

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4875

Escritura creativa para fomentar el aprendizaje significativo. Caso de la institución educativa Filadelfia (Caldas, Colombia), 2022

Gerardo Osorio Marín

geos418@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1945-4876>

Licenciado en Administración Educativa
Especialista en Planeamiento Educativo.

Magíster en Orientación y Asesoría Educativa

Estudiante doctorando en Educación

Universidad de la Américas y el Caribe. México

Docente coordinador en la Institución Educativa Filadelfia
Filadelfia – Caldas - Colombia

Ángel Saúl Díaz Téllez

angel.diaz@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5660-4685>

Comunicador Social

Magíster en Semiótica

Doctor en Ciencias de la Educación

Líder grupo de Investigación: Sujeto, Mente y Comunidad

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Centro de Innovación y Productividad

Dosquebradas – Risaralda– Colombia

Jennifer Mejía Ríos

jennifer.mejia@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8204-3431>

Psicóloga

Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo

Magíster en Neuropsicología y Educación

Doctorado en curso: Pensamiento Complejo

Docente Programa de Psicología

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Centro de Innovación y Productividad

Dosquebradas – Risaralda– Colombia

Correspondencia: geos418@hotmail.com

Artículo recibido 05 enero 2023 Aceptado para publicación: 26 enero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Osorio Marín, G., Díaz Téllez, Ángel S., & Mejía Ríos, J. (2023). Escritura creativa para fomentar el aprendizaje significativo. Caso de la institución educativa Filadelfia (Caldas, Colombia), 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5627-5654. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4875

RESUMEN

La literatura y en general el arte han sido motivo de convenciones internacionales de la UNESCO y es considerada en lo cultural como un derecho para la infancia desde el acceso a la cultura. En el marco de lo educativo (pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje) respecto a lo artístico según las clasificaciones para esta situación se diseñó un proceso pedagógico que se conecta con una de las categorías del arte, por ejemplo, según el medio: visual, escénico, sonoro, digital, literario, entre otros. En este artículo solo se aborda lo ocurrido con la literatura en el contexto escolar y el objetivo fue analizar el fomento del aprendizaje significativo desde la escritura creativa a partir de la narrativa del cuento. La metodología fue de enfoque cualitativo en la mirada de la hermenéutica y fenomenología, en la perspectiva del estudio de caso que tuvo como escenario la Institución Educativa (IE) Filadelfia, Caldas, Colombia, durante el año 2022. Aquí, se analizan dos (2) cuentos, de niños de 11 años, con quienes se siguió un proceso de motivación para escribir, se les dieron algunas instrucciones y luego se compartió con ellos la interpretación que hicieron los profesores de sus cuentos. El efecto de lo implementado fue la euforia expresada por los infantes por seguir escribiendo y el interés en relacionar sus escritos con la vida social y con los procesos individuales. La conclusión es que el beneficio para los profesores al hacer uso didáctico de esta forma de aprender con la literatura, en este contexto desde el cuento como estrategia narrativa que estimula que los y las preadolescentes reciban con provecho insumos para aprender y les encamina de manera significativa a continuar con la actividad literaria como una forma de explorar, conocer, analizar e interpretar la subjetividad que experimentan y el escenario de la vida cotidiana.

Palabras clave: *escritura escolar; aprendizaje significativo; pedagogía artística.*

Creative writing to promote meaningful learning. Case of the Filadelfia educational institution (Caldas, Colombia), 2022

ABSTRACT

Literature and art in general have been the subject of international conventions by UNESCO and are considered as a cultural right for childhood with access to culture. In the educational framework (pedagogy, didactics, teaching, and learning) regarding the artistic, a pedagogical process was designed that connects with one of the art categories, for example, according to the medium: visual, scenic, sound, digital, literary, among others. This article only addresses what happened with literature in the school context and the objective was to analyze the promotion of meaningful learning from creative writing using the narrative of the story. The methodology was qualitative in the gaze of hermeneutics and phenomenology, in the perspective of a case study that took place at the Filadelfia Educational Institution (IE) in Caldas, Colombia, during the year 2022. Here, two (2) stories from 11-year-old children are analyzed. A motivation process was followed to write, some instructions were given, and then the interpretation made by the teachers of their stories was shared with them. The effect of what was implemented was the euphoria expressed by the children to continue writing and their interest in relating their writings to social life and individual processes. The conclusion is that the decision by teachers to use this didactic method of learning with literature, in this context using the story as a narrative strategy that stimulates pre-adolescents to receive inputs for learning, leads them in a meaningful way to continue with literary activity as a way to explore, understand, analyze and interpret the subjectivity they experience and the scenario of everyday life.

Keywords: *school writing; meaningful learning; artistic pedagogy*

INTRODUCCIÓN

En la cultura de la eficiencia y los resultados prácticos que gobierna al mundo actualmente, escribir un cuento, participar en una comparsa o hacer parte de manifestaciones y prácticas artísticas desde ciertas perspectivas de racionalidad pragmática (Habermas, 2003) son consideradas como acciones que carecen de utilidad y relevancia productiva (Ayala Pérez, 2019). En un contexto en el que las personas de manera exponencial por las mismas dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas son movilizadas por la individualización (Correa y Guillén, 2011), cuestión que las arrincona en unos casos en oficinas o cubículos, o el hogar para que laboren y compitan entre sí, como ocurre en esta época globalizada (Han, 2017), sumándole a lo anterior, los efectos de la pandemia (COVID-19), desató la mirada acérrima de desfragmentación y aislamiento (Martín y Medina, 2021) en el recuadro del mercado global (Deleuze y Guattari, 1973).

El fomento de valores colaborativos (Revelo, Collazos y Jiménez, 2018) a través de actividades artísticas parece ser un aspecto de otro siglo y que no debe promoverse en estos tiempos sombríos, cuando se compite por un puesto, por un plato de comida, por un lugar en el autobús o por una imagen atractiva en Instagram, cambios culturales y sociales como los que describe apocalípticamente Andrew Keen (2007) en su texto: *The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture*.

Sin embargo, los maestros de la Institución Educativa (IE) Filadelfia y seguramente otras más, desde sus labores y automotivación, creen que para potenciar lo significativo del aprendizaje (Ausubel, 1982), implica la relación con el otro y esa ruta está en el trabajo colaborativo porque entre otras situaciones, se buscan caminos para crear y promover hábitos de protección y de cuidado mutuos, en fomentar los lazos que aproximen y vinculen, por lo que acuden a las actividades artísticas que, con frecuencia van en contravía de las actuales prácticas sociales y culturales, aquellas impulsadas por el mandato y autoridad proclamada por el imperio de las redes sociales digitales (Keen, 2007). Situación que como se ha señalado, genera diversas problemáticas como por ejemplo transmitir contenido en línea, obviando la calidad de la información, la contrastación y verificación de fuentes, lo que deja como impacto: el detrimento de valores como la verdad, la privacidad y la responsabilidad.

Cuestiones que había anticipado, sin conocer Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp y

demás aplicaciones digitales, el filósofo Guy Debord (2000), quien teoriza en *La Sociedad del Espectáculo* que las formas de las relaciones sociales se cambian por la lógica de la mercadotecnia de productos, sumado a las estrategias para convertir la vida cotidiana y privada en una suerte de vitrina, es espectáculo que masifica y entretiene a las mayorías. Con base en lo argumentado por Debord (2000), el espectáculo se puede asumir como un mecanismo de vigilancia social, una estratagema para distraer de la realidad y generar, por decirlo de alguna manera, espejismos en relación con la felicidad y gozo en la vida de las personas.

