ESCRITURA CREATIVA EN LA BÁSICA SECUNDARIA. PROPUESTA DE TALLER LITERARIO SOBRE AUTORAS LATINOAMERICANAS.

JUANA VALENTINA RIAÑO LÓPEZ

NELSON ARTURO ALONSO GALEANO

DIRECTOR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ D.C

2024

"La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia."

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

Índice de contenido

Resumen 6

Dedicatoria 8

Introducción 9

1. Planteamiento del problema 13

1.1. Pregunta de investigación 23

1.2. Objetivo General 23

1.3. Objetivos específicos 23

2. Justificación 23

3. Antecedentes de investigación 25

3.1. Escritura creativa 29

3.2. Taller literario 43

3.3. Educación literaria 55

4. Perspectiva metodológica cualitativa 65

4.1. La secuencia didáctica y el proyecto de lengua como estrategia metodológica y escenario para la enseñanza de la literatura 68

4.2. Fase 1. Preparación 72

5. Fase 2. Realización 73

5.1. Importancia de la escritura creativa en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria. 74

5.2. Lugar del taller literario en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria. 77

5.3. Educación literaria y la fracturación del sistema tradicional 80

5.4. Formulación del taller literario como base para la intervención 83

6. Validación por experto 122

7. Fase 3. Evaluación, conclusión y recomendación 127

8. Bibliografía 135

9. Anexos 141

Índice de tablas

Tabla 1. Proyectos de investigación usados en el apartado de antecedentes investigativos 26

Tabla 2. Taller literario Descubriendo el Poder de las Palabras 89

Tabla 3. Sesión 1. ¿Qué pasaría si…? 91

Tabla 4. Sesión 2. Siendo uno solo 97

Tabla 5. Sesión 3. ¿Y usted qué opina? 102

Tabla 6. Sesión 4. Te escribo hoy 106

Tabla 7. Sesión 5. Lea, lea, lea 110

Tabla 8. Sesión 6. La lucha del poema 115

Tabla 9. Sesión 7. ¿Y qué fue lo que hicimos? 119

Tabla 10. Instrumento diligenciado para la validación por experto 124

Índice de anexos

Anexo 1. Cuento corto La muñeca menor. Rosario Ferré 141
Anexo 2. Cuento corto El árbol. María Luisa Bombal.....144
Anexo 3. Cuento corto Una gallina. Clarice Lispector 149
Anexo 4. Cuento corto La casa de Adela. Mariana Enríquez.....151
Anexo 5. Cuento corto Dos palabras. Isabel Allende.....159
Anexo 6. Cuento corto La fiesta ajena. Liliana Heker 165
Anexo 7. Plantilla diario de campo.....170

Resumen

La mecanización e instrumentalización de la escritura en la educación tradicional en la escuela en los niveles de básica secundaria, junto con una estandarización de las prácticas pedagógicas de docentes atadas por un currículum, se deslumbran como problemáticas de preocupación para licenciados en lengua castellana y áreas afines, así como investigadores educativos con la necesidad de abordar otras formas de escribir, leer y aprender sobre literatura en las aulas. Esta investigación tuvo el interés de indagar alrededor de la escritura creativa y el taller literario como instrumentos y metodologías nuevas e innovadoras para el desarrollo y aprendizaje de la escritura. Se desarrolla una propuesta pedagógica de taller literario sobre autoras latinoamericanas estructurado en una secuencia didáctica, y validado por un experto en el campo del lenguaje y la literatura. Este trabajo se halla dentro de la perspectiva cualitativa. A lo largo de las sesiones del taller literario propuesto los docentes tendrán la posibilidad de incorporar a las temáticas y ejercicios propios de sus clases la escritura creativa en múltiples formatos y conocer a diferentes escritoras latinoamericanas, las cuales por medio de sus letras, pueden motivar los procesos de aprendizaje que emprenden y tienen los estudiantes, así mismo, se les da indicaciones, instrumentos y recomendaciones a los maestros para implementar, desarrollar y evaluar el taller literario. Se concluye la investigación con una serie de recomendaciones que tienen el objetivo de fracturar los procesos tradicionales y rígidos que se dan con la escritura y la lectura en la escuela y acercar a los estudiantes a procesos creativos de aprendizaje.

Palabras claves: Taller literario, escritura creativa, secuencia didáctica, educación secundaria, educación literaria, autoras latinoamericanas.

Abstract

The mechanization and instrumentalization of writing in traditional education at the secondary school level, together with a standardization of the pedagogical practices of teachers bound by a curriculum, are problems of concern for graduates in Spanish language and related areas, as well as educational researchers with the need to address other ways of writing, reading and learning about literature in the classroom. This research had the interest of investigating creative writing and the literary workshop as new and innovative instruments and methodologies for the development and learning of writing. A pedagogical proposal for a literary workshop on Latin American women authors is developed, structured in a didactic sequence and validated by an expert in the field of language and literature. This work is within the qualitative perspective. Throughout the sessions of the proposed literary workshop, teachers will have the possibility of incorporating creative writing in multiple formats to the themes and exercises of their classes and to get to know different Latin American women writers, who, through their letters, can motivate the learning processes that students undertake and have; likewise, indications, instruments and recommendations are given to teachers to implement, develop and evaluate the literary workshop. The research concludes with a series of recommendations that aim to fracture the traditional and rigid processes that occur with writing and reading in school and bring students closer to creative learning processes.

Keywords: Literary workshop, creative writing, didactic sequence, secondary education, literary education, Latin American women authors.

Dedicatoria

Flor de loto
Rayito de sol que se asoma por la ventana,
la calidez que me abraza cuando me alcanzas
es incomparable.

Ángel
cómo te pavoneas en el cielo cualquier ave te envidiaría.
Las nubes son tu cama
y el celeste que te acompaña, tu casa.

A diario te observo
y mis deseos de acompañarte aumentan.
Te siento en la brisa y en el aleteo de las mariposas.

Gracias por no irte del todo.

Introducción

En los procesos de aprendizaje que emprenden los niños y niñas en su vida, la escritura y la lectura son habilidades y competencias que siempre son resaltadas como importantes y relevantes, haciendo parte de esas herramientas que les ayudarán e impulsarán múltiples áreas de su cotidianidad a lo largo de su vida, tanto en el contexto de la escuela, el trabajo, la familia, etc. Por esto, los niños y niñas desde edades cada vez más cortas son encaminados a aprendizajes de estructuras lingüísticas, pragmáticas, semióticas, sociolingüísticas, entre muchas otras, para procesar e interiorizar la lengua, sus usos verbales y no verbales, junto con un sistema de signos, que permita en ellos numerosas formas de comunicación y expresión.

La escritura en la escuela suele usarse como herramienta mecanizada e instrumentalizada de expresión de opiniones, argumentos e ideas. En las aulas de clase se privilegian géneros discursivos académicos, científicos e investigativos, como el ensayo, el artículo, la reseña, la crónica y el comentario crítico, junto con la correcta escritura y uso de la lengua, haciendo énfasis en la ortografía, la gramática y el uso de signos de puntuación. Ramírez (1986) nombra a la escuela y la académica como un "(...) medio que resulta más hostil que estimulante, por su manía culturista, coleccionista, academicista, formalista" (pp. 95 - 96). Sin embargo, se tiende a olvidar la existencia de incontables metodologías, instrumentos y ejercicios, para enseñar y aprender a escribir lo obligatorio académicamente, pero también para explorar e indagar en áreas más creativas y libres como la poesía, el teatro, la literatura, la música, la cuentería, entre muchas otras.

La obligatoriedad tanto de la escritura como de la lectura en la escuela deja como consecuencia en muchos niños, niñas y jóvenes, sentimientos de disgusto, baja motivación y poco interés en acercarse y realizar estas actividades, así como ver estas solo desde su uso

académico, perdiendo de vista sus múltiples beneficios escolares, personales y colectivos. Siendo la palabra una forma de poder. Poner la voz, mi voz, en uso por y para los otros.

En este contexto, surge el taller literario y la escritura creativa como una metodología y herramienta de trabajo que le interesa la imaginación, la producción escrita, la libertad, el posicionamiento del sistema de redes interiores de los sujetos, en cuanto a sus sentimientos, pensamientos, intereses, gustos, vivencias, experiencias, como recursos motivadores para la escritura y las prácticas escolares que se viven en la escuela, que están atravesadas y ubicadas en la tradicionalidad. Estas permiten que el trabajo en las aulas se dinamice y los estudiantes aborden sus aprendizajes bajo otras miradas, las cuales puedan permitir el cumplimiento del currículum y la política pública educativa, pero, así mismo, trabajar con su interior, expresarse en libertad, leer y escribir lo que desean y usar la escritura como herramienta de expresión más allá de las instrucciones del docente. Lograr que los aprendizajes desarrollados por los estudiantes vayan desde la competencia a la cooperación. En el taller literario es vital el trabajo con otros, poniendo en diálogo tanto teoría como práctica; ante esto Egg (1991) menciona que

> En el taller, práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro, ya que se trata de dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque en el taller la práctica sea lo principal y la teoría sea en función de esa práctica. (p. 35)

Teniendo en cuenta lo anterior, sumado a los propósitos y la pregunta de investigación de este proyecto, en cuanto a ¿Cómo establecer el lugar y la importancia de la escritura creativa en los contextos escolares de básica secundaria a partir de un taller literario sobre autoras latinoamericanas, validado por un experto en el campo del lenguaje y la literatura? se

establece la perspectiva de investigación cualitativa y la secuencia didáctica como estrategia metodológica e instrumento de investigación, ya que esta permite establecer propuestas de trabajo secuencializadas siguiendo unos objetivos claros y contextualizados, teniendo en cuenta la población con la que se desea trabajar, así mismo, le abre espacio a la escritura creativa para ser usada y adecuada a los contextos académicos de la básica secundaria. Por estas razones su uso en esta investigación es vital, ya que la esencia de esta es desarrollar propuestas y ejercicios, tanto desde su planeación, implementación y evaluación, en los cuales se den proceso donde las necesidades de cada escenario estudiantil en un trabajo mutuo con los estudiantes, con otros docentes y con las directivas sean escuchados y trabajados.

Por otro lado, se formula una propuesta pedagógica de taller literario, centrado en autoras latinoamericanas, estructurado en forma de secuencia didáctica, y validado por un experto en el campo del lenguaje y la literatura, cuya disposición está creada para desarrollar una serie de reflexiones conceptuales, actividades y acciones relacionadas y ordenadas, dirigidas a lograr unos objetivos en específico. Esta secuencia se divide en 3 fases, descritas por Anna Camps (2003) como fase de preparación (1); donde se desarrolla todo el proceso de investigación y planeación; la fase de realización (2); donde se implementa y se pone en práctica lo organizado y desarrollado y, finalmente, la fase de evaluación (3); donde se sistematiza y revisa lo implementado, lo que funcionó y lo que no y se establece ruta para otros procesos.

Esta investigación formula un taller literario estructurado en siete sesiones, en las que el docente y sus estudiantes pueden desarrollar un trabajo de producción escrita, a partir de la lectura de cuentos cortos escritos por mujeres latinoamericanas, los cuales abordan temáticas

de interés para los estudiantes de básica secundaria. Se les brinda a los docentes instrumentos y guías para la aplicación y evaluación, como una forma de empezar a abrirle camino a la escritura creativa y al taller literario en un escenario tan cerrado y privilegiado por la tradicionalidad y la escritura académica y formal. Para finalizar, se le entrega al lector una serie de recomendaciones tanto de las temáticas abordadas, como de la realización pedagógica de la propuesta de taller literario.

1. Planteamiento del problema

A lo largo de la historia educativa en Colombia y Latinoamérica se ha visto destacada en las aulas educativas el papel de la escritura formal, entendiendo esta como aquella que encontramos consignada en producciones como el ensayo, la reseña, el artículo, el comentario crítico, entre otros, en los que se deben seguir unas reglas para que se realice "bien", por ejemplo, la escritura académica debe hacerse en tercera persona, nunca en primera, de la misma manera, en el ensayo se debe seguir una estructura que parte de una introducción, continua con el cuerpo donde se desarrollan unos argumentos y finalizar con unas conclusiones o, por otro lado, que el artículo debe tener una introducción, continuar con los métodos, un desarrollo de los resultados y su análisis y finalmente, las conclusiones.

Sin embargo, es importante mencionar que, aunque estos géneros son tomados como los principales y los importantes para la escuela, aun así, este contexto tiene grandes dificultades para trabajarlos y que los estudiantes puedan entender y ver el sentido comunicativo que posee cada uno de ellos. Los estudiantes suelen realizar textos sueltos, los cuales en la mayoría de los casos no se sitúan en una estructura específica, así mismo, no se logra reconocer su voz, lo cual termina en una escritura fragmentada. La escuela tradicional y los maestros han entendido y visto la escritura formal como un artefacto de estatus que le confiere a aquellos estudiantes que la usan herramientas para entender el mundo y enfrentarse al mismo de una forma "adecuada" o "correcta", cerrándose a un espectro culturista y coleccionista de esta. Hernández (2009) define la escritura formal o académica como "(...) una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico" (p. 13).

No se pueden negar los beneficios que reciben los estudiantes al usarlas y aprenderlas, no solo para su trayecto por la escuela y aquellas instituciones de formación, sino también para su desenvolvimiento como ciudadanos en la sociedad, con ella se fortalece y trabaja profundamente en el pensamiento crítico, la construcción de la voz propia, entendimiento sobre la argumentación, posicionarse críticamente ante problemáticas, etc. Sin embargo, maestros y estudiantes quedan atados a unas formas específicas que deben aprenderse, seguirse y replicarse, ubicando a todos en un mismo nivel y tipo de trayectoria, la cual termina siendo excluyente con aquellos que no comprenden estas estructuras del todo, tienen algunas limitaciones o deficiencias en sus aprendizajes, han tenido experiencias negativas con la escritura, las cuales han condicionado unas concepciones de sí mismos como escritores y productores de conocimiento. Lo anterior se vincula con un seguimiento estrecho de lo que son estándares y lineamientos alrededor de la escritura y lo que debe enseñarse y aprenderse en la escuela, así mismo a los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de lenguaje del año 2017, documentos que extienden unas directrices generales para las instituciones educativas del territorio nacional, el Ministerio de Educación Nacional los define como aquellos que

> organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. (p. 6)

A lo largo de este documento el MEN desarrolla por grados escolares aquellos puntos de referencia o de llegada alrededor del aprendizaje que los estudiantes deberían conseguir y desarrollar en cada uno de los grados escolares que cursan y les muestra a los docentes las

rutas que deberían tomar para que esto sea una realidad en las trayectorias de los estudiantes. Por otro lado, muchos de estos aprendizajes se centran en la escritura formal, un gran ejemplo se encuentra en los DBA del grado décimo, en los cuales se espera que los estudiantes produzcan "(...) textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa" (p. 47) y por otro lado, escriban "textos que evidencian procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual" (p. 47), los cuales se centran en que estos desarrollen producciones escritas con los estándares tradicionales de gramática, ortografía, estructura lingüística, etc., que han tenido un protagonismo en la escuela y que se han tomado como indicadores de que los estudiantes están teniendo una educación de calidad y están formándose para ser ciudadanos y estudiantes de la educación superior que podrán desenvolverse en estos nuevos contextos de una manera eficiente y "correcta", o como menciona Rivaud Morayta (2002) "La tarea de la escuela (…) consiste en formar profesionales capaces de insertarse con éxito en el mercado de trabajo" (p. 27). Sin embargo, muchos de estos estudiantes que entran a la educación superior se enfrentan a problemáticas alrededor de la escritura académica, ya que los docentes universitarios presuponen que estos aprendieron a escribir de esta forma en la escuela y no se detienen a repasarla y enseñarla, así mismo, en la escuela, los docentes dan por sentado que los estudiantes serán instruidos a mayor profundidad en la escritura académica en la educación superior, finalmente, ambos contextos se "lavan las manos", exigen y priorizan este tipo de producción textual y los estudiantes quedan solos enfrentados al gran monstruo que ellos perciben que es la escritura.

Por otro lado, en la escuela se ignora la posibilidad de explorar otros formatos, metodologías, concepciones, visiones y nuevos énfasis en aspectos creativos, como el uso del diario

personal como herramienta pedagógica, los recursos audiovisuales, producciones artísticas de creadores alternativos o que tocan temas tabúes o difíciles para los contextos educativos y la normatividad que se busca tener en ellos, por lo que terminan siendo censuradas o poco conocidas.

Así mismo, en la escuela la escritura queda relegada a un puro ejercicio de decodificación e instrumentalización, en el cual se espera que los estudiantes alcancen unos objetivos o resultados de aprendizaje basados en la memorización, de igual modo, se usan formas mecánicas de producción centradas en la gramática y lingüística, junto con una instrumentalización en las relaciones e interacciones que surgen entre maestros y estudiantes como formas y sistemas que garantizan que existe un dominio a nivel comunicativo y comprensivo de la realidad y el contexto que les compete. Emilia Ferreiro en una de las sesiones del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores a propósito de la escritura en los niños, niñas y jóvenes, dice

> Ellos se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos (p. 7).

La instrumentalización de la escritura se entiende como aquella que se ciñe a una estructura y técnica específica que la escuela se ha encargado de divulgar a lo largo de su historia, como una actividad homogénea apegada a unas concepciones y construcciones sociales que buscan cumplir, llegar y transmitir información e ideas a un público específico con unas intenciones

específicas. Lo anterior tiene como objetivo principal preparar a los estudiantes para un mundo globalizado que pide y necesita una fuerza laboral con unos conocimientos y habilidades mínimas. La escritura académica se convierte para los estudiantes en un vehículo que los prepara para ser trabajadores y ciudadanos que manejen formas dialógicas que les permitan desenvolverse en la sociedad, planteamientos que son cuestionados en su gran mayoría, que bien son importantes pero no se brinda el espacio para la escritura con miras e intereses creativos, lo que nos deja un escenario en el cual no existe una profundización en el mundo interior del sujeto y en sus trayectorias de aprendizaje y desarrollo, junto con un trabajo articulado e intertextual de la escuela y este, como lo mencionan Guzmán & Bermúdez (2018)

> Se llenan cuadernos y se comienzan otros y la escritura no se detiene, circula en diferentes medios y es una de las formas habituales de evaluación y de sanción en la escuela. Pese a ello, la escuela no brinda espacios para el ejercicio de la reinvención de la escritura a través de la intertextualidad que comunique, por intermedio de la imaginación, vivencias, mundos ideados, realidades diversas inventadas y descabelladas, sentimientos y emociones (p. 82).

Durante la trayectoria escolar que viven los estudiantes en las aulas educativas existe una repetición de patrones, tradiciones, metodologías y temas, por medio de los cuales tanto estudiantes como docentes quedan enfrascados y detenidos a una escritura repetitiva que no explora sus vivencias y voces, así mismo, no les invita a indagar en sí mismos y explorar formatos nuevos y actuales, como las redes sociales, el internet, las inteligencias artificiales y aquellos recursos y medios que son cercanos e inmediatos para su generación. Valdivia (2021) en su artículo sobre el uso de las redes sociales, específicamente con la red *Instagram*

y literacidades académicas en ella, encontró que estas son vitales para entender y ver cómo se desenvuelven los jóvenes en el uso cotidiano y constante de las redes sociales y el internet y como la escuela, junto con lo que se enseña y se aprende en ella son vitales "Aquellos jóvenes… no sólo dan cuenta de aprendizajes y prácticas más elaboradas, sino que también enriquecen sus literacidades vernaculares digitales a partir de lenguajes y conocimientos académicos y disciplinares adquiridos y desarrollados en la escuela" (p. 14). Esta investigación mostró cómo los estudiantes que usaban *Instagram* transformaban el mero entretenimiento que ofrece la red social, a un espacio de deliberación, fuente de información y educación entre la comunidad, asumiendo posiciones de expertos críticos ante su cotidianidad, problemáticas, autoridades, por medio de los lenguajes disciplinares y conocimientos aprendidos en la escuela. Lo que nos deja la gran invitación y la necesidad de que los contextos escolares abracen los cambios tecnológicos que las nuevas generaciones y sus transformaciones requieren, como la apertura de espacios escolares para indagar y explorar estas nuevas formas de ver y vivir en el mundo junto con la escritura.

A pesar de que la escritura se mueve y vive constantemente en las aulas y en las instituciones educativas, se ha visto una minimización de ésta, desde una vertiente multimodal o creativa, dadas sus características diferentes y fuera de lo formal. Esta última será uno de los principales objetos de estudio en esta investigación. Entendiendo escritura creativa como aquella que le permite a su creador salir y desbordarse fuera de los límites de la escritura profesional, académica, informativa y técnica, con el interés de que la creatividad, la originalidad y lo estético sean aspectos que resalten en ella. Así mismo, la escritura creativa le permite a su público explorar en sí mismo, sus pensamientos, sentimientos, emociones, experiencias, vivencias, contexto, tradiciones y cultura, entre muchas otras características, las cuales permiten la vivencia de la escritura desde un espacio más cercano y sentipensante,

entendiendo este último concepto como aquella mezcla entre la unidad básica de la razón, los pensamientos y conocimientos, y por otro lado, aquella en la que se encuentra la emocionalidad y los sentimientos. El vínculo entre pensamiento o esa razón y el sentimiento y aquellos deseos, es vital porque uno lleva o necesita del otro. Araujo (2013) ejemplifica esta relación con un ejemplo sencillo "…de ahí que no basta solo conocer qué es la justicia, la solidaridad, la libertad, etc., hay que desearlas; no basta conocer el mal, hay que rechazarlo" (p. 133).

La escritura creativa se ha visto relegada y usada con mayor fuerza en escenarios informales y fuera de la escuela, como en bibliotecas, programas de promoción de lectura y escritura, talleres literarios en fundaciones, librerías, escenarios culturales, ferias del libro, concursos de escritura, entre otros, sin embargo, esta es casi nula en ambientes escolares, que suele verse limitada al espacio que ofrece la biblioteca escolar, lo cual resulta problemático para aquellos ambientes donde no existe una, esto podemos verlo en cifras que presenta el MEN en su Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) 2018-2022

> El 75 % de las instituciones educativas cuentan con una biblioteca escolar, el 46% tiene su biblioteca en un espacio exclusivo, el 29% comparte este espacio con otras áreas de la institución y el 25% de los establecimientos informó no tener. Se evidencia que la mayoría de los establecimientos que no tienen biblioteca escolar o que la tienen en un espacio compartido se ubica en zonas rurales. (pp. 41-42)

Así mismo, el MEN en el mismo documento, nos presenta datos alrededor de las actividades que se desarrollan en las instituciones sobre lectura y escritura en el espacio de la biblioteca escolar, mostrando que estas suelen ser limitadas. En estos espacios escolares se prima la

lectura silenciosa con un 51%, la lectura en voz alta en un 51 %, algunas actividades de lectura o escritura lúdicas en un 44%, préstamo de material como libros, revistas, periódicos, etc., en un 42% y hora del cuento en un 40%. Con estas cifras podemos visualizar que en la mayor parte de las instituciones educativas no existen espacios formales donde se trabaje y se busque divulgar la escritura creativa y el taller literario, formatos que son vitales para la trayectoria tanto académica como personal de los estudiantes.

Por consiguiente, el taller literario entre otras metodologías alternativas con miras de uso pedagógico no suelen tener lugar en la escuela, estas entendidas como el círculo de escritura, salidas pedagógicas, trabajo con el arte, etc., es común verlo en escenarios pocos formales como ya se mencionó anteriormente, sin embargo, relegar únicamente a estos contextos el taller literario se le cierra la puerta a los múltiples campos de trabajo y alcances que se puede tener en el aula con los estudiantes, así mismo, como este puede romper las barreras que se imponen en las mismas.

El uso del taller literario y la escritura creativa en contextos educativos le permite y ayuda a los estudiantes a mejorar el uso que le dan al lenguaje, ya que se da un trabajo conjunto entre la lengua y los procesos creativos y la creatividad, junto con el impulso de la planificación y la organización del pensamiento, sumado a que conduce a la invención en el aula y la lúdica, se trabaja y fortalece la crítica constructiva, el trabajo en equipo, la diversidad de pensamiento y la expresión subjetiva y experiencial de los estudiantes, por otro lado, potencia la implementación de nuevas formas de evaluación, fomenta la educación literaria. Los estudiantes por medio del taller literario y la escritura creativa pueden hacer catarsis, los griegos entendían este concepto como una “purga”, una limpieza o como menciona Serrano (1995) “quitarse de encima situaciones, realidades o elementos molestos” (p. 33), así que

estos pueden ser herramientas interesantes de catarsis de sus pensamientos, ideas, sentimientos y emociones lo que provoca sensaciones de bienestar y motivación estudiantil, aumenta la creatividad, así mismo, este les permite indagar y explorar en el escritor interno que puede existir en cada estudiante, que probablemente en otros espacios estudiantiles no se ha podido hacer presente porque estos son bombardeados por la escritura académica en sus años escolares. Peraza (2020) menciona en su artículo que "…al 86 % de los estudiantes les interesa escribir sobre sí mismos, pero no han tenido la oportunidad, ni las herramientas o la debida preparación para poder iniciar a escribir y se han limitado a la transcripción o análisis textual de obras sin lugar a la creatividad" (p. 16). Por todo lo anteriormente mencionado, se hace vital que la escuela y los maestros abran los espacios en las instituciones educativas y las aulas, para trabajar y explorar junto con los estudiantes lo maravilloso del mundo de la escritura creativa y el taller literario.

Por lo tanto, surge una transformación que se ha dado en el tiempo, por las nuevas necesidades, y evidencia una nueva concepción de la literatura entre lo que se conoce como enseñanza literaria, en la cual la literatura se percibe como algo estático centrado en producciones desarrolladas como clásicos universales, por otro lado, se encuentra la educación literaria, en la cual se cree que la literatura y su enseñanza están en constante movimiento y acción, estas dos concepciones suelen ser usadas erróneamente y confundidas.

Los conceptos y puntos anteriormente mencionados resultan relevantes para esta investigación porque marcan, en primer lugar, las temáticas y puntos más relevantes de la escritura creativa y el taller literario en un contexto como la escuela, el cual los ha explorado y trabajado poco, así mismo, estos abren la puerta a una gran serie de transformaciones a nivel metodológico y didáctico en la misma, donde se deja un poco de lado la visión

tradicional de la escritura académica que la ubica como la “salvadora” y empieza a moverse por formatos más cercanos y aterrizados a la realidad de los estudiantes de esta generación y de las que vienen a futuro.

Por lo que la propuesta reflexiva e investigativa que se busca lanzar a docentes, padres de familia, acompañantes, tutores, etc., es entender el papel y vínculo que cada uno de ellos cumple en las trayectorias de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, en el cual existe el deber de facilitarles y posibilitar las oportunidades de aprendizaje y relación con la escritura, en los cuales esta no sea vista como el gran monstruo, si no que pueda ser un medio de comunicación de conocimientos y saberes científicos por ejemplo, si no también una forma de conocerse y explorar su creatividad, su imaginación, sus pensamientos y sentimientos, etc. Así mismo, transformar el sistema evaluativo que durante años se ha preocupado por las estructuras y cumplimiento de las normas y estándares en la escritura de los estudiantes y ha relegado a niveles mínimos los contenidos y creaciones literarias que surgen de los estudiantes, los cuales se han acostumbrado a realizar sus ejercicios y asignaciones de escritura y recibirlos completamente tachados, resaltados y corregidos sus errores ortográficos y signos de puntuación y no recibir una retroalimentación de cómo mejorar estos, como menciona Ferreiro (2000) “Hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o, peor aún, son desautorizados porque el maestro sólo es capaz de ver la ortografía desviante” (pp. 6-7). Por otro lado, de su contenido poco se habla, viéndose impulsados a desarrollar estrategias de escritura que agraden al docente evaluador y les permita obtener una calificación que los mantenga en un promedio académico aceptable y no vuelvan a saber de su escrito.

1.1.Pregunta de investigación

¿Cómo establecer el lugar y la importancia de la escritura creativa en los contextos escolares de básica secundaria a partir de un taller literario sobre autoras latinoamericanas, validado por un experto en el campo del lenguaje y la literatura?

1.2.Objetivo General

Elaborar una propuesta de taller literario y escritura creativa, a partir de autoras latinoamericanas, como secuencia didáctica dirigida a contextos escolares formales de básica secundaria, y validarlo ante un experto en el campo del lenguaje y la literatura.

1.3.Objetivos específicos

- Establecer teóricamente la importancia de la escritura creativa y el lugar del taller literario en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria.

- Elaborar una propuesta de taller literario y escritura creativa a partir de textos seleccionados de autoras latinoamericanas, dirigido a contextos escolares de básica secundaria.

2. Justificación

Esta investigación surge gracias a los distintos ejercicios de observación e intervención que se pudieron realizar por medio de la práctica docente en distintos contextos escolares tanto privados como públicos, así mismo, contextos poco formales con énfasis en la promoción de lectura y escritura, en los cuales se pudo indagar y conocer distintas problemáticas y modos

de proceder en el área de Lengua Castellana, la lectura y la escritura. Estas prácticas fueron vehículos para entender aquellos vacíos y énfasis que hace la escuela y como docentes acercan y censuran ciertos temas, metodologías, autores, prácticas, etc., por lo cual, una de las muchas conclusiones giraba en torno a lo importante y lo urgente que resultaba que en la escuela y docentes abrieran el espectro y les permitieran a los estudiantes acercarse a la escritura, tanto la creativa desde la resignificación de esta y su papel fundamental no solo para realizar creaciones artísticas o la académica no solo para tener buenas notas y cumplir con los estándares de la escuela, si no ver que esta trasciende y toca sus vidas y contextos, por otro lado, que se invitara a los estudiantes a acudir a la escritura en busca de respuestas, significados, ideas y soluciones para ser puestas en su cotidianidad. La escritura es y debe ser una práctica de carácter social que toque e incida en la vida de los estudiantes en todos sus sentidos. Lerner (2001) "Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales" (p. 26).

Por otro lado, los objetivos escolares en cuanto a la escritura normalmente se encuentran en contraposición en contextos formales e informales. En primer lugar, la escuela plantea el alcance de unos resultados de aprendizaje junto con metodologías evaluativas que en apartados anteriores se mencionaron, y los contextos no formales como bibliotecas y talleres públicos y privados, se hace una apuesta mayor a la creatividad y lo que cada participante desde sus vivencias, conocimientos e imaginación pueden plasmar con su escritor interno. Sumado a esto, en los procesos escritores que emprenden los estudiantes se hace más importante para la escuela y los docentes aquellos aspectos que permiten un acercamiento mayor a la evaluación como la ortografía, por ejemplo, ya que esta permite el catalogar la escritura en "correcta" o "incorrecta", planteándose un constante control en el estudiante y en qué escribe y cómo lo hace.

Formar, guiar y acompañar estudiantes que vivan en la cultura escrita, que puedan enfrentarse a distintos textos sin importar su naturaleza, lean entre líneas y reflexionen e infieran en ellas, desarrollen la imaginación y la creatividad, siendo capaces de comunicar sus ideas, opiniones y ser amplios ante las otras, capaces de desarrollar comunicación consigo mismos y su mundo interior, junto con otros y las distintas realidades con las que conviven o conocen, es el gran reto que tiene la escuela, y la escritura creativa y el taller literario pueden ser herramientas fundamentales para trabajar en pro de este.

3. Antecedentes de investigación

En este apartado se encuentra el estado del arte realizado para la presente investigación, se indago en repositorios institucionales de trabajos de grado, de los cuales se tomaron como referente nueve proyectos investigativos del nivel educativo posgrado de instituciones de educación superior privadas, como la Pontificia Universidad Javeriana y públicas como lo fue la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estos proyectos investigativos fueron divididos en tres grandes categorías; escritura creativa, taller literario y finalmente educación literaria. Cada una de ellas contando con tres investigaciones. A continuación, se presenta una tabla con los principales datos de los proyectos investigativos consultados y seleccionados con el propósito de que su visualización sea más clara y sencilla, después de esta se ubican las tres categorías de este apartado de antecedentes.

Tabla 1. Proyectos de investigación usados en el apartado de antecedentes investigativos

Título de la investigación	**Año**	**Autor**	**Lugar**
El taller de cuento como estrategia de lectura en el grado sexto del colegio Altamira Sur Oriental	2019	Nayibe Mariño Diana Moreno Ana Beatriz Rojas	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela	2018	Jézika Marcela Oviedo Murcia Loren Edith García Vásquez Yamilet Gutiérrez González	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
LA ESCUELA ANESTESIADA Entre las políticas educativas colombianas y la educación literaria Una investigación	2020	Luis Miguel Montes Vásquez	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá

documental (1996-2016)			
La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y escritura en la escuela	2018	Andrea Fernanda Reyes Bulla, Roland Iosif Jaramillo Oviedo y Jaime Andrés Ospina Pinzón	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
La reconstrucción autobiográfica en la escuela como instrumento de afectación para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria	2018	Joanna Carolina Betancourt, Jully Andrea Díaz López, Diego Armando Espinosa Rodríguez, Carlos Andrés Torres Garzón	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años	2019	Shirley Alexandra Pérez Medellín Paola Alexandra Ruiz Chaparro	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá

El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del grado quinto del colegio Manuel Cepeda Vargas IED	2018	Marlen Edilsa Ramos Moreno	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
La escritura creativa en la escuela El Proyecto Exploradores, una experiencia de formación estético literaria en el Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata.	2022	Diana Paola Hidalgo Acuña	Universidad Nacional de Colombia - Bogotá
La producción de textos estéticos en el aula de básica primaria: escritura	2017	Bárbara Yaneth Guzmán Ayala Jennifer Paola Bermúdez Cotrina	Universidad Distrital Francisco José de Caldas

creativa y subversión de la lengua materna			

3.1.Escritura creativa

La investigación de Ramos (2018) titulada “El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del grado quinto del colegio Manuel Cepeda Vargas IED”, se interesó por indagar alrededor de las características que hacen parte del proceso de escritura de niños y niñas del grado quinto de primaria en el colegio Manuel Cepeda Vargas desde la anécdota como género textual, con el interés de mostrar el potencial que esta podía tener en los procesos de escritura de los niños y niñas.

La autora considera vital que los estudiantes tengan asignaciones de lectura y escritura contextualizadas y claras, lo que motive a estos a conocer en profundidad los detalles y características de su escritura y desarrollar un estilo propio, que les permita compartir aquellas creaciones con sus pares, ya que esto le permite al estudiante escritor ubicarse y narrar desde un lugar más comprensible, coherente y sencillo.

A lo largo de su investigación sobre las políticas públicas educativas, se encontró en sus documentos oficiales la constante de que se impulsan las competencias y habilidades alrededor de la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento que lleva a comprensiones más profundas a los estudiantes. Sin embargo, esto se queda un poco en el papel, lo conduce a la necesidad de que la escuela formalice el aprendizaje de la escritura y la lectura con prácticas pedagógicas contextualizadas y funcionales.

