



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNA AVENTURA LITERARIA DE LA MANO DE
CAPERUCITA Y PINOCHO: ENCUENTROS CON
LA INTERTEXTUALIDAD Y LA EXPERIENCIA
ESTÉTICA EN LA ESCUELA**

Autoras

Maria Camila Giraldo Giraldo

Jessica Andrea Mazo Echeverri

Sara Marcela Rodríguez Londoño

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las

Artes

Medellín, Colombia



Una aventura literaria de la mano de caperucita y pinocho: encuentros con la
intertextualidad y la experiencia estética en la escuela

Maria Camila Giraldo Giraldo

Jessica Andrea Mazo Echeverri

Sara Marcela Rodríguez Londoño

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

Paola Andrea Fonnegra Osorio

Magíster en literatura colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

A nuestras familias y amigos, fundamentales en este proceso. De igual forma, a nuestros grandes maestros, quienes nos han transmitido el amor por la educación. En especial a la profesora Paola Fonnegra por habernos acompañado en este proceso de investigación y a la profesora Mónica Velásquez por recibirnos de forma tan amorosa en nuestro centro de práctica.

Contenido

Resumen.....	5
1. Había una vez una niña llamada Caperucita y una marioneta llamada Pinocho.....	6
2. Un día les dijeron que debían ir a la escuela.....	7
2.1 Ambos, asombrados, preguntaron: ¿por qué debemos ir?	7
2.2 En una escuela muy lejana, Caperucita y Pinocho llegan de visita.	11
2.3 Antes de continuar con esta historia, miremos qué han dicho sobre estos dos personajes.....	19
3. Las aventuras que tuvieron Caperucita y Pinocho en la escuela.....	34
3.1 Se dan cuenta de que existen hace muchos años.	34
3.2 Descubren que han sido inspiración para muchas narrativas.	40
3.3 Se encuentran con que en la escuela es posible disfrutar del arte..	51
3.4 Caperucita y Pinocho se vuelven investigadores.	58
3.4.1 Acudieron a la investigación cualitativa.....	59
3.4.2 Tuvieron que participar de lo que sucedía en el aula.....	61
3.4.3 ¿Y qué más hicieron para llevar a cabo su investigación?.....	63
3.4.3.1 Hablaron con las maestras y con estudiantes de la escuela	63
3.4.3.2 Leyeron muchos textos.....	64
3.4.3.3 Crearon una serie de actividades para realizar en la escuela.	65
4. Caperucita y Pinocho vivieron felices por siempre.....	68
4.1 ¿Qué moraleja nos dejó este cuento?.....	68
4.2 Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.....	72
5. Referencias bibliográficas.....	74
6. Anexos.....	82

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende dar a conocer nuestra experiencia de práctica pedagógica, la cual tuvo como propósito el propiciar espacios de encuentro en los que fuera posible ampliar la mirada sobre los personajes clásicos Caperucita y Pinocho. Dicho acercamiento tuvo presente la riqueza simbólica del universo literario de cada texto y posibilitó el diálogo, la interrelación con otras manifestaciones artísticas. Igualmente, reivindicó una experiencia particular del lector en donde estuvo presente la pregunta el placer y la creación. Este proyecto resultó pertinente en tanto pudimos romper con la concepción meramente utilitarista de los procesos de interpretación y lectura en el aula. Para el desarrollo de nuestra propuesta, realizamos una serie de talleres con estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° del Colegio Colombo Británico en los que vídeos, libros álbum y canciones fueron el pretexto para jugar, crear y escribir.

Palabras claves: intertextualidad, textos clásicos, experiencia estética, formatos de lectura, adaptaciones literarias, personajes en la literatura.

1. Había una vez una niña llamada Caperucita y una marioneta llamada Pinocho

Este trabajo de grado es el producto de la relación que establecimos entre la práctica pedagógica que llevamos a cabo en los grados 2º, 3º, y 4º del Colegio Colombo Británico y los referentes teóricos e investigativos a los cuales acudimos con el fin de aproximarnos a los conceptos de intertextualidad, experiencia estética y textos clásicos.

A nivel metodológico, recurrimos a la entrevista precisamente porque las posturas de los estudiantes frente a nuestra intervención fueron de suma importancia en este proceso. Así, estas se convirtieron en una vía para recolectar insumos que nos permitieran escribir el presente texto. Por otro lado, como este trabajo recoge lo sucedido durante nuestra intervención pedagógica, dispusimos del paradigma de la investigación-acción porque este contempla reflexionar de forma simultánea sobre lo teórico y lo práctico.

Nuestro propósito u objetivo investigativo en relación con nuestra práctica pedagógica fue, a nivel global, generar espacios para la experiencia estética a través del diálogo intertextual de diversas adaptaciones en distintos formatos de los textos clásicos *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984).

Lo anterior lo concretamos a través del diseño de una serie de talleres que posibilitaron la intervención de los estudiantes centrándose en sus opiniones y en las emociones que el texto literario suscitó en ellos. También hicimos una selección, con base en criterios como la ilustración, el lenguaje o la actualización lingüística, de un corpus de adaptaciones de las obras ya mencionadas, que favorecieron la mirada crítica, la creación literaria y la reflexión en el aula. Del mismo modo, en nuestras intervenciones partimos de la idea de la literatura como una construcción estética en la que se pone en juego la afectividad y la creatividad, lo que trajo como consecuencia cuestionar las miradas instrumentales que en el ámbito escolar se tienen sobre ella.

Nuestro trabajo de grado, entonces, se encuentra conformado por tres capítulos. En el primer capítulo mostramos un panorama general de lo que será nuestro trabajo de investigación. Para ello esbozamos nuestra pregunta orientadora y explicamos por qué la encontramos pertinente. Igualmente, exponemos un intento por comprender el centro educativo que nos acogió desde lo que se devela en el currículo oculto (condiciones socioeconómicas, capital cultural) como en el explícito (plan lector, plan de área y manual de convivencia). De igual forma retomamos tesis de pregrado y posgrado, las cuales se establecieron como antecedentes para nuestro propio ejercicio investigativo y nos permitieron encontrar luces sobre el tema que nos convoca.

Por su parte, el segundo capítulo contiene la metodología aplicada para acercarnos a nuestro objeto de estudio: la investigación acción, la entrevista y la configuración didáctica del taller. También, en este apartado ponemos de manifiesto las teorías y los autores que han abordado los conceptos centrales en nuestra investigación.

Finalmente, en el tercer capítulo del trabajo reunimos los aprendizajes que construimos a partir de lo vivido en nuestro centro de práctica, las muchas preguntas que nos hicimos, las lecturas y lo que suscitó en nosotras el seminario de investigación a lo largo del proceso. Este acercamiento con las aulas fue muy significativo, en él se dieron nuevas experiencias y se consolidaron aprendizajes que nos posibilitarán seguir trasegando en este camino de ser maestras.

2. Un día les dijeron que debían ir a la escuela...

2.1 Ambos, asombrados, preguntaron: ¿por qué debemos ir?

El presente trabajo de grado indaga por el lugar que ocupa la experiencia estética en la práctica pedagógica que llevaremos a cabo con los estudiantes de los grados 2º, 3º y 4º de primaria del Colegio Colombo Británico durante el año 2019. Esta preocupación emerge por una pregunta sobre la enseñanza de la literatura en el contexto escolar, la cual ha sido concebida bajo un enfoque utilitarista en el que se relega el disfrute que suscita texto y se hace énfasis en aspectos de forma y contenido. Esta perspectiva tan recurrente en la escuela despoja la literatura de su condición de producto cultural concebido en unas condiciones particulares. En oposición a lo anterior, es posible decir que «[...] el sentido de un texto estaría en lo que representa, en las ideas que transmite, en la voluntad del sujeto personal que construye, en el contexto histórico-cultural en el que aparece o en los valores éticos o estéticos que encarna» (Larrosa, 2003, p. 24).

Asimismo, nuestra investigación busca interrogar la idea que sostiene que los textos clásicos son bien conocidos por todos y que, por sus fines moralizantes, solo deben ser abordados en la educación preescolar. Contrario a esto, nosotras pensamos, tal como lo expresa Ítalo Calvino en su texto *¿Por qué leer los clásicos?* que «los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad» (Calvino, 1993, p. 3). En ese sentido, creemos que la re-lectura de los clásicos posibilita, por un lado, volver a recordar las ideas y las sensaciones que emergieron en una primera lectura, pero también es la posibilidad de tener nuevas percepciones de lo que se lee.

Otro aspecto importante en relación a los textos clásicos es su riqueza simbólica, en lo clásico confluyen cuestiones inherentes a lo humano que nunca dejan de estar vigentes. Al respecto

el psicoanalista Bruno Bettelheim (1994) nos dice que en los cuentos de hadas (los cuales algunos hacen parte del corpus de textos clásicos)

[...] el mal está omnipresente, al igual que la bondad. Prácticamente en todos estos cuentos, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, del mismo modo que están también omnipresentes en la vida real, y cuyas tendencias se manifiestan en cada persona. Esta dualidad plantea un problema moral y exige una dura batalla para lograr resolverlo. (p. 12).

Este tomar postura frente al texto y no caer en el discurso moralizante plantea unos desafíos al niño porque no solo echa mano de sus saberes previos sino también de sus consideraciones morales, de su formación emocional.

Por otro lado, es fundamental reconocer el enorme valor que tienen las lecturas en la infancia puesto que es desde allí que se va construyendo un capital simbólico entendido como «la nutrición lingüística y cultural que brindan los adultos y, al contrario de lo que suele pensarse, no es un regalo ni un talento innato que distingue a unos pocos elegidos, sino un derecho» (Reyes, 27 de octubre, 2013, párr.3).

Ese capital simbólico que vamos nutriendo desde que somos niños, es determinante para nuestro contacto con la cultura, pero igualmente, para nuestra formación afectiva, nuestra relación con la lengua, las palabras. Es por eso que la vigencia de lo clásico no se agota, siempre se puede interpretar y reinterpretar, leer y releer. Es tan inagotable la carga simbólica del texto clásico que se hacen y se siguen escribiendo adaptaciones que no hacen otra cosa que establecer un diálogo fluido con la obra original. De igual forma, porque el universo de la obra clásica tiene fronteras más allá de sí misma, las adaptaciones que pueden estar concretadas de muchas formas: video, imagen y diversidad de textos. Este diálogo de la obra con esas otras lecturas o reescrituras posibilita ampliar el universo simbólico del texto en los estudiantes y propender por unos procesos de lectura mediados por la intertextualidad, por la capacidad de poner en diálogo voces y miradas diversas.

Sabemos que en la construcción de una obra, cualquiera que sea, intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito de lo literario, porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea, que explica tanto las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye. En este marco de interpretación, se explican las numerosas formas de intertextualidad y de textos generados a partir de otros. (Sotomayor, 2005, p. 218).

Dicha resignificación implica una relectura, reescritura y deconstrucción arquetípica del personaje clásico, pero también supone un juego de orden simbólico con lo que está al interior del texto: las metáforas, los colores, los objetos que son detonantes de la narración o los dilemas morales que se

señalan. En fin, todos esos elementos que dan solidez al relato y logran ser renovados, reimaginados, por medio de esa diversidad de formatos que subvierten lo tradicional, detonan en los lectores una posibilidad de desnaturalizar el personaje que se vuelve cliché, para darle un nuevo lugar, para revivirlo, pero de igual forma, para reconocer su trascendencia desde la composición clásica.

Las creaciones estéticas dentro de las que se encuentra la literatura atañen a diversas formas de representación simbólica que aportan al desarrollo de los sujetos y constituyen una forma de ver el mundo, con significativas repercusiones en los procesos cognitivos, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la visión crítica. En esta perspectiva, se considera que la literatura implica, tanto en su creación como recepción, la construcción de múltiples significados por parte de los sujetos que interactúan o construyen el texto, de manera que pasa a conformar las experiencias vitales de tales sujetos que, bajo el tratamiento creativo del lenguaje, permiten nuevas formas de representación en tanto experiencias estéticas. (Saavedra, 2011 p. 406).

Cabe agregar que nuestra práctica pedagógica pretende estimular el pensamiento creativo en los estudiantes, al orientarlos hacia el aprendizaje de la literatura desde una mirada amplia de la lectura, ofreciéndoles, «un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos» (Petit, 2015, p.65). Así, con la resignificación de lo interior, con el reconocimiento de otras voces en contacto con la obra de arte, se ensancha también la mirada misma del mundo que los estudiantes puedan tener.

De acuerdo con lo enunciado respecto a los textos clásicos y lo simbólico en ellos, resulta necesario entender que, la lectura es un proceso de interpretación en el que se pone en juego la mirada del escritor, la perspectiva del lector y el contexto, es un proceso complejo y de nunca acabar, puesto que son muchos los lectores, con sus prejuicios, bagajes culturales, sensibilidades y desarrollo cognitivo.

Leer, consecuentemente, es pensar e implica develar mundos reales o posibles; de allí a que quien se enfrente a un texto ponga su razón, su emoción, una mirada validadora o escéptica frente a este. Particularmente en la escuela, un lugar en el que se vuelve urgente la formación de lectores, pero especialmente en clave de experiencia estética, asuntos como la diversidad textual que se mueve allí es crucial puesto que amplía la mirada de los estudiantes frente a lo que puede ser leído a la vez que se fortalece la postura de que todo proyecto de escritura o lectura, es un intento por comunicarse con alguien, por lo que, todos los textos tienen un objetivo y una funcionalidad sociocultural.

[...] recuperar el placer de la lectura, entendido como un acercamiento estético a los textos en los que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia, acaso iniciática, trae a la escuela aires nuevos

y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura. (Bombini, 2006, p. 69).

Respecto a este asunto, (Jurado, 2008, p.90) advierte que desafortunadamente la escuela, con algunas excepciones, ha tenido la mirada puesta en los procesos de alfabetización, privilegiando únicamente la decodificación y anulando del panorama la plurisignificatividad que es la que enriquece y da peso a los textos literarios. Por este motivo, en nuestra práctica pretendimos abordar la experiencia estética con el fin de potenciar procesos de significación que trasciendan la literalidad y deriven en miradas críticas, sensibles, creativas y comprensivas del texto literario teniendo como referencia elementos simbólicos tales como personajes, metáforas e imágenes de los textos clásicos *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984). Por la trascendencia en el tiempo y la cultura de estas obras, se pondrán en diálogo con algunas adaptaciones de la modernidad que estuvieron materializadas en diversos formatos como el libro álbum, el cortometraje y la ilustración. De ese modo, trayendo a colación elementos narrativos y simbólicos puestos en el foco de otros escritores y artistas se fortalecerá el diálogo intertextual entre algunos de esos productos culturales.

En la misma línea de la enseñanza de la literatura, nos preguntamos qué tanto se preocupa la escuela por el acercamiento que cada quien logra con la obra. Debido a la presión constante por elementos como la evaluación o la medición de los procesos de comprensión, se deja de pensar en la experiencia que los estudiantes alcanzan a establecer con lo leído. Así «la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto» (Larrosa, 2003, p.30).

Lo anterior señala que resulta pertinente romper con esa mirada utilitarista que la escuela tiene de la literatura para reconocer que ella otorga al lector un determinado placer, producto de la experiencia estética y que dicha experiencia puede ser una vía para el fortalecimiento de los procesos lectores en el aula.

Cabe mencionar que hablamos de experiencia estética cuando

El placer ‘inaugural’ no se agota en sí mismo –en la primera lectura del objeto–, sino que el experimentar el arte/obra es un arco hermenéutico universal que posibilita al sujeto ser parte del acontecer artístico en la fusión de horizontes: el sujeto se apropia de la obra de arte a partir de su experiencia vivencial estética y cultural. (Piña, 2005, p.65).

En este sentido el texto literario no se agota en el plano de la decodificación lingüística, sino que logra trascender a la sensibilidad del sujeto y así generar una impresión en donde la emotividad y la reflexión son puntos nodales del proceso interpretativo.

Desde los postulados de Hans Robert Jauss hay una preocupación por comprender cómo los lectores experimentan, logran vivenciar el texto literario. En sus construcciones conceptuales se problematiza la estética de la recepción, en la que el lector desde la experiencia cimienta la estética del texto para disfrutar del mismo. Igualmente, el lector, logra entrar en conversación con lo político, cultural e histórico que se deja entrever en la obra. Hay que mencionar que Jauss

[...] entiende la literatura como las relaciones circulares entre autor, texto y lector. El escritor es lector de literatura, de la sociedad, de su vida, de su época, de su cultura y a partir de esto, concibe su obra. El texto es un conjunto de signos, una estructura de lenguaje que produce significación. Y el lector es quien renueva el texto de manera activa y evita que se quede en letra muerta. (Acero, 2013, p.17).

La pertinencia de este trabajo de investigación radica entonces, en poner en cuestión el uso tradicional del texto literario en el contexto escolar y generar propuestas que permitan que los niños se acerquen a los textos clásicos *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984) a través de estrategias (como la lectura en voz alta, las preguntas de predicción, el juego, la creación textual y plástica, entre otras) que tienen como principal objetivo que los estudiantes lleguen a ser lectores críticos y activos. Para este cometido recurriremos a conceptos como la intertextualidad, la experiencia estética y la resignificación de los textos clásicos previamente mencionados a través de sus personajes.

Lo expuesto en este texto nos llevó, entonces, a plantear la siguiente pregunta problematizadora que tiene como eje la experiencia estética, la intertextualidad y los textos clásicos:

¿De qué forma el análisis y la resignificación de los aspectos narrativos y simbólicos en la lectura de diferentes adaptaciones y formatos del cuento *Caperucita* y la novela *Las Aventuras de Pinocho* posibilitan el diálogo intertextual y la experiencia estética en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° del Colegio Colombo Británico?

2.2 En una escuela muy lejana, Caperucita y Pinocho llegan de visita.

Cada institución educativa tiene apuestas y necesidades propias; por ello, tener en cuenta el lugar en el que se lleva a cabo una práctica pedagógica y los sujetos que conforman dicho lugar, es de suma importancia a la hora de presentar una propuesta didáctica y de entender el impacto que esta pueda tener. En nuestro ejercicio de maestras en formación desde la práctica

profesional logramos establecer unas relaciones particulares con la institución que nos acogió y ese diálogo con unas realidades institucionales ya plantea todo un desafío que desde la mirada educativa debimos asumir, porque intentar ser un sujeto activo, transformador en la escuela implica un ejercicio interpretativo. El contexto parece algo eyectado esperando a ser desentrañado, pero no, es fundamental considerar que los contextos no hablan por sí mismos; es necesario que al proponernos leer un contexto tengamos una intención y un asunto en el cual centrar nuestra atención» (Giraldo, 2013, p. 3).

Debido a lo anterior, pretendemos hablar del contexto del Colegio Colombo Británico, el cual nos abrió sus puertas durante el año 2019 para que pudiéramos desarrollar nuestra práctica profesional con los grados 2º, 3º y 4º en torno a la resignificación de los cuentos clásicos. Para este cometido vamos, en primer lugar, a hablar de aspectos generales de la institución y posteriormente centraremos nuestra mirada en la manera en la que allí abordan la literatura.

Cabe señalar que entendemos el contexto como el «conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones» (Cusel *et. al.* 2007, p.1). En este sentido, el contexto no se refiere exclusivamente a un espacio físico, sino que es, sobre todo, el resultado de las relaciones de la comunidad que lo habita.

Dejando clara la noción de contexto de la que partimos, nos interesa mencionar que el Colegio Colombo Británico (CCB) fue fundado en el año de 1957 por Pit Corder y Gertrude Anne Hill, bajo la idea de tener una institución educativa de enseñanza inglesa en Colombia. El colegio, entonces, surge como una propuesta bilingüe y hasta el día de hoy así se mantiene. Este rasgo bilingüe se hace explícito en la manera en que rotulan los distintos espacios del colegio, en los carteles que cuelgan, en la señal para ir al recreo y cambiar de clases (siempre una canción de rock de alguna banda británica como The Beatles o Queen) y en el hecho de que al profesor se le llama *mister* si es hombre y *miss* si es mujer.

Otro rasgo distintivo del CCB es que se declara católico. A pesar de esto, sus instalaciones no cuentan con imágenes o con mensajes alusivos a esta religión. Lo que sí logramos observar es que los jueves tienen la costumbre de dedicar unos minutos de la jornada al acto de amor mariano y que algunas veces, ese mismo día, se hacen eucaristías. Igualmente, la Institución acompaña procesos relacionados con los sacramentos como la primera comunión y la

confirmación prestando sus instalaciones para la preparación, los ensayos y la ejecución de los mismos.

También cabe resaltar que este colegio está ubicado en el municipio de Envigado y es de carácter privado. Estas dos anotaciones dan cuenta que los estudiantes que acceden a este colegio pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto, pues además de que sus familias tienen cómo costear este tipo de educación, durante las clases evidenciamos que aspectos como los celulares que tienen o los temas de los que hablan (viajes al exterior, por ejemplo), también dan cuenta de esto.

Este asunto es relevante debido a que, cuando empezamos nuestras intervenciones, observamos que la mayoría de los niños, por factores como tener padres profesionales, una educación de calidad o acceso a libros o a internet, ya tenían un acercamiento a los cuentos clásicos y conocían a autores como Charles Perrault y los Hermanos Grimm. Esto nos llevó a preguntarnos por la pertinencia de los talleres que estábamos planeando y por tal motivo, tuvimos que crear otras estrategias para abordar este tema.

Con base en lo previamente dicho, hablaremos del lugar de la literatura en la institución y para ello analizaremos las respuestas que las docentes dieron a la entrevista que les realizamos sobre este asunto. De manera general podemos decir que conciben la literatura desde una dimensión lúdica y estética; no obstante, también hubo profesoras que afirmaron que su principal interés es la comprensión lectora (y no tanto el disfrute de lo que se lee) o la formación en valores (ver anexo 1).

Al hablar de una didáctica de la literatura, hay que tener en cuenta que esta área, al igual que las artes, requiere de una percepción estética que permita entrar en interacción con mundos posibles a través de la creatividad y sus instancias como: la imaginación, la sensibilidad, la originalidad, entre otras; así como potencializar el ejercicio lúdico de la sensibilidad para percibir el mundo de manera emotiva, vivencial, trascendente, y con ello, hacer más significativo el contacto con la literatura. (Martínez y Murillo, 2013, p. 184).

En ese sentido, vale destacar que las maestras reconocen que la lectura no se reduce exclusivamente a los libros, sino que ella también puede estar en relación con lo corporal (como los gestos o los sonidos), con la música, con los vídeos o con los dibujos y que la lectura en voz alta (en especial a varias voces) esté presente. Esto nos llevaba a recordar a Michèle Petit en su libro *Leer el mundo*, en el que señala que

Leer, pero también mirar ilustraciones, pinturas o películas, cantar, contar, dibujar, escribir un blog para compartir lo que se descubre, eso sirve para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras. de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable. Sirve para dar a lo que nos rodea un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. (2015, p. 53).

Así, pues, el acto de leer no se refiere exclusivamente al hecho de saber decodificar unas letras, sino que nos permite una mayor comprensión frente al mundo que habitamos. La lectura es un ejercicio de interpretación que no se agota en el texto, sino que esta trasciende al mundo, a las concepciones de vida que todos tenemos: leemos imágenes en la pintura, las películas, la publicidad; leemos música cuando intentamos tejer un sentido con los sonidos; leemos palabras con lo plasmado en una novela, un cuento, una noticia, un poema o una obra de teatro.

Las docentes, además, manifiestan que buscan que la literatura no sea un asunto exclusivo del área de Español, sino que esta pueda estar presente al menos en otra materia (ya sea sociales o artística), de modo que la novela, el cuento, o el texto a trabajar rompa la frontera que puede existir entre asignaturas, logrando que la experiencia lectora adquiera un matiz más global y más crítico.

De esta concepción de lectura podemos concluir que el lector que promueve la institución es uno crítico, lleno de preguntas, que argumente y que se atreva a desacralizar el texto como esa unidad de signos inmutables, ya que como dice Estanislao Zuleta en *Sobre la lectura*:

Que leer es trabajar quiere decir ante todo que no existe un código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior, en relación de afinidad, contradicción y diferencias con otros “lenguajes”. El trabajo consiste entonces en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción abierta con el que posee un mismo término en otros textos. (1982, p. 4).

Ese trabajo, esa lectura que Zuleta propone, se logra, precisamente, con las herramientas que las docentes le están proporcionando a los estudiantes: acercarse al libro no desde una sola mirada (que suele ser la estructuralista o la formalista) sino ver en él la posibilidad de un diálogo con el contexto y con otras disciplinas.

También, de acuerdo con las docentes, se busca fomentar la creación por parte de los estudiantes, por tal motivo el abordaje que se le hace a un libro va más allá de la verificación de la comprensión en el niño, y puede llegar a instancias como la inserción de nuevos personajes a la historia, la modificación de finales, títulos, y hasta la representación plástica de elementos de los

libros por medio de títeres que permitan fomentar la creatividad y dejar una vivencia más profunda del texto trabajado.

Otro asunto importante en este punto es el de la lectura en voz alta. Muchas de las profesoras contaban que una de las estrategias a las que acuden es que los estudiantes lean entre ellos a varias voces; esto posibilita, por un lado, que ellos puedan estar más activos en medio de la clase, y por el otro, una formación en la manera en que se lee, teniendo en cuenta factores como las pausas, los acentos, la respiración, el tono.

Asimismo, las maestras reconocen que la responsabilidad en el proceso lector de los estudiantes no recae solamente en ellas y por ello destacan el papel que la familia también tiene en él; incluso una de las docentes afirma que: «muchos niños que leen lo han conseguido con el ejemplo de sus padres» (ver anexo1). En relación con este punto, las profesoras resaltan que el espacio de la biblioteca también es fundamental a la hora de crear un interés por los libros pues allí pueden estar en contacto con muchísimos de ellos. De esa manera «la biblioteca escolar puede ofrecer un espacio vital a estudiantes para apoyar su proceso de aprendizaje de la lectura, no solo para que sientan el deseo de aprender a leer, sino también para hacerse y ser lectores» (Calonje, 2008, p.79).

Aunque la biblioteca es un lugar institucionalmente reconocido, es importante mencionar que por asuntos de remodelación se tuvo que trasladar de una zona más central a un tercer piso en un bloque que no queda especialmente cerca a las aulas, también, que la biblioteca se redujo y ahora cuenta con un espacio más pequeño, y que esto hizo que más de la mitad de los usuarios no volvieran. Bajo esta óptica de Calonje es fundamental entender:

[...]cómo la propuesta de la biblioteca explica y concreta su existencia en la institución escolar, sus vínculos con la lectura, la escritura, su rol en la formación y en la democratización del acceso al mundo de los libros y a la cultura y su modo de articulación con los intereses y expectativas de la comunidad educativa. (2008, p.80)

Aún si hablamos de niños que en general cuentan con un buen acceso a la cultura escrita, la biblioteca escolar tiene importancia puesto que les da la posibilidad de expandir su acervo literario al poner visibles opciones antes ocultas y que quizá no circulan, ni llegan, a las aulas ni a sus hogares.

Estos cambios antes mencionados dificultan considerablemente el acceso físico y le quitan cierto protagonismo al lugar. Pese a esto, la biblioteca no es solo el espacio donde hay un ambiente propicio para la lectura y donde los niños pueden diversificar su acceso al material, sino que también, es el lugar donde se realizan varias actividades extracurriculares. Igualmente, la

bibliotecóloga mencionó que desde la promoción de lectura solo puede hacer trabajo con los niños si lo que se va a realizar está ligado a una planeación y se corresponde con la visión de la profesora de Lengua Castellana.

La biblioteca escolar requiere una dinámica transformadora para pasar de tener un papel meramente auxiliar e instrumental, a ser un espacio educativo y activo dedicado a la promoción de la lectura, al desarrollo del currículo y a la dinamización cultural del centro [educativo]. (Sánchez, 2017, p. 149).

