

Imaginación y placer: posibilidades de un encuentro entre Literatura y Escuela

Julián Ospina Saldarriaga

Alejandro Peña Arroyave

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela, según diversos informes y por múltiples causas, atraviesan una crisis que se refleja en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, en el uso inadecuado y deficiente de las competencias de lenguaje (interpretar, argumentar y proponer) y de las habilidades básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Ante este panorama característico de estudiantes, padres de familia, docentes —en general a todo el sistema educativo—, es necesario plantear estrategias pedagógicas que potencien el gusto por los libros, el placer de leer y escribir como prácticas a un tiempo íntimas y sociales donde es crucial la creatividad, la sensibilidad, la imaginación, la experiencia y el contexto. Estrategias pedagógicas donde el cuento y, por extensión, la literatura, se convierta en fuentes imprescindibles para la promoción social de la lecto-escritura en la escuela como metodología que contribuya a la formación cognitiva y vital de estudiantes críticos y participativos de la recreación continua de sí mismos y de la cultura.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura, placer, imaginación, experiencia.

ABSTRACT

The processes of education and learning of the reading and the writing in the school, according to diverse reports and for multiple reasons they cross a crisis that is reflected in the low academic performance of the students and in the inadequate use of the competences of language (to interpret, to argue and to propose) and of the basic skills of the communication: to speak, to listen, to read and to write. Before this background that characterizes not only students but also parents, teachers —generally the entire education system—, it is necessary to raise teaching strategies that promote first taste for books, the pleasure of reading and writing as an intimate practices and social time where

creativity is crucial, the creativity, the sensibility, the imagination, the experience and the context. Pedagogic strategies where the story and, for extension, the literature they turn into indispensable fountains for the social promotion of the reading and the writing from the school while methodology that he contributes to the cognitive and vital formation of the critical and participative students of the recreation of self and of the culture.

Keywords: teaching, reading, learning, writing, pleasure, experience, imagination.

INTRODUCCIÓN

En razón de los bajos rendimientos académicos de estudiantes demostrados por pruebas y exámenes nacionales e internacionales, puede observarse el bajo nivel de niños y jóvenes en materia de lectura y escritura. Un diagnóstico de tal tipo está sustentado en varios factores o causales que conciernen al sistema educativo mismo. Sistema que se configura según el grado de corresponsabilidad de familia, escuela, sociedad y Estado. Por un lado, la oralidad en el hogar aquella de los abuelos cuenta cuentos y del diálogo diario en el comedor se ha difuminado en virtud del impacto de los mass media; con lo que han devenido niños y jóvenes más pasivos, menos imaginativos y creativos al momento de hacer un uso adecuado de la palabra y sus facultades anímicas como pensar, sentir e imaginar. De igual forma, las bibliotecas públicas carecen de una inversión continua y sostenible en recursos técnicos y humanos que las cualifiquen ante las exigencias de la época y los procesos de mundialización a los que se han visto abocadas. Por otro lado, las escuelas cuentan con unas bibliotecas escolares o bancos de lectura que no son garantes del fácil acceso a la información y al conocimiento; además de no incluir en sus proyectos educativos institucionales estrategias claramente definidas orientadas a la dinamización de la biblioteca y al fomento de la lectura y escritura como actos esenciales —no exclusivos ni específicos de la biblioteca— propios de los procesos de formación en cuanto tal.

Sin embargo, la deficiencia en los procesos de formación en lectura crítica y escritura creativa se debe, de la misma manera, al diseño curricular de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Currículos dignos de reevaluarse y replantearse en la medida en que, las más de las veces, se orientan la lectura y escritura sin atender a contextos y experiencias de quienes leen. Todavía más, se reducen estas dos importantes acciones a materia de evaluación y

actividades obligatorias. Doble error con que se excluye un elemento esencial para la formación de lectores y escritores: placer e imaginación. Con ello se hace necesario considerar posibilidades de generar otras estrategias pedagógicas de y para fomentar la lectura y escritura creativa desde proyectos socio-culturales que involucren la experiencia y el contexto de los estudiantes, es decir, que incluyan placer, creatividad, imaginación, sensibilidad, autonomía y solidaridad como fuentes para la construcción de lectores y escritores, seres humanos más críticos y participativos con relación a sí mismos y a la cultura. El planteamiento de estas estrategias pedagógicas integraría la literatura a la escuela como arte en estrecha relación con la lectura, la escritura y la vida. Traversalizando y complementando así los lineamientos curriculares.

En consecuencia, el presente texto propone la integración y generación de una estrategia pedagógica para los procesos de aprendizaje-enseñanza de la lectura y la escritura en cuatro momentos básicos.

En primer lugar, se ofrece un panorama de la lectura y la escritura en la familia, la escuela y las bibliotecas públicas, identificando allí unas problemáticas y causales de las que se derivan razones para integrar la literatura a la escuela. A lo largo del texto preferimos hablar de la literatura y no solo del cuento, por ser este un género y aquella una especie más vasta y compleja. Tanto es así, que en su libro *El cuento es el rey de los maestros*, Luis Fernando Macías nos dice que: “el modo más sencillo de objetivar el alma, de conocernos, consiste en el estudio del arte. Es así como en los mitos y en los cuentos populares podemos comprender lo que es común a los hombres de todas las épocas y de todas las culturas, es decir, lo que es propio del hombre en sí, lo que permanece” (Macías 12).

En segundo lugar, realizamos un breve esbozo donde se plantea de modo general la dificultad de la enseñanza de la lectura y la escritura arraigada en la falta de tradición lectora en los hogares y en el sentido de imposición con el que se introduce al niño en la lectura. En ese sentido, se llama la atención sobre una valoración de la lectura y la escritura desde las implicaciones con el lenguaje en tanto forma de comunicar. Es decir, se plantea un abordaje de la lectura y la escritura desde la literatura ligada a la experiencia y la imaginación más que a la evaluación y a la imposición.

En un tercer momento se plantea el papel de la imaginación como elemento fundamental para el abordaje de la lectura y la escritura en la escuela. Ello implica, a su vez, el trabajo desde la modalidad de taller literario. Allí resulta decisivo el principio creativo y la importancia del juego para el niño, así como la vivencia de la literatura y la lengua. Entendiendo estas como procesos vivos con los que creamos sentidos que, paulatinamente, orienten al estudio, y no al contrario.

El cuarto momento esboza un posible desarrollo metodológico para implementar estas estrategias pedagógicas en la escuela, sugiriendo formas y momentos del proceso de formación no solo literario sino también vital. Estrategias pedagógicas y procesos de formación que, en definitiva, no son un imposible para la educación actual.

