



Niñez, literatura y escuela: reflexiones en torno a la hegemonía adultocéntrica en la enseñanza de la literatura

Gisela Yajaira Guarín Aguirre

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Ruth Ángela Ortiz Nieves, Doctora (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Guarin Aguirre, 2023)
Referencia	Guarin Aguirre, G. Y. (2023). <i>Niñez, literatura y escuela: reflexiones en torno a la hegemonía adultocéntrica en la enseñanza de la literatura</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe de Departamento: Cártul Valérico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Apertura y nacimiento del Sentir	10
1. Reconocimiento del problema de investigación.....	13
1.1 Presentación	13
1.2 Justificación.....	18
1.3 Antecedentes	23
1.4 Objetivos	37
1.4.1 Objetivo general.....	37
1.4.2 Objetivos específicos	37
2. Diálogo teórico, hablemos de Literatura, Niñez y Escuela	38
2.1 El Adulto y las miradas adultocéntricas	40
2.2 El niño, trasegar histórico y experiencias vitales	47
2.3 La Escuela y la enseñanza de la literatura.....	56
3. Recorrido por el sendero metodológico	67
3.1 Sobre el equipaje metodológico	75
3.1.1 La observación participante: presencia de la investigadora.....	76
3.1.2 Estrategias de contacto: formas de ponerse en escena.....	77
3.1.3 Instrumentos de campo: imágenes y experiencias vividas en el camino	81
3.1.4 Materiales de campo: voces del camino	84
3.2 Procesos: el aula virtual.....	86
3.3 Encuentros literarios: otra figuración docente.....	87
4. Miradas adultocéntricas en la escuela: lógicas escolares entorno a la enseñanza de la literatura	88

4.1 Contexto: virtualidad y presencialidad.....	88
4.2 Lógicas escolares en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela.....	92
4.2.1 La lógica de vigilar y castigar.....	94
4.2.2 la lógica del argumento de la completud	100
4.2.3 La lógica de la promesa técnica	106
4.2.4 La lógica de la misión moralizante	110
4.3 El Encuentro Literario	116
4.4 Obras literarias en el Encuentro Literario	123
5. Epílogo	132
Referencias	134
Anexos.....	138

Lista de figuras

Figura 1 Goya, F. (1778). Niños inflando una vejiga. Óleo sobre lienzo.	18
Figura 2 Isaac Claesz, van Swanenburg. (1596). Portrait of Catharina van Warmond. Museum Meermanno-Westreenianum the Hague.	38
Figura 3 Construcción del Marco teórico.....	57
Figura 4 Philippe de Champaigne. (1649). Les Enfants Habert de Montmor, Óleo sobre lienzo.	67
Figura 5 Aula virtual 5° en Classroom.....	80
Figura 6 Notas diario de campo, 22 de septiembre.	84
Figura 7 El cofre de las palabras secretas, Cuarto 1.	85
Figura 8 Trabajo final del plan lector, Jerónimo 5A.....	85
Figura 9 Proyecto final de un estudiante de 5°, en respuesta al plan lector, segundo trimestre. .	94
Figura 10 Análisis escrito en diario 1, posterior a mi intervención virtual.....	95
Figura 11 Lo que odia Andrés de 5°	100
Figura 12 Respuesta de estudiantes sobre las diferencias entre libros para niños y libros para adultos.	101
Figura 13 Opinión de Jerónimo.....	103
Figura 14 Conversación sobre el sentido de la lectura en los niños.....	105
Figura 15 Respuestas de los estudiantes sobre el sentido de la lectura.....	109
Figura 16 Historia Favorita de Marianne, Grado Cuarto-2.....	110
Figura 17 Dibujo de Gabriela, Grado Tercero-1	110
Figura 18 Obras más recordadas.	113
Figura 19 Experiencia lectora sobre “La gran fábrica de las palabras”.	120
Figura 20 Portada del libro “Mi día de suerte”.	124
Figura 21 Portada del libro “Ladrón de gallinas”.	125

Figura 22 Portada del libro “La gran fábrica de las palabras”.....	126
Figura 23 Palabras secretas 1	127
Figura 24 Palabras secretas 2	127
Figura 25 Portada del libro “El pato y la muerte”.....	128
Figura 26 Portada del libro “Marilú ¿quién eres tú?	130
Figura 27 Motivación para conversar.	130

Siglas, acrónimos y abreviaturas

LI	Literatura Infantil
PhD	Philosophiae Doctor
ONU	La Organización de las Naciones Unidas
TIC	Tecnologías de la Información y la comunicación
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La escritura que tiene lugar en las siguientes páginas es la reflexión que se construye a partir de la experiencia investigativa sobre la enseñanza de la literatura en la Básica Primaria. Este trabajo tiene como tema central la problematización de la mirada y hegemonía adultocéntrica sobre el niño en la enseñanza de la literatura, representada en el aula por el maestro. Esta hegemonía del adulto se manifiesta a través de unas lógicas escolares nombradas como: la lógica de la misión moralizante, la lógica del argumento de la completud, la lógica de la promesa técnica y la lógica de vigilar y castigar.

En un segundo momento de esta escritura se expone otra forma para la enseñanza de la literatura, nacida en el contacto sensible y experiencial con los niños, y en la lectura de las obras literarias, esta otra forma de la enseñanza se nombra como el Encuentro Literario, el cual involucra al niño como un lector activo, reflexivo y crítico, y a la vez reorienta la enseñanza de la literatura hacia un enfoque artístico, sensible y estético.

Palabras clave: literatura, niñez, adultocentrismo, lógica escolar, Encuentro Literario.

Abstract

This writing that has been placed in the next pages is the narration of my experience of the literature teaching in elementary education. The main topic of the investigation is the adultcentrism hegemony in literature teaching, featured in the classroom by the teacher. This adult hegemony is being represented through some school logic named: the moralizing mission logic, the “completud” argument logic, the technic promise logic, and the “to watch to guard” logic.

With the discovery of this logics, it shows under its shadows a contrary way to teach literature in the school, this new way of teaching is named as Literary encounter, which involves the student as an active reader, thoughtful and critic, and realigns the literature teaching till an artistic, sensitive, and esthetic focus.

Keywords: Literature, Childhood, Adultcentrism, School logic, Literary encounter.

Apertura y nacimiento del Sentir

“Leer les dará una mirada más abierta sobre los hombres y sobre el mundo, y los ayudará a rechazar la realidad como un hecho irrevocable. Esa negación, esa sagrada rebeldía, es la grieta que abrimos sobre la opacidad del mundo. A través de ella puede filtrarse una novedad que aliente nuestro compromiso”.

(Sábato, 2004)

La escuela se constituye para los profesores en vivencia y en algunas ocasiones espejismos de lo que fuimos. Pisamos la Escuela primaria con alma de niño, entramos al Bachillerato con miedos adolescentes, salimos de ella rumbo a la Universidad con sueños juveniles y luego de la formación universitaria, en mi caso como maestra, el deseo de un retorno a la escuela lleno de expectativas y propósitos para seguir cultivando la escuela, de la mano de muchas preguntas mezcladas con sin sabores de la vida.

Los profesores junto con los estudiantes nos encontramos con todo lo que somos en la escuela, diferentes, cada uno con sus concepciones sobre la vida, experiencias vividas, apuestas y propósitos. En este encontrarse con el otro, descubrimos, hallamos, acertamos conjuntamente, nos oponemos, discrepamos o terminamos por perdernos en el mundo del otro, en este toparse con el otro, entre todos los sujetos que tienen su lugar en la escuela, nos ponemos en el camino de la conveniencia, de convivir con el otro y con lo diferente, de discrepar y de coincidir con el ánimo de alcanzar metas, finalidades, culminar procesos, sean éstos educativos o personales.

Entre aquellos propósitos escolares, acordamos en el área de Lengua Castellana un lugar para la literatura y con ella la lectura y los libros, y desde las políticas públicas, trazamos en la agenda escolar estrategias y procesos pedagógicos en su mayoría con el fin del desarrollo de las destrezas básicas, de las cuales la escuela no puede prescindir: escuchar, hablar, leer y escribir. Claro, todo lo anterior atravesado por nuestros saberes de maestros del área y por nuestras subjetividades.

La literatura, como uno de los saberes que circulan en la escuela, es usada, en ocasiones, con el fin de promover el desarrollo integral en los niños, tarea que empieza desde los primeros años de escolarización y se alimenta con toda la maquinaria: contenidos, planes de lectura, documentos guías y currículos del sistema educativo para que el maestro de lengua y literatura oriente su quehacer en el aula. En este marco, se crean mecanismos de lectura y de promoción literaria con el objetivo de acercar a los niños al mejoramiento de esta destreza y que, en buena medida, lo que hacen es aumentar exigencias de lecturas carentes de contexto y de sentidos, en tanto se pretende insertar a los niños en un mundo de requerimientos propios del mundo de la vida de los adultos, en una suerte de preparación para la vida fuera de todo contexto de su temprana edad.

La literatura, por su naturaleza estética y de raíces profundamente humanas, trae consigo el calor del otro, de la presencia del otro, se permite la maravilla y hondura de contener desde el olor más sutil hasta los sabores más agrios de la vida por medio de la palabra y el ritmo. Esto es, a grandes rasgos la fuente de mi sentir investigativo, pues yo misma me vi involucrada en dichas prácticas de promoción de obras literarias, con el fin de desarrollar el índice lector y el estatus de una figura lectora en la edad temprana.

Preocupada por no presentir en los estudiantes la emoción, la curiosidad, el deseo, el recuerdo o un secreto íntimo sugerido por la obra literaria, comprendí que dichos propósitos de visión adultocéntrica alejaban el vínculo posible entre el niño y el libro. Además, porque todos los aspectos curriculares en los diseños de aula para la clase de literatura se hacen desde las lógicas del adulto cuya mirada sobre el niño es un elemento problematizante en las inquietudes investigativas que como maestra en formación me cuestionan desde hace ya varios semestres.

La enseñanza de la literatura tiene mucho que ver con nosotros los adultos que mediamos los procesos de lectura en niños. Cuando pienso esta importante transcendencia de la vida propia en la enseñanza de la literatura, no evito preguntarme si los adultos tendremos que ver en los disgustos y desintereses con los que a veces los niños justifican su alejamiento de los libros, las mismas razones que terminan por perjudicar los procesos de enseñanza de la literatura y con los que muchas veces perdemos oportunidades de descubrir otras posibilidades de vivir, otras palabras que comuniquen a alguno de los estudiantes secretos íntimos que han de servirles para la vida.

Tengo la seguridad que el maestro de literatura debe mantener la posibilidad de soñar, de brindar lugares de conversación en la socialización de la experiencia de vida, mantener lugares simbólicos para hallar puntos críticos, posibilitar una conversación con los libros que dependiendo con quien se encuentren pueden ser refugio, pausa y respiro en medio del agitante fluir de la sociedad, el maestro y el libro son amigos con quien reír o llorar, el maestro de mano de los libros pone en la clase de literatura más vida, a la vida para seguir aportando a la vida.

Para terminar esta apertura a esta otra forma de ver, sentir y acercarse a la escuela quisiera manifestar que muchos de los acontecimientos sucedidos en la práctica investigativa, que toman forma luego a modo de escritura en los siguientes capítulos, excedieron el recinto de mi alma debido a la excitante cotidianidad que engloba la escuela, aquella que nos dota de vida y pasando junto a la nuestra como maestros, a veces muere o perdura.

1. Reconocimiento del problema de investigación

1.1 Presentación

“Esto es un alegato para que la literatura, oral y escrita, y el arte bajo todas sus formas tengan lugar en la vida de todos los días, en particular en la de los niños y adolescentes”.

(Petit, 2016)

La realización de esta escritura investigativa nació de mi preocupación por los alcances que la mirada del adulto y sus concepciones sobre el niño tienen en la enseñanza de la literatura y el vínculo entre el niño y la obra.

De modo que a lo largo de esta investigación se presenta y se cuestiona sobre la existencia de las miradas adultocéntricas que influyen en la enseñanza de la literatura, miradas que tienen lugar por medio de lógicas escolares que pueden ser una práctica literaria: utilitaria o técnica, prácticas que tienen como fin cultivar habilidades, enseñar valores, domesticar al niño o desarrollar un hábito lector en la edad temprana, entre otros fines pensados desde las hegemonías dominantes del adulto.

La existencia de ciertas lógicas escolares va ganando territorio en las prácticas cotidianas de la escuela y se visibilizan en el poder que tienen los adultos sobre la elección de textos, la mediación y la enseñanza de la literatura, los materiales, recursos y actividades propias en el aula. Esto hace parte de lógicas que toman sentido en la medida que son establecidas con base en argumentos que, en esencia, son el producto de una sociedad regida bajo los parámetros del adulto, hegemonía que este trabajo pretende problematizar en cuanto a lo que refiere a la enseñanza de la

literatura, en la cual se hace preciso tensionar esa mirada adultocéntrica hacia una comprensión más cercana de las posibilidades de los niños y su mundo de la vida con que llegan a la escuela.

Es importante señalar que esta construcción investigativa no da por establecidas las lógicas escolares que en este trabajo se presentan, como las únicas posibles en la enseñanza de la literatura en la escuela; tampoco pretende proponer otra lógica escolar como la mejor posible, por el contrario, recupera y da importancia al vínculo entre el niño y la obra, a aquella realidad íntima que solo es posible en el encuentro del estudiante con el texto literario, un encuentro no mediado por la espera de resultados prácticos o actitudinales en el estudiante, sino por el hecho de mantener despierta la curiosidad, la imaginación, el deseo y tener la libertad de leer.

Lo que subyace en las decisiones que toman los adultos-maestros para la enseñanza de la literatura a niños, en el fondo está permeado por la influencia de un aprendizaje social, un aprendizaje a partir de la vivencia en interacciones sociales por medio de las cuales aprendemos ideas de cómo entender y tratar a un niño o una niña, “en la familia aprendemos el adultocentrismo y en las relaciones sociales fuera de la familia lo reforzamos, así esperamos ser mayores para gozar de una serie de privilegios que cuando somos menores no tenemos”. (UNICEF, 2013, p. 19). De hecho, heredamos muchas de las ideas puestas en marcha en la enseñanza de la literatura, ideas basadas en las concepciones que como adultos tenemos sobre la niñez, por ejemplo, la idea de cómo y qué debería ser la literatura para niños o literatura infantil “esa palabrita basta para que todo se trastorne, para que entren a terciar otras fuerzas, para que cambien las reglas del juego porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos mucho más que la literatura”. (Montes, 2001, p. 18).

La relación entre el adulto y el niño es un campo problemático; comprender el concepto de infancia, que teniendo en cuenta su historicidad es un terreno poroso, árido, lleno de tensiones que la presente investigación no pretende dilucidar. El asunto, más bien, es problematizar la mirada del adulto sobre el niño, esto es, la hegemonía adultocéntrica sobre la infancia, y cómo esa mirada permea los procesos de enseñanza de la literatura en la escuela.

Lo anterior, desde luego, no desconoce que los adultos somos los responsables de los niños, precisamente, “porque somos hegemónicos tenemos el poder”. (Montes, 2001, p. 45), de esta manera la toma de decisiones, los análisis y reflexiones que nos conducen a dicha toma de

decisiones desde la selección del corpus hasta los acercamientos pedagógicos y didácticos, nos hacen muy responsables de la enseñanza de literatura, una enseñanza de la literatura que dista de concebir la relación adulto-niño como una red de oposiciones binarias: el que ya creció-el que aún es pequeño; el que sabe qué y cómo y por qué- y el que no sabe nada y se le tienen que llenar esos vacíos.

En suma, la investigación nos orienta a la identificación y reflexión sobre una enseñanza de la literatura que está mediada desde el habitar y el vivir el mundo adultocéntrico, una enseñanza sustentada en la superioridad, la concepción y los valores que se tienen sobre infancia, en la cual se desconoce al niño desde su presente, sus pensamientos y desde su propio habitar el mundo. El adultocentrismo representa las realizaciones educativas al culminar la época escolar, crecimiento, maduración, realización personal, goce de privilegios sociales, el fin de las transiciones de la niñez y la juventud y es privilegio de reconocimiento, integración y participación social.

¿Dónde queda entonces el niño, el estudiante, el lector? el niño, el estudiante y en este caso el lector, es relegado a un proceso de maduración, de *completud*, de supervisión por parte de la maquinaria institucional, es llenado, modelado, colonizado por la visión adultocéntrica, preparado de modo que pueda licenciar y sustentar su figura de adulto, de ciudadano, de hombre, de mujer, él y ella son el cumplir del proyecto social-familiar, La anterior es una mirada que reconoce que

Lo que hace que la infancia sea la infancia, lo que la define, es la disparidad, es el eslabón, la bajada. Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo desparejo. Una relación marcada irremediablemente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea la dominación cultural, como un trencito. (Montes, 2001, p. 34)

A propósito de la enseñanza de la literatura en la escuela, en la entrevista de Bedoya (2021) Beatriz Helena Robledo señala que el sistema educativo coarta las capacidades del niño y le condiciona su pensamiento, dejando de lado la concepción del niño como sujeto creativo, imaginativo, ya que:

El niño es un ser metafórico por excelencia, los adultos y la educación castradora lo han metido en casillas y en cuadros. El niño piensa y transforma, transforma un palo de escoba en un caballo o una silla en un tren; ahí ya genera metáfora, capacidad de simbolizar y de encantar el mundo. Esa es la infancia. (Robledo en Bedoya, 2021, p. 387)

teniendo en cuenta esta caracterización de la infancia, es importante pensar el papel de una educación que se encuentra de espaldas al niño, de espaldas a reconocer en el niño su singularidad y su capacidad para transformar su mundo.

De ahí que el proceso de enseñanza de la literatura, en el cual ésta es insumo, medio y finalidad al mismo tiempo, se encuentre tensionado por el pensamiento del adulto sobre el niño, sumado a su concepción de literatura y de todo aquello que ya define al niño como un ser lleno de experiencia vital y de mundo de la vida en construcción. Este complejo campo de relaciones y preconcepciones tensiona el encuentro entre las visiones de mundo del niño y del adulto, en tanto en la intimidad de la lectura del texto literario es posible la múltiple socialización, allí no hay verdades establecidas, todo lo contrario, es el lugar por excelencia de creación de posibles formas de ver el mundo, es el lugar que genera las condiciones que hacen posible que el niño deposite en la lectura todo su ser sensorial, experiencial, vivencial en diálogo con la obra estética, de manera que la experiencia de lectura tenga muchas posibilidades.

Por lo tanto, pensando en la influencia del sentido de nuestros gestos, las historias que les contamos a los niños, ejemplos, figuraciones que tomamos ante su presencia, la propuesta de ciertas lecturas y no otras, lo que pensamos de ellos y el cómo todo ello es la presencia del mundo que otros me heredaron o el mundo que yo viví y amé, y pensando en cómo la transmisión, la presentación de mi mundo puede estar desconociendo la historia y experiencia de vida del niño, que es otra posibilidad de vida, con todo ello nace la pregunta :

¿Cómo influyen los imaginarios adultocéntricos sobre el niño en la enseñanza de la literatura en la escuela?

La primera parte de la pregunta retoma entonces, la posición del adulto con sus visiones adultocéntricas sobre el niño, las cuales sustentan lógicas pedagógicas en relación con la enseñanza

de la literatura en la escuela y permite develar modos de enseñarle literatura, en un segundo momento permite darle un lugar al niño como sujeto, sujeto considerado capaz de percibir, comprender y hablar sobre el mundo que habita, expresarse desde su propia vivencia, una vivencia diferente a la del adulto.

Por otra parte la pregunta posibilita aportar a la discusión sobre la literatura desde una mirada crítica que reoriente su presencia como necesaria y esencial en la escuela, permite hablar de una concepción de la literatura a parte de los fines adultocéntricos como los únicos medios justificables para darle un espacio propio, íntimo e independiente de lo productivo o utilitario, en realidad la literatura no necesita defensa ni justificación en la vida cotidiana de los niños, pues es ella la necesidad de disponer la vida, aún con las vergüenzas y las intimidades por medio de la palabra escrita, de contar historias, de poner en palabras aquellos sentimientos, descubrimientos o secretos al otro, es ella un acto noble de exponer la vida, para juzgar o aprender sobre la condición humana, un acto de lectura permite poner en puntos críticos la vida ya vivida que puede estar relacionada con la mía, con mis creencias, con mis herencias culturales, con todo lo que soy.

Para finalizar, es posible percibir la influencia adultocéntrica en la enseñanza de la literatura en la escuela, una influencia adultocéntrica que se manifiesta desde el percibir, comprender y hablar sobre el niño y la literatura para ellos. De modo que en algunos apartados de esta investigación, a través de las voces de los niños se notarán las consecuencias y las grietas que el mundo de los adultos ha provocado en la relación entre el niño y la literatura, pues algunos expresaron que la literatura “solo servía para el vocabulario o aprender a leer”, tristemente estas expresiones son indicios de la desconexión entre el sentido humano de la literatura y el niño, grietas provocadas por las que perdemos muchos estudiantes, posibles lectores amantes, sensibles y llenos de excesos de sentido, los cuales muchas veces no vuelven a encontrarse con una obra literaria.



Figura 1

Goya, F. (1778). Niños inflando una vejiga. Óleo sobre lienzo.

1.2 Justificación

*“La literatura está más cerca
de la vida que de la academia”.*

(Robledo, 2011)

En el anterior apartado se mencionó la existencia de unas lógicas escolares en la enseñanza de la literatura en la escuela, posibilitadas por la mirada adultocéntrica. En el presente apartado se nombran las lógicas escolares que en este trabajo investigativo se ponen en cuestión, con el fin de exponer parte de las influencias que la mirada adultocéntrica sobre el niño tiene en la enseñanza de la literatura, es importante anotar que la profundización de estas lógicas escolares tendrá lugar en

el capítulo IV de este trabajo. De modo que en los siguientes párrafos se presentaran cuatro lógicas en específico: la lógica de *vigilar y castiga¹r*, la lógica del *argumento de la completud²*, la lógica de *la misión moralizante* y la lógica de la promesa *técnica*. Estas lógicas escolares se mantienen en práctica a partir de las diferentes concepciones sociales que los adultos tienen sobre el niño y que, a la vez, reflejan la concepción que de la literatura se tiene.

En primer lugar, se encuentra *la lógica de vigilar y castigar*. Esta lógica escolar está directamente relacionada con la orientación de la enseñanza, en la cual todos los procesos son liderados por el profesor a través de las plantillas de nota, de llamados a listas y las revisiones periódicas del cuaderno de talleres literarios, es un profesor que posee herramientas que le permiten supervisar el proceso lector. Dicha relación de poder en la enseñanza, también se manifiesta en la medida que el profesor elige los libros de texto que han de ser leídos, realiza talleres y evaluaciones periódicas de control de las metas de lectura. En relación con esto Foucault (1976) expuso que en la escuela existen dichas relaciones de poder y que se manifiestan en “la escuela a través de la hora y media de clase al día; la enseñanza la dan el maestro y los subjefes”. (p.274).

Esta lógica escolar compromete también el tiempo y el espacio. En algunas situaciones se destina de las seis horas de la materia de lengua castellana a la semana, solo una hora de las seis, para la lectura de textos literarios o revisión de las actividades literarias y el resto le corresponde al estudiante como trabajo independiente. También compromete el espacio destinado para el cuerpo implicado en el proceso de leer, espacio del cual el aula de clase es el recurrente porque permite la organización en filas, filas en las que con dificultad circula la palabra en el aula entre los niños y facilita el control del comportamiento del estudiante, además privilegia una posición corporal para atender al profesor, al respecto Foucault expone que:

Esta superposición de modelos diferentes permite circunscribir, en lo que tiene de específico, la función de encauzamiento de la conducta. Los jefes y subjefes no deben ser

¹ Se conoce por este nombre una de las obras más reconocidas del filósofo e historiador francés Michel Foucault titulada “*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*” publicada en 1975. Si bien se toma este nombre de la obra para nombrar una de las lógicas escolares, el contenido teórico de esta lógica no tiene que ver con los postulados que presenta la obra de Foucault.

² Inspirada en los postulados de Carlos Skliar expuestos en su texto “*Poner en tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*”, a diferencia del postulado de Skliar, esta lógica es delimitada y contextualizada en la enseñanza de la literatura en este trabajo.

del todo ni jueces, ni profesores, ni contra maestros, ni suboficiales, ni padres", sino un poco de todo esto y con un modo de intervención que es específico. Son en cierta manera unos técnicos del comportamiento: ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad. Tienen que fabricar unos cuerpos dóciles. (Foucault, 1976, p. 274)

Una lógica que está involucrada con la producción y la fabricación del niño para que sea un buen niño, un niño juicioso que se evidencie en el comportamiento, en el cumplimiento y sujeción a las tareas impuestas por la escuela, un buen lector que desarrolla los compromisos y trabajos escolares a tiempo y bajo la perspectiva del maestro, buscando su aprobación por medio de la nota.

Por su parte la lógica del *argumento de la completud* tiene que ver directamente con las representaciones sobre el niño y el estereotipo del niño “falto de, carente de”, concepciones fuertemente arraigadas en el adulto, una mirada del adulto que considera sin duda, y siguiendo a Skliar (2005) quien afirma que “hay por ejemplo, y cómo negarlo, un argumento de completud en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado”. (p.13), esta mirada del adulto sobre el niño estimula su necesidad de ayudarlo a comprender, a abordar el texto, a ofrecerle lo que cree que no tiene para acceder al texto literario. En este punto cabe preguntarse con Montes (2001) “¿Quién es el que deja marcas: el niño al que el texto busca como lector, o más bien, ¿el adulto en el que se originó el mensaje?”. (p. 18).

Lo anterior evidencia la representación que el adulto tiene sobre el niño como ser inacabado e incompleto y ello contribuye a que el adulto considere que el espacio del aula y de la enseñanza de la literatura debe estar dominado por el despliegue de su saber y de su conocimiento, y por la necesidad de ayudar a que el otro, el niño, complete lo que le falta, un adulto seguro y maduro, un maestro que concibe al niño en escasez e incompletud.

Una lógica que argumenta la imperiosa necesidad de que el niño siempre sea acompañado por un adulto y que a la vez se orienta bajo “la colonialidad de un mundo a otro” en el proceso de enseñanza de la literatura por parte del adulto al niño, frente al cuál los niños siempre son alimentados por la transmisión cultural del adulto y silenciados para superponer las perspectivas

de experiencia adultocéntrica. Es de aclarar que dichas perspectivas no son correctas o incorrectas, es que superponerlas implica un silenciamiento a la experiencia propia del niño.

En el encuentro con la literatura, la otredad, lo distinto, el otro, lo ajeno es la preeminencia, la riqueza y la ganancia, porque la literatura reconoce al otro desde su experiencia, múltiple, variada, sin invalidarla o reducirla a una categoría tal: niño, joven, anciano, adulto o mujer, el problema se encuentra en la mediación de los procesos de literatura, cuando existe una representación del otro marcada que mantiene un sistema con prácticas literarias de control, domesticación o aculturación, representaciones estrechamente ligadas con mi propia identidad y concepción de mundo como maestro de literatura.

En cuanto a la lógica de la *promesa técnica*, esta se sustenta en la proyección del futuro, en la proyección social que se tiene sobre la niñez, se sustenta en resultados y en el desarrollo de habilidades técnicas por medio de las cuales el niño en su presente no es más que la preparación de un ser para el futuro, para la ciudadanía, para el mercado, al respecto Skliar afirma:

En la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un estado, ni como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. (Skliar, 2005, p. 13)

La lógica de la promesa técnica es quizás, la lógica más notable en el sistema escolar que se hace presente a través de procesos de instrumentalización de la literatura que pretenden el desarrollo de contenidos educativos y habilidades en los niños. Es quizás una de las lógicas más peligrosas, pues abarca al niño como ser incompleto, recuperando nuevamente a la lógica del argumento de la completud y lo somete al control y vigilancia de la escuela, porque el niño es la promesa y el resultado de los esfuerzos pedagógicos, recuperando también la lógica de vigilar y castigar.

Por último, se encuentra la lógica de la *misión moralizante*, esta lógica es una de las más debatidas en el campo de la academia, con ella se fue abriendo un campo crítico hacia la enseñanza de la literatura a niños. A pesar de los avances a través de los debates en la academia que han logrado dignificar la literatura para niños y ponerla en la agenda de la conversación académica desde su posibilidad estética, poética y artística, como lo menciona Robledo a Bedoya (2021), esta lógica se sigue perpetuando “en los cuales se hacen libros con el fin de utilizar la literatura para enseñar y para dejar mensajes”. (p. 392). En ella se subordina la literatura a una cuestión ética, moral, religiosa o simplemente se aborda el texto literario con la idea de extraer de él un mensaje explícito de algo que el niño tiene que aprender para la vida.

En esta lógica los libros tampoco dejan mucho a la imaginación, este tipo de libros, de mensajes explícitos e infantilizados, son de baja calidad en el sentido que no cuestionan al niño o lo dejan en la intriga de develar la verdad que esconde el texto. Con relación a esta cultura productora de moralización, Roa (2014) afirma que:

Alguna de esa literatura infantil ha caído en el error de suponer que crea para humanos tontos. Algunos autores y sectores editoriales siguen abogando por dos elementos: las moralejas y el dinero. Elementos que van de la mano, pues a través de los años se ha creado una cultura de la infancia tan errada que se siguen vendiendo libros para enseñarlos a ser mejores personas, mejores adultos. Aquellos son los libros que más consumo han tenido en el mercado editorial. Aunque, los grandes clásicos de la literatura infantil y la nueva literatura cada vez más extraña, más curiosa y, por ello mismo, original, se han encargado de ir suprimiendo estos falsos supuestos y han puesto a funcionar otras maneras de acercarse a esos niños que aún no hemos logrado entender. (Roa, 2014, p. 8)

Roa, recupera a través de su investigación dos elementos importantes sobre esta lógica, el primero es la referencia a las concepciones y la cultura que los adultos han creado sobre los niños y el segundo es cómo los grandes clásicos de la literatura infantil interlocutan con la propia infancia,

defendiendo por sí sola la relación entre el niño y la obra literaria lejos de los alcances de ser adoctrinamiento o moralizante.

Para finalizar, quisiera resaltar la importancia de la problematización de dichas lógicas en la búsqueda de respuestas para este problema de investigación, pues las mismas son obstáculo a posibles lectores amantes de las letras y por tanto de la vida. Rastrearlas, conocerlas y ser conscientes de ellas a través del ejercicio investigativo, posibilita conocer síntomas en la enseñanza de la literatura y posibles medicinas para el malestar, un posible malestar que se manifiesta sobre la lectura de obras literarias por parte de los niños. Conocerlas y reflexionar sobre ellas, nos aventura en un descubrimiento de la niñez, de adentrarnos un poco en sus excesos, individualidades y de la mano de ellos, disfrutar el viaje por la literatura en libertad del encuentro y lejos de la colonialidad del adulto.

Es posible que estas no sean las únicas existentes y que en el camino de esta escritura investigativa de repente, se revelen otras prácticas en la enseñanza de la literatura que se han venido llevando a cabo de forma inconsciente, otras lógicas que aporten a la discusión sobre la enseñanza de la literatura, en aras de cada día posibilitar mejores ambientes de discusión literaria, ambientes para construir conocimiento en la escuela, escuchando a los niños y donde los niños sientan que tiene palabra, derecho y espacio para hablar de esos temas cotidianos en la escuela, que en últimas es la vida escolar que nos corresponde vivir a estudiantes y maestros.