Lo enunciado previamente es una muestra de que las planeaciones del área de Lengua Castellana no deberían verse reducidas al abordaje de contenidos, sino que en ellas se pueden contemplar estrategias de promoción de lectura. En esa medida, la biblioteca y el aula son espacios donde se pueden dinamizar las prácticas de lectura y los acercamientos que los estudiantes tienen con la literatura. Habitar ambos escenarios amplía el mundo de los estudiantes en relación a lo estético, entendido como un asunto cultural que va más allá de lo escolar y que tiene relevancia en otros contextos.

A pesar de toda esta apuesta lúdica y estética, en el colegio se sigue viendo en la literatura una vía para formar a los estudiantes en valores; es decir, los textos abordados traen consigo una moraleja en torno a asuntos como la tolerancia, el respeto o la solidaridad debido a que se aspira a que estos puedan ser puestos en práctica en el aula y en la vida cotidiana en general. Lo anterior tiene que ver con el hecho de que la Institución es abiertamente católica y, por ende, las prácticas en el aula responden al ideal formativo de dicha religión. Al respecto Fernando Vásquez afirma que

[...] la literatura no opera como una cartilla de moral o un código de buenas conductas. Su proceder es indirecto, sutil; usando la sugerencia, la ambigüedad, el humor o la ironía. O recurriendo al símbolo con su capacidad de evocación y potencial analógico. La literatura muestra, pero no demuestra; presenta unos valores pero sin que por ello anhele adoctrinar o catequizar. (25 de julio, 2014, párr.3).

Estas palabras nos dejan la siguiente reflexión, si la literatura no busca imponer ciertos valores ¿por qué las docentes ven en ella una herramienta moralizante?

Respecto a cómo llegan los libros aula, cómo son seleccionadas, las maestras anotaron que son elegidos con base en los intereses de los niños a determinada edad (aventura, misterio, libros ilustrados). De esa manera, la profesora a cargo del área en un grado en particular debe determinar qué libro se va a leer en cada periodo académico con base en los intereses que ha identificado en los niños, en la complejidad del vocabulario del texto y finalmente, en su

experiencia lectora, en si ella los considera divertidos, amenos. ¿Está entonces dentro de los criterios de selección el posible placer que los estudiantes pueden a llegar a experimentar con un texto en particular? Tradicionalmente cuando se habla de saber leer no se trasciende la mirada de la habilidad, sin embargo, obtener dicha habilidad no significa que el gusto lector se incremente. «Uno de los objetivos principales de la escuela es enseñar a leer. Ahora bien, ¿incluye esta premisa la necesidad de inculcar el gusto por la lectura?» (Dezcallar et al., 2014, p. 108).

Es importante mencionar que el material bibliográfico trabajado en el Colegio Colombo Británico pertenece a la editorial Norma, particularmente a su colección Torre de Papel. La selección de dicho material es llevada a cabo por la jefe del área de Lengua Castellana, quien decide cuáles son los textos más apropiados y que más interés despertarán en los estudiantes. Posteriormente, las otras profesoras adoptan la propuesta expuesta y así se formula el plan lector, el cual se va abordando paulatinamente a lo largo del periodo con diversas actividades, pero son sólo evaluadas al final.

En las instituciones privadas, la ejecución del Plan Lector en su mayoría está determinada por la incursión de la empresa editorial que genera programas de Plan Lector de acuerdo con sus intereses particulares básicamente económicos, por ejemplo, editoriales como Norma, Santillana, Educar, Alfaguara, entre otras, plantean sus Planes Lector, “recomendando” los títulos que ellos editan; sin embargo, no incluyen talleres o actividades que fortalezcan la lectura propuesta; aunque cabe mencionar que los libros de texto de castellano de algunas de estas editoriales están acompañadas de una cartilla de ejercicios con base en lectura y escritura. (Mayorga, 2013, p. 32).

Otra de las editoriales que apoya el trabajo que se hace en Lengua Castellana en la Institución es Santillana con el libro de texto Lectópolis. Este libro tiene una función más inmediata ya que con las actividades que trae el libro, las maestras van extrayendo las notas del periodo académico, pero además también tiene una función en términos del desarrollo lingüístico, pues está orientado a abarcar asuntos que tienen que ver con lo sintáctico o lo semántico.

El libro de texto antes mencionado mostraba una concepción de la lengua muy regida por lo prescriptivo y en la actualidad, la didáctica de la enseñanza de la lengua se ha ido trasladando más hacia lo que plantea Arnáez, cuando dice que

los aspectos preceptivos, descriptivos y explicativos del sistema de la lengua y se ha marcado el discurrir de una enseñanza más en función del aprendizaje de las clases de palabras, de las funciones sintácticas y de las reglas que rigen la lengua, que del uso adecuado de un código por y para la comunicación, la interacción, la comprensión y la producción del conocimiento. (2010, p. 96).

Aunque no podemos rotular cien por ciento el libro de texto con esta categoría porque, aunque se observan actividades referentes a la creación de textos, la comunicación y con ello aplicación de entrevistas, análisis de imagen con indagación sobre la publicidad y la televisión; sí se observa un

predominio de este enfoque que es innegable reconocer. Por ejemplo, hay muchas actividades en torno a buscar palabras en el diccionario y anotar su significación, sin necesariamente usarlas en un contexto real, concreto.

A propósito del tema de las editoriales resulta pertinente decir que las maestras encuentran en ellas una herramienta de gran ayuda a la hora de desarrollar sus clases, pues además de que ofrecen los libros que serán abordados, también comparten con las docentes una serie de actividades y de estrategias que ellas pueden llevar a cabo dentro del aula. De ese modo, se puede evidenciar un diálogo constante entre las maestras en relación al área, a la forma de evaluar, a cómo articular el libro con las clases de modo que se sienta natural, fluido, con propósito.

Respecto al elemento de la experiencia estética con los diversos textos llevados al aula, las maestras consideran que si bien esto es importante - y que incluso el objetivo que la institución se traza a largo plazo con la asignatura de Español es que los niños lleguen a ser lectores críticos y que amen leer- a corto plazo el foco está en la competencia, en los procesos de comprensión e interpretación, en la argumentación, no especialmente en cómo los estudiantes reciben un libro u otro. No se nota una preocupación desde la enseñanza, desde las planeaciones por generar esa experiencia en el aula, por motivar una mirada de la literatura sin la presión de la evaluación entendida como un cuestionario sobre personajes, hechos, lugares. «Ningún ser humano formará y cultivará su sensibilidad artística con programas concebidos de esta manera pues, como puede apreciarse, se extravió el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético» (Munguía, 2013, p. 5).

Es importante resaltar esta posible carencia porque esa mirada tan estructuralista de la literatura extrae quizá la esencia de la literatura, su carga estética puesto que

Nos apoderamos tranquilamente de los textos leídos sin si quiera pensarlo, a tal punto necesitamos que lo que está en nosotros pueda expresarse hacia afuera, a tal punto estamos a la búsqueda de ecos de lo que vivimos de manera confusa, oscura, indecible y que a veces se revela, se explicita luminosamente y se transforma gracias a una historia, un fragmento o una simple frase. Y tal es nuestra sed de palabras, de relatos de formatos estéticos, que a menudo imaginamos descubrir un saber a propósito de nosotros mismos haciendo desviar el texto a nuestro capricho, encontrando allí que el autor nunca hubiera imaginado que había puesto [...] (Petit, 2015, pp.56-57).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir que el Colegio Colombo Británico es una institución que propende porque sus estudiantes tengan una mirada crítica y amplia del mundo. Sin embargo, en el área de Lengua Castellana no se logra evidenciar una fuerte compenetración entre el sentido estético y los procesos lectores en los estudiantes. Igualmente, el plantel cuenta

con unos niños con un acervo cultural muy amplio teniendo en cuenta la edad que tienen y esto, de alguna manera, se debe a los padres de familia que promueven desde sus casas hábitos donde la lectura es imprescindible o al menos el conocimiento de personajes de la literatura a través de productos culturales como las películas de Disney, los canticuentos, los videojuegos, entre otros.

El último aspecto que quisiéramos resaltar es el impacto que tienen las editoriales a la hora de pensar la enseñanza de la lengua y de la literatura en este colegio, ya que son ellas, en gran medida, las que trazan una ruta de lo que se debe leer y de cómo debe hacerse y bajo esa lógica, habrá que pensar entonces, cuál es el lugar del maestro, hasta qué punto este puede ser un intelectual de su área, un transformador de los procesos de lectura en relación con la literatura y claro, con el mundo. Este asunto se relaciona igualmente con el funcionamiento de la literatura dentro de la institución literaria, ya que las editoriales son agentes determinantes del canon, hacen parte del mercado, pero también los docentes cumplen el rol de agentes y de legitimadores de ciertos textos dentro de ese sistema literario.

2.3 Antes de seguir con la historia, miremos qué han dicho sobre estos dos personajes.

Hablar del papel de la literatura clásica en el aula en relación con la experiencia estética y la intertextualidad es traer a colación varios obstáculos y miradas enquistadas desde la escuela en donde esta manifestación estética se presenta como un tema manido, que poco dice a las nuevas generaciones, que está constreñida a unas edades particulares, que perdió frescura y que toda su carga simbólica parece limitarse a un mensaje moralizante. Dialogar de ese modo, con otras voces, reconocer diversas miradas que ponen el lugar de estos textos en tensión es preguntarnos como maestras y también como lectoras, por qué lo clásico puede aún movilizar en los estudiantes, una vinculación con lo estético.

En las diversas perspectivas en este trabajo abordadas también emerge no solo una mirada sobre lo literario, sino que igualmente sobre las prácticas de lectura, es decir, si el acercamiento al texto sigue estando muy limitado a la mirada decodificadora o si, por el contrario, se espera que la lectura en la escuela, se convierta en un elemento para poner en evidencia el sentir, la comprensión y el criterio propio. « [...] la literatura ayuda a vivir y dar sentido a nuestras vidas, habla de la experiencia humana, amplía nuestro universo, abriendo el infinito la posibilidad de interactuar con otros, de pensar y de sentir tomando [un] punto de vista» (Petit, 2015, p.176).

Para indagar entonces, sobre algunas de las cosas que se han dicho y pensado en torno a nuestra pregunta de investigación, se retomaron trece investigaciones que dieran cuenta de una

apuesta en el aula en donde se conjugaran asuntos como la experiencia estética, los cuentos clásicos y la intertextualidad. Dentro de nuestros referentes podemos encontrar cuatro tesis de pregrado y nueve de maestría. Es importante mencionar también, que los trabajos referenciados no se limitan solamente al contexto colombiano, sino que también, podemos encontrar elaboraciones de países como Ecuador y España, lugares en donde la escuela se ha preguntado y se sigue preguntando sobre cómo abordar la literatura sin despojarla de su esencia, donde se continúa interrogando por su papel en el aula.

El primer antecedente a mencionar es un trabajo de grado llamado *Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo* elaborado por Ányela Alejandra Aristizábal y María del Pilar Quintana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2018 para optar por el título de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. El trabajo está basado en una intervención pedagógica con estudiantes de los grados cuarto y séptimo, pertenecientes al sector público de la capital colombiana. El objetivo de las investigadoras fue promover la lectura literaria a partir de la experiencia estética en donde los sentimientos, las emociones y las ideas propias tuvieran un lugar privilegiado, y que, de ese encuentro, pudieran emerger asuntos como las memorias del lector. La investigación se adscribe al enfoque cualitativo fundamentada en la investigación-acción. Y a nivel didáctico, las sesiones se desarrollaron en forma de taller, teniendo el diálogo como elemento principal. Las investigadoras elaboraron sus talleres con base en elementos estatales como los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). También se destaca una encuesta elaborada al inicio del proceso, en la que los estudiantes dejaron ver su relación con la lectura y la literatura, como se evidencia a continuación:

[...] la práctica de enseñanza de lectura literaria privilegiada por la escuela, ha promovido que aspectos como el gozo, el placer y el disfrute que puede generar un texto literario vayan olvidándose, pues este ha sido concebido como un recurso ideal para favorecer aspectos lingüísticos, donde la posibilidad de explorar elementos estéticos, los cuales refieren a las vivencias, emociones y sentimientos que afloran en el acto de la lectura, son contemplados como un efecto circunstancial e imprevisto. (Aristizábal y Quintana, 2018, p.5).

La conclusión de la investigación es que en efecto es posible fomentar la lectura literaria como una experiencia estética por medio de una propuesta didáctica que posibilitó que los niños y los jóvenes desarrollaran actitudes de autonomía, confianza y libertad a través del vínculo lector-texto. En ese sentido, la mediación del maestro es crucial, puesto que favorece los espacios en donde la lectura pueda tener una carga de sentimientos, ideas propias, recuerdos, sueños. Así, la

investigación contribuye a pensar en una educación literaria que forma el sujeto, es decir, que logra conciliar las múltiples dimensiones del individuo que usualmente están sometidas a las exigencias de una escuela que favorece el saber sobre el sentir.

El segundo antecedente, también guarda una estrecha relación con la experiencia estética como preocupación en la enseñanza. Este trabajo, *Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo* fue elaborado por Rosa Esperanza Muñoz Morera para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional en el año de 2017. Allí, la investigadora da cuenta de su experiencia y sus reflexiones a partir de su práctica profesional. La población en la que se basó este trabajo es de 31 estudiantes del grado 4-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Dentro de los instrumentos de recolección empleados se encuentran las encuestas, diarios de campo y talleres aplicados en clase. La investigación es de tipo cualitativa y se ubica dentro del paradigma investigación acción.

El foco principal de las intervenciones era fortalecer los procesos de comprensión lectora y propiciar experiencias estéticas en las estudiantes por medio de la lectura en voz alta de fábulas y cuentos. Es importante resaltar la pregunta de investigación que fue:

¿Cómo potenciar la comprensión de lectura y propiciar experiencias estéticas que permitan un cambio en la visión de mundo de las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas en el curso 401 jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño? (Muñoz, 2017, p. 14).

En ese sentido, al igual que la investigación antes señalada, la experiencia frente a lo estético se convierte en una preocupación vital, paralelo a eso, salta a la vista la pregunta por lo formativo atendiendo al contexto escolar en el que se inscribió la práctica pedagógica. Es decir, más allá de la pregunta por lo moralizante en donde la literatura se vuelve aleccionadora, esta expresión cultural ocupa un lugar que propende más por la formación humana en clave de la sensibilidad, del contacto con el arte.

La conclusión de la investigación fue que la lectura en voz alta propició el desarrollo de los diversos niveles de lectura puesto que logró motivar y vincular afectivamente a las estudiantes. De igual manera, en esta investigación se incluyó la escucha y la oralidad como ejes rectores del desarrollo, por ello, se concluye también que se potenció en las estudiantes la escucha analítica, la comprensión auditiva logrando en ellas mejores habilidades para predecir, analizar, inferir y generar relaciones.

Igualmente, la voz alta que fue la herramienta que permitió el acceso a las historias, se convierte en un motor para contagiar la pasión por una historia o un autor, para propiciar la

experiencia estética. De ese modo, esta llega a ser entonces una puerta para transmitir sensaciones y emociones gracias a las herramientas prosódicas de quien narra.

En esta misma línea, encontramos en el trabajo de grado para optar el título de magíster en Pedagogía *La lectura como experiencia estética en el aula* (2017) un énfasis en la experiencia estética. En este texto, su autor, Jimmy Adolfo Lamprea Nosa, hace una sistematización de una propuesta formativa llevada a cabo durante tres años en la Institución Educativa Distrital José María Córdova (en Bogotá, Colombia).

La pregunta que guio la propuesta pedagógica previamente mencionada fue: «¿de qué manera los talleres de lectura de textos literarios han propiciado el descubrimiento de experiencias estéticas de lectura en los estudiantes de grado quinto de la IED José María Córdova?» (Lamprea, 2017 p.26). Así pues, la experiencia estética vuelve y aparece en este trabajo y es abordada desde la mirada de autores como Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss, Aidan Chambers y Jorge Larrosa.

En este trabajo se concluye, en primer lugar, que hay una estrecha relación entre la educación, la estética de la recepción y la experiencia literaria. Otra de las conclusiones que aporta es la de reconocer el papel del docente a la hora de llevar al aula estrategias que involucren la experiencia estética; estas dos conclusiones dan cuenta de que en las instituciones educativas es importante que se propicie un encuentro más íntimo entre el estudiante y la obra literaria con el fin de que ésta atraviese a quien la lee.

Asimismo, recurrimos al trabajo de grado para optar al título de magíster en educación *De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil* (2015) escrito por Luisa Fernanda Rueda Quintana y que tiene como contexto el Centro Educativo Distrital Rural Olarte (ubicado en Bogotá, Colombia) y la biblioteca de esta institución. Allí la investigadora indagó por la presencia de la experiencia estética en las obras infantiles abordadas con niños de preescolar, primero y segundo de primaria

Las principales categorías de este trabajo son, como lo señala su título, la estética de la recepción (tratada ya en la tesis anteriormente nombrada) y la literatura infantil. Respecto a la primera, señalar que Rueda Quintana acude a autores como Manuela Ball, María Gutiérrez, Katarina Eskola, Maén Puerta, Vanina Papalini y los ya mencionados Hans-Robert Jauss y Wolfgang Iser para relacionar la experiencia estética con la recepción, la interpretación y el análisis de una obra literaria.

De acuerdo con la literatura infantil, es pertinente decir que esta es entendida por la autora como

(...) literatura en sí, es decir, obras artísticas, con valor estético que recrean el sentido de la experiencia a través del uso de diversos lenguajes. La literatura en su recepción estética por los niños y niñas se caracteriza también por tener implícita o explícitamente un referente imaginario colectivo, que potencia el juego literario intertextual y simbólico. (Rueda, 2015, p. 13).

Para llegar a esta definición Rueda Quintana (2015) retoma autoras como Elsa Aguiar (quien defiende que la literatura infantil no es una literatura *light* sin elaboración o sin complicaciones) y Teresa Colomer que afirma que lo popular y lo literario convergen en este tipo de literatura, pues se retoman aspectos de los cuentos populares (*Rapunzel* y *Caperucita*, por ejemplo) y se acomodan según las necesidades sociales y literarias de la época.

Esta anotación de Colomer nos llamó la atención porque, de cierta manera, está relacionada con un asunto que más adelante trataremos: nuestro interés por la presencia - o ausencia- de los cuentos clásicos en el ámbito escolar; encontramos en lo que esta autora dice una reafirmación de lo fundamentales que ellos resultan en un proceso lector.

Entre los hallazgos de esta investigación se destaca el papel del docente en la formación de un niño lector. Al respecto la autora expresa que el docente debe recibir una buena formación literaria, pues ella le posibilitará un mayor entendimiento del proceso del estudiante y de esa manera propondrá textos y estrategias que resulten llamativos, sobre todo en contextos en los que la comunidad no ha tenido acercamiento con la lectura.

Con base en lo anterior, se destaca al niño como un lector que constantemente está interpretando partiendo de su contexto; por tal motivo el libro que se comparta con él no solo debe resultarle llamativo en su aspecto físico, sino que tiene que conectarlo con su historia de vida, además su voz debe ser la protagonista a la hora de hablar de lo suscitado por la obra.

A propósito de la experiencia estética se revisó también el trabajo *La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y la escritura en la escuela* elaborado por Andrea Fernanda Reyes Bulla, Roland Iosif Jaramillo Oviedo y Jaime Andrés Ospina Pinzón de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación en el año 2018 para obtener el título de Maestría de Educación; la propuesta de los investigadores surge de la problematización constante sobre las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela; se preguntan, además, por la experiencia de la lectura literaria, la deslegitimación de la literatura como objeto de enseñanza, la literatura como herramienta posibilitadora para la comprensión del

mundo poético desde una mirada más estética, pero que en la mayoría de los casos se convierte en contenedor de aspectos como la competencia lectora y los contextos comunicativos.

Esta investigación es de tipo cualitativa, se realizó con estudiantes de sexto y se propuso un escenario de taller literario en el que el estudiante se consideró lector y también escritor potente. Con este trabajo se pretendía, por un lado, dejar en evidencia la mirada utilitarista que ha adquirido la literatura en el aula, que deja a un lado la cuestión de la experiencia estética, pero igualmente, se buscaba resignificar la práctica de la lectura y la escritura a través del ya mencionado taller literario como configuración didáctica de la enseñanza de la literatura en el aula. Lo anterior se evidencia cuando se afirma que:

[...] la instrumentalización, la obligatoriedad, la estandarización del acto de leer y de la concepción literaria de la escuela y la falta de reflexión sobre la potencialidad que tiene la experiencia estética de la lectura literaria como factor de formación son las causas generadoras del análisis de la incidencia de la experiencia estética que suscita el texto literario del -ser- del sujeto estudiante y en la democratización de prácticas pedagógicas del sujeto de la enseñanza: el docente.(Reyes, Jaramillo & Ospina, 2018 p.14).

En este trabajo se concluye, en primer lugar, que la literatura llevada al aula permite una relación y exploración de la experiencia estética desde las historias de vida, prácticas cotidianas y exaltación de deseos. De igual modo, se concluye que se generó una transformación del concepto de lectura y literatura que se tiene en la escuela al dar cuenta de cómo interviene esta y la subjetividad en la ampliación de la mirada del mundo, y cómo dicha introspección, puede dar paso a la creación y la escritura.

Para continuar con el rastreo de la escritura y la metodología del taller, encontramos el siguiente referente, *La producción de textos estéticos en el aula de básica primaria: escritura creativa y subversión de la lengua materna* elaborado por Bárbara Yaneth Guzmán Ayala y Jennifer Paola Bermúdez Cotrina de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá) para obtener el título de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en el año 2017; esta investigación se centró en emprender otras formas de enseñanza de la escritura en el aula partiendo de la exploración de textos literarios, su comprensión y diálogo para así dar paso a la creación de textos con calidad estética en un grupo de estudiantes de grado tercero, pertenecientes a una escuela periurbana ubicada en el municipio de Facatativá. Todo esto con la intención de generar en ellos una disposición y naturalidad a la hora de escribir de forma estética.

Esta iniciativa surgió de los juegos de palabras y la recreación de la lengua escrita, haciendo una revisión fuerte de las dinámicas, necesidades y particularidades del contexto. Este trabajo se

apoyó en la investigación-acción centrada en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, que dio como resultado una reflexión pedagógica y una toma de conciencia sobre los modos de enseñar y aprehender en el aula.

Cabe agregar que se acudió a la metodología del taller de escritura creativa, ejercicio desde el cual surgen las categorías de análisis de la investigación. Es importante mencionar, por otro lado, que las frases se convirtieron en detonantes para provocar en los estudiantes producciones escriturales relacionadas con los géneros literarios más leídos (y utilizados por los maestros) en la escuela como son el cuento, la poesía y el teatro. A medida que la propuesta fue ejecutada, se tuvieron en cuenta factores como la edad, los avances y las dificultades para tener indicios de la poca o mucha transformación en los estudiantes.

La integración de la enseñanza de la escritura creativa en el aula de clase se constituye en posibilitadora de reflexión docentes acerca de la práctica pedagógica y la enseñanza del lenguaje, ofreciendo la oportunidad de su direccionamiento hacia el reconocimiento del sujeto desde su contexto y su historia. Finalmente trasciende importancia la investigación porque el estudio de la escritura creativa es innovador en la medida en que permite integrar las dos modalidades de pensamiento cognitivo paradigmático- lógico y el narrativo que, como lo dicen Guzmán y Bermúdez parafraseando a Bruner (2004), posibilitan la diversidad del pensamiento, afectando la individualidad hacia el desarrollo de la imaginación y el pensamiento divergente transformado sus formas de concebir el mundo [...] (2017, p.35).

Lo anterior da cuenta, de que una de las principales preocupaciones de este proyecto es producir una escritura en el aula desde las historias particulares de los estudiantes con la intención de que descubran la belleza poética de la cotidianidad, pero también, se busca que ellos construyan una mirada de la literatura como una posibilidad de habitar el mundo y escribirlo. Así, la lectura y la escritura entran en un diálogo constante en el que una enriquece la otra.

En esta investigación se concluye que la enseñanza de la escritura creativa en el aula es una gran posibilitadora al promover la imaginación (también como facultad del pensamiento) y favorecer el trabajo colaborativo y un acercamiento con lo estético literario desde la escritura de textos que parten de la vivencia personal. Otra conclusión que deja este trabajo es la pertinencia de la metodología taller para el trabajo de lectura y escritura en el aula.

La experiencia estética también hace parte del trabajo de grado *La literatura infantil y las experiencias estéticas, en búsqueda de la formación de un lector crítico* escrito por Yajaira Giraldo

Cataño para obtener el título de licenciada en Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura. Este texto es el resultado de las prácticas pedagógicas que la investigadora realizó con estudiantes del grado quinto de primaria en la Institución Educativa Eduardo Aguilar del municipio de Yolombó, Antioquia.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, pues en ella los participantes fueron fundamentales a la hora de arrojar resultados respecto a la propuesta pedagógica que se realizó y también porque la autora hizo uso de herramientas investigativas como: la encuesta, que se llevó a cabo para evidenciar si hubo un proceso de comprensión lectora; la revisión documental, la cual permitió establecer un puente entre lo teórico y lo práctico; por último, la observación de las producciones que los estudiantes hicieron, que fueron muestras de lo que les suscitó las obras literarias trabajadas.

La pregunta que dio pie a este trabajo fue: «¿De qué manera la literatura infantil configura la formación de un lector crítico a partir de las experiencias estéticas que tienen los estudiantes del grado 5ºA de la Institución Educativa Eduardo Aguilar sede Josefa Romero de Jaramillo?» (Giraldo, 2019 p. 28).

Lo anterior da cuenta que el principal objetivo del trabajo es comprender cómo la literatura infantil posibilita la formación de un lector crítico a través de la experiencia estética y de diversas manifestaciones artísticas. Para este cometido, la autora se remitió a referentes tales como Fons, Cervera, Jurado, Cerrillo, Álvarez y Colomer, quienes traen a colación la relación de la literatura -para el caso de la investigación la literatura infantil- con el lector; es decir, con sus saberes previos y su comprensión de lo que le rodea. Además, evidencian que la experiencia estética posibilita la construcción de un lector crítico al alterar la manera en que este percibe y habita el mundo.

Como conclusiones del trabajo se menciona que la literatura infantil puede fungir en el ámbito escolar como una herramienta de carácter estético que genera un vínculo entre el cuento y las vivencias y las emociones de los estudiantes. Por tal motivo, la lectura y las distintas producciones artísticas de los estudiantes, invitan a reflexionar y a preguntarse sobre la vida misma, y por ende contribuyen a la formación en el pensamiento crítico.

La siguiente investigación a analizar será *El aula un punto de encuentro con el libro álbum: una experiencia de promoción de lectura literaria* lograda por Marta Liliana Plazas Tovar para obtener el título de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá y realizada durante el año 2019.

Esta investigación recoge una experiencia pedagógica que tenía como objetivo formar lectores literarios a través de la promoción de lectura en el espacio *Hora del cuento* con estudiantes de segundo grado mediante estrategias centradas en el libro álbum. Dicha experiencia se llevó a cabo en una institución educativa distrital de la localidad 16 de Puente Aranda. La investigación es de tipo cualitativo basada en el paradigma interpretativo desde la metodología investigación acción.

Lo primero que nos propone esta investigación es que la promoción de lectura se relaciona con un quehacer pedagógico; es decir, con asumir un modelo de educación literaria que se pregunte constantemente por el lector, el espacio, los saberes previos y cómo esos aspectos dialogan con el texto literario.

Todo esto con la intención de que crear en los estudiantes hábitos lectores a través de la capacidad de interpretación. Por ello, desde el primer ciclo de la propuesta, se lleva el libro álbum como herramienta de lectura para mediar esa relación entre el disfrute y los procesos de pensamiento.

[...] formar lectores literarios conlleva a que participen con efectividad en los procesos de recepción del discurso literario, desde una participación emocional con el texto y construyan y se apropien de un saber literario desarrollando una competencia de interpretación inferencial de las obras, y promover la diversificación de prácticas, corpus y modos de leer. (Plazas, 2019 p.37).