1. PANORAMA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA

Diversos estudios revelan las deficiencias de los estudiantes de primaria y secundaria en el proceso de lecto-escritura. Por tomar solo un referente, en un informe de 2014, se lee:

Pruebas como PISA evalúan competencias para pensar, interpretar, resolver problemas y leer críticamente. Estas competencias no las han desarrollado nuestros estudiantes porque el sistema educativo todavía sigue dedicado a transmitir informaciones impertinentes y fragmentadas. El origen del problema no está en los maestros, es más complejo ya que todo el sistema educativo está pensado para transmitir informaciones y no para pensar. Así fueron pensados los currículos, los sistemas de evaluación, la selección y formación de los maestros. Así también están pensados los museos y hasta los concursos y noticieros de televisión. Han sido contruidos para transmitir informaciones, pero no para interpretarlas, analizarlas o leerlas de manera crítica e independiente (Zubiría).

En las aulas de clase, los docentes del área de Español y, por extensión, de las demás áreas del conocimiento, no tienen una sensación diferente. Mientras tanto, a los estudiantes los aburre terriblemente leer y escribir. Los bajos resultados en las pruebas son un espejo de deficientes niveles de comprensión de lectura, irradiados también en las producciones textuales y en una comprensión limitada del mundo y de la vida.

Al parecer literatura y currículo son prueba de un divorcio, cuya reconciliación debe proponer la literatura no solo como un componente más del currículo escolar en lengua castellana,

sino como otra de las bellas artes transversal y complementaria a todas las áreas, desde donde se propicia la creación de bienes simbólicos y la autoexpresión de los estudiantes. Es decir, una reconciliación que defina como prioridad la urgente necesidad de abrir y sostener procesos de formación en el arte de comprender y producir sentidos con un agregado que, al parecer, se ha olvidado en la escuela: el placer. El gozo mismo que suscita escuchar cuentos y del que saben los niños cuando aún no están viciados y atrofiados por las prácticas de la escuela y las “autoridades” del saber. Autoridades que muchas veces se reducen a considerar la lectura y la escritura como asuntos obligatorios de la signatura a evaluar a fin de cumplir con los estándares oficiales de calidad de la enseñanza. Dicho de otra manera: en nombre de una tecnificación del oficio de leer y escribir, se sacrifica el placer que estas actividades en sí mismas producen y, en nombre de la imposición, también se olvida que un punto de partida esencial para propiciar una relación positiva con la lectura son las necesidades e intereses manifestados por niños y jóvenes, conforme a los cuales se eligen los textos y los métodos para dinamizarlos.

En este orden de ideas, bien puede entenderse que como obligación y materia de evaluación la lectura no es asunto de placer y de comprensión. Más todavía porque la lectura se ha entendido como un ejercicio de codificación y se la ha desvinculado de la experiencia de quien lee y escribe como un sujeto activo y participe de la creación de sentidos. Se ha desvinculado, pues, a la lectura y la escritura del con el contexto psíquico y social, no solo de lo leído, sino de quien lee. Este panorama de la lectura y la escritura en la escuela, asociadas a evaluación y obligación, bien lo recrea Daniel Pennac al inicio de su libro *Como una novela*:

El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo “amar” ..., el verbo “soñar...”

Claro que siempre se puede intentar. Adelante:

“¡Ámame!”, “¡Sueña!”, “¡Lee!” ¡Lee! ¡Pero lee, te ordeno que leas, caramba!”

¡Sube a tu cuarto y lee! ¿Resultado?

Ninguno.

Se ha dormido sobre el libro (Pennac 8).

Los bajos índices de lectura, entonces, no solo se deben a la deficiencia de estudiantes niños y jóvenes, ni muchos menos. Sino, antes bien, a la obligatoriedad con la que se han recubierto estos actos íntimos, sociales y políticos, a saber, leer y escribir. Obligatoriedad proveniente de los maestros que, según el científico Rodolfo Llinás, todavía siguen “creyéndose los dueños del conocimiento”, el mismo que también afirma que “somos un baúl repleto de contenidos, pero vacío de contexto. De ahí nuestra dificultad para aplicar el conocimiento a la realidad” (Mendoza). De suerte, pues, que localizar el problema no solo en estudiantes sino también en profesores nos permite afirmar el error que puede haber en el sistema educativo mismo, en las concepciones que tiene de lectura y escritura, las formas de abordarla y propiciar una apropiación significativa de las mismas. Error que, todavía más, puede ubicarse en un asunto muy sencillo: maestros que no leen. Maestros que enrután sus clases según los lineamientos y modelos, al pie de la letra de textos guía, mas sin miramientos al contexto donde la asimilación del conocimiento tiene lugar.

Este panorama de la lectura y la escritura en la escuela reflejado en el ámbito académico y vital de los estudiantes que el mismo sistema educativo produce, se agrava al considerar dos factores. Por un lado, la situación de las bibliotecas escolares y públicas de nuestro país. Por decir poco, estos espacios se han reducido a ser estanterías de polvo, locaciones donde se guardan un material bibliográfico más bien obsoleto. Ello porque las inversiones que se hacen en recursos humanos y técnicos para el crecimiento y sostenimiento de las mismas es casi nulo. Sumado a ello, las directivas administrativas no lo consideran o no les alcanza para ofrecer la atención que este espacio merece, en tanto núcleo socio-cultural y de acceso universal a la información y al conocimiento. En las localidades, por no producir recursos económicos, las bibliotecas no son objeto de las voluntades políticas. Y, por otro lado, la lectura no es parte de la cotidianidad de los hogares. De suerte que a los niños y jóvenes les toca recibir pasivamente los contenidos de la radio y la televisión, soslayando la participación activa que les propone el libro que llama a imaginar y sentir. Si no se lee en los hogares es apenas natural que tampoco en la escuela quiera hacerse y que la pereza reine campante en la mente plena de potencialidades creativas y cognitivas no activadas.

No obstante, toda persona, padre de familia o docente, reconoce la importancia de leer y escribir como acto íntimo de libertad y salud mental en la vida personal y colectiva. A estos adultos que predicán lo que no practican cabría, por tanto, plantearles esta aguda pregunta que aparece como contraportada a *La flor más grande del mundo* de José Saramago: “¿Y si las lecturas para

niños fueran de lectura obligatoria para los adultos? ¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que desde hace tanto tiempo venimos enseñando?”.