Si bien, no se niega la incursión de las actuales condiciones y formas culturales que provienen desde el uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en diferentes niveles de la vida humana, con las ventajas y desventajas que tal pueda implicar, la IE Filadelfia, desde una población incrustada entre las montañas del departamento de Caldas en Colombia, en una zona que se ha bautizado como cafetera, los profesores desde su quehacer han empeñado acciones para adoptar métodos que apunten a fomentar en los estudiantes solidaridad y colaboración, para que fortalezcan una cultura en la que la comunidad sea asumida como un valor primordial, así como la amistad y el cuidado del otro, sean tomadas como formas de trabajar por una sociedad mejor; más amable, menos egoísta, más acogedora y menos peligrosa, cuestiones que se consideran de impacto en la ruta del aprendizaje significativo.

Como lo señalan los hechos históricos en Colombia, se ha vivido en un país marcado con fuego bajo la férula de un conflicto armado (Calderón Rojas, 2016), de diversos actores interesados en la guerra, que pretenden al parecer destruirse mutuamente con daños colaterales sobre las poblaciones y territorios. Y desde esta institución un propósito es que esa situación bélica termine, para lo que se ha propuesto que el camino para llegar a tal fin es mediante lazos de amor, de fraternidad y de colaboración. Esto parece una utopía, un imposible, aunque los y las docentes de la IE han apostado a esa perspectiva de relacionamiento entre arte y educación para así promover que la convivencia en paz sea parte de la cotidianeidad.

En la institución Educativa Filadelfia, se reconoce que en la Hoja de Ruta de Lisboa (Unesco, 2006) y, luego, en la Declaración de Seúl (Unesco, 2010), se ratifica, en primer lugar, el derecho de los niños y los adultos a la educación y a la participación en la cultura, como parte de lo humano y fundamental sobre el que se basa la educación artística

universal. No obstante, como un principio derivado de ese derecho, en la Agenda de Seúl se incorpora una consecuencia de la educación artística, en relación con la paz: “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (Objetivo 3). Lo anterior, en Colombia, tiene una aplicación preponderante, porque el país en este momento, le apuesta a vivir en paz (Díaz Galán, 2021), y la educación artística (León Calderón, 2022) promueve la creatividad, la imaginación, la colaboración y la convivencia pacífica. En este sentido, la educación artística va en contravía de una educación enfocada solo en la producción económica, mediante una perspectiva de competencias, porque el arte es un derecho (Martínez Dalmau, 2014) universal y no solo de aquellos que tienen talentos especiales para desempeñarse como artistas.

En este horizonte, en la IE Filadelfia una de las apuestas ha sido incorporar el arte (Collingwood, 1938; Gombrich, 1961; Rancière, 2004) a partir de algunas clasificaciones según el medio como: visual, escénico, sonoro, digital, literario, entre otros que se reflejan en actividades relacionadas con las narrativas, la danza, las comparsas, el teatro, creación y aprendizaje desde la plástica y música, con el propósito de crear en los niños y las niñas espíritu de sensibilidad estética, capacidad de colaboración que supere las prácticas individualistas y proporcione un deleite que trascienda los fines prácticos de la educación para el mercado, así como una excusa para fomentar el aprendizaje significativo.

De esta forma es propuesto aquí como muestra, ejemplos de los resultados obtenidos en esta práctica desde la enseñanza a partir de las rutas que posibilita la literatura, para el caso con la selección de dos (2) cuentos que son vinculados al proceso vivido por los estudiantes, que lleva al análisis que se compartió con ellos y por los aprendizajes que dejó este trabajo. Lo que se asume como una ruta a considerar, el de poner en práctica la educación integrando el arte como agente de cambio social y cultural (Peña y Montiel, 2023).

Aproximación teórica. Enfoques de educación artística y la creación literaria

En cuanto a los enfoques sobre educación artística resulta importante los aportes y sistematización que presenta Torres Pellicer (2020) porque presenta diversas opciones: Educación por el Arte, Educación para el Arte, Arte Tecnocrático, Arte Infantil, Arte como expresión, Arte como cognición, Arte como respuesta estética, Arte como lenguaje

artístico comunicativo, Arte como agente cultural y Arte en la posmodernidad. Desde dicha taxonomía se recopilan las conexiones que son activadas por el arte y su conexión con el contexto educativo, lo que resulta fundamental para lo que se presenta en este documento.

Respecto al arte infantil y siguiendo lo anterior, que se aborda en este artículo, es un argumento fuerte al sostener que los niños y niñas de manera innata tienen una vocación artística que, los preadolescentes poseen una capacidad creadora inherente y el espacio escolar implica unos de los escenarios propicios para que a partir de sus estrategias educativas promueva ese derecho a expresar:

[...] los niños son artistas y de que su arte, igual que todo arte, posee un valor intrínseco. Lowenfeld sostiene que el niño es creador por naturaleza. La función de la escuela es potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses. Sin embargo, se trata de un arte vulnerable, fácilmente corruptible por las influencias adultas. Esta nueva pedagogía recibió el nombre de “expresión libre”. “En los Estados Unidos fue llamada autoexpresión creativa”. (Efland, 1990: 288) Este movimiento, apoyado principalmente por las artes plásticas, tuvo auge a finales del siglo XIX y a principios del XX. Se extendió rápidamente por ciudades de Europa y por Estados Unidos. (Torres Pellicer, 2020, p. 77)

Ahora bien, de manera general es posible decir que la creación literaria (Saavedra Rey, 2011), principalmente responde a un proceso, el de la escritura o composición de una obra como por ejemplo un poema, novela, cuento, entre otras opciones, cuestión que involucra el desarrollo de ideas que debe ser expresadas en un texto o en la oralidad. Frente a lo que implica la creación literaria en el contexto educativo apoya la argumentación lo señalado por Saavedra Rey porque:

los procesos de escritura en sus búsquedas creativas liberan a los sujetos “de mediatizaciones, convencionalismos, dogmatismos, etc., pues permiten llegar más allá de uno mismo y de la propia cultura” (Reyzábal, 1994, p. 17) y, en el reconocimiento del otro desde el discurso, confiere el descubrimiento de diversas perspectivas de realidad, cuyo debate se basa

en argumentos. De esta manera, la educación fomenta esa “capacidad de vivir con verdades relativas, con preguntas para las que no hay respuesta, con la sabiduría de no saber nada” que Wazlawick (1981, p. 226) plantea como el más alto grado de madurez humana. (2011, p. 414)

Lo anterior requiere de proyección y conformación de la obra, es decir, el proceso de la escritura como tal, así como la revisión y edición del texto. La creación literaria, se entiende como una habilidad que requiere imaginación, pericia y métodos, lo que es posible orientar desde los entornos escolares. Los creadores pueden utilizar diferentes metodologías y estilos para dar vida a sus historias y personajes, y para comunicar sus mensajes y puntos de vista a sus lectores por lo que se asume que toda institución educativa estaría en la capacidad de llevar a estudiantes y docentes a desarrollar la didáctica y pedagogía de la literatura como una forma de enseñar y aprender.

En tal ruta se activa el aprendizaje significativo en línea con lo propuesto por Ausubel (1982), porque se asume que la población en etapa escolar, desde los estímulos que propone el docente, activa procesos en los que se favorece la apropiación de conocimientos, a partir del papel que juega la aparición de nuevos contenidos que se conectan de manera singular con presaberes del estudiante que posteriormente puede emplear en otros escenarios (Guamán Gómez & Venet Muñoz, 2019).

Frente a ello es indicado por (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2019) que desde el punto de vista de las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo es necesaria la intervención de factores perceptivos, cognitivos y emocionales como motivación, comprensión y conexión con los conocimientos previos. Los docentes como agentes mediadores pueden propiciar este tipo de aprendizaje a partir de la presentación de contenidos, materiales notables y reveladores, la creación de actividades de impacto y el fomento de la reflexión crítica y el diálogo.