Deja ver la investigadora, entonces, que acercarse a la lectura de textos literarios -en el caso de los primeros lectores- es un ejercicio más sencillo y gratificante si la emocionalidad está presente; para ello es necesario un docente promotor de lectura y conocedor de libros álbum, pues este tipo de libros dejan que el lector tenga varias posibilidades de interpretación: la ilustración y el texto y-en el caso de que se practique la lectura en voz alta- posibilitan una diversidad enorme en las formas de leer y aprehender el texto.

La investigación resalta también la plurisignificación de los cuentos en tanto que las interpretaciones de los lectores se encuentran altamente influenciadas por procesos subjetivos, es decir: los afectos, la cultura, la relación con la escolaridad. En ese sentido, se nos propone un lector que es co-creador de lo que lee.

Esta investigación arroja como evidencia que la apropiación teórica de la literatura es un vehículo muy potente mediante el cual el maestro puede reconocer fortalezas y debilidades desde su propia praxis -la enseñanza de la literatura- y los procesos de comprensión de los estudiantes. Otra conclusión a la que se llega es que promover el libro álbum como mediador en la formación

de primeros lectores, es una necesidad en la escuela por las enormes posibilidades que ofrece a la hora de llevar a cabo un proceso de lectura.

Pero ¿cuál es el lugar o el no lugar que tiene la literatura clásica en el aula? Respecto a este asunto, vale la pena revisar el trabajo *La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar* del año 2016 por Yudy Astrid Mejía Betancur para optar al título de Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Acá, debido a unos patrones comportamentales observados que indicaban violencia, se realizó una investigación de tipo cualitativa bajo el diseño metodológico de la investigación acción, en la que se buscó el rescate de la lectura del cuento tradicional infantil con el fin de indagar sobre su influencia en el desarrollo comunicativo y socio afectivo de los niños. El lugar en el que la maestra aplicó su propuesta didáctica fue en la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino con estudiantes de transición de entre cinco y seis años, el grupo focal fue de 25 estudiantes.

El propósito de esta investigación era fortalecer la comunicación en los niños al ser capaces de verbalizar más sus miedos, inconformidades en vez de agredir físicamente. De igual manera, se propone una visión de la lectura a través de la imagen y la asociación con películas y programas infantiles. También se propende por una lectura que se da entre todos, por lo que se fomenta en gran medida la oralidad y la participación espontánea de lo que suscita lo leído.

A través de este estudio se pudo establecer que es necesario crear espacios dinamizadores en la lectura de cuentos infantiles tradicionales en el preescolar, porque estos benefician a los menores en su desarrollo cognitivo y estimula el lenguaje, tal como se pudo evidenciar mediante las producciones gráficas de los estudiantes en la actividad de la colcha de retazos y actividades de expresión oral como las tertulias de títeres. (Mejía, 2016, p.71).

Finalmente, se concluye que el diseño y la aplicación de esta propuesta didáctica contribuyó en el desarrollo de las dimensiones socio afectivas y comunicativas amenizando mucho más la incursión de los estudiantes en la cultura escrita al motivarlos y presentarles una gran diversidad de formas de abordar un texto literario.

En el siguiente referente, *Los cuentos clásicos y su incidencia en el desarrollo del componente de la expresión oral y escrita de los niños y niñas del primer año de educación general básica de la escuela “Jorge Icaza”, Parroquia Tababela, Cantón, Quito, Provincia Pichincha* (2015) por Berónica Carolina Fures Blanco de la Universidad Técnica de Hambato para obtención del título de licenciada en Educación, se devela todavía esa relación fuerte entre el cuento clásico,

la oralidad y la escritura. Esta investigación surge como diagnóstico del poco uso de los cuentos como recurso para favorecer procesos de comunicación en la escuela.

La investigación retoma los cuentos clásicos entonces con el fin de atender a unas necesidades educativas, en este caso las relacionadas con la comunicación, específicamente la lectura y la escritura. La investigadora también postula la importancia de que con estos relatos se estimule la imaginación de los estudiantes puesto que esta se potencializa en los primeros cinco años de vida. Al igual que en las investigaciones anteriormente mencionadas, lo afectivo en relación con lo cognitivo cobra mucha importancia. Por ello, se realizaron unas intervenciones pedagógicas con 70 niños de la institución educativa antes nombrada, pero también, se hizo un trabajo con las profesoras precisamente para construir con ellas herramientas susceptibles de aplicar en el aula con el fin de fortalecer los procesos comunicativos de sus estudiantes.

A nivel metodológico, la investigación se adscribe al paradigma socio crítico propositivo con enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo. Este es el enfoque de la investigación puesto que los resultados que arrojó fueron analizados también estadísticamente. Por ello se aplicaron instrumentos como encuestas y diversas tabulaciones para clasificar el desempeño de los niños.

Ligado también al texto clásico elegimos el siguiente referente, *Pinocho una novela en el aula de transición, aporte para una didáctica de la literatura en los grados iniciales* elaborado por Alice Castaño Lora y Claudia Patricia Montoya Sánchez y presentado para obtener el título Magister en lingüística y español de la universidad del Valle en el 2013. Este trabajo se enfocó en revisar aproximadamente cien experiencias destacadas de enseñanza del lenguaje de instituciones colombianas públicas y privadas en los primeros años de escolaridad, aunque se seleccionaron solo cinco para revisar de manera profunda. Es necesario precisar que se trata del análisis de una experiencia docente, pero que tiene que ver con nuestro enfoque en la investigación en tanto aborda la enseñanza de la literatura en el aula.

En este proceso de investigación surgen cinco categorías que son: el vínculo con la literatura, el libro como objeto cultural trascendente, las relaciones intertextuales, la literatura como especificidad y el fomento de la comprensión y la creatividad a través de la escritura. El objetivo de este trabajo fue generar conocimientos sobre la didáctica y sobre la literatura proponiendo otras vías profundas y significativas de acercamiento a las obras literarias que develan a su vez rutas complejas en el proceso de enseñanza.

Esta iniciativa pretende aportar a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura como especificidad en el contexto de los grados iniciales al analizar el proyecto de lenguaje *Las aventuras de Pinocho* realizado por la docente Claudia Montoya del colegio Jefferson de la ciudad de Cali con los estudiantes del nivel transición entre los meses de enero y junio del año 2012.

Esta propuesta fue orientada desde la investigación cualitativa en la lógica de conocer un fenómeno educativo puntual, una revisión y formulación de nuevas estrategias de la didáctica de la literatura utilizando como pretexto una obra de la literatura infantil, *Pinocho*, y a través de una secuencia de 18 sesiones mediante la cual se realizaron lecturas en voz alta, escritura, recreación de los personajes, entre otros ejercicios, que permitieron hacer un reconocimiento de esta obra y crear nuevo contenido que luego se convirtió en material de análisis.

Empecemos por advertir que el libro leído en el aula tiene pocas ilustraciones, las que presentan son en su mayoría monocromáticas y, por lo general sólo están demarcados los bordes. Este aspecto no pasó desapercibido para los niños, en una sesión de clase mientras la docente explicaba, un estudiante afirmó: “porque casi no tiene dibujos y son de grandes. (Castaño & Montoya, 2013, p.34).

Las investigadoras describen de manera detallada cada ejercicio que fue propuesto por la docente y señalan que ella recurrió al diálogo intertextual de varios formatos de textos como películas, cómics, música, entre otros, con la intención de ampliar el proceso de interpretación, pero sobre todo para cualificar el gusto estético generando en ellos juicios propios que les permitieran pasar a la creación de otras historias.

Este proceso de investigación arroja tres conclusiones. La primera, es que la lectura es infinita ya que se nutre y se amplía desde otras manifestaciones del arte. La segunda, es que la función del maestro es acercar al estudiante a un proceso de interpretación más elevado haciendo exigencias sutiles desde el material llevado al aula. Por último, se destaca la importancia de la sistematización de la experiencia pedagógica como insumo para la investigación e ideación de nuevas propuestas metodológicas, didácticas y pedagógicas.

Otro eje importante que pretendíamos buscar en los antecedentes es el de la intertextualidad, puntualmente el de las narrativas transmedia, por esta razón nos dimos a la tarea de indagar por textos en los que se trabajaran los palimpsestos. En esa indagación dimos con la tesis de grado para optar el título de magíster en Educación con énfasis en Docencia universitaria *El uso del palimpsesto transmediático para el aprendizaje de narración multimedial partiendo de obras literarias como eje* escrita por Andrés Forero Serna.

En dicha tesis de grado, el autor expone una propuesta didáctica de enseñanza de narración multimedia llevada a cabo con estudiantes de Comunicación audiovisual y multimedial de la Universidad de la Sabana en Bogotá, Colombia. El objetivo de esta propuesta es tomar una obra literaria como punto de partida para la realización de palimpsestos literarios en diversos medios. Para este trabajo, el autor acudió a la investigación participativa con enfoque cualitativo, en la que el investigador es a su vez docente y, por ende, está involucrado directamente con los participantes.

La pregunta que atravesó esta tesis fue: « ¿Qué influencia puede tener la literatura en una experiencia didáctica de producción creativa multimedia para contribuir a fortalecer las competencias narrativas de estudiantes de Lenguaje Multimedial de Comunicación Audiovisual y Multimedia? » (Forero, 2015, p.18).

Este interrogante evidencia que el trabajo está enfocado en el vínculo entre la literatura y las tecnologías de la información y de la comunicación, pues la primera es una herramienta para la creación de contenidos por medio de las segundas.

Para el caso de esta tesis es importante definir lo que es un palimpsesto: un texto plasmado sobre un pergamino en el que anteriormente había algo escrito. En ese sentido, Forero, de la mano de Gérard Genette, afirma que el palimpsesto literario

[...] está basado en las relaciones intertextuales entre dos obras que dialogan en distintas medidas, ya sea como un ejercicio consciente del autor o como un accidente involuntario. Cuando dicha relación es planteada como un juego buscado, el escritor toma elementos de una obra preexistente para escribir una nueva, que dialogue con la obra original, aportando puntos de vista nuevos, cambiando acontecimientos o agregando situaciones diferentes a las previamente planteadas, pero conservando los elementos más importantes del argumento y los personajes, para que de esta forma no pierda el vínculo con la obra original. (2015, p. 24).

Esta definición da cuenta que la comprensión de los elementos de la obra de la que se parte y la creatividad son fundamentales debido a que ambas van a ser las que posibiliten (junto al manejo de las TIC) que se construyan esas nuevas narrativas.

A través de esta tesis se concluye que en los ejercicios creativos se logró la presencia tanto de la narración multimedial desde la literatura como del cuidado de las estructuras del relato del que se partió. Igualmente, se evidenció que las intenciones del autor de la nueva narrativa se distancian del autor original. Por último, se identificó que el proceso creativo fortaleció las competencias narrativas de los estudiantes al permitirles hacer conciencia del contenido que pretendían para su producto.

Con el asunto de la intertextualidad acudimos a otro trabajo de grado escrito por Johanna Marcela Sánchez Gallo (2017) y que lleva por nombre *Estrategias de lectura intertextual para jóvenes en la biblioteca pública: acercamiento desde la paraliteratura hacia los clásicos literarios*. En él se expone una serie de- como ya se indica- estrategias para leer a los clásicos a través de elementos intertextuales que se encuentran en el cómic y en el cine. Dichas estrategias se enfocan en los jóvenes que asisten a las Bibliotecas Públicas de Bogotá debido a que esta población prefiere textos paraliterarios que no requieran un gran proceso de comprensión.

El proceso investigativo tuvo un enfoque cualitativo que buscó compilar esa serie de estrategias que invitan a los usuarios jóvenes a aproximarse a los textos clásicos. Su principal instrumento de recolección de datos fue la reseña ya que, según la investigadora, esta permite identificar elementos del texto leído y anotar tanto las interpretaciones propias como las conclusiones a las que se pudieron llegar.

La pregunta orientadora del trabajo fue «¿Cómo desde la biblioteca pública, se pueden crear estrategias para incentivar la lectura de los textos clásicos, utilizando como medio la paraliteratura?» (Sánchez, 2017 p. 9). Para entender esta pregunta es pertinente anotar que la paraliteratura es:

[...] toda literatura que se ha visto influenciada por los mass media, ya sea en las temáticas o en los medios de distribución de la misma. Una literatura que se ha visto afectada por el ámbito comercial y en ese sentido sólo busca un beneficio económico dejando de lado el desarrollo intelectual del individuo. Para comprender la paraliteratura no se requiere de esfuerzos, ya que esta se da en una lectura simple, sin arandelas, sin contenidos profundos; al contrario se muestra normalizada con temáticas similares. Los lectores se ven influenciados por las tácticas de mercadeo de las editoriales y los medios de comunicación, para ser consumidores de la paraliteratura. (Sánchez, 2017, p.27). Al igual que en el trabajo anteriormente analizado, la internet y las herramientas que ella brinda son fundamentales para la creación de la paraliteratura. A pesar de ese carácter comercial que la autora señala, pensamos que vale destacar el esfuerzo que este tipo de formatos hace al ampliar la influencia de un texto literario.

Para esta tesis, las bibliotecas públicas son de gran relevancia, pues se reconoce que son el lugar donde se desarrollan «actividades en torno a la lectura desde temáticas que abordan las ciencias hasta el arte, lo cual genera que las personas se acerquen por un interés real» (Sánchez, 2017, p. 8). Lo anterior da cuenta de que allí es oportuno adelantar procesos en la formación en la lectura, sobre todo, porque es en las bibliotecas donde, la mayoría de las veces, encontramos el material bibliográfico que vamos a utilizar.

Son cinco las conclusiones de este trabajo. La primera resalta la selección bibliográfica como un asunto de gran importancia en el trabajo en la bibliotecología y la archivística. La segunda está en relación con la conceptualización que se hizo del término *paraliteratura*, el cual fue entendido como un medio para la lectura rápida. En la tercera conclusión se reconoce que las estrategias creadas tenían como objetivo acercar a los jóvenes a los textos clásicos a través de la intertextualidad. La cuarta habla de la ampliación de lo que entendemos por lectura y cómo esta no se reduce exclusivamente a la lectura de textos literarios. Por último, en la quinta conclusión, se reconoce que la investigación generó instrumentos de recolección de datos e información.

La revisión de antecedentes nos permitió evidenciar que hay una gran inquietud- tanto en nuestro país como en otros de habla hispana- por la didáctica de la literatura, más específicamente, por la estética de la recepción en los contextos escolares. A partir de dicha inquietud, encontramos que los trabajos estudiados buscan proponer metodologías en las que se tiene como centro la formación de un lector autónomo capaz de interpretar los textos que se leen, pero también de crear otras manifestaciones artísticas a partir de ellos. También se destaca la importancia del papel del mediador en el proceso lector, pues es quien debe incentivar a los estudiantes a través de asuntos como la lectura en voz alta o el trabajo con las emociones.

Otro asunto que identificamos tiene que ver con los textos clásicos y la intertextualidad, los cuales en las investigaciones abordadas están en estrecha relación debido a que hay una preocupación por parte de los autores por ampliar el concepto de lectura (reducida muchas veces exclusivamente al libro) y por acercar a los estudiantes a dichos textos; lo anterior lo logran al acudir a diversas adaptaciones (en películas o en cómics, por ejemplo) que se han hecho de ellos.

Por otro lado, es importante mencionar que en varias de las investigaciones referidas surge una preocupación por resignificar la literatura como ese constructo cultural que está atravesado por lo estético, es decir, aunque lo literario confluya en un espacio escolar y en ese sentido haya unos intereses formativos y hasta cognitivos alrededor de ella, hay una preocupación de los maestros por no fomentar una visión reduccionista del texto literario. En esa medida entonces, surgen nuevas preguntas por la didáctica de la literatura, pero igualmente, por las prácticas de lectura que se están propiciando desde las aulas.

También reconocemos que, aunque cada vez son más los profesionales que se preocupan por ofrecer otra mirada de la literatura en la escuela (una que no se reduzca a lo formal o a lo estructural), es importante buscar estrategias para que este tipo de propuestas no se queden en una

sistematización de prácticas pedagógicas, sino que puedan trascender y volverse propuestas a largo plazo.

3. Las aventuras que tuvieron Caperucita y Pinocho en la escuela

3.1 Se dan cuenta de que existen hace muchos años.

Uno de los objetivos de este trabajo de investigación es centrar la mirada en dos textos clásicos: *Caperucita* (2002) y *Las aventuras de Pinocho* (1984) y algunas de sus adaptaciones. Nos interesa indagar por su validez en estos tiempos y por lo que representan. Asimismo, consideramos que es fundamental dar una idea de lo que la expresión “textos clásicos” puede significar y hablar de la manera en que las instituciones educativas los abordan.

Para empezar, es necesario hablar de los textos clásicos, lo cual resulta difícil debido a que, por el lugar que ocupan en las reflexiones teóricas y críticas literarias, existen diversas nociones sobre ambos conceptos. ¿Bajo qué criterios un texto es considerado clásico? ¿Qué tan vigente es un clásico? Estas son algunas de las preguntas presentes en las discusiones al respecto.

En primer lugar, podemos decir que un clásico es «aquél libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término» (Borges, 1952, p. 151). Llama la atención de esta cita el hecho de que, hacia el final, haga referencia a las interpretaciones sin término, pues da la idea de que una de las características de los textos clásicos es que representan una fuente inagotable de sentidos. Este escritor argentino también pone de manifiesto que las distintas generaciones, unas tras otras, han guardado cierta fidelidad a estas obras y por esa razón seguimos leyendo las mismas historias.

Con relación a lo anterior, tenemos que «un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (Calvino, 1991, p.3). Al igual que Borges, Calvino nos habla de que cada relectura de una obra clásica siempre nos dice algo diferente y, por ende, es un constante descubrimiento. Esas relecturas, entonces, evidencian que las interpretaciones de las obras clásicas no están fijadas, sino que varían según la sociedad y el lector.

Por otro lado, los clásicos son «aquellos libros que dicen cosas diferentes en momentos diversos a personas concretas e históricas» (Núñez, 2014, p. 44). Si bien esta acepción es similar a las dos anteriores, cabe destacar que en ella se hace alusión a lo histórico y se reconoce que un clásico es un texto que permanece en el tiempo y que está atravesado por los factores sociales y culturales de cada época. De esta manera, un texto clásico permite la comprensión de la época en

que fue escrito, pero también de los hechos sociales y culturales que influyeron en la manera en que son interpretados.

Asimismo, los textos clásicos pueden ser considerados como aquellos que

[...] se releen, no pueden sernos indiferentes, nos influyen, no se agotan, tienen impresa la huella de las lecturas que preceden a la nuestra, nos descubren a veces lo que creíamos saber por nuestra cuenta, nos ayudan a definirnos en relación con ellos o incluso en oposición a ellos. (Navarro, 1998, p.7).

Para esta autora la figura del lector- y también lo que sucede con él mientras lee o relea- resulta fundamental a la hora de entender qué hace que un texto sea catalogado como clásico. Resaltar lo anterior es pertinente porque gran parte del hecho de que este tipo de obras sigan siendo actuales, se debe a que, en distintos momentos de la historia, han marcado la vida de quienes los leen.

Como se observa, los cuatro autores hablan desde una experiencia personal, desde su propia relación con los clásicos; por tal motivo estos han sido definidos desde una dimensión individual que termina por proyectarse en lo social. Por lo tanto, se puede concluir que un clásico es un texto que, por adaptarse a los intereses e inquietudes de distintas culturas, ha sobrevivido al paso del tiempo. Por otra parte -y gracias a la huella que estos textos han dejado en sus lectores- continuamente se están reinterpretando y actualizando.

En este punto quisiéramos enfocarnos más puntualmente en hablar sobre los textos clásicos que abordamos durante nuestra intervención en el Colegio Colombo Británico: *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984). Esto con el fin de intentar comprender por qué aún estas obras tienen algo por decirnos y por qué vale la pena que sean abarcadas en el contexto escolar. En el caso de *Caperucita* (2003), su actualidad se debe a que

[...] encarna, en realidad, algunas de las preocupaciones más complejas y fundamentales del género humano. Su historia trata temas imperecederos: nos habla de la familia, de la moral, del crecer y del hacerse viejo, de salir al mundo y de las relaciones entre los sexos. Pone en relación opuestos arquetípicos y, a través de ellos explora los límites de la cultura, la clase y, en especial, lo que significa ser hombre o mujer. (Orenstein, 2003, p. 15).

Por otra parte, *Las aventuras de Pinocho* (1984) ha perdurado en el tiempo debido a que

Muchas lectoras y muchos lectores, independientemente de su edad, pueden sentir una satisfacción de identificarse con un personaje que se ha redimido y transformado en persona, después de vivir tantas peripecias. Tal vez, ese sea el motivo por el que la obra de Collodi continúe reeditándose, traducándose y transformándose. (Rubio, 2009, p.16).

Vemos, entonces, que *Caperucita* (2003) no es un cuento que debe ser leído para advertir a las niñas que no deben hablar con extraños o que *Las aventuras de Pinocho* (1984) enseñan que mentir es malo. Lo que hace que estas obras aún tengan algo que decirnos es el hecho de que aborden

asuntos tan humanos como el amor, la muerte o la familia y, de esa manera, nos permiten reconocernos en los personajes y en las situaciones que atraviesan.

Así pues, a pesar de que definir lo que son los textos clásicos es una tarea compleja, se puede decir que estos se remiten a aquellas obras que, más allá del tiempo y el lugar de su creación, siguen teniendo un valor importante para las personas que se acercan a ellos. Además, son la representación de las expresiones culturales de un pueblo y, por su vigencia, establecen diálogos entre distintas sociedades.

Luego de dar un panorama general sobre los clásicos, vale preguntarse por el lugar que estos tienen en el ámbito escolar, pues la escuela es una de las instituciones que, dentro de sus planes de lectura, promueve el abordaje de textos clásicos. Pero... ¿qué tan pertinente resulta esa selección?

Por un lado, la presencia de los clásicos en el sistema educativo puede resultar un problema porque no son libros fáciles de leer y necesitan de una capacidad de análisis más madura. Con relación a esto, se nos dice que:

Uno de los objetivos básicos de la lectura debe ser el placer de leer, ampliando nuestro conocimiento del mundo. Se trata de un objetivo que no siempre se cumple cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar la redacción de la misma, etc. Por eso es tan importante, quizá determinante, la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas. (Cerrillo, s.f. p. 6).

Tal como se evidencia, Cerrillo tiene una preocupación por aproximar a los estudiantes a una obra clásica sin que ello les resulte tedioso. En consecuencia, propone que el principal interés del docente deber ser que el niño o el adolescente disfruten de lo que leen y, por tanto, el hecho de que conozcan la totalidad del texto es irrelevante. En ese sentido, la lectura de apartados de los libros, son una provocación, una invitación a adentrarse en obras aparentemente lejanas.

Además, cabe señalar que se ha identificado que para los niños o los jóvenes es difícil leer ese tipo de obras porque el contenido y la manera en que se escriben, están fuera de su contexto. Debido a esto, las adaptaciones que de dichos textos se hayan hecho resultan fundamentales en el ámbito escolar.

Lo que verdaderamente les interesa a esos jóvenes lectores que se aproximan a la gran tradición literaria es conocer las historias emocionantes de las que estamos hechos. [...] Tampoco es necesario que esa primera lectura signifique sumergirse en los textos originales. Tal vez sea deseable que no sea así, teniendo en cuenta la edad y la madurez del lector. Pero creo que lo que

debe tratar de propiciarse es la oportunidad de un primer encuentro con la esperanza de que este pueda ser seductor, atractivo y tentador. (Machado, 2002, p.17).

Esta autora reconoce que la lectura de un clásico requiere de ciertas condiciones para hacerse, de ahí que las adaptaciones de los clásicos en diversos formatos sean tan importantes a la hora de mostrarle al niño o al adolescente este tipo de libros. Películas, cómics, libros álbum (por nombrar solo algunos) permiten captar más fácilmente su atención y, en consecuencia, posibilitan que la experiencia se viva de una manera más cercana.

Una pequeña anotación que queremos hacer en este punto es que durante nuestras prácticas acudimos a distintas adaptaciones de *Caperucita* (2003) y de *Las aventuras de Pinocho* (1984) -la mayoría fueron libros álbum y producciones audiovisuales)- y pudimos corroborar lo expresado por Machado, en tanto el material que compartimos permitió que los estudiantes- quienes ya sabían de qué trataban ambas historias- tuvieran un acercamiento a los personajes y a las situaciones de una manera distinta.

Estos dos autores nos llevan a concluir que, si bien es pertinente trabajar los textos clásicos en el aula, como docentes debemos buscar metodologías y materiales que logren que los estudiantes se sientan atraídos por ellos. Lamentablemente en el ámbito escolar, debido a que no se tiene en cuenta que no hay una formación lectora para enfrentarse a ese tipo de libros, suele ocurrir lo contrario, trayendo como consecuencia que los clásicos sean vistos como algo ajeno o aburrido.

Con el fin de indagar sobre los textos clásicos, encontramos pertinente acudir a otra categoría: cuentos populares. Detenerse sobre este concepto enriquecerá la investigación que nos proponemos a hacer, pues la teoría creada alrededor de él nos dará luces para entender elementos simbólicos (lugares, personajes u objetos) de los textos que trabajamos en medio de los talleres que propusimos.

Para este cometido, en primer lugar, hablaremos de lo que es un cuento popular, pues al ser *Caperucita* (2003) uno de ellos, es importante tener una idea de que este se caracteriza por ser «relativamente corto (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indoeuropea» (Rodríguez, 1985, p.12).

Resalta de esa definición el hecho de que mencione el origen oral de este tipo de cuentos, pues se demuestra que esas narraciones surgen de la necesidad de contar nuestras experiencias y de transmitir valores, creencias y costumbres a través de lo fantástico. Asimismo, al hablar de

patrimonio cultural, se evidencia que no hay una autoría en específico y que, por ello, cada vez que una de estas historias es relatada, surge una nueva versión.

Como un subgénero dentro de los cuentos populares aparecen los cuentos maravillosos, (también conocidos como cuento de hadas), los cuales

[...] suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial. Esto permite al niño atacar los problemas en su forma esencial, cuando una trama compleja le haga confundir las cosas. El cuento de hadas simplifica cualquier situación. Los personajes están muy bien definidos y los detalles, excepto los más importantes, quedan suprimidos. Todas las figuras son típicas en vez de ser únicas. (Bettelheim, 1994, p.12).

Debido a las características que señala este escritor alemán, se puede concluir que los cuentos de hadas son fáciles de leer, están dirigidos especialmente a un público infantil y tienen una estructura sencilla. Esto último se debe a que muchos de sus componentes suelen repetirse. Entre esos componentes están los personajes, los cuales son fundamentales en una obra en tanto son una representación de las conductas humanas y, por consiguiente, posibilitan una reflexión en torno a ellas.

Por otra parte, los personajes de los cuentos maravillosos pueden clasificarse en siete esferas de acción, es decir, en siete roles o papeles que uno o varios personajes pueden tener en la narración. Dichas esferas de acción son: el agresor o malvado, el donante o proveedor, el auxiliar, la princesa y su padre, el mandatario, el héroe y el falso héroe. (Propp, 1977, pp. 91-92).

Asimismo, los personajes que aparecen repetidamente en estas narraciones, pueden dividirse en dos grandes categorías: los buenos y los malos. Cabe agregar que un personaje en estos relatos nunca es las dos cosas, o es bueno o es malo. Se puede señalar, además, que el bien está encarnado por el protagonista central (o héroe según Propp) y los personajes secundarios que suelen ser la princesa o las hadas. Entretanto, el mal está simbolizado en personajes que representan peligro y crueldad como lo son las brujas o el lobo feroz. Lo anterior se sustenta de la siguiente manera:

La yuxtaposición de personajes con rasgos tan opuestos no tiene la finalidad de provocar una conducta adecuada, como quizá pretenden los cuentos con moraleja. (Hay algunos cuentos de hadas amoraes, en los que la bondad o la maldad, la belleza o la fealdad, no juegan ningún papel.) Al presentar al niño caracteres totalmente opuestos, se le ayuda a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos, cosa que no podría realizar si dichos personajes representaran fielmente la vida real, con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales. Las ambigüedades no deben plantearse hasta que no se haya establecido una personalidad relativamente firme sobre la base de identificaciones positivas. (Bettelheim, 1994, p. 13).