Esta investigación es cualitativa con un enfoque en sistematización de experiencias por medio de un estudio de caso descriptivo con carácter interpretativo. Por otro lado, está organizada en seis capítulos; en primer lugar, planteamiento del problema, se continua con estado del arte, donde se consultaron 15 documentos distribuidos en las categorías; producción de textos en básica primaria como experiencia significativa y anécdota como género narrativo en los niños. En tercer lugar, marco teórico, después marco metodológico, en quinto lugar, análisis e interpretación y finalmente con conclusiones y recomendaciones. En cuanto al corpus fue integrado por 35 estudiantes, 18 niños y 17 niñas del grado quinto de primaria, estudiantes con edades entre los 10 y 14 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2. De este grupo se tomaron 10 estudiantes que tuvieron el interés de compartir sus anécdotas con otros tanto de manera oral como escrita, se realizaron 8 sesiones de 45 minutos cada una.

En cuanto a los instrumentos de recolección se usó el taller para la creación de anécdotas, se diseñaron 8 de carácter narrativo. En la aplicación de los talleres se pudo ver que los estudiantes ante textos narrativos, descriptivos y argumentativos preferían el narrativo específicamente cuento, ya que resultaban más agradables por sus historias e ilustraciones, generando motivación para su lectura, así mismo, porque estas les permiten sentirse identificados por las temáticas abordadas en ellos.

Con respecto al análisis de resultados este se dividió en dos grandes categorías; desarrollo de los procesos de escritura en los niños y la anécdota como género textual. Las producciones escritas de los estudiantes fueron analizadas descriptivamente teniendo en cuenta las subcategorías de concordancia, segmentación, progresión temática, conectores con función y

uso de signos de puntuación. a lo largo de las sesiones se evidencia cómo los estudiantes aumentaron sus capacidades y usos de estas categorías en sus producciones escritas.

La autora encuentra que la lectura y la escritura deben ser actividades transversales en todas esas aquellas áreas de conocimiento que se trabajan en la escuela, lo que lleva a que los problemas y falencias en estas habilidades no es solo responsabilidad del área de español, sino de todas, lo que denota lo relevante que resulta que se den los cambios en los curriculum y planes de estudio. Así mismo, que estos procesos, específicamente con la escritura, se tenga en cuenta la voz del estudiante y aquellos movimientos internos que posibilitan el escritor en cada uno de ellos con el interés de emancipar y empoderarlos por medio de las letras. Así mismo, se plantea la escritura como una herramienta vital de comunicación, aprendizaje del otro y de sí mismos, permitiendo vínculos personales, usar la imaginación y crear a partir de ella, contar experiencias. Sin embargo, la escuela la instrumentaliza a partir de esas formas y estructuras que los constructos sociales proclaman como correctas o siguiendo concepciones sociales del lenguaje y de la escritura.

> En primer lugar, se halla una intención manifiesta por trabajar la motivación por escribir. En segundo lugar, en cada sesión se promovió permanentemente la expresión tanto oral como escrita, abierta, tranquila y libre, lo cual se hace evidente en las producciones de los niños y niñas recuperadas en el análisis a modo de ejemplos. (p. 147)

Del mismo modo, encuentra que es importante la motivación que tengan los estudiantes ante la escritura, junto con el papel de las creencias y lo relevante que estas sean funcionales para desarrollar el proceso escritor, con el interés de que estas sean potentes y permitan el disfrute.

Así mismo, que la escritura se presente cercana y real al contexto del estudiante con el objetivo de provocar intereses. También se encontró la importancia de brindarle a los estudiantes contextos y espacios de escritura que los apoye y acompañe a desarrollar estrategias y hábitos escritores.

> …permitiendo resaltar la importancia de asumir prácticas pedagógicas significativas, como estrategias de enseñanza y aprendizaje que redunden en el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes y contribuyen en el proceso escrito de los niños, así como a su formación como sujetos. (pp. 151-152)

Finalmente, la autora menciona que la estrategia pedagógica del taller de escritura creativa sobre anécdotas permitió que los estudiantes mejoraran su escritura y sus procesos como escritores, esto mostrando las producciones escritas que surgieron en cada una de las sesiones de los talleres realizados. Por otro lado, la motivación y disposición de los estudiantes permitió un desarrollo más fluido de cada actividad, ya que en estos pudieron expresarse con libertad y desde sus vivencias significativas que permitía otro tipo de relaciones con la escritura de las que se suelen vivir en las clases cursadas con normalidad en la escuela. Encontrando en la anécdota el lugar para expresar ideas, comprender y producir escritura relevante, de manera infinita, lo cual fortalece el aprendizaje que se da en la clase, ya que permite transversalidad entre las áreas de conocimiento, permite independencia en los estudiantes y un desarrollo de la creatividad y el compromiso.

La investigación titulada “La escritura creativa en la escuela: El Proyecto Exploradores, una experiencia de formación estético literaria en el Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata” de la autora Hidalgo (2022) en la cual se explora la planeación, desarrollo y

resultados de este proyecto en el marco del área de lengua castellana iniciado en el año 2018, en la ciudad de Bogotá, este buscaba contribuir con el establecimiento de hábitos desde el entorno familiar que llevará al estudiante a realizar interpretaciones y relaciones alrededor de lo que lee y escribe junto con su realidad y contexto por medio del uso de la escritura creativa, como forma de apoyo para que este aprenda y afronte retos como ciudadano del mundo. Por otro lado, este proyecto también tuvo el interés de responder y trabajar acorde a las políticas públicas educativas y el currículum, pero así mismo, tener en cuenta los avances culturales y sociales que se iban presentando en la sociedad, los cuales solicitan en los estudiantes que sean capaces de renovar, proponer, solucionar, asumir y criticar su realidad. El Proyecto Exploradores tuvo la intención de retomar los conocimientos alrededor de los géneros literarios y el lenguaje con el objetivo de ponerlos a funcionar en una realidad común y específica, así mismo, este ubicaba a la escuela como eje fundamental y con la mayor responsabilidad en el aprendizaje y enseñanza que le permitiera a docentes y estudiantes enfrentarse a los cambios y retos del mundo cambiante. En este proyecto fue obligatoria la participación e involucramiento de las familias y acudientes de los estudiantes, lo que condujo a que los aprendizajes en cuanto al lenguaje y la literatura se dieran desde una visión de comunidad y lo familiar.

Este proyecto tuvo etapas de planeación, desarrollo y evaluación, estas rutas de trabajo tuvieron que repensarse en el 2020 por causa de la pandemia, allí se buscó primar el trabajo con el interior y subjetividades. Se encontraron grandes desarrollos en las lecturas, pero los procesos escritores empezaron a quedarse relegados, por lo que el taller literario y la escritura creativa fueron herramientas vitales. Se realizaron matrices y rejillas de evaluación las cuales permitían que los docentes evaluaran sus prácticas pedagógicas e hicieron cambios en las

mismas. Los textos desarrollados por los estudiantes fueron analizados a nivel pragmático, estético, gramatical, crítico e intertextual, semántico.

Esta investigación fue cualitativa con un enfoque constructivista e inductivo, la cual se orientó a buscar y encontrar otros enfoques pedagógicos para desarrollar en el aula. Esta se divide en cuatro capítulos, el primero; desarrolla un marco legal e histórico sobre la escritura creativa en Colombia; el segundo; posiciona a la escuela como un escenario de aprendizaje y transformación de las prácticas y modelos pedagógicos. En el tercero y cuarto, se relacionan los procesos de aprendizaje con la escritura creativa trabajadas en el Proyecto Exploradores. Finalmente, el instrumento de recolección de datos usado fueron las entrevistas.

La escuela durante mucho tiempo ha abordado la enseñanza del lenguaje y la literatura desde una mirada propiamente lingüística, gramatical y ortográfica, la cual ha dejado de lado lo estético del texto. Esto debido a un interés de que los estudiantes tengan y vivan una acomodación escolar que les sirva y los prepare para enfrentarse a pruebas estandarizadas como el ICFES. “La literatura en la escuela ha paseado por estanterías, libros de texto, recuento de años y períodos literarios sin llegar al alma de la escuela: a los estudiantes” (p. 95). Otro gran problema es que muchas escuelas intentan implementar esa mirada creativa y estética, pero los estudiantes siguen siendo evaluados desde esa mecanización e instrumentalización del lenguaje y la literatura por estas pruebas.

La literatura y el lenguaje han quedado relegadas a unas capacidades que permiten al estudiantado ingresar al mundo laboral, mercantil y globalizado, sin embargo, este afán ha hecho que las instituciones educativas y los docentes se olviden de aquella comunicación consigo mismos y con aquellos procesos internos y sociales que configuran subjetividades en

los estudiantes. La escritura creativa llega a diversos proyectos tanto escolares como no escolares, como una herramienta para vivir procesos de liberación emocional y sanación de experiencias traumáticas o sencillamente su comunicación y transformación y por otro lado, encontrar un disfrute al proceso escritor y creador a partir de textos literarios.

> Desde esta perspectiva, ningún acto comunicativo se debería entender como una herramienta mecánica, porque la escritura no es únicamente la codificación del pensamiento a través de signos o reglas gramaticales; también es un proceso social e individual que configura la interpretación del mundo. El acto de escribir es complejo y vincula lo textual, lo social, lo pragmático y lo poético. En definitiva, escribir es producir constantemente el mundo. (p. 22)

A lo largo de la investigación, la autora explora los documentos oficiales sobre políticas públicas educativas del Ministerio de Educación Nacional, en estos la escritura creativa suele nombrarse desde un punto teórico. Se resalta la importancia de que la escuela encuentre las metodologías y prácticas pedagógicas que implementen nuevas formas de lectura y escritura de las que se han trabajado durante la historia de la escuela, las cuales nutran las experiencias escolares de los estudiantes y los lleven a producciones críticas de su realidad.

> La escritura literaria o creativa, merece y necesita un espacio equivalente al de otros contenidos del área, incluso más extenso, ya que la escritura, la lectura y el análisis de textos literarios confluyen en un solo trabajo. Sin embargo, la escritura creativa poco a poco ha encontrado mayores escenarios de trabajo en el aula. (p. 43)

La escuela suele perder las fronteras y las diferencias entre la escritura propiamente formal y la escritura de invención con miras estéticas. La escritura creativa ha convivido con la escritura formal durante muchos años, sin embargo, esta no ha sido trabajada y aprovechada en cuanto a sus múltiples beneficios y aportes significativos no sólo para las clases sino para la vida y cotidianidad de los estudiantes. Así mismo, la motivación del estudiantado hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas y del lenguaje, pero también se entiendan los contextos y necesidades y se busque brindar una educación integral en cuanto a lo social, lo cultural, lo político, lo ético, etc. La escritura como impulsor de ideas reales y cotidianas con el gran interés de que el estudiante escritor no solo produzca y cree contenidos que pueda mostrar un dominio básico de conocimientos teóricos, sino que también la utilice como una forma de revelación estética de su cotidianidad, experiencias y vivencias, orientar la escritura a que los estudiantes alcancen unos logros, pero estos en base a sus gustos e intereses y estos puedan adecuarse a su proyecto de vida.

> Sin embargo, era su experiencia y su capacidad de crear lo que constituía el texto. Entonces, la creación estética le permitió al individuo sobrepasar su entorno y crear un objeto que tenga una configuración propia para ser interpretado a los ojos de un lector, en este caso su docente y/o sus compañeros de aula. Lo que permitió que sobrepasara el limitante de lo existente y pensará en lo posible, a partir de narrativas, textos poéticos e incluso de hechos artísticos; configurándose como un sujeto propositivo. (p. 109)

El proyecto tuvo 5 etapas, en las cuales participó todo el colegio desde sus áreas de trabajo y objetivos específicos, por lo que se empezaron a delegar monitores que guiaban a los más pequeños que apenas entraban en él, con ayuda de sus experiencias y aprendizajes previos. Se

realizaron consentimientos informados a las familias de los estudiantes y se hacían encuestas de satisfacción para conocer dudas y sugerencias de los estudiantes sobre el proyecto, se tomaban estos aportes para hacer pequeñas modificaciones e implementarlas en las propuestas de trabajo que se realizaban en dichos cursos o niveles. Este proyecto toma la pedagogía y la literatura como aspectos de vital importancia para que los estudiantes se formen y crezcan como líderes para sus contextos.

La autora concluye que la escritura creativa es aquel instrumento para que los estudiantes se apropien de sus procesos de aprendizaje y se conviertan en autores y escritores de textos que tengan profundas interpretaciones y reflexiones de sus contextos, culturas, aprendizajes, experiencias, sentimientos, etc., que no se anclen a procesos estandarizados de evaluación. Dado lo anterior para la autora se hace fundamental que en la escuela y en las clases de lenguaje y literatura se trabaje en conjunto en la búsqueda e implementación de metodologías, enfoques y prácticas educativas que le den paso y cavidad al trabajo con la escritura creativa como un instrumento vital y no como un mero ejercicio apartado o distante. La participación de la familia se hizo vital y el entusiasmo que sentía el estudiante lo transmitía a su entorno familiar cercano, así que la autora muchas veces aparte de recibir el trabajo realizado por el estudiante recibía el poema hecho por la abuela, la mamá, el hermano, etc. ya que en las temáticas trabajadas hacía parte cosas como el barrio, los sitios comunes y sociales. Lo cual lleva también a abrir el espectro ante la pregunta de cómo la familia puede ser un participante activo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, para la categoría de escritura creativa se encuentra la investigación de Guzmán y Bermúdez (2017) titulada “La producción de textos estéticos en el aula de básica primaria: escritura creativa y subversión de la lengua materna” la cual tuvo el interés de indagar

alrededor de las maneras en que se podía promover la escritura creativa de textos estéticos en niños de tercer grado en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán una escuela peri-urbana.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo hermenéutico humanístico, junto con un diseño de investigación - acción. Así mismo, esta se dividió en unas grandes categorías; la primera, estuvo enfocada en la exploración, la segunda, en una serie de intervenciones y una tercera, alrededor del análisis de resultados. Sumado a esto se trabajó con los instrumentos de recolección de datos fueron las actividades de escritura de los estudiantes, entrevistas semi estructuradas a profesores y estudiantes, revisiones documentales, registros de los cuadernos de estudiantes. Finalmente, para el diseño metodológico se trabajó con el taller de escritura creativa.

La escritura en las instituciones educativas ha permanecido bajo unos lineamientos y estándares básicos que han buscado estar alineados con la norma y las políticas públicas educativas, las cuales se quedan bajo una mirada simplista que se detiene en los conocimientos y saberes específicos, lo que lleva a que la escuela quede relegada y se niegue a la oportunidad de explorar, experimentar y trabajar con la imaginación, la creatividad y el lenguaje. Esto lleva a que el cuerpo docente se concentre en cumplir con estos estándares y con lo que se espera que la escuela y las clases hagan junto con aquello que se dice que los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender. Por otro lado, la escritura creativa no es evaluada en las pruebas estandarizadas como lo es el ICFES, por lo tanto, no se tienen cifras e información clara y contundente alrededor de sus beneficios y debilidades junto con las necesidades de apoyo que tendrían en las aulas, por lo mismo no se le da tanta cabida en ellas. Por lo anterior, la introducción de la escritura de invención a las aulas de clase suele

darse por el interés del docente. Este distanciamiento provoca que no existan rutas claras de trabajo en la escuela con la escritura creativa y la creatividad. Sin embargo, a lo largo de la revisión de los antecedentes las autoras encontraron que, aunque la escuela no ha privilegiado la práctica de la escritura creativa, si se encuentran múltiples investigaciones y aportes de expertos con las cuales se pueden trazar líneas de trabajo importantes y acordes a las necesidades de los contextos educativos.

Por otro lado, en la recolección de datos de investigación se dieron entrevistas semi estructuradas a seis docentes de la institución educativa, en las cuales se les cuestionó alrededor de sus concepciones sobre la escritura, las estrategias que solían usar en sus clases, cuál era su experiencia lectora, cuáles eran las dificultades más recurrentes en sus estudiantes, entre otras. Se encontró que el 34% de ellos enmarca la escritura bajo lo normativo que dicta la lingüística así mismo, se registró que los docentes son lectores constantes y sus lecturas son alrededor de textos literarios, legislación laboral, periódicos, novelas y textos académicos, pero en las aulas se ven ausencias de textos literarios, sin embargo, cuando se habla de producciones escritas que se les asigna a los estudiantes resaltan los textos literarios, lo que genera vacíos y problemáticas en los alumnos para cumplir con estas.

En cuanto a la revisión de los cuadernos de la clase de lengua castellana de los estudiantes de tercer grado, se encontraron asignaciones de actividades y tareas de escritura sin consignas claras y sin intencionalidades, lo que llevaba a que los estudiantes tuvieran vacíos y constantes errores de línea lingüística que termina afectando la coherencia de sus producciones. Así mismo, se encontró que existen deficiencias en estrategias de lectura que le permitan a los estudiantes transitar por procesos creativos que lleven a enriquecer sus producciones escritas. Sumado a que los docentes privilegian los textos narrativos. La escuela

se desvincula de la enseñanza de la literatura con esos recursos literarios que pueden ser muy provechosos para los estudiantes, desconociéndolos.

Las autoras consideran que hacer una investigación alrededor de la escritura creativa es vital, ya que esta les permite a los estudiantes descubrir y explorar alrededor de la belleza estética desde el estar anclados a su realidad, dándole valores significativos a sus lecturas y escritura, permitiendo interacciones y construcciones y reconstrucciones desde la individualidad y el trabajo con el otro, siendo procesos libres y flexibles. Incluir la escritura creativa en el aula, permite abrir el espectro a trabajar con distintas metodologías y prácticas pedagógicas, que llevan a enseñanzas y aprendizajes múltiples, esta lleva consigo el juego y la exploración, la imaginación y la libertad, conduciendo al encuentro de nuevas y distintas formas de expresión. En cuanto a la creatividad, la escuela la toma como una materia extracurricular, la cual no requiere de un espacio en el aula, por lo que no está regulada, ni estandarizada.

La escritura creativa en la escuela ayuda a que los estudiantes desarrollen y vivan procesos cognitivos complejos que los ayudan a desarrollar herramientas para visualizar y buscar soluciones a múltiples escenarios reales y ficticios con la máxima subjetividad. Volviéndose vital que se abran espacios en las escuelas propuestas y actividades de trabajo con la escritura creativa con la intermediación de los profesores, donde se relacione la imaginación, el trabajo con el otro, y asignaciones de escritura que no solo busquen cumplir con una asignación y una nota. Favoreciendo el desarrollo de la comprensión de expresiones estéticas, creación, pensamiento divergente y sensibilidad.

> la escuela debe direccionar la enseñanza de la escritura hacia el reconocimiento de las capacidades cognitivas, lúdicas e intelectuales de los niños con producciones que

> reflejan sus vivencias y emociones, para lo cual se alude a la literatura como propulsor de nuevas construcciones que facilita en los niños y las niñas la integración de novedosas palabras a su repertorio, el reconocimiento de los juegos del lenguaje y la posibilidad de cimentar y crear en cooperación con la literatura, variados textos que se manipulan y reconstruyen en la expresión del asombro. (p. 52)

Permitir que el estudiante por medio de la escritura salga de la monotonía de su vida cotidiana y de su proceso de aprendizaje, donde se motive su curiosidad y su interés por explorar en cosas diferentes y en los mundos que ofrece la literatura. El docente es quien posibilita que los estudiantes construyan significados de sus clases y aprendizajes. Este es quien acerca el libro, la literatura, la escritura, la lectura y todos aquellos conocimientos, vincula el mundo interior del estudiante con el exterior. Convirtiendo los aprendizajes en especial de la escritura y la lectura en actividades placenteras. Usar el taller literario para trabajar con la escritura creativa es muy relevante para posibilitar la expresión de sensibilidad en los estudiantes y la comunicación asertiva, lo cual lleva a él empoderamiento en cada uno de ellos, la literatura responde a los cuestionamientos más vitales de sus vidas.

> se pretende la necesidad de introducir en el aula de clase otras formas de enseñanza de la literatura para propiciar en el estudiantado el desarrollo de destrezas expresivas, proponiendo nuevos acercamientos a la lectura literaria como desencadenante de novedosas producciones escritas en el aula, en donde resulten habituales las trasgresiones de las inercias expresivas, la subversión en el orden establecido de las palabras en la conformación de un texto escrito y el auge de nuevos modos de entendimiento de la experiencia propia y ajena de formas originales e ingeniosas. (p. 47)

Las autoras concluyen que los estudiantes que participaron en la investigación por medio del taller literario y la escritura creativa lograron poner sus vivencias y experiencias en palabras con creatividad e imaginación que terminaron convirtiéndose en textos estéticos y literarios dadas las guías, apoyo y acompañamiento de los docentes. Por otro lado, la lectura literaria aportó al proceso escritor de los estudiantes, ya que condujo a procesos de reflexión, comunicación y de repensar situaciones. Así mismo, se incentivó el uso de comentarios críticos entre los estudiantes, junto con los espacios de escucha y habla por medio de estrategias colaborativas. Varios escritos de los estudiantes fueron publicados en el libro "Enseñanza de la escritura creativa en la escuela" - Un camino hacia la producción autónoma y la imaginación, dado que la empresa Bio-D se interesó en la investigación que se realizaba.

Por otro lado, este trabajo con la escritura ayudó a los estudiantes a mejorar sus competencias lingüísticas, ya que cada asignación, consigna y lectura en los talleres significó para ellos una exigencia distinta e importante, que los reto a mejorar y poner en juego muchas estrategias aprendidas a lo largo de estas, pero también en su trayectoria escolar, permitiendo que los estudiantes mostrarán aquellas habilidades que tienen y pueden poner en funcionamiento cuando se les permite narrar desde su realidad y su interior. Para los docentes ver estos avances en sus estudiantes permitió que estos transformaran sus creencias frente a la enseñanza, esto a medida que se alejaban de las prácticas pedagógicas tradicionales que llevaban reproduciendo durante tiempo considerable, reconociendo unas flexibles e innovadoras.

3.2.Taller literario

Se encontró una investigación relacionada con el taller literario con un gran énfasis en el cuento, este usado como una estrategia para la lectura, llevada a cabo por Mariño, Moreno y Rojas (2019). El objetivo de esta investigación fue encontrar cuáles eran las razones por las que un taller literario sobre cuento en la población estudiantil de un colegio, específicamente la institución educativa Altamira Sur Oriental ubicada en la ciudad de Bogotá, podía llegar a ser una estrategia y vehículo de motivación para la lectura de los estudiantes de sexto grado.

A lo largo de su investigación las autoras se cuestionan el papel de la escuela en cuanto a la idea que en ella se trabaja la lectura vista como artefacto de codificación, en la cual tanto padres como docentes tienen concepciones cerradas y poco innovadoras, ya que repiten aquellos métodos de enseñanza usados en ellos, lo que vuelve el aprendizaje una tarea aburrida que poco disfrutan los estudiantes, ya que se vincula con un método y una calificación junto a un rendimiento académico. A esto se suma que tanto padres como docentes tienen una serie de expectativas en cuanto a los aprendizajes y los objetivos que deben tener y lograr los estudiantes. Al igual que, se hace un llamado constante a que la lectura y la escritura sean ejercicios que la escuela promueva desde el disfrute, la creatividad, la imaginación, la innovación, y sea gratificante y voluntaria. Por otro lado, resaltan lo vital que es para los procesos que desarrollan los estudiantes en el aula con la lectura y la escritura que el docente cumpla su papel de acompañante y guía constantemente, así mismo, que este logre involucrarse y posicionarse con y por sus estudiantes.

> Es necesario que los docentes piensen en el importante papel que cumplen como los primeros motivadores de lectura literaria, al construir estrategias didácticas estructuradas en torno a obras que involucren la realidad inmediata de los lectores con

> el fin de fortalecer su nivel crítico y analítico, acompañando y evaluando constantemente los procesos, no desde los aspectos formales, sino en función del desarrollo de la fantasía. (Mariño, Moreno & Rojas. 2019. p.143)

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con un diseño apoyado en la investigación - acción, esto se concretó a través de los instrumentos de recolección como la observación participativa, la entrevista y el diario de campo. Los resultados arrojaron tres grandes categorías; la primera, alrededor de aquellos procesos de lectura que se dan en el aula; la segunda, posiciono el cuento como forma de motivación para la lectura; en último lugar, aquellos resultados que mostraron el taller literario como un ente transformador de las prácticas de lectura en el aula. Por otro lado, implementaron una serie de talleres literarios con el uso de distintas estrategias y uso de recursos como videos, entrevistas, lecturas de biografías, fotos y galerías, rompecabezas, visitas de autores, etc. Esto les permitió a los estudiantes posicionarse y ver a los personajes de sus lecturas como seres sintientes, los cuales se enfrentan al mundo de unas formas específicas.

En sus resultados se puede ver la importancia y la gran relevancia que termina teniendo el taller literario en la subjetividad, creencias y percepciones de los estudiantes, así mismo, el proceso reflexivo que estos pueden hacer por medio de lecturas literarias cercanas y guiadas por el docente.

> (…) resalta la importancia de la lectura como experiencia de formación del ser humano, poniendo en juego la imaginación como relación productiva en la construcción de un diálogo con un personaje del texto, en donde se evidenció una

> relación íntima entre el texto y la subjetividad, que logra la conmoción en el interior de los estudiantes (Mariño, Moreno & Rojas. 2019. p. 133).

Las autoras finalizan la investigación con una serie de conclusiones y recomendaciones entre ellas, la importancia y el deber que tienen las escuelas de implementar y darle espacio a los talleres literarios en sus contextos, los cuales tienen grandes beneficios para los estudiantes, en cuanto a su imaginación y creatividad. Del mismo modo, para los docentes, ya que el taller literario les permite a todos trabajar los contenidos temáticos, muchas veces obligatorios con el uso de otras metodologías, recursos, formas, etc., lo cual les permite a los estudiantes enfrentarse a la lectura y la escritura desde el disfrute, el interés, la motivación y estar anclados desde las relacionas entre lo que se ve en el colegio o la escuela, junto con lo que ellos viven fuera de ella y representa su subjetividad.

Por otro lado, la investigación "La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y escritura en la escuela" desarrollada por los maestros Reyes, Jaramillo y Ospina (2018) tuvo el objetivo investigativo de indagar cómo la lectura y la escritura por medio del trabajo e implementación del taller literario podría convertirse en una experiencia estética para los estudiantes del curso sexto del colegio Nueva Colombia I.E.D entre los 10 y 12 años y cómo este incide en su desarrollo como lectores y escritores.

A lo largo de la investigación los autores plantean que la literatura y su enseñanza se ha instrumentalizado a través de la relación estudiante - docente, donde se prima el nivel lingüístico y comunicativo, garante de adquisición de herramientas para fuera de la escuela (trabajo), y como esta se ha estandarizado, de igual modo, recalcan la existencia de un olvido alrededor de la experiencia estética que se puede generar en el aula de clase con la literatura,

esta experiencia fuera de un contexto concreto de evaluación. Por otro lado, uno de sus grandes objetivos es saber si la experiencia literaria en el aula de clase reorienta de alguna forma el imaginario simbólico, rompiendo con lo establecido en la escuela, como herramienta para transformar su vida.

La estética es un concepto que resulta relevante para la investigación, ya que conlleva un cambio de paradigma en cuanto a la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas. A lo largo de los documentos consultados encontraron como la estética, la capacidad creadora, el trabajo colaborativo de los estudiantes, el taller literario, se convierten en formas que posibilitan la enseñanza de la literatura. Con respecto al taller literario se ve como una propuesta innovadora y con grandes proyecciones investigativas. Muchos autores conciben la literatura como un lugar y una forma de libertad para quien la experimenta, creando subjetividad y permitiendo percibirse como sujetos de acción o como los autores lo mencionan “al escribir sacamos algo de adentro que nos vincula poderosamente con la verdad de la vida, para ser compartido y sentido por otros” (p. 48).

El enfoque de la investigación fue cualitativo hermenéutico y científico social, se problematiza el carácter interpretativo de las ciencias sociales con un diseño etnográfico y biográfico - narrativo en educación. Los instrumentos de recolección fueron; diario de campo, cuaderno de notas, grabaciones de video y audio, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y producciones escritas de los estudiantes, así mismo, se trabajó mediante el taller literario.

En los talleres literarios se dio en primer lugar, un momento para la lectura, propiciando el lugar y después uno de escritura con intención formativa, este “...considerado un espacio

importante para generar un vínculo genuino con el arte de la palabra" (p. 74). Los autores rastrearon los relatos producidos en los talleres y la manifestación de emociones por medio de la corporalidad, con el interés de abrirle paso a la emocionalidad y la posibilidad de conectarse desde dimensiones distintas a las que se suelen manejar con la racionalidad y lo puro informativo en el aula. Los textos que se usaron en el taller fueron escogidos bajo la consigna de que hablaran desde la experiencia propia y la emocionalidad.

El estudiante en la escuela es un lector que aún está creciendo y construyendo su trayectoria lectora y su experiencia literaria, sin embargo, la escuela es el lugar y el docente el guía más idóneo para acompañar esta construcción que inicia y recorre el estudiante. Igualmente, es importante trabajar en el rompimiento de aquellas ideas limitantes y deslegitimantes de la imaginación y la ficción con la que muchos estudiantes llegan a clases de literatura o español, lo que les imposibilita sumergirse en el universo de los libros, la literatura y sus historias. Por otro lado, el docente debe funcionar como un ejemplo, más allá de un modelo, de la experiencia con la escritura y la lectura, como uno de gozo y motivación por ella. Es vital que el docente apoye los procesos de aprendizaje que tiene el estudiante y lo guíe desde la estética, sin imponer, ni obligar nada. En la escuela suelen movilizarse continua e ininterrumpidamente las producciones escritas de y entre la comunidad escolar, pero los estudiantes tienen algunas barreras y resistencias para escribir si esto viene de una asignación docente.

> El papel mediador del maestro posibilitó establecer vínculos aportando desde su experiencia a la experiencia de sus estudiantes mediante todo su bagaje cultural, de conocimiento literario y de la lengua. En la medida que el maestro se vuelve un integrante de los grupos de trabajo y el espacio de encuentro es cada vez menos

> restrictivo, se empiezan a entablar relaciones de cooperativismo asumiendo roles de acuerdo a las capacidades de cada uno y construyéndose relaciones basadas en el respeto. El ser escuchado propició la expresión libre y el poder exteriorizar el mundo interior de cada sujeto, develándose lo oculto en ante los demás, este ejercicio fue gratificante para el grupo (Reyes, Jaramillo, Ospina, 2018, p. 165).

A lo que se refiere a los resultados encontraron que el taller de escritura permite que el estudiante rompa y salga de las estructuras preestablecidas en el aula de clase, así mismo, en este puede encontrar un lugar seguro para desarrollar su escritura libremente, sin sentirse juzgado ni con la presión de seguir estructuras "correctas", además, este debe estar diseñado para que la motivación, la imaginación y la creatividad se produzcan. Así mismo, el maestro en los procesos creativos de sus estudiantes cumple un rol vital e importante.

Así mismo, los autores pudieron encontrar que los estudiantes ante su escritura siempre tienen temores y presiones sociales de que sus creaciones no sean entendidas, apreciadas o sean objeto de señalamientos después o en el momento de lectura y compartir, lo que impide en gran medida su participación y desenvolvimiento en la misma. La experiencia literaria, se convirtió en una práctica estética y corporal que movilizó principios éticos, los cuales llevaron a los estudiantes a cuestionar, preguntar, reflexionar, indagar y todo lo relacionado alrededor de ideas preestablecidas, por lo que el taller literario fue un transformador en la forma de habitar el mundo y la realidad de los estudiantes participantes. Así mismo, el taller literario fue algo novedoso en el aula, lo que permitió la exploración de subjetividades, formatos y emocionalidades que no habían sido posible en otros espacios.

Los autores concluyen con una serie de recomendaciones para los profesores de lengua castellana y literatura, en donde se invitan a crear tensiones entre el currículum y lo que realmente se requiere en las aulas, así mismo, darle protagonismo a las experiencias estéticas que se pueden crear en ella. Así mismo, ser docentes apasionados que transmitan a sus estudiantes esas mismas pasiones por la lectura, la escritura y la literatura.

Finalmente, para esta categoría nos encontramos con la investigación alrededor de la autobiografía y el taller literario como instrumentos para el acercamiento de los jóvenes a la escritura y lectura literaria (2018). A sus autores Betancourt, Diaz, Espinosa y Torres, les interesó conocer las prácticas de lectura y escritura de cuatro instituciones del distrito de Bogotá en la zona sur y cómo estas contribuyen en la experiencia literaria de los estudiantes. Así mismo, estos vieron el relato como una gran herramienta que le permitía a los sujetos exteriorizar y poner en palabras todas aquellas emociones, experiencias y vivencias que radican en cada uno, siendo creadores de mundos propios y nuevos con la posibilidad de ser aplicados en la sociedad. Del mismo modo, se plantea a la escuela como un lugar en el que se siguen legitimando la enseñanza y el aprendizaje desde enfoques mercantiles y globalizantes, lo cual termina encasillando a todos los estudiantes en un mismo molde, que diluye sus individualidades con el interés de ser preparados para un futuro instrumentalizado de acuerdo con el trabajo que el mercado dicte como necesario para el avance de la sociedad. La escuela en su afán por homogeneizar tiende a olvidar las trayectorias individuales de sus estudiantes, sin tener en cuenta aquellas experiencias que se consideran traumáticas y violentas a pesar de su corta edad y cómo estas pueden ser desmotivaciones académicos y generadores de apatía con la escuela, errores en los que cae esta y su cuerpo docente.

Los autores insisten en la idea de que el narrar oralmente o el relato deben ser prácticas emancipadoras que convivan en la escuela y sean una herramienta que toque el proyecto de vida de todos los estudiantes sin importar sus barreras o dificultades estás en el marco social, económico, emocional, etc. A lo largo de su revisión de estado del arte pudieron constatar la importancia y relevancia que tiene el relato autobiográfico en la construcción de subjetividad y experiencias significativas en la vida de los sujetos, y como este puede acercar a experiencias de lectura y escritura al interior de las clases. Sin embargo, encuentran que es vital que se continúe indagando alrededor de la posible articulación entre el conocimiento académico que se aprende en la escuela y las experiencias individuales que experimenta cada niño teniendo en cuenta su contexto y cultura, esto con el interés de propiciar los conceptos que puedan convertirse en herramientas para su presente y futuro. Se hace vital la construcción de espacios y experiencias que puedan reconocer las emociones y la sensibilidad como posibilitantes de reafirmaciones sobre sí mismos y sobre los otros.