Frente a lo anterior, es necesario señalar que la narrativa (Propp, 2020; Genette, 1989; Greimas, 1980; Barthes, 1977; Bajtín 2003 y 2005) se encarga de establecer insumos para dar cuenta sobre lo que se estructura y modo de presentar toda historia o relato, tal cuestión implica aludir a elementos como lo son: personajes, argumento o trama, conflicto, nudo (desarrollo) y cierre (resolución). Respecto a la estructura clásica que indican sobre la narrativa se puede hallar en Aristóteles (1447a-1992). Casos en los que de alguna manera se vincula, escritura, lectura y narrativa es, por ejemplo, Soto Reatiaga

(2017) quien se enfoca en el cuento como una forma de mediación pedagógica por lo que indica que con lo ejecutado apuntó a “fortalecer el proceso lecto-escritor de estudiantes de tercer grado de la básica primaria del Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta (Colombia), mediante un aprendizaje significativo usando el cuento como recurso pedagógico en el desarrollo de las competencias para el saber pensar; saber hacer y saber hacer” (p.57).

Cada estudiante desarrolla la mediación (Díaz, Mejía y Aristizábal, 2022) en sus diferentes procesos, toda vez que genera sus propios filtros entre su interioridad y exterioridad, para ello requiere de diferentes aspectos que están en la institución, docente, pares, la familia, entre otras instituciones sociales y culturales, sin desconocer que los acontecimientos del mundo se mueven en las incertidumbres de la complejidad. (Mejía, Díaz y Varela, 2022) Con lo presentado se puede decir que, en el contexto académico, se apunta a que la narrativa de manera inicial tendría dos categorías de presentación: oral y escrita. A su vez, estaría presente en convenciones de formatos como novelas, cuentos, películas, juegos, entre otras formas de contar las experiencias de mundo intersubjetivo con sus giros en tiempo y espacio desde el pasado, presente y futuro. Usar el cuento como pretexto de aprendizaje, si se implementa con protocolos adaptados a los contextos puede ser parte de una ruta para crear condiciones para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1982).

METODOLOGÍA

Con base en lo expuesto hasta este punto, la metodología implementada en este proceso fue de enfoque cualitativo e implicó hacer uso de estrategias en el marco de lo hermenéutico (Ricoeur, 2003 y Eco, 1992) y fenomenológico, desde el análisis documental, de discurso, así como observación participante y no participante. De esto se deriva que el tipo de investigación apuntó explorar una situación e interpretar el fenómeno del fomento de lo colaborativo y el aprendizaje colaborativo desde la bisagra entre arte, pedagogía y didáctica apalancada con el apoyo de la literatura y puntualmente de la escritura en el contexto educativo lo que es coherente con el objetivo indicado: analizar el fomento del aprendizaje significativo desde la escritura creativa a partir de la narrativa del cuento.

En particular se desarrolló este proceso desde la lógica de estudio de casos descriptivo (Jimenez y Comet, 2016), en el que se indica que: “se presenta un informe detallado del

fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa, con el objeto de no guiarse por hipótesis preestablecidas y aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún". (p. 7). Los casos se eligieron con muestra no estadística o a conveniencia con preadolescentes de 11 años de la institución educativa Filadelfia en el año 2022, quienes hacen parte de una estrategia didáctica y pedagógica desde la literatura. Se seleccionaron dos (2) cuentos que para efectos de registro se codifican con EC1 y EC2.

La naturaleza de esta indagación, dada la perspectiva cualitativa, se movió entre lo exploratorio, descriptivo e interpretativo y en esa línea el estudio de caso se asumió como:

un método o una metodología va más allá de los mismos porque hace que el investigador comprenda en muchas ocasiones que debe profundizar más en algunos casos para poder escribir un informe de la investigación que al final tengo un objetivo llegar a la verdad del fenómeno. Debemos tener en cuenta que, dentro de la complejidad de un estudio de caso como enfoque metodológico, la intención es dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hecho/s, focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio. (Jimenez Chaves y Comet Weiler, 2016, p. 9)

Las fases del proceso fueron las siguientes:

Fase 1. Observación: fue necesario hacer uso del diario de campo como herramienta principal. Con su registro se pudo reconocer, analizar y categorizar la práctica pedagógica-didáctica en el aula. La observancia en el sitio respecto a la manera en que se desplegaban acciones hacia procesos formativos desde lo que implicaba la creación de textos. Lo anterior indica que hubo observación no participante y participante.

Fase 2. Ejecución: Por medio de acciones didácticas dinamizadas por talleres, para motivar a los estudiantes EC1 y EC2 a escribir un cuento, se les leyeron relatos de escritores colombianos, como "A la diestra de Dios Padre", de Tomás Carrasquilla, y "El ahogado más hermoso del mundo" de Gabriel García Márquez. Además, como ejemplo de un cuento muy corto, se les leyó "El dinosaurio" de Augusto Monterroso. Luego, sin instrucciones mayores, se les pidió que escribieran un cuento. Supuestamente, el trabajo

literario es un trabajo individual, aunque en la institución educativa, se apuntó a diversos procesos pedagógicos y didácticos para hacer de esa actividad independiente a una de relacionamiento con el otro y colaborativa, bajo el supuesto que el aprendizaje significativo implica la escena cooperante de los otros.

Sin embargo, algunos autores como Vera (2007) y Martín (2014), mediante esta técnica, ha analizado la pobreza y otros problemas sociales expresados en los discursos que producen formas culturales que aluden a las prácticas sociales de una manera fecunda, de modo que este es un análisis que no se queda en las formas, sino que se remite al contexto social como el referente de esas formas.

Fase 3. Sistematización: con la información dada en la observación y ejecución, se procedió a organizar la información en procesador de texto del paquete de oficina de Microsoft. Se organiza la información por categorías, teniendo presente los aspectos teóricos y metodológicos.

Fase 4. Descripción, análisis e interpretación: con los datos arrojados en la fase 3, se pasó a modelar la información a manera de detalles, para posteriormente establecer conexiones entre lo señalado en el objetivo, la metodología y la teoría, lo que posteriormente lleva a plantear afirmaciones con base en lo obtenido en el proceso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con base en lo expresado hasta este punto, se presentan los dos (2) cuentos que escribieron los infantes en la ruta de lo que se indicó en la metodología, al final de cada uno de estos, se dan los análisis, interpretaciones y discusión.

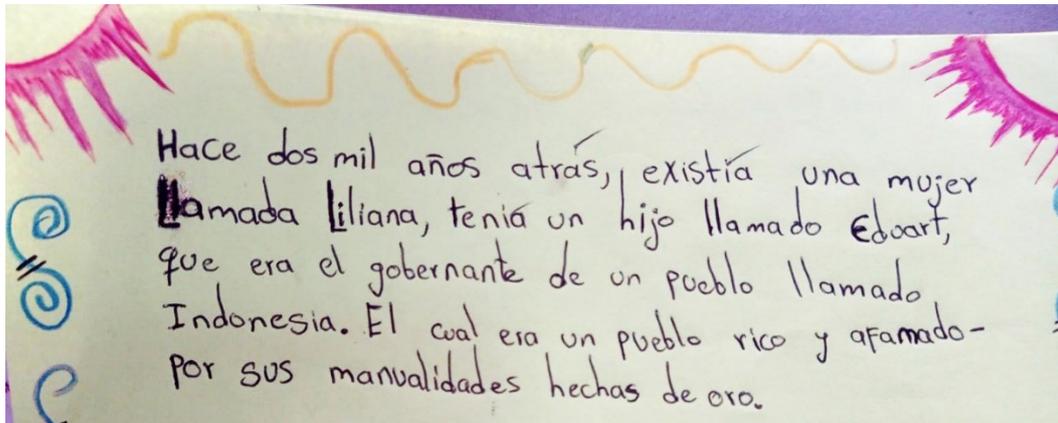
Cuento de EC1

El primer cuento se titula El pueblo de Eduart, está encuadernado en material fomi, pegado con cintas, adornado con viñetas y dibujos. Dice así:

Hace dos mil años atrás, existía una mujer llamada Liliana, tenía un hijo llamado Eduart, que era gobernante de un pueblo llamado Indonesia. El cual era un pueblo rico y afamado por sus manualidades hechas de oro. Un día llegó un hombre al cual le decían por apodo Rasputín, porque era muy ambicioso y quería apoderarse de todo el lugar para vender oro, pero Eduart lo impediría. (EC1, 2022)

Imagen. 1.

