

## **La lectura literaria en la escuela: tres momentos**

Literary reading in school: three times

**Carlos Arturo Gamboa Bobadilla<sup>1</sup>**

**RESUMEN.** Uno de los problemas más relevantes que enfrenta el docente del área de Lengua Castellana es la precarización de la lectura en los ámbitos de la educación básica. Los factores que contribuyen a esta problemática son, por un lado, la ausencia de unos criterios claros para la selección de las lecturas que se llevan al aula y, por otro, la falta de construcciones de didácticas adecuadas que le permitan coaccionarlas con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Para dar respuesta a este problema, desde el año 2008, un grupo de docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, del Instituto de Educación a Distancia, de la Universidad del Tolima, ha venido elaborando una serie de proyectos de diagnóstico, caracterización e intervención de estas problemáticas en las instituciones educativas del Departamento del Tolima, en especial en Ibagué. En ese sentido, esta ponencia compila los resultados de tres momentos claves del macro proyecto en lo correspondiente a igual número de propuestas: La poesía, la mini ficción y el teatro como estrategias para la renovación de las lecturas que los docentes utilizan como insumo para los ejercicios de aula. Cada uno de estos momentos corresponde a proyectos planteados desde la selección de las lecturas, su valoración y adecuación, la elaboración de reseñas críticas sobre los textos seleccionados, la implementación de estrategias para su enseñabilidad y, finalmente, la verificación de los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la literatura, investigación en educación, poesía, mini ficción, teatro.

**ABSTRACT.** One of the most important issues facing teachers in the area of Spanish Language is the precariousness of reading in the areas of basic education. Factors contributing to this problem are, first, the absence of clear criteria for the selection of readings that take the classroom, and, another, lack of adequate educational constructs that allow coerce them with interest and motivations of students. To address this issue,

<sup>1</sup> Maestría en Literatura. Universidad Tecnológica De Pereira – Utp. Docente Universidad del Tolima IDEAD. Departamento de Estudios Interdisciplinarios. Director grupo *Argonautas*.

E-mail: cgamboa@ut.edu.co

since 2008, a group of teachers and students of Bachelor of Elementary Education with Emphasis in Spanish Language, Institute of Distance Education, University of Tolima, has been developing a series of projects diagnosis, characterization and involvement of those issues in educational institutions of the Department of Tolima, especially in the city of Ibagué.

In this sense, this paper compiles the results of three key moments in the macro project as corresponding to equal number of suggestions: poetry, theater and minifiction as strategies for the renewal of the readings that teachers use as input for classroom exercises. Each of these moments refers to projects arising from the selection of readings, the assessment and adaptation, the development of critical reviews on selected texts, the implementation of strategies for teachability and finally verifying the results obtained.

**Key words:** teaching of literature, research in education, poetry, mini-fiction, theater.

## **1. Preludios**

### **1.1 Preludio 1. La problemática**

Hace muchos años que la escuela anda sumida en una crisis compleja. Cada vez son más los docentes desencantados y los estudiantes enajenados. En este extravío, la literatura también resultó damnificada. La escuela se vio sometida al relato de la eficiencia y la eficacia; por lo tanto, las Humanidades empezaron a estorbar en los currículos. Los docentes se capacitaron en cientos de cursos para intentar diseñar y evaluar por competencias, construir logros e indicadores de logros, evaluar estándares y extraviarse en el selvático maremágnum de la escuela sometida. Poco a poco los libros fueron desapareciendo de los escritorios y quedaron desplazados por los manuales de gestión. Un día, en la escuela encontraron a Don Alonso Quijano llorando en el baño, los molinos de viento de la planificación curricular lo habían derrotado; su llanto era como un llamado de atención; oímos su gemido y emprendimos la búsqueda.

### **1.2 Preludio 2. Indagar para entender**

Hace años, el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, del Instituto de Educación a Distancia, de la Universidad del Tolima, emprendió un proyecto movido por esta premisa: el canon literario formativo de las instituciones de educación básica primaria y secundaria, se encontraba en estado de obsolescencia. Ante esta realidad, y al sabernos responsables de un espacio de “formación de formadores”, nos propusimos recuperar la idea del docente de literatura como alguien que:

[...] debe ser un profundo conocedor de la realidad de la escuela, que como órgano micro-social alberga todas las variables de esa sociedad macro; debe ir más allá de su simple lección para adentrarse en

el mundo de la vida de la pedagogía, debe ser un explorador de las cotidianidades y de las prácticas sociales; debe investigar el entorno para poder comprender cuáles son las lógicas entre ese entorno y el mundo global que avasalla (Gamboa, *et al.*, 2011, p. 37).