2. LITERATURA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Estos dos puntos señalados —la situación de las bibliotecas y la escasa lectura en las familias— están atravesados y agravados por la desarticulación entre los planes de bibliotecas públicas, escuela y familia. No está de más repetir que la educación empieza por casa, por ello un niño, en cuya casa se lee, seguramente no tendrá dificultades en este aspecto en la escuela. La escuela ha de convertirse en mediadora y acercar también las posibilidades de seguir con las dinámicas educativas en casa. En ese sentido es relevante la vinculación de las bibliotecas, no solo escolares sino públicas, al proceso activo de la educación introduciendo planes que abarquen también a la familia. En estrecha relación con la dificultad de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, está el hecho de que el libro es un desterrado de nuestros hogares. De esa manera, no es una preocupación radical de los padres de familia la falta de nivel de sus hijos en lo que a la lecto-escritura se refiere, más allá del resultado cuantitativo de las notas trimestrales o semestrales. En efecto, la literatura en casa pasa a ser una especie de intruso que no altera las dinámicas familiares. “Actualmente, en muchos hogares, la lectura del cuento antes de ir a la cama ha sido sustituida por un programa de televisión, esto los arrulla, los duerme y no la voz de algún familiar leyéndole un cuento y mostrándole las imágenes que lo acompañan” (Gallardo 160). Más allá de las crisis de comunicación que pueda haber tras estas sustituciones, resultan ser un fuerte soporte para la escasa preocupación por una mejor calidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas pasan a un segundo plano del que son amenazadas con no salir. Por ello, principalmente desde la escuela, habría que crear estrategias necesarias para introducir la lectura y la escritura en la experiencia, comprendiéndolas en el contexto general de la comunicación humana.

Según lo señalamos en el primer apartado, en gran medida el problema radica en la falta de planeación de un currículum en el que se tenga en cuenta con amplitud lo que implica el aprendizaje y la relación con la literatura, donde habría que revisar entre otras cosas, la forma de evaluación pertinente para este tipo de aprendizaje. A la falta de preocupación en los hogares se suma en consecuencia una estructura educativa poco acogedora para los procesos de lecto-escritura, en la que se masifican los resultados de modo cuantitativo basados en una instrucción maquinal de contenidos que, paradójicamente, obtiene la misma respuesta maquinal por parte de quien aprende.

En esa medida cabe preguntarse por el papel de quien está llamado a la enseñanza de la lectura y la escritura. En efecto:

La literatura, para formar lectores competentes, requiere de un mediador que vaya dejando migas de pan en el camino para que sus alumnos no se pierdan en la espesura del bosque. La literatura requiere de un docente que acerque libros, momentos, voces, historias cercanas y lejanas, personajes imaginarios, que, con su voz, su mirada, entreteja historias, abra a otras lecturas (Molinelli y Sánchez 11).

Esto implica no solo un apasionamiento de quien lo hace, es decir, haber vivido y vivir el proceso mismo de lectoescritura como experiencia personal, sino saber distinguir con precisión la diferencia, por su contenido experiencial, entre la enseñanza de la escritura y la lectura de otras disciplinas. Al hacer la experiencia de la enseñanza la literatura en la escuela, se comprueba que el hecho de tener como condicionamiento para el aprendizaje de la escritura y la lectura la evaluación cuantitativa, constituye una pérdida de interés por parte de los estudiantes en lo que están aprendiendo, y trasladando ese interés a la preocupación por la aprobación con una nota. Por tanto, el primer paso es revisar de qué manera se da el acercamiento a la escritura y la lectura por parte de los docentes. Naturalmente el profesor no puede, parte como es de una estructura que lo rige, modificar arbitrariamente el sistema evaluativo en lo general, pero sí puede introducir, en la libertad de la didáctica, otros modos de evaluar en los que prime lo cualitativo sobre lo cuantitativo.

En el pasaje citado anteriormente, veíamos el énfasis en el carácter de apertura a lo imaginativo que implica la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es difícil para un niño atreverse a imaginar con libertad cuando tiene presente, y además como motivación para acercarse a la literatura, el peso de una nota. Resulta complejo, además, poder evaluar cuantitativamente la imaginación y aprobarla o reprobarla conforme a números. Decía Jorge Luis Borges que “la idea de una lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” (Borges 107). En ese sentido lo primero es revisar el proceso de evaluación meramente cuantitativo para darle rigor a la enseñanza de la literatura, es decir, atenderla en la amplitud de las facultades que abarca. No se puede decir si se imagina mal o bien, en la lectura y la escritura se juegan y se miden otras aptitudes que van más allá de ese binarismo reduccionista.

Esta revisión implica, por lo tanto, que se piense la amplitud de la escritura y la literatura como hecho comunicativo, como apertura hacia otros mundos, pero en primera instancia hacia el otro que habla y comunica. La amplitud que reclama la enseñanza de la escritura y la lectura pasa por una comprensión de estos procesos básicos en el todo de la interacción comunicativa. Efectivamente, el hombre es un ser dialógico, no puede pensarse sin la relación e interacción con los otros constituidos por el lenguaje. Por tanto, la lectura no es mero desciframiento de códigos para un placer estético mal entendido, sino apertura en el nivel de comprensión y comunicación de sí mismo. El otro nos dice siempre algo de sí y de nosotros. No nos confirma solo en nuestra existencia, sino que nos confronta enriqueciendo el panorama. La lectura es justamente esa intromisión de elementos, palabras, sentidos, mundos externos que abren el panorama de lo real incrementado nuestro diálogo permanente con la realidad, con los otros. Es un diálogo inacabado, inagotable en su sentido. Por ello, el primer paso en el abordaje de la literatura, tendría que pasar por la apropiación de la palabra y el lenguaje como experiencias vivas que, día a día, nos hacen personas y nos permiten entrar en relación con los otros y, en ese encuentro, constituirnos.

Por lo tanto, ningún texto es letra muerta sino letra viva que se dirige a otro lector y le interpela, le señala, le muestra, le lleva a imaginar. Por ello también el maestro de literatura es más pasivo y tiene el papel del guía, del que deja señales, del que posibilita que el niño entre en diálogo con lo que se lee sin coartar o prescribir la lectura. De ahí que sea doblemente complicado, por ejemplo, la elaboración de talleres estándar para analizar y comprender determinadas obras. Lo que está en juego en la lectura pasa muy lejos de respuestas automáticas sobre tramas, personajes, lugares, etc. Se trata de una implicación de la imaginación en la que la respuesta pueda ser perfectamente la construcción de un escrito también de tipo creativo. Por ello, es pertinente señalar que, a la hora de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura, la idea de abordarla desde la modalidad de taller literario resulta completamente pertinente. En efecto, en este tipo de abordaje se trabaja con la interacción de lectura y escritura, es decir, con la doble apropiación de lo leído no desde la repetición de fórmulas desde esquemas del estudio de la literatura, sino desde la recreación en la escritura propia como diálogo con lo leído.