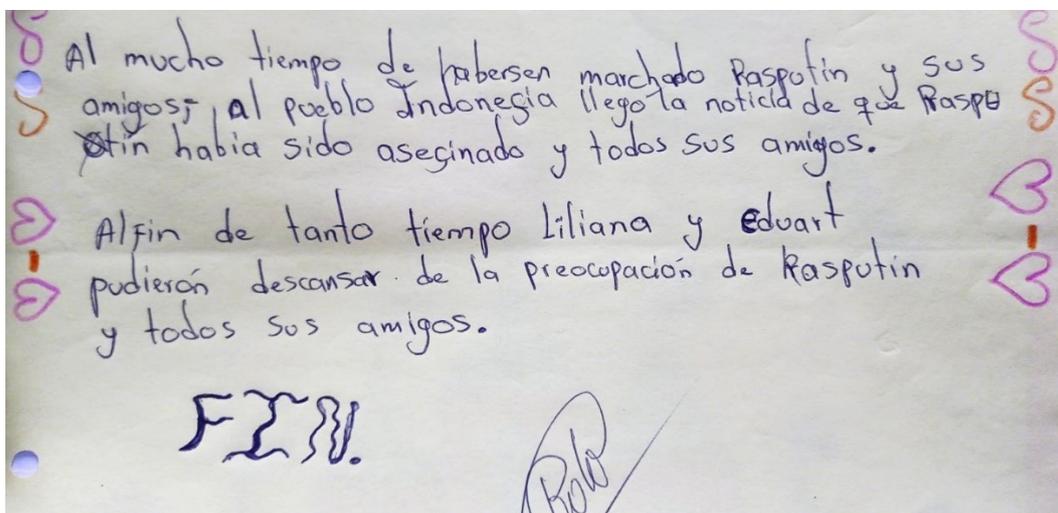
Parte inicial cuento escrito por EC1



Luego de unos pocos días, Rasputín empezó a trabajar disolviendo oro, pero una parte del oro que le daban lo robaba. Empezó a sobornar a los otros trabajadores para ponerlos en contra de Eduart.

Eduart decidió contratar unos cuantos soldados y hizo construir una cárcel de alta seguridad para encerrar a Rasputín, pero Rasputín era un hombre astuto y no lo cogerían tan fácil. Rasputín decidió inventarse otro plan para lograr robar todo el oro y decidió secuestrar a la madre de Eduart, lo cual fracasó en el intento y lo atraparon. Lo llevaron a prisión y lo tuvieron en prisión por cuarenta días; pero después de tener la oportunidad huyó de la prisión y se marchó con algunos amigos que había hecho en el trabajo de disolver oro. (EC1, 2022)

Imagen. 2. Cierre cuento de EC1



Al mucho tiempo de habersén (sic) marchado, Rasputín y sus amigos, al pueblo de Indonesia llegó la noticia de que Rasputín había sido asesinado y todos sus amigos.

Al fin de tanto tiempo, Liliana y Eduart pudieron descansar de la preocupación de Rasputín y todos sus amigos. FIN. (EC1, 2022)

Análisis e interpretación EC1

Este relato es inspirado en un contexto en el que las bandas criminales, el narcotráfico y los grupos armados amenazaban permanentemente la población. De hecho, en Filadelfia, se vivió una situación grave en este sentido, hasta la desmovilización de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Y este contexto crea una sensación como la del cuento que el niño soluciona al final con la muerte de Rasputín. Y es que, en el pueblo se pensaba que solo la muerte de los actores que amenazaban la paz era la solución para acabar con la zozobra. A Eduart, le secuestran la mamá, tiene que “contratar” unos soldados, tiene que rescatar la mamá, tiene que perseguir a Rasputín (...) y el pueblo vive una “preocupación” mientras el agresor está vivo.

En este cuento, es interesante el tiempo, porque la historia transcurre “hace dos mil años atrás”, como si en el pueblo ya se viviera una situación de paz sin amenazas. Esa distancia temporal ubica el relato en el tiempo de los cuentos: “había una vez”, “érase que se era”, que se acompaña en ocasiones con una distancia espacial: “en un país muy lejano”, que ponen el relato en el tiempo de la imaginación.

Ante la pregunta por el nombre de los personajes, el niño comentó que el malo se llama Rasputín, porque ese tenía que ser el nombre de un tipo malévolo: “es que Rasputín... tiene que ser muy malo” (EC1, 2022). La progenitora del niño se llama Liliana, como una amiga de la mamá que es bastante amable con él. Y el protagonista se llama Eduart como su hermano, quien murió. El pueblo se llama Indonesia, porque escogió el nombre en un mapamundi de la biblioteca, que es redondo. Él lo puso a girar y cuando paró, ubicó el dedo y ahí decía Indonesia y a él le sonó a “indecencia” y así bautizó el pueblo, Indonesia. En esta forma, cada detalle del cuento fue trabajado de alguna manera. Y, al final, se le preguntó por qué pensaba que solo con la muerte de los malos se solucionaba el problema para el pueblo, y él dijo que así lo pensó “porque en ese momento no sabía que habían hecho las paces con las FARC. Pero ahora podía escribir otro final” (EC1, 2022).

Cuento de EC2. Análisis e interpretación

Para el análisis que sigue, se integran aspectos señalados por Bajtín (2003 y 2005) en relación con seguir la dinámica del cuento y vincularlo con el contexto, de manera que no se hace un análisis lingüístico, ni de la estructura del relato, sino que se acude al discurso como está escrito (significante), para desde éste buscar el sentido que puede tener la narración para el contexto escolar. Como se evidencia el contenido del cuento que se presenta a continuación es más extenso que en EC1, aunque se puede notar que, en los dos casos, se da respuesta a las estructuras convencionales respecto a lo que implican las narrativas de los cuentos: introducción (inicio), problema (nudo) y final (cierre). El cuento se titula Alebaisa la niña sobrenatural.

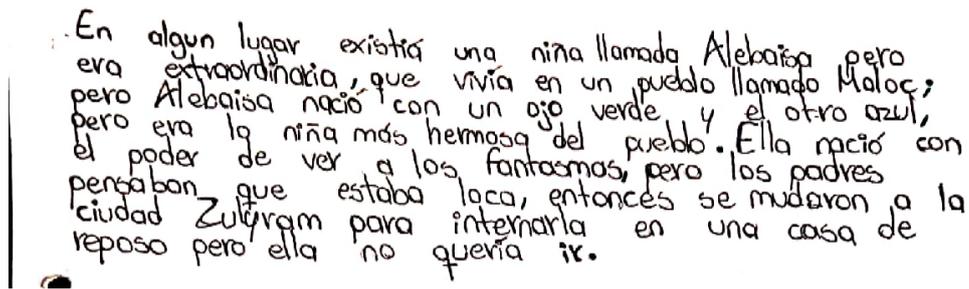
Imagen. 3.