> El relato nos permite abrir este espacio para tener experiencias significativas en el aula, que vayan más allá de la simple información de contenidos. El relatar oralmente y por escrito debería ser una construcción de todo ser humano y ser convocada desde la escuela para dinamizarla en el aula. Esta actividad humana, tan inherente al hombre como el acto de respirar, y de la cual olvidamos su poder de construcción y sobre todo de relación fraternal con el otro, crea la necesidad de afinar esas capacidades de escuchar y entender lo que se oye, lee y escribe por el mismo sujeto o por otro que se interesa en las historias (p. 10).

En esta investigación se interesaron por interpretar las prácticas de escritura que se vivían en la escuela, esto por medio de una reconstrucción autobiográfica y el taller literario, buscando

entender la posible afectación e involucración que podrían tener los estudiantes en él y como sus lecturas podrían ser experiencias significativas. Los resultados fueron procesados por medio de comparación y triangulación, se recogieron las prácticas de lectura y escritura en el trabajo en el taller literario. Por otro lado, se hizo una exploración de aquellas relaciones existentes entre los saberes académicos y las experiencias subjetivas de la población estudio. Esta última, respectivamente, se tomó de las instituciones educativas Altamira Sur Oriental, Reino de Holanda, Carlos Pizarro León Gómez y Juan Rey, estas atienden a población estudiantil de estrato socioeconómico uno y dos, un gran porcentaje de los estudiantes están relacionados con el conflicto armado como víctimas de la guerra y desplazados en la ciudad de Bogotá.

Así mismo, un porcentaje de estudiantes realiza labores los fines de semana o pocas horas a la semana alrededor de trabajos que les simboliza un ingreso económico, por otro lado, la localidad y zonas aledañas a los colegios tienen problemáticas de consumo de drogas, pandillas y delincuencia común. Así mismo, la lectura y la escritura se trabaja en gran porcentaje en la clase de español o lengua castellana siguiendo los parámetros que brinda la política pública educativa. De estas instituciones se escogieron estudiantes con habilidades de lectura y escritura disímiles, cinco hombres y cinco mujeres de cursos desde octavo grado hasta once. Por otro lado, la investigación está distribuida en cinco apartados; estados del arte, marco teórico, marco metodológico, análisis de resultados y conclusiones y hallazgos. En cuanto al marco teórico este tiene las categorías de; prácticas de lectura y escritura, relato autobiográfico, literatura en la escuela y finalmente, experiencia y afectación.

Los autores toman el concepto de experiencia, como aquella vivencia que se usa porque produce una afectación en el sujeto que lo moviliza a emprender acciones y procesos de

cambio, tanto a nivel personal como social. Desde la vista pedagógica, esto lo lleva a involucrarse con la lectura y la escritura y esta resulta relevante. Donde se quita el foco al conocimiento y se pone en el sujeto. Por lo que la escuela resulta llamada a transformarse y abrir los espacios para que los estudiantes encuentren y vivan esas experiencias, ubicando la necesidad de una escuela más vivencial y significativa. Por lo que la escuela debe empezar a darle cavidad a la lectura de literatura desde el gozo y la resignificación que puede ser para cada estudiante. El texto literario tiene la posibilidad de saltarse aquellas normas que dictan cómo debe ser la escritura "correcta" y abre la puerta a un mundo de múltiples alcances y creaciones. Lo literario siendo un punto de confluencia entre lo imaginario y la realidad.

En cuanto a los talleres literarios implementados se observaron y trabajaron con ocho dimensiones del ser; la ético- axiológica que comprende las capacidades que poseen los individuos para decidir teniendo presente sus deberes y derechos. La estética hace referencia a esas relaciones e interacciones que se dan entre los sujetos y su mundo cercano, la racional que comprende ese pensamiento racional, analítico, comunicativo e intersubjetivo, la dimensión física- corporal que comprende la dualidad mente- cuerpo. Por otra parte, los textos trabajados en los talleres se escogieron en base a la experiencia lectora de los docentes y en el conocimiento de los grupos de trabajo, así mismo, teniendo en cuenta gustos y temas afines de cada uno de ellos y las posibilidades que se dan en el texto para transportarlos y conducirlos al alcance de los objetivos establecidos.

Muchos de los textos tocan problemáticas y temas de la vida cotidiana. Entre los textos escogidos se encontró "El drama del desencantado" de Gabriel García Márquez y "El Niño" de Helen Buckley. Cada taller tenía un espacio de lectura y escritura. Las consignas de creación literaria giraban en torno a la construcción de versos inspirados en el material

audiovisual y la literatura vista y leída, así mismo, la vinculación de recuerdos. “Una de las ventajas de los talleres literarios fue que posibilitaron en los alumnos la escritura de textos auténticos, con sello personal, sin dejar a un lado su identificación con los textos leídos desde las diferentes dimensiones del ser” (p. 84).

En cuanto a los resultados, la escritura que desarrollaron los estudiantes tuvo una gran connotación y trabajo íntimo, esto dadas las preguntas orientadoras y los “momentos para recordar” que se acordaron y organizaron. Por otro lado, las temáticas abordadas y los textos escogidos para los talleres pusieron a los estudiantes en posiciones de profundos sintientes y afectaciones distintas, a pesar de que todos desarrollaban el mismo taller.

Los estudiantes participantes manifiestan su gusto e interés por el taller literario y afirman que este ayuda en primer lugar, a conocerse y conectar con la emocionalidad, salir de la metodología tradicional de la clase de español y finalmente a que se sientan más motivados a aprender. A lo largo de los talleres pudieron ver cómo las problemáticas sociopolíticas y socioeconómicas, suelen ser aspectos que los cuestiona constantemente, y se posicionan de forma comparativa con otros estudiantes de instituciones privadas o posicionados económicamente mejor que ellos. Existen aquellos que se ubican de una forma sumisa, haciendo evidente las brechas de la pobreza y la falta de oportunidades o aquellas cosas «ñeras» que los descalifica ante los “gomelos” o los “ricos” y también existen otros que tienen actitud rebelde y luchan contra aquellas brechas o discursos discriminatorios.

En conclusión, en la entrevista final, la mayoría de los estudiantes expresaron que los talleres fueron experiencias que tuvieron incidencia y transformaron en su vida personal junto con la académica y como las temáticas desarrolladas y tocadas en las lecturas literarias fueron

instrumentos de aprendizaje para los estudiantes. La reescritura hace parte fundamental del proceso de escritura, esto como la posibilidad de repensar y repasar ideas, así mismo, esta permite llegar a puntos de la escritura que el tiempo corto del taller no deja abordar profundamente. Con la apertura de escenarios para el placer de la lectura y la escritura, se encontró que los estudiantes afirmaron que su interés y gusto por la lectura y la escritura aumentaron gracias al trabajo realizado en los talleres. Así mismo, este permitió que los estudiantes trabajarán y desarrollarán un trabajo alrededor de las dimensiones. En las instituciones educativas hubo un problema en cuanto a la disposición y acceso de dispositivos tecnológicos como televisores, video beams, computadores, sistemas de video y sonido, sin embargo, esto permitió adecuar los espacios y lugares de los talleres rompiendo la distribución tradicional del aula y existiendo una reconfiguración didáctica de la misma. Así mismo, al existir la emoción de los estudiantes participantes ante sus compañeros, hubo la necesidad de aplicarlos en diferentes cursos y adecuándolos lo mayor posible a estos, lo que llevó a sentir y ver la necesidad de implementar cambios a nivel curricular para la clase de lengua castellana en las instituciones educativas.

3.3.Educación literaria

Con respecto a la lectura literaria se encontró la investigación de Oviedo, García y Gutiérrez (2018) titulada “La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela”. En esta investigación sus autoras indagaron alrededor de las tensiones existentes entre las experiencias literarias en escritura y lectura y las tres instituciones educativas oficiales que funcionaron como corpus, siendo estas últimas una clase de artefacto que tenían el reto de acercar a los estudiantes, desde el disfrute, a estas prácticas, ya que se suele mantener en el aula de clase metodologías y actividades que el estudiantado las sienten ajenas, aburridas y obligatorias.

Esta investigación se construyó desde el enfoque cualitativo, con un diseño basado en la investigación educativa y la investigación - acción. Sus instrumentos de recolección fueron la observación participante, el registro de notas, la entrevista a profundidad y finalmente la triangulación. En sus resultados encontraron y exploraron la importancia que tiene la escritura de invención para los estudiantes, la cual se vive como un vehículo para expresar y conocer sus sentires ante las situaciones que se enfrentan de manera diaria no solo en su cotidianidad fuera del colegio, si no todas esas dinámicas y relaciones que se dan en el contexto escolar. Sumado a esto, el taller se convierte en un espacio donde se pueden explorar cosas nuevas que en otros espacios académicos no se hubiera hecho por miedo o porque no se brinda el tiempo y lugar, resignificando la importancia de este para cada estudiante y para los docentes como herramienta de trabajo en clase. A lo largo de la investigación las autoras ubican ejemplos de la escritura realizada por los estudiantes en cada uno de los talleres, así mismo, fragmentos transcritos de las entrevistas y testimonios brindados por estos, en los cuales comunican el desarrollo de las temáticas trabajadas en cada

uno de los talleres y como sus trayectorias y desenvolvimientos en ellos resultaron significativos, a continuación, cito uno de aquellos relatos.

> D. Hernández de colegio Unión Europea IED (entrevista, 08 de agosto de 2017, anexo 2) expresa: "La lectura que usted (la docente de Lenguaje) nos leyó del limón, ohhh, muchas veces a mí me ha pasado cosas parecidas al limón, por ejemplo, cuando a uno lo regañan o le pegan, cuando uno lee y llora se siente desahogado". En este caso, la estudiante reconoce el valor de la presencia de su maestra en el acercamiento a un cuento que le permitió vivenciar la historia a partir de sus recuerdos y emociones (Oviedo, García y Gutiérrez. 2018. p. 72).

En cuanto a los resultados de la investigación se pudo encontrar lo vital que resulta para el desarrollo del taller que se creará una forma de ritus, en cuanto al lugar y tiempo de este, ya que, si se adecua, en primer lugar, desde la percepción de cada estudiante, estos llegan al taller, así sea el desarrollo de este en el mismo salón o espacio de la clase de español, se presentan y disponen a él de forma distinta. Sin embargo, es importante mencionar que, para diversos autores escolares del taller literario, tienen diferentes concepciones e ideas alrededor de lo que debería ser el espacio o la adecuación de este. Por otro lado, la selección de la literatura que se trabajó en los talleres literarios implementados por esta investigación, fueron el precursor para las dinámicas, significados y aprendizajes que se dieron tanto para los estudiantes como los docentes, ya que el libro se convirtió en la forma de ubicarse en el contexto y con la elección de este permitieron que los estudiantes se identificarán y crearan subjetividades.

En consecuencia, se encontró que el taller literario y la lectura literaria les permite a los estudiantes acercarse y conocer nuevas formas de ver el mundo, igualmente, fortalecen sus procesos de lectura y escritura, escucha, participación, se amplía la lengua para expresar sentimientos y emociones y aquellas sensibilidades, siendo transformadores. Por otro lado, reconocer como el maestro se vuelve ente impulsor de cambios. Las autoras invitan a que en el centro del aprendizaje debe estar un sujeto activo, que, en palabras sencillas, es el estudiante que participa, entiende y se involucra en las dinámicas y las propuestas que surgen en la clase, así mismo, se permite afectar por ellas. Con respecto a la labor docente, esta debe ser evaluada y observada constantemente para que se encuentre en un ejercicio regular de corrección y mejora, así mismo, debe ser capaz de reconocer las habilidades, destrezas, singularidades, dificultades y limitaciones que tienen sus estudiantes ante las temáticas que se abordan o áreas de conocimiento como tal.

En cuanto a la enseñanza de la literatura la investigación realizada por Montes (2020) titulada "La escuela anestesiada: entre políticas educativas colombianas y la educación literaria. Una investigación documental (1996-2016)". Su autor nos lleva por un recorrido histórico a través de las tres políticas educativas sobre la enseñanza de la literatura en el país más importantes, así mismo, desarrolla todo un análisis crítico alrededor de los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, documentos oficiales que han dirigido como las aulas de las instituciones educativas desarrollan y desenvuelven sus currículum, temarios y metodologías. Esta investigación surge con el interés de hacer visible la necesidad de una reivindicación desde un carácter estético y humanista de la educación literaria.

Su autor despliega la investigación en cinco capítulos, los cuales van desde las cualidades y defectos de los antecedentes de investigación, continua con una explicación detallada del

problema de investigación y desarrollo teórico, como tercer capítulo su enfoque metodológico, un análisis crítico de las políticas y finaliza con su llamado a la reivindicación de la educación literaria. Por otro lado, se construyó desde un enfoque cualitativo con un diseño metodológico hermenéutico y emancipatorio, junto con el análisis crítico y bibliográfico.

A lo largo del análisis el autor muestra por medio de los documentos oficiales y sus afirmaciones y guías, como estos plantean que la escuela y el sistema educativo se ha encargado de divulgar un conocimiento y saberes específicos, los cuales construyen una clase de subjetividad que reproduce unos discursos, dinámicas sociales de poder. Pasando de un interés de estado a uno de mercado, quienes impulsan este interés no solo es la sociedad y la globalización, sino vemos a las familias, estudiantes, directivos, pidiendo que la escuela enseñe y cree sujetos con las capacidades y conocimientos necesarios para que sean empleados, una vez su paso por la escuela termine, lo que les asegure un futuro de éxitos y reconocimientos laborales, así mismo, estos salden las necesidades que tiene la sociedad. Así mismo, plantea que las artes entre ellas la literatura en específico se sigue trabajando en la escuela porque esta queda relegada al ejercicio que se produce en la asignatura de lengua castellana o español, lo que la reduce a una mera herramienta y una forma de alfabetización.

> En concordancia con Sábato, Arreola dice que más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 11).

El autor sostiene que, si el objeto de estudio fueran las matemáticas o las ciencias, esta afirmación probablemente no la diría el MEN, perpetuando y justificando los bajos niveles de lectura y lo apartado que se suele dejar a la literatura o subordinándola como menciona el autor. Dejando que con menos de una obra literaria leída por año escolar está bien. Por otro lado, los lineamientos afirman que es de vital importancia la implicación del maestro en los procesos educativos de la lengua y la literatura, con habilidades y competencias críticas y literarias. Siendo importante un cambio en cómo se educa a los formadores del país, junto con las políticas educativas, en las cuales se valore la lengua y la literatura con una mirada estética y críticas con grandes potencialidades en crear y fortalecer subjetividades.

Por otro lado, en los estándares básicos de competencias del lenguaje, el autor en primer lugar problematiza que estos se plantean desde un vocabulario empresarial y no uno educativo, volviendo a sus afirmaciones iniciales en las que decía que el estado soltó lo educativo para apegarse al mercado y sus necesidades, lo que termina reduciendo a la escuela y la educación como una forma de entrenamiento para el trabajo. Bajo esta mirada priman aquellos saberes instrumentalizados que permiten competencias demostrables para el trabajo y para el capitalismo, y aquellos saberes y áreas de conocimiento que no entren en esto estarán condenados a desaparecer, entre ellos las artes y las humanidades. Así mismo, a lo largo de los estándares no se encuentra ninguna definición de literatura, sino sólo de lenguaje y está es muy simplista y elemental.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje este documento según el autor parece dirigido a las familias de los estudiantes, como una forma de asegurar y garantizar cierta calidad educativa, esto reforzando la idea de servicio y mercado. Por otro lado, le muestra al docente de forma sencilla y rápida los objetivos de aprendizaje que debe alcanzar tanto él y

sus clases junto con los estudiantes, que en la misma línea se vuelve operario del mercado. Lo cual termina privilegiando aquellas formas de evaluación y metodologías de trabajo que puedan ser medidas y estandarizadas, junto con la repetición y la memorización. Así mismo, se busca profundamente trabajar y divulgar esa forma lingüística de la lengua y la literatura.

Por otro lado, el autor resalta que la educación literaria tiene aquellas características que pueden ayudar a romper con esa anestesia en la que se tiene a la escuela, ya que por medio de ella los estudiantes crean subjetividades y pueden pensarse su realidad por medio de la involucración con la literatura, un "estudio existencial de sí mismo", prácticas para leer-se y escribir-se.

En el transcurso de la trayectoria de la escuela, se ha privilegiado miradas generacionistas de los procesos que se viven con la lectura, la escritura, la literatura y la lengua, esta mirada provoca la generación de múltiples manuales y documentos oficiales que suelen olvidar y ubicarse en la realidad de cada grado, niño, materia, contexto y necesidad, lo que lleva a imponer y suponer que se pueden llevar múltiples procesos de la misma forma en múltiples y diversos lugares del territorio colombiano. Así mismo, se mantiene una mirada operacionista y de mercado de lo que se debe hacer y lograr en el aula de clase, presuponiendo formas únicas y "correctas" de leer y escribir ciertos géneros o temáticas.

Finalmente, para la categoría de educación literaria nos encontramos con la investigación de Pérez y Ruiz (2019) titulada «La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años. Las autoras se preguntaron por la influencia de la lectura literaria en la producción de discursos orales, los cuales involucran procesos de comprensión e interpretación, viéndola como una herramienta que podía fomentar el desarrollo del lenguaje

por medio del disfrute de la literatura y la oralidad, esto se dio a través de una propuesta didáctica dirigida a niños de tercer grado del Colegio La Estancia San Isidro Labrador IED en la ciudad de Bogotá.

A lo largo de la investigación se plantea como la escuela sigue privilegiando prácticas pedagógicas alrededor del lenguaje y su aprendizaje que siguen modelos tradicionales sin considerar mayores cambios o innovaciones. Así mismo, consideran lo vital que resulta que la escuela empiece a implementar estrategias para trabajar la motivación de los estudiantes alrededor de las prácticas de lectura donde se implique la oralidad. La literatura se convierte en un instrumento que propicia espacios de participación, discusión y creación, impulsando búsquedas internas y externas de conocimientos y saberes de interés. La literatura oralizada en los primeros años de vida y de la trayectoria escolar puede ser una herramienta que permita en los niños la construcción de subjetividades, sentidos, participación y esquemas mentales y está a futuro puede incidir en los sujetos como entes de cambios sociales.

Las autoras pretenden que la investigación impulse la exploración y explotación de herramientas y actividades que busquen promover un uso más adecuado de la oralidad y de la lectura como habilidades que potencian la vida académica, social y familiar de los niños y niñas, las cuales tengan en cuenta sus contextos y todas aquellas oportunidades y necesidades que tienen y requieren los estudiantes sin buscar minimizar y homogeneizarlos. En su estado del arte hicieron parte 30 investigaciones alrededor de la lectura literaria, lectura en voz alta, círculos de lectura, promoción de lectura, experiencias literarias, etc. Las cuales, se dividieron en cuatro categorías; la lectura como experiencias; literatura, literatura infantil y narración; oralidad y su incidencia en los procesos de lectura; y, la comprensión lectora y el análisis textual.

En el marco de la investigación se reafirma la importancia del papel que cumple el maestro en el aprendizaje y la enseñanza de los niños y niñas en la escuela alrededor del lenguaje, la lectura, la escritura y la oralidad. Así mismo, el docente les permite a los estudiantes transportarse por medio de la lectura y la escritura a escenarios fuera del formal que resulta la escuela y lo aprendido y trabajado allí. Se da una transformación y trascendencia que convierte las palabras en acciones.

Las investigadoras entienden la didáctica como aquellos métodos y técnicas de enseñanza. Sin embargo, mencionan que este ha sido confundido con la lúdica y las instituciones educativas han mecanizado la didáctica de la escuela, de la lectura, la escritura y la oralidad. Sin embargo, para las autoras se hace importante que este pueda ser tomado desde su esencia pedagógica y cómo está puede establecer una relación con aquellas prácticas basadas en las experiencias y proyectos que sean "mágicas" para una reivindicación de la educación y la escuela.

Esta investigación es cualitativa con un enfoque en sistematización de experiencias educativas. Se analizaron las prácticas docentes del nivel tercero de primaria del Colegio La Estancia San Isidro Labrador IED. Se diseño y aplicó una secuencia didáctica con el propósito de fortalecer los procesos de lectura y revisar cómo está influía y ayudaba al desarrollo de la competencia oral, buscándole un sentido a la lectura literaria y cómo la literatura infantil que se suele trabajar en este grado escolar podían ser apoyos para desarrollar diversos aprendizajes y fomentar otros, entre ellos la oralidad dentro y fuera del aula de clase, así mismo, la motivación que está puede generar en los estudiantes. La secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de nueve sesiones con el trabajo de siete

diferentes textos con estos estudiantes, ya que todos los padres de familia dieron su aval en el consentimiento informado correspondiente. En cuanto a los instrumentos se tomaron diarios de campo, registros fotográficos audio y video, entrevista a John Fitzgerald Torres Sanmiguel Poeta, narrador y autor colombiano, magíster en literatura latinoamericana, matriz de sistematización y observación de las investigadoras.

Se encontró que es vital que el escenario escolar cambie e innove alrededor de los sentidos de sus prácticas educativas y los aportes significativos que pueden darles a los estudiantes, sin embargo, esto solicita que los ambientes estén contextualizados y apropiados, que den respuesta a las necesidades y características de aprendizaje de sus estudiantes heterogéneos y no se limiten a solo seguir unas políticas públicas educativas que se plantean de manera utópica en papel pero que en últimas quedan descontextualizadas y alejadas de la realidad estudiantil. La enseñanza de la literatura permite contagiar y acercar aquellas sensibilidades que el estudiantado puede movilizar para los cambios y aquí el papel del docente es vital, porque será este el encargado de motivar y contagiar de pasión y sensibilidad a sus estudiantes. “El papel del docente es clave para permitir que niños y niñas vean en la literatura esas posibilidades de acompañamiento permanente y de aprendizaje a través del descubrimiento personal y la capacidad imaginativa” (p. 82). Así mismo, menciona que una buena estrategia para acercar el libro a los niños es nombrarlo simbólicamente un «juguete», ya que esto lo saca de la estructura cuadrada de una biblioteca y lo pone cerca y accesible, reforzando esa idea de contagio.

En cuanto a la oralidad, las autoras mencionan que esta suele ser una habilidad que la escuela y las prácticas pedagógicas suponen que el cuerpo estudiantil las sabe y las tienen asimiladas e interiorizadas completamente, esto lleva a que los docentes ignoren aquellas necesidades y

apoyos requeridos desde las individualidades concentrándose en colectivo. Así mismo, se olvida que la mayoría de estos conocimientos preconcebidos del lenguaje y la oralidad son coloquiales y familiares, lo que pone para la escuela la tarea de reconocer estas diferencias y diversidades con el interés de desarrollar estrategias, planeaciones y metodologías que le brinde a los niños y niñas aquellas herramientas y conocimientos para que estos puedan participar en cualquier contexto comunicativo con la mayor asertividad y desenvolvimiento.

Las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia ayudaron y brindaron la oportunidad que muchos de los niños que con normalidad no participaban de manera oral en la clase, se sintieran cómodos y lo hicieran y sus compañeros se dispusieran a la escucha. Así mismo, según la percepción de las docentes se pudo ver un progreso en cuanto a la construcción de argumentos y consolidación de elementos básicos de la oralidad en los estudiantes a lo largo de las sesiones, junto con el reconocimiento de la voz del otro y la comprensión de cómo la oralidad influye en el intercambio de conocimientos y saberes en los ámbitos formales e informales. Manifestando la gran importancia y relevancia que poseen los procesos alrededor de la escucha y la participación oral en el aula de clase. Igualmente, fue vital para la participación y desarrollo de las sesiones de manera correcta propiciar un espacio seguro, tranquilo, con la idea de compartir sentimientos, pensamientos, ideas, etc. Se llevaron a cabo procesos de interpretación y comprensión, permitiendo la creación y exposición de discursos más elaborados manifestando sus posturas desde el respeto y el cuidado del otro.

Las autoras concluyen que a lo largo de las sesiones trabajadas con los niños se pudo ver como estos empezaron a reconocer la literatura como una herramienta que les ayudaba en su aprendizaje, a descubrir su imaginación y la creación. Esto mismo ocurre con la oralidad, siendo una herramienta de comunicación fundamental que les permite exteriorizar aquellas

cosas que suceden internamente por la imaginación y por aquellos procesos cognitivos. Por otro lado, la secuencia didáctica fue de gran utilidad para los procesos que se buscaban desarrollar en la escuela, donde era vital que existiera continuidad y relación de aprendizajes que con el paso del tiempo se van complejizando. Así mismo, por medio de la lectura literaria los niños y niñas pudieron hacer relaciones entre textos, junto con el visualizar los procesos detrás de los mismos.

Finalmente, las autoras dejan algunas recomendaciones e invitaciones. Con respecto a los docentes se invita a que estos realicen evaluaciones periódicas de su gestión con la intención de buscar y desplegar soluciones para aquellas situaciones que suelen aparecer en la escuela y en el aula en pro de la calidad de ella. Junto con el planear actividades con objetivos y usos claros del lenguaje y la literatura, posibilitar espacios de reflexión, interacción, exposición, lectura e intercambio y generar relaciones transversales entre las asignaturas, con el interés de crear relaciones genuinas. Por lo que se refiere al Ministerio de Educación Nacional se hace el llamado a crear y realizar proyectos de lectura literaria que garanticen el acceso a todos los niños y niñas. En cuanto a las instituciones educativas, se invita a implementar en las mallas curriculares la literatura promoviendo su uso, junto con fomentar espacios donde el diálogo sea el eje principal.

4. Perspectiva metodológica cualitativa

Este apartado tiene el objetivo de exponer el diseño metodológico desde el cual se desarrolló esta investigación, construida bajo la perspectiva de la investigación cualitativa centrada en los contenidos y la elaboración conceptual, con la estrategia metodológica de la secuencia didáctica. Se realizó una propuesta de taller literario estructurado por medio de la secuencia didáctica.

Uno de los intereses principales de esta investigación es proponer un taller literario, estructurado como secuencia didáctica, que pueda ser aplicable en contextos escolares formales en grados décimo y undécimo, centrado en la escritura creativa y la lectura de autoras latinoamericanas. Dadas estas características resulta acorde el uso de una metodología de investigación que indague y se preocupe por la comprensión de los contextos y sujetos junto con las relaciones que se dan insertas en los mismos, en este caso, las prácticas de escritura en la escuela tradicional y cómo el taller literario y la escritura creativa pueden ser herramientas de innovación y transformación en los estudiantes, las prácticas pedagógicas, los docentes y la escuela.

La perspectiva metodológica cualitativa tiene un profundo interés por indagar y reflexionar alrededor de los procesos y experiencias que se dan a nivel social, yendo más allá de verificar lo conocido, sino con el interés de ahondar en búsquedas de lo nuevo, destacando peculiaridades, innovando y creando. Busca realizar y llegar a comprensiones sobre cómo es entendido el mundo bajo el contexto del objeto que se esté estudiando, teniendo en cuenta a los participantes, sus contextos, sus sentidos, experiencias, conocimientos, dificultades, testimonios y relatos, entre múltiples minucias. Schenke y Pérez (2018) plantean que

> "(...) la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus subjetividades, por sus historias, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones y por sus sentidos, interpretando a todas las personas de forma situada en el contexto particular en el que se desarrollan" (p. 229).

Sus diseños investigativos son flexibles, interpretativos, multimetódicos y sensibles, así mismo, estos se encuentran en discusión y validez constante sin ser una verdad absoluta. A pesar de esta flexibilidad la investigación cualitativa es rigurosa y creíble. Así mismo, varios autores identifican la investigación cualitativa en contraposición a la cuantitativa, ya que en los modos cómo se recoge la información no se recurre a sondeos numéricos, experimentos científicos, sino que se trabaja con variables abiertas y con hipótesis que no son mecánicas o construidas operacionalmente. "Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos" (Ruiz, 2012, p. 23).

El taller literario en la investigación cualitativa se convierte en un espacio y herramienta de observación y exploración tanto para estudiantes como docentes, en el cual convergen múltiples metodologías y temáticas, por medio de las que se navega a mayor profundidad en las experiencias, vivencias, conocimientos, ideas, comportamientos, y se impulsan transformaciones a nivel micro y macro en los niños, niñas y jóvenes; en sus cotidianidades, en el salón de clase, en la escuela y en las prácticas pedagógicas de los maestros, al promover procesos que involucran planeación, ejecución, evaluación, sistematización, análisis y socialización de las intenciones de investigadores y docentes en pro de la resolución de las mismas problemáticas. Rodríguez (2012) afirma que "el taller genera las condiciones para la observación detallada y sistemática de las interacciones entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, así como registrar y analizar la información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión" (p. 26).

Teniendo en cuenta la definición y características de la perspectiva de investigación cualitativa, junto con los intereses de este proyecto investigativo, su uso resulta vital para cumplir los objetivos de este de una forma más amplia y cercana y para desarrollar una

propuesta pedagógica a partir de un taller literario estructurado como secuencia didáctica que pueda ser aplicada de forma contextualizada en la clase de Lengua Castellana en espacios escolares formales.

4.1. La secuencia didáctica y el proyecto de lengua como estrategia metodológica y escenario para la enseñanza de la literatura

Anna Camps (2003) en su texto *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica* desarrolla sus ideas alrededor de la secuencia didáctica o proyectos de lengua, estos últimos se entienden como planes de trabajo que son escogidos de manera libre con el objetivo de desarrollar y hacer actividades que son de interés para los participantes, ya sea resolver un proyecto e investigación o llevar a cabo una serie de tareas. Estos son distribuidos en dos grandes grupos; el primero, proyectos orientados a saber y el segundo, dirigidos al hacer.

Las propuestas de proyectos de lengua se realizan desde una ubicación global que incluyen lo oral y lo escrito en actividades que contienen una intención comunicativa clara y contextualizada, junto con unos criterios evaluativos que responden a unos parámetros y situaciones discursivas específicas, en las cuales se desarrollarán dichas actividades planeadas. Los proyectos de lengua y sus métodos de enseñanza permiten e impulsan la participación activa de los estudiantes desde lo colectivo.

La escuela tiene la dificultad de implementar en su totalidad los proyectos de lengua, ya que estos suelen verse como metodologías complementarias a lo que se suele enseñarse y aprenderse en las aulas de clase, siendo relegados a lo largo del tiempo hasta que finalmente se olvidan. Sumado a esta relegación se encuentra la complejidad en la evaluación y registro de los progresos que tienen los estudiantes comparados con los modelos tradicionales de

evaluación con los cuales se convive a diario en la escuela. Camps (2003) menciona que hacen falta marcos conceptuales e instrumentos que permitan evaluar y adentrarse en el camino difícil de los proyectos de lengua.

Por otro lado, la didáctica de la lengua es un campo que tiene como objetivo el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el interés de actuar sobre estos. Busca responder preguntas alrededor del qué, cómo y por qué se enseña y aprende múltiples saberes. Esta se ve como una forma de generar alternativas de diferentes maneras para apoyar y situar las prácticas de enseñanza. Comenta Rincón (2006) que la secuencia didáctica es un "ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos" (p. 7).

En el transcurso del tiempo -siguiendo a Rincón (2006)- se ha entendido la didáctica como un adjetivo que califica las prácticas pedagógicas que se dan en los contextos escolares y como un verbo que describe acciones. Así que es común escucharla en uso con frases como; "fue una actividad didáctica", lo cual centra un objeto de saber a enseñar, olvidando que lo importante radica en convertirlos en objetos de enseñanza. Por otro lado, nos encontramos con la didáctica de la literatura, la cual se centra en el desarrollo de las funciones y ejecución del aprendizaje comunicativo de la lengua y la literatura, resaltando la importancia de no centrarse solo en los contenidos, sino fijarse en la consecución y desarrollo de la competencia comunicativa y literaria que se da con la literatura.

Esta competencia se entiende como la recopilación de toda actividad cognitiva alrededor de la lectura, escritura y oralidad de los sujetos, la cual no es innata, sino que por el contrario se desarrolla por medio de la práctica y el aprendizaje, donde intervienen aquellas vivencias y

experiencias alrededor de la lectura, las relaciones entre las producciones escritas y la cotidianidad del lector, la transmisión y tradición oral, los géneros literarios, el formato en el que se lea y entre otros múltiples factores que conducen a una maduración del aprendiz. Teniendo presente lo anterior, la didáctica de la literatura busca el cambio y transformación en esas maneras en que se acerca a los estudiantes a los conocimientos, junto como lo menciona Buitrago, Torres y Hernández (2009)

> Esta apuesta pretende que el estudiante aprenda no solo el conocimiento teórico, sino a vivir dentro de una comunidad, resolviendo las dificultades que se le presenten a diario, a través de espacios de participación democrática y reflexiva, definiendo nuevas formas de relación entre los sujetos y entre estos con el conocimiento y la cultura". (p. 26)

Dado que en la tradicionalidad el aprendizaje y enseñanza de la literatura se han expuesto en una cátedra basada en autores, épocas y obras, que se les solicita a los estudiantes memorizar y repetir sin un proceso de análisis, crítica y reflexión, se ubica la didáctica de la literatura en la educación literaria como una forma de incluir metodologías disciplinares e interdisciplinares en búsqueda de la fracturación de los patrones de memorización e instrumentalización, con el objetivo de establecer nuevos modos de enseñar y aprender en la escuela. Para que los objetivos de la didáctica de la literatura se desarrollen, es vital que tanto estudiante como docente entiendan que su relación se basa en unas obligaciones mutuas entre ellos y que usualmente estas resultan implícitas o sobreentendidas en la cotidianidad que comparten.

Por otro lado, encontramos a la transposición didáctica, esta busca poner en evidencia la construcción que se da alrededor de los contenidos escolares y cómo estos se relacionan entre sí, contribuyendo a los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Se ha visto una tendencia a la elección de contenidos gramaticales, historiográficos y literarios, los que poseen grandes enfoques semánticos y comunicativos. A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional trasladó la escogencia de los contenidos a las instituciones educativas, sigue siendo importante que los docentes se apropien de esta tarea y pueda ser un proceso contextualizado, no generalizado y repetitivo, en cuanto a las experiencias pasadas del docente con otros estudiantes y de este mismo como estudiante.

Así como tener presente a la configuración didáctica, elemento que se enfoca en el orden y la persistencia con las que se ejecutará una clase o tarea, decisiones que habitualmente se encuentran bajo el dictamen del docente y donde conviven implícitamente, consciente o inconsciente sus creencias, intereses, conocimientos, saberes, vacíos, experiencias y vivencias.

La secuencia didáctica surge como una estructura e instrumento de creación de interacciones y acciones que se encadenan en pro de unos objetivos en común, los cuales funcionan como un tipo de sombrilla que abraza a intereses más pequeños. Buitrago, Torres y Hernández (2009) mencionan que “las secuencias se definen como modelos abstractos, de los que disponen los productores y receptores de los textos, modelos definibles a la vez por la naturaleza de las macro proposiciones que los conforman, y por las modalidades de articulación autónoma” (p. 37). El diseño de la secuencia didáctica se da partiendo de las características de los textos seleccionados, las producciones que se esperan obtener, los

intereses tanto de docentes como de estudiantes, lo que lleva al desarrollo de una serie de fases, las cuales se ahondarán en el siguiente apartado.