No se trata de evitar el estudio, por ejemplo, de la historia de la literatura, movimientos, figuras literarias, géneros, sino hacer de esto un momento posterior a la apropiación desde la lectura y la escritura creativa. Solo puede estudiarse a fondo lo que nos apasiona. El primer movimiento es

por tanto crear el interés, es decir, que quien se acerque a la literatura quiera conocer sus tramas porque él mismo ya está dentro de ellas dialogando con lo leído y no desde el afuera de las preguntas de un examen. De este modo, el primer paso es comprender a la literatura desde la amplitud que nos abre cada experiencia vital del lenguaje. En efecto:

cabría destacar es la centralidad de la palabra, del diálogo, en las acciones humanas, entendiéndolo en su significado más amplio, desde el que se da en la interacción cara a cara en la conversación, hasta el que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados. Los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos con otros en un diálogo permanente (Camps 2003, 8).

Cada escritura es inagotable y por ello puede ser discutida, dialogada generación tras generación, enriqueciéndose mutuamente. Así, los libros deben dejar de ser el objeto encerrado en anaqueles de bibliotecas y llevarse a la experiencia cotidiana. La puesta en marcha de la enseñanza bajo la modalidad de taller literario, también descentraliza el libro de las bibliotecas y de las aulas y los traslada a la cotidianidad de quien se acerca a la lectura. Se trata entonces de aproximar con este enfoque la lectura a la experiencia vital y hacerla cotidiana en su estrecha relación con la comunicación y la interacción.

3. IMAGINACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA

Decía Novalis, el poeta romántico, que cada uno lleva en sí mismo una novela y lo más importante es que uno mismo debe escribirla (Novalis 83). Para llevar a cabo esto la facultad principal no es la razón sino la imaginación, que es la verdadera facultad central. La imaginación puede no solo poner al niño en relación con los mundos que le crea lo que lee, sino con una posible traducción de sus propios estados internos. En la medida que la lectura no significa en modo alguno una actividad pasiva, sino al contrario el ejercicio de las potencias imaginativas de quien lee y por su propia imaginación puede recrear lo leído, es decir, traducirlo a su propio mundo y transformarlo dialogando con ese contenido. Leer es también expresar. No puede por tanto separarse la lectura de la escritura. Estas dos cosas se corresponden y se hacen de manera mutua. Por lo tanto, la creatividad es punto de partida para la enseñanza de la literatura. En efecto, si lo que nos abre el vínculo a la lectura es la imaginación, el motor de toda lectura será entonces la propia expresión. La lectura entra en correlación con la escritura en el descubrimiento de sí.

En la medida que la lectura no es una actividad pasiva sino generación de autonomía, el proceso de enseñanza tendría que tener en cuenta ese elemento de desarrollo de la subjetividad, presente en el niño a medida que lee y descifra un sentido que se le comunica. Según esto, una estrategia eficaz sería trasladar a la lectura de su lugar habitual, es decir, la imposición y la norma desde la evaluación y abordarla desde aquellos géneros más afines al despliegue de la imaginación. En ese sentido, proponemos el cuento como género ideal para comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura. Por una parte, por su vínculo con la capacidad de despertar la imaginación, pero también por los múltiples juegos que pueden generarse desde su lectura en los ejercicios de describir los paisajes, imaginar los finales, jugar a representar las acciones, etc. Pero también, porque el cuento representa en esencia el núcleo de toda trama literaria, toda narración. Todo cuento resulta inagotable, porque habla siempre en cada caso particular al que lo lee, y no puede otro, como en la experiencia cotidiana, suplantar la vivencia de esa comunicación, de esa relación. Es decir, no puede otro sustituir el proceso de aprendizaje y el cómo le habla cada cuento a cada niño que lo descubre. Pero, además, el cuento en tanto narración breve condensa de un modo más intenso el sentido y los elementos de la trama, lo que potencia aún más las habilidades imaginativas e interpretativas del lector. Leer no es solo descifrar, es interpretar y construir una realidad a partir de signos que se nos ofrecen. De ahí que el cuento como unidad mínima y concentrada de la narración abra a la posibilidad del juego desde la interpretación y re-creación de los sentidos indicados por el escritor. De esta manera la lectura se asume como “tarea perceptual a ser ejercida por el receptor [que] radicaría en armar cognoscitivamente el conjunto, partiendo de las claves superficiales (y casi siempre parciales) que le aporta el texto” (Barrera). La lectura puede entonces no solo explorar el aspecto lúdico desde el compromiso de la imaginación, sino introducir el aspecto creativo que supone la interpretación y comprensión de un sentido dado.

Con ello se sugiere además que el contacto con la lectura sea directo y no un ejercicio con fines preestablecidos por el docente. En ese sentido, el momento de la expresión es determinante para el fortalecimiento del proceso que no se agota en la experiencia estética, sino que apunta a lo vital. “Se trata, por tanto, de enriquecer al máximo las vivencias experienciales del niño y posibilitar su expresión creativa mediante procedimientos lúdicos que den cauce a la necesidad expresiva del sujeto, abocada a una plasmación estético literaria” (Toro Alé 246). La lectura y la escritura en el niño no están lejos en tanto descubrimiento y creación, alejadas del sentido del juego nuclear para su formación. Análogamente a los juegos que inventa el niño a partir de pocos elementos la lectura

de cuentos, fábulas, narraciones mínimas, pueden en ese contexto despertar la potencia imaginativa y la libre asociación desde el juego con los elementos que impulsa a la propia creación. En efecto, la construcción de sentido de una narración no se aleja mucho de la construcción del juego con sus reglas y posibilidades propias.