Por lo tanto, al activar cuatro dimensiones propias del programa de pregrado, logramos una interacción entre estas instancias y sujetos:

**Cuadro 1.** Dimensiones propias del Programa de pregrado.

INSTITUCIÓN	INVESTIGACIÓN	SUJETOS	COMUNIDAD
Programa de pregrado	Proyecto sobre la caracterización del canon literario	Estudiantes y docentes del programa	Instituciones educativas del Departamento del Tolima

Esta conexión nos permitió tener un amplio espacio de indagación y una variada cantidad de sujetos dispuestos a buscar en los territorios del olvido para dar respuesta a la pregunta: ¿qué se lee y cómo se lee en las clases de Lengua Castellana?, porque asumimos, con Silvia Castrillón, que:

El problema de qué y cómo se lee en la Escuela no se puede abandonar en manos de las sugerencias de las editoriales, ni de las entidades que fomentan la lectura, ni de cursillos que lo único que ocultan es la pérdida de la costumbre de usar la lectura como medio de actualización, ni de talleres de animación de lectura, ni de recetarios. Es necesario actuar de forma decidida sobre la formación del docente y ofrecer en ella las posibilidades para que el maestro desarrolle criterios que le permitan la autonomía (2007, p. 17).

Entonces, emprendimos la búsqueda más allá de las aulas universitarias. Nos internamos en los parajes de las instituciones educativas, dialogamos con los docentes, compartimos con los niños aletargados, conversamos con los desencantados adolescentes y terminamos por confirmar nuestra hipótesis: el canon literario formativo se había petrificado, cuando aún persistía, porque en muchos otros casos su existencia era apenas un recuerdo.

## 2. El diseño de una metodología

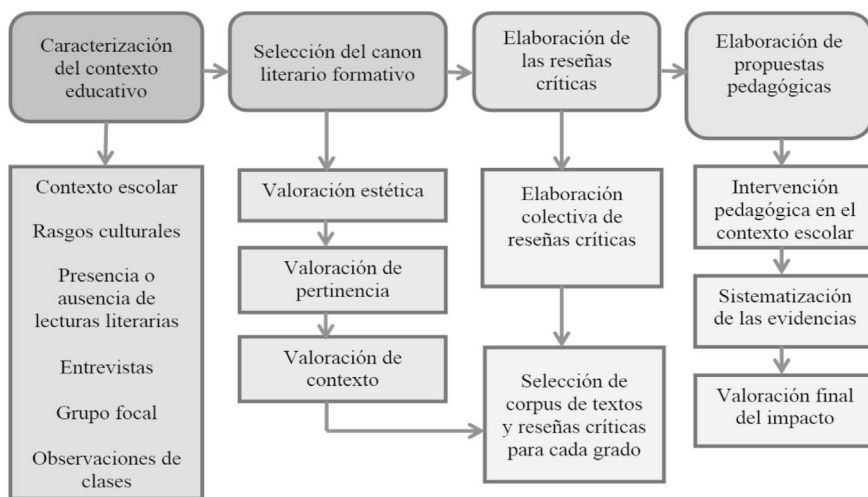
¿Cómo darle respuesta a la escuela?, Esta pregunta no debería dejar en paz los oídos universitarios, casi siempre sordos a las realidades del entorno; sin embargo, afinamos la escucha y nos propusimos no solo ser testigos de los problemas, sino asumirlos como retos de transformación. De allí surgió una nueva pregunta: ¿cómo activar el canon literario formativo de la enseñanza de básica primaria y secundaria cómo

llevar a que los docentes del área de Lengua Castellana se apropien de herramientas pedagógicas? Nuestro escenario: el Departamento del Tolima.

En los primeros sondeos, encontramos que la lectura literaria estaba casi ausente de las clases; cuando se asomaba, era a través de los libros de texto, que presentaban a la literatura como fragmentos de un discurso, casi siempre al servicio de otras actividades pedagógicas, como la ortografía, la gramática y el análisis literario de corte estructural. Entre las grandes ausentes, la poesía ocupaba el sillón del olvido; apenas sobrevivían las “viejas” novelas que llegaron al canon en los años setenta y ochenta, quizás porque fueron aquellas con las que se formaron los últimos docentes que creían en la lectura literaria como espacio de formación humana; igual suerte corrió el teatro, con apenas breves muestras en los fragmentados manuales de enseñanza de la lengua. Otro género en auge, y con gran potencial pedagógico, como la minificción, no se encontraba referenciado; apenas enunciado.

Con esos tres géneros por reavivar, le apostamos a una metodología que nos permitiera activar una serie de proyectos de trabajo de grado de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, con el fin de construir marcos teóricos y pedagógicos propicios para pasar del diagnóstico del problema, a la elaboración de propuestas de intervención que aportaran a la solución. El siguiente esquema genérico da cuenta de esta ruta:

**Figura 1.** Proceso metodológico de los proyectos



**Fuente:** Esta investigación.

Como marco metodológico general, se determinó que, para poder seleccionar un nuevo canon literario formativo, en cada uno de estos géneros propuestos, primero se debía conocer el contexto escolar, por lo que se trabajó con utilización de

diversas herramientas propias de la investigación educativa, tales como entrevistas personalizadas, conformación de grupos focales y observaciones de las clases del área de Lengua Castellana. En estos procesos intervinieron las comunidades educativas, con presencia de estudiantes, docentes y personal de la gestión escolar.