Por lo tanto, la secuencia didáctica es un escenario propicio como estrategia didáctica e instrumento para que se dé la materialización y protagonismo de la didáctica de la lengua y la literatura en la estructuración del taller literario, impulsando procesos de aprendizaje y enseñanza acordes a los contextos y necesidades específicas. Por otro lado, el proyecto de lengua se estructura como metodología principal de esta investigación.

4.2. Fase 1. Preparación

Las secuencias didácticas se formulan y proponen como acciones globales que poseen una intencionalidad comunicativa y formativa específica, por esto es vital que se piense y se tenga en cuenta múltiples parámetros que abracen a los contextos y sus necesidades características, las cuales se convierten en directrices explícitas de producción y evaluación. La globalidad se la imprime el sujeto en cuanto a sus deseos de acción y la finalidad de estas le dan el sentido a las actividades y acciones que se proponen.

Anna Camps (2003) propone 3 grandes fases para los proyectos de lengua y secuencias didácticas en los contextos educativos y con el uso del lenguaje. En primer lugar, nos encontramos con la fase de **preparación**; en este momento es vital que se definan las características generales y específicas de la secuencia didáctica. Camps invita a iniciar estos cuestionamientos con la pregunta ¿Qué hay que hacer? de ella se pueden desplegar múltiples preguntas como: qué se va a escribir, con qué intención se hará, quiénes serán los destinatarios de esta escritura, cuáles son los objetivos de aprendizaje, etc., estas preguntas funcionan como “motores de la actividad de composición” que desarrollarán los estudiantes.

Por la naturaleza de este trabajo investigativo se exploró las tres grandes fases de la secuencia didáctica, pero con un énfasis y desarrollo mayor en la primera fase de preparación, ya que se presenta una propuesta pedagógica de taller literario organizado a lo largo de siete sesiones de trabajo. En las otras dos fases se le entregan a los docentes y lectores posibles caminos que se pueden tomar al momento de implementar la propuesta y su correspondiente evaluación.

5. Fase 2. Realización

Este apartado expone la fase de **realización**, Camps distribuye esta fase en dos tipos de actividades, las que se dan alrededor de la producción de textos y, por otro lado, el aprendizaje de las características estructurales de un texto. En esta fase se hace vital proporcionarles a los estudiantes la oportunidad de tener interacciones verbales entre compañeros y docentes, siendo estos destinatarios de las producciones escritas y al mismo tiempo gestores y reguladores de estas. Por otro lado, este espacio de realización debe tener textos que complementen y permitan procesos de reflexión y análisis en los estudiantes, con la posibilidad de guiar a la solución de vacíos y problemas de producción. “En este contexto los otros textos no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito antes” (p. 48).

En el presente se expone la exploración conceptual y aquellas bases epistemológicas que soportan y apoyan las ideas desarrolladas en este proyecto investigativo alrededor de las categorías; escritura creativa, taller literario y educación literaria. Así mismo, se entabla el diálogo entre saberes desde los autores y maestros en dichas categorías y temáticas.

5.1. Importancia de la escritura creativa en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria.

Es vital realizar una conceptualización de la escritura creativa y empezar con la pregunta ¿qué es? Inicialmente podemos ubicarla y entenderla como toda escritura que se desborda y se aleja de las formas y estructuras propiamente académicas, técnicas, profesionales, periodísticas, alineadas a lo que lingüísticamente se concibe como correcto y adecuado. Así mismo, teniendo presente que se compone por "escritura" y por "creatividad", ver estos conceptos por separado nos permite abrir el panorama ante lo que esta es y sus objetivos. La escritura es la representación gráfica que posee el lenguaje con la peculiaridad de ser transmisible y transformada, ligada a la evolución de las capacidades motrices de los humanos y como estos le dan sentido. Escribir en términos generales conlleva que un sujeto adquiera y ponga en uso el código escrito, el cual es un sistema de signos en el que se hacen presentes múltiples conocimientos alrededor de la lengua; su gramática, ortografía, sintaxis y las reglas lingüísticas generales, cohesión y coherencia, los usos sociales de la escritura, la estructura y ubicaciones espaciales como márgenes, entre otros, todo en suma permite la creación de textos con intenciones comunicativas en específico. Cassany (1987) define el código escrito como

> …el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. En general, no somos demasiado conscientes de su presencia. Se aprenden por distintos caminos: la lectura (por obligación, por placer...), la memorización de textos escritos (leyendas, cuentos...), el estudio de las reglas de gramática, la copia de fragmentos de textos que nos gustan (citas, poemas...), etc. Utilizamos estos conocimientos para procesar textos, ya sea codificando o descodificando: leyendo o escribiendo. (pp. 12- 13)

Por otro lado, la creatividad se puede definir como aquella capacidad mental que poseemos todos los seres humanos sin excepción y que se encuentra en toda potencialidad, con la cual podemos romper barreras mentales a través de ideas y enfoques innovadores y originales, las que se encuentran latentes para ser usadas en la realidad específica de cada sujeto. Rodari (1983) la entiende como sinónimo de pensamiento disidente, es decir de "rompimiento de esquemas". Creativa es la mente que trabaja continuamente, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas allí donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, capaz de juicios autónomos e independientes, que rechaza la codificación, que recicla objetos y conceptos, sin dejarse influir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. En la actualidad, la creatividad es vista como una competencia básica y fundamental, ya que se considera que los sujetos que son creativos y pueden poner la misma en función del mercado y el crecimiento profesional, económico y social, son aquellos que pueden darle respuesta a múltiples problemas que aquejan a la sociedad. Tomándose como sinónimos de creatividad conceptos como genialidad, originalidad, imaginación, entre otras. Gardner (2001) considera que "(...) el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que, al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto" (p. 126).

Una vez aclarados estos conceptos, la escritura creativa permite el despliegue de múltiples metodologías y enfoques, junto con el uso libre de los géneros discursivos, ya que esta se basa en poner en función aquellas experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y deseos de los sujetos escritores, en una escritura libre y motivada por intereses propios, esto permite la eliminación de la presión de seguir y replicar estructuras preestablecidas y modos que social y educativamente se han impuesto como los únicos correctos, usos que se han quedado

en los estudiantes y sujetos como los únicos posibles y si estos no poseen las capacidades, habilidades, competencias necesarias para desarrollarlos son descartados, ya sea por un sistema o por ellos mismos. Es importante entender que en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan alrededor de la lectura y la escritura y cómo se supone que debe ser la composición de textos, el lenguaje y la lengua son objetos, instrumentos y herramientas vitales de aprendizaje. Camps (2003) comenta alrededor de la composición escrita que esta se desarrolla cuando se invita y motiva al sujeto a realizar producciones bajo situaciones contextualizadas, ya que escribir exige un dominio y unos conocimientos específicos, así que es vital acompañar y anclar la escritura a realidades cercanas al individuo, las cuales brinden herramientas para que el proceso escritor se dé. "El aprendizaje se produce durante el proceso de composición escrita. Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos" (p. 5).

Por otro lado, simboliza una dificultad para que se den los procesos de escritura creativa y de composición escrita que a nivel social los procesos creativos, entre ellos la escritura, son atribuidos a capacidades innatas y espontáneas de los sujetos, dejando de lado como lo comenta Colomer (1991) "(...) la movilización planificada del conjunto de conocimientos que el alumno posee en su memoria o en fuentes de información a su alcance" (p. 26). La escritura es una de las primeras formas tangibles que tienen los estudiantes para comunicar sus ideas y esta funciona como una herramienta para desarrollarse en su vida cotidiana y escolar, siendo un medio de transmisión social, cultural, política, etc. Sin embargo, encasillar la escritura a solo modelos formales y puramente académicos le cierra la puerta a los niños, niñas y jóvenes a explorar alrededor y a fondo de sus experiencias, vivencias, ideas, sueños, entre otros aspectos que son motivantes y objetos de significados para sí mismos, los cuales

pueden ser detonantes simbólicos para la composición de escritura creativa en la escuela, en las cuales se cumpla con el currículum, la política pública educativa, con los intereses de los estudiantes y la escritura deje de ser vista como esa parte oscura, obligatoria y poco satisfactoria de la escuela y de la clase de lengua castellana o español.

5.2. Lugar del taller literario en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria.

En cuanto a la categoría de taller literario Lardone y Andruetto (2003) definen el taller como "un trabajo, es hacer, y su cuestión fundamental estimular, considerar, cuidar y alimentar el producto de ese hacer" (p. 19). Se posiciona el mismo como un instrumento que rompe la homogeneización y aquellos procesos tradicionales de enseñanza y prácticas pedagógicas autoritarias, jerárquicas y mecánicas, que se han replicado por medio de modelos pedagógicos deficientes y desinteresados, lo que permite que la experiencia que el taller literario ofrece llegue a sujetos de todas las edades, disciplinas, culturas, contextos políticos, sociales, económicos y educativos. Se crean tensiones entre las prácticas tradicionales que se viven y replican en los contextos educativos ante el querer y la necesidad de innovar en nuevas formas y modelos. Por medio del taller se movilizan los deseos de escribir y todos los procesos que se dan alrededor de la escritura, quienes integran los talleres crean textos de forma colectiva y/o individual, como comenta Kohan (2004) "(...) no se puede hablar de taller cuando no hay producción escrita durante el encuentro" (p. 16).

El taller literario tiene múltiples beneficios para quienes participan en él y es vital que la escuela brinde espacios en los cuales, por medio de este, se pueda propiciar en los estudiantes procesos de argumentación, desarrollo de la libre expresión, diálogo, debate, oralidad y situaciones de comunicación. Así mismo, este facilita la apropiación de destrezas,

habilidades, conocimientos, junto con la autonomía y la responsabilidad, entendida como una herramienta de autoformación. Por otro lado, el taller literario ayuda a que las situaciones de aprendizaje se den con mayor frecuencia y facilidad integrando el juego y el disfrute a la misma. “La escritura es también un juego, de palabras, con palabras, ante las palabras, desde las palabras y para las palabras, hiladas entre la carga inicial y el punto final” (Kohan, 2004, p. 17).

A lo largo de los procesos educativos el papel del docente se ha visto centralizado en la transmisión de información y la regulación del lenguaje y la convivencia, junto con el asignar tareas y actividades que no poseen intenciones pedagógicas claras y significativas, desligadas de los contextos, historias, necesidades e intereses de quienes participan, este hecho dificulta la ampliación de metodologías y oportunidades tanto para docentes, estudiantes y el sistema educativo. El docente debe apropiarse de su papel como quien guía, dirige, ayuda, escucha, muestra, estimula, comparte, sugiere y orienta, así mismo, como quien se interroga y evalúa constantemente, evaluando las clases, los talleres, los procesos de los estudiantes, sus dificultades y necesidades.

Es vital que el taller sea como lo menciona Rodríguez (2012), dialógico, participativo, funcional, significativo, lúdico, integrador y sistémico, solo así podrán llegar a los participantes de formas que este y sus aprendizajes y enseñanzas puedan ser usados en la cotidianidad que a cada sujeto compete. El taller literario invita e impulsa a que los sujetos que participan en él se sumerjan en una búsqueda de su voz y a verse como ente transformador. El taller se piensa y diseña teniendo en mente una problemática en específico que se busca sea abordada y solucionada parcial o completamente por medio del desarrollo de unas acciones y actividades en específico. En este, sus metodologías activas se ponen al

servicio y se centran en el participante, sin embargo, el docente también tiene un papel vital como ente de acción y observación. El taller crea espacios propicios para la producción discursiva y la formación del cuerpo docente junto con los propósitos investigativos de estos, rescatando el papel del docente como un apoyo pedagógico vital de los niños, niñas y jóvenes, siendo una estrategia que propicia la acción articulada y significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumado a una visión interdisciplinaria reformulando el papel que suele tener la clase de lengua castellana en la escuela y su vínculo con otras áreas y asignaturas. Peraza (2020) menciona que

> (...) el taller literario surge como respuesta a la enseñanza en literatura para fomento tanto de la lectura literaria como de la escritura creativa y permite, como dispositivo pedagógico, la lúdica, el juego, el diálogo, la terapia, la experiencia y la subjetividad. Además, el taller, desde sus características, posibilita la operatividad, la investigación, la construcción compartida de conocimientos y, aún más, genera una experiencia estética". (p. 16)

El taller literario se posiciona como un instrumento y herramienta para que se inicien procesos de superación de aquellas problemáticas que surgen alrededor de la escritura y la lectura en la escuela, permitiendo que estas dejen de verse desde la obligatoriedad por los estudiantes, y puedan convertirse en espacios de disfrute y creación de conexiones personales de lo que escriben y viven en el salón de clases y lo que sucede en su diario vivir. Así mismo, a reforzar sus habilidades alrededor del diálogo y debate de ideas, realizar producciones concretas y trabajar con otros.

5.3.Educación literaria y la fracturación del sistema tradicional

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo tradicional diferentes expertos y maestros han señalado la gran crisis y la necesidad de cambios que se presenta alrededor de la enseñanza de la literatura, ya que la escuela ha reproducido modelos de trabajo con textos literarios, los cuales no se encuentran articulados del todo al currículum y a los objetivos específicos de las planeaciones pedagógicas, desarticulación que conduce a problemas con la evaluación dado que esta queda en procesos lineales y literales que no invitan y motivan a que los estudiantes lectores realicen elaboraciones propias y personales, sino a entregar esas respuestas y resultados que el docente ubicó como correctos y adecuados, así que si estos llegan a aquellas respuestas son calificados positivamente a pesar de que los niveles de comprensión no están siendo profundos y significativos.

Lo anterior conduce a que resalten modelos centralizados en la competencia lectora o lecto-literaria; esta lleva a que se refieran sobre los estudiantes lectores como "competentes" o "incompetentes" cuando en las prácticas pedagógicas los docentes ven vacíos en cuanto a la comprensión lectora, ignorando que estos son frecuentes por los procesos basados en el "despliegue de procedimientos y procesos" como lo menciona Álvarez (2011) en los cuales los estudiantes quedan atados a reglas y formas "correctas" que resultan en múltiples dificultades para los mismos.

Surge la educación literaria como un reconocimiento a esta gran necesidad de mejora tanto en los niveles de comprensión como de producción textual invitando a olvidar la visión limitada que se posee ante el texto literario, como herramienta de introducción y apertura para textos lingüísticos e informativos en la clase de lenguaje, que si bien es importante dado el proceso de aprendizaje alrededor de reglas y convenciones lingüísticas que hacen parte del lenguaje

no sólo en lo formal y académico sino en la vida cotidiana y regula las relaciones que se da entre lector y texto, puede limitar la capacidad de expresión y libertad, insistiendo en lo vital de cambiar los modos obsoletos de uso del texto literario y reemplazarlos por otros que tengan en cuenta el proceso pedagógico y sus objetivos, junto con la existencia de intenciones claras de trabajo. Por otro lado, en el proceso de escogencia de los textos literarios que se quieren trabajar con los estudiantes, no suele tenerse presente los deseos e intereses de estos, dado que se tiende a trabajar con la lectura de fragmentos, textos cortos y obras completas consideradas clásicos universales de manera individual, lo que conduce a actividades con guías de trabajo que resultan en rutinas escolares pero no en el establecimiento de hábitos lectores y profundización en las competencias de comprensión, junto con la entrega de herramientas de comprensión, reflexión y pensamiento crítico que, a largo plazo, tengan incidencia en la vida cotidiana de los mismos. A pesar de que estos ejercicios permiten a los lectores hacer visiones globales de las obras, reconocimiento y anticipación de elementos narrativos, seleccionar indicios e integrar información nueva, esto no se hace a profundidad y a niveles importantes si no existe un apoyo del maestro.

Esto invita a que la escuela y su cuerpo docente busque y halle textos literarios y se establezca un corpus literario que sea motivante para sus lectores, que se acerquen a sus intereses y a sus capacidades de comprensión y producción textual, junto con el desarrollo de modos de trabajo y planeaciones que estén contextualizadas y tengan en cuenta objetivos claros, aterrizados y específicos, así como tener presentes las experiencias y conocimientos previos. El canon literario con el cual se suele trabajar es radicalmente histórico y este modela las formas y capacidades de lectura de los estudiantes en su momento. Las épocas y cada uno de los contextos definen qué clase de textos son dignos de hacer parte del canon

escolar, cuáles valen la pena conocer, leer, estudiar y defender. Colomer (1991) menciona que

> El análisis de los libros de texto más frecuentes confirma que la mayor parte de las propuestas toman el texto como mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxico - semánticos, gramaticales o de producción escrita con escasa relación con los aspectos literarios del texto leído. (p. 22)

El problema en los cánones literarios tradicionales radica en que no acostumbran a tener en cuenta los gustos y contextos de los estudiantes, así mismo, este tiende a estar influenciado por los gustos y conocimientos de los maestros, lo cual conduce a que se den espacios de lectura en el aula y la escuela, pero esta termina siendo impuesta y obligatoria, sin generar un disfrute real en su lector. Lomas y Mata (2014) mencionan que "El lector debe ser afectado por los textos, debe sentirse vinculado a ellos y deseoso de saber más acerca de ellos, antes de iniciar su estudio. Los conocimientos deben servir para incrementar el placer de la lectura, no para disminuirlo" (p. 6). Por otro lado, es valioso que se le brinde espacios a los lectores donde puedan tener experiencias de lectura y escritura por placer, en las que puedan implicarse y vincularse de manera personal y esto los conduzcan a realizar valoraciones estéticas y distanciamiento crítico, así como la entrega de herramientas para abordar estos textos y experiencias con mecanismos propios para establecer comprensiones y significados.

La educación literaria les permite a los sujetos el acercamiento y la participación en experiencias literarias que pueden ser vehículos de transformación profunda y que estos puedan convertirse en escritores del mundo que los rodea y de sí mismos. Colomer (1991) menciona que "...debería entenderse desde la escuela la posibilidad de contextualizar literaria

y culturalmente el texto: como una vía para enriquecer el diálogo del lector con el texto al hacer posibles nuevas conexiones entre la representación obtenida y la representación del mundo anterior a la lectura" (p. 28). Teniendo en cuenta lo anterior, la educación literaria se convierte en el instrumento, la herramienta y el objeto vital de enseñanza y aprendizaje para lograr cambios e implementar innovaciones, no solo en la clase de lenguaje, sino en la escuela como ente de transformación social, cultural y política, por esto se vuelve de interés principal en este trabajo investigativo.

5.4.Formulación del taller literario como base para la intervención

El taller literario se convierte en una herramienta y un ejercicio que refuerza, apoya y moviliza procesos creativos y literarios en pro de las trayectorias de aprendizaje y desarrollo lectoescritor de los estudiantes teniendo presente sus niveles académicos y la necesidad de presentar propuestas pedagógicas alineadas a las políticas públicas y el currículum de las instituciones educativas. La fase de preparación del taller literario refuerza las bases de la educación y se ubica como una forma de fortalecer los procesos y espacios educativos. Teniendo en cuenta lo anterior y con el interés de intervenir y aportar nuevas miradas, caminos y metodologías a las sesiones y clases de Lengua Castellana en contextos escolares formales se plantea la siguiente propuesta pedagógica de un taller literario estructurado en una secuencia didáctica. Esta investigación hace énfasis en la fase 1 de preparación dada su naturaleza de propuesta. En cuanto a las otras dos fases, tanto de realización como evaluación, se propone para estas una ruta de posible seguimiento con acciones e instrumentos para que el docente continúe e implemente en su totalidad esta secuencia didáctica.

Este taller literario se piensa y estructura inicialmente para la población educativa de estudiantes de grado décimo y undécimo pertenecientes a instituciones educativas de educación formal tanto públicas como privadas. Estos niveles educativos se vuelven la población objetivo, ya que en estos grados se ha establecido una ruta de aprendizaje, en la cual se han construido y trabajado habilidades y competencias básicas alrededor de la lectura comprensiva y la escritura académica y científica. Inicialmente este taller literario estructurado como secuencia didáctica se crea posicionado y pensando en los procesos de la clase de Lengua Castellana y Español, donde se exploran múltiples formatos, géneros, autores, fenómenos, literatura, etc., con la disposición de acompañar las actividades que por la política pública educativa y los currículum de cada institución se deben aprender y enseñar en las escuelas, pero permitiendo un trabajo más creativo y cercano a lo que resulta de interés para los jóvenes, aprovechando los múltiples beneficios de la escritura creativa y el taller literario, junto con el rompimiento y fracturación de las barreras tradicionales que se ponen alrededor de los lectores y escritores jóvenes. Es vital para alcanzar los niveles esperados de incidencia en los estudiantes, docentes e instituciones educativas que este taller literario estructurado como secuencia didáctica no quede en la aplicación superficial de las sesiones, sino que se permita y disponga de un espacio y tiempo, donde se logre encaminar procesos de lectura y escritura reflexivos, significativos y profundos en base a cada una de las autoras y cuentos cortos, junto con las experiencias y cosmovisiones de los sujetos participantes. Así mismo, se vincule con fuerza los contenidos y procesos curriculares que se estén llevando a cabo en las instituciones educativas, en los cuales se piense implementar esta propuesta pedagógica, con el objetivo de generar transiciones y trabajo mancomunado entre lo que se viene haciendo en las aulas y las propuestas de trabajo nuevas, innovadoras y creativas.

Esta propuesta de taller literario trabaja como insumo de lectura cuentos cortos escritos por mujeres latinoamericanas; entre ellas Clarice Lispector, Isabel Allende, María Luisa Bombal, Rosario Ferré, Mariana Enríquez y Liliana Heker. Algunas de ellas conocidas y leídas en el mundo de las letras y otras con escritos potentes, fuertes y profundamente interesantes, escogidos por sus formas diversas y especiales de abordar temáticas de la vida cotidiana que pueden resultar motivantes y cercanas para los estudiantes adolescentes de los grados décimo y undécimo. El proceso de escogencia de estas autoras y sus textos se basó principalmente, en experiencias de lecturas personales y académicas, no sólo de manera subjetiva sino en base a sondeos en colegas y compañeros, donde estas autoras con sus escrituras tan especiales cautivaron y tocaron a un lector de diferentes maneras, así mismo, se decide trabajar con autoras dado la preeminencia de las letras masculinas no sólo en la escuela, sino en el mundo, las cuales han opacado de alguna forma el reconocimiento y divulgación de la escritura femenina.

Este taller literario consta de seis sesiones de trabajo, en las cuales se distribuye el tiempo entre la lectura de los cuentos cortos seleccionados, usados como objeto de reflexión, análisis y estímulo para trabajar en actividades de producción escrita basados en escritura creativa. Por otro lado, una séptima sesión en la que se busca que los estudiantes trabajen en el producto final, este se piensa como una recopilación de todas las producciones escritas, se invita a que los jóvenes escritores trabajen en este de la manera más creativa posible.

Se sugiere a los docentes que en cada implementación de las sesiones con el interés de darle seguimiento a los cambios que son necesarios hacer teniendo en cuenta la singularidad de cada contexto y grupo estudiantil, junto con poder llevar un proceso de evaluación y sistematización eficiente al finalizar las sesiones, se pueda tomar registro fotográfico y

audiovisual, junto con llevar un diario de campo, que permita registrar con mayor detalle aquellas características, cambios, improvisaciones, preguntas, dificultades y acciones que hacen parte de la cotidianidad de la práctica docente. En el apartado de anexos se sugiere una posible plantilla de diario de campo. Por otro lado, se sugiere a los docentes que antes de iniciar con la sesión se dé un espacio de diálogo y de "rompehielo", este será específico en cada caso, pero estos permitirán que los estudiantes se dispongan de manera distinta al espacio del taller literario de como suelen hacerlo en la cotidianidad de la escuela. Así mismo, se propone romper con las barreras físicas que se encuentran en las aulas cuando se ubican los pupitres y puestos del alumnado en filas, las mesas redondas, incluso ubicarse y sentarse en el suelo les plantea a los estudiantes que es un escenario de trabajo distinto.

A continuación, se enlistan las actividades y textos a trabajar en específico en cada sesión del taller literario estructurado como secuencia didáctica.

Sesión 1:

Para esta sesión se escogió el cuento corto de Rosario Ferré titulado **La muñeca menor**, se plantea un ejercicio de escritura colaborativa entre los estudiantes del grupo y la reimaginación y reescritura del cuento leído. Con el objetivo de que los jóvenes se cuestionen en torno a cómo se desarrollaría el cuento si los personajes actuarán de una forma distinta o sus personalidades y características cambiarán. En esta sesión se busca acercar a los jóvenes al derecho de aprendizaje número cuatro del grado décimo; "Formula puntos de encuentro entre la literatura y las artes plásticas y visuales" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 45).

Sesión 2:

En cuanto a esta segunda sesión se propone el análisis y reflexión de imágenes. Con base en estas se proyecta la escritura de un microrrelato que explique y complemente la imagen escogida por cada uno de los estudiantes. Para esta sesión se escogió el cuento corto **El árbol** de María Luisa Bombal. Con este ejercicio se acerca a los estudiantes el derecho básico de aprendizaje número dos del grado undécimo; "Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 48).

Sesión 3:

En esta tercera sesión se propone el desarrollo y estructuración de una entrevista al personaje principal del cuento **Una gallina** de la autora brasileña Clarice Lispector, con el objetivo de acercar a los estudiantes el derecho básico de aprendizaje número dos del grado décimo; este menciona la planeación de "(…) la producción de textos audiovisuales en los que articula elementos verbales y no verbales de la comunicación para desarrollar un tema o una historia" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 44). Junto con el derecho de aprendizaje número siete de grado décimo; "Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa". (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 47).

Sesión 4:

En cuanto a esta cuarta sesión se propone la escritura de una carta a uno de los personajes presentados en el cuento **La casa de Adela** de la autora Mariana Enríquez. Con esta actividad se espera acercar a los estudiantes al derecho básico de aprendizaje número tres del grado undécimo; el cual menciona la determinación de "(…) los textos que desea leer y la manera

en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 49). Junto con el derecho básico de aprendizaje número siete de grado undécimo; "Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 51).

Sesión 5:

En la quinta sesión se propone que los estudiantes realicen una ficha de publicidad para la promoción del cuento **Dos palabras** y de su autora chilena Isabel Allende, sumado a un book tráiler corto, en el que se acompañe a la ficha publicitaria por medio de un video. Se espera con esta actividad acercar a los estudiantes al derecho básico de aprendizaje número uno del grado décimo; este menciona el asumir "(…) una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 44).

Sesión 6:

En la sexta sesión los estudiantes construirán un poema en forma de caligrama y leerán el cuento corto **La fiesta ajena** de la autora Liliana Heker. Por medio de este ejercicio se busca trabajar el derecho básico de aprendizaje número tres del grado undécimo; este menciona la determinación de "(…) los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 49). Junto con el derecho básico de aprendizaje número siete del grado undécimo; en el cual se comenta la expresión "(…) por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 51).

Sesión 7:

En cuanto a esta última sesión se les dará el espacio a los estudiantes para trabajar y culminar la creación de un fanzine creativo, en el cual se recopilen todas las producciones escritas trabajadas a lo largo de las seis sesiones anteriores, con el objetivo de que estas sean expuestas en una galería para sus compañeros y profesores de la institución educativa.

A continuación, se encuentran las fichas de planeación de cada una de las sesiones con sus momentos y textos a trabajar en específico.

Tabla 2. Taller literario Descubriendo el Poder de las Palabras

Secuencia didáctica Descubriendo el Poder de las Palabras	
Grado sugerido	Estudiantes de grado décimo y undécimo
Número de sesiones	7 sesiones de dos horas cada una
Objetivos de aprendizaje	-Proponer un taller literario organizado en 7 sesiones secuenciales, en el cual los estudiantes se reconozcan como escritores creativos. -Leer y reconocer la escritura de mujeres latinoamericanas opacadas por el enfoque en las letras masculinas.

	-Escribir creativamente con géneros textuales y discursivos comunes y cercanos a la realidad de los estudiantes.
Descripción general	A lo largo de las sesiones de este taller literario sus lectores encontrarán una guía y herramienta para trabajar en las aulas de la clase de Lengua Castellana y Español alrededor de temáticas, géneros textuales y discursivos, estrategias, cumplimiento de la política pública educativa, etc., de una forma en la que el protagonista sea el estudiante y su proceso de aprendizaje, donde se piense y se tome como un escritor con la posibilidad de proponer, discutir, reflexionar, evaluar, criticar, comentar, crear, inventar, imaginar , discriminar, relacionar, sintetizar, clasificar, comparar, estudiar, plantear, entre otras posibilidades, por medio de su voz y de su escritura, descubriéndose el poder de la palabra, de su palabra.
Contenidos asociados	Se busca trabajar con cuentos cortos escritos por mujeres latinoamericanas, las cuales escriben y abordan múltiples problemáticas cotidianas para los estudiantes y la sociedad, realizan críticas sociales, indagan en el establecimiento de la identidad, las relaciones interpersonales, entre otras. Por otro lado, se busca la indagación y trabajo con la escritura creativa,

	junto con géneros y formatos comunes y necesarios como la carta, el microrrelato, la publicidad, la entrevista, la receta, entre otras, herramientas, instrumentos y conocimientos que impulsarán los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

Tabla 3. Sesión 1. ¿Qué pasaría si…?

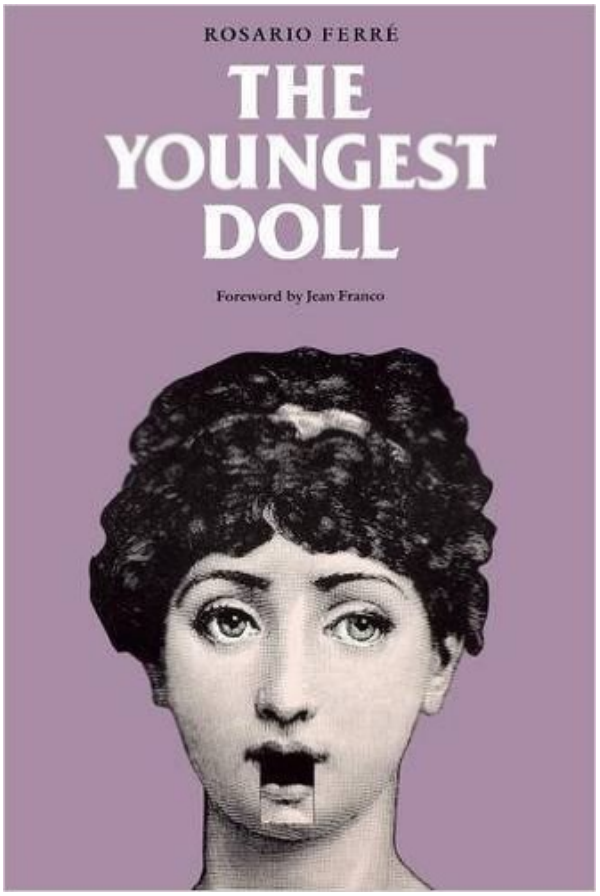
Sesión 1: La muñeca menor, escritura colaborativa y reescritura	
Título de la actividad	¿Qué pasaría si…?
Objetivo de aprendizaje	- Realizar la lectura y reescritura del cuento corto seleccionado para la sesión entendiendo la importancia del trabajo con otros y la creación de relaciones entre la literatura y el arte.
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 4 grado décimo: Formula puntos de encuentro entre la literatura y las artes plásticas y visuales.
Descripción de los momentos	Se inicia la sesión presentando a los estudiantes de manera general las temáticas, textos y autoras que se trabajarán a lo largo de la secuencia didáctica, con el objetivo de mostrar y plantear un plan de trabajo, en el

	cual los estudiantes puedan visualizar los aprendizajes y productos que crearán a lo largo de las sesiones y como este se vincula a los conocimientos y aprendizajes que deben obtener. Así mismo, contextualizar a la clase alrededor del taller literario, sus beneficios, características específicas y el porqué de su elección como metodología e instrumento de trabajo para la clase. **Nota:** se recomienda que el plan de trabajo sea realizado en computador y se proyecte y envíe a los estudiantes, así mismo, tener el material literario y teórico que sea requerido. En un segundo momento se presenta el cuento corto de Rosario Ferré como material de lectura, el docente elige la forma de presentación, impresión, proyección, texto digital, etc. Se invita a que la lectura de este se haga de forma grupal, por turnos y en voz alta, con el interés de identificar por medio de esta lectura aspectos por reforzar y mejorar en esta capacidad de los estudiantes, junto con promover el debate y la participación de todos. Una vez terminada la lectura se abre un espacio de

	diálogo y debate alrededor de lo recién leído, el docente plantea las premisas y preguntas que acompañarán este espacio, conectándolo con las líneas de trabajo de la sesión y de la clase en general. Algunas de las preguntas que pueden hacerse son: - ¿Qué aspectos les resultan interesantes y cercanos de la lectura? - ¿Hay algo en cómo está estructurado el cuento, los personajes, los sucesos, la cronología, etc., que les resulte raro, difícil de entender o seguir y que les gustaría cambiar? Terminado el espacio de diálogo inicial, el docente distribuye a los estudiantes en grupos y les propone la reescritura del cuento **La muñeca menor** con el cambio de algún suceso o situación, la eliminación o sustitución de un personaje, entre otros cambios, con el objetivo de mantener la esencia del cuento, pero haciendo una reescritura creativa del mismo. Por ejemplo: - A la tía no la muerde la chágara, sino se hiere con una planta extraña - La tía no hacía muñecas, sino floreros - La tía tuvo hijas y se casó

	Los estudiantes trabajarán de forma grupal con el acompañamiento del docente, resolución de preguntas y apoyo en lo que se requiera. Una vez los estudiantes hayan terminado su proceso de escritura, cada grupo leerá su escrito nuevo y sus compañeros deberán darles comentarios críticos y constructivos para sus mejoras, este proceso se repite con todos los grupos. **Después de la clase:** los estudiantes deberán realizar los cambios y sugerencias que tanto el docente como los compañeros le hayan hecho al escrito y realizar la entrega del escrito oficial antes de la siguiente sesión.
Texto a trabajar	Cuento corto **La muñeca menor** de la autora puertorriqueña Rosario Ferré. Nacida en el año 1938 en la ciudad de Ponce, Puerto Rico, hacía parte de una de las familias más adineradas de este país. Empezó en el mundo de las letras a los 14 años publicando artículos en el periódico *El nuevo día*. Fundó con su prima Olga Nolla la revista *Zona de carga y descarga,* en la cual publicaban a escritores nuevos. El cuento corto **La muñeca menor** fue escrito y

	publicado en el año 1972, este hace parte de una obra más amplia titulada *Papeles de Pandora*, en el cual recopila múltiples cuentos. Ferré se ha esforzado por trabajar temáticas alrededor del feminismo y la sexualidad femenina, criticar y hacer posturas en contra del clasismo, racismo y sexismo, junto con el trabajo alrededor de problemas de identidad, marginalidad, independencia, papeles arraigados socialmente, entre otros. Este cuento corto ha sido catalogado por muchos dentro del realismo mágico. Cynthia Sloan (2000) menciona que Ferré usa múltiples estrategias para introducir la aparición de muñecos con un sentido literal y figurado, tomando este para demostrar las expectativas sociales e ideales de apariencia y personalidad que se le ponen a las mujeres y niñas, junto con los estereotipos de género, lejanos de la vida real de cada una de ellas. **La muñeca menor** publicado en 1980, relata la historia de una tía con mucha riqueza y belleza que es mordida por un animal marino y este se hospeda en su pierna, el cual degrada su confianza y deseos de casarse y desarrollar su sexualidad, motivo que la lleva a concentrarse en la crianza de sus sobrinas. La tía decide hacer muñecas para cada cumpleaños de las

	niñas, una tras otras con múltiples mejoras, detalles y calidad. La sobrina menor conoce a un hombre y se casa con él, la tía decide obsequiarle una muñeca de bodas y en este momento empieza la degradación de la sobrina, el esposo, la tía y la muñeca.  Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1ESWOfAfMcErthmdltLSeD9HzC8PbaVE_/view?usp=drive_link
Producto de la sesión	Los estudiantes entregarán por grupos la reescritura del cuento corto de Rosario Ferré cambiando la personalidad y toma de decisiones de alguno de los

	personajes o algún otro detalle de este.

