyectos institucionales y en planes de aula. Por lo anterior, la investigación se ocupa particularmente de los problemas que tienen 41 docentes de los grados sexto y séptimo de 15 instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan de Pasto, relacionados con la inclusión de la lectura de la LN.

Dichos problemas se manifiestan en aspectos tales como: varios docentes no han utilizado las obras literarias de LN, probablemente por el difícil acceso a los libros, hecho que se agudiza por el número insuficiente de librerías, bibliotecas escolares y públicas, y material bibliográfico para atender a toda la población docente y estudiantil; además, las publicaciones de autores nariñenses, sean de fines del siglo XIX o XX, son de tiraje mínimo, escasa difusión y reedición. La poca lectura y la no utilización de las obras literarias de autores nariñenses en el aula, ha implicado que las letras regionales no trasciendan en Nariño, Colombia o internacionalmente. Tampoco se ha promovido la crítica literaria sobre libros de autores nariñenses. Las obras existentes no se encuentran en las bibliotecas escolares, y en los lugares donde aún se conservan pocos ejemplares de las mismas, como es el caso de las salas regionales de las bibliotecas Alberto Quijano Guerrero de la Universidad de Nariño y Leopoldo López Álvarez del Banco de la República de Colombia, están disponibles al público solo para consulta interna. En la sala regional del Museo Juan

Lorenzo Lucero las obras se ubican en una vitrina bajo llave, como reliquias para ser admiradas a través del vidrio que cubre los anaqueles.

En este sentido, se plantea el siguiente problema: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que favorecen la lectura de obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de EBS? Para precisar el problema se proponen las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles obras literarias de autores nariñenses conocen y son del interés de los docentes? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan? ¿Qué alternativas didácticas son posibles desde el punto de vista de los docentes para la inclusión y el fomento de la lectura de obras de autores regionales? ¿Cómo estructurar una propuesta didáctica para el fomento de la lectura de obras de autores nariñenses?

En este orden de ideas, se formula el objetivo general de analizar y plantear los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que favorecen la lectura de obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de EBS en quince instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan de Pasto. Para alcanzar el propósito general se plantean los siguientes objetivos específicos: identificar el conocimiento e interés que muestran los docentes sobre las obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de EBS; describir las estrategias didácticas que los docentes implementan en el aula para la enseñanza de la lectura de obras de autores nariñenses; y, finalmente, proponer una guía didáctica de apoyo docente para el fomento de la lectura de autores nariñenses.

El marco contextual de la investigación lo conforman 15 instituciones educativas públicas de Pasto: Mercedario, Ciudadela de la Paz, San Juan Bosco, Aurelio Arturo Martínez, Antonio Nariño, Chambú, Heraldito Romero Sánchez, Marco Fidel Suárez, Artemio Mendoza Carvajal, Normal Superior, Libertad, Luis Eduardo Mora Osejo, Santa Bárbara, Popular y Pedagógico. Estas instituciones atienden población de estratos socioeconómicos bajos. Los 41 docentes del área de humanidades de lengua castellana de los grados sexto y séptimo poseen título profesional, 32 son Licenciados en Lengua castellana y Literatura, 9 Licenciados en Filosofía y Letras, 11 con postgrados en pedagogía y docencia universitaria; tienen entre dos y veinticinco años de experiencia docente.

1. Marco teórico

1.1. La lectura literaria

La lectura permite dar significado al mundo, ampliar la visión del mismo y realizar múltiples interpretaciones de los sucesos y elementos que rodean al lector; además, a medida que se lee, aumenta la inquietud y la curiosidad, la imaginación y la comprensión del mundo. Al respecto, Petit (1999) afirma que el lector “no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, las entrelaza con las del autor, las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto”.

Otro aspecto fundamental de la lectura es la apropiación de la lengua como un medio de

construcción e interacción social. La lectura permite aumentar el vocabulario porque las obras literarias enriquecen la manera de expresarse; a través de la literatura, el estudiante puede conocer otros lugares, culturas, idiomas, personajes y acontecimientos históricos, por tanto, en el ámbito cognitivo, mejora su capacidad comunicativa al situar distintos temas desarrollados en las obras.

Arrieta y Arrieta (2013), en relación con los libros, señalan que la lectura:

es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura; es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas al texto.

Este acto de comunicación permite aprender, comprender y dar sentido, lo que implica tener una formación lectora que va más allá del estudio formal del lenguaje, para despertar en el lector el gusto o placer estético por las obras literarias.

1.2. Literatura nariñense

Hablar de la literatura escrita por autores del departamento de Nariño, conlleva pensar y reflexionar sobre una serie de características que la constituyen, diferenciándola de otras épocas, regiones y culturas. Según Verdugo (2004), la literatura nariñense configura un espacio donde el texto adquiere sentido en la cultura, que legitima o rechaza los diversos textos por medio de un canon, entendido

éste como el conjunto de obras que, por alguna razón, deben ser leídas, estudiadas y preservadas en la memoria colectiva. Cabe señalar que el canon de la LN está aún por construirse desde la crítica, la institucionalidad y el gusto estético personal, sin embargo, investigadores como Verdugo se han encargado de analizar información que contribuye a su conocimiento y lectura.

Por otra parte, Chamorro (1987) brinda una compilación de novelistas nariñenses, entre los que se encuentran: José Rafael Sañudo, Guillermo Edmundo Chaves, Juan Álvarez Garzón y Carlos Bastidas Padilla. Para el género lírico, entre otros, reseña a poetas como Luis Felipe de la Rosa o Aurelio Arturo. En cuanto al género dramático señala al padre Aristides Gutiérrez, a quien considera fundador del teatro en Nariño, también informa sobre el padre Alejandro Ortiz y sor Celina de la Dolorosa. Este conjunto de investigadores que han buscado develar la importancia de la literatura nariñense se cristaliza con el trabajo de Cecilia Caicedo; de hecho, su libro *La novela en el Departamento de Nariño* (1990), sin duda es decisivo para comprender la tradición de la narrativa de Nariño, y su proyección nacional. Caicedo además ha publicado novelas de gran valor que, permanentemente, ganan lectores: *La ñata en su baúl y...* (2008), *Verdes sueños* (2011). Javier Rodrizales (2004) amplía el panorama literario con la edición de dos antologías de poetas y narradores nariñenses, ubicando escritores de trayectoria y otros menos conocidos, con publicaciones y fragmentos de las obras. Una muestra de la manera en que avanzan las pesquisas sobre literatura regional de

este investigador es: *Historia de la literatura regional. Tomo I* (2018).

Para fines de la investigación, aparte de identificar aspectos críticos que puedan ser constitutivos de la LN, también se reseñan obras que se pueden convertir en herramienta pedagógica útil para promover la lectura de autores nariñenses en el contexto escolar.

1.3. Didáctica de la Literatura

La didáctica de la literatura tiene un amplio campo de conocimiento, razón por la cual se delimita la investigación en lo referente a estudios académicos que coinciden sobre estrategias que promueven la lectura de la literatura. Este acercamiento permite contextualizar y comprender un panorama general sobre el proceso que va de la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Vásquez (2006) señala que la enseñanza de la literatura ha tenido muchos cambios. En un primer momento se dio gran importancia al estudio del autor; después, la enseñanza se centró en la época donde se desarrollaba o producía la obra. Recientemente se ha privilegiado el estudio del lector o lo que se ha denominado estética de la recepción literaria. En este sentido, los docentes del área de humanidades y lengua castellana debieran preocuparse por promover en sus estudiantes la producción literaria, el placer estético, el gusto y la motivación hacia textos como cuentos, novelas, poemas cultos, populares, obras de teatro.

Arrieta y Arrieta (2013) proponen las siguientes estrategias didácticas para fomentar la lectura de obras literarias:

- Seleccionar textos que tengan sentido para los estudiantes.
- Garantizar que en el aula se disponga de la mayor cantidad y variedad de textos.
- Permitir que los alumnos seleccionen los textos de acuerdo con sus necesidades.
- Favorecer que los estudiantes activen y desarrollen sus conocimientos previos.
- Propiciar la lectura silenciosa cuando la situación lo merezca.
- Estimular a los alumnos para que busquen por sí solos la información necesaria.
- Relacionar la información del texto con las vivencias y los conocimientos propios.
- Identificar el tema que da unidad al texto.
- Jerarquizar la información e integrar la misma con la de otros textos pertinentes.
- Formular preguntas abiertas.
- Propiciar situaciones de escritura donde los estudiantes vuelquen sus opiniones sobre lo leído, ya que la escritura favorece y enriquece a la lectura.
- Leer en voz alta para que se generen debates y discusiones.

Acerca de la lectura en voz alta, Robledo (2005) presenta estas claves que el docente puede implementar:

- Leer y conocer el texto antes de leerlo a los estudiantes. De esta manera sabrá el momento apropiado para formular hipótesis de predicción, dependiendo de la estructura del texto literario y las imágenes que contenga.

- Transmitir entusiasmo y emoción al leer, manejando la entonación y la dicción adecuada.
- Seleccionar el material de acuerdo con el auditorio, dependiendo de la edad, la escolaridad, los gustos, los intereses y el contexto del estudiante.
- Leer el título, el nombre del autor y el del ilustrador antes de empezar a leer. Aquí puede aplicar una de las estrategias comentadas anteriormente entre otras, para contextualizar la obra, generar hipótesis y predicciones.
- Si es un libro con ilustraciones, evaluar qué tan necesarias son para el sentido del texto, de esta forma se deben mostrar al auditorio y dialogar sobre las mismas. La lectura de imágenes permite ampliar y construir nuevos significados a partir del texto.
- Mirar al auditorio frecuentemente mientras se lee. Esto con el fin de establecer un vínculo comunicativo y captar su atención.
- Manejar los diferentes matices de la voz de acuerdo con el sentido del texto, así la lectura se tornará más emocionante y creativa. Las lecturas planas, sin entonaciones, ni expresividad, desfavorecen la práctica lectora y la motivación por parte del auditorio.

2. Metodología

La investigación asume un problema en que intervienen personas y acciones del contexto, por esta razón se habló con los sujetos de estudio para identificar opiniones, experiencias, actitudes e interés de la temática. Se valora los aportes de los

docentes de las quince instituciones educativas focalizadas, por tanto, el trabajo se realiza desde su contexto y sus experiencias.

En atención a la temática se acude a la etnografía educativa, puesto que, al hacer contacto directo con el contexto se identifica, describe y analiza un suceso discursivo individual o social, para lo cual se utilizan técnicas de recolección de información como: encuesta estructurada y entrevista a profundidad a los docentes. La etnografía requiere de la inmersión del investigador en la cultura y la vida cotidiana de las personas sujeto de su estudio, sin olvidar el distanciamiento que permite observar y analizar con objetividad. Desde esta perspectiva, la inclusión de la LN hace que el docente asuma el sentido y se apropie de las obras con el pretexto de su difusión y el fortalecimiento de la competencia lectora.

Para el proceso de recolección y sistematización de la información se recurre a:

Primer momento: se selecciona la unidad de análisis formada por quince instituciones educativas. Posteriormente se concreta una cita con los 41 docentes del área de humanidades y lengua castellana con el propósito de exponer la temática de la investigación y la importancia de la participación de los mismos.

Después de contextualizar a los docentes sobre la investigación, se emplea una encuesta estructurada con las siguientes categorías: conocimiento e intereses, estrategias didácticas y recursos didácticos con respeto a la inclusión de la LN en la EBS.

Además, se aplica una entrevista a profundidad con el siguiente cuestionario: ¿Qué obras y autores conoce del departamento de Nariño? ¿Qué obras de autores nariñenses implementa en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el desarrollo y/o fomento de la lectura de estos autores y sus obras literarias? ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para el fomento de la lectura?

Segundo momento: el análisis e interpretación se presenta a partir de los objetivos específicos, tomando como fundamento los hallazgos detectados en la encuesta y la entrevista. Además, se examina cada pregunta desde la parte cualitativa y en conexión con los postulados teóricos expuestos en el trabajo, finalizando con una conclusión general por objetivo y por instrumento.

En cuanto a la entrevista se hace vaciado de la información, para el análisis respectivo se propone categorías que se deducen de los objetivos propuestos, que hacen posible la sistematización y el análisis de los datos obtenidos. Cada categoría se describe y se explicita, en lo posible, con ejemplos, con el fin de ser comprensible el hallazgo.

Tercer momento: con base en los datos obtenidos en las encuestas, la entrevista a docentes, y algunas teorías sobre lectura, literatura nariñense y didáctica, se propone una guía didáctica de apoyo para el fomento de la lectura de obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo, que permite la lectura de las mismas a través del desarrollo de talleres, los cuales pueden inducir a los estudiantes al conocimiento y la lectura rigurosa.

2.1. Análisis de los resultados

Objetivos específicos	Categorías	Preguntas
1. Identificar el conocimiento e interés que muestran los docentes sobre las obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de EBS.	Conocimiento e intereses	1. ¿Usted conoce literatura nariñense? 2. ¿Cómo conoció la literatura nariñense? 3. ¿Por qué considera importante fomentar la lectura de obras de autores nariñenses?
2. Describir las estrategias didácticas que los docentes implementan en el aula para la enseñanza de la lectura de obras de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de EBS.	Estrategias didácticas	4. ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza con los estudiantes para el fomento de la lectura? 5. ¿Cuál es el género y subgénero literario que implementa con mayor frecuencia dentro de las estrategias didácticas que utiliza? 6. ¿Qué autores nariñenses ha implementado con las estrategias didácticas descritas anteriormente?
3. Proponer una guía didáctica de apoyo docente para el fomento de la lectura de obras de autores nariñenses en la EBS.	Recursos didácticos	7. ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza para el fomento de la lectura?

Tabla 1: Análisis de resultados.

Por los resultados de las entrevistas, se identifica que un porcentaje alto de los docentes desconocen la LN, aunque es claro que les interesa el fomento y la inclusión de la misma, según estas respuestas: a) ¿Usted conoce acerca de literatura nariñense? No: 75,6%, Sí: 24,4%; b) ¿Cómo conoció la literatura nariñense? Interés personal: 51,2%, consultas: 36,6%; c) ¿Por qué considera importante fomentar la lectura de obras de autores nariñenses?: autoconocimiento de su cultura, sentido de pertenencia por la región, necesidad de apropiarse de la cultura nariñense.

Las estrategias didácticas utilizadas por los 41 docentes se clasifican así: a) consultas: 82,9%; b) lectura en voz alta: 65,8%; c) lectura de imágenes: 63,8%. Sobre los géneros y subgéneros que más implementan: a) poesía: 61%; b) cuento: 61%; c) leyendas: 61%; d) mitos: 58%; e) novela: 31,7%. Los autores que estudian, de acuerdo con las estrategias descritas son: a) Guillermo Edmundo Chaves: 63,4%; b) Aurelio Arturo: 26,8%; c) Carlos Bastidas Padilla: 26,8%. Los recursos didácticos que se priorizan: a) guías: 85,4%; b) texto digital: 56,1%; c) libro físico: 51,2%.

En este sentido, es importante por parte de los docentes acercar las letras a la vida del estudiante para incentivar el gusto por la lectura de obras de LN, relacionadas con el contexto del lector, además esta actitud hacia el saber fortalece el legado de una región con amplia riqueza histórica y cultural. Es fundamental conocer a autores literarios de otras latitudes, de otras épocas y costumbres, pero es aún más relevante dar sentido a la tierra que se habita,

a sus orígenes, a sus personajes legendarios, a sus mitos, a su lenguaje, a sus creencias, a sus tradiciones, historia y cosmovisión, a través del análisis de los autores regionales. La identidad y la conciencia histórica no deben estar afectadas por imposiciones ideológicas o cánones literarios que desconocen las letras escritas desde las periferias.

Por último, se evidencia en el análisis e interpretación de resultados, que se deben adoptar estrategias, medios y recursos necesarios para ofrecer a la comunidad docente herramientas que propicien de manera creativa la lectura y el conocimiento de autores regionales, con el fin de promover el pensamiento crítico, el placer estético, la autonomía, la participación democrática, y así aportar a la formación integral de cada estudiante.

En cuanto al análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes se presenta en la tabla 2 de categorización.

En consecuencia, la triangulación de la información permitió advertir la necesidad de brindar al docente una propuesta útil para aprender sobre la cultura regional por medio de la lectura y el reconocimiento de los autores nariñenses. Por otra parte, entre los resultados encontrados se estableció que la Institución Educativa Chambú de la ciudad de Pasto desarrolla un proyecto institucional para el fomento de la literatura nariñense, liderado por los docentes de EBS, que favorece la inclusión de la LN en la clase de lenguaje con una perspectiva interdisciplinaria amplia.

Categorización de la información		
Conocimiento de autores nariñenses	Estrategias didácticas	Interés y disposición
Aurelio Arturo Carlos Bastidas Padilla Javier Rodrizales Juan Álvarez Garzón Rafael Sañudo Florentino Paz Guillermo Edmundo Chaves	Plan lector Exposiciones con dramatizados Plan semilla (colección semilla) Proyecto de lenguaje “Libro abierto” Proyecto titulado la carpeta viajera.	“Interés personal por lograr que sobresalga la cultura, la idiosincrasia, la tradición y toda la belleza regional, el paisaje, los monumentos”. “Gran relevancia por conocer, aparte de los autores canonizados, a los autores regionales”.
Alberto Montezuma Hurtado Emilio Bastidas Luis Santiusty Maya Jorge Verdugo Ponce	Consultas Lectura en voz alta Diálogo de las obras y autores Exposición Guías y talleres Guías didácticas Cartillas Manuales Libros de texto para trabajarlos en clase Libro virtual	

Tabla 2. Categorización de la información (entrevistas).

3. Propuesta

Literatura nariñense: Guía didáctica de apoyo docente para la Educación Básica Secundaria

Introducción

En esta guía didáctica se proponen elementos didácticos y conceptuales que facilitan el fomento de la lectura de obras de autores nariñenses por parte de los docentes, a su vez, se estimula la participación de los estudiantes. La propuesta busca sensibilizar y cualificar a los maestros sobre las posibilidades que ofrece la utilización de obras de autores regionales. Además, se plantea un panorama con algunos autores representativos de la literatura nariñense, seguido de una secuencia de talleres que facilitan subsanar, parcialmente, las dificultades que han hecho difícil la inclusión de la literatura regional en las instituciones. Cada taller enfatiza problemas como: difícil acceso a material bibliográfico para la difusión de la misma, falta de recursos didácticos que faciliten la lectura de las obras en cuestión, con el propósito de visibilizar posibles soluciones.