Portada e ilustración cuento hecho por EC2



Con base en lo indicado por EC2, esta narración tiene un origen onírico (Freud, 2000), como se verá a continuación. El cuento comienza con la presentación del personaje, una niña llamada Alebaisa, su relación con su entorno, con sus padres y con su poder. Viven en una ciudad que se llama Maloc. En el primer párrafo, se plantea que esta niña es una especie de superheroína que puede ver los fantasmas, pero esta habilidad excepcional no es visible para los demás. Lo único que se le reconoce es la belleza. Su don permanecer oculto y es atribuido por sus padres al delirio de la niña, por lo cual es encerrada en una casa de reposo.

Imagen. 4. Parte inicial cuento escrito por EC2



En algún lugar existía una niña llamada Alebaisa pero era extraordinaria, que vivía en un pueblo llamado Maloc, pero Alebaisa nació con un ojo verde y el otro azul, pero era la niña más hermosa del pueblo. Ella nació con el poder de ver a los fantasmas, pero los padres pensaban que estaba loca, entonces se mudaron a la ciudad Zulgram para internarla en una casa de reposo pero ella no quería ir.

Entonces, aparecen en la casa de reposo dos personajes, una niña bipolar, Lebiral, y un gato negro, al que bautiza Mr. Noche. Son dos personajes que no pueden estar juntos porque Lebiral es alérgica al gato. Entonces, sobreviene la primera acción de Alebaisa. Una noche, bajo su cama, donde escondía su gato para que no lo encontraran las autoridades de la casa de reposo, la niña encontró una escalera por la que descendió y, entonces, perdió su poder de ver los fantasmas.

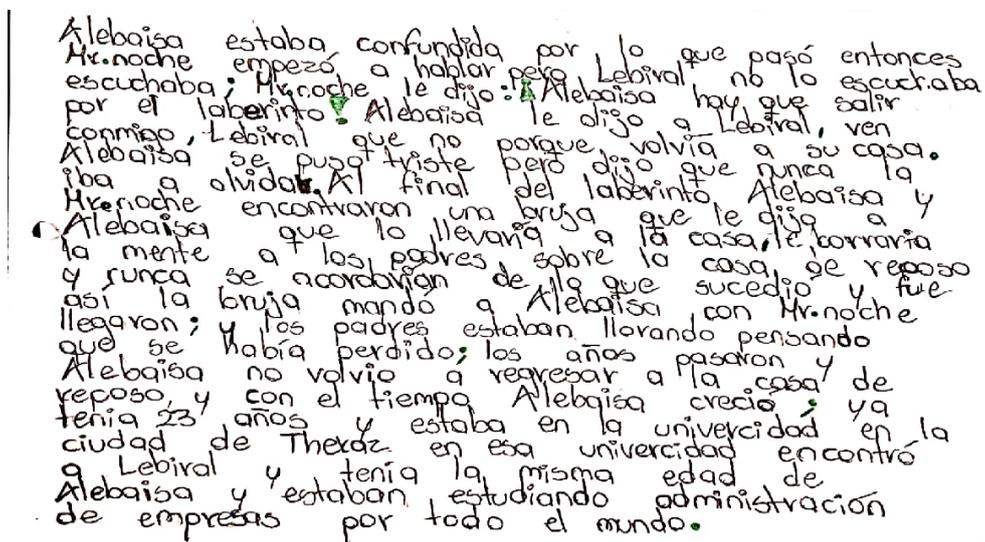
Ese don infantil se suspende mientras está en una casa de reposo. Es como si la niñez lúcida frente a la muerte se acabara cuando los padres resuelven que su lucidez es locura y que su poder infantil es nocivo. En esa forma, se “cura” de su extraño poder. Ella debe encarrilarse por los rieles del mundo adulto. Allí termina su niñez y, por consiguiente, su poder infantil. Su poder de lucidez sobre la muerte.

La transición a la adultez se da en un ritual subterráneo (Levy-Strauss, 2019), en compañía del gato negro y sin la presencia de Lebiral, porque ese tránsito no puede hacerse sino a cierta edad, y Lebiral, su amiga bipolar, es más pequeña. Este pasaje se da con la ayuda de una especie de comadrona, que es una bruja que la conduce de nuevo a su casa, donde sus padres. Ya no vuelve a la casa de reposo y resulta en la universidad, donde vuelve a encontrar a su amiga que tiene ahora su misma edad, como si Lebiral ya hubiera hecho ella también el tránsito a la vida adulta. Ellas coinciden en sus experiencias de evolución y, entonces, se encuentran. Pero mientras Alebaisa le lleve ventaja a Lebiral, la deja atrás y solo avanza en compañía de Mr. Noche.

Los ritos de iniciación, según Greimas (1980), son inspiración de diversos cuentos infantiles. En ellos, el héroe siempre sale de su casa, recibe una misión y unas herramientas para sortearla, unas prohibiciones y advertencias y emprende un viaje. En ese viaje, desobedece alguna prohibición y es castigado severamente, pero alguien le tiende la mano para superar la prueba, hasta que consigue la meta deseada y al final se salva por la mano de algún príncipe.

El cuento de Blancanieves es un ejemplo típico de esa estructura: la niña es odiada por su madre (madrastra) y debe ir al bosque donde se encuentra con el cazador que tiene la orden de matarla. En su huida, se encuentra con unos enanos que le ayudan y le advierten que no debe recibir nada de nadie. La madrastra es informada (por el espejo) de que Blancanieves sigue viva y va ella misma y le da una manzana envenenada. Blancanieves desobedece a los enanos y se come un bocado de la manzana y queda sumida en un sopor profundo, del cual es rescatada por el príncipe que le da el beso salvador. Y ese acto es el desenlace y el resultado de la doncella. Ya la niña despierta y se casa con el príncipe. La bruja es castigada, mientras que Blanca nieves vive feliz. El acto salvador de Blancanieves es lo que da la conciencia de su madurez.

Imagen. 5. Parte del problema o nudo del cuento escrito por EC2



Alebaisa estaba confundida por lo que pasó entonces Mr. noche empezó a hablar pero Lebiral no lo escuchaba escuchaba; Mr. noche le dijo: Alebaisa hay que salir por el laberinto! Alebaisa le dijo a Lebiral, ven conmigo, Lebiral que no porque volvía a su casa. Alebaisa se puso triste pero dijo que nunca iba a olvidar. Al final del laberinto Alebaisa y Mr. noche encontraron una bruja que le dijo a Alebaisa que lo llevaría a la casa, le borraría la mente a los padres sobre lo que sucedió y fue así la bruja mando a Alebaisa con Mr. noche y nunca se acordaban de lo que sucedió y fue llegaron; y los padres estaban llorando pensando que se había perdido; los años pasaron y Alebaisa no volvió a regresar a la casa de reposo y con el tiempo Alebaisa creció y ya tenía 23 años y estaba en la universidad en la ciudad de Theraz en esa universidad encontró a Lebiral y tenía la misma edad de Alebaisa y estaban estudiando administración de empresas por todo el mundo.