Tabla 4. Sesión 2. Siendo uno solo

Sesión 2: El árbol - reflexión de imágenes y escritura microrrelato	
Título de la actividad	Siendo uno solo
Objetivo de aprendizaje	-Desarrollar un microrrelato que exprese por medio de la escritura cómo existen diálogos verbales y no verbales en muchas cosas que nos rodean como las imágenes.
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 2 grado undécimo: Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas.
Descripción de los momentos	Se inicia la sesión con un diálogo corto alrededor del ejercicio trabajado en la sesión anterior, con el interés de indagar en los sentimientos y pensamientos de los estudiantes, junto con conocer aquellas cosas que

	resultaron difíciles o fáciles para cada uno de ellos. Una vez terminado el espacio el docente realiza una pequeña contextualización de lo que se espera trabajar en esta segunda sesión. En este segundo momento se da una breve introducción del cuento **El árbol** de la escritora chilena María Luisa Bombal. Se invita a que esta lectura se haga de forma grupal, por turnos y en voz alta, con la intención de un debate y participación de todos los estudiantes. Terminada la lectura se abre un espacio de diálogo y debate alrededor del mismo, el docente plantea algunas premisas y preguntas para guiar la creación de hipótesis y la discusión. Por ejemplo: - ¿Qué imagen mental se puede hacer del personaje principal en base a las decisiones y características que se dan? - ¿Qué elementos les gustaron y cuáles no del cuento? - ¿En el cuento hubo algo que no entendieron? Terminado este espacio de diálogo se invita a los estudiantes a elegir una imagen que les llame la atención de un banco de imágenes que creará el

	docente alrededor de las temáticas que se han estado trabajando en la clase o de ese tema próximo a aprender. Con el interés de que los estudiantes creen un microrrelato que acompañe y se inspire en la imagen, ya sea una clase de descripción, la invención de un personaje y su historia, etc., se motiva a los estudiantes a ser muy creativos y realistas con sus escritos. Finalizado el espacio de creación se organiza a los estudiantes en parejas, allí se compartirán y leerán sus escritos entre compañeros y se darán retroalimentaciones de qué les gusta, qué no, qué no se entiende o es confuso, entre otros aspectos que apoyen la mejora de la producción escrita. **Después de la clase:** los estudiantes corregirán y mejorarán sus escritos para ser entregados antes de la siguiente sesión de clase.
Texto a trabajar	María Luisa Bombal nació en el Paseo Monterrey de Viña del Mar en 1910, estudió letras y pronto ahondó en el mundo intelectual de la época, así mismo, trabajó para la UNESCO. Perteneció a la Generación de 1942,

	donde se mezclaban los aspectos tradicionales con temáticas sociales y creativas en la escritura. Muchos críticos literarios han retomado la obra de Bombal como textos relevantes para los nuevos estudios de género dado que abordaba las relaciones que surgen entre hombres y mujeres y los papeles asignados en la sociedad para cada uno de ellos. En sus escritos resaltan los personajes femeninos y cómo estos viven un viaje alrededor de su interioridad y reconocimiento de sí mismas, para esto usaba técnicas narrativas que navegaban por la psicología de ellas y se solían alejar del realismo, mostrando preferencias por la naturaleza y la conexión con ella junto con vivencia de situaciones maravillosas con contenidos profundos e intensos. Su cuento titulado **El árbol** fue publicado en 1939. Bombal nos narra la historia de Brígida, una mujer menospreciada y algo olvidada por su familia, considerada tonta e infantil, por otro lado, vive un matrimonio frío y doloroso, sumado a esto Bombal nos lleva por un recorrido entre los recuerdos de la infancia, juventud y adultez de manera poética de Brígida, a través de una experiencia musical bajo

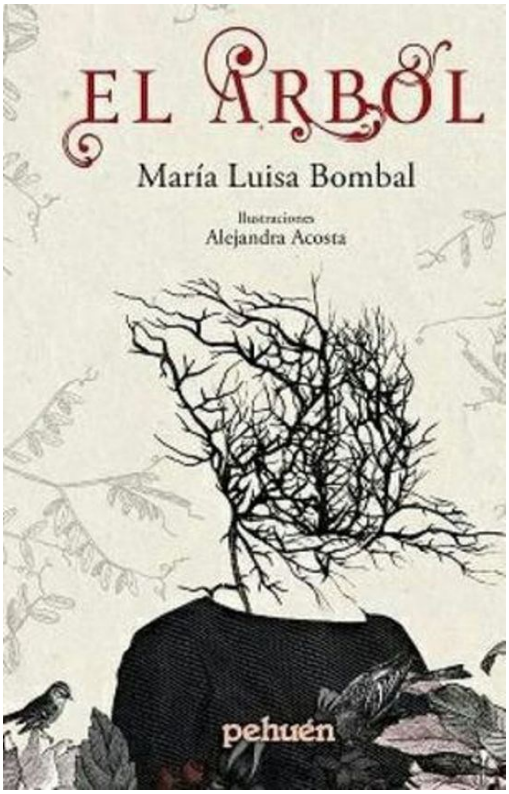
	Mozart, Beethoven y Chopin, junto con una conexión profunda que vive con un árbol ubicado en su casa.  Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1FoRoajhDLCMFBYjvnHKx47bXYo1knTyu/view?usp=sharing
Producto de la sesión	Un microrrelato basado en una imagen en específico escogida de un banco de imágenes propuesto por el docente.

Tabla 5. Sesión 3. ¿Y usted qué opina?

Sesión 3: Una gallina - Entrevista personajes	
Título de la actividad	¿Y usted qué opina?
Objetivo de aprendizaje	- Desarrollar la escritura de un guion de una entrevista al personaje principal del cuento **Una gallina**, junto con la grabación de esta.
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 2 grado décimo: Planea la producción de textos audiovisuales en los que articula elementos verbales y no verbales de la comunicación para desarrollar un tema o una historia. DBA 7 grado décimo: Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa.
Descripción de los momentos	Se da inicio de esta tercera sesión con el espacio de diálogo alrededor del trabajo realizado en la sesión anterior, resolución de preguntas y dudas que tengan los estudiantes. Culminado este momento se introduce

	a la autora de esta sesión Clarice Lispector con su cuento **Una gallina**. Se invita a que la lectura se realice de manera grupal, por turnos y en voz alta, con el objetivo de todas las sesiones de fomentar la participación, el diálogo y debate de todos los estudiantes. Culminado el espacio de lectura, se abre el diálogo para conocer los sentires y pensares de los estudiantes ante el cuento, el docente propone las premisas y preguntas que guiarán el espacio, algunas de ellas pueden ser: - ¿Qué elementos de la historia les resultan relevantes? ¿Por qué? - ¿Le darían algún consejo a la gallina? ¿Si, no, cuál? - ¿Por qué creen que la autora usó a una gallina como personaje principal? Una vez culminado el espacio de lectura y diálogo el docente divide a los estudiantes en grupos, se invita a que estos realicen un guion de entrevista con los diálogos tanto de entrevistado (la gallina) como de entrevistador (los estudiantes), es importante que antes de la sesión se haya dado indicaciones alrededor de la estructura de una entrevista, tipos de entrevista,

	características de esta y todo lo relacionado que sea relevante para el desarrollo de esta actividad. El docente acompañará este espacio de escritura resolviendo dudas y posibles preguntas que surjan en los estudiantes. Finalmente, se abre un espacio para lectura y diálogo de los guiones de entrevistas con el objetivo de hacer retroalimentaciones para su mejora. Así mismo, se les deja como asignación de entrega la grabación de las entrevistas de forma creativa.
Texto a trabajar	Clarice Lispector nació en 1920 en un pequeño pueblo de Ucrania, sin embargo, esto ocurre en medio del viaje que la llevaría a ella y su familia a Brasil. Tuvo una infancia con múltiples necesidades y precariedades económicas. Siendo tan solo una niña incursionó escribiendo e inventando historias, en la adolescencia inicia en el mundo de las letras de una forma más seria y a los veintiún años publica su primera novela *Cerca del corazón salvaje*, estudia leyes y empieza a colaborar con algunas revistas y periódicos. Debido a su amplio conocimiento y manejo de múltiples lenguas realiza trabajos de traducción y adaptaciones de obras

	extranjeras, así mismo, publica libros infantiles. A lo largo de sus diversos escritos se logra percibir una escritura profunda y relacionada a procesos y conflictos personales, mentales y emocionales, un viaje ante el autoconocimiento con una gran influencia de la lírica. Su cuento corto **Una gallina** publicado en 1952. Nos cuenta cómo la protagonista, una gallina cansada y decidida a no ser la comida de alguien emprende la fuga, sin embargo, terminada capturada y tomada como mascota y su autora nos lleva por un viaje alrededor de las crisis y enfrentamientos que tiene la protagonista, los cuales terminan siendo semejantes a los que viven los seres humanos, permitiendo una fácil conexión con esta gallina.  Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1Vsa-

	jZj4Zh5nAgjdnU4j7_wmU5DV3boj/view?usp=sharing
Producto de la sesión	Escritura del guion de la entrevista de los estudiantes al personaje principal del cuento, junto con la grabación y dramatización de esta.

Tabla 6. Sesión 4. Te escribo hoy

Sesión 4: La casa de Adela - Carta a un personaje	
Título de la actividad	Te escribo hoy
Objetivo de aprendizaje	-Conocer la estructura de una carta y sus usos cotidianos y académicos - Escribir una carta personal dirigida a uno de los personajes del cuento **La casa de Adela**
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 3 grado undécimo: Determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias. DBA 7 grado undécimo: Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o

	la obra de un autor.
Descripción de los momentos	El docente inicia la sesión hablando sobre el trabajo realizado por los estudiantes en el encuentro anterior al escribir el guion y grabar la entrevista, se resuelven dudas que posean y se cierra el tema trabajado. Una vez realizado esto, se introduce la sesión hablando sobre la autora Mariana Enríquez, junto con su cuento corto **La casa de Adela** sumado al tema a desarrollar y ahondar en la clase. Se continua con la lectura del texto, se invita a que esta sea en grupo, por turnos y en voz alta, con el interés de motivar el diálogo, el debate y la participación de todos los estudiantes. Culminado el espacio de lectura, se abre uno de diálogo y reflexión alrededor del cuento, el docente plantea las premisas y preguntas para el mismo. Por ejemplo: - ¿Qué opinan de los sucesos transcurridos en la historia? - ¿Cómo era la relación entre los tres niños? - ¿Les gustaría decirles algo a los personajes si pudieran? - ¿Cambiarían algo de la historia? - ¿Qué más pudo haberle pasado a Adela?

	Una vez se realicen las preguntas y diálogo esperado, se invita a los estudiantes a escribirle una carta a alguno de los personajes del cuento, donde ellos tengan presente la estructura y aspectos generales del formato, teniendo en cuenta que el docente debe hacer una explicación alrededor de la misma antes de realizar la actividad, junto con la aclaración de que en esta carta se expresen con libertad sobre sus sentimientos, pensamientos, dudas, cambios qué quisieran realizarle a la historia, consejos para los personajes, etc. Esta actividad se sugiere realizarse de manera individual. A lo largo de la actividad el docente acompaña guiando el proceso de escritura y respondiendo preguntas y dudas que puedan surgir en los estudiantes. Una vez terminado el tiempo de creación se leen las cartas en voz alta, se brindan comentarios de mejora y queda como asignación y tarea la culminación y corrección de las cartas para ser entregadas al docente antes de la próxima clase.
Texto a trabajar	Mariana Enríquez escritora, docente y periodista argentina nacida en el año 1973, sus escritos dentro del mundo contemporáneo han sido relevantes enmarcados en el género de terror y misterio. A sus 19 años escribió su novela *Bajar es lo peor* la cual inicialmente no fue

	bien recibida pero que años después se convirtió en un texto relevante en el mundo de la literatura de misterio. Varios críticos han catalogado toda su obra dentro de la "nueva narrativa argentina", junto a la literatura gótica, galardonada con múltiples premios a lo largo de su carrera. Desde el año 2020 es directora del concurso Letras del Fondo Nacional de las Artes en Argentina. Su cuento **La casa de Adela** publicado en el 2021, relata la historia de dos hermanos Clara y Pablo y su amiga Adela, ellos comparten tiempo juntos y esta última se obsesiona con la casa abandonada que existe en su barrio. Una noche los tres entran en ella, encuentran múltiples objetos viejos y raros, esa noche Adela es vista por los niños cruzando una puerta y no la vuelven a ver, esto se vuelve en el gran misterio del barrio y lleva a que tanto Pablo como Clara se cuestionen muchas cosas y sus vidas cambien.

	 Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1b28VMnzh2y0MXJKVeGKJoVz6YizVB7wX/view?usp=sharing
Producto de la sesión	Los estudiantes escribirán cartas dirigidas a los personajes del cuento

Tabla 7. Sesión 5. Lea, lea, lea

Sesión 5: Dos palabras - publicidad y book tráiler	
Título de la actividad	Lea, lea, lea

Objetivo de aprendizaje	- Reflexionar alrededor de la publicidad que conocemos y con la que estamos en contacto día a día. - Construir una pieza publicitaria y video corto del cuento y autora escogidos para la sesión.
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 1 grado décimo: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.
Descripción de los momentos	Se inicia la sesión con un diálogo alrededor de la sesión anterior y su temática, aclarando dudas y apoyando en lo que requieran los estudiantes. Una vez hecho esto, se introduce el cuento a trabajar en la sesión titulado “Dos palabras” y a su autora Isabel Allende, junto con la actividad específica. El docente da inicio a la lectura del cuento, se invita a que esta se haga de forma grupal, por turnos y en voz alta, manteniendo la metodología y objetivos de participación y diálogo de todas las sesiones del taller. Culminada la lectura se abre el espacio de diálogo y reflexión de esta, el docente planteará las premisas que guiarán y apoyarán a los estudiantes a ubicarse en los objetivos planteados por el mismo. Por ejemplo:

	- ¿Por qué creen que el discurso entregado al coronel fue tan efectivo? ¿Qué decía? - Una vez leído por completo el cuento, ¿cuáles pudieron ser las palabras regaladas al coronel? - ¿Por qué las palabras de Belisa eran tan cotizadas? - ¿Qué opinan del final? ¿les gusto? ¿lo cambiarían? Después de varios minutos de diálogo y participación, el docente dividirá a los estudiantes en grupos de tres y les dará la indicación de trabajo central de la sesión, donde estos deberán construir una pieza publicitaria para el cuento, en la cual se invite a leerlo de manera creativa y se mencione a su autora de igual forma. El docente acompañará el espacio resolviendo dudas y guiando el proceso creativo. Una vez se tenga la ficha publicitaria los estudiantes deberán crear un video corto donde ellos hagan la publicidad del cuento y su autora, junto con la pieza publicitaria realizada en primer lugar. Con el objetivo de ahondar alrededor de otras formas de escritura y trabajo literario.

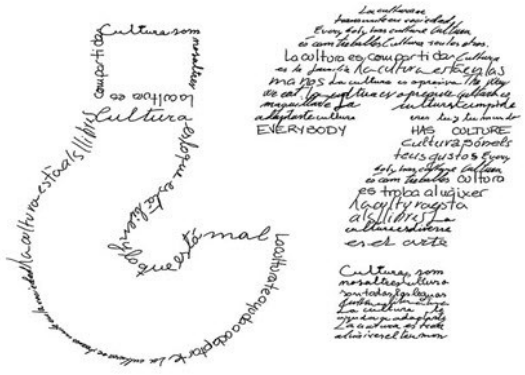
	Terminado el espacio de escritura y grabación se da una visualización del trabajo realizado por cada grupo, se hace retroalimentación tanto por parte del docente como entre compañeros. Para la siguiente clase los estudiantes deberán entregar su video y ficha corregida y mejorada.
Texto a trabajar	Isabel Allende escritora chilena nacida en 1942, actualmente es una de las autoras más leídas y sus libros alcanzan grandes ventas a nivel mundial. Desde el año 2004 hace parte de la Academia Estadounidense de las Artes y las Letras y a lo largo de su carrera ha recibido diversos reconocimientos. En 1982 publica su primera gran novela *La casa de los espíritus*, la cual nace de una carta escrita a su abuelo, esta obra es llevada al cine y traducida a múltiples idiomas. En 1996 funda The Isabel Allende Foundation, impulsada por el fallecimiento de su hija dos años antes, la cual hacía variedad de trabajo social como voluntaria. Allende escribe de manera libre y en sus entrevistas menciona que inicia a escribir pensando en una época, lugar, personajes y la historia se va dando. El humor hace parte de sus escritos ya sean literarios o periodísticos. Catalogada por la crítica dentro del posboom y como una escritora de

	subliteratura, por sus temas y su gran éxito comercial. El cuento **Dos palabras** publicado en 1989, relata la historia de Belisa una mujer que recorre el país vendiendo palabras, un día es buscada por un hombre con la encomienda de la escritura de un discurso con palabras que dominen a la gente para volverse presidente, este las obtiene, pero no se siente del todo bien, así que vuelvan a llamar a Belisa, allí entre ellos dos ocurre la afloración de un sentimiento particular.  Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1k_k_T1cNxDGJXisrWBNp7UJfzaeoVxNT/view?usp=sharing
Producto de la sesión	Los estudiantes construirán una pieza publicitaria y grabarán un video corto tipo “comercial”.

Tabla 8. Sesión 6. La lucha del poema

Sesión 6: La fiesta ajena - poema caligrama	
Título de la actividad	La lucha del poema
Objetivo de aprendizaje	- Entender la importancia de la escritura como herramienta para mostrar puntos de vista y hacer críticas y reflexiones
Derecho básico de aprendizaje asociado	DBA 3 grado undécimo: Determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias. DBA 7 grado undécimo: Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.
Descripción de los momentos	Se inicia la sesión dialogando alrededor del trabajo realizado en el encuentro anterior, se pregunta a los estudiantes sobre sus sentires y pensares y se resuelven dudas en torno al producto desarrollado. Una vez culminado este momento, el docente da la

	charla inicial introduciendo a la autora y el cuento escogido para la misma, junto con la metodología y producto a desarrollar y cómo este se vincula a los objetivos de la clase. Se continua con el momento de lectura del cuento **La fiesta ajena**, se invita a que esta se haga de forma grupal, por turnos y en voz alta, con el fin de continuar con la intencionalidad de participación y diálogo. Terminado el momento de lectura, se invita a los estudiantes a dialogar alrededor de sus reflexiones, sentires y pensares sobre el cuento y la autora, el docente plantea las premisas y preguntas que apoyarán y guiarán este espacio. Por ejemplo: - ¿Qué opinan de lo sucedido con Rosaura? - ¿Han vivido en algún momento de su vida una situación parecida a la relatada en la historia? Terminado este espacio de diálogo se invita a los estudiantes a escribir un poema, en el cual expresen sus sentimientos y pensamientos frente a la situación relatada en el cuento, este poema debe ser escrito en forma de caligrama con una forma o dibujo que acompañe lo dicho en el poema, sumado a esto, deben

	ocultar un mensaje contundente para que sea descubierto por sus lectores, este puede ser oculto usando las letras del poema en mayúscula, por ejemplo. Una vez finalice el tiempo de creación se da un momento de lectura y exposición de los poemas. Se dan retroalimentación tanto de parte del docente como entre los compañeros. Los estudiantes se van a casa con la tarea de terminar el poema teniendo en cuenta las observaciones realizadas en clase. Para la siguiente sesión se les solicita a los estudiantes llevar a clase materiales para realizar un fanzine, cartulinas de colores, recortes, colores, marcadores, junto con todas las producciones escritas realizadas.  Imagen de referencia
Texto a trabajar	Liliana Heker ensayista y novelista argentina nacida en 1943, estudió física en la universidad y desde temprana

	edad incursionó en la escritura como secretaria de redacción en la revista literaria *El grillo*. Participó en la fundación de la revista literaria *El Escarabajo de Oro*, en el cual múltiples escritores y autores reconocidos participaron. En 1966 publica su primer libro de cuentos *Los que vieron la zarza*. A lo largo de su carrera Heker se ha mantenido en las declaraciones de que en la escritura reside infinita y maravillosa pasión y emoción, estas se vuelven ingredientes indispensables para escribir. El cuento **La fiesta ajena** publicado en 1991 relata la historia de la fiesta de una niña rica llamada Luciana, la cual invita a sus amigos, entre ellos Rosaura, hija de la empleada de la casa. Rosaura colabora en la fiesta llevando una que otra bandeja para las mesas y se siente muy bien en ella. Esto lo cuenta feliz a su madre cuando la recoge, esperando el regalo final como cualquier otro invitado, la empleadora la sorprende con un pago de dinero por el apoyo en la fiesta, hecho que la enfrenta a una dura realidad.

	 Acceso al texto: https://drive.google.com/file/d/1no70hw5xLBkQKe-cTldaVpOA2r1zzuZk/view?usp=sharing
Producto de la sesión	Los estudiantes construirán un poema en caligrama donde expresen sus sentires alrededor del cuento e insertado en él deberán introducir un mensaje oculto con el objetivo de que sus lectores lo descubran.

Tabla 9. Sesión 7. ¿Y qué fue lo que hicimos?

Sesión 7: Fanzine o revista creativa literaria	
Título de la actividad	¿Y qué fue lo que hicimos?
Objetivo de aprendizaje	- Construir un fanzine que recopile todas las producciones escritas realizadas por los

	estudiantes a lo largo de las sesiones del taller literario.
Descripción de los momentos	En esta sesión se abrirá el espacio dialogando alrededor de las actividades, cuentos y sesiones trabajadas, invitando a que los estudiantes expresen sus sentires y pensares, qué fue lo que más les gusto, lo que menos les gustó, qué cambiaran, etc. Terminado este espacio de diálogo, el docente les pedirá a los estudiantes construir una fanzine o revista creativa literaria, en la cual ellos recopilen todos sus escritos trabajados de forma libre, con el objetivo de hacer una galería con todos los fanzines para que no solo sus otros compañeros de clase lo vean, sino que puede ser compartido con otros cursos. El docente acompaña este espacio resolviendo dudas y apoyando el proceso creativo de los estudiantes. En esta sesión los estudiantes empiezan y adelantan su fanzine, pero este queda como una asignación para la siguiente clase. Imágenes de referencia:


NBA
ALL STAR


QUE
COMER
COSTA
COSTARICA


crack!
UTOPIE & MICRO-FICTION
CONTRE


EL ORIGEN

Texto a trabajar	No aplica
Producto de la sesión	Fanzine o revista creativa literaria con la recopilación de las producciones escritas

6. Validación por experto

Con el ánimo de fortalecer y revisar a profundidad la propuesta de taller literario *Descubriendo el Poder de las Palabras*, se contactó al experto Yury De Jesús Ferrer Franco, Comunicador Social-Periodista, Licenciado en Filología e Idiomas español - francés, Magíster en Literatura y Doctor en Cultura y Educación en América Latina, quien a lo largo de su carrera se ha especializado en áreas alrededor del lenguaje, la literatura, la cultura, la creatividad y la educación. Ferrer en la actualidad tiene filiación institucional con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, específicamente en la Facultad de Ciencias y Educación, coordina el Área de Literatura y proyectos curriculares de posgrado.

Para la realización de la validación por experto se construyó un instrumento de evaluación con preguntas abiertas, este consta de nueve preguntas, donde las cuatro primeras exploran en el evaluador sus ideas sobre la conceptualización e importancia de la escritura creativa y el taller literario, Ferrer menciona que estos son espacios vitales de conocimiento y exploración tanto de las subjetividades de los sujetos como colectivos, donde el aprendizaje y la enseñanza conviven de manera interdisciplinar. Así mismo, se indaga alrededor de las ideas sobre la propuesta pedagógica de taller estructurada como secuencia didáctica nombrada *Descubriendo el Poder de las Palabras*, bajo los objetivos y la pregunta de investigación que

se plantearon para este proyecto, Ferrer considera que esta se articula de manera clara bajo dos ejes; establecer la relevancia de la escritura creativa y por el otro, brindar conocimientos en base a un corpus de cuentos cortos de autoras latinoamericanas.

Por otro lado, en cuanto a las preguntas cinco, seis y siete, estas exploran bajo la perspectiva del experto y la conceptualización, objetivos y pregunta de investigación las debilidades, fortalezas y posibles aspectos de mejora de la propuesta de taller literario. Ferrer, percibe como una fortaleza la selección de un corpus de autoras latinoamericanas, así como la selección de las actividades y la conexión de estas a lo largo de las sesiones y la secuencia didáctica que logra visualizarse pensada "*por* y *para* los jóvenes". Así como ve un aspecto de mejora plantear la implementación del taller lleve a procesos más profundos de reflexión, junto con realizar una entrevista a los participantes al finalizar la ejecución de este, con el interés de conocer de manera cercana las experiencias vividas en este, junto con el mostrar la importancia de que el taller y sus temáticas se relacionen y se proyecten con el currículum de las instituciones educativas expandiendo las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la pregunta ocho se explora con el experto las sugerencias y recomendaciones para la propuesta de taller literario *Descubriendo el Poder de las Palabras,* sumada al cambio de una encuesta a una entrevista final y la conexión del taller literario con los contextos académicos y los curriculum de las instituciones en las que se desarrolle, junto a la ampliación de lo que fue los criterios de selección del corpus de las autoras latinoamericanas que fueron la base para el desarrollo de las actividades en cada una de las sesiones.

Esta validación por experto permitió el fortalecimiento de la propuesta de taller literario estructurado en una secuencia didáctica *Descubriendo el Poder de las Palabras*, así mismo,

por medio de las sugerencias se favoreció que se hicieran cambios tanto en la preparación como en la posible implementación y evaluación.

A continuación, se ubica el instrumento diligenciado para la visualización de las preguntas y respuestas a profundidad.

Tabla 10. Instrumento diligenciado para la validación por experto

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA ESCRITURA CREATIVA EN LA BÁSICA SECUNDARIA PROPUESTA DE TALLER LITERARIO SOBRE AUTORAS LATINOAMERICANAS Autora: JUANA VALENTINA RIAÑO LÓPEZ / Director: NELSON ARTURO ALONSO GALEANO **INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTO** (PREGUNTAS ABIERTAS)
ASPECTOS CONTEXTUALES
1. ¿De acuerdo con su trayectoria docente e investigativa, qué opinión tiene frente a la pertinencia de abordar los procesos formativos en la educación básica secundaria a partir de la escritura creativa? La *escritura creativa* es, ciertamente, un espacio de acción interdisciplinar para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación en general y, en particular, en el nivel de básica secundaria, cuyas finalidades están enfocadas hacia la orientación profesional de los educandos. Aquí las habilidades comunicativas, entre ellas la escritural, deben asumirse en perspectiva semiótica, es decir, aplicada y no exclusivamente funcional. La *escritura creativa* permite alimentar este enfoque, conectando de una manera más eficaz (si está debidamente orientada) al universo escolar con el universo de la vida, dando paso a subjetividades que permiten al estudiante reconocer sus potencialidades de manera integral, y a los orientadores fortalecer –desde los acercamientos que facilita esta forma de la expresividad– la consolidación de su perfil de egreso escolar, en función de la configuración de su perfil de ingreso a la vida universitaria y al mundo de la vida.
2. ¿Según su experiencia, considera que el taller literario como estrategia discursiva y pedagógica contribuye con la transformación de las prácticas formativas y creativas en la básica secundaria? ¿Por qué? ¡Desde luego que sí! El *taller literario* es un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico y creativo sobre las relaciones que el ser humano establece consigo mismo y con sus contextos de actuación e interacción, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinados. Comprender al ser humano implica entender de qué manera los estados intencionales moldean sus experiencias y sus actos. La comprensión es posible sólo cuando existe la mediación de los sistemas culturales: modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, patrones de vida comunitaria y este acercamiento cuyo carácter es tan complejo como situacional, es facilitado por las dinámicas que propicia el *taller literario*.

3. ¿De acuerdo con la pregunta de la presente investigación, considera que la propuesta de taller literario **Descubriendo el poder de las palabras**, estructurado en una *secuencia didáctica,* es acertada y clara para dar cuenta de la problemática abordada y de los objetivos trazados? ¿Por qué?

La pregunta que responde la investigación y se conecta con el taller literario diseñado **(¿Cómo establecer el lugar y la importancia de la escritura creativa en los contextos escolares de básica secundaria a partir de un taller literario sobre autoras latinoamericanas?)** se articula sobre dos ejes: primero establecer la relevancia de la escritura creativa en básica secundaria y, segundo, aportar a los participantes conocimiento específico acerca de un *corpus* de autoras latinoamericanas seleccionadas por su pertinencia para propiciar diálogos, debates y creación textual, con la población a la que está dirigida la propuesta. Así las cosas, los objetivos (general y específicos), se ubican claramente en esta línea y la secuencia didáctica que se plantea para tales fines responde a este contexto intencional de la investigación que está claramente situado.

4. ¿Considera que se ha logrado una satisfactoria conceptualización sobre la importancia de la escritura creativa y el lugar del taller literario en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria?

La investigadora desarrolla en cuatro subtítulos la conceptualización de la *escritura creativa* y el lugar del *taller literario* en las prácticas educativas, a saber: **«La secuencia didáctica como escenario para la enseñanza de la lengua y la literatura»; «Importancia de la escritura creativa en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria»; «Lugar del taller literario en las prácticas pedagógicas de contextos escolares de básica secundaria»; y «Educación literaria y la fracturación del sistema tradicional»**. En estos espacios de contextualización epistemológica y reflexión pedagógica,sustenta el diseño del taller y la secuencia didáctica que propone, de manera concisa y pertinente, acudiendo a fuentes y perspectivas actualizadas que dialogan con las intenciones y el contexto de aplicación del taller diseñado (básica secundaria).

5. ¿Según su criterio, cuáles son las debilidades y/o fortalezas, en general, de la propuesta de taller literario **Descubriendo el poder de las palabras**, construida en esta investigación?

Como ya lo expresé, una de las fortalezas de la propuesta es el tino en la selección del *corpus* de escritoras y textos que se vinculan a la secuencia didáctica, a lo que se suma el modo vinculante en el que están planteadas las acciones de las que serían protagonistas los sujetos (estudiantes) de educación básica secundaria. Se percibe, desde la estructura de la secuencia didáctica, que ésta ha sido pensada *por y para* los jóvenes desde un grupo de escritoras que revelan el lugar de lo femenino en la América Latina contemporánea. Por lo antes expuesto conviene plantear como posibilidad que el taller literario y la secuencia didáctica proyecten ir más allá del circuito que ellos constituyen y desemboquen en reflexiones e inquietudes que ahonden en los temas y aspectos que proponen. Para este propósito está diseñada la que considero debe ser, definitivamente, entrevista (y no encuesta) al final de las sesiones. Para ello sugiero que se revisen las preguntas y su secuencia que están dispuestas en la «**Fase 3. Evaluación, conclusión y recomendación»**.

6. ¿Cómo experto en el campo del lenguaje y la literatura, qué opinión le merece la *estructura del taller literario* **Descubriendo el poder de las palabras**, en sus correspondientes sesiones, temas, autoras y textos, como estrategia pedagógica y creativa orientada a la básica secundaria?

La estructura del taller responde a las características del nivel para el que se propone y, en general, para el tipo de población que se espera encontrar en educación básica secundaria. La disposición de las sesiones, así como la definición de los temas y aspectos que se plantea desarrollar están articulados con una cuidadosa selección de autoras y textos. Esta suma de elementos consolida la pertinencia de la propuesta pedagógica y creativa y ratifica su contexto de aplicación y desarrollo (educación básica secundaria).

7. ¿A su juicio, cuáles aspectos de la propuesta del taller literario **Descubriendo el poder de las palabras** podrían mejorarse y/o ajustarse, para contribuir, mayormente, con los procesos creativos en la básica secundaria?

Es claro que el *taller literario* y la *secuencia didáctica* evidenciarán sus efectos una vez se hayan realizado. Cabe la posibilidad de pensar en alimentar, a partir de acciones posteriores, en el contexto del plan de estudios del espacio académico en el que ocurrirán los procesos, de qué modos pueden seguir alimentándose las posibilidades expresivas y las búsquedas literarias desencadenadas por ellos.

Es obvio que el *taller literario* y la *secuencia didáctica* hacen parte de un par de 'todos mayores': el micro currículo o programa específico del espacio académico en el que se inscriben y el currículo de la institución en donde se ofrecen y esta conexión debe, por lo menos, proyectarse en el contexto de esta investigación.

RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

8. ¿Qué recomendaciones y/o sugerencias podría hacer para una mayor fortaleza en la estructuración de la presente investigación?

Como lo expuse en la respuesta a la pregunta N° 5 convendría plantear como posibilidad que el taller literario y la secuencia didáctica proyecten la posibilidad de ir más allá del circuito que ellos constituyen y desemboquen en reflexiones e inquietudes que ahonden en los temas y aspectos que proponen. Para este propósito está diseñada la que considero debe ser, definitivamente, **entrevista (y no encuesta)** al final de las sesiones. Para ello sugiero que se revisen las preguntas y su secuencia que están dispuestas en la **«Fase 3. Evaluación, conclusión y recomendación».** También que se explicite de qué modos, quien oriente el taller hará uso de este espacio de realimentación, tanto para perfeccionar el taller literario y la secuencia didáctica como para incentivar la continuidad de los procesos reflexivos y creativos en los participantes.

La segunda recomendación se ubica en la necesidad de conectar el taller literario y la secuencia didáctica con las propuesta general del espacio académico y el currículo institucional. Ya que se trata de una propuesta que puede aplicarse en cualquier institución educativa, este aspecto puede contemplarse como proyección.