La propuesta se debe asumir como un pretexto para motivar e impulsar la lectura de obras de autores nariñenses, insignias de una identidad cultural. No es una exigencia a imponer por el desconocimiento del tema, sino una herramienta diseñada para la adecuación y el mejoramiento continuo, que se debe trabajar acorde con las necesidades del contexto. Cabe resaltar que la inclusión de obras de LN en el ámbito educativo debe ser propósito común y transversal de todas las áreas, con el apoyo de las entidades gubernamentales encargadas de dotar de

material bibliográfico de autores regionales a las instituciones educativas y culturales, lo que en su conjunto propicia la profesionalización docente en educación literaria.

Para desarrollar los niveles de comprensión lectora, al igual que promover la lectura de obras literarias regionales, es necesario desarrollar de forma continua una serie de estrategias que constituyen un proceso que orienta al lector, en este caso el estudiante, hacia la comprensión de contenidos y la creación de significados nuevos.

Arrieta y Arrieta (2013) afirman que esta metodología consta de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada etapa el docente plantea interrogantes por medio de la pedagogía y la hipótesis textual, para despertar el interés, motivar la lectura, promover el proceso, fortalecer la comprensión y evaluar lo aprendido.

3.1. Estrategias para antes de leer (pre-lectura)

En este primer momento se indagan los saberes previos de los estudiantes vinculando lo nuevo con lo antiguo y el contexto. Estas preguntas orientan el propósito que guía la lectura y ayudan a contextualizar al escritor y su obra: ¿Para qué voy a leer? ¿Qué conozco del texto? ¿Qué me dice el título relacionado con la obra? ¿Qué sé del tema? ¿Qué conozco del autor? ¿Qué me dice la portada? En resumen, en esta fase es importante, además de activar el conocimiento previo, determinar el género discursivo, hacer predicciones sobre el contenido y fijar el propósito de la lectura con relación al entorno.

3.2. Estrategias durante la lectura

En este momento el estudiante debe construir la representación mental del texto, recordarla y supervisar dicho proceso, para ello, se deben implementar estrategias que permitan reconocer la macro estructura, la superestructura, las ideas principales, acceder a vocabulario nuevo, identificar los elementos constituyentes, recrear secuencias, realizar inferencias. También es importante crear predicciones y fortalecer los procesos comunicativos afines a la lectura (Gutiérrez & Salmerón, 2012). Respecto a las estrategias durante la lectura, Robledo (2005) manifiesta que hacerla en voz alta: “es una práctica de promoción de lectura en la que una persona, por lo general un promotor de lectura [o un docente], lee a otros un texto, utilizando las técnicas apropiadas de tal manera que el auditorio quede ‘atrapado’ y disfrute la experiencia lectora”. En este sentido, compartir la lectura no solo favorece el desarrollo de competencias comunicativas, también fortalece los vínculos afectivos entre quien lee y escucha.

3.3. Estrategias después de la lectura

Por último, se encuentran las estrategias que buscan reflexionar sobre los conocimientos aprendidos, dar cuenta de ello por medio de la revisión del proceso lector, verificación de la comprensión y evaluación de la misma.

En cuanto a la valoración del proceso lector de obras literarias, se apela a la evaluación formativa desde criterios conceptuales, procedimentales y actitudinales (López y Encabo, 2002). Por tanto,

al finalizar los talleres se propone la evaluación al estudiante, a manera de cierre de la actividad, para verificar el cumplimiento del objetivo específico.

En este apartado de la guía didáctica se sustentan los referentes teóricos que ayudan a fundamentar las estrategias y los momentos del proceso lector propuestos en cada taller. Es importante recalcar que el docente puede adaptar sus actividades para encaminarlas al fomento de la lectura de las obras de autores nariñenses. Es pertinente aclarar que se presentan algunos autores representativos de la región, sin demeritar a los demás, en este sentido, la lista se ha elaborado a partir de los resultados encontrados en la investigación, la cual se puede modificar para proporcionar posibles soluciones o confrontar otros problemas hallados por los docentes. La guía es una herramienta dispuesta a la adecuación y mejoramiento continuo de la calidad educativa que se trabaja en concordancia con las necesidades del contexto.

De acuerdo con lo sustentado, la construcción de la guía didáctica de apoyo docente para Educación Básica Secundaria sobre la literatura nariñense ha tenido en cuenta a los siguientes escritores de la región: José Rafael Sañudo (1872-1943), Luis Felipe de la Rosa (1887-1944), Juan Álvarez Garzón (1898-1974), Guillermo Edmundo Chaves (1903-1984), Aurelio Arturo (1906-1974), Edgar Bastidas Urresty (n. 1944), Cecilia Caicedo Jurado (n. 1945), Juan Revelo Revelo (n. 1946), Carlos Bastidas Padilla (n. 1947), Evelio Rosero Diago (n. 1958), Julio César

Goyes (n. 1960) y Myriam Jiménez Quenguán (n. 1967).

4. Talleres

En este punto se proponen talleres que promueven la inclusión y el fomento de la lectura de autores nariñenses. Cada uno incluye un objetivo específico, actitudes por parte de los docentes, actividades en cada momento lector y evaluación; cada docente puede adaptarlo a las necesidades del grupo.

4.1. Taller 1: Aprendiendo a través de la historia.

Objetivo: Potenciar los conocimientos históricos de la región a través de la obra *Los Clavijos* (1962) de Juan Álvarez Garzón.

Actitudes: En el desarrollo de las actividades planteadas el docente facilitará:

- El conocimiento de la obra literaria *Los Clavijos*.
- El trabajo interdisciplinario a través de la obra.
- La motivación hacia la lectura de la obra para generar apropiación y gusto por la misma.

Antes de la lectura

- 1) Organizar un diálogo para la indagación de los saberes previos de los estudiantes sobre la historia de la región. Sobre la obra puede preguntar:
 - ¿Qué significado tiene la palabra “clavijos”?
 - ¿Qué conoces sobre el autor de la novela?
 - ¿Quiénes son los hermanos Clavijos?

- ¿Cuál es el papel de las mujeres en la obra?
 - ¿Quiénes son Manuela Cumbal y Francisca Aucú?
 - ¿Qué impuestos se pagan en la actualidad?
- 2) Presentar la biografía del escritor Juan Álvarez Garzón.

Durante la lectura

- 3) Leer en voz alta un fragmento de la obra *Los Clavijos*.

Fragmento sugerido: “Durante toda la noche del diecinueve y veinte de mayo [del año 1800], la multitud custodiaba la puerta de la iglesia, en cuyo altar mayor, en el camarín de Nuestra Señora de la Concepción, se encontraban ocultos, temblando de espanto y de miedo, el corregidor Clavijo y su hermano Atanasio. [...] La muchedumbre sin control alguno seguía vociferando en la plaza y en las calles, ebria de cólera y sedienta de venganza y de sangre. Toda la noche el santo sacerdote se llevó paseando de un extremo al otro de la ancha puerta de la iglesia, creyendo impedir la entrada de la multitud que ya no era capaz de reflexionar, que ya estaba ciega de la ira y quería aplacarla con la sangre de los infelices Clavijo”.

Después de la lectura

- 4) Realizar un conversatorio a partir del fragmento leído.
- 5) Proponer a los estudiantes hacer una obra de teatro representando los personajes y hechos más destacados de la obra.

Trabajo interdisciplinario a través de la obra *Los Clavijos*

Valores que se identifican en la obra: a) Respeto: ¿por qué? b) Honestidad: ¿por qué? c) Humildad: ¿por qué? d) Liderazgo: ¿por qué? e) Amor: ¿por qué? f) Otros: ¿cuáles?

Conocimiento en ciencias naturales: a) Características de los animales nombrados en la obra; b) Proceso de la siembra y cosecha de productos agrícolas de Nariño; c) Características de los productos agrícolas de Nariño; d) Fenómenos del clima que afectan la cosecha de productos agrícolas.

Conocimiento matemático: a) ¿Cuál es el incremento anual de los impuestos de la canasta familiar? b) El precio de un kilo de papa sin IVA es de 725 \$, si he pagado 841 \$, ¿qué porcentaje de IVA me han cobrado? c) ¿Qué operación matemática se realizó para encontrar la respuesta del anterior ejercicio?

Conocimiento en ciencias sociales: a) ¿Cuáles son las características de la época colonial? b) ¿Cuáles son las características de los indígenas Pasto? c) ¿Cómo fue la revolución comunera en Nariño?

Evaluación al estudiante

- Describen los aspectos históricos destacados en el fragmento de la obra.
- Identifican los personajes más representativos de la obra.
- Investigan obras de autores nariñenses del género narrativo que relaten hechos históricos de Nariño como los Clavijos.

4.2. Taller 2: Rasgos comunicativos y culturales de mi región.

Objetivo: Identificar por medio de la obra literaria el vocabulario y las variaciones lingüísticas de acuerdo con la época y el tipo de habitante.

Actitudes: En el desarrollo de las actividades el docente facilitará:

- El conocimiento de la obra literaria *Chambú* de Guillermo Edmundo Chaves.
- La apropiación del vocabulario y las variaciones lingüísticas en relación con los contextos.
- La motivación a la lectura de la obra para generar apropiación y gusto por la misma.

Antes de la lectura

1) Realizar preguntas abiertas a los estudiantes acerca del tema a trabajar y relacionarlo con contenidos ya vistos en clase, así como con el contexto, necesidades, gustos e intereses del estudiante. Sobre la obra puede indagar:

- ¿Qué significado tiene para ti la palabra “chambú”?
- ¿Qué conoces sobre el autor de la novela *Chambú*?
- ¿Qué sabes de la historia de la vía al Pacífico colombiano?
- ¿Qué palabras propias conoces de la región Andina y Pacífica de Nariño?

- 2) Iniciar un diálogo con los estudiantes sobre las formas de hablar según la variante lingüística andina y afro.
- 3) Presentar la biografía de Guillermo Edmundo Chaves.

Durante la lectura

- 4) Leer en voz alta un fragmento de la obra *Chambú*.

Fragmento sugerido: “En tu honor, le había dicho Manuel cuando pasaba, voy a hacer saltar los diez “tacos” de pólvora que yo mismo taladré. Negra, oíme es como si fuera las vísperas de nuestro matrimonio. Te vas a quedar con las ganas Manuelito. Y eso que anoche te soñé.

Eres afortunada, ¿cómo me soñaste?

Con la tonta Juana. Que dizque te habías vuelto chiquitico, y ella te besaba en la purísima jeta. Buen sueño, ¿no es cierto?

Buen sueño, negra. Seguime soñando y verás... y la comadre Helena que salía de una de las toldas: ¡Dios me ampare! Ya está aquí este condenado créele, para que esta noche otra vez se “chume” y tenga que sacarlo a palos.

Adiós mamitica –exclamó el mozo– No me regañe a la guagua... Mañana bajamos a misa a Piedrancha ¿quieren?

Después te decimos. Bajarás pronto eso sí, que aquí está tu cafecito.

Y la comadre siguió atendiendo a sus quehaceres, mientras la Molinera se quedó callada mirando al

mozo que se alejaba, pero antes de que él cruzara el recodo del camino lo llamó:

Manuelito!...

Él se volvió y con el gesto interrogó a la muchacha que volvía a interrogarle:

Nada... después te digo. ¡Después!...

Y se quedaron sonreídos mirándose, tensos los cuerpos jóvenes bajo el sol fulgurante de la mañana, cómplices los ojos de algo jamás dicho así, como cuando en la noche se advirtieron confusos antes de destrenzar el torbellino del bambuco” (p. 28).

Se organiza a los estudiantes en grupos, se les entrega un pliego de papel bond, posteriormente deben dibujar a uno de los personajes y escribir el vocabulario desconocido que se utiliza en la novela.

Después de la lectura

- 5) Solicitar a los estudiantes que, una vez finalizadas las carteleras, las ubiquen en espacios visibles del salón para socializar el trabajo con los compañeros.
- 6) Finalizar la actividad con conclusiones generales del tema, a través de preguntas de este estilo: ¿Comprendí lo leído? ¿Me gustó la obra? ¿Qué aprendí? ¿Qué aspectos culturales se pueden destacar en la obra? ¿Qué vocabulario nuevo aprendí?

Evaluación al estudiante

- Describen los aspectos socioculturales destacados en el fragmento de la obra.
- Identifican el vocabulario y lo usan en diferentes ejemplos cotidianos.
- Investigan obras de autores nariñenses del género narrativo y reconocen en ellas las variaciones lingüísticas.

4.3. Taller 3: Versos de todos los colores.

Objetivo: Propiciar con la obra *Morada al sur* el conocimiento del lenguaje poético mediante la realización de caligramas.

Obra literaria: Poema “Sol” de Aurelio Arturo.

Actitudes: En el desarrollo de las actividades el docente facilitará:

- La comprensión del poemario *Morada al sur* del escritor Aurelio Arturo.
- La apropiación de conceptos como: género lírico, poesía, rima, verso y estrofa.
- La motivación hacia la lectura de la obra para desarrollar gusto por la poesía mediante la creación de caligramas.

Antes de la lectura

- 1). Realizar un diálogo con los estudiantes sobre los elementos que aparecen en el poema, para ello puede indagar:

¿Qué sabes del sol? ¿A qué horas sale? ¿Qué función cumple el sol para la vida animal y vegetal?

¿Qué sucedería si no existiera el sol o si un día se apagara? ¿De qué forma te beneficias del sol?

Sobre el poema: ¿Has escuchado o leído poemas u otro tipo de textos donde el protagonista sea el sol?, ¿has visto películas o documentales sobre ese planeta?, ¿cuáles?, ¿de qué tratan?

2). Presentar la biografía de Aurelio Arturo.

Durante la lectura

- 3). Leer en voz alta el poema “Sol”.
- 4). Acompañar la lectura con el cuerpo.
- 5). Buscar en el diccionario las palabras desconocidas.

“Sol”

Mi amigo el sol bajó a la aldea
a repartir su alegría entre todos,
bajó a la aldea y en todas las casas
entró y alegró los rostros.

Avivó las miradas de los hombres
y prendió sonrisas en sus labios
y las mujeres enhebraron hilos de luz en sus dedos
y los niños decían palabras doradas.

El sol se fue a los campos
y los árboles rebrillaban y uno a uno
se rumoraban su alegría recóndita.
Y eran de oro las aves.

Un joven labrador miró el azul del cielo
y lo sintió caer entre su pecho.
El sol, mi amigo, vino sin tardanza
y principió a ayudar al labriego.

Habían pasado los nublados días,
y el sol se puso a laborar el trigo.
Y el bosque era sonoro. Y en la atmósfera
palpitaba la luz como abeja de ritmo.

El sol se fue sin esperar adioses
y todos sabían que volvería a ayudarlos,
a repartir su calor y su alegría
y a poner mano fuerte en el trabajo.

Todos sabían que comerían el pan bueno
del sol, y beberían el sol en el jugo
de las frutas rojas, y reirían el sol generoso,
y que el sol ardería en sus venas.

Y pensaron: el sol es nuestro, nuestro sol,
nuestro padre, nuestro compañero
que viene a nosotros como un simple obrero.
Y se durmieron con un sol en sus sueños.

Si yo cantara mi país un día,
mi amigo el sol vendría a ayudarme
con el viento dorado de los días inmensos
y el antiguo rumor de los árboles.
Pero ahora el sol está muy lejos,
lejos de mi silencio y de mi mano,
el sol está en la aldea y alegra las espigas
y trabaja hombro a hombro con los hombres del
campo.

Después de la lectura

- 6). Presentar las siguientes preguntas como socialización y exploración del poema: ¿Qué sensaciones o imágenes te despertó el poema leído?, ¿qué

recuerdos te evoca el poema?, ¿qué palabras nuevas aprendiste?

- 7). Solicitar a los estudiantes crear un caligrama a partir de uno de los versos del poema “Sol”.

Ejemplo:

Una vez realizados los caligramas, solicitar a los estudiantes socializarlo con los compañeros.

Evaluación al estudiante

- Comparte la lectura con sus compañeros y expone el caligrama.
- Infiere los conceptos de género lírico, poesía, verso, rima y estrofa.
- Argumenta y da a conocer la producción poética del mismo.
- Investiga, interpreta y lee poemas representativos del departamento de Nariño.

4.4. Taller 4: Historias alrededor de la tulpa.

Objetivo: Comprender y comparar narraciones (mitos y leyendas) de diferentes épocas y culturas, provenientes de la tradición oral, con el mito La Cocha.

Actitudes: En el desarrollo de las actividades el docente facilitará:

- El conocimiento del mito sobre La Cocha
- La apropiación de conceptos como tradición oral, narración, mitos, leyendas.

- La motivación hacia la lectura de la obra para generar gusto por el mito.

Antes de la lectura

- 1). Indagar sobre los saberes previos que tienen los estudiantes acerca de historias contadas por sus abuelos, en este caso, el origen de La Cocha. Puede formular entre otras preguntas las siguientes:
 - ¿Qué historias te han contado tus mayores?
 - ¿Qué mitos conoces?
 - ¿Qué leyendas conoces?
 - ¿Conoces la laguna de La Cocha?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Cuál es su origen?

Durante la lectura

- 2). Realizar la lectura en voz alta del mito sobre el origen de La Cocha.

La Cocha (fragmento)

“El cacique Pucara (Fortaleza) enamorado como estaba de la princesa Tamia (Lluvia de Estrellas), logró por fin conquistarla y formar con ella un lindo hogar donde nacieron tres preciosos párvulos: Chasca (Lucero), Coyllur (Estrella) y Waira (Viento). Los cinco vivían muy felices en ese valle de los Andes que albergaba a siete descollantes ciudades, según testimonio tradicional de los viejos pobladores del sector.

El pintoresco lugar contaba con toda una infinidad de productos del agro y animales para la caza y la pesca; era un paraíso sin par, dotado de ríos

y pequeños manantiales que irrigaban de manera placentera las parcelas. En él reinaba la armonía y convivencia entre sus pobladores.