Un aspecto relevante de las teorías de Propp (1977) y de Bettelheim (1994) es que ambos reconocen que a los personajes de los cuentos de hadas les falta complejidad en tanto son

presentados bajo una serie de características comunes. El héroe, por ejemplo, siempre es valiente, inteligente o hermoso y, en el caso del villano, vemos que es reconocido por su crueldad o la fealdad de su aspecto.

En ese sentido, los cuentos de hadas establecen esa dicotomía entre el bien y el mal porque plantean un problema moral que permite que el niño establezca diferencias entre ambas formas de proceder y pueda reflexionar sobre sus propios actos, pues al contrario de lo que sucede en estas historias, el niño –como todo ser humano- carga con esa ambivalencia y no es del todo bueno ni del todo malo.

Con relación a este punto, es posible agregar que

En la narrativa para niños, la función de los personajes está estrechamente relacionada con propósitos didácticos: se supone que éstos deben proporcionar modelos y ejemplos de comportamientos a los lectores. Esto da como resultado características tan propias de la narrativa para niños como el uso de protagonistas colectivos, herramienta que permite al escritor presentar una notable variedad de características personales sin requerir para ello de una gran complejidad en lo que concierne a la construcción de personajes. (Nikolajeva, 2002, p.17).

Para tener una mayor claridad sobre la acotación anterior, es necesario señalar que más adelante en el mismo texto, la autora define que los protagonistas colectivos son «todos los personajes (“actores”) que tienen el mismo papel o función dentro de la narrativa» (Nikolajeva, 2002, p. 127).

Nos encontramos, entonces, con que tanto para Nikolajeva como para Bettehein la literatura dirigida a la niñez tiene fines educativos. Por tal motivo, los personajes tienen una estructura muy definida y fungen como modelos de lo que el niño debe o no debe hacer en su vida cotidiana.

Ahora bien, considerando que en nuestras prácticas nos enfocamos más en las adaptaciones de esos textos clásicos que en las obras originales, es importante enfatizar en la manera en que las adaptaciones configuran sus personajes. De acuerdo con Sotomayor (2005), componer un personaje para una adaptación literaria implica trasladarlo «a otra época y otro tiempo, transformar las situaciones conservando el significado esencial del personaje y la estructura del relato» (p.231). Por medio de esta acotación se nos da la idea de uno de los cambios que puede sufrir un personaje adaptado: vivir en otro tiempo.

En una de las películas que proyectamos en el aula, *Inteligencia Artificial* (2001), lo anterior se hace explícito porque sus personajes, situados en el siglo XXI, son una referencia directa a los de *Las aventuras de Pinocho* (1984). Tenemos a David, un niño robot que sueña con ser un niño de verdad. También está Teddy, un oso de peluche que hace las veces del acompañante

de David. Por último, se encuentra el Hada Azul, a quien acude David para cumplir su cometido. Como se observa, hay un cambio en los nombres y en la apariencia de los personajes y, sin embargo, hay algo que se mantiene de la trama original: un niño no-humano que anhela ser uno de verdad, un animal que, en palabras de Propp, es el auxiliar del héroe y un hada madrina que tiene el poder de hacer realidad el deseo del protagonista.

Para cerrar este tema anotaremos que en las adaptaciones de los clásicos

[...] los personajes y la forma de describirlos son muy importantes para captar la atención del lector. Por ello, tanto la conservación de todos los personajes que forman parte de la obra original como la introducción de otros que, aunque de menor protagonismo, despierten la curiosidad en los niños será fundamental. (Rodríguez, 2017, p. 90).

Según Rodríguez (2017, p.90) las adaptaciones deben propender por generar un interés en quienes las leen y eso se da a partir de la presentación de los personajes. Esto podemos evidenciarlo en uno de los libros álbum trabajados en nuestras intervenciones: *Boca de lobo* (2003). En él, los hechos son narrados desde la visión del lobo, quien no se muestra como el anti-héroe sino que, al declararse enamorado de Caperucita, pasa a simbolizar la bondad y el amor. Creemos que esta ruptura con lo que representa el lobo comúnmente en los cuentos de hadas puede despertar el deseo de acercarse al libro, pues ello ocasiona que el lector deje a un lado la imagen que siempre ha tenido de él y que, en lugar de sentir repulsión o desprecio, lo reconozca como tierno, vulnerable y sensible.

Las dos categorías abarcadas (textos clásicos y cuentos de hadas) están en estrecha relación debido a que se refieren a obras literarias que abarcan problemas universales a través de situaciones cercanas; cabe aclarar que los cuentos de hadas – al igual que sus adaptaciones-están pensados para un público infantil, y por ello la construcción de la trama y de los personajes busca ser sencilla. Por lo anterior, la presencia en el aula de este tipo de obras resulta fundamental ya que el niño o el joven lector, podría establecer una relación entre lo que lee y lo que sucede en su cotidianidad.

3.2 Descubren que han sido inspiración para muchas narrativas.

Al recoger lo que significó nuestra experiencia de práctica en términos de nuestras reflexiones como maestras en relación a la literatura y la lengua, es fundamental mencionar cómo el texto clásico se convirtió en un potenciador de procesos de lectura que iban más allá de lo literal, que exigían a nuestros estudiantes posicionamiento, discusión, creación.

La obra literaria se convirtió en una excusa para la conversación, para pensarnos desde múltiples lugares, por ello, por la riqueza que encierra lo clásico, porque es inagotable y porque siempre invita a decir más, a imaginar más, es que el concepto de intertextualidad fue clave para

pensarnos en el aula, en cada una de las intervenciones. En relación a las implicaciones que tiene hablar de enseñanza de la literatura se nos dice que

[...] en su proyección didáctica, la consecuencia inmediata es la necesidad de formar y desarrollar el intertexto lector del escolar que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. En cada texto, la identificación y el reconocimiento dependen de la amplitud del intertexto lector. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector (que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal y que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria). (Mendoza, 2001, p. 39).

Es posible afirmar entonces, que uno de los fines de la formación literaria es ampliar el mundo del estudiante al permitir que este navegue en muchos textos y que pueda establecer relaciones de significado entre los mismos. Igualmente, dicha formación se concreta con el fortalecimiento de la capacidad de elaborar inferencias, de construir líneas de sentido, de reconocer la intencionalidad de la obra literaria. Según Mendoza (2001, p. 7) la competencia y la experiencia literaria mantienen de referente un canon de obras literarias que el estudiante conoce. De ese modo, la interrelación entre esos elementos la constituye el intertexto lector, quien pone en diálogo los diversos aportes con en su proceso formativo. Por ello, enseñar literatura y tener de referente la intertextualidad es reconocer el mundo construido hasta ese momento por quien llega al aula, es reconocer unos saberes previos y unos intertextos que ya comenzaron a ser tejidos.

Pero ¿qué es un intertexto?, puede ser definido de acuerdo a Villalobos como

[...] una relación de reciprocidad entre los textos, es decir, a una relación entre-ellos, en un espacio que trasciende el texto como unidad cerrada. Asimismo, en tanto este adjetivo se sustantiva, es decir, se convierte en intertextualidad, la resonancia semántica es la de una cualidad, al tiempo que un grado de abstracción. Podríamos hablar, pues, de intertextual, intertextualidad, e incluso de intertextar, todos estos términos gravitando sobre el intertexto como nuevo campo metodológico. (2003, p. 137).

Bajo este lente, ningún texto o manifestación humana está aislada de otras, siempre estamos creando y leyendo sobre un texto que a su vez bebe de muchos otros, como lo menciona Villalobos (2003, p. 137) en un *regressus ad infinitum*. Al respecto Julia Kristeva, quien acuñó el término intertextualidad en 1967 en su texto *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela* (1997), afirma que «la palabra (el texto) es un cruce de palabras (textos) en el que se lee por lo menos otra palabra (texto)» (Kristeva, 1997, p. 3). Y ese universo que subsume el texto se puede asir de dos formas de acuerdo a la lógica de la teórica, primero, horizontalmente, en este eje cabe el sujeto y el destinatario. En el eje vertical, se relacionan el texto y el contexto. Esos factores que complejizan el universo del texto, le dan hondura y a su vez permiten que el lector como sujeto que se acerca a

este para desentrañarlo, se apropie más allá de sus fronteras físicas y simbólicas. Posteriormente, la filósofa enuncia en relación a la intertextualidad que «todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto» (Kristeva, 1997, p.3).

En concordancia con los aportes de Julia Kristeva, es vital recalcar la importancia del crítico literario Mijail Bajtin, que de sus reflexiones «se desprenden los estudios sobre lo carnavalesco y lo dialógico, en abierta oposición a los discursos oficiales y monológicos» (Macedo, 2008, p.3). Esta perspectiva enriquece enormemente las reflexiones en torno a la obra literaria (concretamente la novela) y lo polifónico, ya que en el mismo texto literario pueden coexistir diversas voces, puntos de vista que hasta pueden llegar a ser antagónicos, contradictorios. De igual modo, (Macedo, 2008, p.3), Bajtín empieza a tejer relaciones más allá del texto a partir del concepto de intersubjetividad, así, el análisis literario poco a poco va a ir apuntando más y más al vínculo entre obras y fenómenos sociales para nutrir la comprensión del lector. En relación a esto, «la noción intersubjetividad es el de alteridad o multiplicidad de voces en el discurso. Como sabemos, la alteridad es un fenómeno que se relaciona con la distinción entre el yo y el otro» (Fernández, 2007, pár. 26).

Por otro lado, para Roland Barthes según Villalobos (2003, p.8) la intertextualidad implica que no podemos ser expertos en un texto en tanto este es inagotable, hasta el punto de afirmar que los textos son cámaras de ecos en donde resuenan una gran multiplicidad de palabras, discursos. Así, la noción de intertextualidad diluye la mirada del texto como constructo cultural acabado, independiente, rígido y cerrado. Debido a lo previamente mencionado, el texto no puede existir por sí mismo, sino que existe porque hace parte de otros textos, porque es entretexto de otros textos. De acuerdo a lo anterior, según sus posturas, el texto y la escritura misma son la negación de todo origen puesto que no es posible hablar de un texto primero, de un texto original. Igualmente, en cuanto reconocemos que la materia prima del texto es el lenguaje y que este es un tejido polifónico, con multiplicidad de voces, símbolos y significados no podemos despojar de esta naturaleza a una obra literaria. La intertextualidad, así se da con los elementos mismos del texto: sus símbolos, su delimitación estilística, su estética literaria, las imágenes que proyecta en el lector.

En la obra *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (1994) se hace una aclaración importante del concepto que estamos desarrollando desde la visión estructuralista

La intertextualidad en la que está inserto todo texto, ya que él mismo es el entretexto de otro texto, no debe confundirse con ningún origen del texto: buscar las «fuentes», las «influencias» de una

obra es satisfacer el mito de la filiación; las citas que forman un texto son anónimas, ilocalizables y, no obstante, ya leídas antes: son citas sin entrecorillado. (Barthes, 1994, p.78).

Por lo mencionado anteriormente, una de las principales características del texto es precisamente su condición de intertextualidad puesto que marca un horizonte cultural en el que otras voces, otras miradas alimentan el proceso de lectura. Ningún texto puede estar aislado, escindido de un antes y un después, sin dicha naturaleza, este no puede ser considerado texto. De acuerdo con los postulados anteriormente referidos

[El] conocimiento intertextual se activa mediante un proceso que puede describirse en términos de mediación (teniendo en cuenta la intervención de la subjetividad del comunicador quien suele introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construye de la situación comunicativa en curso); cuanto más tiempo se emplee y más actividades de procesamiento se realicen para relacionar entre sí el texto actual y los textos previos, más elevado será el grado de mediación. (Marinkovich, 2004, p. 2).

Es interesante cómo, desde esta óptica, el sujeto se constituye en un aspecto crucial a la hora de mediar ese proceso intertextual. Es decir, leemos el mundo y establecemos relaciones en este, en clave también de lo que somos, pensamos y sentimos y ese es un factor del proceso interpretativo que es insoslayable. Este asunto de la mediación anteriormente mencionado, se logró evidenciar en gran medida en las intervenciones en el aula puesto que entre más se nutrió la mirada de los estudiantes llevándoles interpretaciones diversas de la historia, miradas diferentes y que cuestionaban lo que tenían preconcebido de esta, más se conectaban con el relato y más lograban recrearlo, jugar con él.

Un ejemplo concreto fue un ejercicio que propusimos en la práctica pedagógica, en el que los estudiantes, luego de haber abordado algunas adaptaciones de la obra *Las aventuras de Pinocho* (1984), realizaron una marioneta con base en características físicas y psicológicas del personaje (ver anexo 2). Esta elaboración estaba apoyada en un texto que los estudiantes construyeron y en el que contaban las experiencias (identidad, aventuras, familia, nacionalidad), los miedos y los deseos de sus marionetas. Con la construcción de esta, y con los insumos y los diferentes libros álbum que pudimos leer y en los que se dejó en evidencia las múltiples miradas y las muchas preguntas que cabe hacerse en torno a este relato, se logró deconstruir la mirada maniquea que traían en relación a la obra, ya el conflicto que planteaba la novela era mucho más complejo y no se reducía a las categorías de bien y mal, mentira y verdad. Lograron dotar la marioneta de un sentido propio sin desatender a los símbolos claves porque los intertextos con la obra clásica en las nuevas adaptaciones los confrontaron, los divirtieron y hasta los incomodaron.

Respecto a lo que pasa al interior de los lectores en relación a los procesos intertextuales, las asociaciones que se hacen entre el texto y su intertexto están supeditadas a las personas que ingresan al texto y lo usan con un fin concreto. De ese modo, la intertextualidad es mayormente, el resultado de la mirada que la atrapa. «O más exactamente, la intertextualidad es resultado de la mirada que la construye» (Zavala, 1999, p.27). Esta perspectiva del observador que es tan relevante según el autor, implica que el concepto mismo de intertextualidad presupone una teoría de la comunicación en la que el receptor (lector, espectador, observador, visitante, usuario, consumidor) es el verdadero creador de significación en todo proceso comunicativo.

En este contexto, el receptor no es ya un agente pasivo cuyas habilidades y conocimientos (competencias y enciclopedia) como de codificador de mensajes pueden ser reducidas a un conjunto de diversos procesos de distinción social. El receptor (o receptora, pues la condición genérica produce también sus propias diferencias específicas) es un elemento productivo, activo y generador de interpretaciones. La intertextualidad existe según el color del cristal intertextual con el que se mira. Los horizontes de experiencias y expectativas del receptor son también parte de los elementos que determinan la construcción intertextual de sentido, y determinan los compromisos ético, estético y social que serán puestos en evidencia durante la interpretación. (Zavala, 1999, p.27).

Bajo este enfoque, (Zabala, 1999, p.27) considera que el texto ya no significa por sí solo, sino que para que se erija como un vehículo de significación debe nacer de una red de asociaciones que el lector teje al momento de enfrentarse a él. La condición inherente del texto es ser entonces, un pre-texto para ser el punto de partida de esas asociaciones intertextuales que cada lector virtual haga.

Se puede afirmar igualmente que «[...] La intertextualidad se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto que se tenga de otros textos anteriores» (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 45), de ese modo entonces y retomando lo desarrollado hasta ahora, la intertextualidad implica el reconocimiento de unos textos previos y también actuales (como fue en nuestro caso) que ayudan a enriquecer asuntos preponderantes en la narración como son el tiempo, el espacio, los personajes, las acciones, y finalmente las preguntas que como lectores nos interpela el texto.

También es conveniente pensar cuáles son las posibles fronteras de los intertextos porque usualmente se tienden a tejer esas relaciones sobre todo entre textos que son similares o que bien,

pertenecen al mismo género literario. En el desarrollo de la práctica logramos llevar textos que pertenecían al género narrativo, cuentos, libros álbum, libros ilustrados (hablando solo de los textos literarios que se llevaron al aula), pero esto obedecía a unos intereses particulares, en nuestro caso, a los productos que queríamos que los estudiantes crearan. En relación a las tipologías textuales y los intertextos tenemos que

La intertextualidad es, en un sentido general, la responsable de la evolución de los tipos de textos, entendiendo por tipo una clase de texto que presenta ciertos patrones característicos [...] cada tipo de texto en particular posee un grado diferente de dependencia de la intertextualidad. En ciertos tipos de textos como la parodia, las reseñas críticas, las contraargumentaciones o los informes, el productor textual ha de consultar continuamente el texto principal para construir su discurso paródico, crítico, contraargumentativo o informativo, y, con toda seguridad, los receptores textuales necesitarán conocer el texto previo para entender el texto actual. (Beaugrande y Dressler, 1997, p.45)

Tener de punto de partida el texto clásico nos permitió como maestras lograr evidenciar asuntos como los saberes previos. En este caso, eran dos historias aparentemente conocidas por todos los estudiantes, pero frente a las cuales no había un proceso de análisis profundo, no se había logrado una apropiación a través de asuntos como la pregunta, la duda, la creación, entre otros. De modo que, la interpretación que se fue construyendo echaba mano de unos textos ya familiares para los estudiantes, sólo las nuevas versiones en sus formatos adquirirían sentido si se tenía el relato clásico como referente para comparar, contradecir, desechar o elegir.

En relación a las posturas de Beaugrande y Dressler (1997, p.45) se menciona igualmente que «[...] la recepción y la producción de un texto dependen del conocimiento almacenado en la memoria. Un acervo de textos anteriores acumulados que ayudan en la evolución de los tipos de nuevos textos» (Como se citó en Barrada, 2007, p. 14). También, frente a esos procesos de resignificación, de volver a dotar de sentido a los personajes que se vuelven clásicos, arquetípicos en la literatura y que aparentemente se solidifican en el imaginario de las personas «Kristeva, Genette y Hutcheon coinciden en señalar la posición altamente dialógica de la intertextualidad en la medida en que esta práctica literaria permite la discusión, el análisis y la resemantización de textos que pertenecen a una tradición o que son vistos como clásicos» (Macedo, 2008, 4). Por eso los intertextos más allá de permitir unos niveles de lectura, unos procesos de comprensión, posibilitan igualmente un desarrollo mucho más activo del lector, en este caso, habitar el texto desde un ámbito menos pasivo, menos mediado por la memoria sin reflexión, sin sensibilidad.

Según estos autores, el término intertextualidad se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y,

por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él. En tanto hablamos de intertextualidad, también hacemos referencia a nexos culturales que se dan en la producción literaria implícita o explícitamente, por esto (Mendoza, 1993, p.334) afirma que estos vínculos se pueden dar en el orden de la forma (asuntos estilísticos, estructuras, tipologías textuales, géneros, etc.) y en la lógica del contenido (temáticas, recursos semánticos, etc.) junto con otras expresiones artísticas.

Y acá, se insinúa otro asunto que fue transversal en nuestra práctica y es pensar en el análisis comparatista, la literatura comparada como una forma particular de navegar el texto y en la que se pone en entredicho la capacidad de establecer, reconocer de forma explícita conexiones con otras elaboraciones estéticas más allá de la literaria. Para el autor anteriormente mencionado, «el éxito del análisis comparatista depende de la amplitud del intertexto del receptor y de su capacidad de sistematizar distintos fenómenos que se producen en la generación, y particularmente en la recepción» (Mendoza, 1993, p.334).

Para seguir ahondando en el tema del diálogo entre textos, nos remitiremos al término transtextualidad el cual hace referencia a «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (Genette, 1989, pp.9- 10); es decir, el texto no es una unidad discursiva aislada, sino que este siempre está relacionado, desde distintas formas, con otros.

A su vez, la transtextualidad se divide en cinco tipos de relaciones transtextuales las cuales incluyen a la ya abordada intertextualidad, pero también a la paratextualidad, la metatextualidad, la hipertextualidad y la architextualidad. Cabe mencionar que para este trabajo de investigación nos centraremos exclusivamente en la paratextualidad y la hipertextualidad debido a que estas dos categorías son las que brindarán elementos para un mayor entendimiento de nuestra práctica.

En primer lugar, la paratextualidad se refiere a los elementos formales que permiten una mejor comprensión del texto. Esta se compone de elementos como: las variaciones tipográficas, las diagramaciones, las ilustraciones, los epígrafes o las referencias bibliográficas. En ese sentido, los paratextos

[...] permiten anticipar, en cierta medida, el carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto. Esto es particularmente evidente en el caso de la prensa, donde la sola presencia de un recuadro rodeando un texto firmado indica que se trata de una opinión sobre los sucesos referidos en la página; pero también los géneros literarios, científicos o de divulgación ofrecen al lector, desde su formato, elementos de reconocimiento y la oportunidad de formular primeras hipótesis sobre el contenido del texto, que la lectura, a posteriori, confirmará o refutará. Una ojeada rápida a una mesa de librería, sin ir más lejos, permite discriminar, a partir del diseño de tapa, literatura, ciencia, ensayo, libros técnicos, de autoayuda, etc. (Alvarado, s.f., p.2).

Los paratextos, entonces, constituyen un primer acercamiento al texto y, en cierta medida, funcionan como una guía de lectura ya que posibilitan que el lector construya una idea previa de lo que está a punto de leer. De esta manera, los elementos paratextuales, al complementar o adicionar la información presentada en un texto, facilitan su comprensión.

Es preciso anotar que, durante nuestras prácticas, el tema de los paratextos se hizo evidente con los libros álbum. Las portadas de estos y sus títulos (ver anexo 3) nos permitieron hacer con los estudiantes actividades de predicción en torno a preguntas como: ¿con qué personaje clásico asocian este que aparece en la tapa? ¿Por qué? O, según el título, ¿de qué creen que va a tratar la historia? De esa manera, lográbamos captar su atención y disponerlos para la lectura en voz alta que estábamos por realizar.

En la línea de los libros álbum, es pertinente agregar que las ilustraciones también jugaron un papel fundamental al momento de incentivar a los alumnos a la lectura. Lo anterior se debe a que

La ilustración ha sido considerada por la crítica, como uno de los paratextos más importantes para la captación y comprensión de las ideas en un texto, dada su condición de discurso visual capaz de comunicar a través de la imagen. Autores como Rodari (1999), Navas (2000), entre otros, destacan la importancia de la ilustración para la comprensión del mensaje en la literatura infantil. (González, 2013, p. 184).

Así, las ilustraciones de los libros álbum abordados en clase posibilitaron que los estudiantes asumieran un rol de lectores activos, capaces de establecer relaciones entre texto e imagen. Lo anterior también trajo como consecuencia ampliar el concepto de lectura, entendiendo que esta no se reduce solamente a la palabra escrita, sino que existen otros códigos susceptibles de ser leídos.

La otra categoría a abordar es la hipertextualidad la cual es definida como la relación que un texto B (hipertexto) establece con un texto anterior A (hipotexto) Como un ejemplo que sostiene lo anterior, el autor expone que *La Eneida* y *Ulises* son hipertextos de *La Odisea*. De esta manera, entendemos que la hipertextualidad se refiere a la obra que se deriva de otra que fue escrita previamente (Genette, 1989, p. 14).

Cabe agregar que existen tres formas en las que el hipertexto transforma al hipotexto: parodia, travestimiento y transposición. Mediante estas transformaciones, el texto B, en cierta medida, se aparta del texto A con el fin de introducir en él características y sentidos propios. Así, la parodia puede ser entendida como un cambio superficial en la obra cuya intención es ser cómica. Por otro lado, el travestimiento es la modificación estilística de una obra que tiene como función

la sátira. Por último, la transposición es la forma que más se aleja de su hipotexto, ya que puede llegar a modificar el sentido de este. (Genette, 1989, pp.37-44)

Además, es importante mencionar que hay tres formas en la que el hipertexto imita al hipotexto. La imitación puede ser concebida como un tipo de transformación sólo que, a diferencia de las categorías anteriores, en ella se busca rescatar elementos del texto de base. Estas tres formas de imitación son: el pastiche, que hace referencia a esas imitaciones que replican una obra de manera lúdica. También está la caricatura que, si bien es una especie de pastiche, su función es satírica. En tercer lugar, tenemos la continuación que pretende prolongar o complementar una obra. (Genette, 1989, pp.37-44).

Lo anterior evidencia que la hipertextualidad hace referencia a un texto que se deriva de otro a través de la transformación o la imitación. En ese sentido, el hipertexto no es una forma de lectura secuencial, sino que se representa como una red de textos en la que cada uno de sus nodos están en relación.

Las consideraciones previas nos ayudarán a entender por qué es importante que en el contexto escolar se lleve a cabo un trabajo alrededor de los palimpsestos. Con respecto a esto, cabe anotar que «el propósito del diálogo textual sólo es posible porque hay una orientación de la lectura hacia la interpretación y hacia la consideración de cómo los textos literarios devienen siempre de otros textos» (Jurado, 2004, p. 269). De lo anterior se concluye que las obras literarias deben ser entendidas como legados históricos y, por lo tanto, para interpretarlas y comprenderlas es necesario tener en cuenta que ellas beben de otras obras que fueron escritas en tiempos anteriores.

Entender estos diálogos que se dan entre las obras literarias, también permite introducir en el aula ejercicios de creación a partir de textos abordados en ella. En el caso de nuestra práctica, sucedió que luego de acudir a algunas adaptaciones del cuento *Caperucita* (2003), les propusimos a los estudiantes que imaginaran qué otras cosas, además de pasteles y vino, llevaba Caperucita en su canasta (ver anexo 4). Para ello, realizaron pequeñas esculturas en plastilina en las que aparecieron objetos como: consolas de videojuegos, comidas rápidas, celulares y prendas de vestir. La relación transtextual se evidencia en el hecho de que los niños hayan partido del contenido de la canasta de Caperucita y lo hayan actualizado al nombrar artefactos propios de nuestra época.

Otras formas de hipertextualidad que tuvieron presencia en nuestras prácticas fueron las adaptaciones de los textos clásicos. Para entender este asunto es relevante que empecemos por decir que las adaptaciones literarias son aquellas que pretenden

[...] acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto. Los textos adaptados proceden en su mayor parte de cuatro grandes fuentes: los cuentos populares, clásicos de la literatura general, novelas de aventuras y clásicos de la literatura infantil. (Sotomayor, 2005, p. 217).

La referencia que se hizo previamente, da luces para entender que la mayoría de las adaptaciones (fragmentos de películas, libros álbum, ilustraciones, etc.) de *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984) que llevamos al aula, se adecúan a esa definición en tanto partieron de clásicos de la literatura y están dirigidos, especialmente, a un público infantil.

Entre las adaptaciones que se adscriben a los criterios previamente mencionados, está la película *Pinocho* (1940) producida por Walt Disney Productions, de la cual reprodujimos un fragmento en uno de los talleres. A pesar de que este filme retoma personajes y situaciones de la obra de Collodi (1843), es evidente que hay una edulcoración de la trama puesto que su público objetivo eran los niños. Además, a diferencia de la novela, la película sí tiene un fin moralizante: enseñar que mentir es malo.

Con relación a la productora Walt Disney, nos gustaría señalar que al entrevistar a algunos de los estudiantes con los que trabajamos, nos dimos cuenta que la mayoría de ellos tuvieron su primer acercamiento a un cuento clásico gracias a las películas que esta productora realizó. En ese sentido, además de *Pinocho* (1940), identificaron que conocieron historias otras historias clásicas como la de Blancanieves y la de Cenicienta.

Lo anterior evidencia que las redes hipertextuales pueden llegar a ser tan amplias que el hipotexto no es necesariamente el primero al que se acerca un lector. Incluso las adaptaciones para niños son consideradas como un abre bocas, pues con ellas se buscan dar un panorama general de la historia para que, de esa manera, el lector llegue con elementos que le permitan una mejor lectura de la obra clásica.

En síntesis, las adaptaciones literarias pueden ser consideradas hipertextos en tanto representan la transformación que sufre un texto al pasar, por ejemplo, de novela a película o de cuento a cómic. Esta transformación tiene la exigencia de retomar el sentido de la obra original y llevarla a otro formato con el fin de que sea recibido por un público en específico.