Desde la experiencia con la lectura, el niño descubre cómo con las palabras pueden encadenar y construir un mundo de sentidos con reglas particulares desde el lenguaje. De ese modo entiende que el lenguaje va más allá de la comunicación de afanes y necesidades cotidianas, asumiendo la posibilidad de la creación de sentido inherente al lenguaje. Explorando en el aspecto lúdico de la palabra, el niño descubre que “no solo la realidad histórica y actual es un mundo de esa índole [con sentido], sino también la realidad de un sueño, o simplemente cualquier mundo que nos queramos 'imaginar', aunque no se asemeje al nuestro. Así pues, un mundo es una colección de circunstancias” (van Dijk 39). Y es justamente esa colección de circunstancias las que crean el lenguaje en la narración y que el niño descubre como juego en el que se arma una historia con personajes, hechos y lugares que él puede recrear de la mano del escritor. Siguiendo este enfoque, el acercamiento a la lectura desde la imaginación abre además en el niño una valoración del lenguaje más allá de la relación instrumental y limitada en la que se hunde cada vez más.

En un sentido amplio, es precisamente esa instrumentalización del lenguaje lo que acarrea también la dificultad de llevar a cabo la enseñanza de la escritura y la lectura. En la medida que a la imaginación no le interesa usar las palabras para fines que no sean los que dan sentido a la creación, a la trama que se construye; no se interesa por limitar el lenguaje, sino que explora en la profundidad de cada sentido. Por tanto, es desde la imaginación que se entiende cómo se entreteje en el lenguaje el sentido y cómo es amplia cada palabra. “La claridad y la fuerza de la lengua no reside en que ya no hay nada que agregar a la frase, sino en que ya no hay nada que se pueda eliminar de ella” (Rozet 148). Entendiendo esto desde la lectura de textos narrativos, el niño estará siempre en disposición de buscar por sí mismo nuevas palabras para ampliar las posibilidades de sus propias construcciones. Es el sentido de creación innato al hombre donde hace hincapié este enfoque. Se trata de explorar la curiosidad como motivación hacia el aprendizaje. Ya decía Aristóteles que todo hombre desea por naturaleza saber (Cfr. Aristóteles, 69). Es este rasgo humano el que la enseñanza instrumental y mecánica pone en riesgo al desterrar de las aulas la fantasía y el juego.

Desde la más temprana edad se manifiesta en el sujeto la necesidad de expresar, cada palabra es sentido que se quiere comunicar de un interior a un exterior por medio del lenguaje. No solo somos lectores cuando tomamos un libro y desciframos el sentido de una narración, por ejemplo, un cuento, sino que en todo momento lo somos, en cada relación con el otro. En efecto, “leer es mucho más que decodificar el sonido de las grafías; leer es construir y atribuir significado en interacción con el mundo. Todos sabemos leer ya que, desde que nacemos, buscamos el sentido de la propia existencia” (Molinelli y Sánchez 11). En este sentido, la interpretación tiene que ver con la apropiación y por ende con la expresión. No puede entonces entenderse una lectura sin intervención frente a eso que se lee y nos interpela. Desde este punto de vista, es claro que la lectura y la escritura no pueden verse separadas ni entre sí ni ante la existencia misma y la experiencia cotidiana enmarcada toda por la comunicación, es decir, por la interpretación de lo leído y la expresión de lo pensado. En el ámbito de la enseñanza ese dinamismo solo puede darse en el contexto de la creatividad, de la clase como taller literario en el que hay retroalimentación en la escucha y la expresión. “Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Camps 2000, 73). Como toda actividad humana, la lectura y la escritura es todo un proceso en el que la lentitud y la paciencia juegan un papel fundamental. No se espera por tanto que de forma instantánea se pueda tener todos los logros soñados frente a la lecto-escritura con la implementación de talleres literarios en la escuela, pero sí se marcará con ello la apuesta hacia una visión más integral de tal proceso en el que se involucre de modo más decisivo la creatividad como potencia fundamental humana. Se trata de hacer, por medio de la literatura, del proceso de lecto-escritura una actividad liberadora que encamine hacia la siempre saludable capacidad de crear, “porque la literatura, al mismo tiempo que nos proporciona una fuente inagotable de placer, nos hace (y nos debe) hacer pensar” (Morote 312-313).

4. HACIA UN DESARROLLO METODOLÓGICO

Se trata —desde otro punto de vista— de que la escuela se abra a la literatura y la literatura a la escuela en la íntima conexión que ambas tienen con la vida. No de otro modo sucedería al interior de la escuela la cristalización de un proyecto cultural y artístico para la animación a la comprensión de la lectura y de fomento a la escritura creativa a través de los talleres literarios, contribuyente, a su

vez, a la cualificación de los procesos de formación llevados a cabo en el aula de clase y la programación curricular. Cualificación que en el trabajo de formación literaria puede acontecer mediante dos procesos fundamentales que tienen lugar en el lenguaje: producción y comprensión. “La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”, ya sea esto en el ámbito de las matemáticas o en inglés, por ejemplo. Producción y comprensión suponen, pues, la presencia de "actividades cognitivas básicas como la abstracción, la deducción, la comparación, la asociación” (Ministerio de Educación Nacional 21).

La producción y comprensión como procesos cognitivos afines a cualquier área de conocimiento se pueden desarrollar apelando al arte, la lúdica y la experiencia individual y social, o sea, con las estrategias de la promoción social de lectura, que se entiende como “un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones”. Estrategia que integra, entre otros elementos: la reciprocidad lectura-experiencia y elementos como el goce, la creatividad, la valoración de las inteligencias múltiples, el valor de la autonomía, el trabajo con los sentidos y las presencias sociales e individuales de la lectura y escritura. (Álvarez y Naranjo).

Al respecto, puede considerarse que una metodología de promoción social de lectura y escritura creativa en la escuela puede contar con los siguientes momentos a tener en cuenta en el desarrollo del proceso de formación literaria:

1. Conversación inicial sobre la vida y el contexto de los alumnos o personas participantes del taller. Esto con el fin de promover la oralidad como fuente de memoria y creación, fundamental a los procesos de conocimiento de sí y de los otros. Espacio de expresión que rompe con el devenir de la clase tradicional donde el profesor dicta y el alumno acata. La idea es generar espacios de reflexión, deliberación y debate en torno a asuntos reales o fantásticos.
2. Lecturas en voz alta sobre textos de diversos géneros de la tradición literaria universal, especialmente el cuento. El gozo de textos de diversas formas y sobre contenidos que

sensibilicen y generen pensamiento es vital para los talleres literarios. Se trabaja procesualmente en el cultivo de la escucha y se invita al placer gratuito de imaginar, de viajar por los caminos que la inteligencia traza al infinito.