1.3 Antecedentes

En cuanto a los antecedentes que contribuyen a sustentar las ideas anteriormente expuestas en esta escritura investigativa, se presentan dos tipos de contribuciones que se relacionan con la influencia de la mirada adultocéntrica sobre el niño. La primera contribución se hará de forma introductoria, dado su vasto recorrido histórico y teórico, desde las ciencias sociales con su interés y la construcción del concepto “niño”, esto por motivo de las concepciones académicas de los inicios sobre el niño que influyen en la conformación de lógicas sociales -familiares y con el paso del tiempo en la conformación de lógicas escolares. La segunda contribución se hará desde la

exposición de algunas investigaciones que exponen una mirada crítica sobre la enseñanza de la literatura en la escuela.

Lo anterior por motivo de los pocos antecedentes investigativos en el campo de la enseñanza literaria que postulen una mirada problematizadora sobre la influencia y dominio del adulto en la enseñanza de literatura a niños, de modo que se retoman y se relacionan la contribución social desde las ciencias sociales, con las investigaciones recientes en el campo de la enseñanza literaria, para soportar las miradas adultocéntricas desde su construcción e influjo social-familiar y en el campo de la enseñanza.

De acuerdo con Duarte (2012) estas miradas adultocéntricas son el producto de relaciones que, desde el contexto social y familiar, y posteriormente con la escuela son las formas en que se establecen el contacto y el tratamiento de los niños y su participación como sujetos en los procesos sociales y educativos, pues son “los grupos adultos encargados de la formación de los sujetos considerados menores, y la tarea de estos, es dejarse formar para lograr ser aceptados. La familia europea de los siglos XVIII y XIX se constituye como el lugar principal para esta función social y espiritual, y más tarde la escuela será la encargada de la formación para la vida”. (p. 106).

En este sentido se conoce que anterior a la modernidad los estudios sobre los niños en relación con su contribución social y cultural, pasó por diferentes concepciones. Antes de la creación y reconocimiento de la categoría “niño”, los niños no eran considerados más que adultos pequeños entre los adultos, Robledo afirma que en Colombia

Incluso al siglo XIX—, los niños eran considerados como adultos en pequeño, así era el trato y la educación que se les daba. Lo que se esperaba de ellos era que se comportaran como adultos. Eso responde, entre otras cosas, a la falta de investigaciones sobre el desarrollo del niño. Había mucho desconocimiento y lo que hacían los adultos era, de alguna manera, proyectarse ellos mismos en los niños. (Robledo en la entrevista de Bedoya, 2021, p.387)

Por otra parte, en occidente las concepciones en torno al niño se debatían “entre lo salvaje de la sociedad y lo civilizado”, el niño era considerado como alguien opuesto al hombre civilizado:

En los inicios de la antropología británica, los niños representaban el vínculo entre el salvajismo y la civilización. Edward Taylor, uno de los padres de la antropología británica, consideraba que, en el mundo infantil, especialmente en sus juegos, se encontraban huellas de las formas en que nuestros ancestros habían vivido. (Pachón, 2009, p.436)

Concepciones que en la modernidad servían para explicar la condición humana contemporánea. Con la influencia del evolucionismo, las teorías de la evolución en cuanto a la condición del niño tomaron fuerza, con la idea de que no era posible entender la condición humana contemporánea, sin remitirse al estudio de los procesos y estructuras cerebrales que los niños tenían, de modo que se concluía “entonces que la sociología y la teología estaban destinadas a empezar sus estudios con la etnografía de los pueblos no civilizados, y añadía que no era posible entender la vida de los salvajes hasta que no estudiáramos el periodo de su infancia. De ahí la necesidad de estudiar al niño”. (Pachón citando a Kidd, 1906, p.437).

Estos estudios, pese a los prejuicios frente a la condición del niño en la sociedad, abrieron el camino para que las ciencias humanas miraran críticamente los postulados teóricos que a partir de estudios académicos se venían construyendo sobre la niñez, de forma que desde la academia norteamericana se empezó a resaltar en la niñez el desarrollo de sus habilidades y la forma de entablar relaciones en la comunidad. Pachón (2009) señala que

En 1887 se publica *Religious life of the Zuñi child*, un trabajo que se constituyó en una de las primeras publicaciones especializadas sobre los niños: en esta obra, la autora analiza y describe tanto el aspecto doméstico de la vida del niño, incluyendo sus hábitos, costumbres, juegos y otras actividades cotidianas, al igual que su vida religiosa: la forma

cómo esta era enseñada y las prácticas que como niños debían realizar. (Pachón, 2009, p. 440)

Luego, muchas de las investigaciones que empezaron a interesarse en el niño, lo ubicaban en espacios culturales, como la casa y con los juguetes, la iglesia, la comunidad o la escuela, espacios culturales que llevaron a focalizar la atención sobre los niños y con estos espacios vino el análisis e interés por conocer sus procesos de socialización como: los patrones de crianzas, las conductas moldeables y el impacto de la cultura en su personalidad, de allí empezó a surgir “un interés creciente en relación con los métodos y las técnicas que debían ser utilizados para trabajar con niños”. (Pachón, 2009, p. 442).

Estos primeros aportes teóricos, nos muestran por una parte la supremacía del adulto sobre el niño, a partir de las herramientas que posee para definir y establecer una noción sobre qué es la niñez, también muestra la supremacía partiendo desde su concepto “adulto”, en relación con la otredad (el niño) desde su propia identidad adultocéntrica, una supremacía que subordina el niño a las visiones adulto-céntricas. Además de que permite conocer a grandes rasgos el trasegar y la valoración relativamente joven sobre niño en la sociedad.

Dichas valoraciones y concepciones sobre el niño nacidas en la academia también dieron lugar a la creación de teorías evolucionistas, conductuales y sociológicas, que nos ayudan a comprender en parte, que las lógicas escolares en torno a la enseñanza de la literatura no se han gestado fuera de la academia, sino que a partir de diálogos lejanos y cercanos entre las ciencias sociales, se ha constituido una cultura adulta para el niño y una cultura del niño que responde a dicha cultura adultocéntrica. Hasta aquí una recopilación general de las posturas sociales del concepto niño.

El concepto de niño, marcha de la mano del concepto de literatura, tanto que, se ha creado un tipo de literatura destinada para la niñez, como la literatura infantil, Robledo dice que

La historia de la infancia y de la literatura infantil, son historias paralelas. Bajo esta premisa, lo que el presente panorama pretende es mostrar cómo se ha representado la infancia en la literatura infantil colombiana, cómo se ha ido transformando esta

representación a medida que cambian las condiciones económicas y sociales y en consecuencia las concepciones pedagógicas y culturales relacionadas con la niñez. (Robledo, 2012, p.10)

Dicho devenir de la infancia y la literatura ha estado marcado por factores como las políticas públicas educativas, la escuela católica y las pedagogías de la nueva escuela. Esta misma autora expone etapas de evolución del niño y la literatura en Colombia en su obra “*Todos los danzantes panorama histórico de la literatura infantil y juvenil en Colombia*”, en la cual muestra un panorama histórico donde la primera figura que aparece del niño y la literatura: es un niño colonizado “una literatura infantil durante la época colonial es algo impensable. Si el imaginario de los adultos estaba colonizado y controlado por mecanismos tan rígidos y violentos como El Santo Tribunal de la Inquisición, o el adoctrinamiento a través de la lectura de libros piadosos y edificantes, ¡qué diremos del de los niños!”. (Robledo, 2012, p.1).

Por otra parte, la influencia de la tradición oral se manifestó a la par que diferentes culturas en el territorio colombiano, el resultante de dicha fusión fueron los relatos, mitos, arrullos y canciones, expresión de diferentes cosmogonías, fusión que permitió el fenómeno de la transculturación en el país y de la cual los niños no fueron ajenos:

En esa mágica fusión propia de las leyes de la tradición oral, van surgiendo seres fantásticos, con poderes provenientes ya de Dios, ya del diablo, ya de las fuerzas de la naturaleza, ya de otros dioses; seres que forman parte esencial de nuestra cultura, como la madremonje, la patasola, el mohán, el hojarasquín, creaciones auténticamente americanas, propias del mestizaje cultural. (Robledo, 2012, p.8)

Pese a esta riqueza de la tradición oral, en la cual se halla el reconocimiento de la diversidad cultural, el niño fue ignorado durante toda la época de la colonia y sometido a memorizar textos bíblicos con finalidades moralizantes, un catecismo por el que muchos también aprendieron a leer. Prácticas coloniales que han influido fuertemente en la escuela e influyen en la perpetuación de

lógicas escolares que están permeadas por la fe y el adoctrinamiento, como la lógica de la misión moralizante y la lógica de vigilar y castigar.

A finales de siglo XIX, la literatura cumplía su papel moral y colonizador en los niños, pues era usada para alimentar valores sobre la patria, la familia, las costumbres o el conocimiento de Dios. Con la fuerza que este tipo de alfabetización tenía se dio lugar a la creación de medios como las revistas para niños que permitieron un espacio para el niño, sin embargo, en estos medios

Se trata de una mezcla de textos literarios, doctrinales y documentales, adaptados para la comprensión del niño, utilizando fácil vocabulario y pocas palabras. Son textos muy cortos que demuestran una noción de la niñez con una capacidad limitada de comprensión y el deber del adulto de acompañarlo en este aprendizaje y explicarle lo que no entienda. (Robledo, 2012, p.38)

La selección la realiza el adulto que muestra una evolución en la concepción del niño que necesita ser llenado de contenidos, valores y demás, para completar su educación.

Un cambio crítico se da a mediados del siglo XX con la llegada de las pedagogías de la escuela activa a los que pertenecían médicos o psicólogos como Piaget. En esta renovación pedagógica que propuso cambiar un aprendizaje de memoria y de adoctrinamiento por un aprendizaje experimental y de actividad experiencial, aportó a la concepción de un niño reflexivo y comprensivo de la realidad.

Sobre la escuela activa y los cambios que aportaron en la relación del adulto con el niño, Robledo afirma que:

En medio de este ambiente de renovación pedagógica y cultural, de revaloración del niño como ser social y cultural diferente del adulto, empezamos a encontrar un aumento en las ediciones de libros para niños por fuera del ámbito escolar que, aunque no numeroso, es significativo en la medida en que se empieza a pensar en el niño como un lector que

puede acceder a los libros sin la mediación directa del adulto (maestro, padre de familia) y para quién se escribe con fines lúdicos y estéticos. (Robledo, 2012, p. 60)

La renovación pedagógica no se quedó en los términos de la reflexión y comprensión de un niño como ser experiencial y comprensivo, sino que las influencias de sus avances en el campo educativo y con la marcha de la sociedad capitalista, se propició un movimiento escolar que marchara a fin de la preparación del estudiante para la sociedad y la economía, de forma que se exigió del niño, habilidades para la exposición oral de sus comprensiones y la sistematización del pensamiento a través de actividades y talleres.

Con todo este panorama nacional en la evolución del niño y el lugar que a la par tiene la literatura, surge en los años 60 un auge de la producción de libros infantiles, pues el niño ya era considerado un consumidor potente de literatura infantil a propósito de su condición escolar. El mercado fue sistematizando e involucrando datos como la edad, el tema, las necesidades o los intereses sobre el niño, para producir obras. En los 90 se ensancha el territorio para los niños en espacios económicos y sociales y se les permite ingresar a la escritura, como escritura para niños y a la promoción de espacios de lectura que contribuyeron a alimentar la producción literaria.

Rescatando todo este contexto histórico, Robledo (2012) dice que “el territorio de la literatura infantil tiene que ver también con los organismos y personas que se han dedicado a promoverla y a formar a generaciones de lectores”. (p. 107), de modo que con la mediación de los procesos de lectura por adultos, a la par de la promoción de la lectura, se abre una orientación pedagógica sobre la misma que sin posicionarse críticamente sobre los procesos de lectura, termina por ceder a los activismos del mercado literario.

Hasta aquí, con este primer panorama contextual de prácticas culturales y concepciones sociales alrededor del niño, se pueden ver dos asuntos, el primero es sobre los diferentes factores que han contribuido a la formación de lógicas escolares en la enseñanza de la literatura, que desconectan al niño de la obra poética y lo ponen en un plano productivo o de realización personal, y el segundo es el aporte que este panorama histórico antes del 2000 nos permite conocer los devenires del niño y a la vez de la literatura, un panorama que nos plantea retos en la enseñanza de la literatura, con la idea de no repetir o perpetuar dichas prácticas literarias vacías de sentido.

Finalmente, las recientes investigaciones en la academia que, desde la experiencia y contacto con los niños en prácticas pedagógicas o espacios de lectura, han encontrado una realidad de niñez que exige por parte de la academia su reconocimiento. Las siguientes investigaciones incursionan en la figura de un niño que es lector activo, comprendido como un sujeto estético, cultural y político.

Por una parte, la perspectiva crítica de Sánchez (2018), empieza manifestando que existen presentes prácticas de instrumentalización de la literatura en la zona rural,

Desde los documentos institucionales revisados, tales como planes de área, mallas curriculares y planeaciones de clase, no se reflejaba la inclusión de un componente referido al papel que cumple la literatura como proceso cultural y estético asociado al lenguaje, y por lo tanto no se han pensado estrategias de trabajo con la misma que pongan de relieve la lectura como una experiencia estética. (Sánchez, 2018, p. 7)

Los anteriores documentos evidencian la subordinación de la literatura y la enseñanza de esta de espaldas al niño, de espaldas a posibilitar un espacio para la literatura desde el arte y la creación de sentidos, de múltiples mundos bajo lo estético y lo sensible.

Sánchez (2018) señala en sus hallazgos que la literatura es usada por parte del docente como objeto discursivo, el cual representa toda una tradición cultural, un objeto discursivo que sirve para presentar contenidos

El docente pretende extraer y ejercitar conocimientos prácticos para los cuales la literatura no fue precisamente creada. Es por esto que las acciones identificadas durante el acercamiento a las clases de lenguaje demuestran la intención evaluativa con la que son tratados los textos literarios a la hora de instruir sobre el dominio de aspectos relacionados con los formalismos de la lengua. (Sánchez, 2018, p.75)

Pese al rastreo de una lógica instrumental en la enseñanza de la literatura como objeto discursivo y de sugerir un lugar para la enseñanza de la literatura desde lo estético y lo sensible, pese a la identificación de este problema utilitario, la investigación no rescata o menciona la importancia de las concepciones del docente sobre el niño y la literatura, por su parte la investigación anima al maestro a desarrollar capacidades para un abordaje exitoso de la literatura en el aula, con el ánimo de entusiasmar a los niños en la lectura de los textos, por lo tanto, la investigación propone seis estrategias para la didáctica de la enseñanza de la literatura, a través de las otras artes y con diferentes recursos llamativos para los niños.

Varias cuestiones plantea la investigación de Sánchez (2018), que valdrían la pena retomar, la primera es la presencia actual de la práctica instrumental en la escuela, aun cuando tantos debates académicos contemporáneos intentan dignificar la literatura y critican dichas prácticas instrumentales, segundo la inquietante practicidad con la que los maestros en algunas ocasiones asumimos la enseñanza de la literatura en la escuela, y tercero, la cuestión de si la didáctica de la literatura podría influir o no en alimentar ciertas lógicas escolares que desconocen al niño, por ejemplo, como la lógica del argumento de la completud, pues se diseña una estrategia didáctica con “la intención ayudar al niño” a encontrarse con el texto literario.

Por su parte, Moya (2019) propone en su investigación abordar la literatura infantil como una experiencia estética, de la cual se requiere tomar distancia del enfoque moralizante que ha perseguido a la literatura escrita para niños “la cual considera al niño como inocente, frágil, y con una total dependencia de los adultos”. (p.3), en este rastreo del enfoque moralizante expone que

Subsiste aún en los estudios pedagógicos una mirada que le resta autonomía tanto a la obra como al lector y a su experiencia de lectura. Diríamos que aún subsiste —el niño escolar, como apuntaba Rodari, el cual enfrenta el texto literario con unos fines preestablecidos por la escuela, a lo cual se han unido las editoriales con la forma como han concebido las fichas de lectura que suelen agregar al plan lector que ofrecen. (Moya, 2019, p.29)

Moya problematiza este enfoque moralizante desde la intervención de la escuela, señala que el problema abarca las concepciones que los estudiantes de licenciatura y profesores tienen de la literatura y el lugar que le dan a la misma en el aula, de modo que son los adultos los que terminan dándole un valor moralizante a la literatura:

De acuerdo con lo expresado, las tendencias más relevantes de los trabajos son las relacionadas con el uso de la LI para desarrollar habilidades de lectoescritura, competencias básicas, comunicativas, interculturales y literarias. También hay un interés general por promover a través de la literatura para niños los valores y establecer relaciones interdisciplinarias entre la LI y el cine, la psicología, la sociología y la terapéutica. Igualmente, los enfoques teóricos que más se retoman en las investigaciones son el paradigma constructivista, la pedagogía crítica y la educación basada en valores; mientras que los autores más destacados son Juan Cervera, Teresa Colomer y Gianni Rodari. (Moya citando a Gaitán & Mosquera, 2015, p. 159)

Estas tendencias en el uso de la literatura para desarrollar habilidades de lectoescritura, competencias básicas, comunicativas, interculturales y literarias, tienen que ver con la mirada sobre el niño y las competencias comunicativas, culturales y sociales que se le exigen, competencias para adaptar a los niños a las exigencias de la ciudadanía, para otorgarle su lugar en el mundo o para aprobarle su realización personal.

La investigación de Moya (2019) problematiza el enfoque moralizante y sugiere que dicho enfoque está relacionado con la mirada de un “niño escolar”, un sujeto que está orientado al desarrollo escolar y a la adquisición de habilidades escolares, esta mirada del niño escolar es tan fuerte y poco cuestionada que logra trascender a los procesos de enseñanza de la literatura, abarcando incluso el sentido de esta, hasta llevarla a ser puente de lecciones morales. Esta problematización de la figura escolar es también objeto de uso para las editoriales que de mano de la escuela llevan a cabo el diseño y ejecución de planes lectores escolares, con el diseño de fichas de lectura o fichas de comprensión textual.

Moya (2019) en su investigación expresa la necesidad de una enseñanza de la literatura en la escuela que no esté influenciada por determinismos adultocéntricos o visiones moralizantes. Para ello propone mirar la literatura y abordarla desde un enfoque estético, el cual “ofrece un camino para abordar la literatura infantil en el aula sin escindirse de su naturaleza y permitir, de este modo, que el lector pueda tener una experiencia incondicionada que despliegue las múltiples posibilidades de la obra artística”. (p.15).

También expresa que, posibilitando momentos estéticos en los encuentros literarios, se da paso a condiciones para que el niño desarrolle competencias comunicativas y culturales sin la búsqueda de las mismas, ya que la literatura moviliza el pensamiento crítico, sin necesidad de los didactismos. En este trabajo se rescata la presencia de la lógica de la misión moralizante, se expresa la emergencia de brindar espacios de lectura en libertad, íntimo, lejos de los adultos, y a la vez cuestiona los didactismos como plan de acción para la enseñanza de la literatura.

Por su parte, Pottes (2020) pone la mirada en una de las organizaciones implicadas en el asesoramiento de planes de lectura y colecciones literarias para el Gobierno Nacional, organizaciones que son los espacios de discusión adulta donde surgen las concepciones sociales e intereses educativos de libros para niños

En Colombia, por ejemplo, el interés por la literatura infantil y la infancia ha estado marcado por las políticas públicas, especialmente por aquellas dirigidas al fomento de la lectura y a la educación de los niños y las niñas; desde dicho interés, surgen organizaciones como Fundalectura, que acompañan y asesoran al país en la selección de libros infantiles. (Pottes, 2020, p. 1)

Pottes señala que en la selección de libros que desde el comité de valoración de Fundalectura se hace, es posible rastrear referentes y concepciones del niño y de la literatura infantil, en los cuales se halla la réplica de estereotipos infantiles y libros de baja calidad estética, producciones que responden más un afán productivo que estético.

Además, Pottes relaciona estos referentes y concepciones de niñez al contexto social y cultural en el cual se encuentra el niño, de ahí que el escritor de literatura infantil también está

respaldado por un contexto social en el cual existe una condición de niñez en específico, el escritor de literatura escribe a partir de ese referente, de allí que el escritor de literatura para niños reproduzca ciertos estereotipos, así afirma Pottes:

Se reconoce que las concepciones de infancia se entrelazan en la sociedad de acuerdo con las condiciones económicas, culturales, políticas y educativas del entorno que se estudie, pues al afirmar que la infancia es una construcción social se asevera la influencia de los factores sociales que la rodean. En el caso de la literatura infantil, por ejemplo, el contexto en el que se escribe el libro, la imagen que el autor tenga de la infancia y la elección del tema a tratar son elementos que influyen en la concepción de infancia que se transmite. Así, a partir de la mirada de la infancia desde la idea de la lectura en Colombia y de escenarios colectivos como los Comités de Valoración de Fundalectura, se puede concluir que convergen diferentes imágenes del niño en un mismo campo de estudio. (Pottes, 2020, p. 129)

Nuevamente toma fuerza las implicaciones que tiene las concepciones sociales sobre el niño en la producción y selección para la enseñanza de la literatura, sin embargo, y pese a que los factores sociales, culturales, políticos y educativos con relación al niño pueden ser diferentes, aún se rastrea una de las concepciones sobre el niño más antigua (el adulto en miniatura) como lo asegura Pottes (2020) “sin embargo, hay ciertos rasgos de concepciones antiguas que permanecen y se entremezclan con las realidades actuales, un ejemplo de ello es la concepción del niño como hombre en miniatura, donde el adulto ve al niño como una proyección de sí”. (p. 129).

Esto recuerda la ironía con que Montes (2001) critica la mirada de algunos intereses de los adultos en la responsabilidad que tienen quienes escriben para niños, y los comentarios de quienes realizan las débiles críticas sobre escrituras que irrumpen miradas adultocéntricas. Dice Montes que habría, entonces, que compilar una suerte de *Manual del buen escritor para niños* que tendría exigencias como

Que sea ameno pero sencillo, que se anime a los grandes problemas, pero, eso sí, que deje un mensaje de esperanza y, principalmente, que tenga un final feliz. Nada de demasiado miedo, ni de demasiada excitación y, sobre todo, que no vaya a producir angustia: que no haya chicos que vuelan, porque eso puede inducir al lector a arrojarse por la ventana, y que no haya venganzas, para no estimular los sentimientos crueles...Ah, y, por favor, que no sea demasiado largo. Y si de paso puede dejar alguna enseñanza, tanto mejor. (Montes, 2001, p. 61)

Aparte de dicha mirada del adulto sobre el (adulto en miniatura), persiste en la mirada de la literatura para niños, los libros con referentes moralizantes, que se agrupan en aquellos textos pedidos “por encargo o por mediación del adulto”, sumado a esto, el tipo de libros de baja calidad estética ayuda a contribuir a la imagen de un niño como “tabula rasa” que, desde los mensajes explícitos y las lecciones dirigidas, desconocen la voz y los cuestionamientos del niño. En virtud de ello, Pottes señala la necesidad de no encasillar al niño a un molde lector y de adelantar discusiones colectivas sobre las elecciones de los textos infantiles, desde las propias instituciones educativas.

En conclusión, esta investigación aporta a construir círculos de escucha y diálogo con la niñez,

A respetar a los niños y las niñas desde sus formas de actuar, producir y reflexionar para la infancia, a elegir con criterios y desde el conocimiento de las posibilidades de una literatura infantil con calidad estética, a disfrutar la experiencia de encontrarse con una buena historia y permitir que otros la disfruten. (Pottes, 2020 p. 134)

A posibilitar encuentros entre el niño y la obra desde la escuela, que desafíen las lógicas de consumo productivo, utilitario y cuestionen los imaginarios sociales que comporten una mirada reduccionista del niño. Para finalizar, es importante volver a señalar la ausencia de investigaciones que rastreen en la enseñanza de la literatura lógicas adultocéntricas que influyen en los procesos

de mediación y enseñanza de la literatura en la escuela, pues en las anteriores investigaciones fue notable la exposición de dos enfoques fundamentales ya debatidos en la academia: la instrumentalización de la literatura para el desarrollo de habilidades y el enfoque moralizante.

Considerando la fuerza que tienen las variadas concepciones del niño en la sociedad y los múltiples factores que influyen en la relación entre el niño y el adulto, es preciso seguir preguntando qué otras lógicas, qué otras perspectivas adultocéntricas existen en la escuela, que otras están obstaculizando el encuentro íntimo entre el niño y el texto literario, por lo cual me pregunto ¿Es posible este encuentro sin las mediaciones pedagógicas, es posible este encuentro fuera de la teoría pedagógica?, ¿es posible el encuentro desde y posibilitado por la experiencia del niño?

Conocer y poner en discusión las anteriores investigaciones, también nos pone en el camino de un nuevo enfoque, es el profesor de literatura quien debe enfocar a la literatura, pues como está visto, el concepto sobre el niño marcha a la par del concepto que se tiene de la literatura para este, de forma que existe eso que llamamos literatura infantil y literatura para niños, ¿En realidad hay literatura infantil, existe literatura para niños y para adultos?, por lo tanto, este panorama de antecedentes también cuestiona dicha relación aparentemente intrínseca entre el concepto de niño y el de literatura, y nos seduce a la búsqueda de dicha independencia, una independencia de la literatura de la categoría infantil.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Reflexionar sobre los imaginarios que el adulto ha construido sobre el niño y la relación de estos con la enseñanza de la literatura.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las miradas adultocéntricas sobre el niño presentes en la enseñanza de la literatura en la escuela
- Mostrar la influencia que tiene la mirada adultocéntrica sobre el niño en la enseñanza de la literatura en la escuela
- Contrastar las lógicas escolares en la enseñanza de la literatura con el Encuentro Literario



Figura 2

Isaac Claesz, van Swanenburg. (1596). Portrait of Catharina van Warmond. Museum Meermanno-Westreenianum the Hague.

2. Diálogo teórico, hablemos de Literatura, Niñez y Escuela

“Humildemente invito a mi audiencia y a mis lectores, si los hay, a suscribir este modesto y discreto credo: aceptar la experiencia literaria por su valor intrínseco para enriquecer la vida, por encima de cualquier virtud que pueda tener como medio para un fin no literario”.

(Townsend, 1990)

En el presente capítulo me propongo a construir un diálogo teórico entre asuntos como la mirada del adulto en la enseñanza de la literatura nombrada en esta escritura investigativa como las miradas adultocéntricas, además sobre el concepto de niño, en particular desde dos perspectivas: el niño desde lo social y desde la idea pedagógica, además hablar sobre la enseñanza de la literatura en la escuela.

Es preciso señalar que este apartado se compone de una triada teórica entre el adulto, la escuela y el niño. Esta triada central está conectada por la literatura en la medida que esta es el motivo de encuentro, el insumo y la finalidad en la clase, en este trabajo se expondrán tensiones presentes en esta triada entre el niño, el adulto y la escuela en relación con la enseñanza de la literatura.

Este encuentro de experiencias de vidas propias, entre maestro y estudiante, niño y adulto en la escuela están mediadas por la literatura, en la medida que esta es el insumo, el motivo que impulsa las discusiones, preguntas e inquietudes entre el adulto y el niño, en la medida que ella es la que convoca al encuentro de la enseñanza, de modo que la literatura misma, nos permite adentrarnos en la observación de las tensiones en la enseñanza, pero a la vez de posibilidades literarias donde se goce de lo estético, de lo experiencial, de la vida misma.

2.1 El Adulto y las miradas adultocéntricas

Para empezar, quisiera contar la experiencia pedagógica que dio pie al sentir investigativo que motivó la construcción de este trabajo de grado y en la cual yo misma me encontraba implicada en la enseñanza de la literatura en primaria y de la cual salí alterada.

En la Práctica V que está enfocada en la enseñanza de la literatura en primaria, tuve la oportunidad de ir a un colegio privado que era reconocido por sus procesos de lectura exitosos en la edad temprana.

Me asignaron tres grados de primaria: Jardín, Transición y Segundo. Aparte de la apertura a los grupos por parte de la institución educativa, desde el curso “práctica V” se me entregó una plantilla de planeación (consulte anexo 1), con la cual se llevaría el registro de mi formación docente en el colegio, de modo que este diseño de planeación fue el primer elemento que delimitó los enfoques de la enseñanza de la literatura para mi práctica docente.

El diseño de la plantilla de planeación estaba estructurado así: en el encabezado de la planeación figuraba un elemento principal titulado “tipos de saberes”, estos abarcaban los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la clase propiciaba y el estudiante debía desarrollar, en un segundo momento figuraba el diseño de una pregunta de investigación, la metodología, los medios, espacios y el tiempo a desarrollar, y para cerrar el diseño de planeación tenía el componente evaluativo y una casilla para escribir las evidencias de aprendizaje en los estudiantes.

Por otra parte, desde la coordinación se me sugirió echar mano de algunas colecciones de literatura infantil, como la colección “*Buenas Noches*”³ de la editorial Norma. Con todo esto, me puse en marcha en el diseño de las clases y cada que planeaba la clase, leía la obra literaria con la idea de encontrar respuestas a los elementos de la planeación que debía diseñar, así la práctica

³ Es una colección dirigida a niños entre 0 y 7 años, se caracteriza por incluir temas fundamentales para el desarrollo de la creatividad y la personalidad.

pedagógica se fue convirtiendo en la materialización de los objetivos de planeación y las ganancias de aprendizaje que por parte de la literatura fuera posible obtener.

Con recursividad y bastante creatividad, las clases de literatura con los niños se fueron convirtiendo en espacios donde la maestra Yajaira cantaba, aplaudía, disponía frutas, juegos e imágenes y los niños gozaban el momento de esparcimiento con el pretexto de “la hora de leer libros con Yajaira”, pero allí no pasaba nada, salía bastante agotada, pensando más en la realización de los objetivos de la planeación. Por su parte, los niños no recordaban la obra en la clase siguiente o simplemente no volvían a comentar algo que dijera, nombrara o suscitara experiencias estéticas de la literatura.

Con el paso del tiempo y recordando las sensaciones incómodas que me dejaban las clases, me preguntaba: ¿De dónde salen estos objetivos, estas formas, estos diseños de la enseñanza literaria?, ¿Con qué fin enseñamos literatura en la escuela, cuál es su lugar?, ¿En qué se sustentan las prácticas de promoción de literatura y sus mediaciones?, preguntas y más preguntas, clases de literatura que eran cuestionadas por la propia experiencia con la literatura que yo tenía y la cual me había llevado con pasión a escoger mi carrera universitaria.

Este tipo de preguntas sobre la enseñanza de la literatura en la escuela y sus formas de enseñarlas fueron las que me permitieron hacer un reverso a la práctica de la enseñanza de la literatura, un reverso hacia quien es uno de los principales implicados en la enseñanza de la literatura: el maestro. Somos nosotros los adultos quienes hemos licenciado un grado de conocimiento social y por el cual estamos autorizados socialmente para diseñar, construir y disponer las clases, talleres y espacios de la literatura a los niños, desde bibliotecas e instituciones educativas, nosotros somos quienes posibilitamos espacios de encuentro entre el niño y el libro.