En este punto es importante aclarar que en la actualidad el término transtextualidad no se remite exclusivamente a la teoría literaria pues ahora una obra se puede vincular a otra de diferentes formas, debido a que la tecnología

[...] ha ocasionado un proceso de transformación de la información de formatos analógicos a formatos digitales que, gracias a la mayor capacidad que estos últimos poseen para integrar

diferentes formas perceptivas como la imagen, el texto, el audio y el video, ha dinamizado el debate sobre el concepto de transmedialidad. (Achig, 2019, p.64).

Lo anterior evidencia que, en nuestra época, las relaciones hipertextuales trascienden el libro físico y nos encontramos con que representaciones como las imágenes, las canciones, las series de televisión, entre otras, también establecen conexiones entre sí. A esto es lo que se le ha denominado transmedialidad, la cual

[...] no significa el intercambio de dos formas mediales distintas, sino de una multiplicidad de posibilidades mediales. Además, este concepto incluye diversas formas de expresión y representaciones híbridas como el diálogo entre distintos medios –en un sentido reducido ‘medios’ (vídeo, películas, televisión)–, como así también el diálogo entre medios textuales-lingüísticos, teatrales, musicales y de danza, es decir, entre medios electrónicos, fílmicos y textuales, pero también entre no-textuales y no-lingüísticos como los gestuales, pictóricos, etc (De Toro, 2007, p. 26, como se citó en Achig, 2019 pp. 65-66).

Nos interesa hacer hincapié en este asunto porque la escuela hoy tiene un interés por introducir a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en sus procesos (TICs) y, por tal motivo, los salones de nuestro centro de práctica están dotados de unos monitores interactivos llamados *clevertouch*. Lo que nos llama la atención de estos monitores, es que fueron nuestra principal herramienta de trabajo debido a que en ellos proyectamos el material que llevamos. De esa manera, no solo abarcamos libros álbumes digitalizados, sino que proyectamos fragmentos de películas, cortometrajes y programas de televisión cuyo contenido se relacionaba con el de *Caperucita* (2003) o *Las aventuras de Pinocho* (1984).

Una de las sesiones que explicita esa transmedialidad fue aquella en la que leímos el libro álbum *Toda la verdad* (2009) y, posteriormente, vimos un capítulo del programa infantil *La gran pregunta* (2013). Si bien el libro álbum es un hipertexto de *Las aventuras de Pinocho* (1984), ya que la forma de su personaje principal y el tema de la mentira así lo evidencian, resultó interesante que, al menos en esa clase, la relación transtextual no se hubiera dado de forma directa con el texto clásico sino con el capítulo de la serie. De esa manera, la discusión se dio en torno a qué tan objetiva es la verdad, debido a que ambos formatos abordaban ese asunto.

Quisiéramos concluir reconociendo que las relaciones transtextuales se establecen entre múltiples textos (y también otros formatos). Así, ninguna obra se construye sin referirse a otra. Tener esta claridad nos permitió crear una propuesta didáctica en la que tanto el material compartido con los estudiantes, como los productos que ellos mismos realizaron, crearon un tejido de textos, imágenes y vídeos que evidenciaron que una obra puede ser interpretada a partir de su texto original, de sus adaptaciones y de las creaciones que el mismo lector haga a partir de ella.

Caperucita (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984), entonces, fueron un aliciente que llevó a que los estudiantes imaginaran otras historias posibles con base en ellas.

3.3 Se encuentran con que en la escuela es posible disfrutar del arte.

Debido a la concepción instrumentalizadora que se ha robustecido en torno a la literatura en las aulas, hablar de la experiencia estética como ese vehículo que hace que el texto, el lector y el escritor dialoguen, es fundamental porque exalta la esencia de la literatura como producto cultural, artístico, histórico que habla de una sociedad y de unos sujetos particulares. Igualmente, lo que significó nuestra experiencia de práctica en términos de propiciar una relación diferente con los textos clásicos, supuso discutir constantemente por el lugar del goce, de lo subjetivo en el aula.

Nosotras queríamos justamente, favorecer espacios de comprensión y contemplación de la obra literaria que rompieran con el esquema del cuestionario, de la literalidad, de la evaluación que limita el texto a un cúmulo de datos. Así, el concepto de experiencia estética resultó vital para nuestro trabajo porque problematiza eso que sucede al interior del sujeto en contacto con el texto literario, que muchas veces no aparece concretamente en la evaluación tradicional escolar y que también resulta crucial en el proceso de comprensión lectora.

Una definición de este concepto es que «la experiencia estética, la actitud posibilitada por el arte, no es otra cosa que el goce de lo bello, sea en temas trágicos o cómicos» (Jauss, 1972, p.42). Pese a que el pensador vincula el disfrute como una arista fundamental de la experiencia estética, su visión no se agota allí puesto que implica además de una impresión en el sujeto, una transformación, un posicionamiento de carácter ideológico, moral, social o lingüístico.

A diferencia del placer estético, la experiencia estética va más allá del simple goce, ya que «el goce estético del contemplador se libra de sus vínculos con la praxis cotidiana mediante lo imaginario» (Jauss, 1972, p.40) por consiguiente, la experiencia estética implica una creación de parte de quien interpreta, dicho acercamiento no se agota en la recepción sino que trasciende a asuntos como la poetización, la misma trasgresión del quien lee el texto y lo reescribe valiéndose de un intercambio simbólico.

Así, el lector no es un sujeto pasivo, es alguien que también propone, que se posiciona frente al texto literario. En nuestras intervenciones, por ejemplo, buscamos que la experiencia estética estuviera pensada también como un elemento de creación en donde la construcción tomando como excusa los elementos narrativos y simbólicos, se vincularan con la propia visión, interpretación que los estudiantes lograron construir frente a la obra. Igualmente, en la creación

como vehículo de la sensibilidad, se dejaron ver, elementos en torno a la comprensión, a los mismos niveles de abstracción logrados por los estudiantes. Hablar de experiencia estética en el aula, no implica dejar elementos cognitivos de lado, sino que precisamente exige una vinculación entre emotividad y pensamiento.

De acuerdo con Castello (2014, p.41) la experiencia estética en Gadamer tampoco se ve limitada a la faceta puramente sensible, sino que culmina en el entendimiento de un sentido en la representación para llegar a una verdad de la obra presentada. Para Gadamer es inexcusable que en la experiencia estética converja una verdad que le concierne al sujeto contemplativo. Consecuentemente, cuando estamos frente a una obra desde esta perspectiva, hay un lugar para el sentir y el raciocinio como en Jauss, pero igualmente es preponderante que exista en el sujeto una pregunta por la verdad o la falsedad de la obra de arte en términos de si lo comunicado logra conmover, afectar tanto como la verdad misma.

Es fundamental reconocer desde los postulados de Jauss (1972) que solo es posible hablar de experiencia estética mediante la vinculación con la razón, en ese sentido, este filósofo alemán, considera el gozo estético como una experiencia estética primaria que debe asumirse además como un placer que comprende, un placer atravesado por el pensamiento, la razón. El lector como sujeto vital no solamente de la cultura, sino también como partícipe de un acto comunicativo, busca asir la obra artística, por ello, no basta con dar cuenta de lo leído, sino que leer cada vez exige más de los sujetos: un esfuerzo por incorporar la obra en sí mismos, por vincularla a una realidad, a unas experiencias vitales que atraviesan su subjetividad, sus preguntas, preocupaciones.

Por lo mencionado anteriormente, en la obra *Pequeña apología de la experiencia estética* (1972) se menciona que

[...] el arte sea un lugar para la experiencia estética significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin ninguna ganancia, también cognoscitiva. (Jauss, 1972, p. 14).

Pensar el texto literario desde los postulados de Gadamer supone preguntarse por cómo la obra literaria es otro que nos interpela, que cuestiona nuestra relación con el mundo y con los otros, que moviliza nuestro pensamiento. En una de nuestras intervenciones conversábamos con los estudiantes sobre qué era la verdad en clave de la obra de *Las aventuras de Pinocho* (1984) de Carlo Collodi, hablamos de una suerte de tipologías de la mentira de acuerdo a un capítulo del programa *La gran pregunta* (2013) sobre el asunto. Muchos de los estudiantes se mostraron contrariados, puesto que la educación que habían recibido los había llevado a pensar la verdad y

la mentira como dos categorías tajantes, una buena, otra mala, sin pensar en esas zonas grises en donde la verdad no es lo mejor, ni la mentira lo peor. La obra, por esta razón, los llevó a pensar una cuestión antes obvia para ellos, a percibir el asunto de la verdad y la mentira como más complejo de lo que antes parecía para ellos.

Siguiendo la línea de la experiencia estética, esta se produce

[...] en medio de esas imágenes y discursos, y de nuestro ejercicio diario con ellos. Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa. (Farina, 2005, p.8).

La literatura se enmarca de ese modo, en una cultura particular, en una red de símbolos que quien desee ingresar a ellos, asume una postura activa convirtiéndose en un actor protagónico del proceso de interpretación apropiándose de la obra al ponerla en juego con la vida misma, el sentir, el pensar. De ahí, que la experiencia estética estrecha enormemente esa distancia entre el texto, el autor y el lector al vincularlos en un intercambio circular de metáforas, insinuaciones, sensibilidades, voces, interpretaciones.

En concordancia con todo lo dicho anteriormente, la experiencia estética se constituye primeramente como experiencia porque exige un cambio de cosmovisión, por eso «[...] pone en movimiento las maneras a través de las cuales vemos, tocamos y somos tocados por las imágenes, las cosas y las personas». (Farina, 2005, p.7). Es decir, la experiencia estética propicia que el sujeto lea su mundo desde ángulos nunca antes reconocidos, visibles para él y que en ese cambio de enfoque algo se transforme.

Igualmente, la experiencia estética se diferencia de otras formas que enuncian la interacción con la obra artística porque se constituye como un juego de lo posible y lo imposible, un desbordamiento de la imaginación que posibilita trastocar el artista con el receptor de la obra de arte (Mazzotti y Alcaraz, 2006, p. 38). Por eso, más que una actitud, el teórico, se refiere a dicha experiencia como «el modo de nombrar el momento en que quien atestigua ‘algo’ se conmueve, esto es que toca el nivel en el que comprende que no hay diferencia alguna entre él y lo que observa». (Mazzotti y Alcaraz, 2006, p.37).

En la lógica del equilibrio emoción razón que surge de la experiencia estética se da gran relevancia a la experiencia estética como sustento del texto literario, pero también como elemento que no puede ser soslayado por un lector comprometido. Poetizar el texto implica un ejercicio de interpretación en el que quien se acerca a este debe poner en juego su sentir y su pensar, así, leer se constituye como un ejercicio en el que se negocian significados, pero también, se crean, se

recrean. De hecho, quien intente desentrañar el texto, nunca será un sujeto pasivo, al contrario, al entrar a dialogar con los aspectos narrativos y simbólicos que están inscritos en la obra literaria, el lector se convierte al mismo tiempo en escritor. En ese sentido, siguiendo la visión de Jauss alrededor de la experiencia estética se puede afirmar que:

[...] la historia de la poiesis tiene como centro a la creación. Ha habido diversas formas en las que el hombre ha creado en los distintos periodos de la historia. Entre ellos hay que resaltar a la modernidad, durante esta época se empieza a dar la interacción entre el artista, su obra y el receptor consolidando así una unidad productiva que crea significados y abre al arte a múltiples posibilidades e interpretaciones que conducen a una experiencia placentera. La modernidad también es muy importante porque es la primera vez que se hace una reflexión acerca del valor que tiene para la estética el saber poiético, es decir, un saber que se basa en la sensación, la sensibilidad, la imaginación y el recuerdo para la creación de una obra. No se puede dejar a un lado el hecho de que con el desarrollo del arte moderno la obra se vuelve polifacética, por lo que ella no está completamente establecida y con diferentes interpretaciones y aproximaciones es posible actualizarla y renovar sus contenidos de forma constante. (Castello, 2014, p.26).

Ese saber poiético al que se hace alusión de acuerdo a los postulados de Jauss, fue crucial en nuestro proceso de práctica, puesto que en esa concatenación de lector, texto y contexto que están en un flujo permanente, hubo espacio para la creación del estudiante por medio de lo plástico (marionetas, figuras con plastilina, ilustraciones) de la mano de composiciones escritas propias. Traer otras lecturas-escrituras en relación a los clásicos, no es otra cosa que nutrir, potenciar la experiencia estética en los estudiantes al traerles múltiples perspectivas de otros autores.

Esa circularidad que rodea la experiencia estética, en donde esas barreras imaginarias entre texto, lector y mundo se hacen más difusas, permitió una apropiación en la que los estudiantes como lectores-escritores narraban con imágenes o texto luego de estar en interacción con la obra literaria, pero también por medio de esos productos, dieron cuenta de unas posturas, de un proceso interpretativo que ya no estaba mediado por la pasividad de quien no ve más allá de las líneas del texto. En todas las actividades que se llevaron a cabo los estudiantes lograron renovar el mundo interno del texto clásico sin perder de vista ciertos mecanismos fijos de la obra, por ejemplo, en la actividad del cadáver exquisito propusimos que a varias manos se hiciera una nueva versión de *Caperucita* (2003). En estas producciones evidenciamos aspectos tales como la importancia del color en la capa, la presencia de ciertas figuras familiares, una locación al aire libre (algunos mencionaron en vez de bosques, desiertos, el espacio sideral, la playa) (ver anexo 5). En ese sentido, aunque los niños logran refrescar la historia con sus propuestas, lo clásico sigue siendo un horizonte en sus imaginarios.

A nivel de la composición de la imagen, nos llamó mucho la atención los paralelismos que los estudiantes establecían entre las ilustraciones de las diversas adaptaciones de *Caperucita*. Una de ellas fue *Boca de lobo*(2003), a muchos niños les pareció inquietante, señalando que el estilo del ilustrador era muy extraño, desagradable, les generaba risa, por ejemplo, el sombrero de la niña, los rasgos faciales del lobo que eran muy bruscos (ver anexo 6). Con el libro álbum *Tío lobo* (2014), los estudiantes sintieron terror, se quedaron en silencio por unos segundos y la palabra «mierda» al final del relato los desacomodó, no podían creer que una maestra dijera esa palabra y menos aún, que estuviera en un texto (ver anexo7). Esta diversidad por medio de lo visual enriqueció la visión de los estudiantes en torno a la obra, así, se les invitó continuamente a jugar con lo tradicional resignificándolo con una perspectiva propia.

En el contexto del aula es importante destacar el intercambio que se da entre maestro, estudiante y texto literario, pues es ahí donde la experiencia estética, que, si bien es individual, se propicia, en un intento de comunicación literaria, de comunicar lo vivenciado gracias a la inmersión en la obra. Por ello

La actuación literaria del profesor, a través de la lectura oral, o la recitación, o la declamación, o la narración, etc., debe ser la materialización del disfrute de la recepción del texto literario ante los estudiantes. Esto significa que el maestro debe vibrar con la literatura al leerla, recitarla o comentarla, y debe saber transmitir esa emoción literaria a sus alumnos con el fin de que estos se contagien de la fuerza expresiva de la literatura y admiren el objeto literario por su capacidad de concitar la imaginación y el sentimiento estético. (Altamirano, 2016, p.163).

En nuestro caso como maestras reconocemos que la voz, como instrumento para dar vida a la historia, pero también como vehículo para congregarnos en torno al texto, fue un factor fundamental porque a través de ella en vinculación con la imagen, los niños lograron adentrarse en esos universos contruidos de palabras. Por eso, si bien la experiencia estética se da de forma personal, sí puede ser propiciada de acuerdo a elementos exógenos como el tono de la voz, el ambiente del espacio o la calidad de la imagen.

De igual forma, hubo un cortometraje hallado en la plataforma de YouTube y nombrado de manera genérica como *Caperucita roja- corto de terror*(2015) que hasta el final del proceso los estudiantes lo solicitaban, vale la pena aclarar que este presenta elementos simbólicos muy interesantes que fueron reconocidos por los niños: la contraposición entre los colores neón y el negro, el uso de la música que generaba un clima siniestro, el contraste entre el color amarillo y el rojo de la sangre (ver anexo8). Estas características fueron verbalizadas constantemente y cabe expresar, además, que el interés que suscitaba ese cortometraje se daba igualmente por la inversión

de los roles, donde Caperucita por ejemplo ya no era la víctima o la encarnación de la inocencia, sino que asesinaba al lobo, lo enfrentaba y salía victoriosa. Esta adaptación se convirtió para muchos de ellos en un referente de creación, en una inspiración a lo largo de nuestra práctica ya que les resultaba fascinante jugar con esa inversión de roles en la construcción de sus propios personajes.

Cuando se contempla el producto estético, los seres humanos emitimos juicios y valoraciones. En el contexto escolar, la comunicación de las emociones permite no solo ahondar en procesos de comprensión sino también en elementos que rebasan lo cognitivo y a los que también se les debe dar un lugar. De forma particular la ejecución del juicio estético posibilita transformar la subjetividad propia, pero al ser este puesto en común con los juicios de otros, puede emerger la experiencia estética, ya que es en comunicación con los demás que surge el debate, la pregunta, la controversia, que hay una mayor reciprocidad entre lo sensible y lo mental. La interacción con el texto no se agota en mí, sino que tiene que conversar con las visiones de otros. Por ello, la potencialidad del texto clásico en el aula nos parece tan grande, porque las preguntas que les podemos hacer como lectores parecen infinitas.

Al mostrar la película de Disney, *Pinocho* (1940), los niños expresaron como muchas de las imágenes proyectadas les resultaban violentas, trasgresoras. Algunas escenas que generaron estos sentimientos fueron aquellas en donde se mostraba problemáticas sociales como el trabajo infantil, niños fumando, niños portando armas. Esto nos hizo discutir a modo de contraste cómo eran las infancias de sus abuelos y las de ellos, cómo hace unas décadas el trabajo infantil era algo muy común en la sociedad, y hasta un niño comentó con cierto pudor que su abuelo fumaba cigarrillo desde los 12 años. Esas discusiones permiten que los estudiantes reconozcan que, aunque estos personajes clásicos fueron concebidos hace muchísimo tiempo en países y culturas remotas, todavía es posible vincularlos con lo personal.

Exaltar de ese modo el actuar del maestro como quien también construye la experiencia estética de la mano de los estudiantes, como un espacio para el disfrute, pero también para el debate, la duda, es reconocer la potencialidad de esta en los procesos educativos, en donde es posible exceder una visión estrecha y reduccionista de la literatura. Trayendo nuevamente a colación la pertinencia de la experiencia estética tenemos que

Una experiencia estética como la literaria se justifica por el placer que se siente en el espectáculo literario. La experiencia literaria, una de las formas de la experiencia estética, es un modo de

recibir y conocer la ficción a través de la sensibilidad, y exige la necesidad de expresar las impresiones que acuden por vía de los sentidos. (Altamirano, 2016, p. 163).

El estudiante como lector, reconstruye, resignifica el texto literario, es decir, propicia un acto de comunicación, de creación donde emerge el sentido de la obra por medio de lo que la estructura del texto literario le suscita. Así, «transforma sus propias fantasías (lo inconsciente) en significados sociales, morales e intelectuales (conscientes)» (Altamirano, 2016, p. 164). Una lectura desde la experiencia estética por tanto demanda un compromiso emocional con la obra. Adoptar una actitud que tienda más a lo afectivo según Altamirano (2016, p.164) y menos a lo racional, pone en juego lo sensorial, lo cualitativo, lo intuitivo dejando de lado una visión de la lectura en donde la sustracción de datos no es lo central. Por medio de este tipo de lectura, el estudiante logra crear un lazo con ese universo erigido por la obra y lo lleva a crear posibles vínculos de identificación con personajes de la historia: con sus logros, conflictos, vivencias. El lector y el texto se van transformando así de forma paralela, van deviniendo en algo más.

Estos cambios de perspectiva fueron evidentes en nuestro caso cuando evaluábamos la misma actitud de los estudiantes hacia los textos clásicos. En un inicio del proceso, la mirada que tenían de estas historias eran de infantilizadoras por la misma resistencia a ser nombrados como niños que tienen, luego, ya esperaban con cierta expectación hacia dónde íbamos a llevar la discusión, o cómo con una nueva adaptación de la obra iba a quedar en evidencia, que el conocimiento sobre dicho texto no era tan profundo como creían. En clave de lo formativo, consideramos también que los personajes clásicos permiten un resignificar la infancia, volver a ella simbólicamente en una época que invita a los niños a abandonarla en cuanto les es posible. Como lo expresa González:

La mutación en los regímenes de visibilidad y de exposición de “lo íntimo”, de la mano de la racionalidad mercantilizadora de la industria cultural, produjo respuestas, principalmente de discursos psi, calificando -en el caso que atañe a la infancia- a tal variedad de prácticas y simbolizaciones con los conceptos de hipersexualización infantil, erotización precoz, erotización temprana, adultización, entre otros. Dichas acusaciones toman forma a través de los debates que suscitan las denuncias a nuevos productos o fenómenos de la industria cultural, en los que se privilegia la experticia de discursos de profesionales, de especialistas que insisten en el daño que puede provocar en los niños y niñas el salto de las etapas que corresponden al desarrollo normal de sus corporalidades y de su subjetividad. (2019, p.8).

La lectura y la experiencia estética como aristas cruciales de los procesos de creación donde se ponen en juego el mundo construido hasta ese momento por los niños: sus imaginarios, saberes previos, prejuicios, gustos, permiten ver lo que se da al interior de la literatura al forjarse una

relación circular entre autor, lector y texto, y es que los roles se van haciendo cada vez más difusos, porque

[...] el escritor es lector de literatura, de la sociedad, de su vida, de su época, de su cultura y a partir de esto, concibe su obra. El texto es un conjunto de signos, una estructura de lenguaje que produce significación. Y el lector es quien renueva el texto de manera activa y evita que se quede en letra muerta. (Acero, 2017, p.17).

La potencialidad de las adaptaciones sin perder de vista el imaginario clásico resulta fundamental, puesto que muestra a los lectores que el texto no está petrificado, que es posible revivirlo, re imaginarlo, re crearlo por medio de otros cambios de perspectivas sobre algunos hechos y personajes. Este volver al texto clásico desde el imaginario de otro creador –que puede ser el estudiante mismo- significa abandonar las posturas anestesiadas que se instalan sobre textos que supuestamente todos conocen, es devolverle a la obra una mirada sensible, fresca.

Asimismo, la tarea del lector más allá de su transformarse, es lograr que el mundo no se sostenga indiferenciado, y pueda habitarse activamente, y claro, pueda nutrir, enriquecer su mundo interno. En relación a esto, se exalta la importancia de la experiencia estética como un valor cultural que es importante transmitir. «A lo largo del camino, cualquiera que sea la cultura que los ha visto nacer, los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos». (Petit, 2015, p.38) De la misma forma, el valor de verdad de la literatura emerge con fuerza puesto que siempre nos dice algo sobre nosotros mismos independientemente de las condiciones, tiempo o cultura, bajo las que ha sido concebida la obra. El valor literario excede el tiempo y el espacio.

El concepto de experiencia estética necesita ser problematizado en la escuela debido a que la visión simplista bajo la que muchas veces se sustenta la evaluación, está usurpando el enorme poder transformador de la literatura en las aulas. No se puede perder de vista que las historias enriquecen, ensanchan nuestro mundo interior al exponernos a otras vidas, a otros mundos, a otras concepciones de la existencia, dinamiza nuestros procesos de pensamiento al reconciliar asuntos como la memoria con la imaginación y potencia la construcción del sentido por medio de la simbolización, la narración y también, puede ser otro modo de resistir que según Michèle Petit (2015, p.54), «nos protege cuando la realidad material es insostenible».

3.4 Caperucita y Pinocho se vuelven investigadores.

Todo trabajo de investigación toma como base un marco metodológico que, de manera general, es la explicación de los mecanismos para el análisis del problema de interés. En ese sentido, el marco metodológico permite caracterizar el paradigma investigativo y los instrumentos

de recolección de datos en los que se sustenta un proyecto. Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo pretendemos hablar de los procedimientos a los que acudimos para trabajar sobre la hipótesis planteada.

3.4.1 Acudieron a la investigación cualitativa.

El presente trabajo de grado es una sistematización y una reflexión de lo observado y lo experimentado durante nuestras prácticas profesionales. Como maestras en formación la práctica implica para nosotras un sinnúmero de preguntas alrededor de lo que pasa en el contexto y sus sujetos, pero también, lo que pasa con nosotras allí, con las relaciones que tejemos con los otros, en ese sentido, la investigación, no es solo un ejercicio intelectual, sino que también, se erige como elemento que pasa por lo vital, el sentir, consecuentemente, «está asociada a la capacidad de explorar, a curiosear y de pistas, a través de los elementos corporales y el uso de los sentidos» (Sarmiento, 2004, p. 41).

Retomando las complejidades que emergen en el contacto con el otro, es importante mencionar que nuestro trabajo se basa en un enfoque cualitativo de la investigación. Dicho enfoque busca intervenir y comprender la realidad en la que vive un determinado grupo poblacional, a partir de las problemáticas que este atraviesa. Este tipo de investigación, entonces, «da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores» (Mesías, 2019, p.2).

Vivir la escuela nos da la oportunidad de leer la realidad de una forma holística, por eso se hace necesario observar, participar y transformar los contextos en los que se llevan a cabo las investigaciones. Es fundamental reconocer que al interior de las dinámicas de la escuela emergen perspectivas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje, pero también, se develan las construcciones sobre el mundo que cada quien ha labrado, eso implica que lo subjetivo atraviesa las posturas conceptuales que intentan comprender la escuela, y poner esto de precedente, justamente implica darle un valor a los estudiantes como sujetos activos del contexto sociocultural al que pertenecen.

Los problemas de la investigación nacen de la realidad social y humana de los hombres y es aquí donde el investigador toma un lugar en el desarrollo del hecho a investigar para interpretar y comprender la naturaleza cultural de las personas, grupos o comunidad: es actor (investigador) y constructor de la realidad que conoce y transforma. (Sarmiento, 2004, p.45).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe destacar que la propuesta llevada a cabo con grupos de primaria del Colegio Colombo Británico pretendía introducir una mirada de los textos clásicos que tuviera como centro la experiencia estética, pues identificamos que, en el contexto escolar, la

literatura generalmente es trabajada bajo el enfoque formalista y estructuralista y deja a un lado el disfrute de los textos. Al respecto María Eumelia Galeano, afirma que:

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (2015, p.21).

Como se observa, la voz de quienes están inmersos en el contexto que se interviene es fundamental a la hora de recoger insumos para la investigación, debido a que son esos actores (para este caso, los docentes, las directivas y los estudiantes) los que permitirán evidenciar el impacto que tuvo la propuesta pedagógica llevada a cabo.

Es pertinente resaltar, también, que la investigación cualitativa es un tema de interés para la educación debido a que:

[...]busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, con esto se crean y recrean las realidades sociales, en nuestro caso como un conjunto de prácticas educativo-pedagógicas situadas, esto es, considerando los procedimientos, métodos, mitos, rituales, que utilizan permanentemente los diferentes actores y actores¹para construir sus mundos. (Badilla, 2006, p. 3).

Esta frase da cuenta de que la investigación cualitativa está, entonces, inmersa en nuestras prácticas profesionales del día a día y por tal motivo, es fundamental que volquemos la mirada sobre las actividades que proponemos, la intención que hay tras ellas y los resultados y los efectos que tienen sobre los estudiantes.

Debido a lo anterior, nuestro rol de docentes e investigadoras toma gran relevancia, pues bajo el enfoque cualitativo, según Galeano (2015), el investigador se vuelve de un modo u otro, en parte de proceso social que investiga, con distintos grados de involucramiento. Su presencia, las actividades que desarrolla y las relaciones que establece tienen de alguna manera efectos en las situaciones que analiza (Galeano, 2015, p. 21).

De esta forma, lo que vivimos como docentes durante nuestras intervenciones se convierte en un insumo para generar reflexiones, las cuales, acompañadas de referentes teóricos, componen el cuerpo de nuestro trabajo.