El cacique Pucara, hombre de recia formación, corpulento, de facciones varoniles atractivas, trabajaba incesantemente para mantener con buenos propósitos el porvenir de los suyos y el bienestar en general de su comunidad. La princesa Tamia, joven mujer de cabello negro, liso, con cara de dulzura, de mirada arisca y picaresca, presentaba un lindo cuerpo que ni remotamente figuraba señal alguna de ser madre de tres preciosas criaturas; era la armonía sensitiva de la belleza y juventud de la región con cierta expresividad que a todos encantaba cuando de paso recorría el valle” (*Mitos y leyendas de Nariño*, 2009).

Después de la lectura

- 3) Las siguientes preguntas como socialización y exploración del mito: ¿Qué fue lo que más te gustó del mito?, ¿qué recuerdos te evoca el mito?, ¿qué palabras nuevas aprendiste?, ¿qué pasó al inicio, en el conflicto y al final de la narración?
- 4) Iniciar un diálogo sobre un tema o situación del mito que haya llamado la atención de los estudiantes.
- 5) Solicitar a los estudiantes que narren un mito diferente al del origen de La Cocha; sugiera un lugar representativo de la región.

Evaluación al estudiante

- Infiere los conceptos de género narrativo, tradición oral, mitos, leyendas.

- Interpreta, argumenta y da a conocer la producción narrativa oral de mitos y leyendas de la región.
- Investiga y lee mitos y leyendas representativos del departamento de Nariño.

Conclusiones

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En la actualidad existen variedad de herramientas que contribuyen a la formación de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes, en las diferentes competencias, así mismo éstas ayudan a los docentes a ser creativos y eficientes en la praxis, constituyéndose así en un reto a seguir en el campo de la literatura.

El diseño de la guía didáctica como apoyo docente para el fomento de la lectura de autores nariñenses en la Educación Básica Secundaria representa el desarrollo y difusión de una identidad cultural a través de las prácticas de enseñanza en conexión con la educación literaria, con el propósito de situar a los estudiantes en el contexto que los rodea.

Los talleres propuestos y la metodología expuesta para los mismos son la guía para que el docente pueda crear otras propuestas de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes. Dicho de otra manera, las actividades propuestas son pretextos o guías que promueven la lectura de obras de autores nariñenses en cualquier contexto y año de escolaridad.

Lo planteado no es ni pretende ser la solución total o parcial al problema detectado en las instituciones focalizadas por la investigación, es otra forma de ver posibles soluciones. Los autores del trabajo consideran que, si bien la investigación no es garantía de solución, es claro que se establece como posibilidad de identificar otras dificultades. En consecuencia, se invita a los docentes de la región a utilizar y difundir la lectura de obras de autores nariñenses como un legado cultural.

Son escasas las investigaciones sobre LN, no obstante, los trabajos encontrados ayudan al proceso investigador, por cuanto, sus postulados metodológicos apuntan a buscar soluciones a los problemas inherentes a la educación literaria. El trabajo muestra resultados que invitan a la comunidad estudiantil a asumir las obras de los autores nariñenses como una oportunidad de acercamiento y reconocimiento de la cultura nariñense. Las actividades y los recursos propuestos en esta investigación son una opción didáctica abierta a sugerencias y mejoras adecuadas a las necesidades y particularidades de la comunidad estudiantil.

Finalmente, se destaca a los docentes sujetos de estudio, pues abrieron las puertas de sus aulas para compartir sus experiencias; de igual manera, la motivación e interés con que están dispuestos a incluir en sus clases la literatura regional. En consecuencia, los estudiantes han sido los más beneficiados, por ser el eje central del campo educativo y el motivo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Arturo, A. (1986). *Morada al sur*. Bogotá: Procultura.
- Arrieta Meza, L. y Arrieta de Vera, R. (2013). *Didáctica de la lectoescritura a partir de experiencia docente*. Barranquilla: Fondo Editorial del Caribe.
- Caicedo, C. (1990). *La novela en el Departamento de Nariño*. (1990). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Chamorro Terán, J. (1987). *Aproximación a la Historia de la Literatura Nariñense*. Pasto: Ediciones Correo de Nariño.
- Gutiérrez, B. y Salmerón, P. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 16, No. 1, pp. 183-202.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. H. (2005). *Promoción de lectura desde la biblioteca pública*. Bogotá: Fundalectura.
- Rodrigales, J. (2004). *Antología de poetas y narradores nariñenses*. Pasto: Xexus Edita.
- Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura. El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura*. Bogotá: Kimpres.
- Verdugo Ponce, J. (2004). *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX*. Pasto: Universidad de Nariño.

Las actitudes de los jóvenes frente a la poesía lírica: Espejo de su mundo cognoscitivo, afectivo y conductual

**Martha Lucía Londoño Martínez
Pilar Londoño Martínez**

“La poesía debe ser hecha por todos, no por uno”

Conde de Lautréamont

Introducción

Esta investigación llevó ahondar en unas preguntas: ¿Cuáles son las actitudes frente a la poesía lírica que tienen los estudiantes de grado 10-2 en la Institución Educativa Luis Delfín Insuasty Rodríguez - INEM de Pasto? ¿Por qué poesía lírica? En cuanto al tema, Vásquez (2006) afirma que ésta permite múltiples correspondencias entre los objetos y el desarrollo que ofrece al pensamiento, entre ellas, la inferencia, el engrandecimiento de los sentidos y las posibilidades de acceso al conocimiento. Además, asegura:

Gracias a la poesía, adquirimos otro mirador, otras lentes para poder apreciar lo imperceptible a prime-

ra vista, o aquello otro que –por cotidiano– ya nos parece obvio, como también un tacto especial para apreciar la textura de los afectos o los sentimientos y, más aún, un gusto finísimo para lograr saborear el dolor, la ausencia, la soledad. La poesía nos permea de otra piel, de otros sentidos. Nos hace mucho más sensibles y, por ello, más humanos (p. 21).

En coherencia con lo expresado, cabe anotar que uno de los propósitos en el aula de clases, según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN (2006), es desarrollar el lenguaje, y a través de él, entre otros aspectos, formar al joven para que pueda expresar sus sentimientos de manera libre y espontánea, utilizando todas las funciones que brinda el lenguaje y las distintas posibilidades estéticas que ofrece.

La lectura de la poesía lírica permite a los jóvenes, sentirla, asumirla, degustarla, sufrirla; en ese proceso se encuentra también la necesidad de expresarla, de escribirla, de manifestar la hazaña de existir. No obstante, es escasa la presencia de la poesía en los estudiantes de grado 10, pese al momento histórico en el que vive: por el amor, por las ansias de libertad y deseos de adueñarse del mundo; entonces ¿Dónde está la poesía? ¿Dónde están los versos de los jóvenes cumpliendo el destino?

Gracias a la importancia que tiene la poesía para los jóvenes, con la investigación se quiso atender el llamado de los estudiantes y acercarse a sus actitudes para analizarlas, partiendo de cada uno de sus componentes, las creencias, valoraciones y comportamientos. ¿Por qué las actitudes? Porque

son ellas motor, fuerza que mueve a los hombres de manera inconsciente o consciente, reflejo del vivir interno, respuesta sincera que late en las manos, en los ojos, en el cuerpo, en el ser.

Investigar cuáles son los sentires, creencias y acciones de los estudiantes frente a la poesía, implica encontrar estrategias que lleven a modificar las actitudes, en muchos casos, negativas de los estudiantes con relación a la poesía; en caso contrario, continuar con el fortalecimiento de las actitudes positivas para generar crecimiento personal y social.

1. Marco teórico

En el texto: “Aprecio y defensa del lenguaje”, Pedro Salinas (1994) afirmó:

Está el hombre junto a su lengua como en la margen de un agua en estanque que tiene en su fondo joyas y pedrerías, misterioso tesoro celado. La mirada no suele pasar del haz del agua donde se reflejan las apariencias de la vida, con belleza suficiente. Pero el que hunda la mano, más allá, más adentro, nunca la sacará sin premio (p. 6).

Es el lenguaje como el ser, río interminable en el cauce de la existencia. A través de él, cuántas palabras y sentidos se escapan en medio de la sed del viento, pero cuántas también en el juicio responsable de su quehacer aquilatan su acento y permiten al hombre vivir ideologías, posturas políticas, y sentires interminables en crisoles llenos de historias marcadas por el tiempo.

Han pasado siglos y aún la poesía vibra en los diversos imaginarios de la vida; fresca en la hoja vieja y la que destila perfumes con aromas nuevos. Es más, no solo por ser herramienta fundamental en la construcción del hombre simbólico, sino animación locuaz de la abstracción, de la conceptualización al servicio del hombre y su existir. Sensibilidad, admiración, contemplación, proyección, sensación, valoración, sentimiento, expresión, son algunas de las palabras que colocan el sello cuando de poesía en el aula se trata:

...Y ni qué decir del valor del poema para familiarizar al alumno con el pensamiento relacional, con la analogía. Cómo es de importante habituar al estudiante con esta manera de ver semejanzas en cosas aparentemente diferentes; cuán valioso puede ser proveer a un niño o muchacho de una manera de pensar no en cosas radicalmente opuestas sino hermanables en algún grado. Un pensamiento que, superando las disyunciones, logre descubrir conjunciones, interrelaciones, imbricaciones, sinestesias (Vásquez, 2006, p. 21).

Figuras que se explayan en el pensamiento y se ensanchan entre los dedos, que le permiten ser al joven en la diferencia, pero también en el reconocimiento de sí mismo, de sus potencialidades y fortalezas creativas. Quizá no vaya a ser en el futuro –o quizá sí– un poeta; pero la ganancia no solo está en medio de lo artístico, ésta subyace en los espacios brindados por el maestro, para ser él, creador de mundos posibles en el arte, pero también en la ciencia, en la existencia, en la vida.

Por ello, todo lo que pueda hacerse, el tiempo que pueda dedicarse, los espacios de investigación en los que ella sea protagonista, no pueden desestimarse. Todo lo concerniente al desarrollo semiótico, poético en el aula, sumado al desarrollo simbólico, de abstracción, conceptualización, entre otros, debe ser preponderante si se quiere lograr un crecimiento significativo en la creación simbólica y el desarrollo del hombre.

1.1. Las actitudes silencioso grito de in-conformidades

Cuántas veces el maestro llega a clase y es recibido por los rostros adustos de sus estudiantes, con miradas indiferentes y tantas otras agresivas; en esos momentos podría preguntarse el porqué, además, apreciar la forma con que el joven ve su mundo o el tipo de juicios de valor que asume frente a lo que le rodea. Es ahí cuando surge la actitud, el eco de lo que pensamos, de las experiencias vividas y del valor que poseen las situaciones o las cosas para cada quien.

Sobre el concepto de “actitud” se afirma:

Es la tendencia o predisposición relativamente duradera para evaluar de un determinado modo a una persona, suceso o situación a partir de los significados que se les da y a actuar en consonancia con esta evaluación. Comprende una orientación social en términos de una respuesta favorable o desfavorable que se manifiesta a través de contenidos cognoscitivos, afectivos y de comportamiento comunicables de manera verbal y no verbal (Consuegra, 2010, p. 3).

De hecho, las actitudes conforman un mundo de significación trascendental en la vida de los jóvenes, que se constituyen y se ponen de manifiesto en cada uno de sus componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual (Rodrigues, Assmar y Jablonsky 2009). Estos componentes están interrelacionados y cada uno de ellos incide con la misma intensidad en la actitud de los estudiantes. Al cognoscitivo lo constituyen las percepciones, datos e informaciones que se posee sobre el objeto o imagen cognitiva; es la representación que se tiene de ella, aquella que se presenta de manera consciente e inconsciente. Con relación a este componente es pertinente preguntarse: ¿Qué conoce el estudiante? ¿Qué mundo lo circunda? ¿Qué situaciones ha vivenciado? ¿Cuáles son sus ideologías? Y, en definitiva, ¿Cuáles son las creencias que lo acompañan?

Algunos pensadores como Ortega y Gasset (2010) atribuyen a las creencias notable importancia, debido al alcance que tienen en la vida del hombre: “Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma, son nuestro mundo y nuestro ser” (p. 2).

Este pensamiento de Ortega y Gasset (2010) propicia otro cuestionamiento: ¿Qué creen los estudiantes en cuanto a la poesía lírica? Si lo que se cree es lo que se es, las creencias no pueden pasar desapercibidas, considerando que:

Las creencias de los sujetos constituyen los factores dinamizadores de sus actitudes y actuaciones frente

a las diversas situaciones convivenciales, sus actuaciones así influyen de manera relevante en la construcción del ambiente escolar, el aprendizaje de los educandos, su permanencia en la institución y el establecimiento de relaciones entre sus miembros, entre otros. (Maturana *et al.*, 2009, p. 3)

Las creencias no son resultado del azar, sino que resultan de factores particulares en cada joven, puesto que, si bien el grupo se desenvuelve en escenarios compartidos, no todas las realidades que acompañan a cada individualidad son iguales.

Las creencias, tal como lo expresa González (1981), están compuestas por la información que aceptamos de un objeto, un concepto o un hecho, tanto si la información es o no precisa. Muchas creencias están formadas simplemente por una proposición que se considera verdadera, pero, sean verdaderas o falsas, tienen una intensa influencia en las personas que las mantienen. Son en sí mismas irrefutables. De ahí la importancia de las creencias que los jóvenes tienen sobre la poesía lírica.

El segundo componente de las actitudes se refiere a las valoraciones, aspecto relacionado con el juicio de valor y la evaluación que se hace de algo, para este caso, de la poesía. Este elemento alude a los sentimientos o emociones que se experimentan por los versos o estrofas que se escuchan, de cada estrofa que se inmiscuye en sus vidas para significar en ellas o representar un sentir, hay valoraciones plácidas y serenas, inquietas o desganadas, por no mencionar todos los calificativos que hacen sobre la poesía lírica. ¿Qué hace que la valoración sea positiva o no

frente a la poesía? De hecho, las respuestas estarán vinculadas con las experiencias que vive el joven, y se derivan de los procedimientos utilizados por los docentes, tanto en los niveles metodológico y didáctico, en el aula de clase, como en la pertinencia de los textos poéticos elegidos.

Si lo que el estudiante recibe sobre poesía parte desde una realidad ajena a su contexto y apartada de sus emociones o vivencias, será difícil que la valoración de lo poético sea de aceptación; aún más, si a lo anterior se adiciona una actitud fría por parte del docente al momento de compartir el poema. Por tal razón, el acompañamiento a los estudiantes debe ser en lo posible personalizado, para poder asumir las realidades que los circundan desde sus experiencias significativas.

En cuanto al componente conductual se tomaron las acciones concretas del estudiante, que muestran si el estudiante lee poesía, si la escribe o la comparte, si participa en eventos poéticos y en qué dimensión se encuentra posicionada en sus vidas. Es así como lo que se cree, lo que se conoce, lo que se piensa, cómo se valora, todo ha de influir en la conducta del joven; la palabra dicha o no dicha, los gestos de agrado o desagrado, las emociones o estados de ánimo frente a la temática de la poesía lírica.

La conjunción de los componentes mencionados indica la actitud de los estudiantes; en unos hay mutismo en el rostro; en otros, altivez del que quiere decir; en otros, la sencillez del que muestra su posición, sin saber que por ellos también habla la actitud.

1.2. Las estrategias didácticas acercamiento a mundos y posibilidades

Diseñar la estrategia didáctica adecuada es una de las tareas fundamentales del maestro. De ahí que esta actividad requiere dedicación y gran compromiso; pasión ferviente por encontrar caminos y alimentarlos de la mejor manera en aras del desarrollo integral del estudiante; y una actitud positiva, no solo frente a lo que enseña, sino a su ser como maestro.

Díaz Barriga (2002, p. 12) define las estrategias como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. De hecho, han sido muchos los recursos creativos e ingeniosos por hacer de las estrategias caminos útiles para los procesos educativos, porque distan de ser elaboraciones estáticas o fórmulas milimetradas; cada circunstancia, cada grupo de estudio, cada estudiante, merece una mirada re-flexiva y el estado de alerta permanente del docente.

En estas condiciones, es tarea del maestro generar el deleite de la lectura y de la escritura, de manera que los estudiantes asuman una actitud crítica frente a los textos leídos y a sus vidas, porque: “La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con *lo estético*, *lo emocional*, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (Díaz Barriga, 2002, p. 8). Así, se construirá una escuela para la vida en donde afloren las sensaciones y sentimientos necesarios para la fundamentación personal y la del “otro”,

siendo copartícipes de su propia formación y del desarrollo sociocultural del entorno.

2. Metodología

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, considerando que este enfoque permite comprender la realidad de la poesía en el aula de clases, a partir del análisis de las actitudes de los estudiantes de grado 10-2 de la Institución Educativa INEM de Pasto. Este paradigma se preocupa por la vida de las personas, sus experiencias, motivaciones, sentimientos y realidades. No busca causalidades, generalizaciones o universalizar el conocimiento producto de la investigación; se interesa por casos particulares. El método no es rígido y admite tomar decisiones de acuerdo con el paisaje que muestren los caminos por seguir.

En coherencia con el paradigma, la investigación tuvo un enfoque hermenéutico-crítico, el cual permitió la comprensión e interpretación de la realidad educativa de los involucrados por medio de la identificación, la discusión, el diálogo argumentado y la confrontación de las distintas posiciones, experiencias y conocimientos suscitados en el contexto escolar. Este enfoque permitió la comunicación entre el intérprete –el investigador– y el texto –la realidad educativa– tendiente a alcanzar horizontes de sentido, tal como lo propuso Gadamer (2004), fusión que no es suma de criterios o puntos de vista, sino encuentro de posturas nuevas.

Técnicas de recolección de información:

Grupo focal. Consiste en realizar una entrevista a un grupo de personas con quienes se dialoga sobre el tema propuesto, previa preparación de un guion por parte de quien dirige el grupo; esta técnica presenta varias ventajas: “el grupo permite a las personas reflexionar, acordarse de las cosas olvidadas que de otra manera no serán traídas a la memoria; el grupo actúa como autocorrector, permitiendo a las personas modificar su juicio y darle una opinión más certera” (Deslauriers, 1991, p. 38).