Tenemos influencia y dominio de los espacios, tiempos y formas. “el poder entendido como sinónimo de fuerza, capacidad, energía o dominio, facultad o habilidad, (...) es la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social”. (UNICEF, 2013, p.15). El problema no es el dominio y la posibilidad que tenemos para disponer y brindar espacios entre el niño y el libro, sino los cómo, los fines y en qué están sustentadas dichas lógicas de la enseñanza literaria.

Estos cómo y qué, están relacionados con la experiencia de adulto que tenemos, en la vivencia de una sociedad adultocéntrica; donde el niño, el joven es una transición, es una promesa para la sociedad adultocéntrica, de ahí que la planeación que yo estaba desarrollando, considerara en primer lugar: los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores que por parte de la clase de literatura se esperaban ver evidenciados en los niños y no por el goce y la libertad de leer literatura.

La mirada adultocéntrica se soporta en el imaginario social que se tiene sobre el niño, por medio de ella se sustenta un debe ser, deber hacer, un deber alcanzar para él, el niño es una preparación hacia el futuro adulto que será: “el profesional”. De esta manera, la mirada adultocéntrica está fuertemente arraigada en la sociedad y se complementa con el diseño productivo y capitalista de la economía, para la cual se prepara el niño desde su ser y hacer. Según Duarte (2015)

El adultocentrismo se establece a partir de cómo en cada sociedad se imponen a las personas consideradas menores, unas ciertas posiciones en la estructura productiva e institucional y se construyen unos imaginarios que legitiman dichas posiciones en base a una cierta concepción de las edades y sus tareas. Estas imposiciones tienen una doble composición: material y simbólica. (p. 91)

De modo que, en un doble movimiento adultocéntrico: material y simbólico, la mirada adultocéntrica ubica a aquel ser considerado “inferior” en una posición de subordinación, ubicándolo en espacios y tiempos que le posibiliten desempeñar el rol definido, en este caso al niño, no se le tiene en cuenta en serio desde sus aportes, por ser considerado en tierna edad y sin la autoridad experiencial para ejercer sus capacidades de decisión personal y social. De ahí que todo lo que es, no sea más que un pretexto para la escuela, sus opiniones, sus preguntas, sus desacuerdos y sus pensamientos, no son ahora y solo son importantes en la medida que permita madurar su condición de niño, que sirva para asistir a las capacidades y habilidades que tiene que desarrollar para responder a la sociedad tecnificada y capitalista.

Este desconocimiento de lo que es y puede la infancia disminuye ese gran potencial con que el niño llega a la escuela dado que la infancia, de acuerdo con Montes (2001) es ambigua

Los niños son personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y de dejar de ser al minuto siguiente, son los que crecen, los que quieren crecer más que nada en el mundo, y dejar de ser lo que son: niños. Frágiles, entonces, precarios y deseables. Necesitados de aprender y muy capaces de enseñar. Sensatos e insensatos al mismo tiempo. (p. 396)

Y en esa misma línea de sentido, entonces, nos corresponde, a nuestra responsabilidad, mirar desde nuestro lugar de adulto y, de inmediato, “mirar desde el niño (mirar, como es obvio, desde la propia infancia, con los riesgos que eso implica, con las dificultades y sufrimientos que acarrea). Ida y vuelta, constantemente, bamboleándose, entre el control y el goce”. (Montes, 2001, pp. 39-40).

La mirada adultocéntrica es casi natural y difícil de distinguir, debido a que ella se soporta en todo un orden simbólico y de valores históricamente construidos, que han venido posicionando al adulto como una figura de estatus, de poder social, comunicativo, participativo y económico. De ahí que

El adultocentrismo destaque la superioridad de los adultos sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad. (UNICEF, 2013, p. 14)

Se le atribuye al adulto un valor acabado, de mayoría de edad, es desde aquella mayoría de edad, desde aquella completud, que los adultos tienen la seguridad de que sus pensamientos, decisiones y sus disposiciones hacia los otros, son adecuados y buenos para el desarrollo social, una seguridad que en muchos casos no tiene en cuenta la participación del otro, del niño, más allá de ejemplificar las posturas adultocéntricas o alimentar dicha mirada.

Ahora bien, las miradas adultocéntricas sobre los niños han venido fortaleciéndose con el avance de la sociedad industrial, capitalista y productora. Pues el adultocentrismo ha venido construyéndose desde las antiguas sociedades, hasta ser ahora considerado como un sistema de producción social. De hecho, Duarte (2012), expone que desde lo político social y no solo desde lo económico, se produce, reproduce y se posiciona al adultocentrismo como un sistema de dominación que delimita espacios, tiempos y bienes, a partir de sus concepciones y su posición en la estructura social:

Las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica. Este estilo de organización desde los mundos adultos ha construido un sistema de dominación al que denominamos adultocentrismo. (Duarte, 2012, p.110)

Por su parte, en las antigua sociedades basadas en los rituales de paso, los niños pasaban de ser niños (considerados niños desde su poca fuerza muscular y capacidad de trabajo) a un estado físico propicio para la guerra y la producción agricultura de trabajos pesados, pero lejos estaban de la privación a los espacios sociales entre adultos y la infantilización, privación y moralización de su condición, pues ellos tenían participación a la vida adulta considerados desde la categoría de “adultos en pequeño”.

Existe en la mirada adultocéntrica una forma de jerarquización marcada sobre el niño, que se manifiesta en los espacios sociales y en los espacios escolares, en los espacios sociales, para ilustrar, los niños suelen ser callados con expresiones como: “tú no sabes de la vida porque eres muy niño” o cuando el niño cuestiona al adulto, suele callarse con expresiones como: “respéteme, usted es un niño y yo soy un adulto”. Por otra parte, en los espacios escolares, existe lugar a una figura muy tradicional, donde la posición del maestro es marcada por su superioridad, tiene él la

palabra principal, la palabra final, autoritarismo ejercido en el control por medio de la nota, control para la aprobación del estudiante, ésta última muy actual y bastante usada en la educación.

Esta jerarquización se encuentra en correspondencia con el carácter sistémico que reproduce la sociedad adulta sobre los otros seres considerados inferiores, se ejerce desde la diferencia con base a la edad o a la idea generacional, de allí se construye una idea, un ideal de niño que corresponda con los intereses adultocéntricos, a la par se crea el imaginario, el concepto del niño, donde hay una ausencia de su pensamiento y una condición subordinada del niño, como lo exponen Espino y Ojeda:

La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de adultez. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene, así como su posición dentro de la estructura social en función de un ideal de adulto deseable y productivo en el futuro. Muchas veces oímos decir que los niños son el mañana, olvidando que también son el hoy, que tienen experiencias, deseos, intereses y opiniones y que puede transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y a las organizaciones e instituciones a las que pertenece. (Espino & Ojeda, 2013, p. 7)

En el espacio escolar esta representación del niño como como promesa, como futuro en marcha, como un ser en maduración contribuye a perpetuar la falta de autonomía que tienen los niños en sus procesos educativos. Recuerdo que cuando estaba en mi última práctica pedagógica observé ciertas tensiones en los estudiantes a la hora de tomar la palabra, de participar en los círculos de conversaciones, algunos estaban atemorizados por ser rechazados en sus aportes o equivocarse, según Duarte (2012) “La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes) obedecen”. (Duarte citando a Ariès, 1990).

Dicha noción de mirada adultocéntrica sostenida en el poder, basado en la edad y la idea generacional, no es más que una concepción limitante del niño, las edades y la idea generacional,

No son más que una cantidad, que determinan las etapas del desarrollo humano (...) la carga cultural, social e histórica de nuestras sociedades, a la edad sumadas las valoraciones, expectativas, roles y tareas específicas que se internalizan y van construyendo identidad en los sujetos de un determinado grupo etario. (UNICEF, 2013 p. 15)

No son más que una condición limitante. Desde esta perspectiva limitante y determinante del desarrollo humano, se despliegan concepciones de enseñanza y de mediación literaria a los niños. Por ello, que muchos cursos de literatura se enfoquen en el desarrollo de habilidades, que sean el apoyo al desarrollo personal y se sustente el estatus de un niño letrado, lector e inteligente, imaginarios adultocéntricos que alimentan lógicas escolares en la enseñanza de la literatura, por medio de las cargas sociales, expectativas, roles y tareas específicas que le asignan a los niños.

Lógicas escolares alimentadas por imaginarios que son el reflejo de los deseos del sistema adultocéntrico, que son el soporte de la perpetuación de un sistema que relega al estudiante a un lector pasivo o a considerar el valor de la literatura para el desarrollo utilitario o productivo, propiciando que la literatura sea un medio más para alcanzar, que ella sea un herramienta hábil para adaptar a los niños a las exigencias de la ciudadanía, para otorgarle su lugar en el mundo, para aprobarle su realización escolar.

Difícil es cuestionar imaginarios y concepciones naturalizadas en las que se han construido la base de las relaciones sociales con el niño y a su par, su influencia en las relaciones pedagógicas. Aspectos adultocéntricos e ideológicos que se evidencian, incluso, en la elaboración de la planeación de clase, donde, como lo expuse al principio de este apartado, se considera en primer lugar el aporte al desarrollo de saberes, conocimientos y actitudes que se evidencien en el estudiante, pero además poner la lupa sobre aspectos que delimitan las formas de enseñar literatura, los modos en que se facilita la palabra a los estudiantes, las formas en las que se dan los momentos para la literatura y ojalá, estos fuera de un argumento que sirva para el futuro, para el desarrollo, para la utilidad y la reproducción de ideas.

Considerar, entonces, la mirada adultocéntrica presente en la construcción y el imaginario sobre el niño, permite mirar, reconocer, evaluar y cuestionar las posiciones que el maestro de literatura ejerce y toma en la clase de literatura, permite volver sobre el presente de la enseñanza de la literatura. Además, cuestionar ese presente de la enseñanza corresponde al maestro de literatura reflexionar sobre su mundo, sus influencias, sus ideas, su concepción de cómo debería ser la enseñanza de la literatura, su concepción del niño, y, a la par, la concepción de literatura tanto para sí como para el niño.

N.º 1708

Título: Un mundo sin reglas

¿Cómo sería un mundo sin reglas? Divertido, probablemente, pero ¿estresante? pensándolo más a fondo, sin reglas no habría adultos, ya que ellos desde un principio las crearon, sin reglas no habría orden, sin reglas no habría control, sin reglas moriríamos todos, sin reglas nos entenderíamos todos, sin reglas el mundo seguiría, sin reglas viviríamos como cavernícolas. Un mundo sin reglas. ¿Sin reglas seríamos más o seríamos menos? Me pregunté mientras mi madre me regañaba por no hacer el aseo; debería comenzar a hacer el aseo cuando se debe, pues son las reglas de la casa, hay que seguirlas.

Michell Stefany Monsalve Sepúlveda, 12 años.

Caldas.

(Sepúlveda, M. S. (2021). Un mundo sin reglas. Medellín, Colombia: Comfama y Metro de Medellín).

2.2 El niño, trasegar histórico y experiencias vitales

En el anterior apartado se expuso la mirada adultocéntrica: su significado, su manifestación, el soporte como sistema social y las influencias que tiene sobre la construcción del concepto niño.

Siguiendo la hilaridad de este diálogo teórico, este apartado profundizará sobre el concepto de niño y como se expresó en los párrafos introductorios de este capítulo, el tratamiento del concepto niño se realizará desde la construcción adultocéntrica en lo social y el ideal pedagógico.

El enfoque de esta genealogía del concepto se delimita desde lo social y lo pedagógico, dado la amplitud y la vastedad de las formas de abordar el concepto, y teniendo en cuenta que no es posible decir que la categoría de niño es general y de condición natural para todos los tipos de infancias que tienen lugar en las diferentes dinámicas sociales.

En principio, el reconocimiento del niño como concepto, empieza a tomar fuerza en la modernidad, pues hasta la edad media, no existía en absoluto una separación entre las generaciones en la que se considerara la importancia del niño como infante. Philippe Ariès expone todo un recorrido histórico sobre el reconocimiento de la infancia en la historia, por medio del cual afirma que “hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela”. (Ariès, 1992, p. 57), los niños eran representados en tamaño pequeño, algunos pintaban sus cuerpos como los de hombres musculosos, pero con la deformidad de sus cuerpos en hombres pequeños, el cuerpo del niño era considerado desde su talla y su fuerza.

En diferentes ilustraciones de escenas religiosas de los siglos XI-XIII, los niños eran representados sin la atribución de rasgos diferentes a los adultos, “cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia. Una miniatura otoniana del siglo XI nos da una impresionante idea de la deformación que el artista hacía sufrir a los cuerpos de los niños y que nos parece ajena a nuestros sentimientos y a nuestra institución”. (Ariès, 1992, p.57).

En este sentido la caracterización y representación por parte de las épocas antiguas hacia el niño, no atribuían características propias a su personalidad o carácter, ya que los niños marchaban a la par que los adultos y participan de las actividades que desde sus capacidades físicas podían realizar. De modo que para las sociedades antiguas no existían las diferencias generacionales como un rasgo que delimitara a los niños de los círculos sociales, como lo afirma Ariès:

Sin duda alguna, eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente

en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo. (Ariès, 1992, p.59)

Por su parte, el siglo XIII da la apertura a través de las obras artísticas a representaciones y concepciones sobre el niño que se acercaron más a las concepciones modernas sobre él, tales concepciones se relacionaron con la idea del niño angelical, le atribuían belleza e inocencia,

Se trataba de niños más o menos jóvenes a quienes se educaba para ayudar a la misa, y destinados a ser ordenados; eran como unos seminaristas en una época en que no había seminarios, y en la que la escuela latina, la única existente, estaba reservada a la formación de los clérigos. (Ariès, 1992, p.59)

Otra de las representaciones que fueron dando fuerza a las concepciones modernas sobre el niño, es la representación religiosa vinculada a la idea de su dependencia maternal, tal es el caso del Niño Jesús y las ilustraciones religiosas de la Virgen,

La evolución hacia una representación más realista y sentimental de la infancia comenzará muy pronto en la pintura: en una miniatura de la segunda mitad del siglo XII aparece Jesús de pie, con una camisa fina, casi transparente, que, con ambos brazos estrecha a su madre, mejilla con mejilla. (Ariès, 1992, p.60)

Tales representaciones de corte sentimental y maternal, llamaron la atención debido a las características de la época antigua, entre ellas la falta de condiciones para la vida de los niños, debido a las pocas condiciones en atención en salud, las guerras, las hambrunas y las pestes, en las cuales los niños tenían menos probabilidad de sobrevivir; por lo cual existía un desapego, un desarraigo hacia estas criaturas pequeñas, porque así como eran abundantes en nacimientos, también morían con facilidad, aún en el momento del parto, así que el vínculo entre el niño y la madre era casi inexistente.

En cuanto al reconocimiento del niño en la antigua sociedad, se tenía en cuenta su presencia desde su existencia, desde su existencia en la vida cotidiana, pero no eran especialmente importantes, en las representaciones iconográficas existía el respaldo de los adultos en primer plano, los niños no tenían un protagonismo especial, los niños entre los adultos, a propósito de su imagen como adultos en miniatura, eran considerados más como divertidos y pintorescos.

Es hasta el siglo XII que la pintura empieza a ubicar en un primer plano al niño, este se convirtió en el centro de la composición y aparece respaldado por la familia o es representado participando de actividades como los juegos o con su ternura, como lo sostiene Ariès (1992) “asimismo en el siglo XVII, la escena de costumbres reservará a la infancia un lugar privilegiado: se aprecian innumerables escenas de infancia de carácter convencional”. (p.74).

Hasta aquí, podemos observar unos de los primeros trasegares de la construcción del concepto niño que conocemos hoy, por ejemplo, la de corte sentimental. Una construcción social sobre el niño que pasa por la concepción de “adultos en pequeños”, en la cual los niños no tenían características propias en su carácter y eran delante de los adultos criaturas pintorescas de su propia condición de hombres, hacia otras dos concepciones: el niño angelical y el niño de dependencia maternal, son comienzos de las características que atribuimos sobre estos seres pequeños que estaban presentes en la vida del adulto, estas caracterizaciones estaban íntimamente ligadas a las concepciones religiosas sobre el mundo.

Es la imagen del niño con dependencia maternal, la que empieza a otorgarle un lugar sentimental en la familia al niño, una dependencia maternal que se convertirá con el paso de los tiempos en el esfuerzo sentimental de protección, cuidado y atención hacia los niños.

Los niños siempre existieron, hombres y mujeres “más pequeños en tamaño”, han estado presentes desde la génesis de la raza humana, sin embargo, a la par de los cambios que tienen lugar en las sociedades, los adultos han venido construyendo formas de relacionarse con los niños, atribuyéndole imágenes, figuraciones e ideas que determinan su condición social.

El niño siempre estuvo presente, presente desde sus cualidades naturales, con sus manifestaciones de las características humanas como etapas, fases, nivel de desarrollo cognitivo, sexual y reproductivo, esto se convirtió en uno de los primeros principios de diferenciación. Es

evidente que la niñez tiene unas cualidades naturales en su cuerpo que ayuda a construir imaginarios, como el de “adultos en miniatura”, como el de la “ternura, lo pintoresco” y por su misma cualidad natural de crecimiento, el niño necesita más protección y cuidados de la madre, hasta que su cuerpo esté listo para buscar su propio abastecimiento.

Es importante resaltar que la niñez en sus condiciones naturales es igual en todos los niños, todos los niños pasan por un ciclo natural, nacen y crecen, hasta poderse reproducir, y a parte de esta condición natural: el tipo de sus acciones, sus pensamientos y su imaginario como niño ya no son dentro de lo biológico, el niño va aprendiendo a comportarse en la medida que interactúa con la madre, su familia y la sociedad.

Por su parte, Brinkmann (1986) complementa sobre esta antigua socialización, en la que se hace presente la ausencia de la separación generacional cerca de la época de la edad Media:

Tan pronto como un niño podía moverse y hacerse comprender, vivía con los adultos en una relación de aprendizaje informal y natural, sea que ésta tuviera que ver con el conocimiento del mundo o la religión, con el lenguaje o la moral, con la sexualidad o con el trabajo manual. Los niños vestían los mismos trajes, jugaban los mismos juegos, realizaban las mismas labores, veían y escuchaban las mismas cosas que los adultos y no tenían esferas separadas de las de éstos. (Brinkmann citando a H.Von Hentig, 1975, p.10)

Este era un mundo de aprendizaje abierto, un aprendizaje en manos de la cotidianidad que tenía lugar en la interacción con los adultos y sus prácticas sociales. Por su parte la categoría social, surge en la época moderna, motivada en parte por los cambios sociales con apariciones como nuevas formas de comercialización y dominación:

En cuanto a la categoría social, surgió y adquirió su forma moderna, social simultáneamente con los procesos de transformación histórico-sociales e histórico-ideales que condujeron, desde el otoño de la edad media, hacia la primavera de la Época moderna, cuando la rutina existencial de la antigua socialidad, con sus fundamentos materiales, se

desintegró, haciendo su aparición nuevas formas de tráfico comercial, de economía y de dominación. (Brinkmann, 1986, p.8)

Esta categoría condujo a la niñez a una nueva forma social de la vida, luego de que el Estado motivara los procesos de escolarización y el fortalecimiento del valor familiar en la sociedad. La motivación que se escondía detrás de dichas motivaciones era la contribución económica que el coste de la protección por parte del adulto hacia el niño representaba para el Estado.

A pesar de que a grandes rasgos, esta categoría parece ser motivada con base a los intereses económicos del Estado, promueve un cambio en la vida de los niños, pues los adultos en las antiguas sociedades tenían una relación insensible y fría con los niños, no eran ni queridos ni deseados, eran simplemente inevitables, debido a que en ese entonces, las tasas de control de nacimiento no eran reguladas y en muchos casos se enfrentaban al trabajo duro, relaciones de trato insensible, relaciones sexuales violentas y estaban expuestos incluso, al asesinato.

La categoría social involucra a la escuela como el nuevo lugar de aprendizaje formal, desagregando a los niños de los adultos, el escenario escolar trajo consigo una vinculación de la familia, el niño y la sociedad, ahora sobre el niño se hacían proyecciones, ideales y se proyectan en ellos los deseos personales de los padres. Con la escuela se organizó la vida afectiva y privada de la familia y el niño, con ella se creó la característica de dependencia y protección en los niños.

Con la apertura de la escuela, se da pie a nuevas relaciones en torno al niño, de acuerdo con Amador (2012), el niño pasó de una convención desinteresada de “adulto pequeño” hacia un proyecto civilizatorio hacia el siglo XVI, esta nueva percepción social y cultural adultocéntrica, encauzó a los niños en la escuela:

Esa nueva forma de ver a estos sujetos trajo consigo la creación e implementación de tres tecnologías fundamentales: el cuidado, la escolarización y la intervención a los anormales. Mientras que el cuidado operó mediante la atención ofrecida por las nodrizas y un complejo sistema de prácticas de crianza en la familia que se iba cualificando, la escolarización se constituyó en una tecnología cargada de intenciones, estrategias,

dispositivos y agentes fundamentales para administrar discursos y prácticas en torno al ideal de la formación. (Amador, 2012, p.74)

Ahora bien, los procesos de escolarización y familiarización de la sociedad moderna, construyeron un ideal y una concepción del niño que de mutuo acuerdo, alejaron a los niños de la vida cotidiana abierta de los adultos, una vida de los adultos que también estaba organizada en nuevas formas sociales, muy diferentes a las de carácter medieval, sin embargo, este encauzamiento de los niños en la escuela, propició un aprendizaje alejado de la vida, en la medida que la escuela segregó los niños de los adultos y ocupó el lugar de aprendizaje que tenía la vida cotidiana con los adultos.

Este ideal pedagógico, depositado a responsabilidad de la escuela, otorgó al niño una educación exclusiva para él, que lo vincularon a las perspectivas de la promesa del futuro y de las proyecciones familiares, a los deseos vitales de los padres. Es por el amor fraternal que se crea una dependencia personal como una nueva categoría de la niñez. Al respecto Ariès (1992) postula que, para el siglo XVII, con todos los procesos de cambio y el progreso de la moral, se crea una nueva condición infantil que refuerza más la fragilidad e imbecilidad en el niño:

Se forma entonces una concepción moral de la infancia que hace más hincapié en su debilidad que en su “ilustración”, se asocia su debilidad a su inocencia, verdadero reflejo de la pureza divina y que coloca a la educación en el primer plano de las obligaciones. Dicha concepción reacciona simultáneamente contra la diferencia hacia la infancia, contra un sentimiento demasiado sensible y egoísta que hace del niño un juego para los adultos y cultiva sus caprichos, contra el sentimiento opuesto a este último, el desprecio del hombre racional. Esta concepción domina la literatura pedagógica desde finales del siglo XVII. (Ariès, 1992, p. 160)

Con el hecho cultural, el niño ya no era un adulto pequeño, sino un niño escolarizado, pese a que la escuela le permitió acceder al niño a un espacio de más protección física, la escuela sirvió

para organizar un aprendizaje en los niños de tal manera que este se volvió un ambiente de control simbólico sobre el alma del niño. Por su parte,

Con el surgimiento de la escuela moderna en el siglo XVIII, se profundizó la condición atávica de los niños, al quedar atrapados en sistemas de conocimientos y prácticas educativas adscritas a las etapas de la vida y al predominio de formas de enseñanza basadas en el enciclopedismo, el disciplinamiento y la normalización. (Amador, 2012, p.13)

Desde el ideal pedagógico el niño terminó por convertirse en un producto de masas, frente al cual se organizó todo un equipo de especialistas en educación.

La niñez, ya no es solo niñez, sino niñez escolarizada, la escuela se ha apoderado de su desarrollo y su normalidad social, es autorregulada y colonizada por el mundo cultural de los adultos, esto produjo que la niñez fuera cada vez más infantilizada, frente a la cual se establecen relaciones pedagógicas de acuerdo con el ideal de formación, como a “niños” y no como a seres racionales. Parte de esta genealogía evidencia qué si bien los niños pertenecen al seno familiar, sus concepciones sociales, perspectivas y su futuro depende en gran medida de las orientaciones que por parte del estatus adulto se tenga.

Ahora bien, la niñez es un producto de la sociedad, que se sustenta en los imaginarios adultocéntricos y se refuerza con los instrumentos e instituciones por parte de los adultos, como la educación, la indumentaria, los juguetes, etc., no obstante, los niños son sujetos racionales, sintientes, experienciales, que poseen pasiones del alma, son seres de lenguaje, enfrentados a lógicas de normalización⁴ de su comportamiento, su pensamiento, de sus pasiones e incluso sus sueños.

Imaginarios y herramientas por parte de la sociedad adultocéntrica que contribuye a la creación de relaciones sociales y de tratamientos con los niños que estén relacionadas en algunos casos, solo con el juego o la inocencia, términos que sustentan muchas de las actitudes maternas con las que se abordan a los niños en espacios públicos, como en la escuela, incluso su influencia

⁴ se entiende como los principios que se imponen para dirigir la conducta o la correcta realización de una acción o el correcto desarrollo de una actividad.

es tal que algunos maestros se portan con ternura y mimos al referirse a los niños o con los niños, esto con respecto a la circulación del imaginario en lo secular.

Por otra parte, en la época contemporánea se da paso a un avance en cuestiones de reconocimiento político hacia los niños, las orientaciones pedagógicas modernas definieron a la niñez como un periodo de preparación, maduración e inserción a la vida adulta, esta condición específicamente en el marco del idealismo, positivismo y el estructuralismo, donde se estudiaba o se concibió al niño en una relación de sujeto-objeto: objeto que debe ser guiado, domesticado y encauzado en la escuela y la familia no solo como el ideal escolar, la promesa familiar, sino como un proyecto social concerniente a las políticas públicas.

Este creciente interés social por el niño permitió la apertura del niño en el interés político y jurídico y con ello el auge de políticas públicas que involucran la protección y promoción de la infancia como una de las prioridades de los Estados Nacionales:

La infancia empezó a ser considerada una promesa y algo que debía ser cultivado a través de la protección, la educación y la corrección. De este modo, desde principios del siglo XX, surgieron varias iniciativas de orden jurídico-político para tal fin. Una de ellas nació en el escenario de la Sociedad de Naciones y, más adelante, en la Organización de Naciones Unidas (ONU). Con lemas como *los niños primero* y *darle a los niños lo mejor*, se constituyeron en los enunciados que inauguraron el siglo XX como el siglo del niño. (Amador, 2012, p.75)

De allí que muchas de las políticas públicas escolares, delimiten modos y formas de relacionarse y enseñar en la escuela, además este interés por el niño, este auge en el interés por el niño contribuyó al paso de perspectivas críticas sobre el desarrollo social de los niños, un todo de esto y un poco de lo hablado en los párrafos anteriores, ha contribuido al trasegar del niño en la construcción adultocéntrica actual de su imagen y su caracterización.

Atrás ha quedado el medioevo, la modernidad se ha quedado corta y la condición contemporánea muestra nuevas forma de ver al niño, “nuevas nociones adultocéntricas”. ¿Qué nos

compete a nosotros los maestros con todo este gran panorama de trasegares adultocéntricos sobre el niño, que en esencia desconocen sus experiencias vitales?, hay ahora un contexto social, mecanismos, herramientas al alcance de los niños, que le permiten ordenar su mundo, expresarse ante muchas personas, ser espectáculo, por ejemplo, las redes sociales, porque él es un ser lleno de lenguaje y experiencias vitales incluso desde el vientre de su madre.

Éste ahora, sujeto, este otro frente a mí, es más que el adulto pequeño, no es la encarnación de la inocencia, crece y se aleja de la dependencia maternal y ahora capaz es de desafiar las lógicas estatales, al fin, ¿Quién es éste ser lleno de vida, con el que nos encontramos o desencontramos todos los días en el aula de clase?, preguntarnos por ello, apunta permitir la apertura de la vida del niño en el aula, un espacio para el (ser niño) en los procesos cotidianos de la escuela, sin el determinismo adultocéntrico, sino por escuchar, por el interés en la voz del niño.

La participación social de los niños sugiere cambios en la enseñanza, pues a través de su reconocimiento el niño reclama su lugar como sujeto en la sociedad y la escuela debe reconocer aquel devenir del niño, considerar su trasegar como una orientación para cuestionar sus prácticas pedagógicas, pues el niño no es un obstáculo para la construcción de proyectos institucionales que quieran involucrar prácticas de enseñanza más dialógicas y comprensivas. Al contrario, el trasegar del niño permite abrir campos investigativos de diálogo abierto y de comprender el mundo de estos sujetos, para posibilitar espacios de reflexión y crítica en un encuentro literario.

2.3 La Escuela y la enseñanza de la literatura

Este apartado está motivado por preguntas, que desde el proceso del pregrado y el investigativo, cuestionan las lógicas en las que tiene lugar la enseñanza de la literatura en la escuela, entre ellas ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la literatura en la escuela?, ¿cuál es la importancia del maestro de literatura en la enseñanza literaria?, ¿cuál es el lugar del niño en la enseñanza de la literatura en la escuela? Este trabajo es el lugar para esa búsqueda que permita develar otra posibilidad en la enseñanza de la literatura, en la que exista lugar para el sentido estético y la experiencia vital del niño.

Al principio de este capítulo hablé sobre la existencia de una triada entre el adulto, la escuela y el niño, triada en la que existen unas tensiones en la enseñanza de la literatura, estas tensiones se logran por la influencia que tiene la mirada adultocéntrica, en la que no hay lugar para la experiencia del niño. En principio, parte de estas tensiones se manifiestan en consecuencias como la ausencia del niño como lector activo, pensante y sintiente en la enseñanza de la literatura, ausencia de su voz, ausencia provocada por la mirada adultocéntrica sobre el niño.

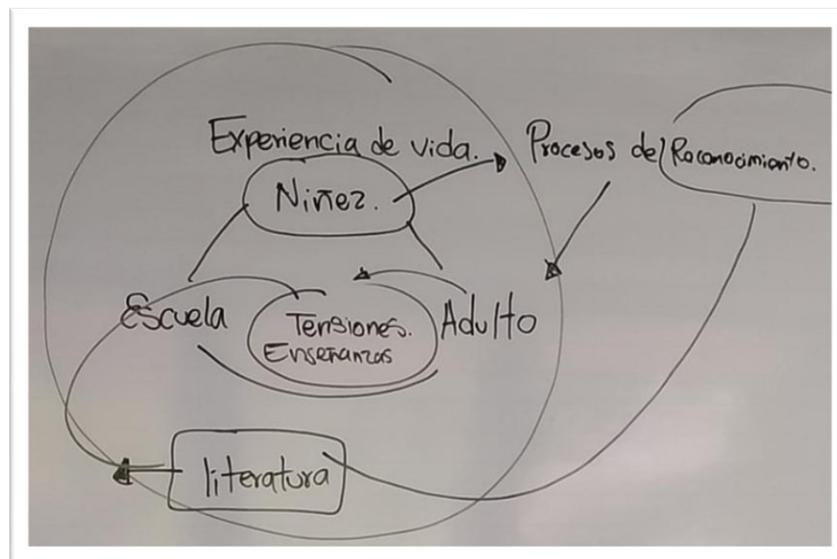


Figura 3
Construcción del Marco teórico

Con el trasegar del concepto niño, expuesto en el anterior apartado, se evidencia cómo las concepciones sociales por parte de las sociedades adultas sobre el niño, influyen en los procesos educativos y en la forma en que son instruidos, formas de socialización que en principio no conciben al niño como un ser experiencial, como un ser capaz de expresar y concebir ideas importantes, por el contrario se espera que finalice su época académica, para celebrar ese paso de la niñez a la adultez, así la escuela sirve como ese tránsito, entre una etapa y otra.