En el cuento de EC2, el problema de la edad es clave y, según va creciendo, aparecen compañías diferentes que motivan los cambios. Aunque su amiga bipolar y el gato son personajes que la acompañan siempre, por su parte Alebaisa lo hace de manera intermitente, mientras la va alcanzando en sus transformaciones. Esos personajes son partes de sí misma. Y los demás personajes son sus aliados o sus enemigos que intervienen en su camino. El tránsito subterráneo le permite regresar a su casa, pero pasa el tiempo y ya está en la universidad, donde se encuentra de nuevo con Lebiral. El encuentro feliz de los tres personajes es interrumpido porque Alebaisa no puede tener su mascota en la universidad, y cuando sale Mr. Noche va a abrazar a Lebiral, llega el director y Alebaisa debe esconder a su gato en la mochila antes de que se lo quiten. En el fondo, el gato es su deseo que siempre la acompaña, pero que debe permanecer

oculto. Entonces, se da un primer retorno a la casa de reposo, pero regresan a ella no como pacientes sino como enfermeras. Es decir, no como sometidas al poder adulto, sino como el poder adulto. Alebaisa, entonces se toma las pastillas, éstas la hacían alucinar cuando llegó por primera vez a la casa de reposo y le permitieron encontrar el mundo subterráneo en compañía de su gato. Esas pastillas son el signo de su conciencia de mujer adulta y notó que las sombras que veía por efecto de las pastillas se devoraban al director. La conciencia la libraba de la autoridad que la sometía. La segunda pastilla no le hace efecto y corre al baño a vomitar, a sacar de adentro las sustancias tóxicas en un acto de conciencia creciente, aunque en el baño se encuentra con la presencia del diablo que ha escrito en el espejo “nunca te librarás de mí”. La conciencia de las pastillas mediante las cuales se libra de la autoridad del director, él busca quitarle su gato, conserva un demonio, criatura que la bloquea: su deseo. Su gato. De modo que el deseo tiene ese doble signo: es su mascota y es su demonio.

Imagen. 6. Parte final cuento escrito por EC2

Alebaisa se desmayó, cuando despertó estaba en el hospital, pero Alebaisa no dejaba de repetir:
No me vendire, no me vendire... Lebival estaba asustada por que Alebaisa la estaba amenazando con que la iba a matar cuando Alebaisa se calmo se puso triste por lo que dijo.
Los padres la llevaron donde el cura y dijo: Alebaisa es especial tiene poderes para hablar y ver a los fantasmas los padres se asombraron por lo que les habia dicho el cura les explico con el paso del tiempo Alebaisa siguió adelante y sacó beca y ganó un puesto de trabajo que era el sueño de ella y Alebaisa y Mr.noche vivieron felices por siempre.



El despertar de Alebaisa se da en la interacción con su amiga a quien quiere matar, pero esa parte de sí misma es su amiga Lebiral, la niña bipolar, la sumerge en la tristeza y la devuelve a su alegría, esa niña le informa lo que va a pasar, no se destruye, y Alebaisa sigue en su compañía. Entonces, es el sacerdote les comenta a los padres que Alebaisa: es especial porque ve fantasmas, aquellos que se comieron al director y fueron los causantes de llevarla a la casa de reposo. Las sombras que aparecían cuando se comía las pastillas de su conciencia eran su poder. Los muertos aparecían frente a ella por virtud de su conciencia y esa conciencia conformaba su poder. Y aquí, lo sorprendente del cuento, no es por un príncipe como se rescata Alebaisa, sino por su trabajo, el que siempre había soñado, le daba independencia y ahora le permitía vivir feliz con su gato, es decir, con su deseo amable, con la mascota que la acompañó por largo tiempo.

En este cuento, la salvación no proviene de un hombre extraño y no culmina en el matrimonio, sino en la soledad, en compañía de un gato como representación de su propio deseo, su propio sexo sin alguien que la despierte del sopor infantil. Es ella misma, independiente, en compañía de su corporeidad oscura de su gato.

Finalmente, es conveniente observar un aspecto que aparece también en variedad de cuentos infantiles: los nombres de los personajes. En Blancanieves, el cuento empieza con el nacimiento de una niña a quien la madre bautiza con el nombre de Blancanieves porque es blanca, como la nieve, pero sus ojos son azules como el cielo y tiene un vestido rojo como su sangre. Este es el color de la sangre que sale del dedo de la Bella durmiente del bosque cuando se pincha con la rueca. Es el color de la menstruación simboliza el despertar de la niñez y anuncia la adultez. En el cuento de Alebaisa, los tres nombres pertenecen a los tres aspectos de la niña que crece. Alebaisa, Lebiral y Mr. Noche. Los demás personajes son anónimos. El otro nombre del cuento no es de un personaje sino del pueblo donde vive Alebaisa. El nombre del pueblo es Maloc.

Los tres nombres parecen un invento para señalar que este cuento ocurrió en una especie de planeta lejano. Queda la tentación de relacionar esos nombres con algunas raíces de la lengua castellana, como si el bautismo de los personajes tuviera un poder sobre ellos. Lo primero que llama la atención es que no acude al inglés para nominar a los personajes, como suele ocurrir en la cultura popular, que bautizan a los niños John, Jonathan, Bryan... y a las niñas Lady, Yuli, Yaneth... y a las mascotas Danger, si es perro y Tiger si es gato... Pero en este cuento, la protagonista se llama Alebaisa. Es un cuento de la cultura

antioqueña, que es llamada paisa. En ese paisa tiene un prefijo que es Ale (de alius), que significa otro u otra, como si se tratara de “otra paisa”.

Por su parte, Lebiral tiene nombre de medicamento. Aunque alude a *lebo* que es izquierdo, como si se tratara del lado izquierdo de la niña. Es el lado maldito, el lado del diablo (Jesús se sienta a la diestra del padre, pero no se dice quién está sentado a su izquierda). Lebiral es la niña, un alter ego avieso, es más pequeña y bipolar. Advierte y luego se sumerge en el olvido o en las sombras. La acompaña y también la deja sola. Y ella quiere eliminar a Lebiral, sin embargo, la deja vivir porque no puede destruir su propio lado maligno. Los personajes que acompañan a Alebaisa son signo de los demonios que la habitan. El gato es Mr. Noche. Es negro en los dibujos, y por eso se llama noche. Pero los gatos de las brujas son negros y la noche es, para los románticos, el signo de la lucidez que está al otro lado de las luces, del conocimiento.

La noche alberga los fantasmas y los monstruos del romanticismo como los vampiros (Drácula), los licántropos y como el primer monstruo de esa época que fue Mefistófeles. Todas las demás aberraciones se vinculan a este primer monstruo canónico y aquí debe recordarse que el letrero que Alebaisa encuentra en el baño es firmado por el diablo. El demonio del romanticismo es una crítica a las luces y es una invitación a refugiarse en el amparo de la noche, en su vientre tibio. El demonio de la noche es la criatura de los instintos, que se enfrenta a la arrogancia del demonio del día, a la razón que se cree todopoderosa. Por eso, este cuento transita por los laberintos de la noche, de los instintos, de los demonios interiores.

El encuentro con la niña autora aproximación fenomenológica

Del mismo modo como se le entregó al niño autor del cuento de Eduart la interpretación hecha por el equipo de profesores, a la niña autora del cuento de Alebaisa también se le entregó la interpretación que fue mucho más extensa. La niña la recibió muy sorprendida y cuando empezó a leerla lloró y no pudo seguir leyendo. Entonces, le pidió a la profesora que se la leyera ella. La profesora recibió las hojas y leyó a la niña la interpretación. La niña no dejó de llorar durante la lectura. Al final, sonrió aún con lágrimas en los ojos y comentó:

Yo no pensé que me fueran a tomar tan en serio. Es como si yo fuera una gran escritora y no lo soy. Pero me hicieron sentir muy bien. Yo no estoy llorando de tristeza sino de emoción. Yo soy muy llorona... Y todo esto ha

sido muy bonito. Desde que nos puso la profe la tarea, luego cuando la comenté con mi compañero y comentamos también la historia de él... todo ha sido super bonito. Pero ahora, me siento muy emocionada porque lo que escribieron de mi cuento me gusta mucho. Yo creo que tienen unos errores, como la interpretación del nombre de los personajes. Alebaisa no quiere decir lo que dice ahí, ni Lebiral. Pero cuando lo escuché, me pareció interesante. Porque decir que Alebaisa es como decir "otra paisa" suena chévere, pero la verdad es que es un lugar por allá. (EC2, 2022).