Con esta amplia información, los estudiantes de pregrado procedían a realizar una ponencia, que terminaba con la formulación de su pregunta de investigación. Posteriormente, se procedió a realizar la selección de un canon literario formativo (en cada género), siguiendo tres criterios: valoración estética, valoración de pertinencia y valoración de contexto: en la primera, los textos se sometieron a una valoración desde la dimensión misma del arte, con determinación de los elementos constitutivos de cada uno de los géneros (poesía, minificción y teatro), para garantizar que a la escuela no siguieran llegando textos de apariencia literaria, pero con otro tipo de discursos. En la segunda valoración, se procedió a determinar la relación existente entre las edades cognitivas de los niños y los textos seleccionados, con el fin de poder dar respuesta a los diferentes estadios formativos del niño. Se debe recordar que la propuesta se abordó para estudiantes de los grados primero a noveno, y los textos seleccionados debían responder a esta variable. En el tercer momento valorativo se buscó la relación entre los textos seleccionados y el entorno cultural del niño, con el fin de poder establecer un significado extra entre el sentido del texto literario y el mundo de la vida del niño; esta valoración garantizaba que los textos podrían abordarse desde unos saberes culturales previos, que el niño o el joven poseía y, por lo tanto, el diálogo con ellos sería más directo. Esta selección partió de la misma concepción de unas habilidades propias del docente el área de Lengua Castellana, porque:

Es la competencia literaria de los profesores de literatura lo que ha de conducir a la definición de criterios para la selección de los textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse; pero aun así, para el caso de un docente innovador, una expectativa truncada se convierte en momento de reflexión (dar cuenta de la experiencia de recepción de un texto que no logró calar entre los estudiantes) (MEN, 1998, p. 57).

Ahora bien, una vez seleccionados los textos de este nuevo canon literario formativo, se procedió a elaborar una reseña crítica de cada una de estas antologías, con el fin de proveer elementos interpretativos del texto literario y propiciar herramientas para la práctica del docente. Finalmente, se elaboraron las propuestas pedagógicas encaminadas a fortalecer los procesos de enseñabilidad de la literatura en distintas instituciones, factor de intervención de la realidad, lo que arrojó una serie de evidencias, que se sistematizaron y sobre las que se obtuvieron conclusiones respecto a las posibilidades que tiene la escuela cuando dejamos de concebirla como un problema, para resignificar la mirada hacia la transformación, todo en el marco de la investigación de corte educativo.

### 3. Momentos

**3.1 Primer momento: El tiempo es de la metáfora.** Este tiempo parece despojado de cualquier posibilidad para la poesía: formatos, indicadores de eficiencia, estándares, competencias... La escuela, sumida en el total pragmatismo, se preocupa más por cumplir con los “mandamientos del Estado”, que son una fiel la réplica de los “mandamientos del mercado” y que pueden resumirse en dos: producir y consumir. Este no parece un territorio abonado para el goce estético de un poema; sin embargo, es un momento de urgencia para la poesía, porque:

Si resulta inconcebible un mundo sin poemas (independientemente del tipo de cosas que ameriten tal nombre) y se admite que son los propios lenguajes los que contienen, en su dinámica, dentro de las fronteras de comunidades de referencia, la virtualidad del poema, debe concluirse que dicha relación es necesaria, no contingente. Parafraseando a Bécquer, se debe reconocer que mientras haya mundo (esto es, estados de cosas, personas, lenguajes...; todo lo que ha existido, existe y está dado a existir, todo lo que ha sido, es y está permanentemente siendo) habrá poesía (Malatesta, 2007, p. 165).

Con esta premisa, se abordó el proyecto encaminado a construir un canon literario formativo del género poético y el diseño de estrategias pedagógicas para su enseñabilidad en el aula. El siguiente cuadro resume las instituciones educativas intervenidas en la ciudad de Ibagué, sus grados objeto y los co-investigadores (hoy egresados) que lideraron los procesos:

**Cuadro 2.** Relación de instituciones, grados y co-investigadores.

Institución Educativa	Grados de intervención	Co-investigadores
Centro Educativo Germán Pardo - Sede La Paz- Ibagué	Primero	María Esmeralda Domínguez Soacha Leidy Carolina Gonzáles Moreno Diana Viviana Homez Guerra
Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué	Segundo	Erika Tatiana Barragán Sierra Edwin Augusto Cruz Romero Angie Zulay García Polanía
Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué	Tercero	Wendy Angélica Polanco González Myriam Estefanía Polanco González
Institución Educativa San Simón Ibagué -Sede Restrepo	Cuarto	Alba Milena Arias Silva Andrea Mileidy Cortés Parra Sandra Liliana Rojas Calderón

Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué	Quinto	Yanneth Lorena Anaya Cuervo
Institución Educativa Juan Lozano y Lozano – Ibagué	Sexto	Luis Fernando Abello Olga Lucía Acosta Luz Stella Barreto Maribel Rivera
Institución Educativa Técnica Empresarial Tulio Varón, de Purificación – Tolima, y la Institución Educativa Técnica Félix Tiberio, de El Espinal	Séptimo	Cristian Danilo GuarnizoPortela Carmen Johana Rodelo Moreno Norma Constanza Rojas Céspedes Maritza Fernanda Vargas Portela
Colegio Champagnat - Ibagué	Octavo	Yenny María García Bustos Shirley Gómez Herrera Yolanda Jiménez Escamilla Sandra Milena Parra
La Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas de Ibagué	Noveno	Lina Janeiry Toro Cuervo CristhianLeonar Morales Martínez

**Fuente:** *El tiempo es de la metáfora. La poesía retorna a la escuela* (2013).

Mediante la fase de intervención de estos proyectos, se pudo evidenciar que, al generar espacios para la poesía, los estudiantes y docentes encontraron una resignificación de este discurso, con alcance incluso de niveles de producción escrita. De manera general, se puede afirmar que, en la educación básica primaria, las propuestas de impacto se basaron en el desarrollo de actividades, tales como: el juego infantil, la representación o dramatizaciones de poesías, la evocación de imágenes de pos lectura, los talleres dentro y fuera del aula, actividades que tuvieron una buena aceptación en la población estudiantil, debido a que, como dice Güiraldes:

Tampoco debemos olvidar que en el niño todo es posible. Entonces, aprovechándonos de ese fabuloso don, demos vida a cuanto esté en nuestras manos y mente, inventemos soplos mágicos que hagan moverse a las piedras, hagamos un cuento, escenario en donde el niño sea el gran espectador y, aún más, intervenga en el mundo que le estamos regalando, forme parte activa de su argumento, y en el que todo tenga solución tan simple que lleve a su mente una sola preocupación: el deleite estético (1980, p. 2).

Por su parte, en la educación básica secundaria, estas propuestas se basaron en estrategias que partieron primordialmente de la idea de la producción textual, por lo que se evidenció que, en los textos elaborados, hubo acercamiento al lenguaje

poético. Al tomar como eje de análisis la producción textual, se encontró que, para los estudiantes, no es tan conflictivo expresarse de manera escrita; sus textos revelan que no solo modelaron elementos de sentido encontrados en las antologías poéticas abordadas, sino que incluyeron otros aspectos que extrajeron de sus vivencias y los utilizaron como insumo para los ejercicios de creación literaria.

Expresarse en el sentido connotativo, territorio propio del ejercicio poético, permitió que los estudiantes generaran espacios de catarsis, propicios para la liberación de sus emociones, sentimientos, deseos y sueños; de esta manera, se logró superar la carga formal que se tenía hacia el discurso poético, que se identificaba únicamente como un género construido con base en figuras literarias, en especial la metáfora, el símil y la anáfora; también, se superó la idea del poema como un ejercicio absoluto de la métrica y la rima, entre otras características estructurales que, si bien han contribuido a la evolución de la poesía, no permiten descubrir la dimensión interpretativa y su sentido en los espacios pedagógicos.

Por lo tanto, la poesía se abordó en el aula a partir de actividades de prelectura, lectura y poslectura, mediante estrategias lúdicas, con el uso de preguntas que permitieran cruzar la reflexión emocional y el razonamiento. Así, los estudiantes construyeron sus escenarios interpretativos para lograr abstraer el sentido del texto poético, porque, como lo menciona Eluard (2007): “Los poemas tienen siempre grandes márgenes blancos, grandes márgenes de silencio en que la memoria ardiente se consume para recrear un delirio sin pasado” (párr. 3). De esta forma, se visibilizó que cuando se escribe poesía o, en este caso, cuando se elaboran ejercicios escritos encaminados a fortalecer el discurso poético, los estudiantes abren un espacio imaginativo de alto valor en la formación del área de Lengua Castellana.

### **3.2 Segundo momento: La escuela también cuenta**

La segunda fase del proyecto consistió en realizar el mismo ejercicio planteado en el marco metodológico, pero con base en el género denominado minificción, que se puede acercar a una definición de la siguiente manera:

El territorio de la minificción tiene claramente establecidos sus límites políticos con los países que los rodean. Al norte el país del cuento breve. Al sur el país del chiste. Al este, las vastas praderas un poco monótonas del aforismo, la reflexión y la sentencia moral, algunas con sus pozos de autoayuda espiritual incluida. Al oeste, el paisaje bello y atroz, siempre cambiante, de la poesía.