Entrevista en profundidad. Se dialoga con el informante en un ambiente natural. Esta técnica proporciona al investigador la “oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo” (Valles, 2003, p. 196). Por tanto, no se acude a un cuestionario sino a la naturalidad de la conversación, lo que asegura la efectividad de la técnica para profundizar en los datos sobre los que se desarrolla el proceso; en caso de ser necesario ofrece la posibilidad de realizar varias sesiones con cada informador. El instrumento radica en la elaboración de un guion de entrevista que no plantea preguntas sino temáticas o tópicos.

El análisis de la información se inició con la operacionalización de objetivos a partir de la cual se realizó el análisis deductivo. Se precisaron las categorías con base en los objetivos específicos de la investigación y se determinaron las correspondientes subcategorías (tabla 1).

OBJETIVO GENERAL:		
Analizar las actitudes frente a la poesía lírica de los estudiantes de grado 10-2 de la Institución Educativa “Luis Delfín Insuasty - INEM” de Pasto durante el año lectivo 2016.		
OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. Identificar las creencias sobre poesía lírica que tienen los estudiantes.	Creencias	La poesía es necesaria.
		La poesía es importante en el desarrollo del pensamiento.
		La poesía sirve para expresar sentimientos.
		La poesía es difícil de entender.
		La poesía es aburrida.
2. Determinar la valoración de la poesía lírica que tienen los estudiantes.	Valoración	Gusto por la poesía.
		Reconocimiento de la importancia.
		Admiran poetas.
3. Identificar las actividades prácticas relacionadas con la poesía lírica que realizan los estudiantes.	Actividades prácticas	Leer poesía.
		Escribir poesía.
		Participar en talleres de poesía.

Tabla 1. Operacionalización de objetivos.

Fuente: esta investigación.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos con relación a cada una de las categorías de la investigación.

Creencias

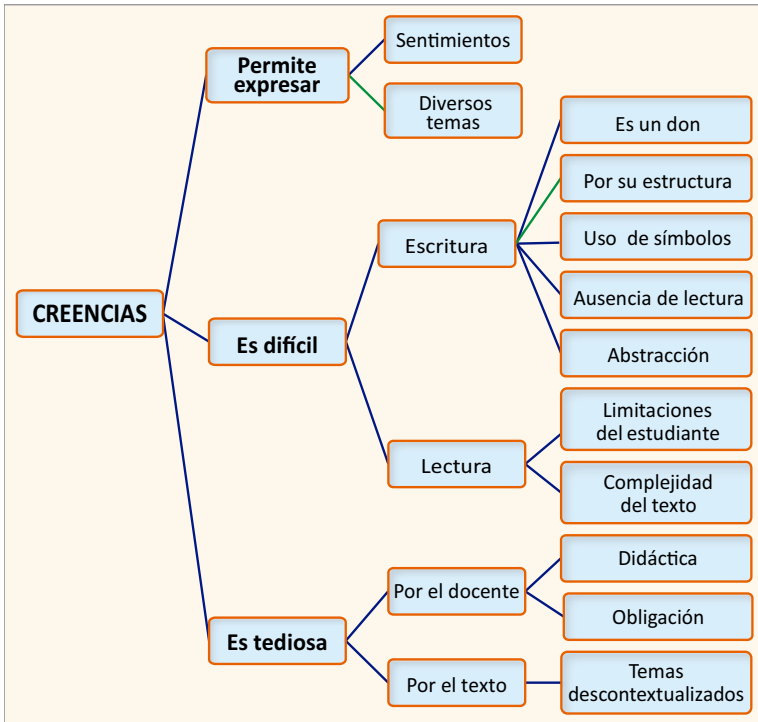


Figura 1. Campo categorial de creencias.

Fuente: esta investigación.

¿Cuál es la creencia que tienen los estudiantes de grado 10 del colegio INEM de Pasto frente a la poesía lírica? Los estudiantes opinan que la poesía les permite expresar su mundo; no obstante, consideran que es difícil, como si fuese otro mundo con un idioma

lejano, con grandes obstáculos por vencer. Además, consideran que es aburrida por las circunstancias que acompañan en sus vidas el mundo poético, pero no niegan su belleza, de manera tal que muchos la asumen como un don, un regalo divino que no todos poseen. Quizá por esto, es necesario enfatizar que lo más destacado es que para ellos la poesía les permite expresar (figura 1).

Según el DRAE (2014), el verbo expresar significa: “manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender”. Al reconocer las diferentes posibilidades que la poesía ofrece, los jóvenes hacen mención a los temas predilectos de los versos. En cada uno de ellos, la música y los sentidos izan un mundo poético en la sangre que recorre la vida que comienza y aquellos temas que inmiscuyen su entorno y su ser. Pero si la poesía es un medio para dar a conocer su universo inquietante, les parece compleja por la estructura y el lenguaje, al caracterizarse por el uso de símbolos y abstracciones. Este hecho se recrudece con el poco contacto del joven con la poesía en ámbitos diversos: familiar, social, escolar. Muchas familias viven en situaciones económicas difíciles; y no hay tiempo para acercarse a un libro y, mucho menos, dinero para comprarlo. Hay padres, que en el peor de los casos, no saben leer; otros apenas cursaron la primaria.

Unida a la dificultad para escribir y entender poesía está la creencia de mirarla como algo anticuado, un contenido de la asignatura que “toca estudiar” como si fuese una receta de requerimientos exigentes e ingredientes de alta envergadura. En el joven, la poesía es la vida misma hecha emoción;

no obstante, en el aula de clase muchas veces los procesos de aprendizaje no la asumen así, por la cual los estudiantes inemitas creen que la poesía es tediosa.

De hecho, ellos manifiestan que, pese al valor que le es intrínseco, los docentes explican la poesía con formalismos y reglas que la alejan del propósito que desearían encontrar en ella. La situación se agrava cuando, además de la aplicación didáctica inapropiada, se constituye en una obligación más y se la asume con temáticas descontextualizadas. En este hecho, el docente juega un papel definitivo para cambiar el rostro al arte poético, sobre todo, para aprovechar los beneficios que brinda en ámbitos de abstracción, simbolización y de comunicación, entre otros.

3.1. Valoraciones

Al ubicar el concepto de valoración en una de las categorías de análisis, se pretende reconocer el valor que para ellos posee la poesía, teniendo en cuenta que incidirá en la actitud de los jóvenes inemitas frente al género de estudio.

Al indagar por el gusto que los estudiantes sienten por la poesía, aluden a las causas que lo genera y a las personas que influyen en esta apreciación. Sobre las causas, los jóvenes resaltan en primer lugar que la poesía puede ser la oportunidad de decir te quiero, no con ocho letras sino a través de ese mar de sensaciones que gravitan en su mundo y afloran en el campo sinestésico de la existencia (figura 2).

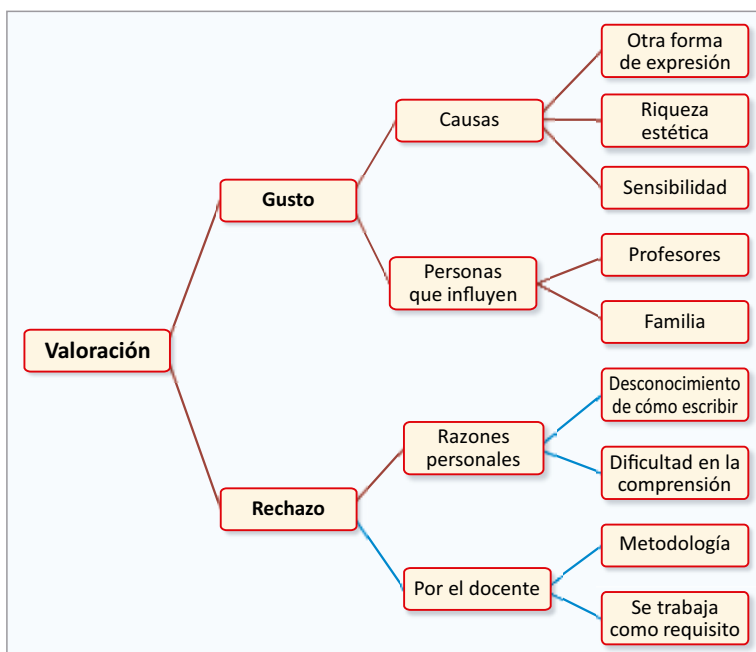


Figura 2. Campo categorial de valoraciones.

Fuente: esta investigación.

No de otra forma podría expresarse lo no medible, “todo aquello ajeno a los ojos”. Ese mundo de ensoñación, de enamoramiento, no puede quedarse en espacios concretos y palabras fijas, requiere de denominaciones nuevas, que solo quien las siente puede ser capaz de bautizarlo con nombres nuevos o de encontrar en un poema el símbolo que lo represente.

Entonces es la riqueza estética una de las principales causas para que a los estudiantes les guste la poesía, y es entendible, porque no importa el sentimiento, no importa la condición: grande, pequeño, puro o impío, sin restricciones, sin peros,

con la libertad dada en sí misma, ella prepara el terreno para hacerse dueña, cuando quiera, del universo, así permite que emerja la sensibilidad, otra de las razones sustanciales del gusto por la poesía. Cabe mencionar que la sensibilidad mueve los escenarios internos del ser, por ella se exteriorizan y se mantienen vivos los sentidos.

En el análisis de esta categoría fue de gran sonoridad la influencia de los ambientes, el sentir del joven en concordancia con la exégesis de la vida que late a cada instante y que se refleja en sus actitudes, en el pensar favorable o no de la existencia, de la poesía. Dicha influencia no está solamente en las percepciones individuales, se relaciona también con las personas que forman parte de sus mundos y ensoñaciones; su familia y sus maestros.

Pero si bien muchos familiares y docentes han logrado mover las fibras más sensibles de los jóvenes, a ellos, por otra parte, se debe la indiferencia, el desprecio y la mirada lejana hacia la poesía. Nieto (2012) afirma que los estudiantes rechazan la lectura (y ahí también la poesía): “Porque el niño y el adolescente no han entrado en ella por decisión propia”, sino por una decisión “adulta”; se da prioridad a lo que conviene al joven sin tener en cuenta sus gustos, sus necesidades, incluso, leer es consecuencia de la imposición de algún docente.

La riqueza y bondad de la poesía se ve empañada por los docentes que no gustan de ella, porque tampoco se han acercado a esta con sensibilidad. El conocimiento que tienen algunos se enmarca en reglas y teorías, por eso se requiere que el maestro acuda al sentir humano y utilice las herramientas

didácticas afines a la literatura para despertar en el joven el disfrute por la poesía.

Entre otras respuestas dadas por los docentes sobre el tema, se hallan: “No me gusta la poesía”; “no la conozco”; “a mí solo me gusta Baudelaire, porque mi maestro en pregrado me habló de él”; “a mí me gusta, pero no sé cómo enseñarla”. Así se describe con claridad el panorama de la poesía en la educación básica y media. ¿Cómo, entonces, esperar que los jóvenes quieran leer poesía o gusten de ella? Es indispensable dar una mirada seria a esta situación en la escuela, en los colegios y en las universidades; de lo contrario se seguirá escuchando estas respuestas de los docentes, mientras que a los estudiantes no se brindará lo que desean y les sirva de insumo para el fomento de la lectura y la escritura poética.

3.2. Actividades prácticas

El componente conductual se asumió a través de las actividades prácticas que realizan los estudiantes en aspectos relacionados con la poesía. Los estudiantes hicieron mención a tres: la escritura, la lectura y la participación en talleres de poesía (figura 3).

El hacer permite ver y evidenciar el posicionamiento de los objetos en la vida de alguien; si el estudiante no tiene valoración positiva de la poesía y creencias favorables, con dificultad se acercará a la lectura o escritura. La investigación muestra que muchos estudiantes quisieran escribir poesía, el cuestionamiento es: ¿Por qué no lo hacen? En el camino hallan limitantes y obstáculos, como la falta de conocimiento de la misma, la complejidad en cuanto al nivel simbólico, el alto nivel de abstracción, la difi-

cultad que subyace a la comprensión de las formas, y a la falta de lectura. Por tanto, se debe desarrollar en ellos su ser simbólico, acercar la posibilidad creativa por medio de estrategias didácticas que comulguen con sus vidas, con sus entornos, con aquellas experiencias sentidas a través de cada uno de los momentos que conforman su existencia. El poema espera ser movido por la palabra, aguarda nacer con cada amanecer, con cada cerrar del día, con cada suspiro que nace y cada parpadeo que termina.

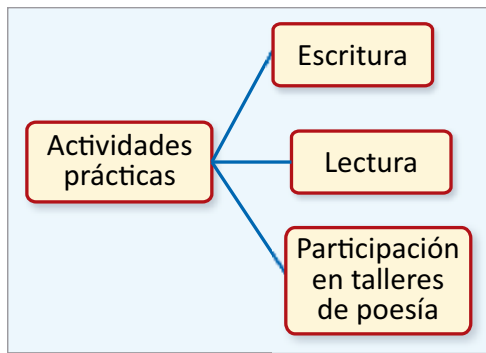


Figura 3. Campo categorial de actividades prácticas.

Fuente: esta investigación.

Ante las dificultades descritas, una vez más se responsabiliza en especial a los maestros, porque en la mayoría de los casos la lectura se introduce en el aula de manera impositiva, con temáticas que distan de los intereses y las realidades. En consecuencia, la nula participación de los discentes en talleres de lectura y escritura invita a plantear nuevas estrategias de lectura y creación con los jóvenes, ya que en los maestros comprometidos con la poesía está el aprovechar todas las riquezas que ofrece el tema poético.

Conclusiones

En su espontaneidad y libertad de expresión, los estudiantes del grado 10-2 de la Institución Educativa “Luis Delfín Insuasty - INEM” tienen creencias positivas y negativas acerca de la poesía. Reconocen las oportunidades de expresión que les brinda y resaltan que sirve para expresar sentimientos, mundos internos, temores, ansias; pese a esto, paradójicamente también manifiestan que esta forma de comunicación se encuentra lejos de ellos, considerando la dificultad que posee y lo molesta que puede llegar a ser.

La creencia sobre la dificultad es un factor por el cual los estudiantes se han apartado de la escritura y la lectura de este género. En lo concerniente a la escritura, dicho problema lo asocian con las estructuras y el uso de símbolos. A esto se añade el no saber cómo expresar lo que llevan internamente. En cuanto a la lectura, el lenguaje simbólico propio de los textos poéticos y el hecho de que a los jóvenes no se entrene para la comprensión de este tipo de discursos, hace que el enfrentamiento se torne arduo y que ellos prefieran estructuras literarias con menos grado de abstracción, sean cuentos o novelas juveniles.

El papel del docente en el aula es indiscutiblemente importante, puesto que es el motor que impulsa e invita a distintas vivencias y experiencias. De poseer una actitud pasiva y relegada al cumplimiento de los “contenidos” programáticos, sin la metodología o lúdicas necesarias para la motivación, los jóvenes no podrán desarrollar las potencialidades que necesitan para vivenciar y disfrutar los terrenos

poéticos, para acercarse a ella a través de la lectura y atreverse a gestar sus primeros versos. El llamado a los docentes es a aprovechar la valoración positiva que tienen los jóvenes de la poesía y a entender el anhelo de ellos por expresar lo que sienten, su sensibilidad por la vida, por la paz, por el respeto al otro y a lo que les rodea.

Los estudiantes que sienten gusto por la poesía, éste siempre ha estado de la mano de algún maestro que ha dejado una huella indeleble transformada en lápiz y papel, en ese primer verso con el que sonrieron como muestra de aceptación, sin crítica o mala “calificación” por la ausencia de rima, ritmo o cualquier elemento estilístico. Lo anterior se contrasta con la situación de muchos docentes, quienes, por diferentes circunstancias, llámese falta de agrado por el tema de la poesía o desconocimiento de la misma, se respaldan en la afirmación de que no son poetas, por lo cual no pueden enseñar esta temática; no obstante, con el estudio y el reconocimiento de los propósitos que se pueden alcanzar con la poesía, el docente puede propugnar por un acompañamiento asertivo en el proceso de formación del estudiante.

Al no ser significativa la poesía en el aula, el desconocimiento de poetas es una realidad para los estudiantes, apenas unos pocos mencionaron a algunos, con gran dificultad, quizá porque cuando llegaron a la vida de ellos no fueron de trascendencia y no lograron mover su sensibilidad.

Por otra parte, la presencia de la familia es fundamental para acercarse sin recelo a la comprensión de un libro o un poema; ese que un día fue declamado por la abuela y quedó grabado para

siempre, esos versos que estaban guardados en un libro y era el regalo de un padre para toda la vida. La poesía es un legado porque los seres humanos llevan en sí mismos la facultad para entenderla, amarla, valorarla como oportunidad de vida y reflejo de realidades plenas de transformación y magia.

Referencias bibliográficas

- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. Bogotá: Ecoe.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Papiro.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Maturana, G. et al. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes*. Bogotá: Universidad Javeriana, Tesis Maestría.
- Rodriguez, A.; Assmar, E. y Jablonsky, B. (2009). *Psicología social*. México: Trillas.
- Salinas, P. (1944). *Aprecio y defensa del lenguaje*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura*. Bogotá: Kimpres.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Webgrafía

- Diccionario de la Real Lengua Española*, DRAE (2014) Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*, Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos82/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.shtml#estrategia>.
- González, P. (1981). *La educación de la creatividad. Las actitudes y sus cambios*. Recuperado de http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Nieto, I. (2012). *Leer es un placer: Cómo manejar el rechazo a la lectura*. Recuperado de <http://www.clubmadreybebe.com.do/nino-preescolar/ensenanza/leer-es-un-placer-como-manejar-el-rechazo-la-lectura>.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Ideas y creencias*. Recuperado de Biblioteca Virtual Omegalfa.

Construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana

**Marien Gabriela Chamorro Guerrero
Myriam Jiménez Quenguan**

Antes los niños se nutrían de la corriente de la tradición oral, la cual sigue siendo fuente inagotable de la Literatura Infantil resultado de la fusión de tres vertientes culturales: indígena, africana y española. Conviven así, en nuestra memoria colectiva, los mitos indígenas, la rica cantera de arrullos, nanas, canciones y relatos propios de la cultura africana, recreada por los negros esclavos; y los romances, los cuentos antiguos y los juegos provenientes de la tradición hispánica.