El uso del cuento como estrategia narrativa para activar aprendizajes significativos en procesos didácticos y pedagógicos en relación con los sujetos EC 1 y EC 2

En la búsqueda de formas de analizar los cuentos de los y las (pre) adolescentes, se trae a colación lo que indica Mijaíl Bajtín (2003 y 2005), quien aborda varias narraciones literarias, en este autor hay conceptos que se utilizan en la actualidad para abordar un discurso literario o, incluso, científico, como es el contexto de una obra (Bajtín, 2003). Los nichos en los que nace una narración literaria es la conversación de quienes usan la lengua en su vida diaria. Para Bajtín, allí, nacen los géneros discursivos, que son formas, más o menos estables, que les permiten circular a los relatos en su contexto social. Ahora bien, las conversaciones ocurridas en los contextos suelen ser polifónicas y dinámicas, y por eso los relatos literarios también son polifónicos (Bajtín, 2005) y dinámicos y se vinculan necesariamente a la cultura (Bajtín, 2003).

De esta manera, la propuesta de Bajtín se ofrece como alternativa al formalismo ruso de Propp (2020), que es inspirador del estructuralismo de Greimas (1980) y de Barthes (1977) a las teorías de sistemas que reducen los relatos a formas rígidas, cuando provienen del diálogo que siempre es flexible y es abierto. Las formas que encuentra el estructuralismo contradicen la manera en que transcurren los discursos en el contexto social. Es la diferencia entre lengua y habla que encuentra Heidegger (1990), quien señala que el habla transcurre en un tiempo abierto y la lengua extrañamente es asumida como lo permanente.

Por eso, la perspectiva de Bajtín es una alternativa a las formas de la retórica clásica, que son prescriptivas y rígidas encuentra una manera en que se construyen los discursos, que siempre es dialogante, que admite la diversidad y las voces múltiples en lo que él llama polifonía (Bajtín, 2005), en la que los personajes hablan con vida propia y no son solo

avatares del autor. En ese mismo sentido, la crítica de Bajtín a la lingüística de Saussure (1995) parte del desdén de este autor por el habla, porque con él el enfoque es por lo que permanece, aquello susceptible de ser estudiado y ello es el sistema. Bajtín encuentra que los estructuralistas eligen la lengua y eluden el habla en acto porque solo ven las fenómenos y objetos estáticos, lo contrario de lo que les sucede a los gatos, que solo ven lo que se mueve. Parecido a lo que ocurre en gran parte de las apuestas de la filosofía occidental que busca formas universales, en miradas que desconocen la complejidad (Mejía y otros, 2022), desconociendo que la existencia es movilizada y transcurre en cada rincón de las múltiples culturas .

Para abordar los cuentos de los estudiantes, cabe la tentación de interpretar, porque tal proceso permite ir más allá del texto tal como está escrito, para encontrar significados sobre lo que el autor no sabe que dijo. Por eso, la interpretación tiene límites, según Umberto Eco (1992), puesto que el sentido suele exceder el espacio controlable de la significación. En ese sentido, no se trata de decir cualquier cosa de un texto sino lo que el texto sugiere por él mismo. En un sentido semejante, Ricoeur (2003) piensa que el sentido hay que buscarlo en el propio discurso, puesto que tal está en el texto y no debe ser buscado en el exterior ni en ningún “sistema” universal. Por eso, Ricoeur hace una fenomenología de los relatos y no se limita a su análisis estructural. En esta forma, se pasa de la explicación a la comprensión del relato. No se trata, entonces, de interpretar de acuerdo con un modelo universal, sino de comprender lo que el texto ofrece por sí mismo.

Para escribir los cuentos, y para analizar los cuentos leídos, se les comentó a los estudiantes la estructura planteada por Aristóteles en la Poética (1447a-1992)¹, sobre los elementos de planteamiento, nudo y desenlace. Por supuesto, Aristóteles estaba analizando las tragedias de los dramaturgos griegos. Esta indicación formal es simple y ha sido modificada en la actualidad por otras formas más complejas, como la que propone Linda Seger (1994) que encuentra que las narraciones cinematográficas obedecen a una estructura de cinco partes: planteamiento, primer punto de giro, desarrollo, segundo

¹ La citación de Aristóteles se hace conforme a la norma técnica que refiere las obras de este autor a la edición de Immanuel Bekker de las obras completas, en 1836, en dos columnas, de modo que el primer número corresponde a la página en la que empieza la obra, y las letras a y b señalan la columna de la izquierda o de la derecha respectivamente, donde la obra citada comienza.

punto de giro y desenlace. No obstante, a pesar de estas instrucciones, los estudiantes escribieron sus relatos como pudieron, sin forzarse a encontrar un nudo o que el desenlace respondiera a ese nudo y al planteamiento.

Las narraciones, en ocasiones, fueron inspiradas en acontecimientos de sus vidas y otras se basaron en sueños (Freud, 2000) o en otras historias conocidas. En todo caso, la interpretación de los cuentos fue entregada a los estudiantes (EC1 y EC2) para comentarla con ellos, con el fin de que reaccionaran y dijeran si lo que los profesores habían interpretado podía decirles algo. Hubo reacciones interesantes, especialmente con algunas palabras: “yo no sabía qué era “onírico”. Pero ahora sé que mi cuento viene de un sueño... y sí. Yo me inspiré en un sueño que tuve. Pero le cambié muchas cosas” (EC2, 2022). El otro niño comentó “como mi cuento tiene que ver con... ¿cómo es? (la otra niña le dice al oído: contexto. Eso, con el contexto, yo le dije a mi mamá, cuando leyó el cuento y vio que me había ido bien, que era un cuento sobre el “contexto” y me miró como si yo estuviera delirando. Pero sí. Yo me acordé de una historia que contó mi tío y era por algo ocurrido en el pueblo. Pero yo cambié mucho la historia)”. (EC1, 2022)

Ese efecto de haber sido analizados (EC1 y EC2) de manera favorable respecto a su despeño en la escritura, así como el estado de sorpresa y emotividad, por algunas palabras de la interpretación de sus docentes por el sentido que tenían sus cuentos y la riqueza, fue para ellos un estímulo para escribir otros textos, buscar herramientas y recursos para mejorar su proceso no solo para potenciar esta habilidad comunicativa sino que además para integrarlo a sus procesos de aprendizaje lo que es coherente con lo indicado con la noción de aprendizaje significativo promovido por Ausubel (1982) toda vez que como se pudo leer en los sujetos EC1 y EC2, el pretexto de la escritura desde la narrativa que brinda el cuento logra crear conexiones entre la emoción y razón de los dos casos, a la vez este proceso les permitió conectar con aspectos que desconocían desde el punto de vista académico, de sí mismos y de la forma como sus docentes los perciben.

Implementar este tipo de estrategias en el aula, es decir, contemplando que el aprendizaje significativo a partir de la didáctica de la literatura es un reto y tiene complicaciones porque se requiere crear actualizaciones y formación alto nivel entre el personal docentes de cualquier institución educativa, adecuadas técnicas y herramientas para recoger la información, estandarización de protocolos de implementación, así como crear baremos y metodologías que posibiliten hacer evaluación y analizar los impactos

que vayan más allá de verificar si se puede y sabe narrar, sino que además permita cruzar con otras dimensiones motoras, cognitivas, estéticas y sociales.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se refieren a dos asuntos: el primero se relaciona con la creación literaria en sí misma, y el segundo a los aprendizajes significativo en el marco de la pedagogía artística, en este caso en la enseñanza sobre la escritura de narraciones. Debe pensarse, en primer lugar, que contar es una actividad del habla (Saussure, 1995) que se da de una manera espontánea. Pero cuando se trata de escribir un cuento (Barthes, 1977), hay una exigencia que no aparece en la actividad cotidiana de contar (Heidegger, 1990). Y ahí, la literatura empieza a desprenderse de la vida cotidiana. Los estudiantes lo expresan cuando dicen en qué se inspiraron y qué cambiaron en la escritura del cuento que exige mayor dedicación. Esta exigencia, al ser compartida por varios compañeros permite ir configurando un relato que va progresivamente trascendiendo las narraciones conectadas con la vida diaria cuestión que apalanca la creatividad porque es imaginar, conectar entre lo posible y lo familiar, entre sueños, anhelos y la expresión que se contiene en la formalidad de la grafía en castellano.