De modo que, reflexionar sobre la enseñanza de la literatura nos motiva a preguntarnos por el maestro, por su historia de vida, por su transmisión cultural, por las ideas que ha venido construyendo sobre la enseñanza, el niño y la literatura. Pues con regularidad los diseños de planeación de clases o estrategias de planeación se piensan desde la experiencia adultocéntrica, desde el mundo adultocéntrico, incluso pensadas desde las exigencias que el adulto tiene o ha

tenido, ejemplo de ello, es la planeación de clase que expuse en el apartado anterior,⁵ en la cual se figuran como prioridades el desarrollo de los conocimientos y las habilidades.

Muchas de las prioridades y exigencias adultocéntricas son ajenidades para los niños, los niños están más cercanos al juego, al asombro, la curiosidad, la conversación y la libertad creadora, sin que esto sea un motivo de demérito o un motivo para infantilizar al niño. Los niños están todo el tiempo expuesto a las reglas e imposiciones adultocéntricas, como la familia y la escuela, dicen al niño que tiene que hacer, actuar, decir, sin explicar los porqués de estas lógicas, lógicas que son propias de la normalización social y los alejan del cultivo del juego y las artes.

En estas lógicas de poder que existe entre los adultos y los niños, la comunicación y el diálogo con el niño está poco trabajada y explorada, no hemos aprendido, no nos han enseñado a conversar con los niños como alguien fuera de etiquetas: “el niño es pequeño, el niño no sabe, el niño no entiende aún, el niño no está preparado para este tipo de conversaciones”, porque el niño se considera alguien que no comprende la vida de los adultos, hasta no participar de ella cuando crezca y se haga mayor.

Por otra parte, las concepciones sobre el niño dentro de la lógica de la transición escolar convierte al niño en un depósito de saberes, obstaculizando procesos dialógicos con el niño, creando rupturas en la participación, en su autonomía, en el desarrollo de sus potencialidades comunicativas, incluso, pude notar en la práctica, como desde ciertas “estrategias de control de grupo” se entrena al niño para hablar o no hablar, para decir o no decir, para hacer o no hacer, según lo estipulado por los tiempos adultocéntricos.

¿Es el maestro de literatura: *un cuidador, un funcionario, un dictador*? ¿Quién es el maestro de literatura? La literatura como expresión y sentir del ser, permite la más ricas posibilidades humanas en la enseñanza, ella advierte a un maestro de la literatura como provocador, incitador de nuevas ideas, el que promueve la criticidad, el que pervierte la normalidad mostrando en ella anormalidades; como el movilizador del pensamiento, como el puente, como el mediador entre el niño y el libro, pero más allá de facilitar un encuentro físico entre el estudiante y el libro, el mediador entre realidades y sueños, tristezas y esperanzas, porque detrás de la torre de libros, el

⁵ Consulte anexo 1

escritorio, las notas y los asuntos cotidianos de la escuela, el maestro de literatura es alguien con quien conversar sobre la vida.

El maestro de literatura posee algo que otros no tienen: la palabra. La palabra contenida en el libro de literatura, la literatura presenta el mundo, entrega saber, dice ficciones que hacen habitable el mundo. La literatura en la escuela ofrece la vida, las cosas, el pensamiento de forma poética, simbólica, lo que la historia, la química o la matemática no hacen. La literatura nos impulsa a amar el mundo: los rostros o paisajes que le rodean, a llorar o reír con él, pero también a amar al cercano, en momentos a reconciliarnos, a asombrarnos del mundo que nos rodea y a descubrir secretos en la realidad cotidiana, con la ayuda de personajes, que de repente se personifican en familiares o amigos.

El espacio que brinda el maestro de literatura no es material, es simbólico, intangible, sobre todo sintiente y sensible, la literatura nos permite tocar, acceder a realidades íntimas, nos pone en el plano de la creación y las ideas:

La literatura nos pone de frente a la posibilidad de soñar, de reinventar, de imaginar, de sentir, de pensar, de decidir, de confrontar, de crear intersticios... ¿No son estos, acaso, algunos de los efectos más potentes de la formación? ¿No deberían ser estas algunas de las principales apuestas de la escuela? La literatura no solo nos amplía nuestros horizontes cognoscitivos, no solo desarrolla nuestro intelecto; también afecta nuestra sensibilidad, nos dispone a experiencias estéticas y a realidades humanas que afloran, interrogan y conmocionan nuestra posición ética. (Betancur & Areiza, 2013, p.452)

La literatura no es menos, ni más que otras asignaturas en la escuela, es simplemente necesaria. Sin el sentido, la sensibilidad, la imaginación, sin entablar diálogos con voces lejanas, sin idear, sin la palabra poética, no nos mantendremos, no permaneceremos, pues se necesita tanto sentido como trabajo.

La literatura sacia la sed de sentido, de belleza estética, de poesía, de pensamiento, de identidad, de pertenencia a algún lugar, nos sacia el alma de palabras y nos sostiene en la agitante cotidianidad, esto es posible

Solo en la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar) y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar). (Larrosa, 2003, p. 615)

La literatura es más que simple información o contenido, es metáfora, analogía, secreto, verbo personificado en las diversas figuraciones de personajes maravillosos, sujeto vivo que me interroga, es un entre la vida y la ficción.

¿Qué hace que yo pueda llorar con quién escribe sobre fortunas y desarraigos cotidianos, que pueda sentir algo extraño, como un nudo en la garganta al leer a alguien que es completamente extraño para mí? La literatura es como un hilo invisible que conecta vidas por medio de la palabra, es como una corriente de vida que llega al corazón por medio de la palabra, provocando risa o llanto, la literatura es la expresión de la vida, llena de vidas, múltiples, diversas, singulares y hasta expresiones colectivas tienen lugar en ella, la literatura puede hacer lo que a veces es muy difícil hacer para nosotros en la escuela, posibilita escuchar al otro atentamente y sentir cosas por ello, ella une las vidas.

La literatura nos une a la vida, une vidas, hace un tejido rico de relaciones humanas en el cual hay lugar para el otro y para uno mismo:

Las relaciones mutuas son posibles gracias a la comprensión de la literatura como acontecimiento estético hecho de escritura; la literatura designa, dice la vida, nombra mundo mediante la escritura. Nuestra certeza se desmorona, se agita, entra en cuestión al toparse con ella; alejada de las pretensiones de alcanzar verdad, la literatura trae ante sí mundos que se acercan a la errancia del ser, de la vida, de la oscuridad, del desconocido y de lo desconocido, y lo hace, precisamente, en el lenguaje. (Ortiz, 2018, p. 58)

En el encuentro con la literatura múltiples escenarios de diálogo son posibles, la literatura crea puentes con otros seres próximos o lejanos, puentes de socialización, los cuales me muestran diferentes caminos para elegir, para pensar, para consentir, que permiten poderse pensar, para cuestionar la vida donde la certeza de la misma se desmorona y se agita. En el encuentro con la obra literaria se prescinde del adulto como autoridad, como brújula, como guía única y se da paso al compartir de experiencia fuera de la imposición de experiencia, paso a el conocimiento de aquel mundo puesto en el texto que me interpela a hacerle frente y preguntas a lo desconocido.

Entrar en contacto con la literatura es tener la posibilidad de un encuentro íntimo con “otros, aquellos, nosotros, consigo mismo”, como lo afirma Betancur & Areiza (2013) “entre el espacio íntimo y el espacio público, la literatura va tejiendo una experiencia personal”. (p.452), la literatura presenta el mundo a modo de testimonio, el testimonio de otros que ya lo vivieron y que de repente pueden comunicar algún secreto revelador de realidades ocultas.

La lectura de obras literarias pone en movimiento el pensamiento y la imaginación en la medida que susurra y suscita mundos vividos, mundos posibles, sin la presura de motivar habilidades en el niño, pues entrar en contacto con la literatura es construir sentido de lo cotidiano, movilizándolo en ello el pensamiento reflexivo y crítico, sobre lo ya vivido, en ella se preserva un lugar para lo poético de la cotidianidad, para esa otra parte humana que necesita de la palabra, del ritmo, de la palabra cantada que nace para encantar la realidad, para seducir el pensamiento.

El encuentro con la literatura, concebido desde lo experiencial y lo simbólico, es acudir a una cita con la presentación del mundo: cosmogonías, mitologías, historias y fragmentos de vidas, y en ella nos encontramos o desencontramos con los otros o de repente nos hallamos, donde encontramos un lugar en el mundo, porque “nuestra historia es muchas historias” (Larrosa, 2003, p.620), en el encuentro con la literatura se presenta el mundo por medio del relato, de la rima, incluso toma importancia la voz de alguien que nos lee en voz alta.

El maestro en el encuentro de literatura permite recorrer nuevamente travesías ya vividas por antepasados, trae a la clase criaturas maravillosas, mitológicas, de repente con sorpresa o valeroso sentimiento, hace aparecer piratas aventureros o hace desaparecer los fantasmas más terroríficos, él lleva y presenta la literatura:

Te presento la literatura que, como los juegos de cucú o el teatro de sombras, hace aparecer y desaparecer a voluntad. Podrás jugar con ella a lo largo de toda tu vida si tienes ganas, sumergirte en el cuerpo y los pensamientos de seres que difieren radicalmente de ti. Solo la literatura te dará tanto acceso a lo que han sentido, imaginado, temido aunque vivieran hace siglos, aunque habitaran otras latitudes. (Petit, 2016, p.25)

La literatura puede darnos tanto, la literatura puede permitirnos tanto acceso a sentidos humanos, la literatura puede permitirnos experiencias de lectura, de goce y de disfrute, ella es un espacio habitable por medio de la experiencia de lectura, permite ponerme en el lugar del otro, mirarnos a sí mismos, mientras leemos y reconstruimos, evocamos las experiencias vividas.

Por medio de la narrativa literaria tenemos acceso a la condición humana, es un *te presento el mundo*: te presento la condición de vidas, de vida humana. La obra literaria “es la historia de nosotros mismos, tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la”. (Larrosa, 2003, p. 613). La literatura contiene la experiencia de la vida, “lo que nos pasa”. Son las historias de otros las que nos ayudan a pensar nuestra historia de vida, son espejismos, la experiencia de lectura crea vínculos entre las historias de otros y la mía, desde la experiencia vital, desde los significados y matices que han tomado las vivencias y errancias en el ser.

Mucho más podría decirse de la riquezas de la literatura, de la cual, los anteriores párrafos, son una exposición corta; la literatura, es viva, densa, rica y diversa en todas sus esencias, con todo, la literatura como obra estética, como el lugar de la experiencia lectora y las posibilidades en ella de una enseñanza literaria desde las experiencias vivenciales y poéticas, desde el diálogo y como un lugar para la voz de cada ser en ella, lejos está de ser abordada desde una concepción de la literatura como espacio habitable, estético y de relaciones mutuas.

Existe en la escuela una especie de justificación que ronda su existencia, existe una especie de pretexto que la convoca, hay una justificación en la escuela, hay una lógica de abordaje, como si existiera una necesidad de aportarle un sentido diferente a la enseñanza de la literatura, como si

el sentido de la literatura en sí misma, como obra estética y de “relaciones mutuas” (Ortiz, 2018) no fuera suficiente para estar presente en la vida de los niños en la escuela.



“Henriette Zoughebi, me contó un día una escena a la que ella había asistido: un niño miraba a su maestra sumergida en un libro; intrigado, se acercó a ella y le hizo esta pregunta: Señorita, ¿Por qué lee, si usted ya sabe leer?”

(Petit, 2016, p. 41)

¿Utilidad adultocéntrica o esencia literaria?

Recuerdo que, en un primer momento de mi investigación en campo con los estudiantes de Quinto grado, parte de lo que estuvo en el corazón de las preguntas indagadoras, era conocer las concepciones que tenían sobre la importancia de leer literatura, bien dicho, la importancia de la literatura en la escuela, lo que en palabras de ellos es “la importancia de o para qué leer libros”. Indagación motivada por el deseo de conocer cuáles eran las herencias culturales y sociales que estaban recibiendo de la lectura por parte de los adultos con los que tenían contacto.

La mayor parte de las respuestas de los estudiantes se orientaron hacia el discurso de la utilidad literaria en la escuela, ejemplo de ellos es uno de los niños que expreso: “*Por que la lectura es muy importante para los trabajos del futuro entonces ellos ⁶quieren que lean para que en el futuro les vaya bien*”, por su parte Susana, dijo “*creo que no las ponían para que nosotros aprendan un poco mas acerca de la lectura y se integren un poco más en la historia*”. Las concepciones que estos dos niños tienen sobre la lectura de libros en la escuela son consecuencias de un discurso que se ha venido construyendo entorno a la presencia de la literatura.

⁶ Ellos, los adultos en la escuela.

En otro momento, otros dos estudiantes me expresaron que consideraban que el estudio de la lectura en la escuela debía ser importante *“porque si uno estudia lo pueden llevar a una beca y para que uno pueda Saber más cosas y que lo que contraten en un trabajo”* y porque *“con eso vas a poder ser un buen estudiante en la universidad ya que creo que eso es lo esencial para ser un profesional”*. ¿De dónde han aprendido los niños estas razones sobre la lectura de libros? y por otra parte ¿Cuál es el discurso de la escuela entorno a la enseñanza de la literatura?

La importancia de la lectura en la escuela rara vez se explicita desde su consideración como obra estética y aunque bien como maestros en la formación universitaria nos acercamos a concepciones de la literatura que lejos están de considerarla como una utilidad escolar y en los espacios íntimos tenemos ocasión de saciar el alma con bellos versos y palabras vivas, la preeminencia del discurso utilitario en torno a la enseñanza de la literatura es fuerte, aún reflejado en las investigaciones para mejorar la enseñanza de la literatura que se establecen en el plano de lógicas funcionales para el desarrollo de saberes y aprendizajes en el niño.

Esta cuestión de la formación universitaria en la literatura, también se relaciona directamente con la forma de ser enseñada, por ejemplo muchos de los cursos de teóricos literarios que tuve en mi formación como maestra eran abordados esencialmente desde lo estructural, que daba paso a la evaluación de saberes sobre el dominio de lo estructural de la literatura y la identificación de los elementos narratológicos, de modo que la literatura también se ha tecnificado y venimos a ella como una disciplina que puede ser entendida y abarcada desde técnicas de estudios. Más adelante en la práctica docente, estos saberes también se requieren de los estudiantes y ocupamos el lugar que ocupaba nuestro profesor universitario.

De modo que, podemos volver a preguntarnos por las formas en que tiene lugar la enseñanza de la literatura en el sistema educativo y que se relaciona con la formación docente, *¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la literatura en la escuela? ¿Cuál es la importancia del maestro de literatura en la enseñanza literaria? ¿Cuáles son las formas de la enseñanza literaria?* Dejaré estas preguntas a modo de exposición, ya que son cuestiones que aún tienen mucho que aportar a la discusión en el campo de la enseñanza literaria y que además se relacionan con los aportes de este trabajo investigativo en el capítulo IV.

Ahora bien, volviendo sobre el niño, en el apartado de esta investigación titulado “*el niño, trasegares y experiencias vitales*”, expuse la relación que ha tenido el concepto del niño con las transformaciones de la sociedades adultocéntricas, por ejemplo, el hecho de que unas de las primeras realidades que vivían los niños, se hallaba en la vivencia social compartida abiertamente con los adultos, los niños aprendían los conocimientos sociales necesarios para su existencia a través del ejemplo del adulto, con el paso a la modernidad, el niño paso a manos de la escuela y en ella tuvo lugar la alfabetización y el aprendizaje en manos de la escuela.

Con la escuela se tomó posesión sobre el niño y a la par del libro, el libro como instrumento adecuado para la alfabetización, una relación en la cual el libro y la escuela constituyeron un binomio esencial para educar a los niños:

Parece obvio. La escuela ha sustentado históricamente su quehacer en el libro. Es más, el libro ha sido instrumento de poder por excelencia en el sistema escolar. A través de los libros se adoctrinaron los niños durante la Colonia: misales, catecismos, libros de oración eran los medios para asegurar la salvación de las almas de los pequeños. (Robledo, 2017, p.67)

Aquel tiempo en que los niños aprendían en la interacción social directa con los adultos, fue mandado a recoger y el aprendizaje pasó a manos de la cultura escrita y con ella se fue tecnificando la sociedad, hasta llegar al devenir profesional actual que tenemos. Ahora el éxito profesional está en manos de la cultura escrita, de la cultura letrada, por medio de la palabra el niño puede demostrar que está preparado para pasar del tránsito escolar al universitario, que ha adquirido parte de la experiencia técnica básica de la sociedad: hablar, escuchar, leer y escribir.

El saber ahora ocupa un lugar privilegiado incluso en el futuro personal de cada niño. Los padres invierten en la educación, en libros, en cursos vacacionales sobre el refuerzo de la lectura, con la idea del futuro, que a la vez alimenta la lógica de acumulación técnica, tal es el caso,

Que muchos profesionales y padres vean la lectura ante todo una garantía antifrascaso o un pasaporte a la ciudadanía, tiene efectos perversos: esta actividad se ha

convertido en una obligación, se sostienen discursos biempensantes sobre el hecho de que hay que leer, o peor aún, que hay que desear leer. (Petit, 2016, p.45)

¿Se considera acaso con este discurso rentable de la literatura, el sentido vivo de la misma? en este tránsito de pensamientos adultocéntricos heredados hacia el niño, en este caso como estudiante, el sentido vital de la literatura es casi inexistente. El niño toma el libro para licenciar o alcanzar los fines con los que considera importante el libro, por ejemplo, como el desarrollo de talleres y quizá de comprensión de lectora, es como un entrenamiento, de allí que el sentir poético esté en riesgo y la literatura se transforme como recurso de contenido educativo.

Para finalizar, Literatura y niño, parecen estrechamente unidos por las concepciones adultocéntricas que se tiene sobre estos, pues según los procesos que tiene que desarrollar el niño, la literatura se adecua a dichos fines, existe en estas lógicas un vacío del cultivo de la sensibilidad, la imaginación y del arte. Pero a la vez, esto permite ver la ausencia del niño como sujeto, la ausencia de la voz del niño en los procesos de la enseñanza de la literatura, y con ello, ver el despojo a la literatura de su espacio potencial, de su espacio habitable, de la experiencia lectora.

Si lo vemos de otra forma, la voz del niño desde la hegemonía adultocéntrica no aporta a la capitalización del saber, porque el niño no es considerado como autoridad, ni tampoco sus conocimientos están listos para aportar a la enseñanza de la literatura, pues concebido desde su poca experiencia de vida, el niño aún es falta de recorrido. De modo que sus aportes son considerados solo en la medida que estos sirvan para contribuir a la lógica de la enseñanza, por ejemplo, la certificación de talleres o evaluaciones. Pareciera ser que niño/literatura se convierten en una categoría funcional.

Cuando me siento a releer y reflexionar sobre el material de campo de la investigación y leo lo expresado por los estudiantes, especialmente a quienes se les preguntó sobre el tratamiento de la literatura en la escuela, me pregunto ¿Qué o cuáles tipos de experiencias literarias estamos mediando en la enseñanza de la literatura?, ¿hay lugar en la escuela para salir alterados, catárticos o excitados⁷ de la clase de literatura? ¿cuáles son los modos para esto.?

⁷ Se trata aquí como ocasionar o estimular un sentimiento o pasión.



Figura 4

Philippe de Champaigne. (1649). Les Enfants Habert de Montmor, Óleo sobre lienzo.

3. Recorrido por el sendero metodológico

*“El escritor defiende su soledad,
mostrando lo que en ella y
únicamente en ella se encuentra”.*

(Zambrano, 1934)

El modo en que tuvo lugar este sendero metodológico nació del deseo de considerar la investigación como una posibilidad de construir conocimiento desde un carácter comprensivo de la realidad observada y con el cuidado de no caer en posibles sesgos que prioricen una mirada sobre otra o una voz sobre otra, como necesariamente la mejor. Con este deseo de describir y contar los acontecimientos, acciones y las experiencias que posibilitaron identificar lógicas pedagógicas con

relación al niño, el adulto y la literatura en la escuela, tomaron significado dos términos; como lo son la *experiencia* y la *narración* dentro del *paradigma cualitativo* y con un *enfoque hermenéutico*, dado que son formas posibles de recrear la realidad observada de acuerdo con la diversidad social y educativa que a esta investigación abarca.

Por lo tanto, involucrar la experiencia en este recorrido metodológico apunta a la comprensión propia de los fenómenos educativos y de carácter social, desde la experiencia vivida y sentida en la práctica pedagógica. Parece una obviedad precisar esta mirada personal sobre la experiencia investigativa, pero no lo es, ya que como se podrá leer en el cuerpo del trabajo, esta investigación fue posible gracias al sentir de la experiencia tanto por los sujetos involucrados en el contexto escolar, que conocemos como los estudiantes, cuerpo docente y administrativo, tanto como la mía.

Podría sonar confuso el aporte en el párrafo anterior sobre cómo la investigadora en una acción investigativa puede ser reflexionada y observada por la misma investigación, siendo ella el sujeto por quien se da a conocer esta experiencia investigativa, pero esto da pie para hablar de uno de los elementos potentes que permiten tanto la investigación cualitativa como su relación con la experiencia, desde la mirada de quien entra a la escuela a investigar, pero vive la cotidianidad de la escuela para poner la lupa en esas cotidianidades normalizadas, para captar aquellos acontecimientos que hablan y dicen algo que merecen ser puesto sobre la mesa de la discusión.

En consecuencia, con lo anteriormente expresado, es importante tener en cuenta la siguiente afirmación de Larrosa sobre la experiencia:

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su

propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. (Larrosa, 2006, p. 91)

Pensaríamos después de leer la cita de Larrosa, que se hizo necesario para esta investigación que en la cotidianidad de la escuela surgieran eventos inesperados que rompieran con la normalidad escolar, pero esto no es lo que precisa. La experiencia aquí dicha, halla su marca o su huella en los tiempos lógicos de la escuela: la hora de clase, el descanso, el acto cívico, incluso un saludo cotidiano al final de la jornada escolar, halla su huella en el llanto de alguno de los estudiantes o tal vez una risa inesperada en clase, en mi desespero oculto en el momento de más tensión cuando los niños deciden no escuchar mi voz, halla su herida, su rastro en las formas establecidas como los tonos de voz, posiciones corporales, gestos con que los docentes se dirigen hacia los estudiantes y que se comparten entre colegas o comparten a colegas.

Porque el conocimiento expresado aquí, es la experiencia de “*eso que me pasa*” cuando llego a la institución, porque me llaman profe cuando paso la puerta de la escuela, pero “*soy eso que me pasa todo el tiempo*” y eso que me pasa todo el tiempo viene a constituirme en la medida que siento que esas heridas, rastros, huellas, que ese otro, sea estudiante, colega o administrativo pasa por mí. Viene y va por mí, pues como lo dice, el paso de la experiencia por mí se da en la medida en que soy parte de la escuela y que la escuela es un territorio vivido por sujetos que desde diferentes posiciones se asumen desde sus sentimientos, pensamientos y motivos internos, y es de eso tan notorio, pero a la vez tan sensible de lo que está hecha esta investigación, es la materia prima de mi experiencia.

En este sentido, y teniendo con qué construir un relato investigativo en el campo de conocimiento de la educación, trataré aquí otro de los elementos que permitió la recreación de la realidad observada en la ruta metodológica y es la *narración* como aquel complemento de la experiencia, pues lo que empieza por el título de este trabajo hasta las conclusiones es la *experiencia narrada* de esa parte de la escuela que yo viví y sentí para hablar de la escuela misma.

Sin embargo, no solo es la posibilidad de relatar lo vivido, sino el cómo esto permite el relato de la vivencia, ideas y acciones de los otros, en un recorrido metodológico que se hace a través de una mirada holística y que considera ese espacio observado como un todo: su estructura, sus características, el personal administrativo, docente y los estudiantes. Capturar esas vivencias para construir un entramado y tomar de ese todo puesto en la escritura el objeto investigado y darle sentido a partir de las relaciones que se viven con los sujetos, como las relaciones pedagógicas, las relaciones con la cooperadora o el distanciamiento con otros sujetos de la escuela. Como lo refiere la siguiente cita:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias & Alvarado, 2015, p. 172)

No solo es la narración de los acontecimientos y la expresión de la vivencia, la potencia de la narración se encuentra en la medida que esta permite construir conocimiento, decir realidad, hacer aparecer por medio de la palabra, lógicas presentes en la realidad escolar en torno a la enseñanza de la literatura, la narración construye el relato de las lógicas, lógicas que parecían no existir, no estar presentes, bien dicho, naturalizadas, lógicas que marchaban a la par de la cotidianidad escolar sin ser presentidas, pero es la narración por medio de la palabra, la que la devela, la invoca, las reflexiona y las interpela por medio de la escritura investigativa.

La narración investigativa permite flexionar el proceso de indagación en la medida que la palabra tiene su lugar desde el inicio, la palabra sobre la experiencia de los acontecimientos que se viven en la práctica pedagógica permite crear, para dar cuerpo y sentido al relato investigativo: los sustantivos, adjetivos, verbos que nombran acciones propias y ajenas, pone en hilaridad la palabra adecuada para tratar de expresar “*eso que me pasa, eso que nos pasa, eso que pasa*” en la escuela y en la enseñanza de la literatura.

Por lo tanto, lo que se resalta aquí con esta escritura investigativa es la mirada comprensiva e interpretativa de la multiplicidad de voces, modos y formas de vivir la escuela, y cómo el relato de estas, a través de la escritura permite reflexionar sobre las relaciones en las que se ha construido la base de las relaciones pedagógicas entre el niño el docente y la literatura, sin sacarlas del contexto y sin necesariamente recolectar datos de comportamientos, palabras o acciones para adecuarlo a una teoría, es como esa construcción vivida de la experiencia investigativa ya advierte sobre lógicas educativas que finalmente vienen a ser la construcción de los procesos formativos que tanto docentes como estudiantes hemos configurado a partir del contexto sociocultural y la historia propia.

El concepto de experiencia que se tiene como sustento no es una demostración práctica de la experiencia pedagógica ni tampoco es un tratamiento pautado y sistematizado de la vivencia en campo, más bien, es la experiencia por medio de la cual se permite el afloramiento de los sentidos y las percepciones autorreflexivas en relación con la cotidianidad que marcha a la par de todos los sujetos de la escuela, es la significación subjetiva que los acontecimientos, eventos y sucesos en la práctica pedagógica, que en su medida, significan, sugieren y dicen vida escolar y la forma en la que ella se da, con sus sentidos y posibles comprensiones.

De modo que no se limita al logos, pero tampoco se queda en los límites del empirismo, tiene que ver en parte con las construcciones simbólicas cognitivas y no con la acumulación práctica de acciones profesionales, como muestra Guzmán y Saucedo (2015). Estas autoras incursionaron en el campo de la experiencia en la escuela, en particular, en las experiencias, vivencias y sentidos en torno a los estudiantes; de manera que la experiencia se ubicó lejos de la búsqueda de experiencias profesionales o de referirse a eventos acumulativos, la nombran, más bien, como “la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (Guzmán & Saucedo, 2015, p. 1023).

Reflexionar, entonces, sobre la experiencia implica un proceso de observación de lo que sucede en el aula, por ello, el diario de campo se constituye en una de las herramientas

metodológicas de investigación que permite volver sobre los eventos y acciones, reflexiones y análisis, preguntas e interrogantes, de manera que se logran releer los acontecimientos del Encuentro Literario para mirar desde una posición crítica las concepciones que sustentan la relación pedagógica con el niño y la enseñanza de la literatura. Por lo tanto, las narrativas de que se compone el diario permiten la profundización sobre el accionar del profesor, ayudan a volcar la mirada sobre sí, una mirada que pretende rectificar y mejorar la práctica pedagógica y, por tanto, explorar otras figuraciones y posibilidades del tratamiento de la literatura en clase.

La experiencia no solo permite reflexionar sobre lo acontecido en la práctica pedagógica, sino que haya un lugar en la relación que el estudiante construye con el libro, influye en la relación lectora en la medida que aquello encontrado en el libro es el relato de la experiencia del ser que habita aquellos trazos de escritura y que en la acción de la lectura posibilita un acontecimiento de encuentro entre él y el relato de vida que el niño ha construido y con el cual construye sentidos, todo esto posible en el lenguaje.

Frente al encuentro posible entre obra y niño, tomando en cuenta que los estudiantes son sujetos de experiencia, Larrosa dice que:

La experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia es finita, corporal, de carne y hueso. (Larrosa, 2006, p. 110)

El sujeto como ser de experiencia está íntimamente ligado a la memoria corporal de lo que ha vivido, aquella memoria construida a partir de las experiencias, significados y sentidos que se han dado lugar desde la pertenencia a un entorno social y cultural determinados, a las concepciones aprendidas y aprehendidas de diferentes grupos sociales, y a acceder a diferentes manifestaciones culturales. Es en el acontecimiento donde surge experiencia, pero esta no es posible sin rescatar todo el contexto sociocultural que sostiene nuestra subjetividad.

De modo que al referir la experiencia como aquella preeminencia de la construcción de sentido, nos impulsa a preguntarnos por ese qué, que nos posibilita significados, palabras e ideas

con las que nos socializamos y nos constituimos seres políticos, este qué refiere y cita grupos sociales con los que el estudiante tiene contacto, como su familia o los amigos del entrenamiento deportivo, los mismos que también frecuentan diferentes grupos sociales y circulan su palabra los unos a otros, nos refiere al tipo de información con la que el estudiante más simpatiza, los sentimientos del estudiante e incluso sus sueños.

En este marco, la comprensión hermenéutica tiene lugar desde la perspectiva que el investigador se sitúa y desde allí encuentra sentidos, se aventura en busca de relaciones que en momentos son desconocidas, esta no es un camino sistemático para hallar verdades, sino que en la búsqueda de sentidos abre campos para la experiencia, pues no tiene una postura absolutista, sino que se realiza en la escucha del otro, en el diálogo con otro, en la colaboración del conocimiento.

Interpretar de manera comprensiva una realidad implica un ejercicio de imaginación, de manera que se incorpora la subjetividad de quien investiga, así, los análisis están permeados también por quien realiza la investigación y ello da cuenta del proceso mismo del enfoque cualitativo. De esta manera, el investigador es un hermeneuta de la realidad y esto remite a la experiencia como concepto que llevado a la pedagogía resulta central como he expresado en esta escritura. Ahora bien, la hermenéutica dista de realizar lecturas de la realidad a capricho, todo lo contrario, el encuentro dialéctico entre el investigador y la realidad investigada implica los aspectos de apertura, reconocimiento, análisis, reflexión, pregunta, entre otros, y todos ellos hacen parte del diario de campo y del registro de las experiencias vividas.

El reconocimiento de rasgos particulares, el seguimiento cuidadoso del detalle en diálogo con las construcciones teóricas y conceptuales planteadas, además de los saberes construidos a lo largo de las prácticas, sumado a la historia personal, son aspectos que contribuyen a la comprensión de una situación o realidad, esta comprensión se realiza, entonces, de manera holística y conduce a la explicación; así, Ricoeur (1998) considera importante superar la oposición explicación comprensión cuando plantea "creo que este conflicto es solo aparente y que puede ser superada si se logra demostrar que estas actitudes están dialécticamente relacionadas una con la otra" (p.84).