En el centro de cada uno de estos países, nadie tiene dudas sobre su nacionalidad.

Como la poesía, el minicuento necesita un extremo ajuste y balance del lenguaje. Exige cierto ritmo, el sonido cuenta, pero si no tiene un



núcleo narrativo, no funciona: ¡al exilio!

Como el chiste, sorprende y hasta provoca sonrisas, pero cuidado con el efecto carcajada, porque inmediatamente se le ordenará tramitar el pasaporte.

Como el aforismo o la sentencia moral, incita a la reflexión, es punta de iceberg y el resto, lo más importante, va por de debajo; pero si no cuenta nada, pues será micro pero no es relato.

El problema es que los límites políticos son, como su nombre lo indica, arbitrarios, borrosos. En el centro, como decía, nadie tiene dudas. Pero a veces uno se distrae siguiendo un río por la selva y de golpe se encuentra sin querer en otro lado (Shua, 2014, p. 48).

Este género, muy trabajado en la actualidad por diversos autores, permite, por sus características, una buena adecuación a los ejercicios pedagógicos del aula; por lo tanto, se puede incluir en los nuevos cánones formativos escolares. Algunos teóricos de la minificción ya han dado cuenta de esta adaptación de los textos breves a los escenarios pedagógicos, como Zavala, cuando afirma que:

[...] los textos extremadamente breves han sido los más convincentes en términos pedagógicos en la historia de la cultura. Este es el caso de las parábolas (bíblicas o de otra naturaleza), los aforismos, las definiciones, las adivinanzas y los relatos míticos. Su propia diversidad y su poder de sugerencia pueden ser probados al estudiar la multiplicación de antologías y estudios de estos géneros de la brevedad (2005, p. 60).

Por este motivo, los proyectos de intervención se realizaron siguiendo la misma lógica de la investigación, por lo que se escogieron algunas instituciones educativas de la ciudad de Ibagué y allí se desarrollaron los ejercicios de selección y construcción de una antología de minificción y la elaboración de estrategias pedagógicas encaminadas a su enseñabilidad, lo que se presenta a continuación.

**Cuadro 3.** Relación de instituciones, grados y co-investigadores.

Institución Educativa	Grados de intervención	Co-investigadores
Institución Educativa Técnica La Sagrada Familia. Ibagué.	Primero Segundo Tercero	Ericka Andrea Mendoza L. Yenny Johana Peña Morales. Ana Isabel Téllez Rubio

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Ibagué.	Cuarto Quinto	Karen Maritza Mendoza Roa
Institución Educativa Técnica Ciudad de Ibagué.	Sexto Séptimo	Norma Piedad Segura Yuri Alexandra García T. Edna Liliana Yate Bermúdez Ricardo Henao
José Antonio Ricaurte. Ibagué.	Octavo Noveno	Magda Biviana Ramírez LeydyKatheryn Tafur Suárez Carlos Eduardo Arteaga

**Fuente:** Esta investigación.

Ahora bien, para evidenciar algunos avances en torno al proceso de enseñabilidad de la literatura, se puede concluir que, en el ciclo de educación básica primaria, las propuestas se dirigieron a la formación de seres creativos, de sujetos que despertaran su imaginación por medio de un contacto directo entre la literatura y el juego, porque, como lo expresa Cárdenas: “el juego es indispensable en la transformación del mundo mediante el pensamiento creativo, excepto que, en lugar de someterse al deber, de él se deriva el placer” (2004, p. 72). Mediante el juego, el ser humano tiene conciencia de la realidad, al observarlo, en un principio con un goce, un placer, que se encamina a la reflexión y transformación de sí mismo y de su contexto. A las actividades que se desarrollaron con los grados de educación básica primaria las marcó el carácter lúdico, debido a que la relación entre juego y aprendizaje se permea más en estos niveles. En estos periodos evolutivos, el niño tiende a colectivizar más sus energías; no siente miedo del contacto con los demás, lo que se aprovechó para acercarlo a los aprendizajes.

De igual manera, los procesos de enseñanza recibieron apoyo didáctico de las manualidades y fueron importantes para el enriquecimiento cognitivo de cada uno de los estudiantes, porque, como lo manifiesta Cárdenas, “el jugador infantil no se guía por lo que observa, sino por lo que significa para él” (2004, p. 73); por lo tanto, el juego le abre posibilidades simbólicas al ser humano y lo convoca a desempeñar un papel significativo de las funciones motrices, sensoriales y cognitivas. El juego favorece las posibilidades de intercambio con otros sujetos que se encuentran en las mismas posibilidades de aprendizaje, pero en diferentes planos estructurales de vivencias. Igualmente, las interpretaciones que los estudiantes realizaron de los textos originales, al dar cabida a re-creaciones textuales, permitieron evidenciar la comprensión misma de las mini ficciones.