Luego, cuando la interpretación de los profesores es compartida con ellos (EC1 y EC2) y posteriormente con toda la clase, hace eclosión una inquietud por contar cuentos que no se da cuando el fin es calificar un trabajo. En este sentido, la colaboración también se da con los profesores que se interesan por lo que desarrollan los estudiantes. Y estos reconocen ese interés y se sienten seducidos a seguir escribiendo. Esta primera conclusión se refiere a la colaboración como un clima creativo que va más allá del desempeño de una competencia, y se traduce en verdaderas creaciones que producen gran dificultad, pero que derivan en una satisfacción profunda y activan condiciones para hacer del aprendizaje significativo un aspecto de subjetividad. Cuestión que es expresada por las dos partes: docentes y estudiantes.

En segundo lugar, la colaboración en la creación artística motiva a los estudiantes, es una práctica de intercambio en la que cada uno está poniendo una forma de autopoiesis que se contextualiza en el juego que implica el crear. De tal manera, no se trata de forzar un diálogo sino de poner a circular una ruta para actuar en la que se tiene presente la mirada en el otro (Heidegger, 1990). Los aportes de los otros penetran la creación propia y la potencian. Y eso es tangible en la colaboración, en la creación artística desde la

mirada de la narrativa configurada desde el cuento, se trata de una forma de escritura creativa desde el escenario escolarizado. De modo que esta pedagogía de colaboración en la enseñanza del arte, en el marco de la escritura es un camino para comprender que toda actividad desde lo didáctico y pedagógico, es potenciada si está atravesada por el papel que tienen los otros en la autoafirmación de la propia existencia, cuestión que favorece esa dimensión significativa del aprendizaje (Ausubel, 1982).

Quedan retos por sortear y dudas frente a lo que implica la vinculación, integración y potenciación de la apuesta educativa con el concurso de la mirada del arte en el contexto educativo, frente a lo cual, están abiertas opciones para crear estudios e intervenciones que validen el impacto y capacidades que genera asumir esta ruta sobre lo que implica la educación de niños, niñas y adolescentes en los espacios escolarizados desde las miradas transdisciplinarias de la educación, antropología, psicología, comunicación, entre otras áreas del conocimiento.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aristóteles. (1447a-1992). *Poética*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ayala Pérez, T. (2019). Algunas consideraciones sobre las humanidades desde la era digital. *Universum (Talca)*, 34(1), 39-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762019000100039>
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Centro Editor de América Latina.
- Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. Latinoamérica. *Revista de estudios Latinoamericanos*, 62, 227-257. <http://latinoamerica.unam.mx/index.php/latino/article/view/49646/49933>
- Collingwood, R. G. (1938). *The principles of art*. Clarendon Press. <https://archive.org/search?query=external-identifier%3A%22urn%3Aoclc%3Arecord%3A1200565589%22>

- Correa, C. M., & Guillén, L. M. (2011). La teoría De La individualización Y El Enfoque En Ciencia, tecnología Y Sociedad (cts). *Escritos*, 19(42), 143-159. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6733>.
- Debord, G. (2000). *La Sociedad del Espectáculo* (Primera ed.). Valencia: Gallimard.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1973). *El Anti Edipo - Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Galán, E. C. (2021). El Acuerdo de Paz para Colombia. Un singular mecanismo de consolidación de la paz. . *Anuario mexicano de derecho internacional*, 21, 933-961. <https://doi.org/10.22201/ij.24487872e.2021.21.15614>
- Díaz, A., Mejía, J., & Aristizábal, I. (2022). Aproximación a la intersección entre comunicación y psicología desde los términos concepto y mediación. *Investigación & Desarrollo*, 29(2), 260-291. <https://doi.org/10.14482/INDES.29.2.150>
- EC1. (2022). Caso 1. Niño 11 años. IE Filadelfia. *El pueblo de Eduart*. Filadelfia, Colombia.
- EC2. (2022). Caso 2. Niña 11 años. IE Filadelfia. *Alebaisa: La niña sobrenatural*. Filadelfia, Colombia.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Freud, S. (2000). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Edición centenario.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gombrich, E. (1961). *Art and illusion: a study in the psychology of pictorial representation*. Pantheon.
- Greimas, A. J. (1980). Las adquisiciones y los proyectos. En J. Courtés, *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Guamán Gómez, V. J., & Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1062>
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa* (Cuarta ed., Vols. II, Crítica de la razón funcionalista). (M. Jiménez Redondo, Trad.) Madrid: Taurus.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. (A. Arantzazu Saratxaga, & A. Ciria, Trans.) Editorial Herder.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Barcelona: Odós.

- Jimenez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1-11.
- Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture*. New York: Doubleday/Currency.
- León Calderón, H. W. (2022). La educación artística como objeto de estudio: una mirada desde la formación de formadores. *Revista Conrado*, 18(85), 470-481. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2316>
- Levy-Strauss, C. (2019). *La gesta de Asdiwal*. file:///C:/Users/User/Downloads/ilide.info-claude-levi-strauss-la-gesta-de-asdiwal-pr_dfce8006bb0f05b79c8e79c37ca997d7.pdf.
- Martín, D., & Medina, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 55–76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- Martín, V. (2014). Representaciones de la pobreza en contextos de crisis. Un ejercicio desde el análisis crítico del discurso. *Signo y pensamiento*, 33(64), 78-94. doi:10.11144/Javeriana.SyP33-64.rpcc.
- Martínez Dalmau, R. (2014). Arte, derecho y derecho al arte. *Revista Derecho del Estado*, 32, 35-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932014000100003&lng=en&tlng=es.
- Mejía, J., Díaz, A., & Varela, V. (2022). Reflexiones sobre la noción de mediación en el contexto de la psicología y la comunicación: una mirada en clave de la complejidad. En V. Meriño et al. (Eds.), *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinar* (págs. 243-258). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago de Maracaibo Jesús María Semprum. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34957.20961>
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), e9. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e9.pdf>

- Peña, F., & Montiel, M. (2023). La educación en Colombia como herramienta para mejorar las condiciones sociales y culturales. *Sophia*, 18(2).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1182>
- Propp, V. (2020). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Rancière, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. París: Galilée.
- Revelo, O., Collazos, C. A., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 15–134.
<https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional (J. Brito, Trad.)*. México: Pearson Educación.
https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf
- Saavedra Rey, A. S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395–417.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4937>
- Saussure, F. d. (1995). *Curso de lingüística general*. Payot.
- Seger, L. (1994). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Rialp – Libros de Cine.
- Soto Reatiaga, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima*, 27, 51-65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14482/zp.27.10979>
- Torres Pellicer, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*(7), 66-78.
<http://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/viewFile/778/609>
- Unesco. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo*. Lisboa: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.

Unesco. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl (Corea): Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

Vera, D. (2007). Pobreza y voluntariado. Análisis crítico del discurso aplicado a tres programas sociales de la ciudad de Valparaíso. *Última década*, 26, 147-177.