Finalmente considero que sería muy conveniente explicitar en el documento conceptual (fundamentación) de una manera más amplia, cuáles fueron los criterios de selección de las autoras latinoamericanas y los textos que configuran el *corpus* con base en el cual se proponen las acciones del taller literario y la secuencia didáctica.

¿Según todo lo anterior, considera que la propuesta de taller *Descubriendo el poder de las palabras*, como secuencia didáctica, es válida en la estructuración de un proceso de investigación sobre la escritura creativa en la básica secundaria? (Marque X).
SI: **X**
NO:

FECHA DE ELABORACIÓN: Bogotá, D.C., 7 de junio de 2024.

NOMBRE COMPLETO DEL EXPERTO: YURY DE JESÚS FERRER FRANCO

TÍTULOS ACADÉMICOS: Comunicador Social-Periodista (Universidad Autónoma del Caribe); Licenciado en Filología e Idiomas, español-francés (Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C.); Magíster en Literatura (Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, D.C.); Doctor en Cultura y Educación en América Latina (Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile).

FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Educación Artística (Coordinador del Área de Literatura); Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad y Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva (Coordinador de ambos proyectos curriculares de posgrado). Universidad Central, Escuela de Artes, Maestría en Creación Literaria, Genealogía de la Literatura Infantil y Juvenil.

CORREO INSTITUCIONAL: ydferrerf@udistrital.edu.co

NACIONALIDAD: colombiano.

TIPO DE DOCUMENTO: Cédula de Ciudadanía.

NÚMERO DEL DOCUMENTO DE IDENTIDAD: 8.724.617

MÓVIL: +57 3174343613

ENLACE CvLAC MINCIENCIAS:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000298506

FIRMA: 

Elaboración propia

7. Fase 3. Evaluación, conclusión y recomendación

Finalmente, Camps (2003) nos propone la **evaluación** como una tercera fase, en esta se ve el proceso valorativo como un elemento formativo e inserto en el aprendizaje, el cual se cuestiona alrededor de lo que se hizo y cómo es el texto desarrollado, junto con cuáles son los aprendizajes que se dieron en la fase de realización. Así, se entiende la evaluación desde la función de ayudar a los estudiantes a adquirir conciencia de todos los pasos tomados para llegar a culminar las producciones escritas y la participación en la clase, junto con las acciones planeadas inicialmente y después realizadas, sumado a una recuperación metacognitiva de los aprendizajes, conceptos, saberes y conocimientos que fueron parte del proceso de la secuencia didáctica.

Para la evaluación de esta propuesta pedagógica se propone e invita a los docentes al finalizar el desarrollo de todas las sesiones, realizar una entrevista, en la cual se cuestione a los estudiantes y personas participantes sobre sus reflexiones, opiniones, ideas, sentimientos,

percepciones, etc., de lo que fue y no fue el taller literario para cada uno de ellos. Algunas de las preguntas que se sugieren son:

- ¿Qué opinan de la escritura creativa como una forma de trabajo con el lenguaje?
- ¿Habían trabajado el taller literario o la escritura creativa en otro espacio? ¿Cómo fue esta experiencia?
- ¿Prefieren el taller literario o la clase tradicional, por qué?
- ¿Cómo se sintieron en el taller literario?
- ¿Les resultaron interesantes las autoras y los cuentos cortos leídos y trabajados?
- ¿El trabajo realizado fue relevante y significativo? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué cambiarían del taller literario de escritura creativa trabajado?
- ¿Consideran que el trabajo desarrollado en el taller literario tiene alguna funcionalidad en su vida cotidiana? ¿Cuál o cuáles?

Por otro lado, con el interés de potencializar la propuesta del taller literario **Descubriendo el poder de las palabras**, se realizó una validación por un experto, en la cual este apoyó y promovió la importancia de las temáticas abordadas en la misma, junto con su estructuración en una secuencia didáctica. Así como plantear posibles aspectos a mejorar. A continuación, se ubica la tabla con las respuestas de este.

En esta investigación fue vital tomar las fases de la secuencia didáctica para realizar una base conceptual importante alrededor de las categorías seleccionadas; escritura creativa, taller literario y educación literaria, las cuales permitieron entender a mayor profundidad lo relevante y significativo de la implementación del taller literario de escritura creativa en los

contextos educativos de básica secundaria en la clase de Lengua Castellana. Ferrer (2024) menciona que la escritura creativa es

> un espacio de acción interdisciplinar para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación en general y, en particular, en el nivel de básica secundaria, cuyas finalidades están enfocadas hacia la orientación profesional de los educandos. Aquí las habilidades comunicativas, entre ellas la escritural, deben asumirse en perspectiva semiótica, es decir, aplicada y no exclusivamente funcional. (p.1)

Por lo tanto, la escritura creativa se vuelve un instrumento vital para que los estudiantes tengan acercamientos significativos a los conocimientos y saberes, así como explorar sus subjetividades de una manera integral realizando conexiones entre lo que se vive en la escuela y en el aula de clase y lo que acontece en su diario vivir en múltiples áreas.
Se logró visualizar y problematizar las tensiones entre el sistema tradicional de enseñanza de la literatura y de la escritura en la educación formal que se brinda en las instituciones educativas, junto con aquellas necesidades de novedad e innovación para motivar y brindar la oportunidad a los estudiantes de acercarse a sus procesos lecto - escritores desde el gusto, el interés y la incidencia en sus vidas cotidianas.

La visualización de los beneficios de esta metodología alrededor del despertar creativo de los estudiantes conduce a procesos donde la estimulación de la imaginación, el desarrollo de la sensibilidad literaria, la apertura y flexibilidad en el pensamiento crítico, el debate y el diálogo con otros en cuanto a diferentes puntos de vista. Sumado a la emancipación de las ideas, sentimientos y pensamientos de los estudiantes por medio de su escritura libre, pasando

de consumidores a productores, permitiendo una exploración total de la aptitud escritora de estos.

Este taller literario estructurado en una secuencia didáctica les brinda a los docentes una ruta sencilla de preparación, implementación o realización y evaluación de esta metodología poco usual en las aulas educativas. Dado el imaginario de la dificultad de evaluación y aprendizaje en el taller literario, en relación con aquello que se dice que se debe enseñar y aprender con respecto a la política pública educativa y los currículums, este rompe por medio de la práctica con todos estos cuestionamientos. Ferrer (2024) menciona que el taller literario "es un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico y creativo sobre las relaciones que el ser humano establece consigo mismo y con sus contextos de actuación e interacción, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinados" (p.1). Así mismo, la elección de actividades que vinculan géneros discursivos de necesario aprendizaje con la libertad de la escritura creativa permitiendo que el alumnado entienda los usos de estos, tanto en contextos académicos, científicos e investigativos, como los cotidianos, cercanos, familiares, poéticos, literarios, entre otros.

Por otro lado, la elección de cuentos cortos de autoras latinoamericanas, las cuales abordan temáticas cotidianas y cercanas a la vida de un adolescente. Mujeres que ponen en discusión el amor, el dolor, los problemas de identidad, la aprobación social, los conflictos, los roles de género en la sociedad, la comunicación, el sacrificio por otros, el suicidio, la amistad, la confusión emocional, entre muchas otras, acerca la lectura y la escritura a los estudiantes desde la facilidad de identificarse y "ponerse en el lugar del otro", junto con la brevedad y poco cansancio al leer, reflexionar, dialogar y crear hipótesis de un cuento corto, fracturando la necesidad de apegarse a un canon literario de grandes clásicos universales de la literatura

que saturan al estudiante, el cual muchas veces no posee la motivación, las competencias, ni las herramientas para abordar la lectura de estos de manera provechosa. Ferrer (2024) al respecto menciona que una de las fortalezas de la propuesta de taller literario fue la elección del corpus de autoras y textos que se vinculan entre todos por medio de la secuencia didáctica y el

> modo vinculante en el que están planteadas las acciones de las que serían protagonistas los sujetos (estudiantes) de educación básica secundaria. Se percibe, desde la estructura de la secuencia didáctica, que ésta ha sido pensada por y para los jóvenes desde un grupo de escritoras que revelan el lugar de lo femenino en la América Latina contemporánea. (p.2)

Esta investigación contribuye a los múltiples ejercicios pedagógicos que emprenden docentes e investigadores con el interés de implementar nuevas formas de aprendizaje y enseñanza que buscan estar acordes a las necesidades de cada generación, teniendo en cuenta circunstancias sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras.

El taller literario resalta como una actividad que motiva desde la guía y la libertad. Cuando la escritura y la lectura se trabaja partiendo del goce, el disfrute y el descubrimiento, se logra incentivar la autonomía, la valoración crítica y personal de la realidad, la asociación y la estructuración de pensamientos, ideas y teorías. El taller literario es un espacio que propicia la argumentación, la libre expresión, el desarrollo de la oralidad, la apropiación de conocimientos y la integración de lo individual con lo colectivo. Así mismo, al estructurarse en una secuencia didáctica, la cual permite un mayor acercamiento y encadenamiento de los contenidos, conocimientos y saberes a enseñar y aprender a la posible población estudiantil,

en las cuales se crean y desarrollan aprendizajes y saberes prácticos que se posicionan en la vida cotidiana, junto con la creación de una comunidad de aprendizaje. Ferrer (2024) lo visualiza como un espacio que ofrece múltiples beneficios para la exploración y crecimiento de saberes integrales, críticos y reflexivos de los sujetos y como estos se ponen en contacto consigo mismos y con otros, permitiendo un entendimiento más completo de lo que son los humanos y esta comprensión se da por medio de la "mediación de los sistemas culturales: modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, patrones de vida comunitaria y este acercamiento cuyo carácter es tan complejo como situacional, es facilitado por las dinámicas que propicia el taller literario" (p.1).

Para los intereses de este trabajo investigativo, a continuación, se realizan una serie de recomendaciones alrededor de las temáticas propiamente mencionadas y desarrolladas, con el objetivo de entregarle al lector una guía más amplia tanto para la implementación de la propuesta de este proyecto, como para desarrollar otras investigaciones e indagaciones.

- El taller literario debe ser pensado y estructurado bajo la lógica de que sea dialógico; permitiendo el debate y diálogo entre sus participantes, donde se expresen intereses, dudas, inquietudes, experiencias, angustias, etc, fomentando la interacción social, la democracia y la resolución de conflictos. También debe ser participativo; de tal manera que los participantes encuentren un espacio libre para intervenir y reflexionar.

- El taller literario debe ser integrador, funcional y significativo para los estudiantes, superando las barreras entre la teoría y la práctica, y la desvinculación de lo que se hace y se aprende en la escuela y lo que pasa en la cotidianidad de estos.

- A pesar de que uno de los pilares del taller literario es la libertad de expresión, es vital que el docente se apropie de su papel como apoyo y guía pedagógico de los procesos que emprenden los estudiantes.

- Los componentes personal, emocional y vivencial de los estudiantes son intrínsecos a los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes, por tal razón es vital que la selección de actividades de escritura y las obras literarias sean escogidas en conjunto con ellos, pensadas y ancladas a sus realidades, intereses, gustos y experiencias.

- Los objetivos y resultados de aprendizaje del taller literario y de cada una de sus sesiones deben ser claros y significativos para las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes y para la naturaleza de la clase y de la política pública educativa.

- Existen múltiples investigaciones y trabajos desarrollados sobre la escritura creativa y el taller literario en contextos educativos no formales, como bibliotecas y centros culturales, lo que deja la necesidad visible de que estas sean temáticas investigadas e implementadas en contextos de educación formal.

- Se sugiere el uso del instrumento *diario de campo* para el seguimiento de las acciones que se desarrollan en el taller, para su posible sistematización y análisis de resultados, lo cual permita la realización de mejoras, tanto a lo largo del camino de implementación de las sesiones como la planeación de otros espacios.

Este trabajo investigativo abre la posibilidad y el camino a múltiples desarrollos y amplitud de los beneficios, ventajas, metodologías y usos del taller literario, la escritura creativa y la

educación literaria en los contextos educativos donde han primado los métodos y enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje, haciendo un llamado a los docentes a innovar en sus aulas de clase, con el interés de abrir la posibilidad a los estudiantes de indagar en su interior y expresarse con libertad por medio de la escritura.

Por otro lado, la validación por el experto Ferrer Franco permitió que a la propuesta de taller literario *Descubriendo el Poder de las Palabras* estructurado en una secuencia didáctica se le hicieran cambios y mejorías adicionales, haciendo aportes en la parte de fundamentación y conceptualización de la presente investigación, así como visualizar claramente los beneficios y múltiples ventajas que la implementación de esta propuesta puede traer a los contextos educativos de básica secundaria, a docentes y estudiantes.

Finalmente, la realización de este proyecto investigativo significó múltiples retos y transformaciones para mí como estudiante y futura docente de literatura y lengua castellana. Enfrentarme numerosas veces a la hoja en blanco y a la duda me posicionó ante aquellos temores de no poder lograrlo y no desarrollar un trabajo investigativo que demostrara tanto como yo lo sentía y creía, la importancia de los temas aquí desarrollados. Pinto en mi ruta académica y profesional un panorama educativo que requiere de docentes apasionados y preocupados por acercar saberes, conocimientos, obras, autores, historias, a sus estudiantes más allá de lo que nos dice el currículum y el sistema tradicional. Así mismo, deja en mi la motivación y la certeza de que existen formas creativas y motivacionales para que los niños, niñas y jóvenes se enamoren de la lectura y la escritura, tanto como lo estoy yo.

8. Bibliografía

Allende, I. (1989). *Dos palabras*.

Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.*

Araujo, J. (2013). *Hacia un nuevo paradigma educativo*. Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. núm. 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Betancourt, J. Diaz, J. Espinosa, D. y Torres, C. (2018). *La reconstrucción autobiográfica en la escuela como instrumento de afectación para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria. Pontificia Universidad Javeriana.*

Bombal, M. (1939). *El árbol.*

Buitrago, L. Torres, L. y Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza.*

Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica: Secuencias didácticas para aprender a escribir.*

Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.* Comunicación, lenguaje y educación.

Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.*

Enríquez, M. (2021). *La casa de Adela.*

Ferré, R. (1980). *La muñeca menor.*

Ferreiro Emilia. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. 1–8.

García, E. (2021). *Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano.*

González, M. y Caro, M. (s.f). *Didáctica de la literatura: la educación literaria.*

Gutiérrez, D. (2009). *El taller como estrategia didáctica.*

Guzmán, B. y Bermúdez, J. (2019). *Escritura creativa en la escuela.* Infancias Imágenes, 18(1), 80–94. doi:10.14483/16579089.12263

Guzmán, A. Bermúdez, C. (2017). *La producción de textos estéticos en el aula de básica primaria: escritura creativa y subversión de la lengua materna.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Heker, L. (1991). *La fiesta ajena.*

Hernández, G. (2009). *Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis?* Tiempo de Educar, 10(19), 11–40.

Hidalgo, A. (2022). *La escritura creativa en la escuela El Proyecto Exploradores, una experiencia de formación estético literaria en el Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata.* Universidad Nacional de Colombia - Bogotá.

Idartes. (2016). *Los procesos de formación y creación en los talleres literarios, Reflexiones y propuestas de artistas formadores, Área de creación literaria.*

Lispector, C. (1952). *Una gallina.*

Lomas, C. y Mata, J. (2014). *La formación de lectores de textos literarios.*

Mariño, N. Moreno, D. y Rojas, A. (2019). *El taller de cuento como estrategia de lectura en el grado sexto del colegio Altamira Sur Oriental.* Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: V.2 Lenguaje.*

Montes, L. (2020). *La escuela anestesiada. Entre las políticas educativas colombianas y la educación literaria: Una investigación documental (1996-2016).* Pontificia Universidad Javeriana.

Oviedo, J. García, L. y Gutiérrez, Y. (2018). *La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela.* Pontificia Universidad Javeriana.

Peraza Rodríguez, M. (2020). *El taller literario como estrategia pedagógica en el aula.* Rastros Rostros, 21(1), 1-18. doi: https://doi.org/10.16925/2382-4921.2019.01.02

Pérez, H. et al. (2019). *Propuesta metodología para la elaboración de investigaciones cualitativas: un caso concreto.*

Pérez, S. Ruiz, P. (2019). *La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años.* Pontificia Universidad Javeriana.

Piñero, M. et al. (2022). *Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa.*

Reyes, A. Jaramillo, R. y Ospina, J. (2018). *La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y escritura en la escuela.* Pontificia Universidad Javeriana.

Rincón, G. (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?*

Rivaud, A. (2002). *Cultura escrita en la escuela: Aproximaciones históricas y nuevos retos para su enseñanza por Anne-Marie Chartier*. Educación y Biblioteca, 129, 26–30.

Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar.*

Schenke, E. Pérez, M. (2018). *Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico.*

Serrano, X. (1995). *La catarsis en psicoterapia*. Temes D'estud. 36(6).

Valdivia, A. (2021). *Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares*. Pensamiento Educativo, *58*(2). https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.8

Libros

Cameron, J. (1998). *El derecho y placer de escribir: curso de escritura creativa.*

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Paidós Comunicación.*

Celemin, L. (2012). *El taller de escrituras creativas; historia, conceptualización y propuestas.*

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura.*

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.*

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual.* El árbol de la memoria.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Condemarín, M. Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal.* Editorial Andrés Bello.

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el Siglo XXI.*

Kohan, S. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir.*

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en el aula: lo real, lo posible y lo necesario.* México – FCE.

Macías, L.(2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes.*

Martin, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Editorial síntesis.

Lardone, L. Andruetto, M. (2003). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club.* Homo Sapiens Ediciones.

Ramirez, A. (1986). *Talleres infantiles de literatura y creación. Teoría y práctica.*

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias.*

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.*

Sánchez, M. (2010). *Juegos y actividades para la escritura creativa: textos, comunicación y lenguaje.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Secretaria de Educación. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Lenguaje Elementos para el Debate.*

9. Anexos

Anexo 1. Cuento corto La muñeca menor. Rosario Ferré

La tía vieja había sacado desde muy temprano el sillón al balcón que daba al cañaveral como hacía siempre que se despertara con ganas de hacer una muñeca. De joven se bañaba menudo en el río, pero un día en que la lluvia había recrecido la corriente en cola de dragón había sentido en el tuétano de los huesos una mullida sensación de nieve. La cabeza metida en el reverbero negro de las rocas, había creído escuchar, revolcados con el sonido del agua, los estallidos del salitre sobre la playa y pensó que sus cabellos habían llegado por fin a desembocar en el mar. En ese preciso momento sintió una mordida terrible en la pantorrilla. La sacaron del agua gritando y se la llevaron a la casa en parihuelas retorciéndose de dolor.

El médico que la examinó aseguró que no era nada, probablemente había sido mordida por una chágara viciosa. Sin embargo, pasaron los días y la llaga no cerraba. Al cabo de un mes el médico había llegado a la conclusión de que la chágara se había introducido dentro de la carne blanda de la pantorrilla, donde había evidentemente comenzado a engordar. Indicó que le aplicaran un sinapismo para que el calor la obligara a salir. La tía estuvo una semana con la pierna rígida, cubierta de mostaza desde el tobillo hasta el muslo, pero al finalizar el tratamiento se descubrió que la llaga se había abultado aún más, recubriéndose de una substancia pétrea y limosa que era imposible tratar de remover sin que peligrara toda la pierna. Entonces se resignó a vivir para siempre con la chágara enroscada dentro de la gruta de su pantorrilla.

Había sido muy hermosa, pero la chágara que escondía bajo los largos pliegues de gasa de sus faldas la había despojado de toda vanidad. Se había encerrado en la casa rehusando a todos sus pretendientes. Al principio se había dedicado a la crianza de las hijas de su hermana, arrastrando por toda la casa la pierna monstruosa con bastante agilidad. Por aquella época la familia vivía rodeada de un pasado que dejaba desintegrar a su alrededor con la misma impasible musicalidad con que la lámpara de cristal del comedor se desgranaba a pedazos sobre el mantel raído de la mesa. Las niñas adoraban a la tía. Ella las peinaba, las bañaba y les daba de comer. Cuando les leía cuentos se sentaban a su alrededor y levantaban con disimulo el volante almidonado de su falda para oler el
perfume de guanábana madura que supuraba la pierna en estado de quietud.

Cuando las niñas fueron creciendo la tía se dedicó a hacerles muñecas para jugar. Al principio eran sólo muñecas comunes, con carne de guata de higüera y ojos de botones perdidos. Pero con el pasar del tiempo fue refinando su arte hasta ganarse el respeto y la reverencia de toda la familia. El nacimiento de una muñeca era siempre motivo de regocijo sagrado, lo cual explicaba el que jamás se les hubiese ocurrido vender una de ellas, ni siquiera cuando las niñas eran ya grandes y la familia comenzaba a pasar necesidad. La tía había ido agrandando el tamaño de las muñecas de manera que correspondieran a la estatura y a las medidas de cada una de las niñas. Como eran nueve y la tía hacía

una muñeca de cada niña por año, hubo que separar una pieza de la casa para que la habitasen exclusivamente las muñecas. Cuando la mayor cumplió diez y ocho años había ciento veintiséis muñecas de todas las edades en la habitación. Al abrir la puerta, daba la sensación de entrar en un palomar, o en el cuarto de muñecas del palacio de las tzarinas, o en un almacén donde alguien había puesto a madurar una larga hilera de hojas de tabaco. Sin embargo, la tía no entraba en la habitación por ninguno de estos placeres, sino que echaba el pestillo a la puerta e iba levantando amorosamente cada una de las muñecas canturreándoles mientras las mecía: Así eras cuando tenías un año, así cuando tenías dos, así cuando tenías tres, reviviendo la vida de cada una de ellas por la dimensión del
hueco que le dejaban entre los brazos.

El día que la mayor de las niñas cumplió diez años, la tía se sentó en el sillón frente al cañaveral y no se volvió a levantar jamás. Se balconeaba días enteros observando los cambios de agua de las cañas y sólo salía de su sopor cuando la venía a visitar el doctor o cuando se despertaba con ganas de hacer una muñeca. Comenzaba entonces a clamar para que todos los habitantes de la casa viniesen a ayudarla. Podía verse ese día a los peones de la hacienda haciendo constantes relevos al pueblo como alegres mensajeros incas, a comprar cera, a comprar barro de porcelana, encajes, agujas, carretes de hilos de todos los colores. Mientras se llevaban a cabo estas diligencias, la tía llamaba a su habitación a la niña con la que había soñado esa noche y le tomaba las medidas. Luego le hacía una mascarilla de cera que cubría de yeso por ambos lados como una cara viva dentro de dos caras muertas; luego hacía salir un hilillo rubio interminable por un hoyito en la barbilla. La porcelana de las manos era siempre translúcida; tenía un ligero tinte marfileño que contrastaba con la blancura granulada de las caras de biscuit. Para hacer el cuerpo, la tía enviaba al jardín por veinte higüeras relucientes. Las cogía con una mano y con un movimiento experto de la cuchilla las iba rebanando una a una en cráneos relucientes de cuero verde.

Luego las inclinaba en hilera contra la pared del balcón, para que el sol y el aire secaran los cerebros algodonosos de guano gris. Al cabo de algunos días raspaba el contenido con una cuchara y lo iba introduciendo con infinita paciencia por la boca de la muñeca.

Lo único que la tía transigía en utilizar en la creación de las muñecas sin que estuviese hecho por ella, eran las bolas de los ojos. Se los enviaban por correo desde Europa en todos los colores, pero la tía los consideraba inservibles hasta no haberlos dejado sumergidos durante un número de días en el fondo de la quebrada para que aprendiesen a reconocer el más leve movimiento de las antenas de las chágaras. Sólo entonces los lavaba con agua de amoniaco y los guardaba, relucientes como gemas, colocados sobre camas de algodón, en el fondo de una lata de galletas holandesas. El vestido de las muñecas no variaba nunca, a pesar de que las niñas iban creciendo. Vestía siempre a las más
pequeñas de tira bordada y a las mayores de broderí, colocando en la cabeza de cada una el mismo lazo abullonado y trémulo de pecho de paloma.

Las niñas empezaron a casarse y a abandonar la casa. El día de la boda la tía les regalaba a cada una la última muñeca dándoles un beso en la frente y diciéndoles con una sonrisa: “Aquí

tienes tu Pascua de Resurrección.” A los novios los tranquilizaba asegurándoles que la muñeca era sólo una decoración sentimental que solía colocarse sentada, en las casas de antes, sobre la cola del piano. Desde lo alto del balcón la tía observaba a las niñas bajar por última vez las escaleras de la casa sosteniendo en una mano la modesta maleta a cuadros de cartón y pasando el otro brazo alrededor de la cintura de aquella exuberante muñeca hecha a su imagen y semejanza, calzada con zapatillas de ante, faldas de bordados nevados y pantaletas de valenciennes. Las manos y la cara de estas muñecas,
sin embargo, se notaban menos transparentes, tenían la consistencia de la leche cortada. Esta diferencia encubría otra más sutil: la muñeca de boda no estaba jamás rellena de guata, sino de miel.

Ya se habían casado todas las niñas y en la casa quedaba sólo la más joven cuando el doctor hizo a la tía la visita mensual acompañado de su hijo que acababa de regresar de sus estudios de medicina en el norte. El joven levantó el volante de la falda almidonada y se quedó mirando aquella inmensa vejiga abotagada que manaba una esperma perfumada por la punta de sus escamas verdes. Sacó su estetoscopio y la auscultó, cuidadosamente. La tía pensó que auscultaba la respiración de la chágara para verificar si todavía estaba viva, y cogiéndole la mano con cariño se la puso sobre un lugar determinado para que palpara el movimiento constante de las antenas.

El joven dejó caer la falda y miró fijamente al padre. Usted hubiese podido haber curado esto en sus comienzos, le dijo. Es cierto, contestó el padre, pero yo sólo quería que vinieras a ver la chágara que te había pagado los estudios durante veinte años.

En adelante fue el joven médico quien visitó mensualmente a la tía vieja. Era evidente su interés por la menor y la tía pudo comenzar su última muñeca con amplia anticipación. Se presentaba siempre con el cuello almidonado, los zapatos brillantes y el ostentoso alfiler de corbata oriental del que no tiene donde caerse muerto. Luego de examinar a la tía se sentaba en la sala recostando su silueta de papel dentro de un marco ovalado, a la vez que le entregaba a la menor el mismo ramo de siemprevivas moradas. Ella le ofrecía galletitas de jengibre y cogía el ramo quisquillosamente con la punta de los dedos como quien coge el estómago de un erizo vuelto al revés. Decidió casarse con él porque le intrigaba su perfil dormido, y porque ya tenía ganas de saber cómo era por dentro la carne de delfín.

El día de la boda la menor se sorprendió al coger la muñeca por la cintura y encontrarla tibia, pero lo olvidó en seguida, asombrada ante su excelencia artística. Las manos y la cara estaban confeccionadas con delicadísima porcelana de Mikado. Reconoció en la sonrisa entreabierta y un poco triste la colección completa de sus dientes de leche. Había, además, otro detalle particular: la tía había incrustado en el fondo de las pupilas de los ojos sus dormilonas de brillantes.

El joven médico se la llevó a vivir al pueblo, a una casa encuadrada dentro de un bloque de cemento. La obligaba todos los días a sentarse en el balcón, para que los que pasaban por la calle supiesen que él se había casado en sociedad. Inmóvil dentro de su cubo de calor, la

menor comenzó a sospechar que su marido no sólo tenía el perfil de silueta de papel sino también el alma. Confirmó sus sospechas al poco tiempo. Un día él le sacó los ojos a la muñeca con la punta del bisturí y los empeñó por un lujoso reloj de cebolla con una larga leontina. Desde entonces la muñeca siguió sentada sobre la cola del piano, pero con los ojos bajos.

A los pocos meses el joven médico notó la ausencia de la muñeca y le preguntó a la menor qué había hecho con ella. Una cofradía de señoras piadosas le había ofrecido una buena suma por la cara y las manos de porcelana para hacerle un retablo a la Verónica en la próxima procesión de Cuaresma. La menor le contestó que las hormigas habían descubierto por fin que la muñeca estaba rellena de miel y en una sola noche se la habían devorado.

“Como las manos y la cara eran de porcelana de Mikado, dijo, seguramente las hormigas las creyeron hechas de azúcar, y en este preciso momento deben de estar quebrándose los dientes, royendo con furia dedos y párpados en alguna cueva subterránea.” Esa noche el médico cavó toda la tierra alrededor de la casa sin encontrar nada.

Pasaron los años y el médico se hizo millonario. Se había quedado con toda la clientela del pueblo, a quienes no les importaba pagar honorarios exorbitantes para poder ver de cerca a un miembro legítimo de la extinta aristocracia cañera. La menor seguía sentada en el balcón, inmóvil dentro de sus gasas y encajes, siempre con los ojos bajos. Cuando los pacientes de su marido, colgados de collares, plumachos y bastones, se acomodaban cerca de ella removiendo los rollos de sus carnes satisfechas con un alboroto de monedas, percibían a su alrededor un perfume particular que les hacía recordar involuntariamente la lenta supuración de una guanábana. Entonces les entraban a todos unas ganas irresistibles de restregarse las manos como si fueran patas.

Una sola cosa perturbaba la felicidad del médico. Notaba que mientras él se iba poniendo viejo, la muñeca menor guardaba la misma piel aporcelanada y dura que tenía cuando la iba a visitar a la casa del cañaveral. Una noche decidió entrar en su habitación para observarla durmiendo. Notó que su pecho no se movía. Colocó delicadamente el estetoscopio sobre su corazón y oyó un lejano rumor de agua. Entonces la muñeca levantó los párpados y por las cuencas vacías de los ojos comenzaron a salir las antenas furibundas de las chágaras.

Anexo 2. Cuento corto El árbol. María Luisa Bombal

A Nina Anguita, gran artista, mágica amiga que supo dar vida y realidad a mi árbol imaginado; dedico el cuento que, sin saber, escribí para ella mucho antes de conocerla.
El pianista se sienta, tose por prejuicio y se concentra un instante. Las luces en racimo que alumbran la sala declinan lentamente hasta detenerse en un resplandor mortecino de brasa, al tiempo que una frase musical comienza a subir en el silencio, a dese "Mozart, tal vez" -

piensa Brígida. Como de costumbre se ha olvidado de pedir el programa. "Mozart, tal vez, o Scarlatti..." ¡Sabía tan poca música! Y no era porque no tuviese oído ni afición. De niña fue ella quien reclamó lecciones de piano; nadie necesi Brígida era la menor de seis niñas, todas diferentes de carácter. Cuando el padre llegaba por fin a su sexta hija, lo hacía tan perplejo y agotado por las cinco primeras que prefería simplificarse el día declarándola retardada. "No voy a luchar más, es in ¡Qué agradable es ser ignorante! ¡No saber exactamente quién fue Mozart; desconocer sus orígenes, sus influencias, las particularidades de su técnica! Dejarse solamente llevar por él de la mano, como ahora.
Y Mozart la lleva, en efecto. La lleva por un puente suspendido sobre un agua cristalina que corre en un lecho de arena rosada. Ella está vestida de blanco, con un quitasol de encaje, complicado y fino como una telaraña, abierto sobre el hombro.
-Estás cada día más joven, Brígida. Ayer encontré a tu marido, a tu ex marido, quiero decir. Tiene todo el pelo blanco.
Pero ella no contesta, no se detiene, sigue cruzando el puente que Mozart le ha tendido hacia el jardín de sus años juveniles.
Altos surtidores en los que el agua canta. Sus dieciocho años, sus trenzas castañas que desatadas le llegaban hasta los tobillos, su tez dorada, sus ojos oscuros tan abiertos y como interrogantes. Una pequeña boca de labios carnosos, una sonrisa dulce y e ¡Mozart! Ahora le brinda una escalera de mármol azul por donde ella baja entre una doble fila de lirios de hielo. Y ahora le abre una verja de barrotes con puntas doradas para que ella pueda echarse al cuello de Luis, el amigo íntimo de su padre. Desde mu Por eso se había casado con él. Porque al lado de aquel hombre solemne y taciturno no se sentía culpable de ser tal cual era: tonta, juguetona y perezosa. Sí, ahora que han pasado tantos años comprende que no se había casado con Luis por amor; sin embargo Pero he aquí que Mozart la toma nerviosamente de la mano y, arrastrándola en un ritmo segundo a segundo más apremiante, la obliga a cruzar el jardín en sentido inverso, a retomar el puente en una carrera que es casi una huida. Y luego de haberla despojado De nuevo la penumbra y de nuevo el silencio precursor.
Y ahora Beethoven empieza a remover el oleaje tibio de sus notas bajo una luna de primavera. ¡Qué lejos se ha retirado el mar! Brígida se interna playa adentro hacia el mar contraído allá lejos, refulgente y manso, pero entonces el mar se levanta, crece t -No tienes

corazón, no tienes corazón -solía decirle a Luis. Latía tan adentro el corazón de su marido que no pudo oírlo sino rara vez y de modo inesperado-. Nunca estás conmigo cuando estás a mi lado -protestaba en la alcoba, cuando antes de dormirse él -Porque tienes ojos de venadito asustado -contestaba él y la besaba. Y ella, súbitamente alegre, recibía orgullosa sobre su hombro el peso de su cabeza cana. ¡Oh, ese pelo plateado y brillante de Luis!
-Luis, nunca me has contado de qué color era exactamente tu pelo cuando eras chico, y nunca me has contado tampoco lo que dijo tu madre cuando te empezaron a salir canas a los quince años. ¿Qué dijo? ¿Se rió? ¿Lloró? ¿Y tú estabas orgulloso o tenías vergü -Mañana te contaré. Tengo sueño, Brígida, estoy muy cansado. Apaga la luz.
Inconscientemente él se apartaba de ella para dormir, y ella inconscientemente, durante la noche entera, perseguía el hombro de su marido, buscaba su aliento, trataba de vivir bajo su aliento, como una planta encerrada y sedienta que alarga sus ramas en b Por las mañanas,

cuando la mucama abría las persianas, Luis ya no estaba a su lado. Se había levantado sigiloso y sin darle los buenos días, por temor al collar de pájaros que se obstinaba en retenerlo fuertemente por los hombros. "Cinco minutos, cinco mi Sus despertares. ¡Ah, qué tristes sus despertares! Pero -era curioso- apenas pasaba a su cuarto de vestir, su tristeza se disipaba como por encanto.
Un oleaje bulle, bulle muy lejano, murmura como un mar de hojas. ¿Es Beethoven? No. Es el árbol pegado a la ventana del cuarto de vestir. Le bastaba entrar para que sintiese circular en ella una gran sensación bienhechora. ¡Qué calor hacía siempre en el dormitorio por las mañanas! ¡Y qué luz cruda! Aquí, en cambio, en el cuarto de vestir -Estoy ocupado. No puedo acompañarte... Tengo mucho que hacer, no alcanzo a llegar para el almuerzo... Hola, sí estoy en el club. Un compromiso. Come y acuéstate... No. No sé. Más vale que no me esperes, Brígida.
-¡Si tuviera amigas! -suspiraba ella. Pero todo el mundo se aburría con ella. ¡Si tratara de ser un poco menos tonta! ¿Pero cómo ganar de un tirón tanto terreno perdido? Para ser inteligente hay que empezar desde chica, ¿no es verdad?
A sus hermanas, sin embargo, los maridos las llevaban a todas partes, pero Luis -¿por qué no había de confesárselo a sí misma?- se avergonzaba de ella, de su ignorancia, de su timidez y hasta de sus dieciocho años. ¿No le había pedido acaso que dijera que Y de noche ¡qué cansado se acostaba siempre! Nunca la escuchaba del todo. Le sonreía, eso sí, le sonreía con una sonrisa que ella sabía maquinal. La colmaba de caricias de las que él estaba ausente. ¿Por qué se había casado con ella? Para continuar una co Tal vez la vida consistía para los hombres en una serie de costumbres consentidas y continuas. Si alguna llegaba a quebrarse, probablemente se producía el desbarajuste, el fracaso. Y los hombres empezaban entonces a errar por las calles de la ciudad, a se -Me gustaría ver nevar alguna vez, Luis.
-Este verano te llevaré a Europa y como allá es invierno podrás ver nevar.
-Ya sé que es invierno en Europa cuando aquí es verano. ¡Tan ignorante no soy!
A veces, como para despertarlo al arrebato del verdadero amor, ella se echaba sobre su marido y lo cubría de besos, llorando, llamándolo: Luis, Luis, Luis...
-¿Qué? ¿Qué te pasa? ¿Qué quieres?
-Nada.
-¿Por qué me llamas de ese modo, entonces?
-Por nada, por llamarte. Me gusta llamarte.
Y él sonreía, acogiendo con benevolencia aquel nuevo juego.
Llegó el verano, su primer verano de casada. Nuevas ocupaciones impidieron a Luis ofrecerle el viaje prometido.