Lo planteado anteriormente evidencia que este enfoque investigativo resulta pertinente porque se le presenta al docente como un instrumento para la comprensión e interpretación del contexto en el que está inmerso. A este respecto, la escuela como centro de investigación lleva a

¹ Se referencia conforme aparece en el texto original.

detenerse sobre las voces y las conductas de los sujetos que la componen con el objetivo de crear un intercambio de saberes y visiones de mundo.

3.4.2 Tuvieron que participar de lo que sucedía en el aula.

Partiendo de que nuestro problema de investigación surge de la interacción con los estudiantes, de sus relaciones con lo literario, de cómo leen textos, imágenes, sonidos; en fin, su propio mundo, pero que ese reconocimiento, logró trascender la esfera de lo observado hasta llegar al lugar donde el maestro piensa su quehacer, la enseñanza, la formación. Por ello, viendo más allá de la relación deficitaria y reconociendo las enormes potencialidades de los estudiantes en relación a nuestra propuesta didáctica, es que entendemos la investigación acción como un elemento crucial de nuestra práctica. Esta clase de investigación se define «como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación» (Pérez y Nieto, 1992, p. 177).

Según lo que se plantea anteriormente, la investigación acción es de gran relevancia en los escenarios educativos porque logra estrechar ese abismo que se extiende entre lo teórico y lo práctico, entre las facetas de educador e investigador. Por eso, frente a unos elementos observados, vivenciados y apoyados en unos insumos literarios, pedagógicos y didácticos, logramos como maestras ir no solamente reconociendo unas fortalezas y necesidades, sino que también, construimos una estrategia de intervención (acción) en la que se pusiera en juego el objetivo a alcanzar con los diversos grupos.

La investigación acción, no es un método de investigación, sino que es «una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo» (Colmenares y Piñero, 2008, p.104). Bajo esa lógica, esta metodología concibe la realidad como un elemento en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción. Por ello, el maestro investigador se asume como un sujeto activo y crítico de su propia práctica.

También es crucial mencionar que la investigación acción como metodología de investigación educativa posibilita la autocrítica por medio de la reflexión del quehacer en las aulas, por un lado, se cuenta con los constructos teóricos que disponen el actuar, y, por otro lado, se reconoce a los estudiantes, sus características y vivencias. Pero incluso, cuando se habla de autocrítica como una potencialidad de este paradigma, hay que decir que esta misma es trascendida

porque más allá del diagnóstico, lo que se busca con la investigación acción es lograr un diálogo profundo con los motivos, los elementos que ponen en tensión la práctica pedagógica.

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica. (Restrepo, 2004, p. 51).

Después de haber reconocido unas prácticas en el aula se procede a la reconstrucción, a la resignificación de las mismas en aras de la efectividad. Dicha reconstrucción implica unas lecturas, unas indagaciones académicas en relación a lo pedagógico y a lo disciplinar. Es decir, ir generando ese diálogo de lo teórico-práctico. Por ejemplo, a nivel de nuestra intervención bebimos de postulados teóricos para comprender la noción de experiencia estética, luego, en los talleres desarrollados en el aula fue mediante lo práctico, lo vivencial que esta se puso en juego, se concretó a través de asuntos como la lectura de imágenes, la creación literaria y las propuestas plásticas de los estudiantes.

Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes. (Restrepo, 2004, p.52).

Una vez rota la brecha de lo teórico y lo práctico, se procede a la estructuración de la propuesta y a su posterior evaluación con base en los objetivos trazados. La valoración de la intervención debe hacerse con base en productos concretos, en elaboraciones que den cuenta del impacto de la misma.

La perspectiva anteriormente señalada, aunque puede parecer un poco instrumental, insinúa otro elemento fundamental de la investigación acción que va más allá de la relación dialéctica entre lo conceptual y la praxis, y es la vinculación de lo individual y lo social, porque a gran escala, este paradigma invita a lo participativo, colaborativo y autorreflexivo en relación con el ámbito socio educativo.

Por ello, aunque la preocupación que como maestras teníamos iba en consonancia con unos procesos lingüísticos, estéticos, cognitivos y afectivos concretos, y con base en ellos se planteó una propuesta de intervención, a nivel macro, se avizoran asuntos como la relación de los estudiantes con lo literario, la sensibilidad ante la imagen y la palabra, las posturas críticas que se

asumen frente a los textos, una mayor apertura frente al arte en sus diversas materializaciones. El impacto de la metodología de investigación acción no se agota en las paredes del salón de clase.

3.4.3 ¿Y qué más hicieron para llevar a cabo su investigación?

A continuación, se presentarán algunos de los instrumentos de investigación que van más allá del ejercicio directo de la intervención en el aula. Estos nos dan una mirada panorámica de otros elementos que influyen en las concepciones nodales de nuestro trabajo de investigación como lectura, literatura y experiencia estética.

3.4.3.1 Hablaron con las maestras y con estudiantes de la escuela.

Como mencionábamos anteriormente, las voces de los actores que componen el Colegio Colombo Británico fueron fundamentales para nuestro trabajo investigativo; por tal motivo realizamos con ellos dos entrevistas: una que estuvo dirigida a las docentes y que tuvo la intención de conocer la visión de lectura que tiene la institución (ver anexo 1). Otra que fue hecha a los estudiantes y que tuvo como fin saber sus apreciaciones sobre el proceso que como practicantes llevamos a cabo (ver anexo 9).

Ahora cabe preguntarse: ¿qué es una entrevista? Uno de los primeros aspectos a señalar sobre ella es que es:

[...] la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (Murillo, 2015, P. 6).

Como se evidencia, la experiencia de las personas involucradas en el proceso, es decir, sus percepciones, sentires y pensares frente a la intervención de los investigadores, son fundamentales a la hora de recolectar información, pues al ser los receptores, pueden hablar sobre el impacto que tuvo lo llevado a cabo.

Por otro lado, la entrevista también es «una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial» (Díaz et al., 2013, p.3). En ese sentido, lo conversado se convierte en un insumo sobre el cual volver para realizar una recolección de datos sobre un tema en específico.

Para seguir definiendo la entrevista, es importante anotar que en ella

Siempre, participan –como mínimo– dos personas. Una de ellas adopta el rol de entrevistadora y la otra el de entrevistada, generándose entre ambas una interacción en torno a una temática de estudio. Cuando en la entrevista hay más de una persona entrevistada, se estará realizando una entrevista grupal. (Folgueiras, 2016, p. 2).

Así pues, durante el proceso que realizamos, las entrevistas fungieron como una herramienta para la obtención de datos relacionados con la opinión que tanto profesores como alumnos tuvieron de nuestra propuesta pedagógica. También estas posibilitaron que hubiese una interacción directa entre nosotras como docentes investigadoras y los actores de la institución, para de esa manera hacer una reflexión en torno a lo vivenciado conjuntamente.

3.4.3.2 *Leyeron muchos textos.*

La revisión documental puede ser entendida como:

[...] el método investigativo basado en la revisión de textos, artículos, bibliografías, videos, películas entre otros ya existentes sobre un tema y que pueden ser utilizadas para dar inicio o traer a flote un tema ya tratado. Allí se puede encontrar una investigación histórica hecha ya sobre el tema de interés. (Restrepo, s.f., p.1).

Para el caso de nuestro trabajo de grado, revisamos una serie de documentos dentro de los cuales están: los antecedentes a los que acudimos para reconocer proyectos de investigación que están en relación con nuestra propuesta y los fundamentos teóricos que sustentan nuestra pregunta orientadora.

Es importante anotar, además, que esta revisión documental tiene como fin

[...] identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados. (Valencia, s.f., p.3).

Tomando en cuenta lo previamente dicho, para el presente trabajo abordamos tesis de grado (tanto de pregrado como de maestría) y a autores como Gadamer, Colomer y Genette cuyo interés gira al alrededor de categorías como la literatura infantil, el texto clásico, la experiencia estética y la intertextualidad.

Como se evidencia, «en una investigación, siempre debemos partir de una base teórica y conceptual, la cual guiará todo el proceso, esperando generar un conocimiento válido y generalizable, con la posibilidad de construir una teoría a un nuevo nivel» (Gómez, 2012, p. 48). Con respecto a lo anterior, cabe agregar que la revisión documental también permite conocer asuntos contextuales, históricos, institucionales, etc., relacionados con nuestro tema de interés.

3.4.3.3 Crearon una serie de actividades para realizar en la escuela.

Los talleres que implementamos en nuestra práctica pedagógica estaban dirigidos a los grados 2º, 3º y 4º del Colegio Colombo Británico (ver anexo 10). La duración de estos era de aproximadamente una hora semanal y contaban con tres momentos: apertura, en la que se leía el texto o se visualizaba un video a partir de unas preguntas orientadoras (predicción y deducción). Después, se conversaba en torno a lo presentado y a las apreciaciones que los estudiantes tuvieran sobre ello, y finalmente, se procedía a la elaboración (textos, imágenes, marionetas, figuras en plastilina) y presentación de los productos.

Otro aspecto importante en la construcción de nuestros talleres fueron los Derechos Básicos de Aprendizaje en tanto ellos fueron una guía para evaluar la pertinencia de nuestra intervención según los grados en los que llevamos a cabo nuestra propuesta didáctica.

En este punto intentaremos definir el taller, lo cual no es tarea fácil por los múltiples escenarios donde se puede encontrar, podemos hablar de taller de carpintería y de mecánica. «Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma para ser utilizado» (Ander, 1991, p.10). ¿En qué medida entonces es posible hablar del taller en el contexto educativo?

Aunque suene extraño, la definición en el ámbito educativo no está tan alejada de los espacios donde se manufacturan cosas con un propósito claro, funcional, práctico. En ese sentido tenemos que «aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente» (Ander, 1991, p.10). Históricamente los talleres fueron introducidos en las aulas en las primeras décadas del siglo XX, y surgen precisamente como una alternativa frente a procesos de enseñanza y aprendizajes muy mediados por la pasividad, en los que el maestro emitía información y el estudiante demostraba su comprensión solo al final del proceso.

El taller como ambiente educativo requiere una amplia preparación de recursos que están articulados complejamente, pero igualmente, deben estar dispuestos de forma flexible. Se acostumbra a tener un volumen amplio de herramientas y medios de información como literatura especializada, diccionarios, y claro, acceso a Internet (Schiefelbein y Flechsig, 2000, p.135). El lugar acá cobra especial importancia para el proceso de aprendizaje puesto que se pretende lograr una vinculación de un elemento de conocimiento específico con la creatividad del estudiante. En

ese sentido, el maestro expone los fundamentos teóricos y procedimentales que sirven de insumo para que el estudiante posteriormente produzca por su cuenta.

Si el maestro es un facilitador, un acompañante bajo esta lectura, ¿cuál es el papel del estudiante más allá de lo operativo? Pues bien,

[...] el estudiante es, individualmente, un actor responsable. Cada participante es responsable de crear información para la formulación del producto, de organizar el proceso de aprendizaje y de difundir los resultados. Son condiciones importantes para participar tanto la experiencia práctica y familiaridad con el nuevo conocimiento en el respectivo campo, como la capacidad de organización individual y la coordinación con otros, la creatividad para encontrar soluciones comunes y para vincular conocimientos con la práctica. (Schiefelbein y Flechsig, 2000, p. 137).

Es importante enunciar que, por lo mencionado anteriormente, el taller fue la configuración didáctica que más se adaptó a nuestros intereses en el aula. En primera instancia, porque al promover esa imbricación entre lo teórico y lo práctico logramos que los procesos de lectura de textos e imágenes, tuviera un fin más amplio. Es decir, cada taller se convirtió en un insumo para la creación individual de algo más grande que vinculaba los intereses propios con unos procesos de interpretación y comprensión.

Por otro lado, cuando hablamos de cómo la escuela ha controlado, inducido la experiencia de los estudiantes frente al texto, también nos referimos a la poca libertad de los mismos respecto a qué hacer con eso leído, ¿responder preguntas? ¿Representar? Es por eso, que, si bien la meta del taller educativo es muy clara, existe la posibilidad de tener autonomía creativa en lo que los estudiantes deciden elaborar. Es decir, si bien hay una meta trazada desde un inicio del taller, lo que sale de allí es muy diverso en cada caso y eso perfectamente puede coexistir, porque en el taller no sólo se evalúa el resultado, sino también, el proceso.

Como dijimos anteriormente solo logramos intervenir una hora con cada grupo y por tal motivo, hubo producciones cortas en el proceso: ejercicios escriturales, ilustraciones, representaciones, pero todas esas pequeñas producciones arrojaban luz directamente sobre el producto final, era una preparación para este.

Pedagógicamente según Ander (1991, pp. 11-12) las características del taller educativo son:

- Aprender haciendo: donde no hay una frontera entre el hacer y el pensar, el aprendizaje sólo se potencia con el involucramiento del cuerpo. Se piensa haciendo, y se hace pensando.

- Es una metodología participativa: es una experiencia en donde estudiantes y maestros están involucrados conjuntamente y todos deben cooperar, y a la par de esto, se buscan desarrollar actitudes y conductas que potencien la escucha y la capacidad de conciliación.
- Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional: el taller busca promover una actitud científica en los estudiantes. Por eso, el maestro ya no es quien resuelve ni tiene respuestas y el aula se convierte en un espacio para la construcción de ese conocimiento.
- En un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico: el taller busca que lo que suscita, ya sean preguntas y discusiones, escapen de la cuadrícula del área del saber específico. Busca la globalidad.
- La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común: el taller promueve la desjerarquización de las aulas. Al pensar que es maestro el sujeto que solo estimula, asesora y anima a sus estudiantes en sus propias búsquedas, se busca la formación en valores como la autonomía y la responsabilidad.
- Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica: se pretende generar unión de asuntos como teoría y práctica, escuela y vida, procesos intelectuales y afectivos, el conocer y el hacer, el pensamiento y la realidad.
- Implica y exige el trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas: el taller favorece el trabajo en equipo, sin embargo, no excluye el trabajo individual en donde cabe la crítica del compañero y la complementariedad.
- Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica: el ideal del taller es que todos los actores del aula trabajen conjuntamente. A nivel de los procesos de enseñanza, el proyecto implica para el maestro una reflexión metodológica y teórica de lo que se llevará a cabo. Por otro lado, la investigación es una exigencia clara antes de pasar a la ejecución de un procedimiento, es decir, la práctica.

Finalmente, es importante mencionar que el taller aporta a asuntos en el plano de la formación humana como lo son el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la escucha. Y estos, sin duda son asuntos de los que también se debe ocupar la escuela. De ese modo, en concordancia con nuestra pregunta de investigación, con dinámicas de la escuela en la que llevamos a cabo nuestra práctica profesional pero también, con elementos de carácter formativo, es que consideramos que

el taller fue la configuración didáctica idónea y que mejor se adaptó al contexto, en este caso a las potencialidades y necesidades de los niños, y claro, a nuestras motivaciones como investigadoras.

4. Caperucita y Pinocho vivieron felices por siempre

4.1 ¿Qué moraleja nos dejó este cuento?

En relación con nuestra pregunta de investigación y la práctica pedagógica es posible decir que las adaptaciones en distintos formatos de los textos clásicos *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984), favorecieron en los estudiantes un acercamiento a la experiencia estética y permitieron que ellos establecieran diálogos intertextuales. Ello se hace evidente, por un lado, en las conversaciones sostenidas en medio de nuestras intervenciones y en la creación de productos artísticos (escritos, plásticos o gráficos). Por otro lado, en la vinculación emocional por parte de los alumnos con las actividades y el material de lectura o audiovisual compartido.

En ese sentido, lo conversado y lo creado por los estudiantes durante nuestros talleres representan un tejido entre los símbolos y las formas narrativas de los personajes clásicos y los personajes de las adaptaciones. Como un ejemplo que sostiene lo anterior, traemos a colación las dos primeras actividades, en las que se leyó la versión de *Caperucita* (2003) de los Hermanos Grimm y se proyectaron dos cortos también sobre este personaje. A partir de lo expuesto en el cuento y en los vídeos propusimos un ejercicio de comparación en el que se debían establecer semejanzas y diferencias entre las Caperucitas que aparecían en ellos. Esto permitió que los estudiantes tuvieran una visión más amplia de la construcción y caracterización del personaje y les mostró la posibilidad de crear una historia a partir de otra previamente realizada.

Es importante referir que la comparación que propusimos realizar a los estudiantes no solo se dio en términos de los elementos textuales o narrativos de la historia, también, formulamos contrastar asuntos simbólicos como la composición de las ilustraciones y la animación (en el caso de los videos) en tanto que estos entran en diálogo con la construcción lingüística del relato, intervienen en el proceso de comprensión textual y median la experiencia estética.

De los ámbitos visuales anteriormente mencionados, los estudiantes destacaron asuntos como el color, la forma, el estilo de la imagen y la posible intención del artista. De hecho, propusimos lecturas previas al abordaje del texto donde los estudiantes inferían el contenido de la historia basándose solamente en la imagen, así, surgían todo tipo de comentarios en donde se exaltaba que la imagen era muy tierna, muy extraña, muy fea o muy oscura, pero más allá del

juicio se cuestionaba por qué ese era el estilo de la imagen y no otro. Un estudiante mencionó a modo de ejemplo que una historia muy miedosa con una imagen muy tierna no tenía lógica.

Así, se le dio lugar en el aula a la sensación, a la primera impresión, pero igualmente, se trascendió al reconocer la imagen como un vehículo para contar historias y para narrar. Ese equilibrio entre pensamiento y sentir, que es uno de los pilares de la experiencia estética según Jauss, fue de alguna manera, nuestro norte a la hora de discutir lo que ellos sentían en interacción con la obra literaria. Uno de los libros álbum que más causó impacto en ellos por la composición de la ilustración fue *Tío lobo* (2014). Esta impresión tan fuerte se dio porque a la mayoría no les gustó la apariencia física de los personajes allí, mientras que a algunos les gustó por lo novedosa que lucía en comparación con la versión clásica (ver anexo 11). Sin embargo, en el grado tercero, los estudiantes fueron más allá de esta controversia pues lograron discutir en relación con elementos como los rostros, los colores vibrantes, el contraste entre la oscuridad y luz y arrojaron teorías de por qué la ilustración era así y no de otra manera. Es decir, de un asunto como la sensación que produce una imagen, se dio espacio a una discusión con argumentos.

En la lógica de la creación tenemos el tercer taller que realizamos (ver anexo 10) y en el que invitamos a los estudiantes de 3° y 4 (porque en 2°, por cuestiones de tiempo, no fue posible) crearan un diálogo a modo de chat de WhatsApp entre Caperucita y el Lobo Feroz (ver anexo 12). En este trabajo de escritura creativa, se evidenció esa correlación entre la imagen y la escritura que estuvo tan presente en la lectura de libros álbum. De esta manera, los estudiantes hicieron uso de recursos propios de la aludida red social como los emoticones, los *stickers* y notas de voz. Esta diversidad de elementos simbólicos en la comunicación deja ver la importancia de lo visual como recurso narrativo y la enorme familiaridad que los estudiantes tienen con él, lo cual les permite romper con el esquema meramente textual y posibilita que hagan lecturas y escrituras más abiertas, más plurales.

Es importante mencionar que, aunque los contenidos de las intervenciones fueron similares en los tres grados, con el grado 2° por condiciones de tiempo, edad y procesos de adquisición de la lectura y la escritura, se hizo menos uso del código escrito y se enfatizó mucho más en la oralidad. Sin embargo, en los grados 3° y 4° la oralidad también estuvo presente, por ejemplo, al comienzo de nuestras intervenciones destinamos un espacio para revisar los saberes previos y las expectativas de los estudiantes. Luego de dejar clara nuestra intención de abordar algunas historias que ellos creían conocer, propusimos canciones y juegos sobre los personajes Caperucita y

Pinocho (o en relación con ellos). Este elemento del proceso permitió que los estudiantes rompieran el hielo y confiaran lo suficiente en nosotras como para levantar la mano y compartir sus pensamientos, sus historias y sus emociones poniéndolos en diálogo con la historia trabajada en el momento.

De igual manera, pudimos evidenciar que las actividades realizadas estuvieron atravesadas por manifestaciones emocionales de parte de los estudiantes. Como una muestra de esa emocionalidad está la lectura en voz alta que hacíamos en cada clase. En dicha lectura todos estaban involucrados de manera activa y se dejaba espacio para preguntar, proponer hipótesis, predecir, opinar o simplemente contradecir lo que se leía, además se daba espacio para la espontaneidad y la primera impresión. «No tiene lógica esa historia profe», decía Miguel Ángel un estudiante del grado 2º, «¿cómo una mamá va a mandar al bosque una niña tan pequeña?» y pensamos que tenía razón desde su mirada particular.

También fuimos testigos de momentos emotivos logrados por un ejercicio de lectura de *Las aventuras de Pinocho* (1984) que fue pretexto para la creación. Propusimos a los estudiantes elaborar una lista de deseos con la condición de que no debían ser cosas materiales (ver anexo 13). Algunos querían superpoderes. Igualmente, alguien entre lágrimas juntó sus diez deseos en uno, para pedir solamente que su mamá no hubiera muerto. Entonces fue necesario el silencio y el abrazo. Esta clase de ejercicios nos permitieron evidenciar cómo la literatura infantil y la lectura en todos sus formatos, nos dan la posibilidad de dejar al descubierto elementos que nos hacen tan humanos como la felicidad, la tristeza o el miedo. Todas estas sensaciones develan, junto con el proceso creativo, un verdadero ejercicio de experiencia estética.

Vale la pena señalar que, a la luz de asuntos como la intertextualidad y la experiencia estética, las respuestas dadas por los niños de 3º y 4º en las entrevistas que realizamos, nos llevaron a concluir que las películas de las conocidas princesas Disney (que son un ejemplo de diálogo intertextual) fueron fundamentales para el acercamiento a los cuentos clásicos. A través de ellas los estudiantes pudieron conocer, no solamente la trama de los relatos, sino a personajes como Blancanieves, la Cenicienta, la bruja malvada, la bestia.

También, muchos reconocieron que, al principio de nuestras intervenciones, consideraban que el hecho de volver sobre *Caperucita* (2003) y *Las aventuras de Pinocho* (1984) era algo aburrido; empero, admitieron que, con el paso del tiempo les terminó por gustar las actividades realizadas debido a que se hacía algo diferente, se salía de la rutina, había diversión y estaba

presente la creación. De igual manera, los estudiantes resaltaron que lograron disfrutar mucho de las sesiones puesto que la lectura no servía en este caso, para ser evaluada con un cuestionario, sino que permitía el goce, el trabajo en equipo, la risa, la discusión. Asimismo, reconocían que las adaptaciones abarcadas resultaron más llamativas que las versiones clásicas.

En el caso de los niños del grado segundo podemos concluir que algunos se acercaron de manera desprevenida al referente de Pinocho y Caperucita por la oralidad, a través de una canción que aprendieron en el jardín o un juego que les enseñaron niños más grandes. Por otro lado, nos comparten que distinguen algunos de los cuentos de los Hermanos Grimm, los cuales les llegaron por medio del acompañamiento familiar y los libros que se encontraban en casa y que contenían algunos de sus relatos clásicos. Debido al temprano acercamiento que tuvieron con estas obras, los estudiantes manifestaron sentirse un poco hastiados por el hecho de que ellas también se abordaran en la escuela.

Por otro lado, en las respuestas de las entrevistas, los estudiantes de 2° resaltaron que se dieron cuenta de que hay muchas historias que se despliegan del cuento *Caperucita* (2003) y de que ellos también podían escribir una nueva Caperucita. En cuanto a la novela *Las aventuras de Pinocho* (1984), destacaron que antes de nuestros talleres no conocían este relato y por lo tanto, exploraron de manera autónoma la película y buscaron información para compartir. Aunque no se abordó la obra en su totalidad, se generó inquietud en ellos. Del mismo modo, expresaron que se sintieron participantes activos de las clases ya que pudieron dar a conocer sus opiniones respecto a lo que pasaba en las historias o anécdotas personales que se vinculaban con lo que se narraba.

A pesar de que las entrevistas con los estudiantes nos permitieron llegar a conclusiones como las referidas en los párrafos anteriores, nos llamó la atención que en sus respuestas también resaltarán el elemento moralizante de la lectura de los cuentos clásicos. Por ejemplo, destacaban que en *Las aventuras de Pinocho* (1984) nos muestran que decir mentiras trae consecuencias negativas y que *Caperucita* (2003) nos enseña a obedecer; sin embargo, los estudiantes también reconocieron que en los talleres promovimos una mirada sobre el texto literario que difería de las clases que recibían normalmente en la institución en tanto que dimos un lugar diferente a la creatividad por parte de ellos.

En contraste con esa visión sobre los cuentos clásicos que se ha promovido tradicionalmente en nuestro contexto, nuestros talleres pusieron en el centro la experiencia estética precisamente porque ella expande la concepción de estas obras más allá de lo aleccionador de su

contenido y propicia el goce, la creación, la pregunta, el juego, la transfiguración de personajes, entre otros. En ese orden de ideas, podemos concluir que nuestra propuesta pedagógica logró mover la sensibilidad de los estudiantes y resignificar la relación que tenían con la literatura dado que dejó de ser vista como una mera asignatura y pasó a ser concebida como una obra de arte, como una posibilidad para pensar la vida cotidiana desde una perspectiva distinta.

Igualmente, logramos evidenciar posturas más activas y propositivas en relación al proceso de lectura, en ese sentido los estudiantes no solo encontraron en las historias un contenido que se debe verter sobre un cuestionario sino también, un motor para la expresión, para la producción textual y plástica.

Por lo mencionado anteriormente, nuestra propuesta de investigación, indaga constantemente por la experiencia estética y el diálogo intertextual. En ella concebimos la lectura como una experiencia que conduce a múltiples procesos de significación: leer para representar el mundo de otras formas, leer para conversar, pensar y crear; para darle un espacio especial al constructo simbólico de la literatura y explorarla en muchos de sus formatos. Esta exploración y reconocimiento es posible partiendo de la oralidad, pasando por lo visual y llegando a campos más complejos como el del signo lingüístico.

Es importante resaltar también que «el texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura» (Colomer, p. 3) y es por eso que volvemos incesantemente a preguntarnos por el lugar que ocupa la literatura no solo como una arista importante de la enseñanza de la lengua en la escuela, sino como un elemento formador, reconfigurador de la sensibilidad y el pensamiento humano.

4.2 Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

A partir de lo expuesto en este trabajo de investigación y teniendo en cuenta lo sucedido durante los talleres realizados podemos concluir, en primer lugar, que a pesar de que en el ámbito escolar aún se conciba la literatura como un medio para la enseñanza de la lengua y de los valores, la propuesta de talleres que llevamos a cabo resultó ser de gran pertinencia en tanto rompió, precisamente, con esa visión aleccionadora de los textos literarios. Lo anterior lo logramos a través de la creación de espacios en los que vídeos, actividades de escritura creativa, manualidades, libros álbum y canciones estuvieron presentes. Todo esto permitió que los estudiantes tuvieran otro tipo

de acercamiento a los cuentos clásicos, que reconfiguraran sus personajes e incluso que imaginaran otras historias a partir de la original.

Cabe resaltar que otra conclusión a la que llegamos es que *Caperucita* y *Las aventuras de Pinocho*, historias aparentemente tan conocidas por los niños, terminaron por ampliarse gracias a las adaptaciones que les compartimos, pues en ellas elementos narrativos como los personajes y los escenarios son modificados de forma que hay una distancia con lo arquetípico. Lo anterior da cuenta de que una obra (tal como lo afirman teóricos como Kristeva y Genette) no es una entidad estática, sino que todo el tiempo está dialogando con los textos que le anteceden y le siguen.

Por otro lado, nuestras intervenciones nos llevaron a descubrir que en la actualidad las TICs son una herramienta de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El *clevertouch* con el que cada salón contaba, así como programas como Power Point y plataformas como YouTube nos facilitaron la realización de las clases al permitirnos proyectar textos en distintos formatos.

También este proyecto nos permitió inferir que el taller fue la configuración didáctica más acertada para desarrollar con los estudiantes del Colegio Colombo Británico, ya que, al contar con tan solo una hora semanal en cada grupo, no era posible un trabajo más lineal sobre un mismo tema como lo busca la secuencia didáctica. Por su parte el taller, pensado como un espacio para el hacer, permitió que los estudiantes crearan distintos productos inspirados en el material compartido.