La hermenéutica busca comprender la práctica pedagógica en campo y las acciones simbólicas que en ella tienen lugar, además en ese comprender permite la indagación de esas

realidades que sustentan las lógicas escolares en torno al niño y que a la par orientan la enseñanza de la literatura en la escuela, y en el proceso destaca la potencia del diálogo investigativo, no para precisar una verdad como mejor sobre otras, sino que respeta las diferencias, para enriquecer el abordaje interpretativo.

Por último y para cerrar este apartado acerca de la caracterización del recorrido metodológico, se precisa que la investigación cualitativa es interpretativa y subyace en la dinámica de los procesos sociales y por lo tanto se halla en la experiencia de las personas, pues como lo refiere Vasilachis sobre la investigación cualitativa:

Las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Vasilachis, 2006, p. 2)

El paradigma cualitativo tiene como fin el estudio profundo de la realidad social, “la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (Vasilachis, 2006, p.26), en este caso ubicada en el contexto escolar se adapta para abarcar información donde se vea manifestada la voz del estudiante, el profesor de literatura, de la escuela.

Lo cualitativo en la investigación se conecta con el enfoque hermenéutico en la medida que esta también busca establecer conexiones entre los elementos que influyen en el fenómeno investigativo, por lo tanto implica un esfuerzo reflexivo que abarca no solo los documentos de registro escrito, sino aquello que se manifiesta en el lenguaje y que no precisa ser un objeto físico,

pues “la investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales” (Vasilachis, 2006, p. 27).

Dicho lo anterior, abarcar el estudio cualitativo es considerar el uso de particularidades en la investigación cualitativa, por lo cual este trabajo investigativo incluye la perspectiva hermenéutica como el enfoque comprensivo e interpretativo que permite la problematización de la realidad observada y de las prácticas simbólicas que se presentan en los procesos educativos en relación con la literatura.

Lo anterior es posible gracias a que la práctica hermenéutica se realiza con un procedimiento que es intersubjetivo, pues trabaja en las convergencias y diferencias de la realidad educativa observada, esperando abarcar con esa mirada holística, y a través de los diferentes instrumentos, materiales y estrategias que se diseñan: el tejido de las palabras, acciones y acontecimientos en la práctica pedagógica como las fuentes para problematizar las lógicas establecidas en la escuela entre el niño, el adulto y la literatura. La hermenéutica y la investigación cualitativa son enfoque y paradigma que buscan generar una mirada crítica, capaces de superar una mera categorización y generar relaciones entre ellas con el fin de favorecer la comprensión profunda de situaciones educativas.

3.1 Sobre el equipaje metodológico

Lo que se expresa a continuación tiene que ver con los recursos analíticos, instrumentos, materiales y estrategias que permitieron la acción investigativa y participativa en el contexto educativo observado, donde los motivos internos de cada sujeto son los motores de la construcción social que afecta y vive la escuela y que son lo captado por los diferentes elementos que hacen parte de este equipaje metodológico.

En este sentido es importante señalar que a pesar de que se pueden identificar dos momentos diferentes, haciendo esto referencia a dos contextos educativos diferentes y marcados por dos momentos como lo son la virtualidad y la presencialidad, esto no se direcciona con la intención de comparar los diferentes elementos y los diferentes contextos educativos, pues uno de

los principios expuestos en la introducción de este sendero metodológico, es que aunque el paisaje lleno de árboles y flores en el sendero sea diferente, esto no los separan el uno del otro, pues sus raíces están por debajo del mismo sendero y por debajo del mismo sendero, pasa la misma agua que pone en marcha la viveza de las particularidades del paisaje.

3.1.1 La observación participante: presencia de la investigadora

Comprendo mi observación participante como el momento experiencial que me permite vivir la práctica pedagógica e investigativa desde una observación sensible en interacción con los sujetos del contexto educativo, sin dejar de ser consciente que el rastreo del problema de investigación puede hacerse presente en las interacciones sociales. También esta observación participante no solo me permite interactuar, sino aprender y desaprender y poner en problematización esas prácticas que consciente o inconscientemente realizo en la práctica pedagógica.

La observación participante se ha caracterizado por dos momentos: el primero es el momento de la inmersión en el campo, en el cual me acerco a él con sospechas investigativas generales, pasionales que se gestaron con los intereses académicos en la universidad, son acciones muy empíricas e intuitivas, como lo expresan Taylor & Bogdan (1987) “los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días los observadores participantes “palpan la situación”, “avanzan lentamente”, “tocan de oído” y “aprenden a hacer los nudos”(p. 49). El segundo momento surge luego de ese contacto con la realidad donde el objeto de investigación se presenta con más claridad y las sospechas generales, pasan a ser particulares.

Por otra parte, los estudiantes consideran mi presencia como una maestra en formación, pero no son conscientes de que el encuentro en el aula es el contacto con una investigadora, y por su parte, la docente cooperadora lo sabe, pero la cotidianidad la hace olvidarse de los objetivos investigativos, por lo que mi observación participante se naturaliza con otra figura cotidiana participante del escenario de la escuela, pero sin integrarse al sistema educativo.

Para cerrar las consideraciones sobre la observación en la investigación, pondré un elemento en cuestión y es la observación posterior que se hace de grabaciones de clase en la modalidad virtual y cómo ésta aporta al análisis de los efectos y consecuencias que se ponen en el escenario de clase y provoca la investigación, es una mirada que se vuelca hacia sí en condición de maestra, enseñante, mujer, es una mirada que provoca afectaciones en ese ser de maestra que se viene construyendo en el devenir de la vida y la escuela.

3.1.2 Estrategias de contacto: formas de ponerse en escena

La inmersión en el contexto educativo se realizó con la forma más práctica y formativa que desde la universidad los maestros en formación aprendemos, esto es la llamada planeación de clase.

Como es lo característico de una planeación de clase, se consideró parte de su antecedente los planes curriculares y un Plan lector que la Institución Educativa venía implementando hace unos pocos años para la Primaria, este Plan lector considera el nivel escolar y la edad de los estudiantes con el fin de agrupar ciertas obras que se consideraba adecuadas para el tipo de público infantil al que se dirigirá este Plan lector. Por lo tanto, la planeación de clase se suscribió a esta norma escolar (ver anexo 2), con la característica de ser flexible en correspondencia con los fines investigativos, incluía momentos de apertura, desarrollo y cierre desde diferentes formatos como el musical, literario, cinematográfico, etc., y mediados por la virtualidad.

La planeación de clase se realizó basada en una secuencia de actividades orientadas a promover las metas de lectura en los estudiantes del grado Quinto de Primaria, además para construir diálogos en torno a la obra del momento y recoger material evaluativo, ya que el Plan lector tenía un porcentaje evaluativo en el área de español. Esta primera planeación (ver anexo 2) es característica de las planeaciones regulares, pues tienen su preponderancia en el cumplimiento de unos objetivos curriculares, por ejemplo, la promoción, el desarrollo y la evaluación de la lectura y las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Debido a la cualidad curricular de esta planeación de clase, fue posible recoger material sobre las concepciones que los niños tenían sobre la lectura de las obras literarias. Una de las formas evaluativas para los estudiantes, fue la realización de un taller que tenía preguntas relacionadas con la comprensión lectora y preguntas de respuesta libre, sobre las experiencias lectoras de cada uno.

La planeación de clase estaba diseñada para una hora de clase y en la virtualidad, de modo que entre los instrumentos de clase se encontraban recursos como plataformas interactivas, por ejemplo, *Kahoot*, donde se realizaban actividades sobre el control de la meta de lectura, además se explicaba sobre las próximas metas de lecturas y actividades a realizar. Los niños siempre estaban muy preocupados por las notas, preguntaban mucho en clase sobre éstas, por otra parte, en la entrega de los trabajos se evidenciaba un gran desinterés por las actividades y una actitud forzada hacia la lectura del texto literario.

En esta primera planeación de clase, la enseñanza de la literatura fue marcada por el objetivo evaluativo de habilidades y para alimentar una cultura lectora escolar, pues era una exigencia como parte de la materia de Lengua Castellana. Pude sentir a los niños muy tensos, desinteresados, poco expresivos y cansados, sumado a esto, la cuarentena causada por el virus SARS Covid-19.

Mi función de maestra de literatura consistía en realizar alguna actividad de control sobre la lectura de la obra del plan lector, animarlos a seguir leyendo y para ello traer algún material, subir el material de clase a Classroom y dar claridad sobre las fechas evaluativas, luego de que los niños entregaban sus trabajos, me sentaba a evaluarles los trabajos entregados, según los requerimientos de las rúbricas evaluativas. Esta descripción corresponde a la dinámica regular, permanente, casi incambiable con que se esperaba que dictara las clases de literatura, asimismo, responde a los modos en que los profesores ‘optimizaban’ los tiempos de la escuela hacia el logro de resultados en función del plan lector, dada la programación y textos que había que abarcar en cada nivel y a lo largo de los distintos períodos académicos.

En un segundo momento de la investigación, con niños de Primero, de Tercero y Cuarto grado de Primaria y de forma presencial, la planeación de clase se flexibiliza (consulte anexo 3) con la característica de que la planeación de clase no se suscribe a algún objetivo curricular en

particular, por ejemplo, como el desarrollo de un plan lector, sino por el propósito de leer y ser el móvil de conversación con los estudiantes y la profesora cooperadora. El corazón de la planeación es la literatura en sí, no hay una secuencia de actividades, pues se esperaba que la Literatura detonara las inquietudes, preguntas o relaciones con la vida misma de los estudiantes.

De modo que, como parte de los elementos de esta nueva planeación de clase, se presentaron a veces con cánones musicales, declamaciones de poemas o imágenes ilustradas, que, pese a que en no tenían relación directa con el texto a trabajar, constituían la ocasión de tener un momento sensible, de preparación de cara a la obra literaria. Su estructura se concentraba en la apertura, el desarrollo y el cierre, y que básicamente con la apertura a través de la música coral, buscaba la integración de los grupos lectores a un encuentro estético con la obra, por lo tanto, las clases no eran regulares ni iguales, se iban modificando en la medida que los resultados de la observación y de la reflexión lo permitían.

Un elemento importante del desarrollo de la clase se halla en la potencia de la lectura en voz alta, pues las obras son expuestas y comentadas en voz alta, generalmente por la maestra y de repente, naciendo del deseo, por algún niño, por otra parte, el cierre de la conversación entorno a lo que suscita la obra en particular o en aspectos generales, era orientada a partir de la pregunta crítica, de la inquietud o de repente a partir de algún comentario de un estudiante.

A diferencia de la planeación anterior, en esta ocasión, la planeación de clase consistía en un momento sensible, tanto la lectura de la obra como la conversación grupal sobre la misma. Solo esos tres factores: arte, sensibilidad y literatura, fueron decisivos para encontrar otra posibilidad a la enseñanza de la literatura en la escuela, quizás donde se halla el espacio para salir: alterados, catárticos o excitados. Esta planeación de clase era desinteresada y además le daba el espacio íntimo entre el libro y el niño, las mediaciones por parte de la maestra consistían en proponer las actividades sensibles, leer en voz alta y escuchar los comentarios, experiencias que suscitaba la lectura y conversar con ellos.

A pesar de que esta planeación de clase, también se realizaba para una hora de clase, la lectura de los libros se terminaba por completo y teníamos el sentimiento de que en la clase

habíamos abarcado muchos aspectos importantes y nos había rendido mucho. Sin embargo, es de anotar que los niños tardaron mucho en acostumbrarse, ya que en este encuentro literario no existía el condicionante de la nota y no había trabajos que realizar extra-clase, algunos siempre preguntaban al finalizar o al iniciar la clase, si había dejado tarea o algún compromiso sobre la lectura de clase, cuando respondía que no, se tranquilizaban. Fue difícil en un primer momento para los niños, acostumbrarse a la libertad de la lectura.

Aún no sé qué pudo pasar por el corazón de los niños, pero al final, empezaron a autorregularse y a regular a sus compañeros, estaban activos, querían todos aportar mucho sobre la obra literaria, incluso me preguntaban en horas extra-clase si íbamos a leer en la clase, con expresiones alegres, además de que empezaron a sentirse cómodos en la clase de literatura y muchas veces se nos pasaba el tiempo muy rápido.

Para cerrar este elemento, destaco que la primera planeación y el contacto con los estudiantes se realizó en modalidad virtual, apoyada por las TIC o como su sigla lo indica las tecnologías de la información y la comunicación. Los trabajos de los estudiantes eran montados a Classroom y allí mismo se les hacía la devolución evaluativa de las actividades realizadas. En un segundo momento, el contacto fue presencial y este contacto enriquece esa primera experiencia a partir de que los gestos, los rostros y el cuerpo de los estudiantes se hacen presentes y la lógica de casa cambia por la lógica del aula escolar.



The screenshot shows a Classroom interface for a course titled "5A_Lengua Castellana" by Bibiana Marcela Castaño Hernández. The main heading is "PLAN LECTOR - 2° TRIMESTRE". A post by Gisela Yajaira Guarín Aguirre, published on June 1st, shares a link to a virtual museum exhibition. The post text reads: "Publicado el 1 Jun Lectores, imagino que muchos de ustedes quisieran conversar y ver las ilustraciones de nuestro museo virtual de nuevo, con el animo de que ustedes puedan volver a ver la ilustraciones les comparto este link y espero que sea de el placer de todos este museo. Un abrazo." Below the text is a link to "Museo virtual" with the URL "https://www.emaze.com/@A...". There is a comment input field at the bottom that says "Añadir un comentario de clase..".

Figura 5
Aula virtual 5° en Classroom.

3.1.3 Instrumentos de campo: imágenes y experiencias vividas en el camino

“Hoy en mucho tiempo y tiempo, que no venía a la escuela de forma presencial. De esas cosas que suceden en el camino, hoy el conductor del bus me ha dicho que él estudió en la escuela a la que voy, hace mucho, mucho tiempo cuando aún las cosas eran distintas”.⁸

El diario de campo es el instrumento que permite el registro clave sobre la experiencia vivida en la práctica pedagógica, a través de sus páginas, el diario de campo permite visibilizar aspectos que no son tan evidentes en la realidad escolar o que de pronto pasan desapercibidos, como gestos, emociones, sentimientos y conductas normalizadas, es sobre el volver de la escritura, con la lectura posterior de esos elementos anotados, que de repente el diario de campo posibilita revelaciones para la reflexión investigativa.

El diario de campo con sus escrituras está presente en todo el proceso de la investigación, pues él permite construir relaciones entre la vivencia personal, la realidad social y el registro de las voces, palabras y expresiones de los otros (estudiantes, maestros), todo esto llega a transformarse en el conocimiento investigativo, por medio de la reflexión, como refiere Vasilachis sobre las posibilidades del diario de campo:

El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. Pero, también, el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos. Una oportunidad para detectar sesgos personales,

⁸ Tomado de mi escritura en el diario de campo.

situaciones o vivencias que pueden, de una u otra forma, incidir en el mismo (Vasilachis, 2016, p, 136).

Estas transformaciones sentidas que acompañan al trabajo son posibles en la medida que la investigación tiene un enfoque hermenéutico, que como se refirió al comienzo de este apartado, el enfoque hermenéutico busca comprender la práctica pedagógica en campo y las acciones simbólicas que en ella tienen lugar, además en ese comprender permite la indagación de esas realidades que sustentan las lógicas escolares en torno al niño y que a la par orientan la enseñanza de la literatura en la escuela, y en el proceso destaca la potencia del diálogo investigativo, no para precisar una verdad como mejor sobre otras.

Las notas del diario de campo son como aquellas notas “sigilosas” similares a las que tomaba Fred Murdock, el etnógrafo (de Jorge Luis Borges). Son esas notas que registran esos sinsabores, esos hechos extraños que nos llaman la atención, que nos ayudan a pensar con una lógica que por momentos parece ajena, el investigador que lleva el diario de campo es como Murdock, participa de una cotidianidad, sin ser previsto como un intruso, éste se sumerge en el contexto, se entremezcla en los sujetos que pertenecen a él, intentando descubrir secretos, aprehender visiones y realidades ajenas, desde la participación de estas, realidades que en momentos hacen pasar el cuerpo del investigador por heladas o hogueras. Es así como el diario de campo se construye en la soledad de la experiencia.

La esencia fundamental del diario de campo es la palabra, ella permite el vuelco, el regreso, nombrar esos acontecimientos de eso “que me pasa, que nos pasa” en la enseñanza de la literatura en la escuela, la palabra nombra las experiencias desde la perspectiva del investigador y va recabando en los sentires, hasta hallar relaciones que expongan el secreto revelado por medio de la investigación. La palabra se transforma, va desde las intuiciones y las sospechas hacia la develación de realidades escolares existentes, la palabra registrada en el diario de campo quita el telón y expone esas realidades que toman forma en la escritura investigativa.

Aparte de la palabra, el diario de campo tiene una potencialidad especial, es una especie de espacio habitado por el ser del investigador, el cual es fundamental, pues el investigador ha generado la palabra, en él ha tomado forma la palabra, en él se mueve la vida de la palabra. en este espacio habitado por el investigador (el diario de campo), puede hallar sesgos personales, auto-verse, auto-reflexionarse, como sucede en esta investigación, que partió de eso “auto” del vuelco reflexivo, hacia la maestra, que representa la mirada adultocéntrica en el aula, un “auto” hacia sí misma provocado por la incomodidad, por la inquietud.

De modo que el investigador también se convierte en uno de los sujetos reflexionados en la práctica pedagógica, el diario de campo le interpela, le sugiere y le suscita, cambios o realidades que necesariamente no son las mejores, el diario de campo es la construcción narrativa de las manifestaciones que toman forma en el marco de la investigación, pero también de la manifestación de ese “yo” involucrado, ese “yo” participante de la realidad observada,

Es en esta instancia en la que se hace explícita la necesidad de tener en cuenta que el instrumento básico de investigación en la etnografía es el propio investigador, sus apreciaciones y experiencias, lo que siente y le pasa, distintas situaciones y acontecimientos vividos que confluyen en el proceso de construcción social del conocimiento. (Vasilachis, 2016, p. 136)

Por otra parte, mi diario de campo describe en sus páginas las diferentes experiencias vividas en el camino de la investigación. Se fundamenta en que es un documento que conserva el relato de la experiencia investigativa. Por medio de este instrumento se registran conversaciones, encuentros, gestos o comportamientos que permiten generar procesos de indagación investigativa.

Adicionalmente, mi diario de campo le permite a la ruta metodológica la revisión y la construcción de relato consistente en el tiempo “pasado y presente de la investigación”, pues al condensar por escrito la experiencia, permite el análisis de las experiencias pedagógicas y su posterior interpretación para seguir orientando la metodología y la investigación

Posterior al escrito de la experiencia, que en el momento de la toma de notas pueden ser muchas páginas o pocas páginas, también se facilita la indagación con curiosidad sobre lo escrito y lo que pretendemos rastrear en la investigación, ya que pasados los días la relectura del diario puede enriquecer la condición del trabajo.

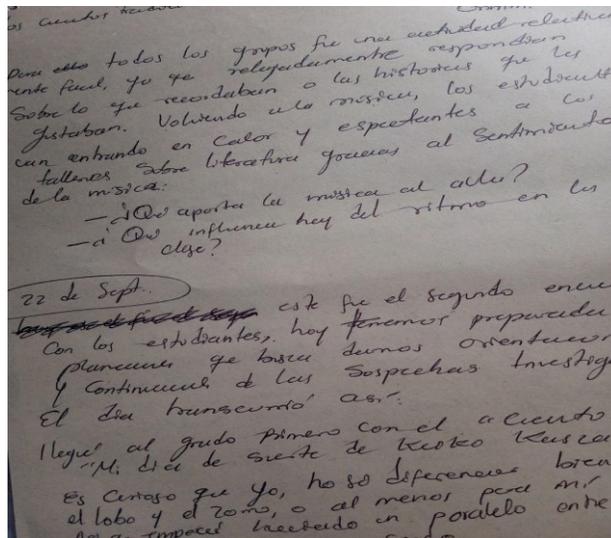


Figura 6

Notas diario de campo, 22 de septiembre.

3.1.4 Materiales de campo: voces del camino

Por último, tenemos los materiales de campo que son los trabajos, actividades o cuestionarios realizados por los estudiantes.

En un primer momento de la planeación estos trabajos son de tipo cuestionarios sobre preguntas de comprensión literaria sobre las obras, con los que se analizaron los comportamientos o síntomas con los que los estudiantes se acercaban a la literatura de una forma más impuesta y de tratamiento curricular.

En un segundo momento tenemos actividades que los estudiantes realizaron en encuentros literarios como cartas o dibujos que se relacionaban con las obras leídas en clase, sin embargo la

mayoría de la participación de los estudiantes se dio en el plano de la oralidad, debido a la característica misma del encuentro y la libertad que tenían los estudiantes para conversar y dialogar sobre la obra literaria, por lo cual se expresaron con naturalidad y con profundo interés sobre las líneas escritas en el texto.

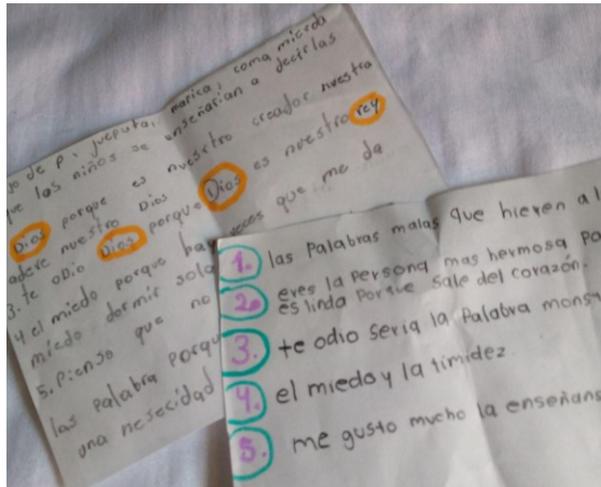


Figura 7
El cofre de las palabras secretas, Cuarto 1.



Figura 8
Trabajo final del plan lector, Jerónimo 5A

3.2 Procesos: el aula virtual

En correspondencia con el plano virtual, ampliaré el asunto del contacto virtual como otra de las formas de aproximación y contacto con los estudiantes en medio del confinamiento provocado por el virus SARS Covid-19.

El aula virtual fue un recurso diferente a la presencialidad que brindó posibilidades de continuar con las conversaciones, diálogos y experiencias en torno a la literatura infantil y juvenil en el grado Quinto y especialmente con el libro *“Por favor, ¡No leas este Libro!”* del escritor colombiano John Fitzgerald Torres. Este recurso se organizó por medio de la plataforma de Google Classroom, lo que se caracteriza como un entorno privado y con fines académicos, por medio del cual se administraba desde el rol de Profesor, procesos como los anuncios para la clase, contenidos educativos, programaciones de entregas de trabajos, grabaciones de clase para aquellos estudiantes enfermos y que no asistían a los encuentros programados por Meet, devoluciones cualitativas y cuantitativas de trabajos académicos.

Henao, en su postulado sobre el aula escolar del futuro, expresa que:

Estos medios no constituyen una amenaza para la educación. Al contrario, ofrecen una magnífica oportunidad para construir nuevos modelos pedagógicos en los cuales tanto el medio de enseñanza como su contenido atraigan el interés del alumno. Con el soporte de los multimedios interactivos podemos transformar nuestra capacidad sensorial en una poderosa herramienta educativa. (Henao, 2010, p. 91)

Lo vivido en este espacio simbólico del aula, permitió seguir manteniendo la relación entre los estudiantes y las profesoras, esta relación mediada por la tecnología conservó una estructura vertical de la enseñanza, en términos de que el profesor administra, facilita, aprueba o desaprueba lo visto, hecho o dicho en el Classroom. Básicamente es un intercambio educativo, sin embargo, el tono del maestro se impulsó a ser más estimulante, ya que la plataforma es estructurada para fines formales y era usada generalmente con población adulta, esto provocó cierta falta del tono cercano

y cariñoso que se presentaba entre el profesor y el niño en la presencialidad, a través del color propio de la voz, los gestos y las expresiones corporales de cada uno. Aquí se hizo necesaria la palabra como el primer motor del movimiento de la empatía, el sentimiento y la cercanía en la educación.

Los componentes de este espacio simbólico son el correo electrónico, los chats online, un panel principal de anuncios e información, una zona de entrega y visualización de notas y las unidades temáticas, de las cuales una estaba titulada “Plan lector- segundo trimestre” y así sucesivamente cada trimestre tenía destinada una unidad académica. Sin duda este espacio es una fusión de múltiples medios informáticos que lo constituyen en un poderoso medio en el diseño, condiciones, métodos y materiales para la enseñanza y acercamiento de la literatura en la escuela, capaz de construir un nuevo rol del maestro y las experiencias de aprendizaje que se le ofrecen al alumno, pues muchos de ellos expresaban que estaban muy cómodos trabajando desde su casa y no deseaban volver a la presencialidad aún.

3.3 Encuentros literarios: otra figuración docente

Este encuentro literario es el momento experiencial y sensible posibilitado por la aplicación de la segunda planeación de clase, en el marco de la investigación y el cual se alejó, de los objetivos escolares y se posicionó en el plano del encuentro íntimo entre el libro y el niño. A pesar de estas diferencias notables desde la planeación hasta las formas de tratamientos y relaciones pedagógicas que se establecieron entre los estudiantes y yo, la clase no necesitó incluir aspectos como la entrega de trabajos evaluativos para mantener el compromiso de los niños con el momento de encuentro literario.

Este momento sensible se caracterizó por el acto coincidir con el otro, pero también de discrepar del otro, que antecede un momento de expectativa, pues salimos al encuentro cuando toca la campana y nos embarcamos en el acto de búsquedas y sorpresas en las aventuras y misterios que encontramos en los libros.

Teniendo en cuenta lo anterior, los componentes importantes de este encuentro son:

- *El ritmo:* sin intención se configuró un sentimiento de comunidad en los diferentes grupos, quienes se nombraron el *Coro de Primero, Tercero o Cuarto* y un llamado al que corresponden con el silencio, la atención la escucha y la voz. El ritmo de las palabras a través de las rimas o las melodías de las canciones aportó al autocontrol de los estudiantes.
- *El componente del error:* los estudiantes soltaron su expresiones corporales y también orales en la medida que captaron que el factor evaluativo y censurable no eran partes del encuentro literario, sin embargo, la misma naturaleza de la literatura les provocó relaciones de comportamiento intelectual.
- *El comportamiento del rol docente:* las relaciones pedagógicas con los estudiantes se construyeron en la base del diálogo, la correspondencia y el reconocimiento del otro.

Este espacio titulado como el encuentro literario, será ampliado en el capítulo IV, como uno de los hallazgos, fuera de las lógicas escolares entorno a la enseñanza de la literatura.

4. Miradas adultocéntricas en la escuela: lógicas escolares entorno a la enseñanza de la literatura

*“Los seres humanos necesitan sentido,
comprensión, perspectiva tanto como trabajo”.*

(Faust, 2009)

4.1 Contexto: virtualidad y presencialidad

En el presente apartado se expone la descripción del entorno escolar en el que tuvo lugar la investigación. Es en el marco de la dinámica escolar que los postulados de este trabajo tienen sentido, es por y para el contexto escolar que se motivan estas reflexiones investigativas. Por otra

parte, quiero expresar que se eligió como espacio investigativo a la Básica Primaria, debido al interés que como maestra me motiva la enseñanza a niños, además de las inquietudes que nacieron en el transcurso de mi formación sobre la enseñanza de la literatura.

El proceso de investigación estuvo marcado por dos momentos particulares, como lo son: la virtualidad y la presencialidad. La virtualidad se motivó a propósito de la cuarentena causada por el virus COVID-19, en la cual se tenía contacto con los estudiantes solo por medio de reuniones sincrónicas en la plataforma de Meet y la comunicación asincrónica por canales de contacto virtual como el correo electrónico o la plataforma de Classroom.

En esta virtualidad la plataforma de Classroom se convirtió en el aula, pero con la característica de ser virtual, allí se organizaron unas unidades académicas/temáticas y en una de ellas, había espacio para la unidad del plan lector en curso, en esta unidad, se cargaban todos los materiales de clase como grabaciones, diapositivas de apoyo, se programaban cuestionarios o actividades entregables. En el espacio (tablón) de Classroom había lugar para que los estudiantes se expresaran o hicieran preguntas respecto a las actividades del plan lector, constantemente había una comunicación con los niños.

Pero esta comunicación con los niños es diferente a la comunicación que acostumbramos en la presencialidad de la escuela, en el sentido que la escuela presencial permite conversar no solo de los asuntos o trabajos académicos, sino saber, conocer, indagar en el niño sus emociones, sus sentimientos, sus preocupaciones, además permite ver conversar el niño con sus pares, la virtualidad no permite el acceso a esa emocionalidad, gestos, sentimientos etc., pues muchos no estaban motivados a poner su cámara o por la conexión esto tampoco se hacía fácil, de modo que la conversación se establecía en el plano de los compromisos y asuntos académicos, causando ausencia en la comunicación con el niño.

En el marco de esta virtualidad, la interacción con los niños fue en grado Quinto de primaria en el Colegio Colombo Británico, tanto Quinto A como B. Cada grupo contaba con aproximadamente 35 estudiantes, entre los 10 y 12 años. 35 estudiantes que en medio de las reuniones de Meet, alternaban su asistencia debido a los inconvenientes que generó la pandemia en aspectos como: la salud, lo familiar, lo emocional, lo psicológico y de conectividad.

La enseñanza de la literatura con los grados Quinto en el Colombo Británico se trabajó con base a un plan lector institucional el cual está dividido en obras por trimestre académico y al que corresponde una nota evaluativa. De modo que la planeación de clase se diseñó tomando en cuenta los propósitos lectores y evaluativos del plan lector, con la característica de indagar en medio de esta lógica escolar, por las experiencias y perspectivas que tenían los estudiantes sobre la enseñanza de la literatura.

Por otra parte, el segundo momento de la investigación estuvo marcado por la presencialidad en el marco de la reactivación escolar dirigida por el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación. Esta presencialidad estuvo marcada por los protocolos de bioseguridad, como lo son el uso constante del tapabocas y el distanciamiento social, incluso en el aula de clase.

En la presencialidad se retomaron lógicas escolares, de las cuales hace parte el aula física y con ella, las filas, la posición corporal de frente al maestro, el tablero físico, la tiza, el marcador y la posición del maestro al lado del tablero, visible de cuerpo completo a los estudiantes. Por su parte, los estudiantes también tuvieron la posibilidad de volver a ver a sus compañeros y reingresar a los tiempos escolares, como la hora de entrada, el timbre que marca el cambio de hora académica, los recesos escolares y las salidas, además se destaca la relevancia del espacio estructural físico de la escuela como la posibilidad de circulación del cuerpo, por ejemplo, la cancha o los pasillos, donde se camina o se corre.

En el marco de esta reactivación presencial, el contacto con los estudiantes fue en grados iniciales de la primaria como: Primero, Tercero y Cuarto, en la Escuela Fernando González. El grado Primero, era de los grupos más numerosos con un total de 55 niños, el grado Cuarto le sigue con 35 estudiantes y el grado Tercero, en menor número con 28 estudiantes. Los niños tenían entre los 6 y 9 años, abarcados desde el grado Primero hasta el grado Cuarto.