En este sentido, una de las estrategias que se utilizó fue la de crear finales diferentes para los micro-relatos, que muestran gran flexibilidad narrativa; las finalizaciones de los cuentos que los alumnos realizaron establecieron una conexión entre los finales

planteados por los autores y la búsqueda de cierres sorprendidos, una variable propia de la minificción, como lo menciona Zavala al referirse al lector de este tipo de textos: “el lector se ve obligado a reconstruir la secuencia de la historia narrada” (2005, p. 23); es decir, que tanto la lectura fragmentaria, como la estrategia que se utilizó en el aula de clase, corresponden a las diferentes formas que se presentan en la minificción, al ser un género que necesita del lector para construir la historia y, en esta instancia pedagógica, reconstruir e imaginar los finales.

### 3.3. Tercer momento: La escuela en escena.

El tercer momento de este macro proyecto se enfocó en el teatro y, como se sabe, este género le brinda al docente la posibilidad de enriquecer su quehacer pedagógico, incentiva la creatividad, curiosidad y capacidad de asombro, que pueden activar la apropiación, utilización y el desarrollo del gusto por este género en los niños y adolescentes, para que desarrollen posibilidades creadoras que satisfagan y otorguen sentido a la escuela, por lo que el teatro se llevó al aula como “un recurso legítimo para que el niño aplique su imaginación y de rienda suelta a su creatividad y fantasía a la vez que encuentra respuestas que contribuirán a su formación integral en aspectos como el socio-afectivo, el intelectual, el perceptivo, el motriz, el lingüístico y el creativo” (Guillaumin, 1999, p. 7), por lo cual, al igual que con el género poético y la minificción, se propuso un canon literario formativo para los grados de básica primaria y secundaria en diversas instituciones educativas, como se reseña a continuación:

**Cuadro 4.** Relación de instituciones, grados y co-investigadores.

Institución Educativa	Grados de Intervención	Co-investigadores
Institución Educativa Campoalegre, sede El Aguador Los Naranjos, de El Líbano	Primero Segundo Tercero	Diana Marcela Gutiérrez Lombana Flor Ángela Ortiz Poloche Luz Adriana Prieto Pineda Alejandra Ramírez Rúa
Institución Educativa José Antonio Ricaurte. Ibagué.	Primero Segundo Tercero	Olga Patricia Bocanegra Prada Ivone Maritza Lopera Penagos Jeimy Tatiana Parra Martínez Nini Johana Patiño Falla
Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra, de Ibagué.	Cuarto Quinto	Diana Marcela Mora Gutiérrez Shirley Nieto Rodríguez María Isabel Prada Cabezas
Colegio Liceo Infantil El Mundo de los Niños. Ibagué.	Cuarto Quinto	Liceth Bulla Herrera Sandra Milena Cañón Ospina Elizabeth Preciado Vargas Mireya Sanabria Daza

Institución Educativa Técnica Nuestra Señora del Rosario. Ibagué.	Sexto Séptimo	Diana Rocío Leal Murcia Luz Aida Pérez Mora Mónica Fernanda Sánchez Amador
INEM Manuel Murillo Toro, de Ibagué.	Octavo	Jaime Marcelo Peña Yara
INEM Manuel Murillo Toro, de Ibagué.	Octavo Noveno	Angélica Camargo Castellanos Trinidad Andrea Ocampo Osorio

**Fuente:** Esa investigación.

Igual que con los proyectos de otros géneros, el teatro facilitó el involucramiento de los estudiantes desde un aprendizaje significativo; es decir, que los participantes no asumieron una actitud pasiva, sino se conectaron en el proceso, al lograr que la praxis pedagógica se dinamizara. En este sentido, se pudo concluir que: “[...] la expresión dramática sirvió como referencia y como alternativa formativa e integradora que admitió una nueva perspectiva de carácter pedagógico y didáctico más congruente con los niños y los adolescentes” (Mora, Nieto, Prada, 2013, p. 168).

Del mismo modo, el juego, las manualidades en la elaboración de escenarios, máscaras y vestuarios, la creación textual en la construcción de guiones o adaptaciones de obras, la dimensión lúdica para lograr poner el cuerpo en escena y la mímica, construyeron espacios pedagógicos ricos en interacciones, transformaciones de subjetividades, descubrimientos de nuevas habilidades y fortalecimiento de canales comunicativos entre los colectivos participantes. El objetivo de potenciar las lecturas literarias se vio fortalecido con el discurso teatral, ya que los co-investigadores y los estudiantes de las instituciones educativas exploraron un campo amplio de emociones, que contribuyó a re significar el canon, al tener en cuenta que:

La literatura cobra más sentido en la práctica teatral, porque se vuelve vivencial, ya que lo que se lee, se materializa; bien sea encarnándose los personajes en los actores o buscando el significado de la obra en general, buscando lo que dice el subtexto, las relaciones que surgen entre los personajes, la caracterización y la psicología de cada personaje. El estudiante debe reconocer el momento histórico en el que se encuentra la obra, indagar en las perspectivas que posee cada autor del mundo (Peña, 20123, pp. 167-168).