Por último, queremos decir que en todo este proceso las voces de los estudiantes fueron fundamentales, no solo con sus aportes en la clase sino también con sus posturas frente a las distintas actividades que realizamos, por lo tanto, encontramos en las entrevistas una vía para conocer sus distintas opiniones respecto a nuestro trabajo en las aulas, para ver en qué aspectos podemos mejorar y cuáles debemos mantener.

5. Referencias bibliográficas

Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Achig, M. (2019). El arte de la edición y la tipografía. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Hortensia_Minguez_Garcia/publication/332180919_El_Pliegodoble_desdoblado_Hacia_la_construccion_de_nuevas_formas_de_lectura_y_esquemas_de_trabajo_colaborativo_en_el_libro-arte/links/5ca4dca9299bf1b86d6321af/El-Pliego-doble-desdoblado-Hacia-la-construccion-de-nuevas-formas-de-lectura-y-esquemas-de-trabajo-colaborativo-en-el-libro-arte.pdf#page=61

Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*.(28), 155-171.

Alvarado, M. (s.f) Paratexto. Recuperado de: <https://tallerproduccionoralyescrita.files.wordpress.com/2011/03/paratexto-maite-alvarado.pdf>

Ander, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del río de la plata.

Ai bi. [Ai bi]. (10 de abril de 2015). *Caperucita roja-corto de terror* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uEG9nWqCQL0&t=70s>

Aristizabal, A. & Quintana, M. (2018). *Lectura Literaria: Una Experiencia Estética Entre Líneas* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Arnáez, P. (2010). Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151006.pdf>

Ballesteros, X. y Olmos, R. (2014). *Tío Lobo*. Pontevedra, España: Kalandraka.

Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411>

Barrada, A. (2007). Intertextualidad y traducción: la alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español. Recuperado de: https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_C_barrada.htm

Barthes, R. (1994). El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Barcelona, España: Paidós.

Bettelheim, B. (1994). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Recuperado de:http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf

Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona, España: Ariel

Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Borges, J. (1952). Otras inquisiciones. Recuperado de:https://apuntesliterarios.files.wordpress.com/2013/09/borges_otras_inquisiciones.pdf

Calonje, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a07.pdf>

Calvino, I. ¿Por qué leer los clásicos? Recuperado de:<https://innovacion.com.ar/odisea-profes/wp-content/uploads/2013/04/Calvino-%C3%8Dtalo-Por-qu%C3%A9-leer-los-cl%C3%A1sicos-PDF.pdf>

Canetti, Y. y Arbat, C. (2009). Pinocho no era el mentiroso. España: Everest.

Castaño, A. y Montoya, C. (2013). *Pinocho, una novela en el aula de transición aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. (Tesis de maestría) Universidad del Valle, Colombia.

Castello, D. (2014). *Experiencia estética y hermenéutica literaria en Jauss la configuración de un receptor activo* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá.

Cerrillo, P. (s.f.) Educación literaria y canon escolar de lecturas. Recuperado de:https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Revista latinoamericana de lectura*. Diciembre de 2001.

Collodi, C. (1984). Las aventuras de Pinocho. Madrid, España: Edelvives.

Curtis, B., Kennedy, K., Spielberg, S. (productores) y Spielberg, S. (director). (2001). Inteligencia Artificial [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: DreamWorks.

Cusel P, Pechin C, Alzamora S. (2007). Contexto escolar y prácticas docentes. Recuperado de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/068%20-%20Cusel%20y%20otras%20-%20Inst%20de%20Gral%20Pico%20-%20La%20Pampa.pdf>

Dezcallar, T., Clariana, Mercé., Clandellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>

Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M, Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Fernández, M. (2007). Bajtin y Vygotsky: La experiencia social en la producción de sentido. Algunas prioridades para enseñar literatura. *Revista ADVERSUS*, (Revista en Línea). Año IV, N° 8-9. Buenos Aires-Argentina http://www.adversus.org/indice/nro89/articulos/articulo_fernandez.htm

Folgueiras, P. La entrevista. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

Forero, A. (2015). *El uso del palimpsesto transmediático para el aprendizaje de narración multimedial partiendo de obras literarias como eje*. (Tesis de maestría). Universidad libre, Bogotá.

Fueres, B. (2015). *Los cuentos clásicos y su incidencia en el desarrollo del componente de la expresión oral y escrita de los niños y niñas del primer año de educación general básica de la escuela "Jorge Icaza", parroquia tababela, cantón, quito, provincia Pichincha*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Hambato, Hambato.

Galeano, M. (2015). Estrategias de investigación social cualitativa el giro en la mirada, Medellín, La carreta editores.

García, M, Martínez, C, Martín, N, Sánchez, L. La entrevista. Recuperado de: http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, España: Taurus.

Giraldo, E. (2013). Documento de Apoyo Acerca de la lectura de Contexto. Recuperado de:

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lectura%20de%20Contexto.pdf>

Giraldo, Y. (2019). *La literatura infantil y las experiencias estéticas, en búsqueda de la formación de un lector crítico*. (Tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Medellín

González, D. (2013). Importancia de los Paratextos en la Lectura e Interpretación de Textos. *Literarios Multiciencias*, vol. 13, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 180-189

González, P. (2019). Erotización infantil y gramáticas afectivas: discursos sobre la infancia en la era 2.0 en Argentina. *Revista latinoamericana*. (31), 101- 118.

Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf

Grimm, J., Grimm, W y Serrano, J. (2003). *Caperucita*. Barcelona, España: Ediciones B.

Guzmán A. y Bermúdez J. (2017). *La producción de textos estéticos en el aula de básica Primaria: escritura creativa y subversión de la lengua Materna*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Jauss, H. R. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.

Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, España. Taurus Ediciones.

Jurado, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Literatura: teoría, historia, crítica*. (6) pp. 269-296

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. (46) pp. 89-105.

Kristeva, J. (1997). Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro (Comp.) *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). La Habana, Cuba: Casa de las Américas.

Lamprea, J. (2017). *La lectura literaria como experiencia estética en el aula*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.

Macedo, A. (2008). La intertextualidad: cruce de disciplinas humanísticas. *Xihmai*, 3, (5) pp. 103-111.

Machado, A (2002). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.

Marinkovich, J. y Benítez, R. (2004). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista signos*, 33 (48), 117-128

Martínez Preciado Z y Murillo Pineda, R. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. Recuperado de: http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf

Mayorga, B. (2013). Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000 - 2010. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/42976/1/4868068.2013.pdf>

Mazzotti, G. y Alcaraz, V. (2006). Arte y experiencia estética como forma de conocer. *Casa del tiempo*. 87, 31-38.

Mejía, Y. (2016). *La influencia de literatura infantil en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niños y niñas en el nivel preescolar* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Mendoza, A. (1994). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural. En Actas del simposio de la SEDLL, pp. 333-343. A Coruña: Universidade da Coruña.

Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

- Mesías, O. (2019). La investigación cualitativa. Universidad Central de Venezuela.
Recuperado de:
https://www.academia.edu/22351468/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) Derechos básicos de aprendizaje.
Recuperado de:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Munguía, E. (2013). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5716876.pdf>
- Muñoz, R. (2017). *Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Murillo, J. (2015). Metodología de Investigación Avanzada. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hil
- Navarro, R. (1996). ¿Por qué hay que leer los clásicos? Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Negrín, F. (2003). Boca de lobo. Barcelona, España: Thule Ediciones.
- Nikolajeva, M. (2002). Retórica del personaje en la literatura para niños. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Orenstein, C. (2003). Caperucita al desnudo. Barcelona, España: Ares y Mares.
- Pescetti, L. y O'feefen, A. (1996). Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge). Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Petit, M. (2015). Leer el mundo. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Piña, L. (2005). El placer estético, la hermenéutica y el texto literario. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/384/38401903.pdf>
- Planet Nemo Animation & SkylineEntertainment (Productoras). (2013). La gran pregunta. [Serie de televisión]. Colombia: Señal Colombia.
- Plazas, M. (2019). *El aula un punto de encuentro con el libro álbum: una experiencia de promoción de lectura literaria*. (Tesis de Maestría) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Propp, V. (1977). Morfología del cuento. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf

Restrepo, L. (s.f).Glosario investigación documental. Recuperado de:
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/658/Glosario_Invest_Documental_fin_al_-_Lina_Rpo.pdf

Restrepo, B. (2004).La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Reyes, Y. (27 de octubre 2013). Lectura y capital simbólico. El tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13145693>

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

Rodríguez, A. (1986). Cuentos al amor de la lumbre. Salamanca, España: Grupo Editorial Anaya.

Rodríguez, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes*. (19) 85-101.

Rubio, C. De cuando Pinocho aprende valores. Una lectura de la novela de Collodi a la luz de las teorías de Shalom H. Schwartz y Leonardo Boff. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114416002.pdf>

Rueda, L. (2015). *De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Pérez, G. & Nieto, S. (1992) La investigación-acción en la educación formal y no formal. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20405/investigacion_accion.pdf

Sánchez, S. (2017). Promover la lectura en las bibliotecas: estrategias y perspectivas. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318744523_PROMOVER_LA_LECTURA_EN_LAS_BIBLIOTECAS ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS PROMOTING READING IN LIBRARIES STRATEGIES AND PERSPECTIVES

Sánchez, J. (2017). *Estrategias de lectura intertextual para jóvenes en la biblioteca pública: acercamiento desde la paraliteratura hacia los clásicos literarios*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá.

Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5555277.pdf>

Schiefelbein, E. & Flechsig, K. (s.f). Taller educativo. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter20New.pdf

Sotomayor, M. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revistas de educación*. (Número extraordinario) 217-238.

Suárez, V. (2016). *Literatura y conversación en el aula, una experiencia estética*. Bogotá, Ediciones Universidad Central.

Valencia, V. (s.f). Revisión documental en el proceso de investigación. Recuperado de: <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>

Vásquez, F. (25 de julio de 2014). Literatura y formación en valores. [Mensaje en un Blog]. Fernando Vásquez Rodríguez. Recuperado de: <https://fernandovasquezrodriguez.com/2014/07/25/literatura-y-formacion-en-valores/>

Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Enero-junio 2003. V. 41(103) p. 137-145.

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura*, 5 (10).

Zepeda, M. y Estrada, I. (2009). *Toda la verdad*. Ciudad de México, México: Océano Travesía.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Recuperado de: http://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

6. Anexos

Anexo 1

Preguntas

1. ¿Cómo aborda los textos leídos en el aula?
2. ¿Con base en qué criterios se seleccionan los textos a leer en lengua castellana en la institución?
3. ¿Cuáles intereses ha rastreado en los niños del grado y qué tanto se relacionan con los materiales de lectura llevados al aula?
4. ¿Qué tan relevante es la literatura en la enseñanza de la lengua a nivel institucional?
5. ¿Considera que con las actividades propuestas en clase se propicia el disfrute de la literatura en los niños? ¿Por qué?
6. ¿En la institución se aborda la literatura más allá del enfoque lingüístico? ¿Cómo?
7. ¿Considera que la creatividad y la imaginación están presentes a la hora de abarcar un texto literario con los niños? ¿Cómo?
8. ¿Cuál cree que es la concepción que la institución tiene de los términos lectura y lector?
9. ¿Cree que con las actividades realizadas en el aula posibilita la formación de lectores? ¿Por qué?

Respuestas

Viviana Marcela Castaño

1. Mediante la utilización de textos, realización de conversatorios sobre lo leído en clase y presentación de cuentos e historias por medio del uso de la tecnología.
2. De acuerdo al grado, edades de los estudiantes y los temas de interés de los niños.
3. Son niños que disfrutan de la lectura de cuentos fantásticos, hadas, suspenso y comedia. Teniendo en cuenta dichos intereses se abordan algunas lecturas en clase con el fin de llamar la atención de los niños y generan participación en ellos.
4. El enfoque de la literatura se trabaja constantemente en clase y no solo en español, sino también en las demás asignaturas con el fin de profundizar más dicho aspecto en nuestros estudiantes. Así se promueve el trabajo interdisciplinar y se promueven valores y temas formativos por medio de los textos.
5. Si, ya que permite la participación de todos los estudiantes y el proceso de aprendizaje es significativo.
6. Mediante el uso del plan lector en cada grado.
7. Si, ya que la clase se vuelve divertida para los niños, permitiéndoles participar, dar puntos de vista y opiniones sobre lo trabajado en clase.
8. Las actividades de lectura realizadas en clase, permite iniciar en los niños una formación de lectores, pienso que es algo de constancia no solo debe ser en el colegio sino seguir profundizando dicha lectura en casa.

Ivone Andrea Osorno

1. Los textos leídos en el aula se abordan a través de la lectura en voz alta, motivando al estudiante a crear expectativas de lo que tratará el texto, hacer hipótesis sobre el inicio y desenlace (actividades previas a la lectura del plan lector).
2. Los criterios que se tienen en cuenta para la lectura son: edad de los estudiantes, tipo de textos según la edad (aventuras, de misterio etc...)
3. Los intereses de los niños del grado Tercero, se enfocan en temas como el misterio, las aventuras, los cuales capturan la atención teniendo como herramienta los videos e imágenes del tema.
4. Es muy relevante la literatura, ya que se transversaliza el componente comunicativo con otras asignaturas, vinculándose con el plan lector.
5. Las actividades propician el disfrute de la literatura, porque tienen la capacidad de crear textos, participar activamente a través de la lectura oral y vincularse a través de la artística, creando personajes o situaciones con diversos materiales.
6. Se aborda la literatura a través de la transversalización de actividades con otras asignaturas. Se tiene en cuenta la expresión oral y escrita.
7. La creatividad y la imaginación están presentes a la hora de leer un texto cuando se utiliza la lectura en voz alta, en la cual se tiene en cuenta la interpretación, la entonación y caracterización de los personajes, los cuales llevan al estudiante a recrear situaciones de las historias. Igualmente tienen la posibilidad de escribir y crear diferentes momentos de las historias.
8. Lectura: más que el mismo acto de leer, es llegar a interpretar, analizar, argumentar, inferir y asumir una posición crítica del texto leído.
Lector: persona que a través de la lectura tiene la posibilidad de conocer el mundo, comprenderlo y enriquecer el saber.
9. Si posibilitan la formación de lecturas, ya que poseen riqueza en el material audiovisual, permiten la participación activa del estudiante y promueven el trabajo en equipo.

Beatriz Elena Correa Giraldo

1. En el grado segundo, cada período, leemos un libro como insumo al plan lector.
Este plan lector, se hace entre casa y colegio. En el Colegio, leemos aplicando diferentes estrategias en biblioteca y en el aula de clase.
R2/ Se busca la comprensión, análisis y producción.
R3/ Las editoriales de los libros que leemos, nos facilitan estrategias para aplicar y concursar. La idea es integrar o transversalizar a diferentes áreas del conocimiento.
R4/ nos gusta que los niños afronten la lectura de una manera crítica y constructiva aplicando los valores.
2. Primero observamos los textos de diferentes editoriales del mercado. Los leemos y luego en equipo se toma la decisión de cuales se leerán para el año. Otras veces en la reunión de área con la jefatura. La mayoría de los textos de lectura deben ser de valores y enseñanzas con diferentes capítulos. Que favorezcan actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad. Nos gustan los libros que estimulen la imaginación, y creatividad, que provoquen la reflexión y el sentido crítico. Que les ayuden a conocerse a sí mismos y al mundo. Que les despierten

aficiones a la vida cultural, social y artística. En fin, la idea es que los niños encuentren ideas creativas y novedosas para que adquieran el gusto de leer, de comprender y que puedan tal vez, crear sus propios textos en el futuro. En algunas oportunidades han tenido encuentros con el autor o el ilustrador del libro. (han venido al colegio)

3. R/ Desde la casa se inculca el hábito de la lectura. Muchos niños que leen, lo han conseguido con el ejemplo de sus padres (lectores)

R/ Les gustan los textos de aventuras, los de miedos (terror), de travesuras etc. Con personajes relacionados con su edad (niños), los de mascotas o animales. Por lo general como en su casa les hayan educado.

4. Es de gran relevancia, para desarrollar en los niños el vocabulario, comprensión, escritura, análisis, el sentido crítico, la construcción de textos, redacción, creatividad el desarrollo de la imaginación etc.

Con la literatura se desarrollan las 4 habilidades básicas (leer, escribir, hablar o exponer y comprender) Es la base para el desarrollo de las demás áreas del conocimiento.

5. Por lo general considero que sí. Claro que depende del tiempo y las temáticas que se deban trabajar. Cuando se genera el espacio para compartir en grupos aumenta el disfrute. Por lo general, se comparten videos donde puedan ellos comprender la temática a desarrollarse de forma lúdica y creativa. Podemos buscar otros espacios fuera del aula de clase.

6. Pienso que sí. Al trabajar la literatura infantil, aprovechamos la transversalidad con las demás áreas del conocimiento. Muchas veces se apoya con el área de arte, ética ciencias naturales y sociales.

7. Es necesario. Los niños son bastante inquietos en esta edad, les gusta aprender, tomar riesgos, crear, preguntar, hacer, comparar, inventar, investigar o indagar, etc.

Son imaginarios y creativos.

Se inicia con los saberes previos, se hacen preguntas para imaginar, idear el principio o el final, la relación de los personajes comparando con otros etc con el espacio. Etc.

8. La lectura involucra al lector en el texto, en sus saberes, en la visión del mundo (de su espacio, entorno), le permite construir.

La lectura es el proceso de comprensión de una información (cuento)

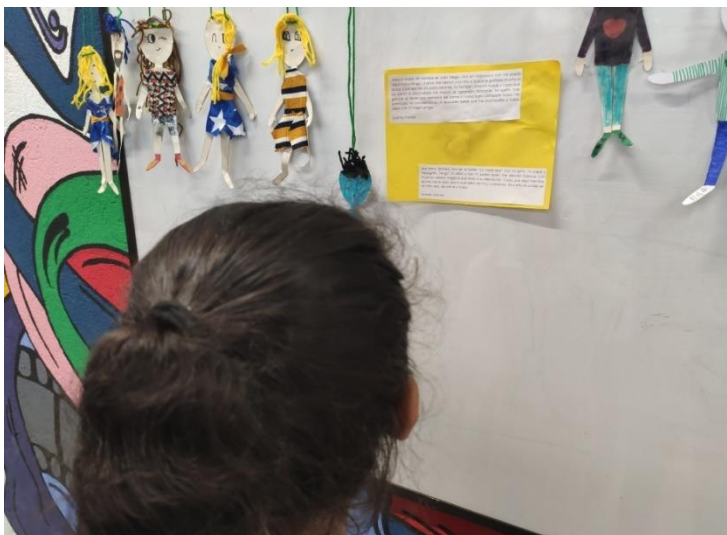
Los niños pueden interrogar sobre lo que leen, hacen lectura de la lectura.

9. En realidad es lo que se pretende, que los niños se formen. La idea es involucrarlos y aprovechar la biblioteca, para que presten libros y desarrollen el interés por la lectura. En el aula mostrarles videos y leer de diferentes formas (lectura silenciosa, dirigida, en comunidad, oral, en escucha etc.) y acompañar de actividades artísticas y de creatividad.

Anexo 2



Trabajos de estudiantes de tercero y cuarto.



Socialización de la unidad de *Las aventuras de Pinocho*².

² Para la presente investigación no se solicitó un consentimiento informado para el manejo de las fotos donde los estudiantes aparecen. Esto se debe a que al inicio del año escolar los padres de la institución firman un documento en el que autorizan al colegio tomar y difundir fotografías con fines educativos y pedagógicos.



Estudiante del grado segundo.

Ceando una nueva versión de Pinocho

1d) ¿Cuál es tu nombre?
Zane

2d) ¿Dónde vives? ¿Con quien vives?
vivo con mis 7 gatos en oceania

3d) ¿Cuántos años tienes?
3 años

4d) ¿Quién te fabricó? ¿Cómo fuiste creado?
un gato me fabricaron por equivocación con latas

5d) ¿Qué acción modificó tu cuerpo y qué parte de tu cuerpo se modifica?
cuando me enoja hago magia con las manos

6d) ¿Cómo que sueñas?
con tener otro gato

7d) ¿Qué animal representa tu conciencia?
un perro llamado samuel

8d) Cuenta una aventura en la que tus emociones hayan sido extremas.
cuando se me atranco el pe en una barrilla

Estudiante del grado cuarto.

Pinocho o Colosanza

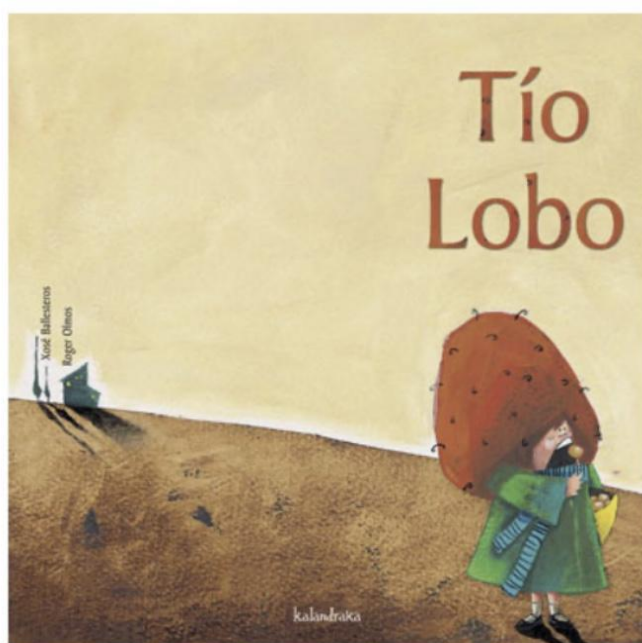
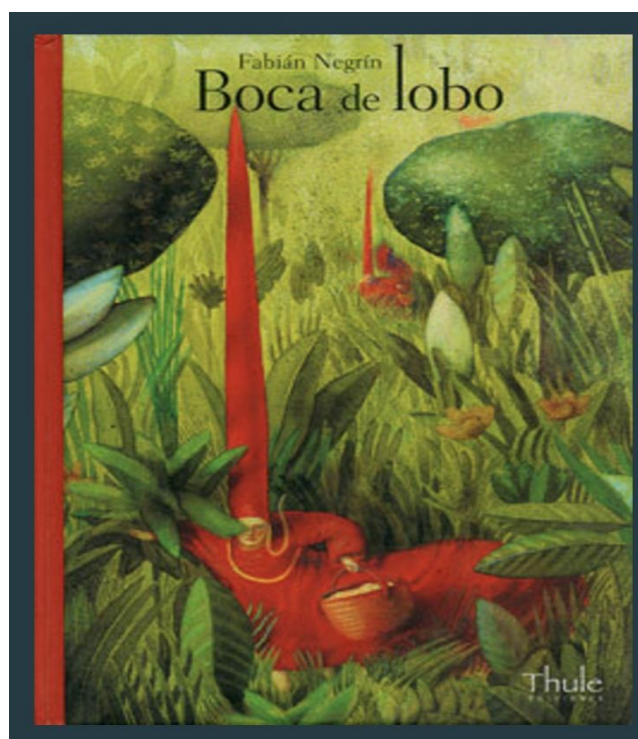
1. Colosanza es su nombre.
2. Él vive en una cabaña en un bosque con nieve. Él vive con una rana de metal, una madre de hierro y el de palos, del bosque con nieve.
3. Tiene 10 años.
4. Una bruja o sea su madre fue al bosque y con unos palos lo creó y para que Colosanza no se sintiera mal ella se convirtió en hierro o sea su madre es de hierro.
5. El pinocho se escapa de la cabaña y la rana le dice que no, y si él desobedece, un pic se le vuelve de nieve y se pone gris.
6. Él soñaba con irse a un mundo de color por que él era muy colorido y él cree que si busca la flor de las maravillas que crece en el bosque puede llegar a ir al mundo de color.
7. Su conciencia era una rana de metal.
8. Él toca la flor de las maravillas y la flor se lo traga y lo lleva al

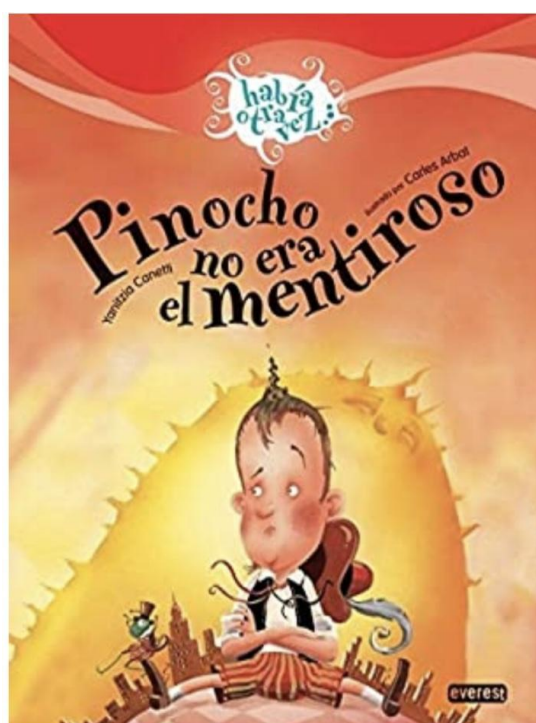
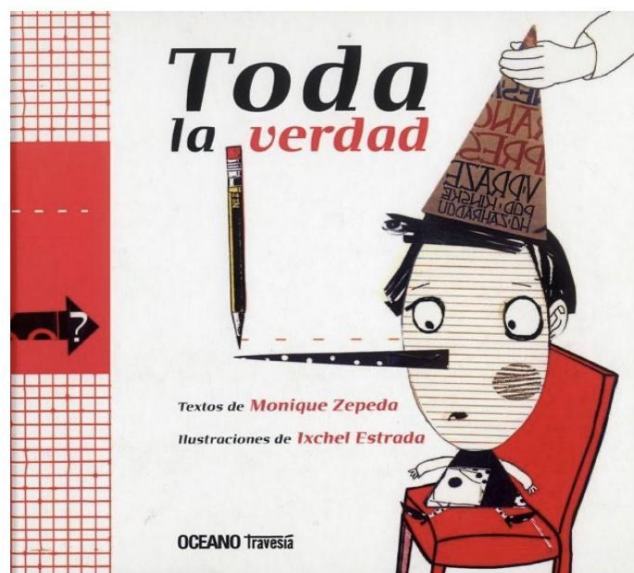
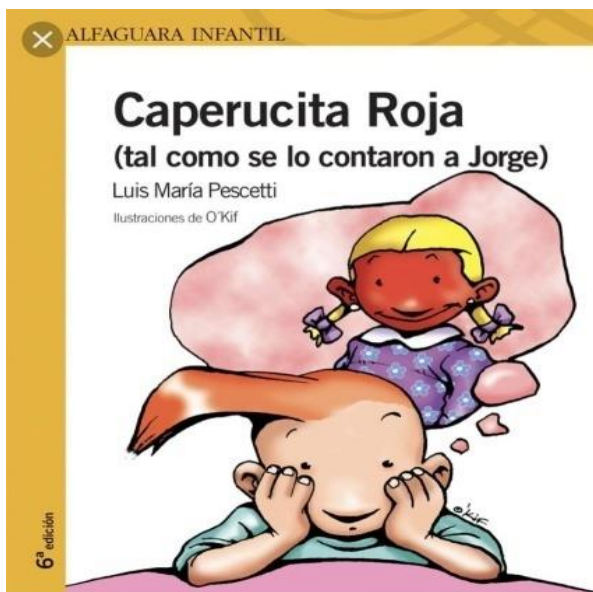
mon

mundo de color pero allí nadie lo quiere entonces se aleja y la tristeza se lo lleva a un mundo gris donde lo único que hay es lluvia.

9. La conclusión fue que la bruja lo busca y lo busca pero no lo encuentra y de la tristeza va al mismo mundo en el que estaba Colosanza y entonces la madre o bruja se alegra y vuelven al mundo de color y pinocho logra cumplir sus sueños de vivir feliz en un mundo de color.

Estudiante grado tercero.







Socialización de la unidad de *Caperucita*

Capercita amarilla.