Es importante anotar que, en principio, la presencialidad se realizó con alternancia, pero luego se dio apertura a grupos numerosos con la opción de que los niños o familias que estuvieran en una condición de enfermedad, les sería facilitado el material visto en clase, por lo cual, en este contexto escolar, la investigación tenía dos planeaciones. De la segunda planeación, que era para los niños que no asistían presencial, se requería el nombre de la obra y un taller que desarrollar, pues estas actividades eran acompañadas con la ayuda de los padres y debían ser muy puntuales.

En cuanto a la primera planeación para la clase presencial, no tenía como base algún objetivo curricular, por ejemplo, como un tipo de plan lector. De tal forma que esta planeación permitió diseñar una clase de literatura que se independizara de los objetivos de aprendizaje o el desarrollo de contenidos a partir de la obra literaria. En esta planeación, se ubicó como punto central, la lectura de la obra literaria y para ello se daba una apertura con un espacio sensible y al final un diálogo con los niños sobre lo leído en clase.

Para puntualizar, la primera Institución Educativa en el marco de la virtualidad es una institución de corte privado y la segunda institución educativa en el marco de la presencialidad, es una escuela de corte público, de allí que las lógicas en cuanto al ordenamiento y flexibilidad de planeación sea diferentes, pues en una institución la lógica del avance, los resultados y para el rendimiento, requieren de todo un diseño que esté en pro de ello, de allí que en estas instituciones las voces de los niños adquieran perspectivas distintas sobre la enseñanza de la literatura.

Esta investigación se realizó con fines educativos y gracias a la apertura de las dos instituciones educativas, por lo tanto, la descripción de imágenes, dinámicas y lógicas escolares son la mirada que como investigadora construyo a partir de la experiencia investigativa con el fin de aportar a las reflexiones en el campo de la enseñanza de la literatura y sin el objetivo de desmeritar. En el contexto de la investigación cualitativa todas estas diferencias posibilitan comprender de mano de la hermenéutica, las acciones pedagógicas que tienen lugar en la enseñanza de la literatura, además en ese comprender permite la indagación de esas realidades y los saberes desplegados en cada contexto.

Las descripciones y formas en que se nombran aspectos diferenciadores entre las dos instituciones educativas no tienen el fin de privilegiar o promocionar una institución la una sobre la otra, sino que es preciso que esta diferencia escolar de las dos instituciones, enriquecen y fortalecen la mirada holística y reflexiva que se tenía como fin. La diferencia, aporta una grandeza a la investigación en la medida que permite el rastreo de las lógicas, en los diferentes espacios escolares, singulares cada uno, y así, comprobar la fuerza de existencias de formas de enseñar literatura.

Por otro lado, los dos contextos escolares, son ricos y singulares en la medida que una institución es privada y la otra es pública, este cambio de contexto escolar, abrió la posibilidad de

interactuar con diferentes grupos y en diferentes: tiempos, organizaciones y horarios escolares; gracias a esta posibilidad que se tuvo para interactuar con diferentes grados de escolaridad, es que la investigación, logran darle cuerpo a la mirada adultocéntrica como un elemento presente en la enseñanza de la literatura. Estos diálogos de análisis, observación y reflexión que se logran establecer, tienen lugar en esas transiciones que tuvo la mirada de la investigadora en el contacto con los grupos.

De modo que, para el desarrollo de la investigación se contó con el aval del colegio Colombo Británico y de la Escuela Fernando González, el cual reposa en cada una de las Actas de inicio y cierre que se proyectaron a lo largo de los semestres de trabajo con ellos. El desarrollo de la investigación se realizó en el marco del respeto, cordialidad, y confianza en el avance de las apuestas investigativas y pedagógicas del trabajo.

Igualmente, el trabajo conjunto con los estudiantes, la capacidad de escucha atenta y de observación respetuosa, la palabra cercana y amable, son elementos que hacen parte de la confidencialidad en el desarrollo de la investigación. El anonimato deriva en el no uso de fotos o imágenes de los rostros de la población con la cual se trabajó, y en el no uso de nombres completos para preservar la identidad de los estudiantes. Las transcripciones de los escritos de los niños son fieles a los textos por ellos producidos en forma y en contenido. Lo que corresponde a la primera y segunda parte de la investigación en la institución privada y pública, habla sobre las dinámicas propias del Colegio Colombo Británico (dentro de lo sucedido en la práctica) y habla sobre las dinámicas propias de la Escuela Fernando Gonzales (dentro de lo sucedido en la práctica).

4.2 Lógicas escolares en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela

A continuación, se hace la ampliación sobre los hallazgos de las lógicas escolares en la enseñanza de la literatura, anteriormente mencionadas en la Justificación. En este apartado se expondrán algunas de las experiencias vividas en la investigación, como las opiniones, voces, expresiones de los niños, que nos hablan de sus perspectivas y de sus recepciones, pero sobre todo como participantes de las lógicas escolares.

Solo se expondrán algunas experiencias, previamente seleccionadas, debido al gran material que se recogió en la investigación, por ejemplo, las dos unidades de Classroom, más todos los trabajos realizados por los niños en la presencialidad, textos en los que predominan el dibujo, sobre todo en Primero, Tercero y Cuarto, se registran algunos diálogos e intervenciones en el diario de campo, pues los Encuentro Literarios los motivó a conversar y dialogar en el aula más que a realizar actividades.

Antes de pasar a los hallazgos, es importante comprender a que se refiere la expresión “lógica escolar”, esta se entiende como un modo y una forma particular de llevar a cabo la enseñanza de la literatura, sustentada por el conocimiento que tiene el maestro de literatura y que abarca un modo de comprensión o perspectiva sobre el niño, la literatura y la enseñanza, con base a esto, se establece una forma de actuar, se dispone un material y herramientas con la idea de estructurar una forma de mediar la clase de literatura.

En los siguientes párrafos tendremos el desarrollo del carácter o la personalización, el cuerpo que logro darle a las mencionadas lógicas escolares en la enseñanza de la literatura, aunque se presentan por separado, debido a la necesidad de presentarlas y revelarlas, estas lógicas en algunas ocasiones se complementan o se presentan solas, eso depende del estilo o los objetivos de clase que se lleven a cabo, por ejemplo, la presencia de una lógica como lo es la de vigilar y castigar, es casi que constante, debido a que ella tiene el poder por medio de la nota para garantizar que otras lógicas, como la promesa técnica, si se esté desarrollando.

Sin más preámbulo, presento cuatro lógicas que logré sentir, vivir y posterior a ello, construir con la ayuda de la vivencia en el contexto escolar, estas lógicas son: la lógica de vigilar y castigar, las lógicas del argumento de la completud, la lógica de la promesa técnica y la lógica de la misión moralizante, cuatro lógicas en las que se despliegan imaginarios adultocéntricos entorno al niño y la literatura.

4.2.1 La lógica de vigilar y castigar



Figura 9

Proyecto final de un estudiante de 5°, en respuesta al plan lector, segundo trimestre.

Esta es quizás la lógica que más se posiciona desde el control del maestro de literatura y de las instituciones educativas, bien se ha pensado como en la institución educativa hay una cultura de vigilancia y castigo, pero aquí, propiamente se ubica en el control sobre el desarrollo de una cultura lectora en la niñez. Esta lógica necesitó mucha sutileza para ser develada, pues se ha incluido la enseñanza de la literatura en la escuela, a la par como la enseñanza de otras disciplinas que, aunque importantes, no son de corte artístico y estético.

La lógica de vigilar y castigar se ubica en el plano de la obligatoriedad y el requerimiento y la componen dos términos esenciales: vigilar y castigar. Entendemos la acción de vigilar como la actitud de estar pendiente del desarrollo de la lectura de la obra literaria, vigilancia que incluye una especie de parámetros de cómo debe darse dicho proceso o cómo debería ser el desarrollo de la lectura, en el plano de la orientación, y hacemos una vigilancia que apruebe, desapruebe o encamine al estudiante hacia esas concepciones.

Castigar, va de la mano con la aprobación y la desaprobación de esa vigilancia, castigar se entiende como una sanción al niño, según sus procesos lectores, como “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. En una palabra, normaliza” (Collet i Sabé citando a Foucault 1976, p. 188).

En principio, esta lógica escolar está relacionada con la orientación de la enseñanza, en la cual todos los procesos son liderados por el maestro a través de las plantillas de nota, de llamados a listas y las revisiones periódicas del cuaderno, el maestro posee herramientas que le permiten supervisar el proceso lector. La relación de poder en la enseñanza, también se manifiesta en la medida que el profesor elige los libros de texto que han de ser leídos, realiza talleres y evaluaciones periódicas de control de las metas de lectura. En relación con esto Foucault (1976) expuso que en “la escuela a través de la hora y media de clase al día; la enseñanza la dan el maestro y los subjeses” (p.274).

YG, Entrada 1 Diario de campo / 29-04-2021

Rutina vigilante y castigadora: **1.** Comprobar asistencia, justificar ausencias. **2.** Mantener y controlar la atención del niño, comprobando que tengo su atención y tenga claridad sobre lo que tiene que hacer. **3.** Abrir la clase recordando los compromisos pendientes y poniendo el juego de KaHOOT para comprobar y evaluar saberes sobre los primeros cinco capítulos del libro **4.** Exhortar a los niños que no quieren ingresar al KaHOOT **5.** Cuestionar al estudiante porque respondió mal **6.** Hacer socialización de mis saberes **7.** Finalmente dejar meta de lectura: del capítulo la cosa al capítulo que lo lea otro.

Figura 10

Análisis escrito en diario 1, posterior a mi intervención virtual

Esta lógica tiene tiempo y espacios propios. El tiempo en términos de las horas que se le permite tener a los espacios para la lectura en la escuela. Generalmente, se le atribuyen 45 minutos,

45 minutos que son como un complemento al desarrollo curricular que viene dándose en la enseñanza de la lengua, son 45 minutos en los que se habla sobre la obra literaria y se pone a circular los cuadernos y las metas de lectura, son 45 minutos para abarcar los aspectos formales de la obra, los aspectos de trabajo independiente y los aspectos de la evaluación.

Como trabajo independiente al estudiante se le anima a invertirle a la lectura y al desarrollo del cuaderno; con estas actividades se le compromete a comprometer de su tiempo independiente, horas y horas a la lectura, que no tienen lugar en la escuela, pero ¿Si la escuela no es el lugar para leer literatura, ¿cómo se va a involucrar el estudiante con la literatura? 45 minutos, no son una hora y esta hora, no es completamente a la lectura de la obra, sino que es el tiempo compartido con la lógica de vigilar y castigar, un espacio compartido con la lógica en la que se organizan los cuerpos implicados en el proceso de leer.

Si la lógica desarrolla en el espacio del aula un cuerpo implicado en la lectura literaria, entonces tenemos un cuerpo de la vigilancia y el castigo en términos de la nota y condicionado por esta. Es un cuerpo que se forma para la lectura, formado a partir de la producción y la fabricación del niño, que evidencie el compromiso con la lectura, en el cumplimiento y sujeción a las tareas puestas por la escuela, un buen lector que desarrolla los compromisos y trabajos escolares a tiempo y bajo la perspectiva del maestro, buscando la aprobación por medio de la nota, que como lo refiere (Collet i Sabé, 2018)

Su principal objetivo es el buen encauzamiento de las conductas a través de un poder disciplinario. Un poder ejercido de manera pequeña, concreta, precisa y estratégica a lo largo de los espacios, los tiempos y las relaciones con el fin de “enderezar las conductas de los estudiantes”. Ese poder disciplinario utilizaba instrumentos de vigilancia y castigo sencillos, pero extraordinariamente potentes como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora o el examen. (Collet i Sabé citando a Foucault 1976, p. 175)

La organización de la vigilancia y el castigo, contribuye a crear el cuerpo de la vigilancia y el castigo, este es un cuerpo atento, un cuerpo dócil, un cuerpo en el cuál fluye la palabra según las indicaciones de las actividades, talleres, etc., por ejemplo, en alguna ocasión no se permitió que

los niños de Primero se hicieran en ronda y salieran del aula para leer, porque según me expresaba la cooperadora, los niños, se desordenaban y no permitían dar la clase y se acababa el tiempo, era mejor conservar las filas y en el aula, para que la clase rindiera.

La fila vertical, recta, con espacios, separadas la una de la otra, es un espacio por el cual pasa el maestro supervisando el avance de los estudiantes en clase, no permite la circulación mutua de la palabra, de los unos y otros, de espaldas los unos a otros, dirigen la atención, a un único principal que tiene en su poder la palabra, “el colegio se divide en zonas, a cada individuo le es asignado un lugar que le confiere su localización pero también su aislamiento, sus posibilidades de comunicación y circulación. Esto permite en cada instante vigilar su conducta, sancionarla, examinarla, dominarla y utilizarla” (Santiago, 2017, p.320).

La lógica de vigilar y castigar, no solo es vigilar y castigar, se acogen a ella una serie de instrumentos, que desde el enfoque que se le da a esta forma de enseñar literatura, se llegan a convertir en los medios para la vigilancia del rendimiento lector y el castigo o recompensa de dicho rendimiento, entre estos tenemos: el cuaderno, como la representación de todas las actividades y talleres que se establecen frente a la lectura del libro, también tenemos la meta de lectura, como la representación de la idea de rendimiento y resultado, y finalmente la nota:

Yo recuerdo mucho a la profesora de 3D del Colombo que se llama Miss (...) porque era super mega estricta en las clases y con la disciplina, a mí no me gustaba porque me regañaba mucho, ponía muchas tareas y además revisaba los cuadernos todos los días. Para mi mamá era diferente, ella decía que entre más estricta mejor y que para contemplarnos están los papás en la casa. (Estudiante de 5°A, 2021)

Al iniciar la primera fase de la investigación, una de las cuestiones más problemáticas, era como concebir la enseñanza de la literatura, fuera de preguntas “para qué, el cómo, cuáles son los fines y qué obtenemos”, recuerdo que cuando estaba pensando la propuesta de intervención para la cooperadora, recurrí a diseñar una propuesta de intervención y una planeación, que estaba en el marco del desarrollo de saberes y la contribución al plan lector institucional ya en marcha.

La respuesta a esa propuesta de intervención por parte de los niños fue la entrega regular de los productos, la respuesta a la obligación de la tarea escolar, frente a la cual los niños tenían miedo a ser aprobados y desaprobados por medio de mis observaciones en Classroom y la nota del plan lector: En ese momento de la investigación, aparentemente parecía no existir nada diferente en la enseñanza de la literatura.

Estaba calificando los trabajos, haciendo observaciones desde mis saberes sobre gramática, extensión, organización de los trabajos, ausencia de respuestas, cuando sentí la extrañeza sobre la naturalidad de esta práctica en la escuela. La vigilancia y el castigo del cuaderno y la meta de lectura, que en última son la espera resultante del diseño concebido sobre la enseñanza de la literatura por parte del maestro, con esos instrumentos se espera la buena respuesta, incluso la respuesta concebida por el maestro.

Cuaderno y Meta de lectura, son la espera de algo, de una respuesta por parte del estudiante que ponga al maestro en la función de vigilar y castigar, de tener algo que decir sobre el desarrollo de la lectura en el niño, algo que le dé una especie de dirección y de control sobre dicho desarrollo. El niño entrega el cuaderno y se pone a la espera de la respuesta, el cuaderno representa el acceso a la palabra vigilante y castigadora, con el cuaderno vienen unas formas de hacer las cosas, unos modos de expresar las cosas, unos modos de evaluar las cosas desde la mirada adultocéntrica, por ejemplo, delimitadas desde las rúbricas evaluativas que se le entregan al niño.

María José, una de las estudiantes no respondió los talleres ni tampoco realizó el producto final del plan lector, en algunas ocasiones le dejaba mensajes, con llamados de atención y animándole a entregar los trabajos, pero no lo hizo. El último día de plazo de notas, volví a revisar y no había hecho el taller ni el trabajo final, me sentí molesta y me parecía indignante la actitud de María José. Luego con el diario de campo y volviendo sobre ese acontecimiento, me pregunte ¿Qué es lo que molesta?, ¿Qué me parecía indignante de la ausencia de respuesta por parte María José?

Aprobaciones y desaprobaciones, “toda conducta es calificada y las que se apartan de la normalidad, son sancionadas de múltiples maneras que van desde la indiferencia del docente o su mirada reprobadora o unas palabras de corrección” (Collet i Sabé, 2018, p. 100), éstas generalmente se remiten a una ligereza del momento de la entrega del trabajo, poco se extiende a la consideración de las experiencias, vivencias, formas de expresar propios del niño sobre la

lectura, por ejemplo, cabe preguntarse si con un taller verdaderamente se pueden entablar diálogos con los niños sobre “*lo que les pasa*” en la experiencia de la lectura, si con una actividad, como un resumen, vamos más allá de la ligereza, si llegamos al corazón del estudiante.

Por su parte, la meta de lectura está ligada a las concepciones que, de forma par, tenemos del niño y la enseñanza de la literatura, vestimos la enseñanza con la cultura del avance, del aprovechamiento, del resultado, y al niño le ponemos el compromiso de la meta de lectura, pero este compromiso es dispar. Esta disparidad se me presentó en la segunda clase que tuve con los niños en el Colombo Británico, pues el 10% del grupo ya se había leído la obra, otra parte del grupo iba según la meta de lectura, otros no habían iniciado, y el resto de los estudiantes no tenía acceso al libro, de modo que la planeación estaba de espaldas a esa realidad, ella era la que estaba dispar, pues por un lado estaban los estudiantes ansiosos por contar del libro y al extremo aquellos que no tenían acceso a la obra literaria.

¿En términos de qué se da el avance con la carga semántica que le atribuimos a la expresión “meta de lectura”? ¿A costo de qué avanzamos en la enseñanza de la literatura?, pues la realidad de la vivencia, la diversidad que se encuentra en el niño y la multiplicidad de experiencias lectoras que tienen lugar en el aula de clase, son aspectos que exceden esta lógica y se quedan por fuera de esta forma de concebir la enseñanza de la literatura, que se constituye en la idea de responder a la idea de la obligatoriedad y la cultura lectora, como lo son el cuaderno y la meta de lectura, que más bien encauzan la enseñanza de la literatura y contribuyen a alimentar la lógica de vigilar y castigar en la escuela.

Si lo miramos en los anteriores términos, el niño es todo lo que el adulto no representa, es la imagen de la dependencia, la incompletud, la inmadurez, de la minoría en edad, etc. El estudiante representa lo contrario al maestro de literatura, quien es el estudioso y a quien se le atribuye como autoridad en el conocimiento de la literatura, el otro, representa entonces, la incapacidad y la incompletud de conocimientos para develar secretos en la literatura, para desvestir las palabras y leer entre líneas en soledad.

Registro 1 de completud, Manuela 5°B 20-04-2021

“los libros para los adultos son más largos y avanzados en la escritura, los de los niños son ilustrados y con menos escritura avanzada”.

Registro 2 de completud, Sebastián 5°A

“Muchos de los niños les gusta lo infantil pero en los de adultos no hay ni un pelito de rama de infantil”.

Registro 3 de completud, Gabriel. 5°B

“Los libros para niños son como animados y son menos cortos y más fáciles para leer y los adultos son mas como en blanco y negro, son mas largos y más complejos de leer”.

Registro 4 de Completud, Camila 5°A

Hay dos grandes diferencias, los libros para niños son ficticios y muy cortos, los libros para adultos son mucho más largos y tratan de historias de la vida real”.

Figura 12

Respuesta de estudiantes sobre las diferencias entre libros para niños y libros para adultos.

Se parte de “lo que se sabe de sí, hacia el otro”, partimos, entonces, de los privilegios, de las vivencias y de las experiencias adultocéntricas, de allí concebimos al niño, construimos una concepción del niño a conveniencia y que ayude a perpetuar la necesidad, de que la palabra en función de la enseñanza de la literatura, permanezca en poder del maestro, y desde este principio de oposición, este principio diferenciador, este principio dicotómico, se crea la lógica de la enseñanza, se despliega todo un saber, que ayude a convencer sobre la necesidad de la hegemonía adultocéntrica.

La lógica del argumento de la completud está directamente relacionada con la representación que el adulto tiene sobre el niño como ser inacabado e incompleto, y ello contribuye a que el adulto considere que el espacio del aula y de la enseñanza de la literatura debe estar dominado por el despliegue de su saber y de su conocimiento, y por la necesidad de ayudar a que el otro, el niño, comprenda la obra y complete lo que le falta, “la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado” (Skliar, 2005, p.13) este es un adulto seguro y maduro, un maestro que concibe al niño en escasez e incompletud.

Esta construcción de un estudiante como incompleto impulsa que la palabra que nombra y presenta el mundo, permanezca en manos del maestro de literatura, que la lectura de la obra literaria sea completada con la explicación de la mirada adultocéntrica y puesta a disposición de los niños. Esto recuerda a Skliar (2005), cuando afirma que existe en la escuela también un argumento de la explicación, que concibe al estudiante como incapaz,

El explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es empequeñecido por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro. (Skliar, 2005, p. 13)

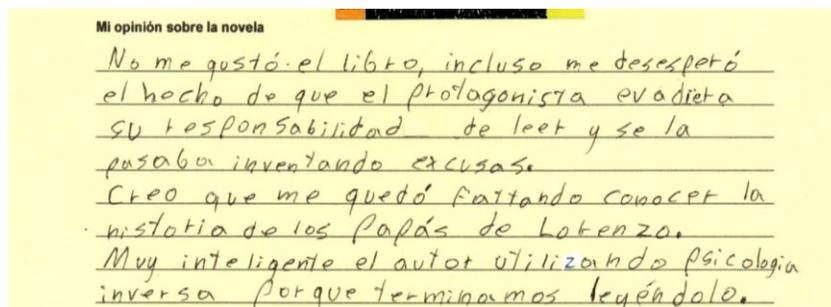
El cuerpo del estudiante cada vez más pequeño, el espacio de la enseñanza cada vez más dominado por el despliegue del saber adultocéntrico. Entonces, aparece la presencia y el acompañamiento constante del adulto en la lectura de literatura como indispensable, de modo que el adulto ya no solo hace la elección de texto, sino que acompaña, dirige y al final completa la obra con sus atribuciones, explicaciones, con su visión de mundo, causando la ausencia de intimidad entre el niño y la literatura.

De modo que en esta “regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los otros. Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar” (Duschatzky & Skliar,

2000, p. 3) en esa lógica diferenciadora entre el adulto y el niño, la literatura se adapta para lograr el argumento del completamiento, es la literatura por el contenido. Se da paso al aprovechamiento del contenido literario como potencializador de la *completud* en el niño, por medio de ella un aprovechamiento de los temas en las obras, para modelar y ayudar al niño a superar el proceso de la *completud*.

La literatura es usada para enseñar sobre los valores, la literatura usada para enseñar sobre los sentimientos, la literatura usada para enseñar sobre las matemáticas, la literatura usada para enseñar todo tipo de saberes, considerados, dentro de la mirada adultocéntrica como importantes para la *completud* y el desarrollo personal del niño, la literatura, entonces, sirve para algo: para pasar esta dicotomía diferenciadora, para los avances del bienestar de la niñez, pues “los adultos y los profesores ponen de tarea obligatoria leer para enseñarles a los niños, que leer no es la peor cosa del mundo, ni tampoco es aburrido, lo hacen para enseñarles que leer es muy importante para la sociedad y para aprender en un futuro próximo” (Estudiante, de 5°, 2021).

En la práctica pedagógica, con el plan lector, en el caso de la obra “*Por favor, ¡no leas este libro!*” de John Fitzgerald Torres, que tiene como tema central el gusto por la lectura, sucedió que los niños sintieron que les había puesto el libro para que “aprendieran a querer leer”, al final en la entrega de trabajos, una parte del grupo expresó que le había parecido muy aburrido el libro porque contaba una historia de un niño que no quería leer, mientras que los otros, expresaron que “había aprendido la importancia de la lectura y hacer las tareas a tiempo”, por su parte, Jerónimo uno de los estudiantes del plan lector, dijo que el autor era muy astuto porque había usado la psicología inversa para hacerlos leer la historia:



MI opinión sobre la novela

No me gustó el libro, incluso me desesperó el hecho de que el protagonista evadía su responsabilidad de leer y se la pasaba inventando excusas. Creo que me quedó faltando conocer la historia de los Papás de Lorenzo. Muy inteligente el autor utilizando psicología inversa porque terminamos leyéndolo.

Figura 13
Opinión de Jerónimo

Es importante anotar que estas observaciones o comentarios de los niños fueron posibles gracias a aquellos espacios que posibilitó la investigación, por ejemplo, en los talleres y actividades, se insertaba una pregunta que lograra recuperar el pensamiento y la experiencia lectora que estaban teniendo los niños, esta pregunta muy a parte de la comprensión textual o literal, en estas preguntas se les explicaba a los niños, que tenían la oportunidad de expresar lo que pensaban o sentían, aunque su respuesta no estuviera a favor de la lectura o de la clase, esto marcó una ruptura en la hegemonía adultocéntrica y le dio paso a la voz del niño para expresar su análisis y sus perspectivas sobre el plan lector.

Por otra parte, en esta doble relación que el adulto establece con esa representación de niñez, “el otro como incompleto y el otro como necesitado de completud”, es a lo que Skliar (2005) llama “la violencia del completamiento” (p.13) llevada a cabo por parte de la escuela, en la medida que esta realiza un movimiento de característica colonial y fabrica en dicho movimiento más la incompletud en el otro, al abarcarlo con la lógica del completamiento.

Esta violencia del completamiento se establece en la medida que el niño se va volviendo cada vez, un territorio ocupado por la experiencia adultocéntrica, ya no es el territorio del paso de la experiencia propia, como lo expone Larrosa, sino que considerando su cualidad de incompleto, se convierte en el territorio de paso de la experiencia adultocéntrica, en este movimiento colonial, el niño es una conquista del adultocentrismo, conquista por medio de la cual se sigue reorganizando las futuras sociedades, en esta violencia del completamiento, la incompletud, pasa de ser una de nuestras esencias humanas, al argumento más grande para la existencia de la hegemonía adultocéntrica.

En este completamiento se da paso a la imperiosa necesidad de que el niño siempre sea acompañado por un adulto y que a la vez se orienta bajo “la colonia de un mundo a otro” en el proceso de enseñanza de la literatura por parte del adulto al niño, frente al cuál los niños siempre son alimentados por la transmisión cultural del adulto y silenciados para superponer las perspectivas de experiencia adultocéntrica. Es de aclarar que dichas perspectivas no son correctas o incorrectas, es que superponerlas implica un silenciamiento a la experiencia propia del niño.

Experiencias., ideas e imaginarios:

Estudiante 1: “los adultos nos ponen lecturas para aprender vocabulario distinto del que usamos y **hacernos** intelectuales”

Estudiante 2: “los niños deberían ser felices”

Estudiante 3: “Los niños en un futuro van a tener tareas muy grandes entonces y la lectura nos ayuda a **desarrollar** la mente”.

Estudiante 4: “no deberían aver actividades obligatorias para los niños”.

Figura 14

Conversación sobre el sentido de la lectura en los niños.

El punto crítico de esta lógica se halla en la creación, sustentación y alimentación del estereotipo sobre niño como “falto de, carente de”, imaginarios reflejados en términos como: *hacernos y desarrollar*, expresados en los niños. El punto crítico está en aceptar que la incompletud es una ajenidad, una imperfección que merece la atención de la escuela, imperfección que viene a manifestarse como incompletud en el niño, y que esa incompletud, puede completarse con la enseñanza de la literatura, los puntos críticos, también se encuentran en el error de suponer que las ideas, experiencias vividas y conocimientos adultocéntricas son las únicas y mejores formas de construir relaciones con el mundo.

Estas ideas que consideran como esencial la experiencia adultocéntrica, son tan fuertes, que por medio de la violencia del completamiento llegan a favorecer más bien, un movimiento de incompletud en el niño, a tal forma, que se le evita la experiencia propia y se le heredan lógicas de relacionarse, de vivir que no son necesariamente las mejores. Esta colinealidad puede terminar siendo un movimiento de aculturación que tiene lugar en la enseñanza de la literatura, donde finalmente el niño, lo que él es, lo que él vive, lo que él piensa, termina por perderse en el mundo del adulto.

Pero en el encuentro con la literatura la otredad, lo distinto, el otro, lo ajeno es la preeminencia, la riqueza y la ganancia, porque la literatura reconoce al otro desde su experiencia, múltiple, variada, sin invalidarla o reducirla a una categoría tal: niño, joven, anciano, adulto o

mujer, el problema se encuentra en la mediación de los procesos de literatura, cuando existe una representación del otro marcada que mantiene un sistema con prácticas literarias de control, domesticación o aculturación, representaciones estrechamente ligadas con la propia identidad y concepción de mundo como maestro de literatura.

4.2.3 La lógica de la promesa técnica

-“Yo creo que nos ponen a leer para que aprendamos, para que tengamos un mejor futuro, para que sepamos mas léxico y los mas importante es que quieren que aprendamos para poder ser alguien en la vida”.

- “La verdad es que ami no me parese que leer sea un trabajo hobligatorio, pero para mi las lectura obligatoria es para aprender y para mejorar nuestra lectura”.

-“Porque ellos quieren que aprendamos a leer y no solo eso porque cuando leemos aprendemos más vocabulario y otras cosas depende del libro; también porque en la vida muchas cosas están escritas y hay que leer”.

- “Creo que es una actividad obligatoria porque en un colegio se debe reforzar la comprensión lectora, y es leyendo entonces ahí estamos obligados a leer, de pronto en la casa también para no estar pegados del celular”.

Hasta el momento hemos hablado de dos lógicas, la vigilancia y el castigo, que se ubica en el plano de la lectura literaria como obligatoriedad en la escuela y del argumento donde la literatura es por el contenido, ahora tenemos la promesa. Esta promesa se entiende como la acción donde se emplea la literatura en la enseñanza con fines utilitarios, con la intención de ofrecer el desarrollo de las habilidades en el niño que le servirán para su futuro, cuando sea adulto.

La promesa involucra dos aspectos importantes. Por una parte, es el empeño de la voluntad del maestro de literatura, que se viste como un técnico en el manejo de la palabra, con el

compromiso de contribuir a una enseñanza que produzca en el niño las habilidades comunicativas necesarias para la vida adulta, en la actualidad, para la vida profesional, siendo este sujeto excelente, en el desarrollo y uso de la competencia comunicativa. Por otra parte, la promesa es un mutuo acuerdo social adultocéntrico, a propósito del gran avance económico y tecnológico, entre las políticas públicas y la escuela.

La lógica de la promesa técnica se sustenta en la proyección del futuro, en la proyección social que se tiene sobre la niñez, se sustenta en resultados y en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en el plano de lo técnico, por medio de las cuales el niño en su presente no es más que la preparación de un ser para el futuro, para la ciudadanía y para el mercado, al respecto Skliar afirma:

En la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un estado, ni como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. (Skliar, 2005, p.13)

La promesa se da en una “suerte de temporalidad”, que debe ser superada, esta va sucediendo y perfeccionándose con el tiempo escolar, por ejemplo, con el avance y la transferencia de un grado a otro y termina con el fin de la escolaridad, sus límites se encuentran en la culminación de los grados escolares y de cara a las pruebas que miden la capacidad de la comprensión lectora al final de los estudios. Se entiende entonces que el niño, al convertirse en un joven adulto y llegar a la universidad a “sobrepasado” esta suerte de temporalidad. Recuerdo que cuando llegué al primer semestre de la carrera, a eso de los 17 años, los profesores, ante el error, nos interrogaban con expresiones como *¿En la escuela no les enseñaron a leer?*, en el colegio debieron aprender esto y lo otro.