#### **4. Lo que queda: El balance de los asombros**

Los tres proyectos ofrecen variadas posibilidades en cuanto a resultados. En términos esquemáticos, se pueden resumir en la siguiente figura:

**Figura 2.** Resultados de los proyectos de la lectura literaria en la escuela.

EL TIEMPO ES DE LA METÁFORA	MINIFICIÓN-ARTE: LA ESCUELA TAMBIÉN CUENTA	LA ESCUELA EN ESCENA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de un canon literario formativo en género poético, de primero a noveno, organizado por antologías.</li> <li>• Reseña crítica de cada una de las antologías.</li> <li>• Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñabilidad de la poesía en el aula.</li> <li>• Nueve Trabajos de grado enfocados en la redefinición de estrategias para el retorno de la poesía a las aulas.</li> <li>• Un libro publicado: <i>El tiempo es de la metáfora: la poesía retorna al aula</i> (2013).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de un canon literario formativo en el género de minificción, de primero a noveno, organizado por antologías.</li> <li>• Reseña crítica de cada una de las antologías.</li> <li>• Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñabilidad de la mini-ficción en el aula.</li> <li>• Cuatro Trabajos de grado enfocados en la redefinición de estrategias para llevar la minificción a las aulas.</li> <li>• Un libro publicado: <i>Minificción-arte: la escuela también cuenta</i> (2015).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de un canon literario formativo en el género teatral, de primero a noveno, organizado por antologías.</li> <li>• Reseña crítica de cada una de las antologías.</li> <li>• Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñabilidad del teatro en las escuelas.</li> <li>• Siete Trabajos de grado enfocados en la selección de obras dramáticas adecuadas para el entorno escolar y el diseño de estrategias pedagógicas para su enseñabilidad.</li> </ul>

**Fuente:** Esta investigación.

Sin embargo, lo importante siempre es la experiencia: quienes escriben, lo saben. Transgredir el mundo de las formas cotidianas para habitar el límite del asombro es la marca literaria que perdura en el lector. Desde los primeros balbuceos, el ser humano se va construyendo en el lenguaje, va modelando la huella de su existencia. Quienes escriben dejan la huella, la mayoría por algún tiempo; quizás algunos pocos para la eternidad; quienes no escriben, se llevan sus huellas en las alforjas de la no-vida, pero todos somos lenguaje.

Si se lee el diario de alguien que recién ha muerto, se siente la voz de su existencia, se recupera el hálito, las palpitations; con el pasar de los días, la voz se hace más distante, hasta que se entiende que ya no habla un sujeto que no está, sino la memoria

de un tiempo transcurrido. Eso es el arte: la voz que queda cuando el sujeto, aun estando, no está. Por eso el arte es asombro; sin asombro, la literatura sería una lista de palabras, enunciados tatuados en el papel, en la pantalla, en la pared.

En este sentido, cada actor que participó, desde distintas orillas, en el proyecto de renovar las lecturas literarias de las aulas, tendría que hacer un balance diferente: algunos lograron traspasar el umbral de los asombros, hasta adentrarse en los paisajes mágicos de las posibilidades de la creación; otros apenas se asomaron y, como quien no desea contemplar el rostro de Medusa, agacharon la mirada; unos pocos quizás no lograron capturar las pulsiones de la imagen, pero algo sí es cierto: todos tuvieron la posibilidad de entender que existe un límite que divide la cotidianidad del asombro.

Se vuelve a insistir: lo que queda no se puede cuantificar, ni siquiera cualificar, sólo enunciar: quedan el niño y el joven que contemplan con la boca entreabierta la aparición de la imagen poética que no lograban comprender y, por lo tanto, no podían razonar, pero su mirada hablaba; algo descubrieron, pero el lenguaje no podía codificar su hallazgo. Ese niño, ese joven, empezaban a transitar por el camino de la creación; nadie nace escritor, se encuentra con el asombro y se atreve en la palabra.

Quedan los niños que delinearon formas, trazos, pulsaciones, colores, cuando, a través del poema, evocaron las formas de lo no concreto; quedan los niños y jóvenes que transcribieron sus pulsiones y empezaron a domar los vértigos de las palabras; quedan sus primeros versos: para algunos lo único que escribirán en sus vidas, para otros el germen de un camino que les permitirá la experiencia profunda de la literatura; quedan hojas de cuaderno coloreadas con la emoción de poder transcribir un sentimiento; fotografías, murales pintados, manos untadas de témperas, máscaras, inventarios de sonrisas, canciones, versos musicalizados, saltos en los patios de recreo, salidas al campo, senderos verdes, lodazales y polvaredas, gritos, caras serias, miradas perdidas más allá del límite vedado a los tableros; queda el recuerdo, la memoria, la vitalidad de la vivencia, materiales con los que se fabrican los sueños.