Beatriz Helena Robledo (2010)

Introducción

Pensar la construcción de un canon literario implica necesariamente ubicar un contexto para su desarrollo. En la investigación reseñada se planteó como contexto Colombia, específicamente su educación básica en el momento actual. Se reconoce la necesidad que tiene la sociedad colombiana de una renovación de las propuestas de lectura que existen o perviven en la educación básica, para lo cual se enfocó como elemento fundamental a la literatura

infantil y juvenil (tradicional y de autor o de autor/ilustrador).

Se priorizó la literatura infantil considerando que en el mundo se reconoce como aquella literatura escrita para niños y jóvenes o adoptada por ellos en relación con su lenguaje, temáticas e intereses; una literatura adecuada al proceso de desarrollo vital de estas generaciones. En este sentido, es indispensable para un maestro de educación básica conocer el mundo de los libros para niños y jóvenes, particularmente esta literatura que le permita sopesar su valor literario y aprovecharla como oportunidad para la formación literaria y el avance de sus estudiantes en su proceso lector.

En el desarrollo de la investigación se indagó sobre el lugar de la literatura infantil y el canon literario desde los referentes gubernamentales para el área de lenguaje, se caracterizaron las relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de docentes de la educación básica, y se consolidaron las propuestas de canon de literatura infantil de un grupo de especialistas en promoción de la lectura y la literatura infantil.

1. Marco teórico

1. 1. El canon literario

Una de las discusiones centrales al respecto la generó la publicación de *El canon occidental* (1995) de Harold Bloom, quien defiende, sobre cualquier otro criterio, la calidad estética, entendida como originalidad, dominio del lenguaje metafórico, el poder cognitivo del texto, así como su sabiduría y exuberancia en la dicción. Sus polémicas obras

no sólo han sido criticadas por presentar una mirada anglocentrista y de desprecio hacia los estudios multiculturales y feministas, sino que han contribuido, según Cerrillo, a incorporar el término “canon” en la crítica literaria y a que los estudios sobre la historia de la literatura consideren “la noción de clásico, el papel de la literatura en las sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria” (Cerrillo, 2010, p. 63).

La discusión generada no sólo puso de relieve que la crítica no puede aislarse de su carácter subjetivo e ideológico, sino que en diversos entornos educativos centró de nuevo la mirada sobre los clásicos y renovó el interés y la importancia de la selección literaria. En este sentido, es claro que la noción de canon y la de clásico, tienen que ver con un ordenamiento o jerarquización de los discursos literarios a través del tiempo a partir de criterios que se validan socialmente, con apoyo de la academia y de diversas instancias, incluso los medios de comunicación masiva, y que pueden variar entre continentes, países, regiones e incluso instituciones.

Fowler (1979) caracteriza distintos niveles de canon: “El canon potencial”, que comprende el *corpus* universal escrito en su totalidad, junto a la literatura oral que pervive. “El canon accesible”, que sería aquella parte potencial disponible, y posiblemente accesible, atendiendo a su producción editorial, publicaciones y circulación, sea a través de bibliotecas u otros entornos como internet. “El canon oficial”, que se promociona e “institucionaliza mediante la educación, el patrocinio y el periodismo”. “Los cánones selectivos” o “elencos formales, cuya

influencia ha sido reconocida por largo tiempo y tratada en estudios”. “Los cánones alternativos”, igualmente estrictos en el sentido en que son examinados por historiadores literarios, lo que lleva a pensar que pueden ser elaborados por otros círculos críticos, autores o grupos académicos. “El canon crítico”, que proponen los críticos literarios en sus obras, el cual es bastante reducido. Y finalmente, “el canon personal”, aquel que establece cada individuo sobre aquellas obras que ha tenido la oportunidad de conocer y valorar (Fowler, 1979).

Asumiendo los conceptos anteriores, en la investigación se consideró “el canon personal” de un grupo de especialistas con una amplia formación y experiencia en la educación formal y no formal como eje para la construcción de un canon de literatura infantil para la educación básica colombiana, “canon oficial”. Del mismo modo, se consideró pertinente que fuera una propuesta flexible y por debatir. Siguiendo a Cerrillo (2013), en el entorno educativo, es importante considerar que la selección a realizarse permita, además del fortalecimiento de las competencias lectora y literaria, el avance en ambos procesos con miras a lograr la autonomía del lector:

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. [...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria

del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura (p. 26).

En efecto, el canon no es algo estático sino variable, pues depende, finalmente, del gusto de los lectores; éstos definen qué obras son las que perduran y cuáles pasan al olvido. Por tanto, el diálogo entre docentes y discentes es indispensable para determinar la importancia de aquellas obras que encarnan el espíritu de una época y que por su calidad o “extrañeza” (según el dictamen de Bloom), van a hacer parte de las lecturas que merecen ser divulgadas, sea en la escuela o en contextos donde se propaga la lectura y la literatura.

1.2. La literatura infantil

El texto literario supone una conexión diferente del sujeto consigo y con aspectos de su entorno. Un elemento esencial para distinguirlo de otros tipos de texto es su vínculo con la ficción. Otro, es que en el texto literario predomina su función estética. Verdugo (2004) refiere como características de los textos estéticos que son “[...] particularmente críticos, replicantes, re acentuadores de los modelos de mundo vigentes. Justamente, su carácter estético les confiere una naturaleza axiológica [...]” (p. 14). Sobre esta esencia social y axiológica se detiene Rosenblatt (2002) cuando afirma que, gracias a la naturaleza de estos textos, la lectura literaria es un acontecimiento y una experiencia:

La obra literaria no es, de manera primordial, un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida ni un informe so-

bre ella. No es una homilía que expresa preceptos morales, filosóficos o religiosos. En cuanto obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida (p. 298).

Se puede afirmar que la literatura brinda al sujeto una experiencia única, intransferible, que impacta en todas las dimensiones de su vida. Esta experiencia puede darse desde antes de nacer y puede ir creciendo con el sujeto, razón por la que se propone que pueda generarse durante la educación básica, a partir de la literatura infantil.

Para ilustrarlo, se concibe el acervo literario como un juego de matrioskas, que comporta la posibilidad de encontrar en su campo obras artísticas “de distintos tamaños” que guardan similar belleza y estructura de las obras más grandes, así como ecos de éstas, en este caso, la literatura infantil. La denominación “literatura infantil” o “literatura infantil y juvenil” es relativamente reciente –posterior al siglo XVIII– en Europa, puesto que va de la mano de la concepción de infancia como un estadio diferenciado de la adultez (Colomer, 2010). De manera más precisa, se puede argumentar que el campo de la literatura infantil se compone: a) de los textos de tradición oral y popular que permiten a los adultos introducir a los niños en la experiencia cultural de su comunidad o comunicarse con ellos disfrutando del placer de la palabra, el juego y el asombro; b) de las obras literarias que no fueron concebidas para ellos como destinatarios, pero que

gracias al desarrollo editorial y las condiciones socio-históricas, han sido adoptadas por niños y jóvenes; c) de obras que tienen al niño y joven como destinatario; y d) de obras producidas por los niños y jóvenes que exploran el mundo de la infancia. Estas obras, además de incluir los géneros literarios tradicionales: narrativo, lírico y dramático, incluyen obras que combinan otros lenguajes y soportes.

En aras de realizar un análisis descriptivo de las obras referenciadas en los documentos gubernamentales o por los docentes y especialistas, se retomó un estudio realizado por Garralón (2015) que agrupa las obras de la literatura infantil por épocas, esboza el contexto de producción y recoge los orígenes, tensiones y desarrollos.

La organización fue la siguiente: **Hasta 1799**, se retoman mitos y leyendas de los pueblos de los que derivaron los cuentos populares y de animales, así como los poemas y cantos que propagaban los rapsodas y juglares sin que su público fueran los niños y jóvenes. De **1800 a 1849**, cuando empieza a tomar forma la literatura infantil con obras dirigidas al niño como destinatario, aunque con fines moralizantes. Entre **1850-1899** ya aparecen sagas literarias con nuevos tipos de héroes que son emblemáticos de la literatura infantil y juvenil, incluso algunas obras para niños más pequeños en Europa. De **1900-1944** se registra una mayor difusión de la literatura por medio de revistas, libros escolares y libros ilustrados con el objeto de proporcionar a los niños y jóvenes diversión y espacios para la fantasía, se evidencia un mayor desarrollo de las novelas para los más pequeños, y también se reconocen publicaciones en América. Entre **1945-1979** toma mayor fuerza el

texto con ilustraciones, hay un boom de la literatura infantil y entidades encargadas de su difusión. Entre **1980-2018** se presenta un mayor desarrollo editorial y de la crítica en la literatura infantil, tanto en obras ilustradas como en todos los géneros y sus variantes.

2. Metodología

La investigación se desarrolló en el marco de un paradigma mixto, de base cualitativa. Teniendo en cuenta el paradigma se recurrió al uso del enfoque histórico-hermenéutico renovado por Gadamer (2004), asumiendo la comprensión y la interpretación como procesos que acompañan de principio a fin el trabajo investigativo. En su conjunto se propuso una estructura metodológica para la construcción de un canon. Particularmente se utilizaron dos técnicas: la revisión documental y la encuesta. Al interior de cada técnica se diseñaron los instrumentos necesarios para recabar y analizar la información.

2.1 Análisis de resultados y discusión

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres capítulos, cuyos aspectos más importantes se plantean a continuación.

2.1.1 La literatura y el canon literario en algunos documentos legales y referentes curriculares colombianos

Los documentos estudiados se organizaron en tres grupos con relación a su carácter y su contexto: una legislación para la formación integral; documentos alineados con la autonomía curricular; y documentos que surgen de tensiones y contradicciones frente a la autonomía curricular.

El primer conjunto atañe al Decreto 1860 de 1994, Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) y a la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 o Indicadores de logro curriculares (MEN, 1996). En éstos se encontró fundamento para dar lugar prioritario al arte y a la formación literaria durante la educación básica. Se destacan como propósitos del sistema educativo el fomento de la expresión artística, la apreciación estética y el estudio de la creación literaria del país y del mundo, así como la importancia de fortalecer estos procesos desde el aula y otros espacios como centros culturales y bibliotecas. Es importante resaltar que por su carácter en ellos no hay referencia particular a obras o autores de literatura.

El siguiente grupo incluye los *Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación* (MEN, 1998) y los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998); éstos son coherentes con los anteriores documentos y expresan una política conducente a la autonomía curricular estipulada en la Constitución Política y la Ley General de Educación. En estos se aborda parte de la fundamentación conceptual y pedagógica de la formación en lenguaje y literatura de la educación básica colombiana.

El documento *Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación* (1998) profundiza sobre la importancia de la formación humanística y el desarrollo de la dimensión estética como elementos esenciales de una formación para la vida, lo cual cimienta el “eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje” del documento de *Lineamientos de Lengua Castellana* y al eje “Literatura” de los *Estándares Curriculares*. Sin

embargo, sólo se enuncian algunos aspectos sobre la literatura:

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el conocimiento y uso de recursos literarios; el uso del lenguaje con fines estéticos: disfrute de la lectura y la escritura como actos de creación; el acercamiento a la literatura clásica; la maduración del estilo; el conocimiento de la historia de la literatura en relación con la historia social del arte; el reconocimiento de estilos en diferentes épocas y autores (p. 59).

Este eje tiene mayor desarrollo en los lineamientos curriculares. Frente a la sugerencia de obras o autores se referencian: *Un mundo jamás imaginado* (Hoyos, 1992); “Pensando en lo humano”, capítulo del documento *Reflexiones acerca del fenómeno cultural de la droga y de la prevención integral* (Parra Garcés, 1994), y “Por un país al alcance de los niños”, proclama inicial de *Colombia: Al filo de la oportunidad. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* (1994); dos textos informativos y uno argumentativo. Estos tres textos colombianos son esenciales para aportar a una formación humanista de los maestros que encamine la educación de nuevos ciudadanos a partir del respeto y profundización en nuestra historia, valores y costumbres.

En los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) se presentan diversas ideas en torno a la lectura literaria, su didáctica y la situación del contexto colombiano. Frente a la didáctica se indica que es el maestro quien debe construir los criterios que cimienten su quehacer desde propuestas de carácter investigativo. Se brinda un ejemplo para secundaria desde la intertextualidad con *Pedro Páramo* de Juan Rulfo (1955), que podría

adecuarse a otras obras en la educación primaria, sin embargo, no se presenta una orientación específica para este ciclo.

Con todo, se insiste en la importancia del maestro como lector y en la lectura profunda de algunas obras (aunque sólo en bachillerato): “sobre las cuales pudieran desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y lo escrito” (1998, p. 89). El documento es enfático en considerar que el problema central no es la decisión sobre qué obras leer en cada grado y ciclo, sino el tipo de mediaciones. Por eso, plantea lo siguiente sobre cómo ha de ser la construcción del canon:

En esta posibilidad no se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual) (p. 82).

De una revisión del canon sugerido u oculto, en este documento se infiere un grupo de seis obras y la mención de algunos autores: dos obras colombianas, una de García Márquez (*Cien años de soledad*) y un mito del Amazonas, *De cómo se inundó la tierra* (de las culturas uitotos y muinanes); tres latinoamericanas: *Pedro Páramo* (1955) y *Nos han dado la tierra* (1953) de Juan Rulfo, y una peruana, *Paco Yunque* (1951) de César Vallejo. Se agregan poetas griegos (por ejemplo, a Homero), latinos, y a Shakespeare. También se

resalta la importancia de los mitos universales como parte del acervo literario de la humanidad.

En el tercer conjunto de documentos, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje V2* (2012) se crea una importante discontinuidad con la autonomía curricular defendida en los documentos anteriores y en la Ley de Educación, no obstante, se desdibuja el canon historiográfico validado desde tiempo atrás en documentos anteriores a la Ley y que aún pervive en libros de texto (Aragón Holguín, 2004, p. 10).

Los *Estándares Curriculares* ofrecen orientaciones sobre el trabajo con la literatura, se recalca la comprensión con presencia tenue del fomento de la producción literaria. Para la educación básica se proponen textos literarios sin énfasis particular entre 1º y 5º de la educación primaria; entre 6º y 7º se priorizan los textos de tradición oral, y entre 8º y 9º se profundiza en las obras literarias latinoamericanas. Se alude a García Márquez y a Julio Verne como autores que permiten la construcción de nuevas realidades. Sin embargo, no se señalan autores u obras para cada conjunto de grados ni modos de mediación.

Por otra parte, en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* puede rastrearse la importancia de la formación lectora y literaria, incluso, el lugar de la biblioteca y el acompañamiento de las familias para la articulación integral y el ejercicio pleno de la democracia. En este documento la organización se da por cada grado; si bien esto significa una orientación más precisa acerca de los momentos de desarrollo de los niños, también supone mayores restricciones o exigencias a los mismos. A continuación, se presenta la tabla de resumen de las obras referenciadas en el documento:

Tabla 1. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Obra / pág.	Fecha de Publicación	Autor	Procedencia	Tipología / Género
iCuidado! ¡Palabra terrible! (DBA Grado 1°, p. 8)	2005	Schreiber-Wicke, E. & Holland, C	Alemania	Álbum ilustrado o libro álbum
Para que la ronda ronde, el canto cante y el juego juegue (+CD) (DBA Grado 1°, p. 9)	2004	Guerra Peña, Jairo (Comp.) / Patiño, Edgar (il.) y Cabrera, Luis (il.)	Colombia	Poesía; rondas
El arrurú de la luna: Canciones y rimas para jugar (DBA Grado 1°, p. 9)	2004	Jiménez, Olga Lucía	Colombia	Poesía: canciones y juego
No se aburra. (DBA Grado 1°, p. 9)	2006	Maité Dautant / Ilus. Maria Elena Repiso	Venezuela	Colmos, palabras curiosas acertijos, adivinanzas, frases célebres.
Antología de poesía colombiana para niños. (DBA Grado 1°, p. 9)	2001	Robledo, B. (Comp.)	Colombia	Poemas, juegos de palabras.
Tener un patito es útil (DBA Grado 1°, p. 10)	2007	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum

Obra / pág.	Fecha de Publicación	Autor	Procedencia	Tipología / Género
Petit el monstro (DBA Grado 1°. p. 10)	2013	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum
La zorra y las uvas (DBA Grado 2°. p. 13)	Antes de 1800	De la Fontaine, Jean	Francia	Fábula
Ricitos de oro (DBA Grado 3°. p. 17)	Antes de 1800	Tradición oral Southey, Robert (Recop.)	Escocia	Cuento tradicional
El verdadero enemigo (DBA Grado 3°. p. 18)	1946	Niño, Jairo Aníbal	Colombia	Cuento
Macanudo (DBA Grado 4°. p. 22)	2012	Siri, Ricardo (Liniers)	Argentino	Tira cómica
“Boga del Riviel”. En: Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. (DBA Grado 6°. p. 22)	2016	Yácup, Juan Antonio y otros. IENS La Inmaculada.(MEN); Save the children.	Colombia	Poesía
El día del odio (DBA Grado 7°. p. 33)	1952	Osorio Lizarazo, José Antonio.	Colombia	Novela
Soy colombiano (DBA Grado 8°. p. 36)	1953	Godoy, Rafael	Colombia	Canción

Obra / pág.	Fecha de Publicación	Autor	Procedencia	Tipología / Género
Colombia tierra querida (DBA Grado 8°. p. 36)	1940	Bermúdez, Lucho.	Colombia	Canción
Leopardo al Sol (DBA Grado 8°. p. 37)	1993	Restrepo, Laura	Colombia	Novela
Antología (DBA Grado 8°. p. 37)	2004	Cote Lamus, E. Universidad Externado de Colombia.	Colombia	Poesía
“El perturbado inquilino”. En: Antología del cuento corto colombiano. (DBA Grado 8°. p. 38)	2006	Bustamante, G. y Kremer, H. Universidad Pedagógica Nacional.	Colombia	Cuento corto
La carroza de Bolívar (DBA Grado 9°. p. 41)	2017	Rosero, Evelio José	Colombia	Novela

Fuente: esta investigación.