Ahora, Skliar afirma que en esa “especie de temporalidad” el niño, no es más que la preparación para el futuro, se tiene en cuenta al niño, desde su rendimiento escolar, de allí, que en

ocasiones situaciones particulares, como el buen logro, el buen estatus académico del niño que ocupa los primeros lugares en la clase, tomen más relevancia y sean más recordados que aquellos que tienen más dificultades para destacar o para avanzar en aquella suerte de temporalidad escolar.

Esta idea del buen estatus académico y de rendimiento escolar, es alimentada por una filosofía económica en tendencia sobre el crecimiento económico, para el cual la educación debe estar en el plano de “la alfabetización, la competencia matemática, los conocimientos en avances informáticos y tecnológicos” (Nussbaum. 2010, p. 41), en el cual, especialmente el arte y la literatura por su gran valor humano lejos de lo económico, se ven obligadas a justificar su presencia en la escuela, por medio del discurso del desarrollo de habilidades en los niños, en este caso, el desarrollo de la competencia comunicativa:

La educación para el crecimiento mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. (Nussbaum, 2010, p.45)

En esta lógica la preeminencia de saber tecnificado, es la razón para justificar la eficiencia de la enseñanza de la literatura en la escuela, eficiente para el desarrollo del discurso, eficiente para el manejo de la gramática, eficiente para la adquisición de vocabulario, eficiente para el desarrollo de la escritura, eficiente para las ideas y la argumentación, eficiente para el desarrollo de la comprensión lectora, pues “los planes de enseñanza tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater, 1991, p.114).

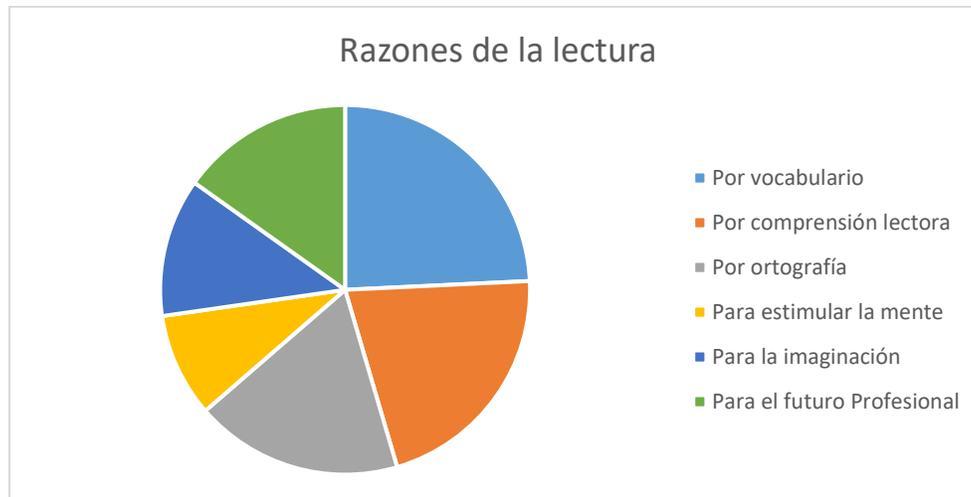


Figura 15

Respuestas de los estudiantes sobre el sentido de la lectura.

Si la enseñanza de la literatura se ubica en el plano de la lógica de la promesa técnica, el niño considerado desde la promesa, solo es, si logra pasar esa suerte de temporalidad del desarrollo de sus saberes, de modo que, el adulto enseña todas las habilidades que considera necesarias para reforzar los conocimientos que suponen la utilidad laboral, desconociendo el presente del niño, desconociendo el niño como sujeto, aquí el niño es el objeto en el cual se pre-fabrica el adulto del futuro, el adulto profesional.

De modo que todo lo que el niño ahora es, sus vivencias, que abarcan las relaciones familiares, sociales, sus sentimientos, sus emocionalidades, sus bases simbólicas sobre la dinámica del mundo y sus experiencias, solo son consideradas si alimentan el avance de la promesa técnica, solo sirve para enseñar, responder y aprender el desarrollo de las actividades académicas, el niño debe cumplir con sus deberes escolares, el niño debe superar los obstáculos de la cultura técnica, llegando a dominar la palabra.

La lógica de la promesa técnica es quizás, la lógica más notable en el sistema escolar que se hace presente a través de procesos de instrumentalización de la literatura que pretenden el desarrollo de contenidos educativos y habilidades en los niños. Es quizás una de las lógicas más fuerte, pues abarca al niño como ser incompleto, recuperando nuevamente a la lógica del argumento de la completud y lo somete al control y vigilancia de la escuela, porque el niño, es la promesa y el resultado de los esfuerzos pedagógicos, recuperando también a la lógica de vigilar y castigar.

4.2.4 La lógica de la misión moralizante

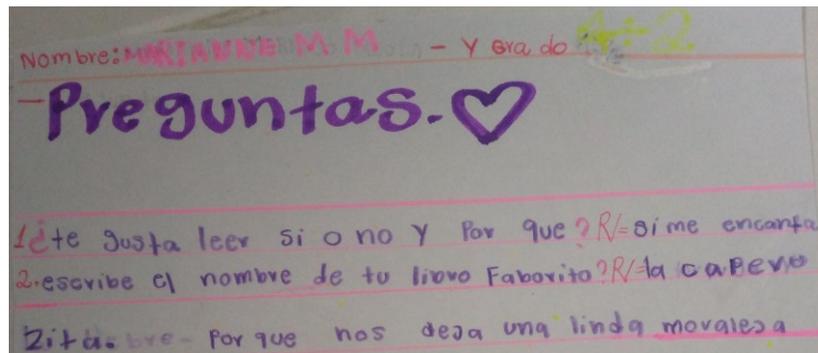


Figura 16
Historia Favorita de Marianne, Grado Cuarto-2



Figura 17
Dibujo de Gabriela, Grado Tercero-1

El tema de la moralización es uno de los más señalados en la enseñanza de la literatura, ejemplo de ello es el trabajo de Beatriz Helena Robledo, quien ha realizado investigaciones sobre el niño y la literatura infantil en Colombia, como su obra *“Todos los danzantes panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana”* o su ensayo *“La literatura infantil o la cultura de la niñez”*, y las investigaciones académicas de pregrado y posgrado en el campo de literatura infantil, por ejemplo, como algunas de las investigaciones citadas en el apartado de antecedentes.

Estas investigaciones tienen en común la caracterización que atribuyen al tema de la moralización en la literatura; señalan el tema de la moralización como un enfoque. Podemos entender de dos formas este enfoque; el primero es una forma de dirigir la enseñanza de la literatura

y el segundo es la forma de ver la literatura. Entonces sería: dirigir la literatura de una forma moralizante y ver la literatura de forma moralizante, sin embargo, esta investigación propone que el tema moralizante no solo se ha constituido como un enfoque en la enseñanza de la literatura, sino que este modo de *ver* que comprende percibir, reconocer, comprender, y el *dirigir* que comprende orientar hacía, mover a, encaminar a, el niño, en este caso, son elementos que contribuyen a estructurar una forma de enseñar literatura: por lo tanto, una lógica.

Además del *ver* y el *dirigir*, lo moralizante tiene peso propio, ¿Qué entendemos aquí por la enseñanza moralizante de la literatura? se entiende la moralización como el sustento del encaminamiento o adecuación de la conducta a las buenas costumbres en el niño, es una forma de adoctrinamiento, por medio de la cual se le enseña al niño: principios, valores, creencias o prácticas, en relación con lo social, ecológico, político, etc. En esta moralización se llega a concebir al niño como un sujeto, concepción contraria al niño útil y tecnificado de la promesa técnica, pero este niño sujeto, esa potencia de sujeto (individual, pensante, político) debe ser modelada para mantener en orden el sistema de la tradición y la costumbre.

Por otra parte, la *misión* de esta lógica se comprende dentro del poder y la facultad que tiene la escuela para desempeñar el encargo del niño, encargo que tiene como fin el cultivo del buen ciudadano. La escuela es la institución que por excelencia se encarga de la educación del niño, desde los primeros años, lo socializa, le enseña y lo proyecta hacia el futuro, “la institución encargada de desarrollar dicho potencial es la educación, la cual no solo permite una constante vigilancia y control, sino moldear al niño para que sea primero el niño y luego el adulto que la sociedad quiere que sea” (Roa,2014, p. 21).

De la escuela se espera esta misión, como institución reguladora se concentra la tradición del saber, “¿Qué es la tradición? Una autoridad superior, a la cual se obedece” (Nietzsche, 1978, p.17), incluso muchas veces los mismos padres de familia esperan que la escuela enseñe los principios, los valores, las conductas adecuadas y los buenos razonamientos que corresponde a la familia. Es tal la veracidad de esto, que, incluso, algunos padres de familia se preguntan, ante las actitudes desobligantes de sus hijos, por el papel de la escuela atribuyendo a ella toda responsabilidad. En este sentido se preguntan ¿qué está haciendo la escuela, por qué los niños no se comportan como deben?

Para Nietzsche (1978) “la moral no es más que la obediencia a las costumbres, y las costumbres son la manera tradicional de conducirse” (p.17), así, esta lógica hace obedecer al individuo a la colectividad, a los razonamientos colectivos que se tiene sobre la forma de vivir y conducirse en sociedad. Es una lógica según la cual el adulto enseña al niño lo que considera correcto, adecuado, moral, y, a través de la literatura: la forma habitual, la forma de actuar socialmente, la forma de relacionarse con el mundo; la belleza y lo grotesco, lo correcto e incorrecto, lo normal y lo que no, esto es, “el buen concepto” concebido dentro del orden social establecido.

Sin embargo, esta herencia de la costumbre, del buen hábito social, previene en el niño todo signo de libertad emancipatoria, de forma que “este es totalmente silenciado, porque se supone que todo niño necesita de su guía, es decir, de la presencia constante de un adulto para controlarlo y enseñarle el mundo” (Roa, 2014, p. 22), con ella se previene el niño rebelde, el niño inmoral, se previene el mal ciudadano, se previene el ciudadano peligroso, se desplaza el lugar de la enseñanza que le corresponde al área de la ética hacia la literatura, la literatura es tomada como una forma didáctica para sembrar en el niño idealismos sociales.

Dentro de toda esta lógica de la enseñanza de la literatura, podríamos observar con detenimiento la palabra moraleja que se atribuye como la enseñanza o la lección que una fábula o un cuento dejan al final, es el complemento adultocéntrico a la obra literaria, casi que estructuralmente instalado: inicio, nudo, desenlace y moraleja. Es a partir de la concepción de la mayoría de edad, mayoría de experiencia que tiene el adulto, que a éste se le atribuye la autoridad para que dé lecciones de vida pertinentes al niño, para evitarle el error, para evitarle el fracaso, para evitarle, sobre todo, el castigo.

Porque todo aquel, que se salga de esta lógica será castigado, el castigo, es el condicionante de la existencia de la lección moral, pues “una moral fundada en las costumbres, domina la idea de que el castigo debido a la violación de las costumbres afecta en primer término a la comunidad misma. Ese castigo es una pena sobrenatural cuya manifestación y límites son muy difíciles de determinar” (Nietzsche, 1978, p. 19), de allí la necesidad de regular y conducir a la niñez, por el bien social, en función de la normalidad social, también para perpetuar sistemas de poderes, pero el niño “diferente” de pensamientos, de libertades, a este se le atribuye el castigo, el mismo sistema

y las formas en que están ordenadas la vida misma, constituyen los medios por los que ese castigo “sobrenatural” viene hacia él y le obliga acostumbrarse, alinearse.

Pensemos en los cuentos tradicionales, en particular: “*Los Tres Cerditos*, *Caperucita Roja* y *los cuentos de Princesas*”, cuentos especialmente recordados por los niños de Primero a Cuarto, dentro de esta investigación, como lo muestra la siguiente gráfica:

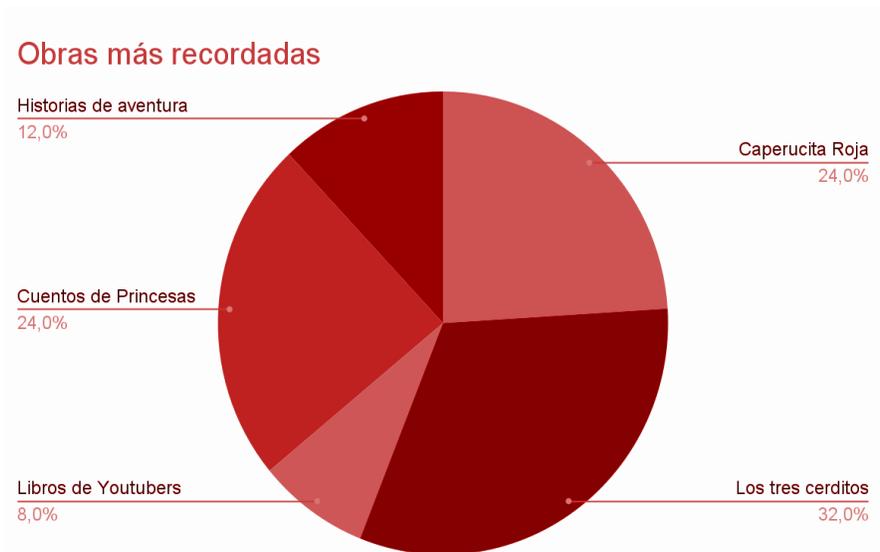


Figura 18
Obras más recordadas.

Estos cuentos, más recordados: “*Los Tres Cerditos*, *Caperucita Roja* y *los cuentos de Princesas*”, tienen personajes favorables para sustentar la lógica de la misión moralizante.

Pensemos en los personajes que son considerados como los malvados: el lobo y la bruja. El lobo en el caso de “*Caperucita Roja*”, particularmente la versión de los “Cuentos de los Hermanos Grimm”, en este cuento la madre le dice a Caperucita: - “Recuerda que no debes desviarte en el camino, especialmente cuando estés en el bosque”-. En el transcurso, Caperucita olvida esto y además habla con el lobo, de modo que las acciones posteriores del lobo son las consecuencias (el castigo) por la desobediencia al mandato de la madre (el adulto), es un castigo tenebroso: la muerte de su abuela y la de ella, este es el castigo sobrenatural.

Con el cuento “*Los Tres Cerditos*”, pasan dos asuntos muy interesantes dentro de esta lógica, la primera es la figura del “Cerdito mayor” quien representa la voz del adulto y quien advierte a sus hermanos de dedicar tiempo y esfuerzo en construir bien la casa, pero sus hermanos no lo hacen, así que viene el lobo feroz y termina por derrumbar las casas de los cerditos menores, de modo que aparece nuevamente el castigo sobrenatural, El lobo feroz, sopla y sopla, es la analogía de la catástrofe sobrenatural, los cerditos solo llegan a salvarse cuando buscan el refugio en la voz del mayor, el adulto que sabía cómo se construía e hizo bien la casa.

Por último, hablemos de los cuentos de las Princesas, ¿Quién es una Princesa? generalmente nos inspira el estereotipo de la joven virtuosa: buena, bella, delicada, obediente, quien es víctima de una mujer, de una bruja, quien representa todo lo contrario: malvada, fea, aislada, despreciable, que practica el ocultismo. Aunque esta figura malvada sea imponente, ocurre algo muy particular, ese castigo sobrenatural termina por destruir y exterminar la existencia de la bruja que representa el no ideal, el no deber ser. Aquí se ubica la moraleja “los malos son destruidos” pero ¿Dónde se ubica en estas historias la posición del adulto que salva? en el príncipe, éste aparece, valiente, salva a la Princesa digna de dicha salvación, justo cuando la princesa tiene la mayoría de edad para casarse, entiendo el matrimonio como ese tránsito de la niñez a la adultez.

Estos tres son los cuentos más recordados por los niños de Primero a Cuarto, que, en primera instancia, nos recuerdan el arraigo de los cuentos clásicos, los cuales, incluso, tienen lugar en la televisión, que es un medio de difusión masivo, a través de programas como los cuentos de los Hermanos Grimm, visto generación a generación y la productora Walt Disney, que tiene un amplio repertorio de películas y productos sobre las Princesas. En estos espacios aparecen y desaparecen versiones de las figuras clásicas, complementadas con la idea moralizante: bien y mal, y al lado del mal, el inminente castigo sobrenatural.

Por otra parte, es importante aclarar, que esta discusión reflexiva no se orienta a discutir la idea del bien y el mal, tampoco a desvirtuar el valor en la sociedad de los principios, los valores o las conductas favorables para la convivencia social, sino que estos temas y formas de enseñanza no le corresponde a la literatura, concebida como arte y estética, como libertad creadora y por tanto libertad en el pensamiento. La lógica moralizante ayuda a la posición en la que se subordina a la

literatura en una posición más de didactismo que tiene como fin la conducta, de herramienta de moralización, una forma de enseñar literatura que obstaculiza la experiencia literaria en el niño.

A groso modo, la lógica de la misión moralizante en sus formas de ver y dirigir, establecen un modo de enseñar la literatura que evita la libertad de pensamiento, la libertad de la socialización, con sus concepciones morales, más bien ayuda a preconcebir la historia del cuento clásico, le evita al niño pensarse las causas o las razones del por qué del lobo o la bruja, ponerse en el lugar de los “anormales”, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo, para escuchar su posición de vida, esta evita al niño el error, el sufrimiento, el choque con la realidad, es en esencia evitar el lugar de socialización con la literatura, donde si hay lugar para las relaciones mutuas que alteran el ser lector.

La literatura por sí sola, despojada de la visión moralizante puede *ver* (percibir en, reconocer en, comprender en) la literatura al otro con sus necesidades, con sus angustias, con sus dolores, con la condición humana que tiene y desde allí, tender lazos amorosos, lazos sensibles, concebir propuestas para mejorar nuestra condición humana (la de todos), la literatura sola puede *dirigir* (orientar hacia, mover a, encaminar a) el niño dentro de los mundos posibles que presenta, brindar propuestas, facilitar elecciones, muestra al niño las reflexiones de vida de otros, sin el perjuicio de la moral.

4.3 El Encuentro Literario

*Entonces ¿era eso? ¿solo eso?
entonces: ¿es que el otro está fuera de mí?
¿Es que el otro es pura negatividad?*

(Skliar, 2009)

A modo de introducción, este apartado nombrado cómo “Encuentro Literario” es el momento experiencial y sensible que aconteció en la enseñanza de la literatura en el marco de esta investigación, el cual se alejó de las lógicas escolares anteriormente expuestas y se posicionó en el plano del encuentro íntimo entre el libro y el niño, de tal forma que la clase no necesitó incluir aspectos evaluativos como la entrega de trabajos para mantener el compromiso y el interés de los niños con el encuentro literario.

La pregunta inicial sería ¿Por qué llamarlo encuentro literario? es cierto, que muchos programas de lectura titulan sus eventos con el nombre de encuentros literarios, pese a que tomamos el mismo nombre, hablamos de acontecimientos distintos, el encuentro literario de ese estilo tiene como fin la promoción de la lectura a partir de programaciones, eventos donde sus participantes generalmente conocen una agenda o la programación a desarrollar.

Los acontecimientos que pertenecen al encuentro literario de esta investigación no pueden ser comprendidos dentro de lo previamente planificado o una programación, no puede comprenderse dentro de la lógica de la espera de algo ya conocido, de algo ya trazado, el acontecimiento de este encuentro literario se entiende, de acuerdo con Larrosa (2009) como el,

Acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones,

ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (Larrosa, 2009, p.14)

El encuentro es el lugar para percibir, reconocer, comprender, hablar, con ese otro, sobre ese otro, de ese otro, que no está en mí, que no soy yo, en el encuentro, el acontecimiento viene de esa exterioridad que no soy yo, pero que se hace presente en el otro, de esa extrañeza que me produce ese otro, eso otro, del extrañamiento o des-familiarización de mis realidades, provocada por la realidad del texto literario, una realidad exterior a mí.

Recuerdo mucho, como de las niñas de Tercero, me alteró, me inquietó con su aporte. Cuando terminamos de leer el cuento "*La gran fábrica de las palabras*", quedamos en silencio y ella se motivó a hacer su intervención: "creo que hay personas que en nuestra sociedad no pueden hablar como el protagonista, por ejemplo, las personas sordas que tienen que hablar en lengua de señas". La cooperadora y yo nos miramos muy sorprendidas y creo que fue una sorpresa más en la incomodidad de la indiferencia propia hacia esta comunidad, yo me sentí interrogada y aludida, ni siquiera había hecho esa relación entre el texto y la vida real en todas las veces que lo leí, aunque yo estuviera actualmente estudiando lengua de señas nivel I en la universidad. Pero la estudiante sí contó que en su familia había alguien sordo y le era muy difícil hablar con las personas.

Ahí está, esta Exterioridad que no soy yo, pero que se presenta con "lo que le ha pasado y le pasa" y ahí está presente la relación mutua entre la literatura, el niño y la vida del niño. Esa extranjera causó con la palabra de su experiencia, un revolcón, un interrogante en las maestras, pero a la vez en uno de los compañeros, que se impresionó más y exclamó: ¡Ah! La palabra de aquella estudiante, no encauzada dentro de alguna lógica escolar ya mencionada, permitió que la literatura hiciera lo suyo: hablar de lo que nos pasa, le pasa a otros, pasa con otros, hablar de la dinámica de la vida y en ella, las desigualdades, los accesos de unos pocos, las tristezas, las dificultades de otros, la literatura nos mueve a escuchar al otro, a moverse hacia el otro y concebir desde el reconocer la experiencia de ese extranjero, mejores mundos, mejores condiciones de vida.

Porque si el acontecimiento fuera preconcebido y dominado por la hegemonía adultocéntrica representada por el maestro de literatura, entonces, el encuentro vendría a ser el despliegue de la experiencia de otro: del maestro, vendría a imposibilitar, el acontecimiento de lo

“ex/terior, del ex/tranjero, de la ex/trañeza, del éx/tasis, del ex/ilio” (Larrosa, 2009, p. 15), en todos los sujetos presentes en el encuentro, porque el acontecimiento, en tanto posibilidad de acontecimiento, afecta a los sujetos implicados en el acto educativo.

¿Qué es el encuentro? es salir de cara a esa ex-terioridad, es encontrarse con alguien o algo, el cual puede acontecer dentro del acto de coincidir o no coincidir, que puede ser dentro de la oposición o de la contradicción, que puede darse en el “descubrimos, hallamos o imaginamos” ese, eso otro, y a la vez “el encuentro con el otro, con la otra, puede ser ni más ni menos que eso: intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro” (Domingo, p. 8, en Skliar & Larrosa, 2009)

¿Cómo es posible el encuentro? por la necesidad de la búsqueda de la palabra exterior a mí, como el encuentro es la experiencia de encontrarse con el otro o eso otro, encontramos porque buscamos la palabra de ese exterior, del extranjero, que en momentos me provoca extrañeza o éxtasis, y puede llevarme a un exilio, buscamos en la literatura la palabra, del relato, del pensamiento, de la historia ajena a mí, buscamos en la literatura el contar de la experiencia, “la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar) y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar)” (Larrosa, 2003, p. 615).

El encuentro posible por la palabra, la palabra de la experiencia de lo que nos “ha pasado y pasa” es en la posibilidad de la palabra, concebida desde el sujeto de la experiencia. En el encuentro hay lugar para el niño, el encuentro también es la posibilidad del resonar de la palabra del niño a modo de su experiencia, de contar el relato de su vida, de los otros que ha visto vivir, de lo que imagina del vivir, de mano de la literatura.

La palabra es el puente de la relación mutua dentro del encuentro literario, es la palabra la llave para abrirme a ese, a eso otro ajeno a mí, desde la disposición de la palabra que busca develar secretos, entablar diálogos con otros modos de vivir el mundo, la palabra de la obra literaria permite al lector, al expectante, vivir “la literatura desde adentro, de manera que sea atravesado por sus diversos pliegues y matices, penetrando sus formas, intuyendo sus alcances, confrontando sus sombras, en la esperanza de no salir ni absuelto ni ileso, sino alterado” (Ortiz, 2018, p.58).

El acontecimiento dentro del encuentro literario causa alteración, alterados quedan los sujetos del encuentro por aquella exterioridad que de repente causa sobresalto, provoca a la inquietud o deja conmoción, así, era eso, que pasaba en el encuentro literario en el colegio, el encuentro en un primer momento, estaba en el plano de la expectativa: salir de cara a esa exterioridad, luego con los gestos, la mirada, las palabras se daba apertura al encuentro con el arte: la palabra cantada, el gesto rítmico, la lectura de la obra literaria y por último al diálogo de la experiencia lectora.

Pero el acontecimiento requiere de una sensibilidad, el cuerpo de la experiencia tiene que estar preparado para el acontecimiento en el encuentro literario, listo para percibir la exterioridad, para percibir sentidos vitales, para inquietarse o conmocionarse por y ante la belleza de eso o ese otro ajeno a mí. Buscando esta sensibilidad en el encuentro literario, nos dejamos llevar por la palabra cantada, por el gesto coordinado musicalmente, por el sentimiento coral que posibilitó que los estudiantes establecieran una comunicación con los otros y con la maestra.

La música como momento sensible antes de la lectura de la obra literaria, hizo que entabláramos lazos comunicativos, ¿Cómo fue esto posible?, se cantaron tres canciones en específico, de forma coral: el canon “Pican, pican las goticas” de Marta Gómez, la canción del marinero (adaptación musical de la maestra) y “Aserrín y aserran los maderos de San Juan”, de Marta Gómez, pero además de estas canciones en canon coral, también tuvo lugar el recitar de poemas, palabra cantada en rima, todos a una sola voz, esto contribuyó al sentimiento de comunidad grupal, ya que no era una sola voz frente a todos, sino la voz del grupo completo, esto les hacía sonreír, mirarse con complicidad y lanzarse en la aventura de cantar.

Con el canon coral, se establecieron dos estrategias, la primera es el establecimiento de la maestra como una directora coral, en la cual predomina una comunicación corporal y gestual, solo se usa la palabra para responder cantando, la otra es la ejecución de diferentes dinámicas de correspondencia coral, había un coral general grupal, tal como ellos se nombraron: el coro de Primero, el coro de Tercero, el coro de Cuarto, y entre ellos pequeños grupos de filas a quienes por momentos les correspondía interlocutor o responder cantando al resto del coro grupal.

Este momento sensible coral fue esencial, primero para desprendernos de la lógica escolar, poner a viva voz cantada la presencia del cuerpo: sus sentidos, emociones, sentimientos, segundo,

entablar lazos comunicativos regulados y autorregulados con el grupo: con mi compañero, conmigo mismo, con la maestra, comprendiendo la importancia de dejar circular a tiempo la voz del otro y mi propia voz, pues en el coro, cada uno tiene un lugar importante, apreciado por todos, porque en la música hay un tiempo para todo, tercero, la palabra cantada en rima posibilitó la entonación grupal, mi voz con la del otro, aunque seamos diferentes, además la palabra rimada aportó un sentimiento de unión y con ella: la confianza, la libertad, sentirse perteneciente de un lugar, pues los más tímidos, unieron su voz, sin sentir la presión de la exposición individual.

Experiencias lectoras sobre el cuento “La gran fábrica de las palabras” (Tercero y Cuarto).

Estudiante 1: me parece muy injusto porque los pobres no tenían dinero para comprar palabras.

Estudiante 2: el cuento es muy triste porque no pueden hablar, somos muy afortunados de tener voz

Estudiante 3: Pienso que no deberían cobrar las palabras porque las palabras son una necesidad para poder expresarse

Estudiante 4: me encanto que diego era cariñoso umilde y que aura entendio loque diego ledesia que era cariño

Figura 19

Experiencia lectora sobre “La gran fábrica de las palabras”.

Con la ventaja de este momento sensible, los niños estaban dispuestos a escuchar la lectura en voz alta y a exponer su propia palabra, aquella que habla de la experiencia. La lectura en voz alta es la segunda entrada de la voz de la maestra de literatura, primero la entrada de su cuerpo como vehículo de comunicación entonada con los estudiantes en posición de directora, ahora la entrada de su voz se ubica en la literatura, ha de prestar su voz, para que la exterioridad de la obra se haga presente en la clase.

Este elemento de la lectura en voz alta es otro de los elementos esenciales para posibilitar el encuentro íntimo entre el niño y el libro, porque “el adulto que lee debe olvidarse de sí mismo. No es una actividad de lucimiento personal, el verdadero invitado es el texto que se regala a los

niños. Hay que leerles de tal manera, que el auditor no esté pendiente del profesor y de cómo lo hace, sino que se sumerja en el texto que escucha y lo disfrute plenamente” (Beuchat, 2013, p. 22) Hay que leer de tal manera, que sea en primer momento la apertura a la palabra de ese exterior, del extranjero, que en momentos me provoca extrañeza o éxtasis, de allí que la hegemonía adultocéntrica no sea, sea el maestro de literatura que a la par con sus estudiantes se sumergen en la libertad de leer, de escuchar la palabra ajena que habla experiencia.

En los primeros encuentros, particularmente con Primero, era muy difícil que los niños se dispusieran a leer, de modo que la cooperadora entraba con sus estrategias de manejo de grupo y esto complicaba la disposición, porque los niños se sentían regañados. Fue la música, el trascurrir del tiempo, la gestualidad, no sancionar su cuerpo emocionado: cuando se paraban, se empujaban y estiraban hacia arriba los brazos con los ojos muy abiertos, emocionados por haber tenido alguna especie de revelación, todo esto les mostró que podían leer en libertad, algunos de los que eran muy tímidos, empezaron a leer entre labios y a esforzarse por comprender palabra por palabra que decía.

La lectura en voz alta es la mediación por excelencia en el encuentro literario, el maestro de literatura lee para todos, para el niño, la lectura en voz alta fortalece la idea de la comunidad lectora en el niño, mantiene la sensibilidad por medio de los sentidos provocados por la voz lectora, fortalece la escucha, el niño, expectante de la lectura se involucra y empieza a poner en funcionamiento sus habilidades de relación, inferencia, predicción y análisis sobre la obra, por medio de esta, se fortalecen la pronunciación, la entonación, los niños recuerdan expresiones, palabras, al recordar el color de voz de su maestro de literatura. ¿No son estas cosas tan perseguidas por las lógicas escolares?

Leer literatura, por leer, querer y poder leer literatura, en este caso en voz alta, frente al grupo de niños, contribuye al desarrollo de la imaginación, del pensamiento, de la comprensión lectora y finalmente da apertura a la palabra: al dialogo en la escuela, en la medida que aquella historia narrada, motiva inquietudes, trae recuerdos, muestra revelaciones partiendo de las realidades ajenas hacia la propia. De allí que la participación en el encuentro literario fuera la complicidad entre los sujetos, participando con conciencia, con profundidad sobre los asuntos de la obra literaria, los niños por medio de la palabra exponían realidades antes no conocidas por la

escuela: los sueños frustrados de madres, sus lógicas familiares, las caracterizaciones de sus ambientes sociales.

Aquí se hace preciso, señalar la transición que tuvo el encuentro literario, pues en los primeros dos encuentros, los niños no dejaban circular la palabra en el aula y no escuchaban con atención la palabra de su compañero, pero a través de las dinámicas corales en el plano de lo sensible, de la identidad colectiva, del lugar de la voz, los niños empezaron a escuchar la palabra de su compañero, sin reírse, argumentando, complementando o contrargumentando con su saber y experiencia de vida sobre lo que decía el compañero, pero pasó algo, cuando los cuentos traban sobre sentimientos como el amor o el cariño, había complicidad, se sentían identificados los unos con los otros sobre la maravilla o la alegría de sentirse amados.