3. Lúdica: Juegos de palabras y actividades de sensibilización a través de la música, cine, teatro, etc. enfocadas a demostrar que las palabras y el lenguaje no solo es materia de evaluación sino de creación, auto-construcciones y encuentros sociales.
4. Propuesta de ejercicios de lecturas y de escritura, según temas o proyectos de la sesión o de un conjunto sesiones. En este momento el docente tallerista acompaña el proceso, anima, aporta, jalona el trabajo con el lenguaje, bien sea escrito o en audio, video, o ilustración, etc.
5. Socialización, revisión y reescritura.
6. Selección y publicación para diversos medios: periódicos murales, revista literaria, periódico de la institución y/o en el espacio web.

Vale destacar que, relacionar los contenidos temáticos de los procesos de formación, claves para definir los materiales y el planteamiento de las actividades, implica tener en cuenta el criterio, las necesidades e intereses de los niños y jóvenes. Máxime si se trata de propiciar producción y comprensión textual, creativa y placentera. Es claro, por tanto, que los contenidos de la propuesta de los talleres literarios no son insertados en un plan acríticamente, sino que en ellos (en los contenidos), se busca un carácter formativo, en el sentido que permitan al estudiante relacionarlos consigo mismo, con los otros y con problemáticas y situaciones de la actualidad, como lo es el medio ambiente, la política global, los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías, los debates morales alrededor de las cuestiones de género, el aborto, las drogas, el ser humano en medio del campo y de las ciudades, la guerra, etc.

Vale decir, asimismo, que lectura y escritura desde las estrategias de la animación de la lectura, tendrían que entenderse así en una relación orgánica y como acto de pensar-sentir, de experimentar y reflexionar sobre sí mismo y el contexto sociocultural a través del lenguaje y su dimensión subjetiva y social. La lectura y escritura se refieren a la comprensión y creación del texto, no solo como ejercicio evaluativo y obligatorio, sino como obra de arte, posibilidad viva de generar y preservar la memoria, de construir cultura y libertad con múltiples sentidos. Así estudiante tallerista se convierte en un sujeto activo obra de sí mismo y su contexto, obra que se

autoconstruye en el taller a través de cada creación-comprensión textual, gracias al reconocimiento de lectura y escritura como prácticas íntimas, sociales y políticas. Al respecto la *Política de Literatura* expone:

La literatura se plantea la intención de expresar una realidad, una emoción, un mundo propio a partir del lenguaje. El deseo y la voluntad aparecen como imprescindibles en esa búsqueda de expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que plasma los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas.

Esta concepción de literatura, permite dimensionar el horizonte de la escritura creativa a través de esta búsqueda por comprender y expresar mundos propios y posibles (Ministerio Nacional de Cultura, 2010a, 107).

La literatura entendida, pues, como experiencia íntegra, como ejercicio vivencial y de libertad que reúne dos componentes fundamentales: lectura y escritura a la vez con los que se construye el individuo y la cultura, asumida esta última desde la “concepción dinámica” que propone la *Red de Escritura Creativa RELATA*, que en su *Guía para talleres de escritura creativa* la entiende como:

un ente vivo, multiforme, en permanente cambio y resignificación, [...] la cultura integra tanto la memoria y las tradiciones, como las posibilidades de reinención en el presente y su transformación creativa desde la pluralidad de actores, narrativas y concepciones comprendidas en el territorio, y lo que no es menos importante, la conciencia de que esa memoria se enriquece con las concepciones procedentes de las dinámicas de intercambio cultural y las formas de expresión contemporáneas (Ministerio Nacional de Cultura de Colombia, 2010b).

Leer y escribir, herramientas para la construcción de la cultura, implican pues, una capacidad abierta y cultivada que nos permite observar el movimiento del universo desde los vértices más dinámicos; atraviesan todos los campos del saber y del crear y no se reducen solo a lo verbal, puesto que también incluye aspectos no verbales como son los proxémicos, kinésicos y prosódicos. Ambas actividades entrañan elementos indisociables de nuestra condición humana, a saber: la memoria, el presente y la proyección que hacemos para el futuro. Comportan una ética y una estética. Es leyendo y escribiendo como acontece el desarrollo de las seis dimensiones en las que el lenguaje se

nos da, según lo sugieren los *Estándares del Lenguaje*: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Escritura como lectura son la impronta que dejamos y encontramos en el camino. Escribir y leer, en este sentido, es escribirse, leerse y revelarse en múltiples dimensiones, lo que articula el acto y la experiencia de la lectura y la escritura en términos de la creación y la comprensión de sentidos conforme a los cuales nos estructuramos y transformamos a nosotros mismos, a los otros y la cultura. Más todavía las visiones, concepciones y acciones respecto al poder, al saber y al ser.

Un desarrollo metodológico en la escuela tendría que proponerse, en consecuencia, más que desarrollar una técnica de lectura, evaluar o controlar el aprendizaje, propiciar una relación positiva y placentera con los textos que se leen y escriben; lo que interesa es el ejercicio creativo, la imaginación y la comprensión crítica de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) y competencias de lenguaje: interpretar, argumentar, proponer, que son heredad común de los seres humanos, en todas las tradiciones y culturas. Se atiende, entonces, a las competencias, no en su acepción comercial sino como “capacidad que un sujeto tiene para”. En este caso: crear, recrear, soñar, comunicar, convivir y comprender el campo íntimo, social, cognitivo, cultural, estético y físico de cada sujeto.

Un desarrollo metodológico propondría, entonces, a través de la lectura y escritura en sus múltiples formatos, despertar e incitar al niño y al joven para que disfrute y se haga responsable de su vida y de su historia, escribiéndola, leyéndola y reconociéndola, transformándola tanto en su dimensión íntima como social y política. Un estudiante que lee y escribe “bien” es partícipe activo de su contexto socio-cultural, del devenir de su pueblo, del lugar que ocupa en su comunidad. Es un sujeto activo, autónomo, crítico y propositivo. Un sujeto, en definitiva, capaz de interpretar, argumentar y proponer ante las problemáticas que le plantea el ámbito académico y vital del conocimiento. Un desarrollo metodológico se plantearía, en definitiva, como una alternativa pedagógico-cultural que trabaja por activar con y por la palabra las potencialidades humanas más nobles al servicio individual y comunitario, a saber: la libertad, la autonomía, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la solidaridad. Pese a los informes, consideramos que, en la escuela, esto también es posible.