Al parecer, los criterios no obedecen a un ejercicio de reflexión sistemática sobre el lugar de la literatura en la educación básica. Se encuentra, por ejemplo, una selección amplia para los grados 1º y 8º (7 y 5 títulos respectivamente), el grado 3º con dos obras sugeridas, en cinco grados (2º, 4º, 6º, 7º y 9º) una sola obra; 5º no tiene sugerencias.

En relación con asignarle un lugar a la literatura en la educación básica, es posible afirmar que este documento presenta avances significativos porque evidencia la existencia de la literatura infantil y juvenil y del mismo modo, genera aproximaciones u orientaciones sobre la lectura y el uso de la diversidad literaria en el aula. Se hace más explícita la relación entre los ejes de literatura y otros sistemas simbólicos, además de la transversalidad de los procesos de comprensión y producción textual oral y escrita, mediados desde una ética de la comunicación.

2.1.2. Relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de maestros de la educación básica colombiana

A partir de las respuestas del grupo de docentes fue posible identificar conocimientos, percepciones y prácticas sobre su formación lectora y literaria, y evidenciar algunos vínculos creados por la educación formal, así como inferir un posible canon oculto en los procesos educativos. A través de tablas y gráficas se logró consolidar y presentar los aspectos más sobresalientes de las respuestas brindadas por los docentes. A continuación, se resumen en líneas generales los resultados de la caracterización.

Frente a las relaciones con la lectura:

- El 67% de los docentes afirma que les gusta leer, aunque de éstos sólo un poco más del 20% lo hace de manera enfática. El 33% omite la pregunta o brinda una respuesta dubitativa o negativa.
- Un 23% aproximadamente indica que su frecuencia de lectura es diaria, mientras que el 15% apunta que lo hace entre semanal a ocasionalmente; el 62% omite su respuesta.
- Un 26% de los docentes dice leer por razones endógenas (interés, gusto, diversión, formación personal), un 17% por estudio o trabajo, un 30% por ambos tipos de razones; el 27% no responde.
- En relación con los tipos de texto, 21% de los docentes indicó leer sólo ficción, 36% sólo no ficción, 34% tanto ficción como no ficción y 9% omitió o no especificaron su respuesta. Frente a la diversidad textual, con porcentajes no excluyentes: el 54% refirió leer narrativa literaria, el 34% textos informativos, el 24% superación personal, 19% pedagógicos, 18% religiosos, 10% textos argumentativos, el 8% textos líricos, el 3% instructivos, 3% no contestaron, 0% textos dramáticos.

Frente a las relaciones con la literatura:

- Sólo el 40% afirmó que les gusta la literatura, el 50% no respondió, el 7% dijo que no y el 3% que poco. Este 40% está incluido en el de los docentes que afirman leer por razones endógenas (56%).

- Sólo un 5% de los docentes explicitó las razones de su gusto: vocación, evasión, el retorno a la infancia, su importancia, por el gusto de leer, por vínculo familiar y, finalmente, porque les permite adquirir conocimientos.
- El 70% de los docentes mencionó haber leído por lo menos una obra clásica, el 5% sólo aludió autores y el 25% no contestó. De las respuestas, el 50% refirió entre 1 y 3 autores, el 17% entre 4 y 5 y el 8% más de 5, y sólo un maestro referenció 11 títulos. Las obras y autores más citados como clásicos fueron: *María* de Jorge Isaacs (31%), la *Odisea* de Homero (27%), *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Cervantes Saavedra (24%), *Cien años de soledad* de García Márquez (23%), *La Ilíada* de Homero (20%), y también de García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada* (13%) y *El coronel no tiene quien le escriba* (12%).
- El 69% de los docentes explicitó su noción de clásico. Predominan en sus respuestas los siguientes descriptores: estilo 4%, importancia 5%, antigüedad 9%, contenido 10%, modelo/aportes a la literatura 11%, experiencia generada 28%, universalidad 22%, tiempo/vigencia 37%.
- El 73% presentó razones diversas sobre su gusto o conocimiento de la literatura infantil: pedagógicas (59%), interpersonales (34%), recreativas (14%).
- El 73% mencionó autores u obras favoritas de literatura infantil, aunque sólo el 36%, ambos. Los autores más recordados fueron: Rafael

Pombo (45%), hermanos Grimm (34%), García Márquez (22%), Esopo (12%), Jairo Aníbal Niño (9%). Los demás autores alcanzaron menos de 10 menciones.

- Un 20% de los docentes no referenció autor ni obra alguna; el 32% mencionó entre 1 y 2 autores y otro 32% de 3 a 4 autores; sólo el 13% de 5 a 8 autores u obras de autores diferentes. Las obras mejor puntuadas de literatura infantil fueron: *El renacuajo paseador* de Pombo (10), *Caperucita roja* recopilada por los hermanos Grimm (10), *La pobre viejecita* de Pombo (7), *Blanca Nieves y los siete enanitos* recopilada por los hermanos Grimm (7), *Juan Salvador Gaviota* de Richard Bach (6), *La cenicienta* (5) y *El gato con botas* (5) recopiladas por Charles Perrault, *María* de Jorge Isaacs (5).

Finalmente, sobre las relaciones con la biblioteca:

- Un 74% de los maestros manifestó acudir a la biblioteca escolar, no obstante, un 16% va de manera ocasional, el 26% afirmó no hacer uso de ella.
- El 22% de los maestros usa la biblioteca pública, mientras un 68%, no, el 1% dio una respuesta que no se corresponde con los enunciados y un 9% no respondió. Un maestro explicitó que hace uso del servicio de préstamo externo.

Estos resultados generales permiten considerar la existencia de un canon oculto en la educación básica con autores reconocidos: García Márquez, Homero,

Isaacs, Cervantes Saavedra, Rafael Pombo, hermanos Grimm y Charles Perrault.

3. Canon de literatura infantil para la educación básica sugerido por los especialistas consultados

Como base para la construcción de un canon flexible para la educación básica colombiana, se consideraron las propuestas de canon de literatura infantil brindado por nueve especialistas con una amplia formación y experiencia en literatura infantil y en promoción y animación de lectura. A continuación, se presenta una tabla de resumen sobre los resultados consolidados que corresponden a la cantidad de sugerencias que hizo cada participante.

Tabla 3. Sugerencias brindadas por los especialistas:

	Especialistas	Sugerencias
1	Beatriz Actis	41
2	Patricia Calonje Daly	199
3	Luis Arleyo Cerón	224
4	Adolfo Córdova	60
5	Nathalie López	49
6	Diego Fernando Marín	49
7	Claudia Patricia Quintero A.	242
8	Carlos Sánchez Lozano	158
9	Silvia Andrea Valencia	51
10	Total general	1073

Fuente: esta investigación.

Las 1073 sugerencias corresponden a 46 lugares de procedencia (se omiten las tres categorías generales de las antologías Hispanoamérica, Latinoamérica y

América), y un poco más de 529 autores, considerando que se incluyeron dos obras “anónimas”, nueve de “varios autores” y tres de “tradicción oral”. Frente al lugar de procedencia de los autores, es importante señalar que, de los 46 países, sólo seis se indexan por todos los especialistas: Inglaterra, Estados Unidos, Argentina, Alemania, Brasil e Italia; un poco más de la mitad de los países, 24, logran señalamientos de cinco o más especialistas, entre éstos Colombia, que alcanza la mayor cantidad de sugerencias (257).

Al organizar la información por continente, es posible encontrar que todos los especialistas citan al menos tres (América, Europa y Asia), 6 incluyen Oceanía, sólo dos, además a África. Con relación al género de los autores seleccionados, hay un componente histórico y social que predomina, la producción y publicación de autores sobre autoras. No obstante, dos especialistas tienen un porcentaje mayor a 35% de autoras en su selección: Calonje con un 36.7% y Córdova con un 50%. También es importante anotar que un consultado indica una obra escrita por una pareja (hombre-mujer), mientras que cinco incluyen obras anónimas. Frente a la construcción de un canon, fueron varios los especialistas (Actis, Calonje, Cerón, Quintero y Sánchez) que informaron sobre las dificultades, compromisos y riesgos presentes en la selección, así como sobre la importancia de abrir el debate con propuestas.

En este balance no se logró contar con la opinión de Jaime García Padrino, autoridad sobre literatura infantil y juvenil en el ámbito hispánico; en este orden de ideas, se recomienda ampliamente el

conocimiento de este autor español, con la certeza de que sus investigaciones sobre la función de la lectura y la divulgación del libro, entre otras, atesoran respuestas fundamentales sobre la didáctica de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica (García Padrino, 2010).

4. Propuesta de canon flexible de literatura infantil para la educación básica

En la propuesta se organizan tres listados por trienios, considerando algunas constantes reconocidas en los entornos educativos, y también para romper un poco la oposición primaria / bachillerato. Los ciclos abarcan de 1º a 3º, 4º a 6º, 7º a 9º. Se adelanta un proceso en espiral no estático: tiene la posibilidad de devolverse cuando sea necesario o no se haya tenido la oportunidad de vivir la experiencia literaria desde las primeras etapas, o de adelantarse en la medida que la experiencia lectora y literaria de los estudiantes y grupos lo permita. Por esta razón, hay autores de los cuales se seleccionan obras para distintos ciclos; en cada uno se involucran todos los géneros y subgéneros, una representación geográfica de distintas literaturas y épocas, así como temáticas que favorezcan la calidad y la variedad.

La cantidad ha sido variable y en aumento puesto que muchas obras son cortas y profundas, de modo que el o los docentes de cada grado, tengan un surtido aproximado de 40 títulos o más para elegir según las necesidades y los gustos propios y de los lectores. El primer conjunto consta de un poco más de 120 obras, el segundo de un poco más de 170, el tercero de poco más de 140, de acuerdo con la siguiente clasificación:

Tabla 5. De primero a tercero. La literatura: juego y ventana a otros mundos posibles

No.	Título	Autor
1	La bruja Yagá y otros cuentos. Cuentos Populares Rusos I	Afanásiev, Aleksandr Nikoláievich (Recop.)
2	El cartero simpático	Ahlberg, Allan
3	La escoba de la viuda	Allsburg, Chris Van
4	El expreso polar	Allsburg, Chris Van
5	Adivínalo si puedes	Andricaín, Sergio (Autor y Comp.)
6	Alí babá y los cuarenta ladrones. Cuento tomado del libro Las mil y una noches.	Anónimo
7	Simbad, el marino. Cuento tomado del libro Las mil y una noches.	Anónimo
8	El árbol triste	Arciniegas, Triunfo
9	Peter Pan y Wendy	Barrie, James
10	Madrechillona	Bauer, Jutta
11	Selma	Bauer, Jutta
12	El ángel del abuelo	Bauer, Jutta
13	El rey mocho	Berenguer, Carmen
14	Más allá del gran río	Beusche, Armin
15	Tú no me vas a creer	Blume, Jaime
16	La sorpresa de Nandi	Brown, Eileen
17	Willy el tímido	Browne, Anthony
18	Cambios	Browne, Anthony
19	Willy el mago	Browne, Anthony
20	Camino a casa	Buitrago / Jockteng
21	Eloísa y los bichos	Buitrago, Jairo
22	Max y Moritz. Una historieta en siete travesuras.	Busch, Whilhelm

No.	Título	Autor
23	Stelaluna	Cannon, Janell
24	La pequeña oruga glotona	Carle, Eric
25	Alicia para los más pequeños	Carroll, Lewis
26	Malaika la princesa	Carvajal, Lizardo
27	Trabalengüero	Chericián, David
28	¿Dónde está Tomás?	Chirif, Micaela
29	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo
30	El libro negro de los colores	Cottin, Menena
31	El niño raíz	Crowther Kitty
32	No, no fui yo	Da Coll, Ivar
33	Chigüiro y el lápiz	Da Coll, Ivar
34	El señor José Tomillo	Da Coll, Ivar
35	El dedo mágico	Dahl, Roald
36	El Cocuyo y la Mora. Cuento de la tribu Pemón	De Armellada, Fray Cesáreo
37	Juul	De Meyer, Gregie
38	Un pasito y otro pasito	De Paola, Thomas Anthony
39	Lobo	Douzou, Olivier
40	Flon Flon y Musina	Elzbieta
41	El secreto de Lena	Ende, Michael
42	El milagro del oso	Erlbruch, Wolf
43	Fábulas	Esopo
44	Guillermo Jorge Manuel José	Fox, Mem
45	La Brujita Atarantada	Furani, Eva
46	Los opuestoros	García Schnetzer, Sebastián
47	La vuelta al mundo en 25 canciones	Giménez Fajardo, Toni (comp.)
48	Siempre te querré	Glori, Debi

No.	Título	Autor
49	Cuentos completos de los hermanos Grimm	Grimm, Jacob y Wilhem
50	Tres amigos / La liebre con la nariz roja	Heine, Helme
51	Amigo se escribe con H	Heredia, María Fernanda
52	La peor señora del mundo	Hinojosa, Francisco
53	Petit el Monstruo	Isol
54	El globo	Isol
55	Secreto de familia	Isol
56	La historia de los tres cerditos	Jacobs, Josep (recop.)
57	Perdido y encontrado	Jeffers, Oliver
58	Ronda que ronda la ronda. Juegos y cuentos infantiles de Colombia.	Jiménez, Olga Lucía (comp.)
59	Harold y la crayola morada	Johnson, Crockett
60	Aventuras de la “Mano Negra”	Jürgen Press, Hans
61	Mi día de suerte	Kasza, Keiko
62	Nadie quiere jugar conmigo	Keselman, Gabriel
63	El libro de la selva	Kipling, Rudyard
64	El maravilloso sombrero de María	Kitamura, Satoshi
65	La familia numerozzi	Krahn, Fernando
66	Ferdinando, el toro	Leaf, Munro
67	Frederick	Lionni, Leo
68	Búho en casa	Lobel, Arnold
69	Historias de ratones	Lobel, Arnold
70	Un güegüe me contó	López Vigil, María
71	Niña bonita	Machado, Ana María
72	Abuelita aventurera	Machado, Ana María

No.	Título	Autor
73	El perro del cerro y la rana de la sabana	Machado, Ana María
74	Adivina cuánto te quiero	McBratney, Sam
75	Ahora no, Bernardo	McKee, David
76	Historias de Winny de Puh	Milne, Alan Alexander
77	Ternura	Mistral, Gabriela
78	Había una vez una...	Montes, Graciela
79	La caca mágica	Mora, Sergio
80	Bárbaro	Moriconi, Renato
81	Fábula de la avispa ahogada	Nazoa, Aquiles
82	Historias de dragones	Nesbit, Edith
83	Preguntario	Niño, Jairo Aníbal
84	Franz se enamora	Nöstlinger, Christine
85	Fernando Furioso	Oram, Hiawyn
86	Julieta y su caja de colores	Pellicer López, Carlos
87	Tomatina, curalotodo	Peralta, María del Sol
88	El herbario de las hadas	Pérez, Sébastien
89	Caperucita roja: tal como se la contaron a Jorge	Pescetti, Luis María
90	Cuentos pintados	Pombo, Rafael
91	Teatro de medianoche	Pscovská, Kveta
92	Antes, mucho antes	Ramos, Antonio
93	La piedra de la felicidad	Reyes, Carlos José
94	Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia	Rincón, María Cristina (comp.)
95	Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afro colombianas	Rincón, María Cristina (comp.)

No.	Título	Autor
96	Antología de poesía colombiana para niños	Robledo, Beatriz Helena (autor/comp.)
97	Dos tontos sentados cada uno en su barril	Rocha, Ruth
98	Dragón	Roldán, Gustavo
99	Los animales domésticos y electrodomésticos	Román, Celso
100	Vamos a cazar un oso	Rosen, Michael
101	Rubí la imprudente	Ross, Tony
102	Un día de lluvia	Rueda, Claudia
103	Formas	Rueda, Claudia
104	Jacinto y María José	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)
105	Cuando el mundo era joven todavía	Schubiger, Jurg
106	Hugo tiene hambre	Schujer, Silvia
107	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice
108	Hugo Cabret	Selznick, Brian
109	Mitos y leyendas de Colombia	Silva Vallejo, Fabio
110	Un poema para curar un pez	Simeon, Jean Pierre y Tallec, Olivier
111	El perro de Madlenka	Sís, Peter
112	El Huemul	Suez, Perla
113	La cosa perdida	Tan, Shaun
114	¿Dónde está el pastel?	Tjong Khing, Thé
115	Colección Clave de sol. Ediciones Ekaré	Tradición oral
116	Los tres bandidos	Ungerer, Tomi
117	El mosquito zumbador	Uribe, Verónica
118	Libro de nanas	Varios Autores / España

No.	Título	Autor
119	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene
120	Sapo y la canción del mirlo	Velthuijs, Max
121	Yo	Waechter, Phippie
122	El reino del revés	Walsh, María Elena
123	Cuentopos de Gulubú	Walsh, María Elena
124	Lobito aprende a ser malo	Whybrow, Ian
125	Nana vieja	Wild, Margaret
126	El jajilé azul	Wolfel, Úrsula
127	Flicts	Ziraldo

Fuente: esta investigación.