Queda el docente de la escuela y el colegio que, por algunas horas semanales, descargó el parcelador en su escritorio y se dejó seducir por el arte; ese profesor que quizás llevaba años sin retornar a los oasis de la literatura volvió a quebrar sus días y se fue tarareando un verso de Neruda, de Machado, de Alfonsina Storni, de Gabriela Mistral...; queda el resurgir de las posibilidades ante el ímpetu de los practicantes que llenaron de motivos sus propuestas, de ilusiones, de ideas; queda un inventario de aciertos, un cúmulo de aprendizajes a partir de los errores, un encuentro real con la escuela, un choque, un despertar, un miedo vencido; queda la deuda del retorno, el reto de la continuidad; queda la esperanza. Quedan los directivos escépticos, cuya mirada hacia la literatura era despectiva y, luego, cuando se pasaron por las horas vieron a los chicos que tejían una palabra y sonrieron; quedan los académicos humanistas que abrieron de par en par sus puertas y le dieron la posibilidad a los silencios; quedan huellas de palpitaciones que, por unos días, reemplazaron los formatos escolares, los *test* que miden lo inmedible, los cuestionarios que limitan la respuesta, las siempre

aborrecidas tareas; quedan, a cambio, juegos, piruetas, libros despolvados de las bibliotecas, *blogs*, esquelas, catálogos y grafitis; queda una posibilidad para la escuela.

Queda la experiencia de los estudiantes de pregrado, que entendieron que existe un lugar donde la teoría cambia de piel y se llama escuela; quedan sus tropiezos, sus limitaciones, sus arrosos, sus atrevimientos, sus palabras, sus búsquedas, sus deseos momentáneos de abandonarlo todo, la huella de su tránsito, lo vivencial como pedagogía; quedan Trabajos de grado, artículos, poemas, cuentos, guiones, conversaciones que el viento pasará por los caminos; enojos, mudeces, desesperaciones, amistades para siempre, amistades pasajeras, recuerdos almacenados en la caja de colores del cerebro, timideces, desencuentros, risas fingidas, carcajadas, viajes, noches, todos ellos componentes de un ulterior poema.

Quedan estas palabras, quizás muchas, tal vez muy pocas, pero lo fundamental es saber que lo que queda es la posibilidad de otra aula: una donde se entienda que la literatura es vital para reconstruir las posibilidades de formación dentro y fuera de las aulas.

## Referencias

- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura. Volumen IV*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castrillón, S. (2007). "El control escolar de la literatura". En: *¿Qué y cómo enseñamos literatura? Memorias II encuentro Didáctica de la literatura*. Cali, Colombia: Escuela de estudios literarios.
- Congreso de la República, Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Eluard, P. (2007). *Revista Virtual de Literatura La Silla*. Disponible en: [http://revistalasiswa.blogspot.com/2007\\_08\\_19\\_archive.html](http://revistalasiswa.blogspot.com/2007_08_19_archive.html)
- Gamboa Bobadilla, C. A.; Quintero, B. L.; Méndez Hidalgo, N.; Molano, M.; Varón, M. D. & Amaya, Z. R. (2011). *Literatura y escuela. Una aproximación al canon literario formativo y sus pedagogías*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Gamboa Bobadilla, C. A.; Arias Silva, A. M. & Escobar Zuluaga, J. A. (2013). *El tiempo es de la metáfora: La poesía retorna a la escuela*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Guillaumin, F. D. (1999). *Análisis del drama*. México: Ed. Escenología.

- Güiraldes, A. M. (1980). El difícil arte de escribir para los niños. *Revista Lectura y Vida* 1 (4). Buenos Aires: Lectura y vida. [Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n4/01\\_04\\_Guiraldes.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n4/01_04_Guiraldes.pdf)]
- Malatesta, J. (2007). *La imagen poética*. Cali: Universidad del Valle/Escuela de Estudios Literarios.
- Mora Gutiérrez, D. M.; Nieto Rodríguez, S. & Prada Cabezas, M. I. (2013). *La escuela a escena: selección de canon formativo y estrategias pedagógicas en el género del teatro para los grados cuarto y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra de la ciudad de Ibagué*. Trabajo de grado. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Peña Yara, J. M. (2013). *Teatro en la mente: selección de un canon literario teatral y aplicación pedagógica en el grado octavo del INEM Manuel Murillo Toro de la ciudad de Ibagué*. Trabajo de grado. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Pérez Abril, M. (1998). *Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/Magisterio.
- Shua, A. M. (2014). La brevedad, técnica y misterio. En: H. González Martínez. *La minificción en el siglo XXI: Aproximaciones teóricas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zavala, L. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zavala, L. (2008). *El boom de la minificción y otros materiales didácticos*. Calarcá: Editorial Cuadernos Negros.