Había una vez una niña que le gustaba el amarillo porque ella comía mucho banano y también porque su abuela usaba ese color y comía mandarina y también mango. Como comía tantas cosas amarillas la piel se volvió amarilla, la casa era amarilla entonces de estar tan amarilla se le explotó la cabeza y la tuvieron que coser entonces se puso a comer cosas de otro color como manzana, pera y uvas ella se puso de piel normal y era un monstruo sucabeza era de color rojo, verde, morado y su cabeza se volvió una fruta y ¡creció y creció! que creció tanto que se volvió a explotar y sus y doctora extremach devaluó el tiempo y todos fueron felices.

Estudiante del grado tercero.

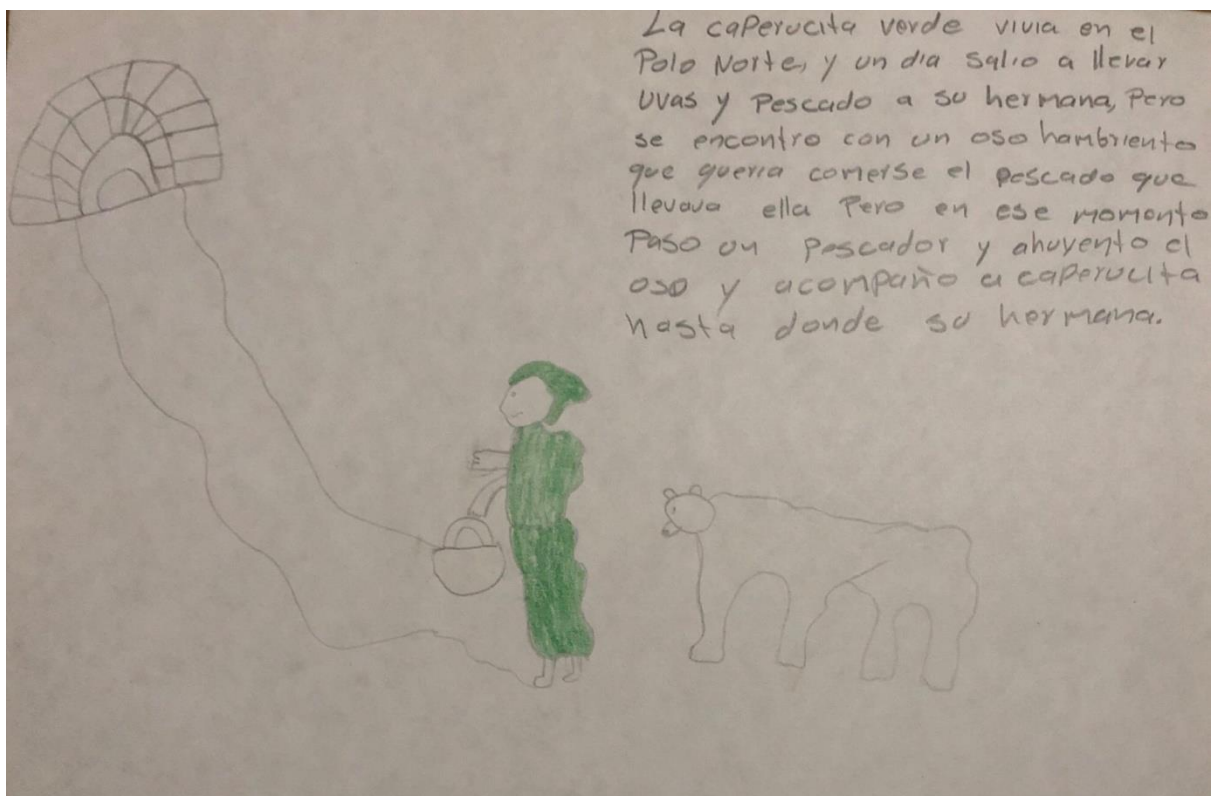
La capercita estalina

Una vez una niña llamada capercita roja vivía en una ciudad, una ciudad muy grande. Era rica y tacaña, se mantenía pegada a aparatos electrónicos, era perezosa y ambiciosa.

uno rey gobernaba por un rincón oscuro y se encontró con un linda luz atías de sus cortinas. Ella no le prestó atención, escuchó que su mamá la llamó, ella fue y le dijo que si podía llevarle unos panquesillos a su abuela, ella se puso muy brava y pues dijo que si, con mucho enfado fue, la luz la estaba siguiendo.

Cuando llegó a donde su abuela le habló pero esa luz habló y le dijo: Capercita no seas así, recuerda que siempre debes ser buena. Y desde ese momento capercita fue buena.

Estudiante del grado cuarto.

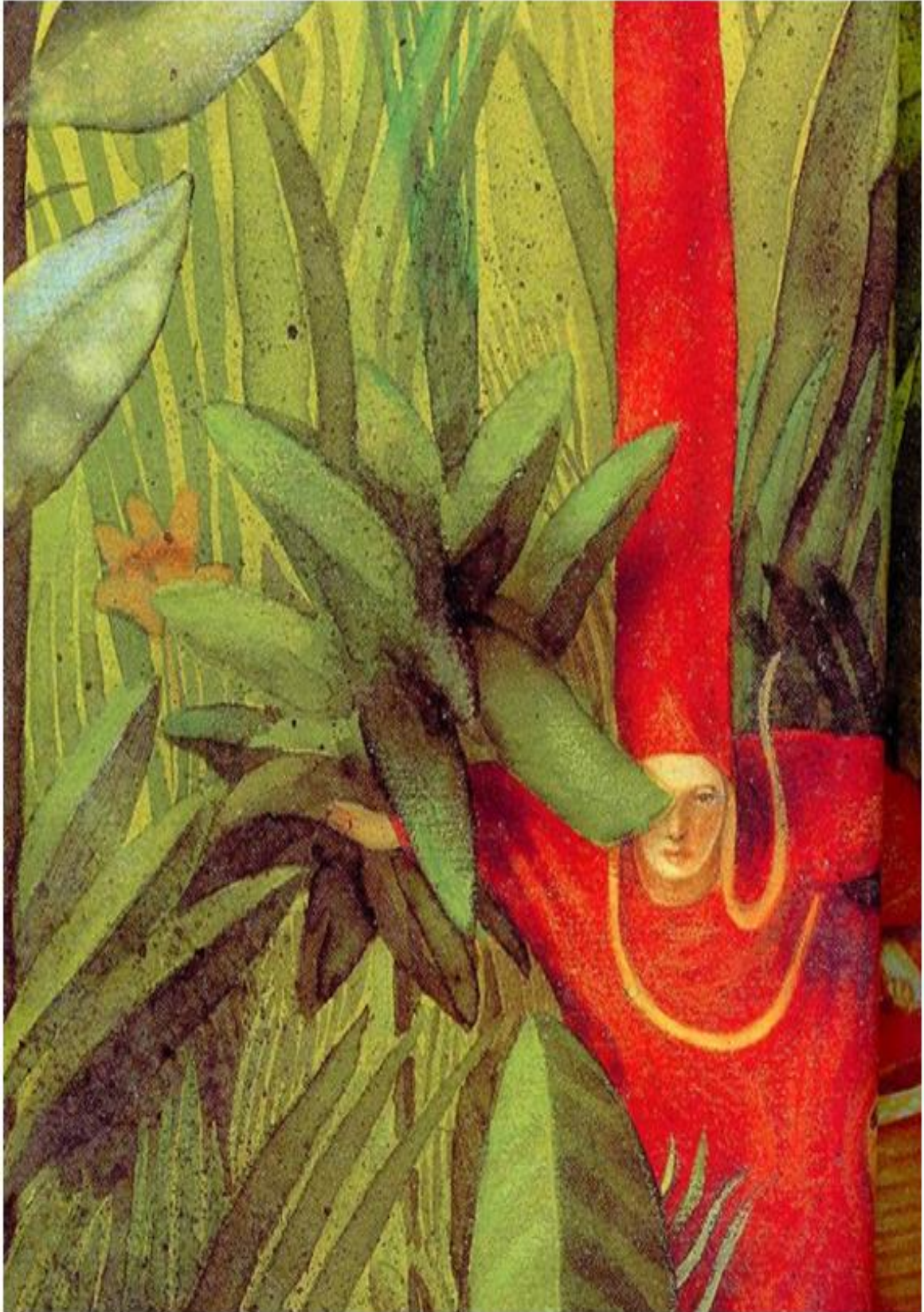


La caperucita verde vivia en el Polo Norte, y un dia salio a llevar uvas y Pescado a su hermana, Pero se encontro con un oso hambriento que queria comerse el pescado que llevaba ella Pero en ese momento Paso un pescador y ahuyento al oso y acompaño a caperucita hasta donde su hermana.

Estudiantes del grado segundo.

Anexo 6

Figura 1. Caperucita en los matorrales



Fuente: Negrín (2003, p.5).

Anexo 7

Figura 2. Tío Lobo dice la palabra mierda



Fuente: Olmos (2014, pp. 25.26)

Anexo 8

Figura 3. Capturas de pantalla de *Caperucita- Corto de terror*



Fuente: Ai bi. [Ai bi]. (10 de abril de 2015). *Caperucita roja-corto de terror* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uEG9nWqCQL0&t=70s>

Anexo 9

Entrevistas a estudiantes

1. ¿Cuál ha sido tu acercamiento con los cuentos clásicos?
2. Antes de las intervenciones ¿qué otras historias conocías en las que Pinocho y Caperucita fueran protagonistas?
3. ¿Qué personajes de cuentos crees que son más famosos?
4. ¿Para qué leer cuentos clásicos en la escuela?
5. ¿Qué pensaste cuando supiste que íbamos a leer cuentos clásicos?
6. ¿Cambiaste de opinión sobre ellos?
7. ¿Qué piensas de las intervenciones de miss Sara, Zarahi o Camila?
8. ¿Qué opinas de las distintas versiones que llevamos de Caperucita Roja y Pinocho?

Anexo 10

Taller #1 (24 y 25 de abril)	
Nombre	Acercándonos a <i>Caperucita</i>
Objetivo	Rastrear conocimientos previos de los estudiantes en relación al cuento <i>Caperucita</i> de los hermanos Grimm
Derecho básico de aprendizaje	Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones.
Desarrollo	<p>Al comenzar la sesión proyectaremos una presentación en Power Point en la que mostraremos imágenes de distintas versiones de <i>Caperucita</i> y vamos a a hacer preguntas tales como: ¿cuál es el título de esta obra? ¿Quién la escribió? ¿De dónde es? ¿Cuál es la personalidad de Caperucita? ¿Cómo actúa el lobo? ¿Esta historia es para niños? ¿Por qué?</p> <p>Luego, a partir de frases recortadas (aunque para el grado 2º se llevará una secuencia de imágenes) los estudiantes reconstruirán el relato de acuerdo a lo que saben. El objetivo de las frases es guiarlos en la narración, de modo que no nos den una versión reduccionista de la historia.</p> <p>Una vez los grupos reconstruyan su versión de la historia, se confrontarán a nivel grupal para posteriormente leer la versión que los hermanos Grimm tienen del cuento.</p>

Taller #2 (8 y 9 de mayo)	
Nombre	Caperucita en cortos animados

Objetivo	Hacer una comparación entre el cuento de Caperucita de los Hermanos Grimm y versiones audiovisuales del mismo cuento.
Derecho básico de aprendizaje	Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses
Desarrollo	<p>Al inicio de la clase se mostrarán estos cortos de Caperucita: https://www.youtube.com/watch?v=jFFWH_nUB1A https://www.youtube.com/watch?v=uEG9nWqCQL0&t=3s&fbclid=IwAR16DV5gSLMB89Bm58jfeCpKXSJm_5g-T8h8Aqu_PgvOoSL6vL8rDftUZI4 https://www.youtube.com/watch?v=KPwoQagNM2U</p> <p>Luego, de manera conjunta, se hará una comparación entre el cuento leído en la sesión pasada y los videos vistos.</p> <p>Como la idea es que los estudiantes realicen una versión propia de este cuento clásico ,hacia el final de la clase, si queda tiempo, se les preguntará a los estudiantes lo siguiente con el fin de que vayan teniendo ideas para esa versión que van a crear:</p> <ul style="list-style-type: none"> a- ¿de qué color es tu caperucita? b- ¿para dónde va caperucita? c- ¿qué va a hacer? d- ¿con quién vive? e- ¿qué va a llevar en su canasta?

	<p>f- ¿dónde vive? (ciudad, espacio, alcantarilla, debajo del mar, en la playa)</p> <p>g- ¿en qué lugar se encuentra con el lobo?</p> <p>h- ¿va a caer o no en las trampas del lobo?</p> <p>i- Describe en 3 palabras cómo sería la personalidad de caperucita.</p> <p>j- Describe en 3 palabras cómo sería la personalidad del lobo.</p>
--	---

Taller #3 (Mayo 15 y 16)	
Nombre	Un lobo enamorado corteja a Caperucita
Objetivo	Crear un diálogo entre el lobo y Caperucita
Derecho básico de aprendizaje	Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.
Desarrollo	<p>Por parejas se les propondrá a los estudiantes que escriban un diálogo entre el lobo y Caperucita, donde el primero estará tratando de conquistar a la segunda.. En otro momento, se leerán algunos de los diálogos realizados.</p> <p>Por último, se leerá <i>Boca de lobo</i> y se conversará en torno a la diferencia del lobo que este cuento muestra con otros lobos previamente abarcados.</p>

--	--

Taller#4 (Mayo 22 y 23)	
Nombre	¿Qué lleva realmente Caperucita en su canasta?
Objetivo	Realizar una figura de plastilina con la comida que Caperucita pudo haber llevado en su canasta.
Derechos básicos de aprendizaje	Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes.
Desarrollo	<p>La docente leerá el cuento <i>Tío Lobo</i> y antes de leer el final les preguntará a los estudiantes qué creen que podría suceder.</p> <p>Una vez leído el cuento, la profesora preguntará por las diferencias entre todos los cuentos leídos y los videos vistos con la intención de recordar lo abarcado y también de hacer un llamado sobre las variaciones de una misma historia.</p> <p>En un último momento, se les invitará a los estudiantes a que con plastilina imaginen un alimento (uno diferente a los mencionados en los cuentos leídos) que Caperucita pudo llevar en su canasta.</p> <p>Cabe anotar que con los estudiantes del grado segundo se hizo necesario otro encuentro para esta actividad. En esta segunda sesión la docente leerá <i>Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)</i>, para luego dar paso a la exposición y socialización.</p>

--	--

Taller#5 (Septiembre 4 y 5)	
Nombre	¿Y quién es Pinocho?
Objetivo	Posibilitar un acercamiento de los estudiantes con la obra clásica <i>Las aventuras de Pinocho</i> .
Derechos básicos de aprendizaje	Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular.
Desarrollo	<p>La docente presentará los personajes principales de la obra de <i>Las aventuras de Pinocho</i>.</p> <p>Posteriormente se proyectará el siguiente fragmento de la película de <i>Pinocho</i> producida por Disney:</p> <p>Y por último se les invitará a que escriban una carta a un hada madrina en la que le expresen tres deseos que tengan.</p>

Taller#6 (Septiembre 18 y 19)	
Nombre	¿Todos somos mentirosos?
Objetivo	Crear un espacio de reflexión alrededor de la mentira.
Derechos básicos de aprendizaje	Escribe textos a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas.

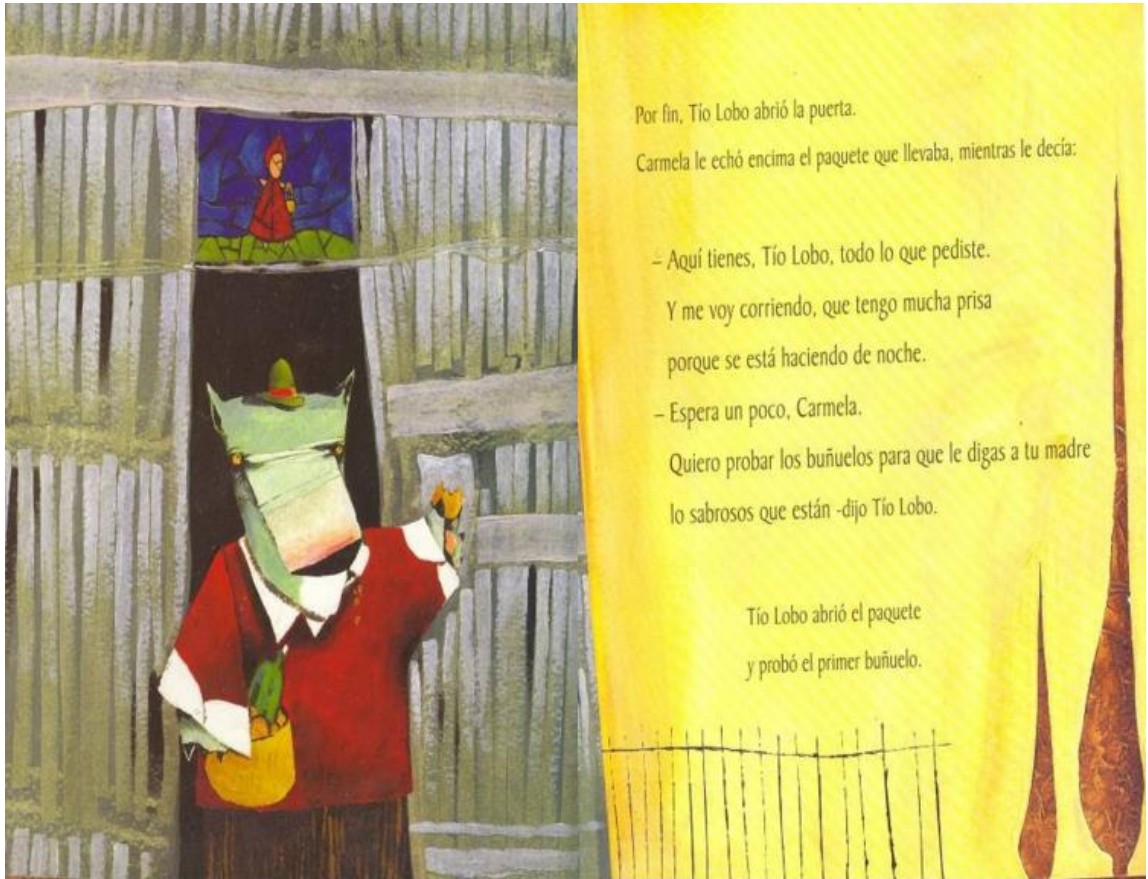
Desarrollo	<p>La docente leerá el libro álbum <i>Toda la verdad</i>.</p> <p>Luego, se les invitará a jugar “Empresa de mentiras” que consiste en que, por grupos, aborden una situación problemática en la que una persona pueda verse e inventen una excusa para que esa persona salga de dicha situación.</p> <p>Por último, los estudiantes harán el test “¿Qué tipo de mentiroso eres?” con el fin de conversar sobre por qué mentimos.</p>
------------	--

Taller#7 (Septiembre 25 y 26)	
Nombre	Imaginemos otra versión de Pinocho
Objetivo	Crear una nueva versión del cuento clásico <i>Pinocho</i>
Derecho básico de aprendizaje	Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares)
Desarrollo	<p>Se proyectará, en primer lugar, un vídeo que continuará la reflexión que empezamos la semana pasada en torno a la mentira y la verdad y posteriormente profundizaremos al respecto. El link de dicho vídeo es este: https://www.youtube.com/watch?v=L-9p3w_z0s</p> <p>En un segundo momento, reproduciremos el siguiente vídeo que servirá de inspiración para las nuevas versiones de Pinocho que los estudiantes crearán: https://www.youtube.com/watch?v=xdBc81bggt4&feature=share&fbclid=IwAR00P</p>

	<p><u>WgjaAEjTmOBEih36qBau8lQAfBbIacaiI</u> <u>laZis-oDRfKAfNcX3ouf8</u></p> <p>Después se dará paso a la lectura en voz alta de libro álbum <i>Pinocho no era el mentiroso</i> y por último se les invitará a responder estas preguntas que servirán de base para ese nuevo Pinocho:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es tu nombre?2. ¿Dónde vives? ¿Con quién vives?3. ¿Cuántos años tienes?4. ¿Qué acción modifica tu cuerpo y qué parte de tu se cuerpo modifica?5. ¿Con qué sueñas?6. ¿Qué animal representa tu conciencia?7. Cuenta una aventura en la que tus emociones hayan sido extremas.8. ¿Quién te fabricó? ¿Cómo fuiste creado?
--	--

Anexo 11

Figura 4. Tío Lobo abre la puerta de su casa



Por fin, Tío Lobo abrió la puerta.

Carmela le echó encima el paquete que llevaba, mientras le decía:

- Aquí tienes, Tío Lobo, todo lo que pediste.

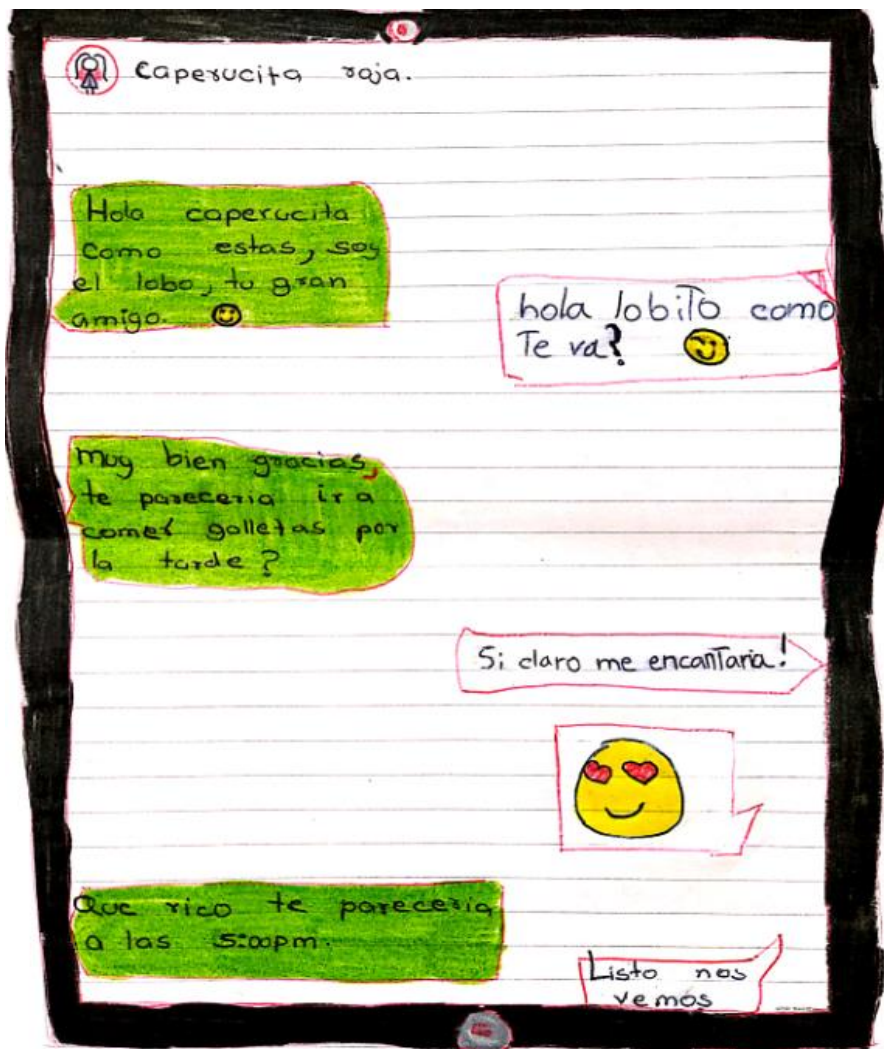
Y me voy corriendo, que tengo mucha prisa
porque se está haciendo de noche.

- Espera un poco, Carmela.

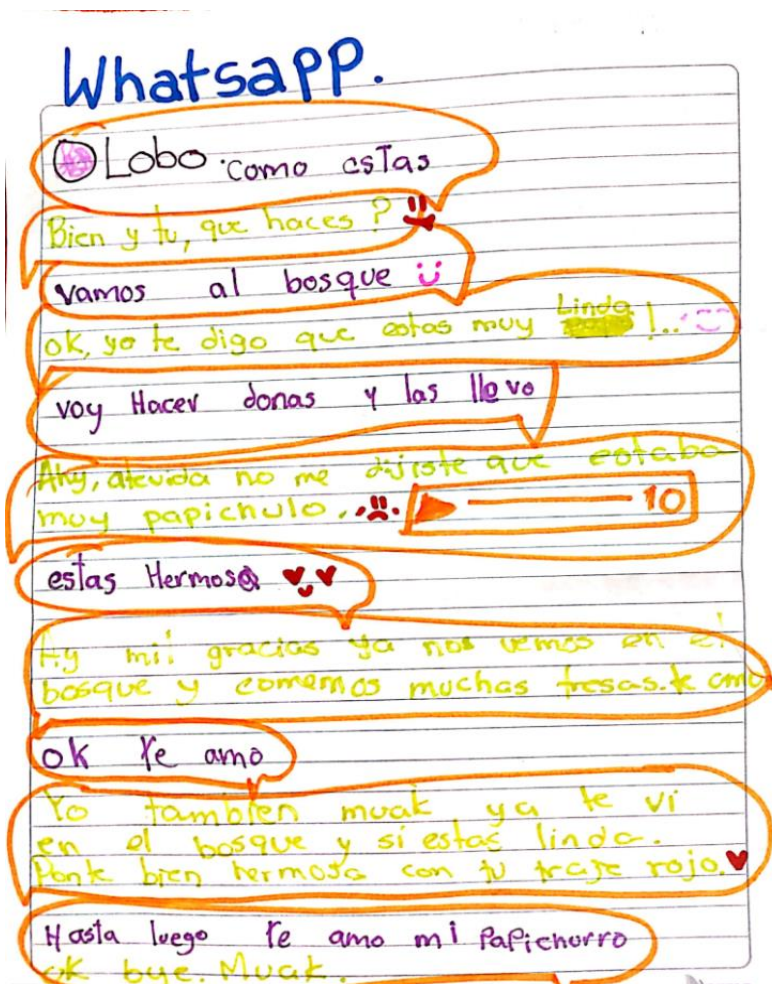
Quiero probar los buñuelos para que le digas a tu madre
lo sabrosos que están -dijo Tío Lobo.

Tío Lobo abrió el paquete
y probó el primer buñuelo.

Fuente: Olmos, (2014, pp. 23-24)



Estudiantes del grado cuarto.



Estudiantes del grado tercero.

Enviado 11 de septiembre

Querida hada azul:

Yo te quiero que me concedas estos 3 deseos:

- Que viva mucho tiempo con mi familia.
- Que no me muera cuando vaya de Rio negro a Panama y luego de Panama a Mexico en avion.
- Que no haya guerra y que no se haga la tercera guerra mundial.

Por que:

1. Porque no quiero estar solo y sin familia.
2. Porque me da miedo la muerte y a ir en avion.
3. Porque a mi me encanta estar en paz y porque no quiero que se dañe mas el planeta.

P.D: Ojala se cumplan los deseos.

Estudiante del grado tercero.

11/09/2019

Querida hada madrina,

Te escribo desesperada. Estoy así porque mi prima está muy grave. Espero que me puedas conceder estos tres deseos: primero, quiero que mi prima se recupere pronto debido a que no siente sus piernas y no puede caminar. Segundo, quiero paz y amor para mi familia. Tercero, deseo que elijan a mi papá como gerente para que no lo hechen del trabajo (DSV) Espero que mis deseos se puedan cumplir si llegas a leer esta carta.

Estudiante del grado cuarto.

para lucas a 2D
septiembre 19/2019

- ① la lucas para el cancer
- ② Que no existan las discusiones.
- ③ Que no existan Los Ladrones
- ④ Que Las groserias se vallan
- ⑤ que haya Paz
- ⑥ Que los Padres no Peleen
- ⑦ Que no Prefieran alomaterial que a lo real
- ⑧ Que noodien
- ⑨ Que amen
- ⑩ Que Los que son tristes tengan felicidad

Estudiante del grado segundo.