-Brígida, el calor va a ser tremendo este verano en Buenos Aires. ¿Por qué no te vas a la estancia con tu padre?
-¿Sola?
-Yo iría a verte todas las semanas, de sábado a lunes.
Ella se había sentado en la cama, dispuesta a insultar. Pero en vano buscó palabras hirientes que gritarle. No sabía nada, nada. Ni siquiera insultar.
-¿Qué te pasa? ¿En qué piensas, Brígida?
Por primera vez Luis había vuelto sobre sus pasos y se inclinaba sobre ella, inquieto,

dejando pasar la hora de llegada a su despacho.
-Tengo sueño... -había replicado Brígida puerilmente, mientras escondía la cara en las almohadas.
Por primera vez él la había llamado desde el club a la hora del almuerzo. Pero ella había rehusado salir al teléfono, esgrimiendo rabiosamente el arma aquella que había encontrado sin pensarlo: el silencio.
Esa misma noche comía frente a su marido sin levantar la vista, contraídos todos sus nervios.
-¿Todavía está enojada, Brígida?
Pero ella no quebró el silencio.
-Bien sabes que te quiero, collar de pájaros. Pero no puedo estar contigo a toda hora. Soy un hombre muy ocupado. Se llega a mi edad hecho un esclavo de mil compromisos.
. . .
-¿Quieres que salgamos esta noche?...
. . .
-¿No quieres? Paciencia. Dime, ¿llamó Roberto desde Montevideo?
-¡Qué lindo traje! ¿Es nuevo?
. . .
-¿Es nuevo, Brígida? Contesta, contéstame...
Pero ella tampoco esta vez quebró el silencio.
Y en seguida lo inesperado, lo asombroso, lo absurdo. Luis que se levanta de su asiento, tira violentamente la servilleta sobre la mesa y se va de la casa dando portazos.
Ella se había levantado a su vez, atónita, temblando de indignación por tanta injusticia. "Y yo, y yo -murmuraba desorientada-, yo que durante casi un año... cuando por primera vez me permito un reproche... ¡Ah, me voy, me voy esta misma noche! No volveré Fue entonces cuando alguien o algo golpeó en los cristales de la ventana.
Había corrido, no supo cómo ni con qué insólita valentía, hacia la ventana. La había abierto. Era el árbol, el gomero que un gran soplo de viento agitaba, el que golpeaba con sus ramas los vidrios, el que la requería desde afuera como para que lo viera re Un pesado aguacero no tardaría en rebotar contra sus frías hojas. ¡Qué delicia! Durante toda la noche, ella podría oír la lluvia azotar, escurrirse por las hojas del gomero como por los canales de mil goteras fantasiosas. Durante toda la noche oiría cruji Puñados de perlas que llueven a chorros sobre un techo de plata. Chopin. Estudios de Federico Chopin.
¿Durante cuántas semanas se despertó de pronto, muy temprano, apenas sentía que su marido, ahora también él obstinadamente callado, se había escurrido del lecho?
El cuarto de vestir: la ventana abierta de par en par, un olor a río y a pasto flotando en aquel cuarto bienhechor, y los espejos velados por un halo de neblina.
Chopin y la lluvia que resbala por las hojas del gomero con ruido de cascada secreta, y parece empapar hasta las rosas de las cretonas, se entremezclan en su agitada nostalgia.

¿Qué hacer en verano cuando llueve tanto? ¿Quedarse el día entero en el cuarto fingiendo una convalecencia o una tristeza? Luis había entrado tímidamente una tarde. Se había sentado muy tieso. Hubo un silencio.
-Brígida, ¿entonces es cierto? ¿Ya no me quieres?

Ella se había alegrado de golpe, estúpidamente. Puede que hubiera gritado: "No, no; te quiero, Luis, te quiero", si él le hubiera dado tiempo, si no hubiese agregado, casi de inmediato, con su calma habitual:
-En todo caso, no creo que nos convenga separarnos, Brígida. Hay que pensarlo mucho.
En ella los impulsos se abatieron tan bruscamente como se habían precipitado. ¡A qué exaltarse inútilmente! Luis la quería con ternura y medida; si alguna vez llegara a odiarla, la odiaría con justicia y prudencia. Y eso era la vida. Se acercó a la ventan Y así pasan las horas, los días y los años. ¡Siempre! ¡Nunca! ¡La vida, la vida!
A1 recobrarse cayó en cuenta que su marido se había escurrido del cuarto.
¡Siempre! ¡Nunca!... Y la lluvia, secreta e igual, aún continuaba susurrando en Chopin.
El verano deshojaba su ardiente calendario. Caían páginas luminosas y enceguecedoras como espadas de oro, y páginas de una humedad malsana como el aliento de los pantanos; caían páginas de furiosa y breve tormenta, y páginas de viento caluroso, del viento Algunos niños solían jugar al escondite entre las enormes raíces convulsas que levantaban las baldosas de la acera, y el árbol se llenaba de risas y de cuchicheos. Entonces ella se asomaba a la ventana y golpeaba las manos; los niños se dispersaban asusta Solitaria, permanecía largo rato acodada en la ventana mirando el oscilar del follaje -siempre corría alguna brisa en aquella calle que se despeñaba directamente hasta el río- y era como hundir la mirada en un agua movediza o en el fuego inquieto de una c Apenas el cuarto empezaba a llenarse del humo del crepúsculo ella encendía la primera lámpara, y la primera lámpara resplandecía en los espejos, se multiplicaba como una luciérnaga deseosa de precipitar la noche.
Y noche a noche dormitaba junto a su marido, sufriendo por rachas. Pero cuando su dolor se condensaba hasta herirla como un puntazo, cuando la asediaba un deseo demasiado imperioso de despertar a Luis para pegarle o acariciarlo, se escurría de puntillas h Su fiebre decaía a medida que sus pies desnudos se iban helando poco a poco sobre la estera. No sabía por qué le era tan fácil sufrir en aquel cuarto.
Melancolía de Chopin engranando un estudio tras otro, engranando una melancolía tras otra, imperturbable.
Y vino el otoño. Las hojas secas revoloteaban un instante antes de rodar sobre el césped del estrecho jardín, sobre la acera de la calle en pendiente. Las hojas se desprendían y caían...
La cima del gomero permanecía verde, pero por debajo el árbol enroje Echada sobre el diván, ella esperaba pacientemente la hora de la cena, la llegada improbable de Luis. Había vuelto a hablarle, había vuelto a ser su mujer, sin entusiasmo y sin ira. Ya no lo quería. Pero ya no sufría. Por el contrario, se había apoderado Un estruendo feroz, luego una llamarada blanca que la echa hacia atrás toda temblorosa.
¿Es el entreacto? No. Es el gomero, ella lo sabe.
Lo habían abatido de un solo hachazo. Ella no pudo oír los trabajos que empezaron muy de mañana.
"Las raíces levantaban las baldosas de la acera y entonces, naturalmente, la comisión de vecinos..."
Encandilada se ha llevado las manos a los ojos. Cuando recobra la vista se incorpora y mira a su alrededor. ¿Qué mira?

¿La sala de concierto bruscamente iluminada, la gente que se dispersa?
No. Ha quedado aprisionada en las redes de su pasado, no puede salir del cuarto de vestir. De su cuarto de vestir invadido por una luz blanca aterradora. Era como si hubieran arrancado el techo de cuajo; una luz cruda entraba por todos lados, se le metía Despavorida ha corrido hacia la ventana. La ventana abre ahora directamente sobre una calle estrecha, tan estrecha que su cuarto se estrella, casi contra la fachada de un rascacielos deslumbrante. En la planta baja, vidrieras y más vidrieras llenas de fra Y toda aquella fealdad había entrado en sus espejos. Dentro de sus espejos había ahora balcones de níquel y trapos colgados y jaulas con canarios.
Le habían quitado su intimidad, su secreto; se encontraba desnuda en medio de la calle, desnuda junto a un marido viejo que le volvía la espalda para dormir, que no le había dado hijos. No comprende cómo hasta entonces no había deseado tener hijos, cómo h ¡Mentira! Eran mentiras su resignación y su serenidad; quería amor, sí, amor, y viajes y locuras, y amor, amor. . .
-Pero, Brígida, ¿por qué te vas?, ¿por qué te quedabas? -había preguntado Luis.
Ahora habría sabido contestarle:
-¡El árbol, Luis, el árbol! Han derribado el gomero.

Anexo 3. Cuento corto Una gallina. Clarice Lispector

Era una gallina de domingo. Todavía vivía porque no pasaba de las nueve de la mañana. Parecía calma. Desde el sábado se había encogido en un rincón de la cocina. No miraba a nadie, nadie la miraba a ella. Aun cuando la eligieron, palpando su intimidad con indiferencia, no supieron decir si era gorda o flaca. Nunca se adivinaría en ella un anhelo. Por eso fue una sorpresa cuando la vieron abrir las alas de vuelo corto, hinchar el pecho y, en dos o tres intentos, alcanzar el muro de la terraza. Todavía vaciló un instante -el tiempo para que la cocinera diera un grito- y en breve estaba en la terraza del vecino, de donde, en otro vuelo desordenado, alcanzó un tejado. Allí quedó como un adorno mal colocado, dudando ora en uno, ora en otro pie. La familia fue llamada con urgencia y consternada vio el almuerzo junto a una chimenea. El dueño de la casa, recordando la doble necesidad de hacer esporádicamente algún deporte y almorzar, vistió radiante un traje de baño y decidió seguir el itinerario de la gallina: con saltos cautelosos alcanzó el tejado donde ésta, vacilante y trémula, escogía con premura otro rumbo. La persecución se tornó más intensa. De tejado en tejado recorrió más de una manzana de la calle. Poca afecta a una lucha más salvaje por la vida, la gallina debía decidir por sí misma los caminos a tomar, sin ningún auxilio de su raza. El muchacho, sin embargo, era un cazador adormecido. Y por ínfima que fuese la presa había sonado para él el grito de conquista.
Sola en el mundo, sin padre ni madre, ella corría, respiraba agitada, muda, concentrada. A veces, en la fuga, sobrevolaba ansiosa un mundo de tejados y mientras el chico trepaba a otros dificultosamente, ella tenía tiempo de recuperarse por un momento. ¡Y entonces parecía tan libre!
Estúpida, tímida y libre. No victoriosa como sería un gallo en fuga. ¿Qué es lo que había en

sus vísceras para hacer de ella un ser? La gallina es un ser. Aunque es cierto que no se podría contar con ella para nada. Ni ella misma contaba consigo, de la manera en que el gallo cree en su cresta. Su única ventaja era que había tantas gallinas, que aunque muriera una surgiría en ese mismo instante otra tan igual como si fuese ella misma.
Finalmente, una de las veces que se detuvo para gozar su fuga, el muchacho la alcanzó. Entre gritos y plumas fue apresada. Y enseguida cargada en triunfo por un ala a través de las tejas, y depositada en el piso de la cocina con cierta violencia. Todavía atontada, se sacudió un poco, entre cacareos roncos e indecisos.
Fue entonces cuando sucedió. De puros nervios la gallina puso un huevo. Sorprendida, exhausta. Quizás fue prematuro. Pero después que naciera a la maternidad parecía una vieja madre acostumbrada a ella. Sentada sobre el huevo, respiraba mientras abría y cerraba los ojos. Su corazón tan pequeño en un plato, ahora elevaba y bajaba las plumas, llenando de

tibieza aquello que nunca podría ser un huevo. Solamente la niña estaba cerca y observaba todo, aterrorizada. Apenas consiguió desprenderse del acontecimiento, se despegó del suelo y escapó a los gritos:
-¡Mamá, mamá, no mates a la gallina, puso un huevo!, ¡ella quiere nuestro bien!
Todos corrieron de nuevo a la cocina y enmudecidos rodearon a la joven parturienta. Entibiando a su hijo, ella no estaba ni suave ni arisca, ni alegre ni triste, no era nada, solamente una gallina. Lo que no sugería ningún sentimiento especial. El padre, la madre, la hija, hacía ya bastante tiempo que la miraban sin experimentar ningún sentimiento determinado. Nunca nadie acarició la cabeza de la gallina. El padre, por fin, decidió con cierta
brusquedad:
-¡Si mandas matar a esta gallina, nunca más volveré a comer gallina en mi vida!
-¡Y yo tampoco -juró la niña con ardor.
La madre, cansada, se encogió de hombros.
Inconsciente de la vida que le fue entregada, la gallina empezó a vivir con la familia. La niña, de regreso del colegio, arrojaba el portafolios lejos sin interrumpir sus carreras hacia la cocina. El padre todavía recordaba de vez en cuando: ¡"Y pensar que yo la obligué a correr en ese estado!" La gallina se transformó en la dueña de la casa. Todos, menos ella, lo sabían. Continuó su existencia entre la cocina y los muros de la casa, usando de sus dos capacidades: la apatía y el sobresalto.
Pero cuando todos estaban quietos en la casa y parecían haberla olvidado, se llenaba de un pequeño valor, restos de la gran fuga, y circulaba por los ladrillos, levantando el cuerpo por detrás de la cabeza pausadamente, como en un campo, aunque la pequeña cabeza la traicionara: moviéndose ya rápida y vibrátil, con el viejo susto de su especie mecanizado. Una que otra vez, al final más raramente, la gallina recordaba que se había recortado contra el aire al borde del tejado, pronta a renunciar. En esos momentos llenaba los pulmones con el aire impuro de la cocina y, si se les hubiese dado cantar a las hembras, ella, si bien no cantaría, cuando menos quedaría más contenta. Aunque ni siquiera en esos instantes la expresión de su vacía cabeza se alteraba. En la fuga, en el descanso, cuando dio a luz, o mordisqueando maíz, la suya continuaba siendo una cabeza de gallina, la misma que fuera desdeñada en los comienzos de los siglos.

Hasta que un día la mataron, se la comieron y pasaron los años.

Anexo 4. Cuento corto La casa de Adela. Mariana Enríquez

Todos los días pienso en Adela. Y si durante el día no aparece su recuerdo —las pecas, los dientes amarillos, el pelo rubio demasiado fino, el muñón en el hombro, sus botitas de gamuza— siempre regresa de noche, en sueños. Los sueños de Adela son todos distintos, pero nunca falta la lluvia ni faltamos mi hermano y yo, los dos parados frente a la casa abandonada, con nuestros pilotos amarillos, mirando a los policías en el jardín que hablan en voz baja con nuestros padres.
Nos hicimos amigos porque ella era una princesa de suburbio, mimada de su enorme chalet inglés insertado en nuestro barrio gris de Lanús, tan diferente que parecía un castillo, sus habitantes los señores y nosotros los siervos en nuestras casas cuadradas de cemento con jardines raquíticos. Nos hicimos amigos porque ella tenía los mejores juguetes importados. Y porque organizaba las mejores fiestas de cumpleaños cada 3 de enero, poco antes de Reyes y poco después de Año Nuevo, al lado de la pileta, con el agua que, bajo el sol de la siesta, parecía plateada, hecha de papel de regalo. Y porque tenía un proyector y usaba las paredes blancas del living para ver películas mientras el resto del barrio todavía penaba con televisores blanco y negro.
Era fácil hacerse amigo de Adela, porque la mayoría de los chicos del barrio la evitaba, a pesar de su casa, sus juguetes, su pileta y sus películas. Era por el brazo. Adela tenía un solo brazo. A lo mejor lo más preciso sea decir que le faltaba un brazo. El izquierdo. Por suerte no era zurda. Le faltaba desde el hombro; tenía ahí una pequeña protuberancia de carne que se movía, con un retazo de músculo, pero no servía para nada. Los padres de Adela decían que era un defecto de nacimiento. Muchos otros chicos le tenían miedo, o asco. Se reían de ella, le decían monstruita, adefesio, bicho incompleto; decían que la iban a contratar de un circo, que seguro estaba su foto en los libros de medicina. A ella no le importaba. Ni siquiera quería usar un brazo ortopédico. Le gustaba ser observada y nunca ocultaba el muñón. Si veía la repulsión en los ojos de alguien, era capaz de refregarle el muñón por la cara o de sentarse muy cerca y rozar el brazo del otro con su apéndice inútil, hasta humillarlo, hasta dejarlo al borde las lágrimas.

Nuestra madre decía que Adela tenía un caracter único, era valiente y fuerte, un ejemplo, una dulzura, qué bien la criaron, qué buenos padres, insistía. Pero Adela contaba que sus padres mentían. Sobre el brazo. No nací así. Y qué pasó, le preguntábamos. Y entonces ella daba su versión. La había atacado su perro, un Doberman negro llamado Infierno. El perro se había vuelto loco como a veces les

pasa a los Doberman, una raza que, según Adela, tenía un cráneo demasiado chico para el tamaño del cerebro, entonces les dolía siempre la cabeza y se enloquecían. Decía que la había atacado cuando ella tenía dos años. Se acordaba, el dolor, los gruñidos, el ruido de las mandíbulas masticando, la sangre manchando el pasto, mezclada con el agua de la pileta. Su padre lo había matado de un tiro; excelente puntería, porque el perro, cuando recibió el disparo, todavía cargaba con Adela bebé entre los dientes.

Mi hermano no creía esta versión.
—A ver, y la cicatriz donde está.
—Se curó re bien. No se ve.
—Imposible. Siempre se ven.
—No quedó cicatriz de los dientes, me tuvieron que cortar más arriba de la mordida.
—Obvio. Igual tendría que haber cicatriz. No se borra así nomás.
Y le mostraba su propia cicatriz de apendicitis, en la ingle, como ejemplo.
—A vos porque te operaron médicos de cuarta. Yo estuve en la mejor clínica de capital.
—Bla bla bla —le decía mi hermano y la hacía llorar. Era el único que la enfurecía. Y sin embargo nunca se peleaban del todo. Él disfrutaba sus mentiras. A ella le gustaba el desafío. Y yo solamente escuchaba y así pasaban las tardes después de la escuela hasta que mi hermano y Adela descubrieron las películas de terror y cambió todo para siempre.
No sé cuál fue la primera película. A mí no me daban permiso para verlas. Mi mamá decía que era demasiado chica. Pero Adela tiene mi misma edad, insistía yo.
Problema de sus papás si la dejan: vos no, decía mi mamá y era imposible discutir con ella.
—¿Y por qué a Pablo lo dejás?
—Porque es más grande.
—¡Porque es varón! —gritaba mi papá, entrometido, orgulloso.
—¡Los odio! —gritaba yo, y lloraba en mi cama hasta quedarme dormida.
Lo que no pudieron controlar fue que mi hermano Pablo y Adela, llenos de compasión, me contaran las películas. Y cuando terminaban de contarlas, contaban más historias. Cuando Adela hablaba, cuando se concentraba y le ardían los ojos oscuros, el parque de la casa se llenaba de sombras, que corrían, que saludaban burlonas. Yo las veía cuando ella se sentaba de espaldas al ventanal, en el living. No se lo decía. Pero Adela sabía. Mi hermano no sé. Él podía ocultar mejor que nosotras. Supo ocultar hasta el final, hasta su último acto, hasta el accidente –hasta el suicidio, le sigo diciendo accidente a su suicidio–.
La verdad es que no recuerdo cuáles de las historias eran resúmenes de películas. Nunca pude ver una película de terror. Después de lo que pasó en la casa les tengo fobia. Si veo una escena por casualidad o error en la televisión, esa noche tengo que

tomar pastillas para dormir y durante días tengo náuseas y recuerdo a Adela sentada en el sillón, con los ojos quietos y sin su brazo, y mi hermano mirándola con

adoración. Algunas de las historias que recuerdo: un perro poseído por el demonio —Adela tenía debilidad por las historias de animales—, otra sobre un hombre que había descuartizado a su mujer y ocultado sus miembros en una heladera; esos miembros, por la noche, habían salido a perseguirlo, piernas y brazos y tronco y cabeza rodando y arrastrándose por la casa, hasta que la mano muerta y vengadora mata al asesino, apretándole el cuello –Adela tenía debilidad, también, por las historias de miembros mutilados y amputaciones—; otra sobre el fantasma de un niño que siempre aparecía en las fotos de cumpleaños, el invitado terrorífico que nadie reconocía, de piel gris y sonrisa ancha.
Solamente me acuerdo en detalle de las historias sobre la casa abandonada. Incluso sé cuándo comenzó la obsesión. Fue culpa de mi madre. Una tarde después de la escuela mi hermano y yo la acompañamos hasta el supermercado. Ella apuró el paso cuando pasamos frente a la casa abandonada que estaba a media cuadra del negocio. Nos dimos cuenta y le preguntamos por qué corría. Ella se rió. Me acuerdo de la risa de mi madre, lo joven que era esa tarde de verano, el olor a champú de limón de su pelo y la carcajada de chicle de menta.
—¡Soy más tonta! Me da miedo esa casa, no me hagan caso.
Trataba de tranquilizarnos, de portarse como una adulta, como una madre.
—Por qué –dijo Pablo.
—Por nada, porque está abandonada.
—¿Y?
—No hagas caso hijo.
—¡Decime, dale!
—Me da miedo que se esconda alguien adentro, un ladrón, cualquier cosa.
Mi hermano quiso saber más, pero mi madre no tenía argumentos, solamente su aprehensión. La casa había estado abandonada desde que mis padres llegaron al barrio, antes del nacimiento de Pablo. Ella sabía que, apenas meses antes, se habían muerto los dueños, un matrimonio de viejitos. ¿Se murieron juntos?, quiso saber Pablo. Qué morboso estás hijo, te voy a prohibir las películas. No, se murieron uno atrás del otro. Les pasa a los matrimonios de viejitos, cuando uno se muere el otro se apaga enseguida. Y desde entonces los hijos se están peleando por la sucesión. Qué es la sucesión, quise saber yo. Es la herencia, dijo mi madre. Se están peleando a ver quién se queda con la casa. Pero es una casa bastante chota, dijo Pablo, y mi mamá lo retó por usar una mala palabra.
—¿Qué mala palabra?
—Sabés perfectamente: no voy a repetir.
—Chota no es una mala palabra.

—Pablo, te reviento eh.
—Bueno. Pero está que se cae la casa, mamá.
—Qué se yo hijo, querrán el terreno, es un problema de la familia.
—Para mí que tiene fantasmas.
—¡A vos te están haciendo mal las películas!
Yo creí que se las iban a prohibir, pero mi mamá no volvió a mencionar el tema. Y, al

día siguiente, mi hermano le contó a Adela sobre la casa. Ella se entusiasmó: una casa embrujada tan cerca, en el barrio, a dos cuadras apenas, era la pura felicidad. Vamos a verla, dijo ella. Salimos corriendo. Bajamos las escaleras de madera del chalet, muy hermosas, tenían de un lado ventanas con vidrios de colores, verdes, amarillos y rojos y estaban alfombradas. Adela corría más lento que nosotros y un poco de costado, por la falta del brazo; pero corría rápido. Esa tarde llevaba un vestido blanco, con breteles; me acuerdo de que, cuando corría, el bretel del lado izquierdo caía sobre su resto de bracito y ella lo acomodaba sin pensar, como si se sacara de la cara un mechón de pelo.

La casa no tenía nada especial a primera vista, pero si se le prestaba atención, había detalles inquietantes. Las ventanas estaban tapiadas, cerradas completamente, con ladrillos. ¿Para evitar que alguien entrara o que algo saliera? La puerta, de hierro, estaba pintada de marrón oscuro; parece sangre seca, dijo Adela.

Qué exagerada, me atreví a decirle. Ella solamente me sonrió. Tenía los dientes amarillos. Eso sí me daba asco, no su brazo, o su falta de brazo. No se lavaba los dientes; y además era muy pálida y la piel traslúcida hacía resaltar ese color enfermizo, como pasa en los rostros de las geishas o de los mimos. Entró al jardín, muy pequeño, de la casa. Se paró en el camino de baldosas que llevaba a la puerta, se dio vuelta y dijo:

—¿Se dieron cuenta?

No esperó nuestra respuesta.

—Es muy raro, ¿cómo puede ser que tenga el pasto tan corto?

Mi hermano la siguió, entró al jardín y, como si tuviera miedo, también se quedó en el sendero de baldosas que llevaba de la vereda a la puerta de entrada.

—Es verdad –dijo. —Los pastos tendrían que estar altísimos. Mirá, Clara, vení.

Entré. Cruzar el portón oxidado fue horrible. No lo recuerdo así por lo que pasó después: estoy segura de lo que sentí entonces, en ese preciso momento. Hacía frío en ese jardín. Y el pasto parecía quemado. Arrasado. Era amarillo, corto: ni un yuyo verde. Ni una planta. En ese jardín había una sequía infernal y al mismo tiempo era invierno. Y la casa zumbaba, zumbaba como un mosquito ronco, como un mosquito gordo. Vibraba. No salí corriendo porque no quería que mis hermano y Adela se burlaran de mí, pero tenía ganas de escapar hasta mi casa, hasta mi mamá, de decirle

tenés razón, esa casa es mala y no se esconden ladrones, se esconde un bicho que tiembla, se esconde algo que no tiene que salir.

Adela y Pablo no hablaban de otra cosa. Todo era la casa. Preguntaban por el barrio sobre la casa. Preguntaban al quiosquero y en el club; a Don Justo, que esperaba el atardecer sentado en una silla sobre la vereda, a los gallegos del bazar y a la verdulera. Nadie les decía nada de importancia. Pero varios coincidieron en que la rareza de las ventanas tapiadas y ese jardín reseco les daba escalofríos, tristeza, a veces miedo, sobre todo de noche. Muchos se acordaban de los viejitos: eran rusos o lituanos, muy amables, muy callados. ¿Y los hijos? Algunos decían que peleaban por la herencia. Otros que nunca visitaban a sus padres, ni siquiera cuando se enfermaron. Nadie los conocía. Los hijos, si existían, eran un misterio.

—Alguien tuvo que tapiar las ventanas –le dijo mi hermano a Don Justo.
—Vos sabés que sí, ahora que decís. Pero lo hicieron unos albañiles, no lo hicieron los hijos.
—A lo mejor los albañiles eran los hijos.
—Seguro que no. Eran bien morochos los albañiles y los viejitos eran rubios, transparentes. Como vos, Adelita, como tu mamá. Polacos debían ser.
La idea de entrar a la casa fue de mi hermano. Estaba fanatizado. Tenía que saber que había pasado en esa casa, qué había adentro. Lo deseaba con un fervor muy extraño para un chico de once años. No entiendo, nunca pude entender qué le hizo la casa, cómo lo atrajo así. Porque lo atrajo a él, primero. Y él contagió a Adela.
Se sentaban en el caminito de baldosas amarillas y rosas que partía el jardín reseco. El portón de hierro oxidado estaba siempre abierto, les daba la bienvenida. Yo los acompañaba, pero me quedaba afuera, en la vereda. Ellos miraban la puerta, como si creyeran que podían abrirla con la mente. Pasaban horas ahí sentados, en silencio. La gente que pasaba por la vereda no les prestaba atención. No les parecía raro o quizá no los veían. Yo no me atrevía a contarle nada a mi madre.
O, a lo mejor, la casa no me dejaba hablar. La casa no quería que los salvara.
Seguíamos reuniéndonos en el living de la casa de Adela, pero ya no se hablaba de películas. Ahora Pablo y Adela –pero sobre todo Adela— contaban historias de la casa. De dónde las sacan, les pregunté una tarde. Parecieron sorprendidos, se miraron.
—La casa nos cuenta las historias. ¿Vos no la escuchás?
—Pobre –dijo Pablo. —No escucha la voz de la casa.
—No importa –dijo Adela. —Nosotros te contamos.
Y me contaban.
Sobre la viejita, que tenía ojos sin pupilas pero no estaba ciega.
Sobre el viejito, que quemaba libros de medicina junto al gallinero vacío, en el patio de atrás.

Sobre el patio de atrás, igual de seco y muerto que el jardín, lleno de pequeños agujeros como madrigueras de ratas.
Sobre una canilla que no dejaba de gotear porque lo que vivía en la casa necesitaba agua.
A Pablo le costó un poco convencer a Adela de entrar. Fue extraño. Ella parecía tener miedo. Ella parecía entender mejor. Mi hermano le insistía. La agarraba del único brazo y hasta la sacudía. Decidieron entrar a la casa el último día del verano. Fueron las exactas palabras de Adela, una tarde de discusión en el living de su casa.
—El último día del verano, Pablo –dijo. —Dentro de una semana.
Quisieron que yo los acompañara y acepté porque no quería dejarlos. Yo tenía 9 años. Era más chica que ellos pero sentía que debía cuidarlos. Que no podían entrar solos a la oscuridad.
Decidimos entrar de noche, después de cenar. Teníamos que escaparnos pero salir de casa de noche, en verano, no era tan difícil. Los chicos jugaban en la calle hasta tarde en el barrio. Ahora ya no es así. Ahora es un barrio pobre y peligroso, los

vecinos no salen, tienen miedo de que los roben, tienen miedo de los adolescentes que toman vino en las esquinas. El chalet de Adela se vendió y fue dividido en departamentos. En el parque se construyó un galpón. Es mejor, creo. El galpón oculta las sombras.
Un grupo de chicas jugaba al elástico en el medio de la calle; cuando pasaba un auto paraban para dejarlo pasar. Más lejos, otros pateaban una pelota y donde el asfalto era más nuevo, más liso, algunas adolescentes patinaban. Caminamos entre ellas, desapercibidos. Adela esperaba en el jardín muerto. Estaba muy tranquila. Conectada, pienso ahora.
Nos señaló a puerta y yo gemí de miedo. Estaba entreabierta, apenas una rendija.
—¿Cómo? —preguntó Pablo.
—La encontré así.
Mi hermano se sacó la mochila y la abrió. Traía llaves, destornilladores, palancas; herramientas de mi papá, que había encontrado en una caja, en el lavadero. Ya no las iba a necesitar. Estaba buscando la linterna.
—No hace falta –dijo Adela.
La miramos confundidos. Ella abrió la puerta del todo y entonces vimos que adentro de la casa había luz.
Recuerdo que caminamos de la mano, bajo esa luminosidad que parecía eléctrica, aunque en el techo, donde debía haber lámparas, sólo había cables viejos, asomando de los huecos como ramas secas. Afuera era de noche y amenazaba tormenta, una poderosa lluvia de verano. Adentro hacía frío y olía a desinfectante y la luz era como de hospital.

La casa no parecía rara, al principio. En el pequeño hall de entrada estaba la mesa del teléfono, un teléfono negro, como el de nuestros abuelos.
Que por favor no suene, que no suene, me acuerdo que recé, que repetí en voz baja, con los ojos cerrados. Y no sonó.
Los tres juntos pasamos a la siguiente sala. La casa se sentía más grande de lo que parecía desde afuera. Y zumbaba, como si detrás de las paredes vivieran colonias de bichos ocultos bajo la pintura.
Adela se adelantaba, entusiasmada, sin miedo. Pablo le pedía “esperá, esperá” cada tres pasos. Ella hacía caso pero no sé si nos escuchaba claramente. Cuando se daba vuelta para mirarnos, parecía perdida. En sus ojos no había reconocimiento. Decía “sí, sí”, pero yo sentí que ya no nos hablaba a nosotros. Pablo sintió lo mismo. Me lo dijo después.
La sala siguiente, el living, tenía sillones sucios, de color mostaza, agrisados por el polvo. Contra la pared se apilaban estantes de vidrio. Estaban muy limpios y llenos de pequeños adornos, tan pequeños que tuvimos que acercarnos para verlos.
Recuerdo que nuestros alientos, juntos, empañaron los estantes más bajos, los que alcanzábamos: llegaban hasta el techo.
Al principio no supe lo que estaba viendo. Eran objetos chiquitísimos, de un blanco amarillento, con forma semicircular. Algunos eran redondeados, otros más puntiagudos. No quise tocarlos.

—Son uñas –dijo Pablo.
Sentí que el zumbido me ensordecía. Abracé a Pablo, pero no dejé de mirar. En el siguiente estante, el de más arriba, había dientes. Muelas con plomo negro en el centro, como las de mi papá, que las tenía arregladas; incisivos, como los que me molestaban cuando empecé a usar el aparato de ortodoncia; paletas como las de Roxana, la chica que se sentaba adelante mío en la escuela; le decíamos Coneja Cuando levanté la cabeza para mirar el tercer estante, se apagó la luz.
Adela gritó en la oscuridad. Yo solamente escuchaba mi corazón: latía tan fuerte que me dejaba sorda. Pero sentía a mi hermano, que me abrazaba los hombros, que no me soltaba. De pronto vi un redondel de luz en la pared: era la linterna. Dije "salgamos, salgamos". Pablo, sin embargo, caminó en dirección opuesta a la salida, siguió entrando en la casa. Lo acompañé. Quería irme, pero no sola.
La luz de la linterna iluminaba cosas sin sentido. Un libro de medicina, de hojas brillantes, abierto en el suelo. Un espejo colgado cerca del techo, ¿quién podía reflejarse ahí? Una pila de ropa blanca. Pablo se detuvo: movía la linterna y la luz sencillamente no mostraba ninguna otra pared. Esa habitación no terminaba nunca o sus límites estaban demasiado lejos para ser alcanzados por la luz de una linterna.
—Salgamos –volví a decirle y recuerdo que pensé en irme sola, en dejarlo, en escapar.