Tabla 6. De cuarto a sexto. La literatura: creación y viaje a través del mundo

No.	Título	Autor
1	Amor más poderoso	Accame, Jorge
2	El higo más dulce	Allsburg, Chris Van
3	Los misterios del Sr. Burdick	Allsburg, Chris Van
4	El hombrecito de papel	Alonso, Fernando
5	El hombrecito vestido de gris y otros cuentos	Alonso, Fernando
6	El gato manchado y la golondrina Sinhá. Una historia de amor	Amado, Jorge
7	Cuentos completos de Hans Christian Andersen	Andersen, Hans Christian
8	El anillo encantado	Andruetto, María Teresa
9	El viaje de Anno	Anno, Mitsumasa
10	Las mil y una noches	Anónimo
11	Caperucita Roja y otras historias	Arciniegas, Triunfo
12	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank
13	El amor, las mujeres y la vida	Benedetti, Mario

No.	Título	Autor
14	Jesús Betz	Bernard, Fred
15	Cuento negro para una negra noche	Bess, Clayton
16	Cuentos pulga	Blanco, Riki
17	El espejo africano	Bodoc, Liliana
18	La bolsa amarilla	Bojunga Nunes, Ligya
19	Mi amigo el pintor	Bojunga Nunes, Ligya
20	El libro de los chicos enamorados	Bornemann, Elsa Isabel
21	Socorro Diez. Libro pesadillesco	Bornemann, Elsa Isabel
22	Un elefante ocupa mucho espacio.	Bornemann, Elsa Isabel
23	El aprendizaje amoroso	Bourget, Laetitia
24	Oscuro muy oscuro	Brown, Ruth
25	La familia de los cerdos	Browne, Anthony
26	Las pinturas de Willy	Browne, Anthony
27	Voces en el parque	Browne, Anthony
28	La famosa invasión de Sicilia por los osos	Buzzati, Dino
29	Angelitos empantanados o historias para jovencitos.	Caicedo, Andrés
30	El atravesado	Caicedo, Andrés
31	El enemigo	Cali, Davide
32	No hice la tarea porque...	Cali, Davide
33	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann
34	Cuentos de Tomás Carrasquilla	Carrasquilla, Tomás
35	Antes no había nada	Carrer, Chiara
36	Alicia en el país de las maravillas.	Carroll, Lewis
37	El vendedor de sandías	Carvajal, Lizardo
38	Érase una mujer	Carvajal, Vera

No.	Título	Autor
39	La gata que se fue para el cielo	Coatsworth, Elizabeth
40	La joven tejedora	Colasanti, Marina
41	Lejos como mi querer y otros cuentos	Colasanti, Marina
42	Tengo miedo	Da Coll, Ivar
43	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, Roald
44	Las Brujas	Dahl, Roald
45	Matilda	Dahl, Roald
46	A Margarita	Darío, Rubén
47	Lo misterioso, lo sorprendente y lo insólito y pare de contar. Juegos de palabras	Dautant, Maité
48	Garfield	Davis, Jim
49	Rey y Rey	De Haan, Linda
50	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine
51	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia
52	El valle de los Cocuyos	Díaz, Gloria Cecilia
53	Óyeme con los ojos	Díaz, Gloria Cecilia
54	David Copperfield	Dickens, Charles
55	La historia interminable	Ende, Michael
56	La conferencia de los animales	Erich Kästner
57	Algunos niños, tres perros y más cosas	Farías, Juan
58	El idioma secreto	Ferrada, María José
59	Niños	Ferrada, María José
60	Notas al margen	Ferrada, María José
61	Arriba el telón	Ferro, Beatriz
62	Cómo escribir realmente mal	Fine, Anne
63	Lejos de mi país	Francotte, Pascale
64	El diario de Ana Frank	Frank, Ana
65	El libro de los abrazos	Galeano, Eduardo

No.	Título	Autor
66	Finis mundi	Gallego, Laura
67	Tigres de la otra noche	García Esperón, María
68	Crónica de una muerte anunciada	García Márquez, Gabriel
69	Relato de un naufrago	García Márquez, Gabriel
70	Si ves un monte de espuma y otros poemas: Antología de poesía infantil hispanoamericana	Garralón, Ana (comp.)
71	Cuenta que te cuento	González, Olga
72	Plegarias de la India	Gorojovsky, Alejandro
73	Astérix y Obélix	Gosciny, René
74	El viento en los sauces	Grahame, Kenneth
75	La isla	Greder, Armin
76	Los hijos del vidriero	Gripe, María
77	Ben quiere a Ana	Härtling, Peter
78	Tintín en el Tibet	Hergé
79	El jardín secreto	Hodgson Burnett, Frances
80	El cascanueces y el rey de los ratones	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)
81	Los cuentos de la Alhambra para niños	Irving, Washington
82	Nocturno, recetario de sueños	Isol
83	Verde fue mi selva	Iturralde, Edna
84	Pisa pisuela color de ciruela: Poesía de tradición oral	Izcovich, Susana (comp.)
85	Poemáquinas: Antología de iniciación a la poesía	Jaramillo Agudelo, Darío (autor y comp.)
86	El corazón y la botella	Jeffers, Oliver
87	La calle es libre	Kurusa

No.	Título	Autor
88	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier
89	Cartas escritas con plumas y pelos.	Lechermeier, Philippe
90	Una biblia	Lechermeier, Philippe
91	La pequeña tejedora de historias.	Lestrade, Agnés de
92	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario.	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)
93	Botánica poética	Lima, Juan
94	Pipa Mediaslargas	Lindgren, Astrid
95	Manolito gafotas. Los trapos sucios.	Lindo, Elvira
96	Olivia no sabe perder	Lindo, Elvira
97	El misterio del conejo que sabía pensar.	Lispector, Clarice
98	Colombia, mi abuelo y yo	Lozano Carbayo, Pilar
99	Bisa Bea, Bisa Bel	Machado, Ana María
100	Eso no me lo quita nadie	Machado, Ana María
101	Historia medio al revés	Machado, Ana María
102	Punto a punto	Machado, Ana María
103	Los niños tontos	Matute, Ana María
104	Aventuras y desventuras de Casperro del Hambre.	Montes, Graciela
105	Historia de un amor exagerado	Montes, Graciela
106	Pequeño bestiario	Mujica, Elisa
107	El soldadito de plomo	Müller, Jörg
108	Auliya	Murguía, Verónica
109	El fuego verde	Murguía, Verónica
110	Animalario universal del profesor Revillod.	Murugarren, Miguel y Saéz Castán, Javier

No.	Título	Autor
111	Primitivos relatos contados otra vez.	Niño, Hugo
112	La alegría de querer	Niño, Jairo Aníbal
113	Zoro	Niño, Jairo Aníbal
114	Ella es la muerte	Noguera Arrieta, Luisa
115	¡Que viene el hombre de negro!	Nöstlinger, Christine
116	De repente en lo profundo del bosque.	Oz, Amos
117	Muertos de susto: Leyendas de acá y del más allá.	Paz Castillo, María Fernanda (comp.)
118	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault, Charles (recop.)
119	El capitán Calzoncillos y el perverso plan del profesor Pipicaca.	Pilkey, Dav
120	La fuga	Pommaux, Yvan
121	Cuentos morales	Pombo, Rafael
122	Fábulas y verdades	Pombo, Rafael
123	Mitos griegos	Pope Osborne, Mary (adap.)
124	Chocolate amargo	Pressler, Mirjam
125	Cuentos de la selva	Quiroga, Horacio
126	Heriberto y las mujeres	Rabanal, Daniel
127	El terror de Sexto “B”	Reyes, Yolanda
128	Los agujeros negros	Reyes, Yolanda
129	Lunática	Riva Palacio, Martha
130	Pequeño elefante transneptuniano	Riva Palacio, Martha
131	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (autor/comp.)
132	Así somos. Fábulas, comidas, chistes, mitos colombianos.	Robledo, Beatriz Helena (autor/comp.)

No.	Título	Autor
133	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni
134	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni
135	Ladrón de gallinas	Rodríguez, Béatrice
136	El imperio de las cinco lunas	Román, Celso
137	El libro triste	Rosen, Michael
138	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José
139	Harry Potter y el prisionero de Azkaban.	Rowling, J.K.
140	La vida salvaje. Diario de una aventura.	Rueda, Claudia
141	Fábulas de Samaniego	Samaniego, Félix María
142	Las visitas	Schujer, Silvia
143	La verdadera historia de los tres cerditos.	Scieszka, Jon
144	La fábrica del terror. Tomo I	Shua, Ana María
145	El árbol generoso	Silverstein, Shel
146	Lo que hay antes de que haya algo.	Siri, Ricardo
147	El coloquio de los pájaros	Sís, Peter
148	Un libro	Smith, Lane y Scieszka, John
149	El diablo de la botella	Stevenson, Robert Louis
150	La isla del tesoro	Stevenson, Robert Louis
151	El árbol rojo	Tan, Shaun
152	El Hobbit	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)
153	Cuentos de León Tolstói	Tolstói, León

No.	Título	Autor
154	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano	Torres Mantilla, Juan (adap.)
155	Ningún beso para mamá	Ungerer, Tomi
156	Cuentos de espantos y aparecidos.	Uribe, Verónica
157	16 cuentos latinoamericanos. Antología para jóvenes.	Varios autores
158	17 narradoras latinoamericanas	Varios autores
159	Cuentos breves latinoamericanos.	Varios autores
160	Cuentos picarescos para niños de América Latina.	Varios autores
161	Las sombras de la escalera	Vasco, Irene
162	Paso a paso	Vasco, Irene
163	Mi planta de Naranja Lima	Vasconcelos, José Mauro
164	La vuelta al mundo en ochenta días.	Verne, Julio
165	Veinte mil leguas de viaje submarino.	Verne, Julio
166	Dailan Kifki	Walsh, María Elena
167	Tutú Marambá	Walsh, María Elena
168	Calvin y Hobbes	Watterson, Bill
169	La telaraña de Charlotte	White, Elwyn Brokks
170	Flotante	Wiesner, David
171	Cuentos de Oscar Wilde	Wilde, Oscar
172	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf, Ema
173	Fábulas de Tamalameque	Zapata Olivella, Manuel
174	El cuaderno de Pancha	Zepeda, Monique
175	La ladrona de libros	Zusak, Markus

Fuente: esta investigación.

Tabla 7. De séptimo a noveno. La literatura: posibilidad para transformarnos y transformar el mundo

No.	Título	Autor
1	Los héroes que vencieron todo menos el miedo.	Álvarez, César; Álvarez, Iván Darío
2	Confabulario	Arreola, Juan José
3	Morada al Sur	Arturo, Aurelio
4	Poesía	Arturo, Aurelio
5	Solo y su sombra	Averbach, Mária
6	El día de la mudanza	Badrán, Pedro
7	Saboreando el cielo. Una infancia palestina.	Barakat, Ibtisam
8	Leyendas de nuestra América	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)
9	Háblame	Berrettoni, Marco
10	La saga de los confines	Bodoc, Liliana
11	El abrazo	Bojunga, Lygia
12	Soledad	Botero, Ángela
13	Crónicas marcianas	Bradbury, Ray
14	Fahrenheit 451	Bradbury, Ray
15	Zoológico	Browne, Anthony
16	King Kong	Browne, Anthony
17	Cuando el hombre es su palabra	Buenaventura, Nicolás
18	Cali calabozo	Caicedo, Andrés
19	101 cuentos clásicos de la India	Calle, Ramiro (comp.)
20	Las ciudades invisibles	Calvino, Ítalo
21	El robo de las Aes	Canal Ramírez, Gonzalo
22	Alatorcida	Cannon, Janell
23	Hace tiempos	Carrasquilla, Tomás

No.	Título	Autor
24	A través del espejo y lo que Alicia encontró allí	Carroll, Lewis
25	El vendedor de sandías	Carvajal, Lizardo
26	Leyendas populares de Colombia	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (adap.)
27	Veintitrés historias de un viajero	Colasanti, Marina
28	La espada y la rosa	Colasanti, Marina
29	La joven tejedora	Colasanti, Marina
30	¡Negras somos! Antología poética afrodescendiente	Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo (comp.)
31	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, Roald
32	Matilda	Dahl, Roald
33	Robinson Crusoe	Defoe, Daniel
34	Títeres y marionetas	Delpoux, Henri
35	El último elfo	Di Mari, Silvana
36	El último orco	Di Mari, Silvana
37	Las cometas del recuerdo	Díaz, Gloria Cecilia
38	Oliver Twist	Dickens, Charles
39	Una canción de Navidad	Dickens, Charles
40	Momo	Ende, Michael
41	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf
42	Román Elé	Felipe Herrera, Nersys
43	El idioma secreto	Ferrada, María José
44	El diario de las cajas de fósforos	Fleischman, Paul
45	Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números	Frabetti, Carlo

No.	Título	Autor
46	Cabello loco	Gaiman, Neil
47	The Sandman: Los cazadores de sueños	Gaiman, Neil
48	Tigres de la otra noche	García Esperon, María
49	Sonetos del amor oscuro	García Lorca, Federico
50	El coronel no tiene quien le escriba	García Márquez, Gabriel
51	Todos los cuentos	García Márquez, Gabriel
52	Cocorí	Gutiérrez, Joaquín
53	Theo se larga	Härtling, Peter
54	El templo del sol	Hergé
55	Juguetes de salón - El teatro de los niños	Hernández, Carlos Nicolás
56	Poesía indígena de América	Hernández, Carlos Nicolás (Autor y Comp.)
57	El gato que venía del cielo	Hiraide, Takashi
58	La historia de Erika	Innocenti, Roberto
59	Cosas que pasan	Isol
60	La vuelta al mundo en ochenta cuentos	Jané i Riera, Albert (comp.)
61	Antología de lecturas amenas	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y comp.)
62	El corazón y la botella	Jeffers, Oliver
63	Carta al padre	Kafka, Frank
64	Rabia	King, Stephen
65	La cajita cuadrada	Kremer, Harold
66	El maravilloso viaje de Nils Holgersson	Lagerlöf, Selma
67	De noche en la calle	Lago, Ángela

No.	Título	Autor
68	Al sur de la Alameda. Diario de una toma	Larra, Lola y Reina Montes, Vicente
69	Una biblia	Lechermeier, Philippe
70	Desencuentros	Liao, Jimmy
71	No hace mucho tiempo	Liao, Jimmy
72	Los hermanos Corazón de León	Lindgren, Astrid
73	Paquelé	Llanes, Julio
74	Colmillo blanco	London, Jack
75	Vampiros, magos y hadas	López Orozco, Asdrúbal (comp.)
76	La llamada de Cthulhu	Lovercraft, H.P.
77	Eso no me lo quita nadie	Machado, Ana María
78	Punto a punto	Machado, Ana María
79	Cosas que los adultos no pueden entender	Malpica, Javier
80	Vampiro a mi pesar	Martín, Andreu
81	Juego de tronos	Martin, George R. R.
82	El verdadero final de la bella durmiente	Matute, Ana María
83	Birgit, historia de una muerte	Mebs, Gudrun
84	24 poetas latinoamericanos	Miranda, Rocío (comp.)
85	Diccionario de juguetería	Monsreal, Agustín
86	No comas renacuajos	Montaña Ibáñez, Francisco
87	La muda	Montaña Ibáñez, Francisco
88	Popul Vuh (tradicción oral)	Montejo, Víctor (adap.)

No.	Título	Autor
89	La oveja negra y demás fábulas	Monterroso, Augusto
90	El mágico mundo de los dragones	Morales, Máximo
91	Lili, Libertad	Moure Trenor, Gonzalo
92	El soldadito de plomo	Müller, Jörg
93	La invención de los caníbales	Navarrete, Federico
94	Cinco niños y eso	Nesbit, Edith
95	Puro pueblo	Niño, Jairo Aníbal
96	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger, Christine
97	Las piezas del rompecabezas	Orozco, Rebeca
98	Un puente hacia Terabithia	Paterson, Katherine
99	El gigante de la historia	Patten, Brian
100	La abuela Solveig recoge objetos de la playa. En: "La sirena en la lata de sardinas"	Pausewang, Gudrun
101	El flautista de Hamelin. En: "Pepito y sus librerías"	Pelayo, Pepe
102	Raíz de amor: Antología poética	Pelegrín, Ana (comp.)
103	Cartas al rey de la cabina	Pescetti, Luis María
104	La peineta colorada	Picó, Fernando
105	Canciones de amor y dudas	Plaza, José María (comp.)
106	Antología personal	Quessep, Giovanni
107	Mafalda	Quino
108	13 muertes de Buba	Quintero, José
109	Cuentos de amor de locura y de muerte	Quiroga, Horacio

No.	Título	Autor
110	Los años terribles	Reyes, Yolanda
111	Cartas a un joven poeta	Rilke, Rainer María
112	La vorágine	Rivera, José Eustasio
113	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (autor/comp.)
114	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni
115	Cuentos al amor de la lumbre	Rodríguez Almodóvar, Antonio (recop.)
116	El libro triste	Rosen, Michael
117	La carroza de Bolívar	Rosero, Evelio José
118	Harry Potter y las reliquias de la muerte	Rowling, J.K.
119	La resistencia	Sábato, Ernesto
120	Cuentos de todos los colores (relatos tradicionales del mundo).	Sainz de la Maza, Aro; Hernández Ripoll, José (comp.)
121	El Corsario Negro	Salgari, Emilio
122	Ojos de perro siberiano	Santa Ana, Antonio
123	Persépolis	Satrapi, Marjane
124	Frankenstein	Shelley, Mary
125	Mitos y leyendas del mundo	Silva Vallejo, Fabio
126	Batacazos: Poemas para reírse	Silverstein, Shel
127	Jack Stalwart. El misterio de la Mona Lisa.	Singer Hunt, Elizabeth
128	Macanudo y otras tiras cómicas	Siri, Ricardo
129	La composición	Skármeta, Antonio
130	Maus	Spiegelman, Art
131	El diario secreto de Víctor Frankenstein sobre sus trabajos en el cuerpo humano	Stewart, David

No.	Título	Autor
132	La historia del señor Sommer	Süskind, Patrick
133	Emigrantes	Tan, Shaun
134	Nada	Teller, Janne
135	El señor de los anillos	Tolkien, J.R.R.
136	El recuerdo de los abuelos. Literatura oral aborigen	Tradición oral
137	Cementerio de elefantes	Trevisan, Dalton
138	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain, Mark
139	Los jefes. Los cachorros	Vargas Llosa, Mario
140	La isla de los cien mil muertos	Vehlman, Fabien
141	El faro del fin del mundo	Verne, Julio
142	Manual de teatro	Villa Solano, Jaime
143	Calvin y Hobbes	Watterson, Bill
144	Flotante	Wiesner, David
145	El retrato de Dorian Gray	Wilde, Oscar

Fuente: esta investigación.