De hecho, así ha sucedido en el proyecto *Literardota y Otras Letras*, llevado a cabo desde 2008 hasta 2015 en el Municipio de Girardota (Colombia). Allí la Corporación *El Balcón*, cultural e independiente, consolidó procesos de promoción de lectura y escritura creativa, alternos y complementarios a la labor de la escuela. Dicho proceso se desplegó con niños y jóvenes tanto en las instituciones educativas como en la biblioteca pública. La estrategia de promoción se desarrolló bajo la modalidad de talleres literarios que se decantaban en *Otras Letras*, publicación impresa y virtual que estimulaba a los estudiantes a la labor creativa con la escritura y al ejercicio desinteresado de la lectura. Fue así que algunas instituciones educativas acogieron positivamente la propuesta, al punto que fomentaron entre los estudiantes concursos y publicaciones literarias internas. Fruto de esta integración de la literatura en la escuela son los siguientes ejemplos.

LAS PLUMAS DEL DRAGÓN

Una noche, un dragón estaba durmiendo en su cueva cuando escuchó un ruido. Se levantó muy asustado y, de repente, se miró el cuerpo y lo tenía cubierto de plumas. Muy asustado siguió durmiendo.

Al otro día salió con su plumaje hacia el bosque y se encontró con unos dragones. Los dragones se comenzaron a burlar de él. Él, muy enojado, descargó su ira sobre ellos y comenzó a escupir fuego.

Siguió luchando con ellos, hasta que de una cueva muy lejana salió un dragón muy sabio con el mismo plumaje que el dragón tenía. El sabio dijo: “Ese plumaje es sagrado”.

Todos dos volaron a sus cuevas para perfumarse sus plumas, para emprender su vuelo al espacio estelar. Se hicieron amigos y se fueron a sus cuevas a dormir. Al otro día, los otros dragones que se burlaron de él también tuvieron plumas. Y volaron por los cielos escupiendo fuego y agitando su plumaje sagrado (Gómez 52-53).

EL NIÑO INDÍGENA

Hace muchos años, en el desierto, había una población de indígenas y uno de ellos era diferente a los demás. Por eso lo rechazaban. Al anochecer, el niño indígena salió a caminar solo y triste. Y se le apareció su dios, que era el del fuego, y le dijo:

—No estés triste.

—Pero, ¿cómo no voy a estarlo si todos me rechazan?

—Yo no te rechazo, ¿o sí? —respondió el dios del fuego.

—Claro que no, tú eres el único amigo que tengo.

Luego de la conversación que tuvieron, el niño dijo:

—¿Yo qué puedo hacer para tener un amigo?

—Tú lo sabes, búscalo y lo conseguirás —dijo el dios y desapareció.

Al día siguiente todos los que lo rechazaban le hablaban con cariño y comprensión. Todos los que lo rechazaban aprendieron que no importa que el otro sea diferente. Lo que importa es la amistad (Cadavid y Marulanda 67).

UN PRÍNCIPE QUE SE CONVIRTIÓ EN SAPO

Esto sucedió en la parte alta de la vereda Encenillos. Alejandro era un joven muy sano que tenía 20 años, medía 1,65 de estatura, era de color trigueño, ojos claros y cabello negro. Su madre, doña Liliana, era una señora muy emprendedora. Cada que llegaba la cosecha de café ella trabajaba para mantener a su único hijo, ya que don Joaquín, su esposo, había muerto en la guerra. Ella le decía a su hijo “mi príncipe” porque era su gran orgullo.

Cuando llegaron los paracos a la vereda Encenillos, Alejandro se hizo muy amigo de uno de ellos, quien siempre lo aconsejaba para que hiciera parte del grupo. Él le comentó a doña Liliana: “Mamá, me están ofreciendo que me vaya con ellos. Los paracos me dijeron que donde ellos pagan bien y así tú no tendrás que trabajar tan duro”. Su madre le contestó: “No, mi príncipe, andar con

esa gente es demasiado peligroso. Mejor termina tus estudios para que hagas una carrera y seas alguien en la vida”. Alejandro le respondió: “No madre, me iré con ellos. Ellos la pasan muy bien, tienen buenos carros y mujeres muy bonitas”. Su madre lloró, pues ya sabía cómo eran ellos. La señora le insistió: “Príncipe, príncipe, no lo hagas”. Pero de nada le sirvió. El pelao siempre se fue con ellos.

No pasaron ocho días cuando él recibió el primer pago por haber sido cómplice del secuestro de un ganadero. Fue de 300 mil pesos. ¡Qué alegría la que sintió Alejandro con todo ese dinero! Inmediatamente organizó una fiestecita con sus amigos y familiares y les contó todo lo que hicieron en ese secuestro. Pero esa información llegó a oídos del comandante, quien se puso furioso y le ordenó a sus trabajadores: “Hay que matar a ese sapo”.

En menos de una semana se dirigieron a la casa de él, tocaron la puerta, y doña Liliana les abrió.

—Muchachos, ¿qué se les ofrece? ¿A quién necesitan?

—Necesitamos hablar con Alejandro —dijeron los tres paracos.

—Él está donde unos primos, en una fiestecita —les contó doña Liliana, y los tres paracos se dirigieron allí.

Entraron enmascarados con pasamontañas negros. Amarraron a Alejandro, lo amordazaron y se lo llevaron a otra vereda llamada Platanito. Allí le dieron la muerte más dura que se puedan imaginar: le pegaron 20 tiros y lo torturaron. Doña Liliana, muy preocupada, se fue a buscarlo a Medicina Legal porque ya le habían contado que habían encontrado a un joven con las siguientes características: de veinte a veintiún años, de ojos claros, cabello negro y de 1,65 de estatura. A doña Liliana lo que más le llamó la atención fue que le amarraron una cartelera que decía: “Murió por sapo”.

La señora Liliana aún recuerda a su príncipe, pues no se ha podido recuperar de esa horrible tragedia (Sánchez 95-96).

5. CONCLUSIONES

A partir de lo planteado, es claro que resulta por lo menos urgente revisar la manera en que se aborda en la escuela la enseñanza de la literatura. Si quienes hacen la experiencia de la educación, es decir los docentes, saben qué está mal, pero no lo corrigen, quiere decir que algo anda mal entre el plan curricular y la práctica, lo que deriva en el fracaso de ésta última. Esto nos lleva entonces a plantear de qué modo la figura del docente es de importancia fundamental, no solo como transmisor de un saber, sino como quien puede, desde la práctica, participar en la elaboración del currículo. Esto es un problema de gran envergadura para la educación y que, naturalmente, aquí solo puede quedar planteado.