—¡Adela! —gritó Pablo. No se la escuchaba en la oscuridad. Dónde podía estar, en esa habitación eterna.
—Acá.
Era su voz, muy baja, cercana. Estaba detrás nuestro. Retrocedimos. Pablo iluminó el lugar de donde venía la voz y entonces la vimos.
Adela no había salido de la habitación de los estantes. Nos saludó con la mano derecha, parada junto a una puerta. Después se dio vuelta, abrió la puerta que estaba a su lado y la cerró detrás suyo. Mi hermano corrió pero cuando alcanzó la puerta, ya no pudo abrirla. Estaba cerrada con llave.
Sé lo que Pablo pensó: buscar las herramientas que había dejado afuera, en la mochila, para abrir la puerta que se había llevado a Adela. Yo no quería rescatarla: solamente quería salir y lo seguí, corriendo. Afuera llovía y las herramientas estaban desparramadas sobre el pasto seco del jardín; mojadas, brillaban en la noche.
Alguien las había sacado de la mochila. Cuando nos quedamos quietos un minuto, asustados, sorprendidos, alguien cerró la puerta desde adentro.
La casa dejó de zumbar.
No recuerdo bien cuánto tiempo pasó Pablo intentando abrir la puerta. En algún momento escuchó mis gritos. Y me hizo caso.
Mis padres llamaron a la policía.
Y todos los días y casi todas las noches vuelvo a esa noche de lluvia. Mis padres, los padres de Adela, la policía en el jardín. Nosotros empapados, con pilotos amarillos. Los policías que salían de la casa diciendo que no con la cabeza. La madre de Adela desmayada bajo la lluvia.
Nunca la encontraron. Ni viva ni muerta. Estuvieron dentro de la casa durante horas, toda esa noche y hasta la madrugada. Adela no estaba. Nos pidieron la descripción

del interior de la casa. Se la dimos. La repetimos. Mi madre me dio un cachetazo cuando hablé de los estantes y de la luz. "¡La casa está llena de escombros, mentirosa!", me gritó. La madre de Adela lloraba y pedía por favor dónde está mi hija.
En la casa, le dijimos. Abrió una habitación de la casa, entró y ahí debe estar todavía. Los policías decían que no quedaba una sola puerta dentro de la casa. Ni nada que pudiera ser considerado una habitación. La casa era una cáscara, decían. Todas las paredes interiores habían sido demolidas.
Recuerdo que lo escuché decir "máscara", no "cáscara". La casa es una máscara, escuché.
Creían que mentíamos. O que estábamos shockeados. No querían creer, siquiera, que habíamos entrado a la casa. Mi madre no nos creyó nunca. La policía rastrilló el barrio entero, allanó cada casa. Incluso detuvieron a algunos vecinos por sospechosos, pero tuvieron que dejarlos libres muy pronto: nada los relacionaba con

un supuesto secuestro. El caso estuvo en televisión: nos dejaban ver los noticieros y leer las revistas que hablaban de la desaparición. La madre de Adela nos visitó varias veces y siempre decía: "A ver si me dicen la verdad, chicos, a ver si se acuerdan". Nosotros volvíamos a contar todo. Ella se iba llorando. Mi hermano también lloraba. Yo la convencí, yo la hice entrar, decía.
Una noche, mi papá se despertó en medio de la noche, escuchó que alguien intentaba abrir la puerta. Se levantó de la cama, agazapado, pensando que encontraría a un ladrón. Encontró a Pablo, que luchaba con la llave en la cerradura –esa cerradura siempre andaba mal—; llevaba herramientas y una linterna en la mochila. Los escuché gritar durante horas y recuerdo que mi hermano le pedía por favor, que quería mudarse, que si no se mudaba, se iba a volver loco.
Nos mudamos. Mi hermano se volvió loco igual. Se suicidó a los 22 años. Yo reconocí el cuerpo destrozado. No tuve opción: mis padres estaban de vacaciones en la costa cuando se arrojó frente al tren, bien lejos de nuestra casa, cerca de la estación Beccar. No dejó una nota. Él siempre soñaba con Adela: en sus sueños, nuestra amiga no tenía uñas ni dientes, sangraba por la boca, sangraban sus manos.
Desde que Pablo se mató yo vuelvo a la casa. Entro al jardín, que sigue quemado y amarillo. Miro por las ventanas, abiertas como ojos negros: la policía derrumbó los ladrillos que las tapiaban hace quince años y así quedaron, abiertas. Adentro, cuando el sol la ilumina, se ven vigas, el techo agujereado, y basura. Los chicos del barrio saben lo que pasó ahí dentro. Los chicos creen nuestra versión. Nunca se pudo probar un secuestro. Nunca hubo pistas. Durante una época cambiaban al equipo de investigadores, echaban a policías, temblaba el gobernador. Ahora el caso está cerrado. Adentro de la casa, en el piso, los chicos del barrio pintaron con aerosol el nombre de Adela. En las paredes de afuera también. ¿Dónde está Adela?, dice una pintada. Otra, más pequeña, escrita en fibra, repite el modelo de una leyenda urbana: hay que decir Adela tres veces a la medianoche, frente al espejo, con una vela en la mano, y entonces veremos reflejado lo que ella vio, quién se la llevó.
Mi hermano, que también visitaba la casa, vio estas indicaciones e hizo este viejo

ritual, una noche. No vio nada. Rompió el espejo del baño con sus puños y tuvimos que llevarlo al hospital.
No me animo a entrar. Hay una pintada sobre la puerta que me mantiene afuera. "Acá vive Adela, ¡cuidado!", dice. Imagino que la escribió un chico del barrio, en chiste, o en desafío, para asustar. Pero yo sé que tiene razón. Que esta es su casa. Y todavía no estoy preparada para visitarla.

Anexo 5. Cuento corto Dos palabras. Isabel Allende

Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o acierto de su madre, sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se vistió con él. Su oficio era vender palabras. Recorría el país, desde las regiones más altas y frías hasta las costas calientes, instalándose en las ferias y en los mercados, donde montaba cuatro palos con un toldo de lienzo, bajo el cual se protegía del sol y de la lluvia para atender a su clientela. No necesitaba pregonar su mercadería, porque de tanto caminar por aquí y por allí, todos la conocían. Había quienes la aguardaban de un año para otro, y cuando aparecía por la aldea con su atado bajo el brazo hacían cola frente a su tenderete. Vendía a precios justos. Por cinco centavos entregaba versos de memoria, por siete mejoraba la calidad de los sueños, por nueve escribía cartas de enamorados, por doce inventaba insultos para enemigos irreconciliables. También vendía cuentos, pero no eran cuentos de fantasía, sino largas historias verdaderas que recitaba de corrido sin saltarse nada. Así llevaba las nuevas de un pueblo a otro. La gente le pagaba por agregar una o dos líneas: nació un niño, murió fulano, se casaron nuestros hijos, se quemaron las cosechas. En cada lugar se juntaba una pequeña multitud a su alrededor para oírla cuando comenzaba a hablar y así se enteraban de las vidas de otros, de los parientes lejanos, de los pormenores de la Guerra Civil. A quien le comprara cincuenta centavos, ella le regalaba una palabra secreta para espantar la melancolía. No era la misma para todos, por supuesto, porque eso habría sido un engaño colectivo. Cada uno recibía la suya con la certeza de que nadie más la empleaba para ese fin en el universo y más allá.

Belisa Crepusculario había nacido en una familia tan mísera, que ni siquiera poseía nombres para llamar a sus hijos. Vino al mundo y creció en la región más inhóspita, donde algunos años las lluvias se convierten en avalanchas de agua que se llevan todo, y en otros no cae ni una gota del cielo, el sol se agranda hasta ocupar el Horizonte entero y el mundo se convierte en un desierto. Hasta que cumplió doce años no tuvo otra ocupación ni virtud que sobrevivir al hambre y la fatiga de siglos. Durante una interminable sequía le tocó enterrar a cuatro hermanos menores y cuando comprendió que llegaba su turno, decidió echar a andar por las llanuras en dirección al mar, a ver si en el viaje lograba burlar a la muerte. La tierra estaba erosionada, partida en profundas grietas, sembrada de piedras, fósiles de árboles y de arbustos espinudos, esqueletos le animales blanqueados por el calor. De vez en cuando tropezaba con familias que, como ella, iban hacia el sur siguiendo el espejismo del agua. Algunos habían iniciado la marcha llevando sus pertenencias al hombro o en carretillas, pero apenas podían

mover sus propios huesos y a poco andar debían abandonar sus cosas. Se arrastraban penosamente, con la piel convertida en cuero de lagarto y sus ojos quemados por la reverberación de la luz. Belisa los saludaba con un gesto al pasar, pero no se detenía, porque no podía gastar sus fuerzas en ejercicios de compasión. Muchos cayeron por el camino, pero ella era tan tozuda que consiguió atravesar el infierno y arribó por fin a los primeros manantiales, finos hilos de agua, casi invisibles, que alimentaban una vegetación raquítica, y que más adelante se convertían en riachuelos y esteros.

Belisa Crepusculario salvó la vida y además descubrió por casualidad la escritura. Al llegar a una aldea en las proximidades de la costa, el viento colocó a sus pies una hoja de periódico. Ella tomó aquel papel amarillo y quebradizo y estuvo largo rato observándolo sin adivinar su uso, hasta que la curiosidad pudo más que su timidez. Se acercó a un hombre que lavaba un caballo en el mismo charco turbio donde ella saciara su sed.

--¿Qué es esto?--preguntó.

--La página deportiva del periódico--replicó el hombre sin dar muestras de asombro ante su ignorancia.

La respuesta dejó atónita a la muchacha, pero no quiso parecer descarada y se limitó a inquirir el significado de las patitas de mosca dibujadas sobre el papel.

--Son palabras, niña. Allí dice que Fulgencio Barba noqueó al Nero Tiznao en el tercer round.

Ese día Belisa Crepusculario se enteró que las palabras andan sueltas sin dueño y cualquiera con un poco de maña puede apoderárselas para comerciar con ellas. Consideró su situación y concluyó que aparte de prostituirse o emplearse como sirvienta en las cocinas de los ricos, eran pocas las ocupaciones que podía desempeñar. Vender palabras le pareció una alternativa decente. A partir de ese momento ejerció esa profesión y nunca le interesó otra. Al principio ofrecía su mercancía sin sospechar que las palabras podían también escribirse fuera de los periódicos. Cuando lo supo calculó las infinitas proyecciones de su negocio, con sus ahorros le pagó veinte pesos a un cura para que le enseñara a leer y escribir y con los tres que le sobraron se compró un diccionario. Lo revisó desde la A hasta la Z y luego lo lanzó al mar, porque no era su intención estafar a los clientes con palabras envasadas.

Varios años después, en una mañana de agosto, se encontraba Belisa Crepusculario en el centro de una plaza, sentada bajo su toldo vendiendo argumentos de justicia a un viejo que solicitaba su pensión desde hacía diecisiete años. Era día de mercado y había mucho bullicio a su alrededor. Se escucharon de pronto galopes y gritos, ella levantó los ojos de la escritura y vio primero una nube de polvo y enseguida un grupo de jinetes que irrumpió en el lugar. Se trataba de los hombres del Coronel, que venían al mando del Mulato, un gigante conocido en toda la zona por la rapidez de su cuchillo y la lealtad hacia su jefe. Ambos, el Coronel y el Mulato, habían pasado sus vidas ocupados en la Guerra Civil y sus nombres estaban irremisiblemente unidos al estropicio y la calamidad. Los guerreros entraron al pueblo como

un rebaño en estampida, envueltos en ruido, bañados de sudor y dejando a su paso un espanto de huracán. Salieron volando las gallinas, dispararon a perderse los perros, corrieron las mujeres con sus hijos y no quedó en el sitio del mercado otra alma viviente que Belisa Crepusculario, quien no había visto jamás al Mulato y por lo mismo le extrañó que se dirigiera a ella.

--A ti te busco--le gritó señalándola con su látigo enrollado y antes que terminara de decirlo, dos hombres cayeron encima de la mujer atropellando el toldo y rompiendo el tintero, la ataron de pies y manos y la colocaron atravesada como un bulto de marinero sobre la grupa de la bestia del Mulato. Emprendieron galope en dirección a las colinas.

Horas más tarde, cuando Belisa Crepusculario estaba a punto de morir con el corazón convertido en arena por las sacudidas del caballo, sintió que se detenían y cuatro manos poderosas la depositaban en tierra. Intentó ponerse de pie y levantar la cabeza con dignidad, pero le fallaron las fuerzas y se desplomó con un suspiro, hundiéndose en un sueño ofuscado. Despertó varias horas después con el murmullo de la noche en el campo, pero no tuvo tiempo de descifrar esos sonidos, porque al abrir los ojos se encontró ante la mirada impaciente del Mulato, arrodillado a su lado.

--Por fin despiertas, mujer--dijo alcanzándole su cantimplora para que bebiera un sorbo de aguardiente con pólvora y acabara de recuperar la vida.

Ella quiso saber la causa de tanto maltrato y él le explicó que el Coronel necesitaba sus servicios. Le permitió mojarse la cara y enseguida la llevó a un extremo del campamento, donde el hombre más temido del país reposaba en una hamaca colgada entre dos árboles. Ella no pudo verle el rostro, porque tenía encima la sombra incierta del follaje y la sombra imborrable de muchos años viviendo como un bandido, pero imaginó que debía ser de expresión perdularia si su gigantesco ayudante se dirigía a él con tanta humildad. Le sorprendió su voz, suave y bien modulada como la de un profesor.

--¿Eres la que vende palabras?--preguntó.

--Para servirte--balbuceó ella oteando en la penumbra para verlo mejor.

El Coronel se puso de pie y la luz de la antorcha que llevaba el Mulato le dio de frente. La mujer vio su piel oscura y sus fieros ojos de puma y supo al punto que estaba frente al hombre más solo de este mundo.

--Quiero ser Presidente—dijo él.

Estaba cansado de recorrer esa tierra maldita en guerras inútiles y derrotas que ningún subterfugio podía transformar en victorias. Llevaba muchos años, durmiendo a la intemperie, picado de mosquitos, alimentándose de iguanas y sopa de culebra, pero esos inconvenientes menores no constituían razón suficiente para cambiar su destino. Lo que en verdad le

fastidiaba era el terror en los ojos ajenos. Deseaba entrar a los pueblos bajo arcos de triunfo, entre banderas de colores y flores, que lo aplaudieran y le dieran de regalo huevos frescos y pan recién horneado. Estaba harto de comprobar cómo a su paso huían los hombres, abortaban de susto las mujeres y temblaban las criaturas, por eso había decidido ser Presidente. El Mulato le sugirió que fueran a la capital y entraran galopando al Palacio para apoderarse del gobierno, tal como tomaron tantas otras cosas sin pedir permiso, pero al Coronel no le interesaba convertirse en otro tirano, de ésos ya habían tenido bastantes por allí y, además, de ese modo no obtendría el afecto de las gentes. Su idea consistía en ser elegido por votación popular en los comicios de diciembre.

--Para eso necesito hablar como un candidato. ¿Puedes venderme las palabras para un discurso?--preguntó el Coronel a Belisa Crepusculario.

Ella había aceptado muchos encargos, pero ninguno como ése, sin embargo no pudo negarse, temiendo que el Mulato le metiera un tiro entre los ojos o, peor aún, que el Coronel se echara a llorar. Por otra parte, sintió el impulso de ayudarlo, porque percibió un palpitante calor en su piel, un deseo poderoso de tocar a ese hombre, de recorrerlo con sus manos, de estrecharlo entre sus brazos.

Toda la noche y buena parte del día siguiente estuvo Belisa Crepusculario buscando en su repertorio las palabras apropiadas para un discurso presidencial, vigilada de cerca por el Mulato, quien no apartaba los ojos de sus firmes piernas de caminante y sus senos virginales. Descartó las palabras ásperas y secas, las demasiado floridas, las que estaban desteñidas por el abuso, las que ofrecían promesas improbables, las carentes de verdad y las confusas, para quedarse sólo con aquellas capaces de tocar con certeza el pensamiento de los hombres y la intuición de las mujeres. Haciendo uso de los conocimientos comprados al cura por veinte pesos, escribió el discurso en una hoja de papel y luego hizo señas al Mulato para que desatara la cuerda con la cual la había amarrado por los tobillos a un árbol. La condujeron nuevamente donde el Coronel y al verlo ella volvió a sentir la misma palpitante ansiedad del primer encuentro. Le pasó el papel y aguardó, mientras él lo miraba sujetándolo con la punta de los dedos.

--¿Qué carajo dice aquí?--preguntó por último.

--¿No sabes leer?

--Lo que yo sé hacer es la guerra--replicó él.

Ella leyó en alta voz el discurso. Lo leyó tres veces, para que su cliente pudiera grabárselo en la memoria. Cuando terminó vio la emoción en los rostros de los hombres de la tropa que se juntaron para escucharla y notó que los ojos amarillos del Coronel brillaban de entusiasmo, seguro de que con esas palabras el sillón presidencial sería suyo.

--Si después de oírlo tres veces los muchachos siguen con la boca abierta, es que esta vaina sirve, Coronel-- aprobó el Mulato.

--¿Cuánto te debo por tu trabajo, mujer?--preguntó el jefe.

--Un peso, Coronel.

--No es caro--dijo él abriendo la bolsa que llevaba colgada del cinturón con los restos del último botín.

--Además tienes derecho a una ñapa. Te corresponden dos palabras secretas--dijo Belisa Crepusculario.

--¿Cómo es eso?

Ella procedió a explicarle que por cada cincuenta centavos que pagaba un cliente, le obsequiaba una palabra de uso exclusive. El jefe se encogió de hombros, pues no tenía ni el menor interés en la oferta, pero no quiso ser descortés con quien lo había servido tan bien. Ella se aproximó sin prisa al taburete de suela donde él estaba sentado y se inclinó para entregarle su regalo. Entonces el hombre sintió el olor de animal montuno que se desprendía de esa mujer, el calor de incendio que irradiaban sus caderas, el roce terrible de sus cabellos, el aliento de yerbabuena susurrando en su oreja las dos palabras secretas a las cuales tenía derecho.

--Son tuyas, Coronel--dijo ella al retirarse--. Puedes emplearlas cuanto quieras.

El Mulato acompañó a Belisa hasta el borde del camino, sin dejar de mirarla con ojos suplicantes de perro perdido, pero cuando estiró la mano para tocarla, ella lo detuvo con un chorro de palabras inventadas que tuvieron la virtud de espantarle el deseo, porque creyó que se trataba de alguna maldición irrevocable.

En los meses de setiembre, octubre y noviembre el Coronel pronunció su discurso tantas veces, que de no haber sido hecho con palabras refulgentes y durables el uso lo habría vuelto ceniza. Recorrió el país en todas direcciones, entrando a las ciudades con aire triunfal y deteniéndose también en los pueblos más olvidados, allí, donde sólo el rastro de basura indicaba la presencia humana, para convencer a los electores que votaran por él. Mientras hablaba sobre una tarima al centro de la plaza, el Mulato y sus hombres repartían caramelos y pintaban su nombre con escarcha dorada en las paredes, pero nadie prestaba atención a esos recursos de mercader, porque estaban deslumbrados por la claridad de sus proposiciones y la lucidez poética de sus argumentos, contagiados de su deseo tremendo de corregir los errores de la historia y alegres por primera vez en sus vidas. Al terminar la arenga del candidato, la tropa lanzaba pistoletazos al aire y encendía petardos y cuando por fin se retiraban, quedaba atrás una estela de esperanza que perduraba muchos días en el aire, como el recuerdo magnífico de un cometa. Pronto el Coronel se convirtió en el político más popular. Era un

fenómeno nunca visto, aquel hombre surgido de la guerra civil, lleno de cicatrices y hablando como un catedrático, cuyo prestigio se regaba por el territorio nacional conmoviendo el corazón de la patria. La prensa se ocupó de é1. Viajaron de lejos los periodistas para entrevistarlo y repetir sus frases, y así creció el número de sus seguidores y de sus enemigos.

--Vamos bien, Coronel--dijo el Mulato al cumplirse doce semanas de éxito.

Pero el candidato no lo escuchó. Estaba repitiendo sus dos palabras secretas, como hacía cada vez con mayor frecuencia. Las decía cuando lo ablandaba la nostalgia, las murmuraba dormido, las llevaba consigo sobre su caballo, las pensaba antes de pronunciar su célebre discurso y se sorprendía saboreándolas en sus descuidos. Y en toda ocasión en que esas dos palabras venían a su mente, evocaba la presencia de Belisa Crepusculario y se le alborotaban los sentidos con el recuerdo de olor montuno, el calor de incendio, el roce terrible y el aliento de yerbabuena, hasta que empezó a andar como un sonámbulo y sus propios hombres comprendieron que se le terminaría la vida antes de alcanzar el sillón de los presidentes.

--¿Qué es lo que te pasa, Coronel?--le preguntó muchas veces el Mulato, hasta que por fin un día el jefe no pudo más y le confesó que la culpa de su ánimo eran esas dos palabras que llevaba clavadas en el vientre.

--Dímelas, a ver si pierden su poder--le pidió su fiel ayudante.

--No te las diré, son sólo mías--replicó el Coronel.

Cansado de ver a su jefe deteriorarse como un condenado a muerte, el Mulato se echó el fusil al hombro y partió en busca de Belisa Crepusculario. Siguió sus huellas por toda esa vasta geografía hasta encontrarla en un pueblo del sur, instalada bajo el toldo de su oficio, contando su rosario de noticias. Se le plantó delante con las piernas abiertas y el arma empuñada.

--Tú te vienes conmigo--ordenó.

Ella lo estaba esperando. Recogió su tintero, plegó el lienzo de su tenderete, se echó el chal sobre los hombros y en silencio trepó al anca del caballo. No cruzaron ni un gesto en todo el camino, porque al Mulato el deseo por ella se le había convertido en rabia y sólo el miedo que le inspiraba su lengua le impedía destrozarla a latigazos. Tampoco esta dispuesto a comentarle que el Coronel andaba alelado, y que lo que no habían logrado tantos años de batallas lo había conseguido un encantamiento susurrado al oído. Tres días después llegaron al campamento y de inmediato condujo a su prisionera hasta el candidato, delante de toda la tropa.

--Te traje a esta bruja para que le devuelvas sus palabras, Coronel, y para que ella te devuelva la hombría-- dijo apuntando el cañón de su fusil a la nuca de la mujer.

El Coronel y Belisa Crepusculario se miraron largamente, midiéndose desde la distancia. Los hombres comprendieron entonces que ya su jefe no podía deshacerse del hechizo de esas dos palabras endemoniadas, porque todos pudieron ver los ojos carnívoros del puma tornarse mansos cuando ella avanzó y le tomó la mano.

Anexo 6. Cuento corto La fiesta ajena. Liliana Heker

Nomás llegó, fue a la cocina a ver si estaba el mono. Estaba y eso la tranquilizó: no le hubiera gustado nada tener que darle la razón a su madre. ¿Monos en un cumpleaños?, le había dicho; ¡por favor! Vos sí que te creés todas las pavadas que te dicen. Estaba enojada pero no era por el mono, pensó la chica: era por el cumpleaños.

–No me gusta que vayas –le había dicho–. Es una fiesta de ricos.

–Los ricos también se van al cielo–dijo la chica, que aprendía religión en el colegio.

–Qué cielo ni cielo –dijo la madre–. Lo que pasa es que a usted, m'hijita, le gusta cagar más arriba del culo.

A la chica no le parecía nada bien la manera de hablar de su madre: ella tenía nueve años y era una de las mejores alumnas de su grado.

–Yo voy a ir porque estoy invitada –dijo–. Y estoy invitada porque Luciana es mi amiga. Y se acabó.

–Ah, sí, tu amiga –dijo la madre. Hizo una pausa–. Oíme, Rosaura –dijo por fin–, esa no es tu amiga. ¿Sabés lo que sos vos para todos ellos? Sos la hija de la sirvienta, nada más.

Rosaura parpadeó con energía: no iba a llorar.

–Callate –gritó–. Qué vas a saber vos lo que es ser amiga.

Ella iba casi todas las tardes a la casa de Luciana y preparaban juntas los deberes mientras su madre hacía la limpieza. Tomaban la leche en la cocina y se contaban secretos. A Rosaura le gustaba enormemente todo lo que había en esa casa. Y la gente también le gustaba.

–Yo voy a ir porque va a ser la fiesta más hermosa del mundo, Luciana me lo dijo. Va a venir un mago y va a traer un mono y todo. La madre giró el cuerpo para mirarla bien y ampulosamente apoyó las manos en las caderas. –¿Monos en un cumpleaños? –dijo–. ¡Por favor! Vos sí que te creés todas las pavadas que te dicen.

Rosaura se ofendió mucho. Además le parecía mal que su madre acusara a las personas de mentirosas simplemente porque eran ricas. Ella también quería ser rica, ¿qué?, si un día llegaba a vivir en un hermoso palacio, ¿su madre no la iba a querer tampoco a ella? Se sintió muy triste. Deseaba ir a esa fiesta más que nada en el mundo.

–Si no voy me muero –murmuró, casi sin mover los labios. Y no estaba muy segura de que se hubiera oído, pero lo cierto es que la mañana de la fiesta descubrió que su madre le había almidonado el vestido de Navidad. Y a la tarde, después que le lavó la cabeza, le enjuagó el pelo con vinagre de manzanas para que le quedara bien brillante. Antes de salir Rosaura se miró en el espejo, con el vestido blanco y el pelo brillándole, y se vio lindísima.

La señora Inés también pareció notarlo. Apenas la vio entrar, le dijo:
–Qué linda estás hoy, Rosaura.

Ella, con las manos, impartió un ligero balanceo a su pollera almidonada: entró a la fiesta con paso firme. Saludó a Luciana y le preguntó por el mono. Luciana puso cara de conspiradora; acercó su boca a la oreja de Rosaura.

–Está en la cocina –le susurró en la oreja–. Pero no se lo digas a nadie porque es un secreto.

Rosaura quiso verificarlo. Sigilosamente entró en la cocina y lo vio. Estaba meditando en su jaula. Tan cómico que la chica se quedó un buen rato mirándolo y después, cada tanto, abandonaba a escondidas la fiesta e iba a verlo. Era la única que tenía permiso para entrar en la cocina, la señora Inés se lo había dicho: 'Vos sí pero ningún otro, son muy revoltosos, capaz que rompen algo". Rosaura, en cambio, no rompió nada. Ni siquiera tuvo problemas con la jarra de naranjada, cuando la llevó desde la cocina al comedor. La sostuvo con mucho cuidado y no volcó ni una gota. Eso que la señora Inés le había dicho: "¿Te parece que vas a poder con esa jarra tan grande?". Y claro que iba a poder: no era de manteca, como otras. De manteca era la rubia del moño en la cabeza. Apenas la vio, la del moño le dijo:

–¿Y vos quién sos?

–Soy amiga de Luciana –dijo Rosaura.

–No –dijo la del moño–, vos no sos amiga de Luciana porque yo soy la prima y conozco a todas sus amigas. Y a vos no te conozco.

–Y a mí qué me importa –dijo Rosaura–, yo vengo todas las tardes con mi mamá y hacemos los deberes juntas.

–¿Vos y tu mamá hacen los deberes juntas? –dijo la del moño, con una risita.

– Yo y Luciana hacemos los deberes juntas –dijo Rosaura, muy seria. La del moño se encogió de hombros.

–Eso no es ser amiga –dijo–. ¿Vas al colegio con ella?

–No.

–¿Y entonces, de dónde la conocés? –dijo la del moño, que empezaba a impacientarse. Rosaura se acordaba perfectamente de las palabras de su madre. Respiró hondo:

–Soy la hija de la empleada –dijo.

Su madre se lo había dicho bien claro: Si alguno te pregunta, vos le decís que sos la hija de la empleada, y listo.

También le había dicho que tenía que agregar: y a mucha honra. Pero Rosaura pensó que nunca en su vida se iba a animar a decir algo así.

–Qué empleada–dijo la del moño–. ¿Vende cosas en una tienda?

–No –dijo Rosaura con rabia–, mi mamá no vende nada, para que sepas.

–¿Y entonces cómo es empleada? –dijo la del moño.

Pero en ese momento se acercó la señora Inés haciendo shh shh, y le dijo a Rosaura si no la podía ayudar a servir las salchichitas, ella que conocía la casa mejor que nadie.

– Viste –le dijo Rosaura a la del moño, y con disimulo le pateó un tobillo.

Fuera de la del moño todos los chicos le encantaron. La que más le gustaba era Luciana, con su corona de oro; después los varones. Ella salió primera en la carrera de embolsados y en la mancha agachada nadie la pudo agarrar. Cuando los dividieron en equipos para jugar al delegado, todos los varones pedían a gritos que la pusieran en su equipo. A Rosaura le pareció que nunca en su vida había sido tan feliz.

Pero faltaba lo mejor. Lo mejor vino después que Luciana apagó las velitas. Primero, la torta: la señora Inés le había pedido que la ayudara a servir la torta y Rosaura se divirtió muchísimo porque todos los chicos se le vinieron encima y le gritaban "a mí, a mí". Rosaura se acordó de una historia donde había una reina que tenía derecho de vida y muerte sobre sus súbditos. Siempre le había gustado eso de tener derecho de vida y muerte. A Luciana y a los varones les dio los pedazos más grandes, y a la del moño una tajadita que daba lástima.

Después de la torta llegó el mago. Era muy flaco y tenía una capa roja. Y era mago de verdad. Desanudaba pañuelos con un solo soplo y enhebraba argollas que no estaban cortadas por

ninguna parte. Adivinaba las cartas y el mono era el ayudante. Era muy raro el mago: al mono lo llamaba socio. "A ver, socio, dé vuelta una carta", le decía. "No se me escape, socio, que estamos en horario de trabajo".

La prueba final era la más emocionante. Un chico tenía que sostener al mono en brazos y el mago lo iba a hacer desaparecer.

–¿Al chico? –gritaron todos.

–¡Al mono! –gritó el mago.

Rosaura pensó que ésta era la fiesta más divertida del mundo.

El mago llamó a un gordito, pero el gordito se asustó enseguida y dejó caer al mono. El mago lo levantó con mucho cuidado, le dijo algo en secreto, y el mono hizo que sí con la cabeza.

–No hay que ser tan timorato, compañero –le dijo el mago al gordito.

–¿Qué es timorato? –dijo el gordito. El mago giró la cabeza hacia uno y otro lado, como para comprobar que no había espías.

–Cagón –dijo–. Vaya a sentarse, compañero.

Después fue mirando, una por una, las caras de todos. A Rosaura le palpitaba el corazón.

–A ver, la de los ojos de mora –dijo el mago. Y todos vieron cómo la señalaba a ella.

No tuvo miedo. Ni con el mono en brazos, ni cuando el mago hizo desaparecer al mono, ni al final, cuando el mago hizo ondular su capa roja sobre la cabeza de Rosaura, dijo las palabras mágicas... y el mono apareció otra vez allí, lo más contento, entre sus brazos. Todos los chicos aplaudieron a rabiar. Y antes de que Rosaura volviera a su asiento, el mago le dijo:

–Muchas gracias, señorita condesa.

Eso le gustó tanto que un rato después, cuando su madre vino a buscarla, fue lo primero que le contó.

– Yo lo ayudé al mago y el mago me dijo: "Muchas gracias, señorita condesa".

Fue bastante raro porque, hasta ese momento, Rosaura había creído que estaba enojada con su madre. Todo el tiempo había pensado que le iba a decir: "Viste que no era mentira lo del mono". Pero no. Estaba contenta, así que le contó lo del mago. Su madre le dio un coscorrón y le dijo:

–Mírenla a la condesa.

Pero se veía que también estaba contenta.

Y ahora estaban las dos en el hall porque un momento antes la señora Inés, muy sonriente, había dicho: "Espérenme un momentito".

Ahí la madre pareció preocupada.

–¿Qué pasa? –le preguntó a Rosaura.

–Y qué va a pasar –le dijo Rosaura–. Que fue a buscar los regalos para los que nos vamos.

Le señaló al gordito y a una chica de trenzas, que también esperaban en el hall al lado de sus madres. Y le explicó cómo era el asunto de los regalos. Lo sabía bien porque había estado observando a los que se iban antes. Cuando se iba una chica, la señora Inés le regalaba una pulsera. Cuando se iba un chico, le regalaba un yo-yo. A Rosaura le gustaba más el yo-yo porque tenía chispas, pero eso no se lo contó a su madre. Capaz que le decía: "Y entonces, ¿por qué no le pedís el yo-yo, pedazo de sonsa?". Era así su madre. Rosaura no tenía ganas de explicarle que le daba vergüenza ser la única distinta. En cambio le dijo:

–Yo fui la mejor de la fiesta. Y no habló más porque la señora Inés acababa de entrar en el hall con una bolsa celeste y una bolsa rosa. Primero se acercó al gordito, le dio un yo-yo que había sacado de la bolsa celeste, y el gordito se fue con su mamá. Después se acercó a la de trenzas, le dio una pulsera que había sacado de la bolsa rosa, y la de trenzas se fue con su mamá.

Después se acercó a donde estaban ella y su madre. Tenía una sonrisa muy grande y eso le gustó a Rosaura. La señora Inés la miró, después miró a la madre, y dijo algo que a Rosaura la llenó de orgullo. Dijo:

–Qué hija que se mandó, Herminia.

Por un momento, Rosaura pensó que a ella le iba a hacer los dos regalos: la pulsera y el yo-yo. Cuando la señora Inés inició el ademán de buscar algo, ella también inició el movimiento de adelantar el brazo. Pero no llegó a completar ese movimiento. Porque la señora Inés no buscó nada en la bolsa celeste, ni buscó nada en la bolsa rosa. Buscó algo en su cartera. En su mano aparecieron dos billetes.

–Esto te lo ganaste en buena ley–dijo, extendiendo la mano–. Gracias por todo, querida.

Ahora Rosaura tenía los brazos muy rígidos, pegados al cuerpo, y sintió que la mano de su madre se apoyaba sobre su hombro. Instintivamente se apretó contra el cuerpo de su madre. Nada más. Salvo su mirada. Su mirada fría, fija en la cara de la señora Inés.

La señora Inés, inmóvil, seguía con la mano extendida. Como si no se animara a retirarla. Como si la perturbación más leve pudiera desbaratar este delicado equilibrio.

Anexo 7. Plantilla diario de campo

DIARIO DE CAMPO No. …

Fecha: **Profesor:**	**Clase:**
Objetivos de la sesión	
Estructura de la sesión	
Contenidos	
Organizaciones didácticas	
Observaciones frente a: - Discurso del maestro. - Acciones (disposición del aula, corporalidad, uso de recursos). - Interacciones (Control de conversación, turnos). - Productos de la clase.	
Reflexiones	
Evidencias que contribuyan a la contextualización de la sesión	