La selección presentada es amplia y variada, tanto en los grandes géneros literarios como en otras opciones de lectura que están ganando un lugar en la definición de géneros del momento actual. No obstante, se concibe como un 70% de los textos que han de estar presentes en cada sede educativa, que ojalá esté fortalecida por políticas de fomento al libro, de modo que las comunidades logren contar con una cantidad de ejemplares suficiente para la lectura compartida en parejas y que se puedan leer por ciclos. La conformación del 30% restante requiere que los maestros y las comunidades educativas propongan

un listado atendiendo el contexto, los proyectos educativos y las directrices curriculares planteadas en el PEI. Se consideran como recomendaciones para el debate en las instituciones educativas:

- a. Incluir el contexto local, regional.
- b. Incorporar la dimensión didáctica lúdica.
- c. Abarcar la perspectiva de género.
- d. Fundamentar la mediación de la selección desde una perspectiva dialógica.
- e. Sugerir criterios de calidad con base en autores y obras premiadas: Premios Hans Christian Andersen, Premios Astrid Lindgren, Premio Iberoamericano SM y Premios Enka.
- f. Implicar la experiencia literaria personal del docente.
- g. Conocer e incentivar el uso de las nuevas tecnologías en procesos de mediación literaria como la interacción con fenómenos mediáticos como los youtuber / book tubers /
- h. Insertar la literatura trasmedia y la escritura multimedial.
- i. Favorecer el plurilingüismo.

En una época en donde se hace urgente que exista una educación humana y consciente con el entorno, la literatura infantil se constituye en una oportunidad para los adultos (docentes, padres, promotores y bibliotecarios) de re-significar sus prácticas cotidianas, con el fin de enriquecer sus vidas a través de una experiencia que tiene un potencial insospechado. Así como los niños enseñan

y permiten participar a los adultos de su mundo a través de sus juegos, la literatura infantil abre caminos de exploración y rememoración de la infancia y la adolescencia, de los modos de razonar y comprender la vida, de sus maneras de conversar, crear y vivir la cotidianidad; en este sentido, es un regalo para ambos, adulto y niño, en la medida que acerca dos realidades en ocasiones tan lejanas.

Aunque no se debe limitar la importancia de la literatura infantil a su contribución para la formación lectora, sí es claro, como lo indica Melo (1993), que es la mejor y quizá la más potente entrada para que los niños se sientan atraídos por el lenguaje escrito. Eso sin contar las múltiples experiencias de jóvenes y adultos que se han reconciliado con la literatura gracias a los nuevos géneros surgidos y en la medida que logran aludir al imaginario, intereses, preocupaciones y necesidades del lector adulto. En este sentido, es necesaria la actualización de los docentes que trabajan en la educación básica en el campo de la literatura infantil.

Conclusiones

La construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica fue el cometido principal de este trabajo. Los resultados de la investigación son bastante amplios y permiten múltiples itinerarios que pueden ser material de trabajo y debate en instituciones educativas y centros de formación docente sobre una de las diversas maneras de construir un canon para la formación lectora y literaria de las próximas generaciones. En esta labor, el docente debe ser quien primero ha de aceptar la invitación a convertirse en lector literario

y crítico de su entorno, para poder convidar a los estudiantes a leer obras literarias y a cultivar una posición crítica frente a los diferentes textos.

Asimismo, la literatura infantil y el canon literario tienen una incipiente presencia en la legislación educativa y los referentes gubernamentales con su diversidad de géneros y subgéneros (caricatura, libro, álbum, poesía, teatro, etc.) así como a la necesidad de estrategias didácticas novedosas que vinculen el trabajo con distintos lenguajes y soportes, etc. Definir su lugar permitirá dinamizar estudios críticos sobre el circuito literario, la producción, la mediación, la recepción y la crítica, así como sobre el papel que han de jugar las instituciones de formación de maestros en esta realidad.

De igual manera, se reconoce la política educativa y los documentos que emana como uno de los principales factores que vienen afectando históricamente la calidad del sistema educativo en el nivel interno, en la medida que no garantizan las condiciones para hacer realidad el acceso, circulación y uso significativo de los materiales de lectura desde la existencia de las bibliotecas escolares y de aula, que serían uno de los contextos necesarios para forjar verdaderos cambios.

En cuanto a las relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas del grupo de docentes estudiado, si bien no es una muestra representativa en el contexto nacional, sí logra evidenciar una situación importante: la formación lectora y literaria de los maestros. Los resultados permiten corroborar que desde el Ministerio de Educación Nacional se debe fortalecer la formación lectora, escritora y literaria de los adultos (maestros, padres, bibliotecarios)

para garantizar mejores condiciones y verdaderos entornos que propicien su repercusión en los niños.

La posibilidad de contrastar cánones individuales de un conjunto de especialistas, en su mayoría también formadores de maestros y promotores y animadores de lectura y escritura con distintos grupos etarios, además de ser un ejercicio complejo e interesante, permitió ampliar el panorama de la literatura infantil y juvenil existente, reconocer la diversidad de las historias lectoras, así como algunas valoraciones y concepciones en torno a la importancia de la lectura literaria y su mediación que han de considerarse en los procesos de concertación de las propuestas de canon al interior de las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Aragón, G. A. (2004). Consideraciones sobre la idea de literatura implicada en los estándares. *EnRedate Vé*, 7, pp. 9-11.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 28, pp. 17-31.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Diccionario de la Real Academia Española*, DRAE (2014). *Canon* [En línea].

- Fowler, A. (1979). Género y canon literario. *New Literary History*, 11, pp. 97-119.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- García Márquez, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. En *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Presidencia de la República - Tercer Mundo.
- García Padrino, J. (2010). *Gran diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Fundación SM.
- Garralón, A. (2015). *Historia portátil de la Literatura infantil*. Bogotá: Panamericana.
- Hoyos, G., Dussan de Reichel, A. & Escalante, P. (1992). *Un mundo jamás imaginado 1942-1992*. Bogotá: Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1994). *Decreto 1860*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1996). *Resolución 2343 de junio 5 de 1996*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá: Magisterio.
- Parra Garcés, L. (1994). *Reflexiones acerca del fenómeno cultural de la droga y de la prevención integral*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Verdugo, J. (2004). *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX*. Pasto: Universidad de Nariño.

BIODATA

Mario Eraso Belalcázar
riooseamar@gmail.com

Doctor en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Realizó en 2009 una estancia posdoctoral en el Departamento de Estudios Humanísticos del Instituto Tecnológico de Monterrey. Entre los reconocimientos en el campo de la creación literaria están: Primer lugar Premio Nacional de Poesía Festival Internacional de Poesía de Medellín (2014); Quinto premio Concurso Nacional Casa de Poesía Silva (2015). Ganó la Residencia artística Colombia-Argentina otorgada por el Ministerio de Cultura de Colombia (2014). Ha publicado los libros de poesía: *Cementerio* (2005); *Oro* (2011); *Extravío seguido de Amanecer en Lisboa con Oliverio* (2015). En 2021, sus poemas, en edición bilingüe español-inglés, aparecieron en el número 342 de la *Revista Universidad de Antioquia*. En el campo de la crítica ha divulgado artículos en varias revistas indexadas y es autor de dos libros: *Cordón de plata: Diez poetas latinoamericanos nacidos en la década de los años cuarenta del siglo XX* (2010), y *Poesía de Roberto Juarroz. La comunión de las formas* (2017). Con Roberto Ramírez coordinó el primer volumen de *Didácticas de la construcción del lector* (2020). Actualmente es profesor de la Universidad de Nariño, programas de pregrado y posgrado.

Roberto Ramírez Bravo

renerene40@yahoo.es

Doctor en Didáctica de las Lenguas y la Literatura; estudios de doctorado en Intervención en el Lenguaje, Universidad Complutense de Madrid. Actualmente desarrolla una estancia posdoctoral en el *Heidelberg Center for Ibero-American Studies* de la Universidad de Heidelberg-Alemania. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo; Licenciado en Inglés-Español, Universidad de Nariño. Autor de los libros: *Sensible razón de leer y de escribir* (2020); *Breve historia y perspectivas de la argumentación* (2012); *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita* (2010); *Historia curricular: Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño* (2012); coautor de los libros, entre otros: *Manual de Lingüística del texto* (2021); *Didácticas para la construcción del lector* (2020); *Líneas de investigación en la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño* (2020); *¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana?* (2019); *Competencia argumentativa oral: Casos en escuelas rurales* (2016); *Competencia argumentativa escrita en la Educación Básica* (2010); *Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en el aula* (2011); *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria* (2004); *Elementos conceptuales para la formación de docentes en las facultades de educación* (2000). Autor de diversos artículos sobre lingüística y didáctica de la lengua y la literatura publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponente y conferencista en universidades nacionales y

extranjeras. Coordinador del Grupo de Investigación en Argumentación - GIA. Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas. Profesor de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia (1987 en ejercicio).

José Edmundo Calvache López

ecalvache17@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-Rudecolombia (Tunja, Colombia), Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de la Sorbona (París, Francia). En la Universidad de Nariño (Pasto, Colombia): Especialista en Educación: Administración Educativa, Licenciado en Educación: Especialidad Lenguas Modernas. Otros estudios: Diplomado en Didáctica de las Lenguas, Investigación Cualitativa, Aseguramiento de la Calidad, Formulación de Proyectos, Fundamentos para la creación y desarrollo de cursos B-Learning, Métodos de investigación cualitativa, episteme y su aplicabilidad. Profesor en Pregrado y Postgrado en la Universidad de Nariño (Licenciaturas, Especializaciones, Maestrías, Doctorado) y en la Universidad Mariana (Maestría). Director de Programa, Decano, Asesor de Desarrollo Académico y Rector (2011-2014) en la Universidad de Nariño. Profesor Investigador integrante de los Grupos Currículo y Universidad en la Universidad de Nariño, Indagar Categoría A-1 en la Universidad Mariana, Modelos Pedagógicos Categoría A en la Universidad Cesmag. Ponente y conferencista en eventos regionales, nacionales e internacionales, autor de libros, artículos de libro y artículos científicos en revistas de alto reconocimiento. Asesor nacional e internacional de tesis de Maestría y Doctorado. Presidente del

Consejo de Rectores del Doctorado en Ciencias de la Educación - Rudecolombia (2011-2014), Miembro de la Junta Directiva del Sistema Universitario Estatal - SUE (2011-2014). En Unicesmag Presidente Consejo Directivo (2015-2017), Consultor- Asesor Funciones Sustantivas (2017), Vicerrector Académico (desde 2017 y vigente).

Pilar Londoño Martínez
piloma20@hotmail.com

Licenciada en Lenguas Modernas Español e Inglés de la Universidad de Nariño, Magíster en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño - Rudecolombia. Es profesora de tiempo completo en la Universidad de Nariño, tanto en pregrado como en posgrados, en el área de Lingüística y en investigación. Ha sido docente de posgrados en la Universidad Mariana, la Universidad de la Salle en convenio con la Universidad Cesmag y de la Universidad Santo Tomás. También ha sido Par Académico del CNA (Ministerio de Educación Nacional) y ha realizado visitas a varias universidades del país como par evaluador. Hizo parte del equipo que realizó la redacción de los cuatro últimos tomos del *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana* de don Rufino José Cuervo, obra que por sus características y magnitud mereció el premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en España en 1999. Es autora de varios artículos y capítulos de libros publicados sobre Investigación y Didáctica de la lengua. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales. En la actualidad hace parte del grupo de Investigación GICIL (Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje) categorizado

por Minciencias en B y es asesora y jurado de proyectos de investigación en pregrado y posgrado.

Myriam Jiménez Quenguan

egraespejo@gmail.com

Doctora en Filosofía, Tesis *Cum Laude* por la Universidad Complutense de Madrid; Magíster en Literatura Hispanoamericana, por el Instituto Caro y Cuervo, Bogotá; Profesora especialista en Lengua y Literatura Española e Investigadora en Lengua y Literatura Española por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, Madrid (1998); Suficiencia Investigadora por la U. Complutense (2000); Licenciada en Filosofía y Letras, Monografía Laureada y Grado de Honor por la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia (1990). Docente universitaria, investigadora, editora y creadora literaria. Algunas publicaciones de libros: *Transitar. Antología personal* (Ibagué, Colombia, 2010); *Clarice Lispector y María Zambrano. El pensamiento poético de la creación* (Madrid, España, 2009). Más recientemente los capítulos de libro: “*Agua viva o la exkriptura en el pensamiento poético y fragmentario de Clarice Lispector*” (Valencia, España, 2020); “*Yo soy tú, tú eres todos somos letras vivas en movimiento*” (U. Guanajuato, México, 2021); artículos recientes en coautoría: “*La necesidad de educar en perspectiva de género*” (Costa Rica, 2020) y “*Teatro para la memoria: Danzantes de pensamientos*” (Costa Rica, 2021). Actualmente es docente Líder de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

Alejandra García Hernández

alegarcia-13@hotmail.com

Normalista Superior Escuela Normal Superior de Pasto, Licenciada en Lengua Castellana y Literatura y Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Universidad de Nariño. Ha publicado diferentes escritos en revistas regionales. Apoyo en la creación de módulos para Preicfes. Se ha desempeñado como docente de Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, Media, pregrado, y preicfes en sector oficial y privado, así como educación por ciclos. Ha sido asesora y jurado de proyectos de grado en pregrado, y jurado en proyectos de maestría. Desde el año 2019 hace parte del magisterio y, actualmente, es docente de Lenguaje y comunicación en el IEM Pedagógico.

Viviana Obando Chamorro

viviscone@hotmail.com

Normalista Superior (mejor práctica y grado de honor) Escuela Normal Superior de Pasto, Licenciada en Lengua Castellana y Literatura (egresado distinguido) y Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Universidad de Nariño. Editora de la revista institucional del Liceo de la Universidad: *Tin Marin de do Pingüe* por 6 años. Ha publicado diferentes escritos en revistas regionales. Apoyo en la creación de módulos de literatura infantil para técnicos laborales. Se ha desempeñado como docente de Educación Pre-Escolar, Básica, Primaria, Secundaria, Media, pre-grado y técnica laboral en sector oficial y privado (desde 2011). Ha sido asesora y jurado de proyectos de grado en pregrado. Actualmente, es docente de Lengua castellana y

literatura del Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño (desde 2013).

Sandra Geraldine Gómez Zambrano

geraldinegz23@gmail.com

Licenciada en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño, Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Nariño, estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. Ha participado en congresos nacionales e internacionales en calidad de ponente, es coautora del libro *Escenarios educativos investigativos: Hacia una educación sostenible*, resultado del XIV Congreso Internacional de Educación e Innovación - Coimbra 2020. Ha ejercido la docencia en Educación Pre-Escolar, Educación Básica, Media del sector público (2012 en ejercicio); se ha desempeñado como docente de pregrado en el programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño en las extensiones de La Unión y Tumaco, ha liderado proyectos de lecto-escritura con docentes de básica primaria y secundaria, es asesora y jurado de trabajos de grado para niveles de pregrado y posgrado de la Universidad de Nariño. Actualmente es docente tutor adscrita a la Secretaría de Educación de Nariño.

Martha Lucía Londoño Martínez

marticapersonaje@hotmail.com

Licenciada en Idiomas -Inglés-Español- de la Universidad de Nariño; Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, de la Universidad de Nariño. Fue acreedora a la Beca otorgada por el Fondo

Mixto de Cultura: Corpes de Occidente, con el proyecto “Vertiente”. Ha participado en recitales programados por distintas entidades de cultura: entre otros: “Feria del Libro de Bogotá”, “Encuentro Internacional de Poetas”, “Ipiales 2013”. Encuentro Internacional de “Mujeres en la Luz de la Palabra” Ipiales 2016. Encuentro musical-poético, Secretaría de Educación Municipal de Pasto 2016. Encuentro Internacional “Te doy la palabra”, San Patricio del Chañar, Argentina 2021. Ha publicado sus creaciones poéticas en revistas y antologías, y pronto realizará la publicación de la obra *“Más allá de las difusas sombras”*. Es asesora y jurado en la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas; y en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Directora y docente del Centro de Comprensión de Lectura y Desarrollo del Pensamiento “Comprender- Pasto” desde el año 2007. Capacitadora en procesos educativos.

Marien Gabriela Chamorro Guerrero

mariengavi@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria con énfasis en Lenguaje de la Universidad del Valle y Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas de la Universidad de Nariño. Docente, bibliotecaria y promotora de lectura de la ciudad de Cali. Ha trabajado como promotora y animadora de lectura en bibliotecas públicas y escolares y como tutora del programa Todos a Aprender. Actualmente es docente de Educación Primaria en una institución educativa oficial de la ciudad de Cali y del Diplomado de Enseñanza de la Literatura Infantil de la Universidad del Valle. Es miembro gestor de la Red Pro Desarrollo de Bibliotecas Escolares del Valle del Cauca.

Jaime Alexander Córdoba Madroñero

leo-lex@hotmail.com

Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Ha realizado estudios en promoción de lectura, fortalecimiento empresarial, patrimonio cultural, uso pedagógico de las TIC y ABP. Autor del poemario “*El gato está en tu tejado*”, publicado en la Antología Nacional RELATA 2013 del Ministerio de Cultura. Fue coeditor de la revista *Urcunina Literaria* y el libro *Historias de vida* de la Gobernación de Nariño. Como investigador y poeta, ha participado en calidad de ponente en foros, simposios regionales y recitales binacionales. Ha sido finalista de concursos de cuento y poesía. Cofundador del proyecto LITNAR, dedicado al fomento de la literatura nariñense, por el cual fue merecedor del premio Correo del Sur (2015). En el 2012 fue el director departamental de los clubes de lectura y escritura del Concurso Nacional de Cuento RCN y MEN. En el 2020 fue invitado a participar en la formación de formadores Jóvenes líderes de paz... organizado por las Naciones Unidas (ONU - UNITAR). Desde el 2013 se ha desempeñado como docente y en la actualidad como tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

La Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas tiene como objetivo fundamental el estímulo y la orientación del difícil paso de las teorías y las críticas lingüística y literaria a la práctica docente, proponiendo para ello actividades didácticas que contribuyan al complejo proceso formativo de la construcción del lector literario. Del sujeto que no sólo disfruta de la belleza y de los mensajes explícitos e implícitos en una obra literaria, sino que, al mismo tiempo, desarrolla un sentido crítico que le sirva como apoyo para enfrentarse a una particular problemática, tanto en lo personal como en el más amplio sentido social. Así, el lector de este cuaderno descubrirá posibilidades que abarcan desde una didáctica de la liberación al papel de la poesía como reflejo del mundo y de los sentimientos propios de la edad juvenil, sin olvidar la propuesta de un canon de lecturas accesibles a los jóvenes escolares o que reflejen su realidad y entorno más cercanos.

Dr. Jaime García Padrino

Universidad Complutense de Madrid-España



Editorial
Universidad de **Nariño**