Pero un enfoque como el que proponemos de la enseñanza de la lectura y la escritura desde un plano más vivencial, no puede dejar de lado la sugerencia hacia una mayor autonomía de quien lleva a la práctica el proceso de enseñanza. En este sentido, el maestro entraría de modo activo en la pedagogía con la autoridad que da la experiencia para crear así un dinamismo en la teoría que favorecería la práctica misma. Así, “la pedagogía no sería el medio a través del cual se aliena, se resiste o se desalienta, sino una de las formas de producir identidades, sujetos y subjetividades.” (Álvarez 78). Sería el lugar de encuentro con la libertad creativa hacia la que apunta la inteligencia. Es así que el maestro se incluye en el pensamiento acerca de la enseñanza y cumple con su tarea histórica. La consecuencia más importante de esta labor es la de incluir lo dicho y vivido por el propio maestro en el diseño del currículo. Lo que sin duda traería como consecuencia un mejoramiento de la práctica educativa. Pues siguiendo lo planteado por Dewey, es en la atención a la experiencia donde se crea las estrategias que permitirán una educación eficaz que respete el proceso propio de cada estudiante (Dewey). Sin embargo, surge otra cuestión cuando se aborda el problema de si son las condiciones en que trabajan nuestros maestros las más óptimas para llevar a cabo una labor de tanta complejidad en la medida que involucraría un arduo trabajo de investigación no compensada. Y el trabajo se extiende a la responsabilidad de la escuela frente a los procesos de enseñanza. El problema se agudiza cuando, según lo dicho, resulta claro que la tarea de asumir la incorporación de las estrategias para la enseñanza de la literatura es de la escuela. Parte de su responsabilidad histórica pasa precisamente por la reelaboración y revisión de sus prácticas. No puede ser sino en la escuela el lugar en torno al cual deben implementarse los modelos alternativos de enseñanza de la lecto-escritura.

La revisión de la enseñanza de la lectura y la escritura no pasa, como señalan algunos autores (Gallardo), por el cambio de las obras a leer incluidas en el plan curricular, sino por el modo en que se abordan dichas obras y por cómo se presenta, en el ámbito de la escuela, el acercamiento a la literatura. Si se hace el acercamiento desde la obligación y la evaluación cuantitativa es claro que, sin importar de qué obras se trate, habrá el mismo resultado de desinterés porque no habrá el acercamiento fundamental desde la motivación por la imaginación y las facultades creativas. La imaginación es el elemento que puede hacer que lo que es extraño y lejano se nos haga cercano y podamos entrar en diálogo con él. Para ello resulta entonces urgente plantear una revisión a la manera en que se aborda la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Por ende, se requiere que los contenidos sean debidamente contextualizados y de ese modo generar el deseo por saber, acercar lo lejano en el vínculo común del lenguaje. La clave en principio está, según lo sostenido en los pasajes precedentes, no solo en el abordaje consciente de la enseñanza de la lectura y la escritura como partes fundamentales del proceso de socialización, sino que se haga en relación con la imaginación ligándola con el aspecto lúdico que es lo que, enseñándonos, asumen de manera más seria los niños. Solo desde el juego puede el niño apropiarse lo que aprende y hacerlo de manera creativa. La tarea es, pues, que llegue a la conciencia el dominio del lenguaje como elemento humano fundamental. Efectivamente, solo “cuando se ha posibilitado semejante dominio de la lengua, el hombre aparece como más ‘humanizado’, abierto a la continua transformación de la realidad” (Toro Alé 280). Solo entonces puede aparecer el hombre como ser creador y autónomo, y solo así puede decirse que el conocimiento significa liberación.

Obras citadas

Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 2003. Impreso.

Álvarez, Alejandro. “Pedagogías críticas: conocimiento y poder”. *Investigación pedagógica en Colombia*. (2002): 69-90. Impreso.

Álvarez, Didier y Edilma Naranjo. *La Animación a la lectura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. Impreso.

Barrera, Luis. “La Narración Mínima como Estrategia Pedagógica Máxima”. *Perfiles Educativos*. Internet. 15 diciembre. 2014

Borges, Jorge Luis. *Siete Noches*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. Impreso.

Cadavid, Michel y Marulanda, Francy. “El niño indígena,” *Otras Letras. Antología*. Ospina, Julián, Duque, Santiago, Ospina Juan Felipe y Peña, Alejandro, (comp.). Girardota: Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia 2013. Impreso.

Camps, Anna. “Motivos para escribir”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 2000: 69-78. Impreso.

---. “Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. *Lectura y vida*. 2003. Impreso.

Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960. Impreso.

Gallardo, Isabel. “La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes?” *Revista Educación*. 30 (2006): 157-172. Impreso.

Gómez, Santiago. “Las plumas de dragón.” *Otras Letras. Antología*. Ospina, Julián, Duque, Santiago, Ospina Juan Felipe y Peña, Alejandro, (comp.). Girardota: Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia 2013. Impreso.

Macías, Luis Fernando. *El cuento es el rey de los maestros*. Medellín: Secretaría de Educación Municipal. 2007. Impreso.

Mendoza, María Luna. “Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás”. *El Espectador*. Internet. 15 diciembre. 2014.

Ministerio de Cultura Nacional de Colombia. “Política de literatura”. *Compendio de Políticas Culturales*. Rey, Germán, (comp.). Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010a. Impreso

---. *Guía para talleres de escritura creativa*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010b. Impreso.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006. Impreso.

Molinelli, Lilian y Norberto Sánchez. *Escuela y literatura. Un encuentro posible*. La Pampa: Subsecretaría de Coordinación. Ministerio de Cultura y Educación, 2009. Impreso.

Morote, Pascuala. “Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura”. *Actas XXXIII AEPE*, (1998): 311-335. Impreso.

Novalis. *Obra selecta*. Medellín: Endymion, 1991. Impreso.

Pennac, Daniel. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 2001. Impreso.

Rozet, I. M. *Psicología de la fantasía*. Madrid: Akal, 1981. Impreso.

Sánchez, Sebastián. “Un príncipe que se convirtió en sapo”. *Otras Letras. Antología*. Ospina, Julián; Duque, Santiago, Ospina Juan Felipe y Peña, Alejandro, (comp.). Girardota: Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2013. Impreso.

Saramago, José. *La flor más grande del mundo*. Madrid: Alfaguara, 2001.

Toro Alé, José María. “Creatividad y literatura: hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita.” *Cauce*. 6 (1983): 245-282. Impreso.

Van Dijk, Theo. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1992. Impreso.

Zubiría, Julián de. “¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA? Semana”. Internet. 15 diciembre. 2014.