Esta experiencia del niño, antes silenciada por las lógicas escolares, viene a ser recuperada por la literatura, ella, en su encuentro íntimo con el niño, despierta la voz del sujeto de experiencia, despierta el cuerpo de paso de la experiencia, su memoria corporal, sus sentidos, lo vivido, le muestra otra realidad, lo altera y así lo invita a la palabra, en la medida que la literatura es la vida de la vivencia, lo que corresponde al maestro de literatura, es usar su saber valioso sobre la literatura, para seleccionar, diferenciar con criticidad la calidad estética de los libros, pues algunos libros carecen de lo estético y se establecen en el plano del contenido escolar para alimentar ciertas lógicas, le corresponde al maestro: alistar y alistarse, salir de cara al encuentro con ese, esa otra, diferente, diverso, múltiple y abrirse como sujeto de experiencia a ese extranjero.

Corresponde al maestro considerar la dimensión de su cuerpo, de su voz, de sus gestos, de lo que él es y ha sido, de la influencia de ello, que poner al servicio de la mediación y de la posibilidad para la experiencia lectora, porque, ante todo, la clase de literatura debe ser el acontecimiento de algo que no soy yo, que no puedo no puedo prever, pero que, si puedo leer, sumergirme entre líneas, desvestir aquellas palabras con palabras. Ante todo, posibilitar intimidad entre el niño y la obra, sin el condicionante de la ganancia, del beneficio, de la utilidad, del desarrollo del bienestar, aspectos pertenecientes a lógicas escolares de la enseñanza de la literatura donde predomina la mirada adultocéntrica.

4.4 Obras literarias en el Encuentro Literario

A continuación, se ponen en común las obras literarias que se trabajaron en el encuentro literario, con ellas se hará una exposición en el marco de los grupos escolares en los cuales fueron leídas, breves características de la obra y las experiencias vividas en el encuentro literario suscitadas a partir de la lectura de estas.

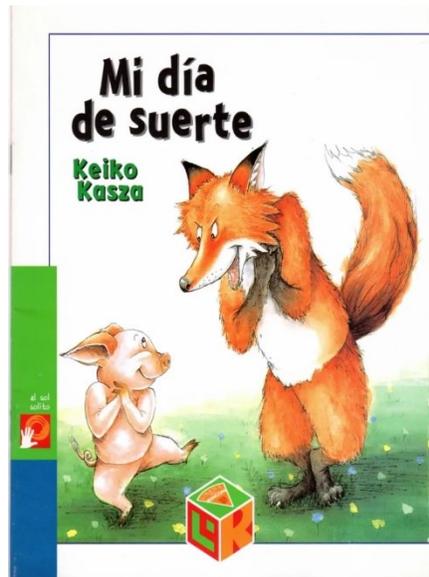
Es importante destacar que estas obras literarias no fueron elegidas con una temática en común o con un fin en específico, la elección de estas obras se fundamenta en la apuesta, de personajes y acciones poco comunes, situaciones críticas o el tratamiento de temas existenciales como lo son la existencia, la identidad y la muerte.

Si bien, no se eligieron con fines específicos y por tener temáticas en común, si existió por parte de la investigadora un deseo marcado, por traer al encuentro literario obras que suscitaran preguntas, sorpresas, deseos y extrañezas, que estuvieran en el plano de la inquietud y la calidad estética.

Presté mi voz y mi cuerpo para la lectura en voz alta, me gocé, esta fue la mediación por excelencia, con la mayor delicadeza de no ponerme en medio de la intimidad entre el niño y la obra literaria. Muchas veces expresé mis sentimientos, porque yo misma era interpelada por el momento de lectura, esa era mi propia experiencia de lectura, pero sin expresar juicios de valor sobre lo que estábamos leyendo. Dejamos circular la voz del niño, circular la palabra libre en los niños, conversar desde la experiencia personal sobre la obra, le dimos paso a la experiencia de lectura en el aula.

Sin el condicionante, de la obligatoriedad, de la ganancia, del beneficio, de la utilidad, del desarrollo del bienestar, aspectos pertenecientes a lógicas escolares de la enseñanza de la literatura donde predomina la mirada adultocéntrica

1. “Mi día de Suerte” de Keiko Kasza



Nota: fuente Mi día de suerte (normainfantilyjuvenil.com)

Figura 20

Portada del libro “Mi día de suerte”.

Esta obra literaria, dentro de la categoría de libro álbum, fue leída en el grado Primero. La lectura de la obra se realizó en voz alta y en posición de ronda. La apertura de la obra fue a partir de un paralelo de los personajes principales: el cerdo y el zorro, con ellos, vino una serie de imaginarios expresados por parte de los niños, por ejemplo, que el zorro era la figura mala porque se comía al cerdo, como sucedía en el cuento de “Los tres cerditos”, así que ellos estaban esperando que sucediera la tragedia, donde el zorro se come al cerdo.

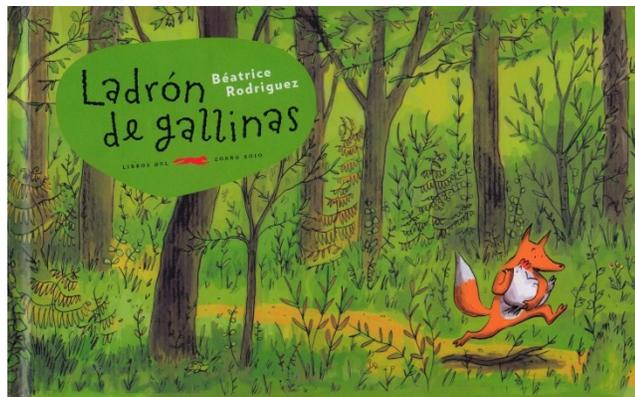
Este momento de apertura fue muy interesante porque se pudo evidenciar como los niños, tenían una concepción del zorro como peligroso, malo y depredador, y del cerdo, como la víctima del cuento. Esta obra de Keiko deconstruye dichas figuras tradicionales donde el Zorro: es a peligroso y el cerdo: es la víctima, y nos presenta en este caso, un cerdo sagaz y un zorro muy ingenuo.

Para los niños, esto fue un choque y una gran sorpresa y les costó al principio aceptar que, en este caso, el cerdo no era la víctima. Estuvieron todo el tiempo esperando que el zorro, por fin

se cenara al cerdo, cada página que pasábamos, estaban llenos de expectativa, pero esto no sucedió, el zorro se quedó dormido y el cerdo se llevó toda la comida del zorro.

Al final de la lectura, uno de los niños, estaba muy angustiado, porque nos dijo: “esto se parece en la vida real a las personas que son malas y parecen inocentes, pero no lo son”, Mariana se inspiró y también dijo “que ese cerdito no era ningún buen cerdo”, por mi parte sentí algo emocionante cuando pude observar cómo dos niños que estaban continuos de lugar, discutían sobre la ingenuidad del zorro, a uno de los dos, le provocaba risa el engaño y a otro no le gustó tanto que el zorro se quedara dormido.

2. “Ladrón de gallinas” de Béatrice Rodríguez



Nota: fuente Ladrón de Gallinas: Rodríguez, Béatrice: Amazon.com.mx: Libros

Figura 21

Portada del libro “Ladrón de gallinas”.

Ladrón de Gallinas, se ubica dentro del álbum ilustrado y fue leída en el grado Primero, es una historia contada a partir de las ilustraciones, vivida desde la imagen, invita a una lectura detallada y silenciosa de las ilustraciones. Esta ausencia de texto vino a posibilitarnos una dinámica grupal muy bonita y es la narración en voz alta, desde la imaginación y las diversas voces presentes en el aula.

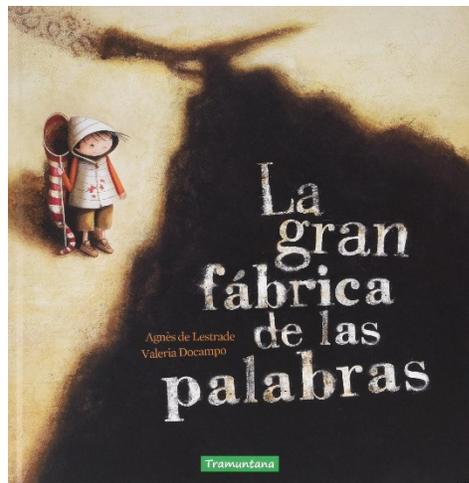
Como el libro no tenía texto, sino solo imagen, a medida que fue transcurriendo la narración en voz alta, los niños empezaron susurros que cada vez fueron tomando más fuerza hasta llegar a

escucharse varias versiones de narración, incluso de una misma página. Matías, se paraba hasta la proyección y me decía: ¡Señora, señora!, el zorro se esconderá en la montaña, e iba y se sentaba corriendo y permanecía pendiente de los acontecimientos.

Se escucharon varias versiones de una misma página, y como en el primer encuentro también conocieron a una figura diferente del zorro, en esta oportunidad los niños ya no hacían juicios de valor apresurados y llegaron a comprender fácilmente que el zorro no robaba la gallina para comérsela, sino porque se sentía muy solo y buscaba una amiga.

Al final de la lectura de las ilustraciones, ocurrió un acontecimiento hermoso, sucedió en la parte que el gallo se pone muy furioso, porque la gallina le da un beso al zorro, los niños empezaron a reírse y mirarse mutuamente con timidez, comprendieron con sensibilidad el sentimiento del amor y con él, los celos.

3. “La gran fábrica de las palabras” de Agnès de Lestrade



Nota: fuente La Gran Fábrica De Las Palabras (INFANTIL) : De Lestrade; Docampo: Libros (amazon.es)

Figura 22

Portada del libro “La gran fábrica de las palabras”.

Esta obra literaria, se ubica entre la categoría de libro álbum, fue leída en los grados de Tercero y Cuarto. Con este libro hicimos una actividad con la idea de despertar experiencias

corporales o recuerdos pasados, esta actividad se llamó *el cofre de las palabras secretas*, a los niños se le entregó unos papelitos muy pequeños, que debían ser depositados al cofre dorado y en el completo anonimato, esta actividad consistía en escribir esas palabras o pensamientos que nos recordaban algo hermoso, secreto o terrorífico. Estos son algunos ejemplos:

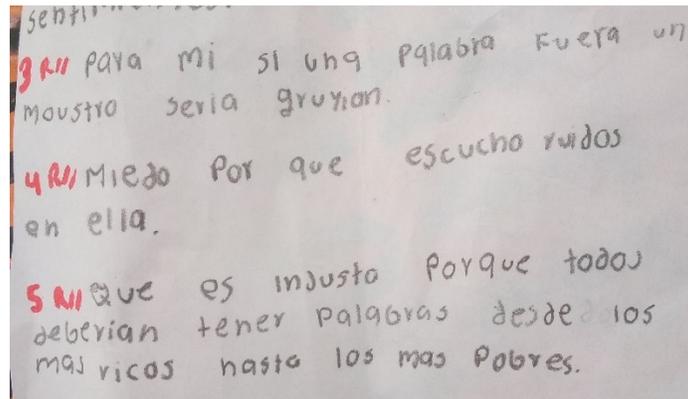


Figura 23
Palabras secretas 1

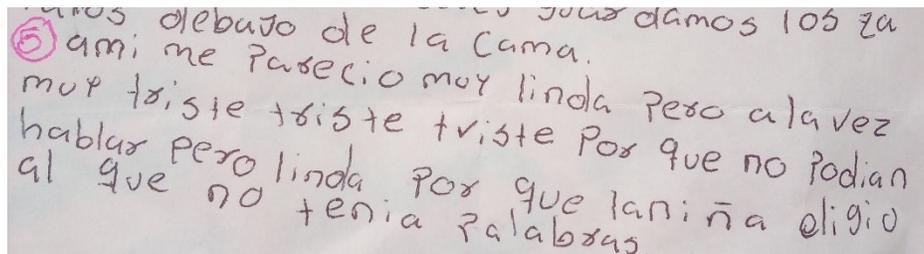


Figura 24
Palabras secretas 2

La actividad no fue completada en su totalidad porque los niños preferían expresar sus ideas sobre la lectura, pues “La gran fábrica de las palabras”, para los niños de Cuarto, fue poner realidades ajenas y propias en comparación, por ejemplo, la realidad de La fábrica de las palabras, donde una palabra cuesta mucho y es de difícil acceso en comparación con la realidad del estudiante, una realidad cotidiana que está llena de expresiones orales.

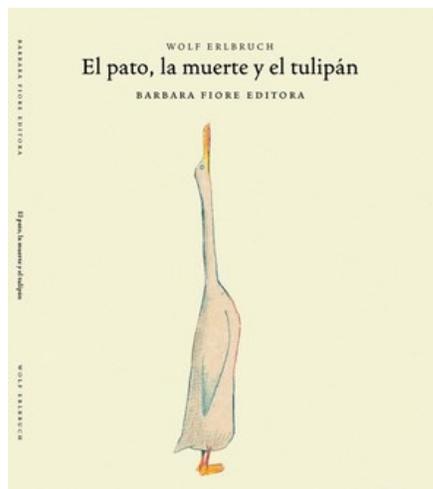
Tal caso fue el de Miguel, quien era uno de los estudiantes más conversadores en clase y de los que no gustaba leer, quien, sorprendido, se puso la mano en la cabeza y abriendo los ojos dijo: “Jum y yo que hablo tanto, me saldría muy caro”. A partir de la comparación de realidades ajenas

con la propia, los niños de Cuarto se alarmaron, de la posibilidad de un lugar donde hablar fuera tan costoso y empezaron a expresar las ventajas que ellos tenían:

- Tenían voz
- Se les permitía hablar, incluso, según dijo Mariana, hablaban demasiado en clase
- No les cobraban la palabra
- Eran escuchados

En Tercero, sucedió algo que nos puso los pies sobre realidades ajenas no tan lejanas de las realidades propias, tal fue el Caso de Juliana, que en medio del silencio del cierre de la lectura, expresó, que “en nuestra sociedad existían personas que no tienen las posibilidades de hablar fácilmente con otros, como la comunidad sorda y que para ellos era muy difícil comunicarse en palabras”, por otra parte, una estudiante, que siempre fue muy silenciosa, admitió que para ella, la identificación con el personaje principal era muy cercana, “porque para las personas tímidas era muy difícil decir lo que sentían”.

4. “El pato, la muerte y el tulipán” de Wolf Erlbruch



Nota: fuente el pato, la muerte y tulipán por wolf erlbruch - barbara fiore editora

Figura 25

Portada del libro “El pato y la muerte”.

Con este cuento ilustrado, se vivieron experiencias en el encuentro literario muy diferentes. La cooperadora me animo a leer este cuento en el grado Primero. En este encuentro literario, los

niños estaban constantemente a la expectativa de la muerte del pato y se fijaban mucho en el vestirse de la muerte, no se sentía un terror a la muerte, más bien esperaban que el pato muriera y cuando se murió exclamaron: ¡Ah, se murió!

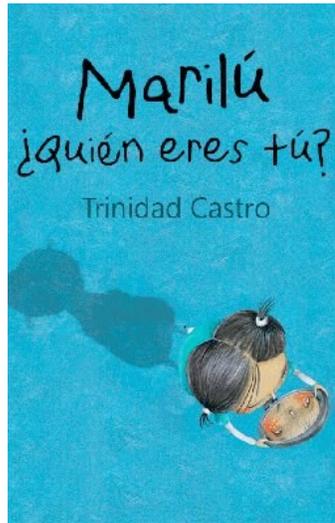
En tercero sucedió algo muy diferente, este cuento les recordó a los niños, las experiencias traumáticas que había dejado la reciente pandemia, según la cual, había sido una visita de la muerte, una época que se había llevado muchas personas importantes para ellos, como los abuelos.

Este fue el encuentro más silencioso, muy silencioso, sobre todo en el momento de la lectura, la palabra muerte suscitó emociones y sentimientos tristes, los niños estaban muy callados, algunos no se movían, el encuentro estuvo dominado por la presencia literaria de la muerte y de los posibles acontecimientos entre la muerte y el Pato, de modo que había una expectativa pero también la espera irremediable de la muerte del Pato, es como si a la medida que transcurriera la narración, los niños fueran aceptando la presencia de la muerte.

En este encuentro, algunas ilustraciones tomaban importancia, por ejemplo, la representación del río y el pato muerto en él les parecía una figura muy melancólica, pues el pato había muerto, por otra parte, al final cuando la muerte se quedaba sola, se remitieron al sentimiento de la soledad y finalmente, cuando la muerte visita otros animales, expresaron: ¡ay no! ahora, ¡un zorro y un oso! La muerte nos visita a todos tarde que temprano.

Los niños relacionaron el tema de la muerte con la reciente experiencia de la pandemia, con este cuento identificaron relaciones propias y ajenas, compartiendo en la oralidad que la muerte genera dolor, miedo, angustia, que es algo que no se desea, pero que es inevitable. La obra literaria sola pone al niño en el plano del análisis de la vida, de lo acontecido, la literatura desde los recuerdos y lo vivido, posibilita conocer, aceptar, reconocer “cosas” que aporten al niño para relacionarse con la vida y con el mundo.

6. “Marilú ¿Quién eres tú?” de Trinidad Castro



Nota: fuente MakeMake - Marilú ¿quién eres tú?

Figura 26

Portada del libro “Marilú ¿quién eres tú?”

Este cuento ilustrado tuvo lugar tanto en Tercero como en Cuarto, cuenta la historia de Marilú, una niña que pertenece a una familia numerosa, de la cual ella es la menor. Sus hermanos mayores son personas talentosas y cuando vienen los amigos de su padre, todos los hermanos son presentados ante estos por los talentos que tienen, pero Marilú, aparentemente no tiene ninguno, no tiene forma de presentarse con un talento. Marilú entra en una crisis de identidad, hasta desaparecer y hacerse invisible.



Figura 27

Motivación para conversar.

Este encuentro, estuvo marcado por la reflexión filosófica sobre la existencia, la identidad, lo propio, lo que soy como persona. El cuento, hace una interpelación al lector por medio de la pregunta: ¿Quién eres tú?, así que en una imagen tomé esta pregunta y la proyecté. Los niños tardaron minutos en responder a esta pregunta, que, desde posiciones personales, empezaron a hablar sobre sí mismos o sobre lo que pasaba con Marilú. Sin embargo, este plano filosófico les impulsó a hacer uso de su capacidad argumentativa, en la medida que estaban en desacuerdo con las opiniones de otros compañeros, hacer uso de su capacidad reflexiva sobre la misma condición de existir, de ser niño o niña, estudiante, hombre o mujer.

Para los niños de cuarto, conocer la historia de Marilú, fue altamente significativa, significó volver sobre sus propias concepciones de identidad, sobre los talentos que tenían e incluso remitirse a experiencias contadas por familiares, por ejemplo, una de las estudiantes dijo, que “su mamá le había contado que su abuelo, no la había dejado ser cantante y mejor estudio para secretaria, así que su talento se desperdició”.

Por otra parte, la mayoría del grupo se puso molesto con el padre de Marilú, porque según comprendían ellos, las personas no se medían según los talentos o el dinero o lo que tuvieran, una persona era importante si era buena persona. Uno de los niños, que estudiaba piano, dijo que “por su parte estaba de acuerdo que Marilú se sumergiera en la búsqueda de su talento, porque tener un talento costaba de mucho trabajo duro y no era fácil”.

Fue un Encuentro Literario de mucha discusión, preguntas que incluso se posicionaron en tono filosófico y existencial según el conocimiento de los niños, pues los niños estaban alterados por la situación de Marilú y les parecía que estaba muy mal que Marilú se sintiera obligada a desarrollar un talento para ser considerada importante en su familia.

5. Epílogo

Hasta aquí los trazos de escritura investigativa nos suscitan otras preguntas, otras razones y nos inspiran a seguir buscando otros caminos sobre la enseñanza de la literatura en la escuela, ya que es posible, que existan otras lógicas sobre la enseñanza de la literatura. Es el maestro de literatura quien debe cuestionar, mirar con lupa las relaciones pedagógicas que propicia, presentir y sentir al estudiante desde sus emociones, sentimientos y sus preocupaciones, él es el primero en reflexionar sobre las formas y modos en que se enseña literatura como el portador del conocimiento en la literatura, mirar los modos de mediación de la literatura que tienen lugar en la actualidad, conocer que hay en su base, en que se inspiran, a que se deben.

Como este trabajo lo expone, es posible percibir la influencia adultocéntrica en la enseñanza de la literatura en la escuela, una influencia adultocéntrica que se manifiesta desde el percibir, comprender y hablar sobre el niño y la literatura para él, desde una ajenidad de lo artístico y lo estético, es una influencia adultocéntrica ubicada desde el punto de vista utilitario que tiene como fin el desarrollo social en el plano de lo económico y la tecnificación del conocimiento.

Por otra parte, el problema de esta hegemonía adultocéntrica en la enseñanza de la literatura, es peligrosa para la enseñanza de la literatura si se ubica únicamente en el plano de las lógicas: el vigilante, el castigador, el adulto como completamiento del niño, el niño como la promesa técnica y el adoctrinamiento de los niños. En el encuentro literario, también hay lugar para la presencia adultocéntrica, pero esta se posiciona reconociendo la experiencia del niño, su historia de vida y lo que él es, como posibilitador de conocimiento en un dialogo de los saberes que tiene lugar a partir de la literatura.

Estas lógicas que buscan más el resultado de algún beneficio por parte de la literatura imposibilitan la experiencia lectora en el niño, en el maestro, en el grupo escolar, en la escuela. Poner en primer lugar: el fin, es el condicionante de la clase, que nos impulsa a diseñar una clase por la obtención del desarrollo de los saberes, pero además se tiene la literatura a cambio del fin adultocéntrico, esto ayuda perpetuar un sistema de hegemonía del conocimiento, en el cual el niño

siempre es alimentado por el contenido de la experiencia adultocéntrica y la palabra permanece en poder del adulto.

La experiencia adultocéntrica no es más ni menos que la del niño, pero la del niño tampoco es menos que la del adulto, son formas diferentes en las que se va construyendo una visión de mundo a par de la vivencia, el niño ve el mundo a su modo de experiencia, basado en el sistema social que vive, por su parte, el adulto ha venido viviendo también en un sistema social, que comparado con el paso del tiempo y el cambio de espacios y realidades, es diferente y en momentos puede estar descontextualizada de la realidad que le corresponde vivir al niño.

Por fortuna, posibilitando un encuentro literario desde el acontecimiento, hay lugar para un dialogo de saberes entre la experiencia del niño y la experiencia del adulto, tanto valiosas las dos, como complementarias en las diferentes formas en que se puede expresar y dar la realidad social y en ella la condición humana, la literatura posibilita construir conocimiento en el dialogo de saberes que es contrario a la hegemonía adultocéntrica expuesta en este trabajo.

Para finalizar, es importante volver a traer a colación algunas de las preguntas que quedan abiertas y para seguir pensando sobre la enseñanza de la literatura:

¿Habrán otras lógicas escolares en la enseñanza de la literatura a niños? Y si es así ¿Cuál o cuáles son los sentidos de la enseñanza de la literatura en la escuela y en qué se sustentan?, por otra parte, ¿Existirá alguna relación de cercanía desde estas lógicas en la enseñanza de la literatura en la Básica Primaria y el Bachillerato?, o por su parte ¿existen lógicas escolares propias en la enseñanza de la literatura propias al Bachillerato? Y por último con las características de los tiempos escolares que vivimos ¿Cuál es lugar del maestro de literatura en la escuela?

Referencias

- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogías y Saberes No. 37, Universidad Pedagógica Nacional*, PP. 73-87.
- Arias Cardona, A. M. & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES psicología, 8(2)*, pp. 171-181.
- Ariès, P. (1992). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Versión castellana de Naty García Guadilla: Taurus.
- Bedoya Rodríguez, N. (2021). Entrevista a Beatriz Helena Robledo. *Literatura: teoría, historia, crítica 23 -2 ISSN 0123-5931*, pp. 385-397.
- Betancur Valencia, D. B. & Areiza Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. . *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 5(11)*, pp. 441-453 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.tplp> .
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Mineduc, *A viva voz: Lectura en voz alta* (págs. 9-43). Santiago, Chile.: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540?show=full>.
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. . *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, ISSN 0341-6186 N° 33*, pp. 7-23.
- Collet i Sabé, J. (2018). Vigilar y Castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista. *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades. Vol 7 Nùm. 1*, pp. 95-115.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década N°36, CIDPA Valparaíso*, pp. 99-125.
- Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. *Tesis Doctoral*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Duschatzky, S. & Skliar, C. . (2000). La diversidad bajo sospecha, reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. . *Cuaderno de Pedagogia Rosario N° 7* , pp. 33-53.
- Espino, S. & Ojeda, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. *Doc. de trabajo / informes, Serie Documentos de trabajo, Red de Posgrados, no. 45*. Buenos Aires: CLACSO Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9310.dir/ChangSpino.pdf>.
- Faust, D. (1 de Septiembre de 2009). The University's Crisis Of purpose". *en New York Times*, págs. Disponible en <https://www.nytimes.com/2009/09/06/books/review/Faust-t.html>.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. . Traducción de Aurelio Garzón del Camino , Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gaitán Castro, A. L. & Mosquera Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas, (67)*, pp. 135-172.
- Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de los alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 20, nùm. 67*, pp. 1019-1054 recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>.
- Henao Álvarez, O. (2010). El aula esolar del futuro. *Revista Educaciòn y Pedagogia, 4(8-9)*, pp. 87-96 Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5678>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formaciòn*. . Fondo de cultura econòmica, colecciòn espacios para la lectura (pp. 607-628).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. . *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'educaciò, nùm. 19*, pp. 87-112 Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf> .
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: FCE.
- Moya Álvarez, M. C. (2019). La literatura Infantil en la formación de un nuevo sujeto lector. *Trabajo de Grado para optar al título de especialista en pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nietzsche, F. (1978). *Aurora*. Medellín: Editorial Bedout S.A.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ortiz Nieves, R. À. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-Pluriversidad Vol. 18, N° 1 Universidad de Antioquia*, pp. 56-66. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>.
- Pachón Castrillón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? rastreando la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré n°23 ISSN 0120- 3045*, pp. 433-469 recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/29049/15046-45469-1-PB.pdf?msclkid=5f5b9fc7d0b511ecba44f211a8fcef3e>.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo, experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.
- Pottes Castro, P. A. (2020). Infancia y literatura infantil. Una mirada al trabajo colectivo del comité de valoración de Fundalectura. *Tesis para optar por el título de Magíster en Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Roa Monroy, M. A. (2014). El libro-álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño. *Trabajo de Grado presentado como requisito para optar por el título de Profesional en Estudios Literarios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Robledo, B. H. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Robledo, B. H. (2012). *Todos los danzantes panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura, la formación del lector integral*. Chile: Iby Chile, Fundación SM.
- Sábato, E. (26 de Mayo de 2004). *Les quiero pedir a los chicos y a las jóvenes que lean*. Imaginaria: imaginaria.com.ar/12/9/sabato.htm
- Sánchez Aguirre, E. M. (2018). Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la Institución Educativa Margento. *Trabajo de*

- investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación.*
Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía Vol. 73*, pp. 317-336 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v73/0718-4360-rfilosof-73-01-00317.pdf>.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Sepúlveda, M. S. (2021). *Un mundo sin reglas*. Medellín, Colombia: Comfama y Metro de Medellín.
- Skliar, C. &. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en Educación. *Revista Educación y Pedagogía Vol. XVII No. 41*, pp. 12-22.
- Taylor S. J. & Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidòs Ibèrica, S.A.
- Townsend, J. R. (1990). *Criterios para evaluar la literatura para niños. En Children`s Literature: the Development of Criticism*. Parapara CLAVE. Caracas Banco del Libro.
- Unicef. (Noviembre de 2013). Superando el adultocentrismo Cuatro. Santiago de Chile, recuperado de: <https://uploads.tapatalk-cdn.com/files-120/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf?msclkid=c29d9951d0c411ec81ed5bb44151c241>.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Zambrano, M. (1934). Por què se escribe. . *Revista de occidente, tomo XLIV*, Recuperado de <https://javierbrolo.files.wordpress.com/2012/12/por-que-se-escribe-maria-zambrano.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Este anexo contiene el diseño de la planeación 1 que se establece desde el plano del desarrollo de los saberes en el niño como sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Planeación recuperada de mi formación universitaria en el Quinto semestre.

TÍTULO		
GRADO		FECHA:
SESIÓN #: 5		
TIPOS DE SABERES		
CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES
COMPONENTES DE PLANEACIÓN		
Metodología		
<u>Medios</u>		
Espacio		
Tiempo		
Evaluación (incluidos los instrumentos)		
Bibliografía (Incluidos cuentos).		

Anexo 2. Planeación con diseño ilustrado basado en la obra literaria, sus componentes esenciales son corresponden al plan lector institucional, para la cual se incluyen herramientas y materiales que estimulen la lectura en los niños, además la inclusión del componente evaluativo.

Estación Inicial

Primera Meta de lectura:
Del capítulo "La cosa" al capítulo "Que lo lea otro"
Fecha: 26 al 30 de abril

Tic-tac...

Título de la clase: "Amenaza de invasión"
Grados: 5° A - B
Sesión: #2 Plan lector
Fecha: Semana del 26-30 de Abril
Nombre del docente: Gisela Yajaira Guarín Aguirre

Tipos de saberes y experiencias a rastrear: Imaginarios y experiencias que hacen parte de las situaciones que incomodan o disgustan alrededor de la lectura o que se relacionan con la formación lectora del estudiante.

Pregunta de indagación: ¿Cómo el entramado simbólico que posee la literatura Infantil o Juvenil detona en el lector sus propias representaciones culturales y estéticas?

Metodología:
-Actividad de Apertura:
¡Juega Kahoot! :activación de los saberes con relación a la primera meta de lectura
-Actividad de Desarrollo:
Cortometraje
Leer en corto: 1er lugar, Categoría Fomento de la lectura
<https://www.youtube.com/watch?v=e5l8-4wDUzM>

Preguntas para la conversación: ¿Qué empieza a ver el chico del cortometraje cuándo abre el libro?, ¿Podrías identificar las diferentes sensaciones que expresan las imágenes en el corto?, ¿Qué siento cuándo leo?, ¿Qué imagino cuándo leo?, ¿Por qué creen que es importante leer?, ¿Qué razones tiene la escuela y los adultos para poner la lectura como obligatoria?

Estación Inicial

Primera Meta de lectura:

Del capítulo "La cosa" al capítulo "Que lo lea otro"

Fecha: 26 al 30 de abril



Tic-tac...

- Momento de concluir:

Explicación de compromisos de clase:

- 1. Siguiendo meta de lectura (Segunda estación)
- 2. Primera explicación sobre el producto final (presentación)
- 3. Pequeña actividad de clase (classroom)

Medios:

- Libro
- Conexión a internet: Acceso a YouTube.
- Classroom

Espacios:

- Reunión Sincrónica

Tiempos:

Saludo y separador: 5 minutos

Actividad de apertura: 15 minutos

Actividad de desarrollo: 15 minutos

Actividad de cierre: 7 minutos

Total: 42 minutos

Bibliografía:

Leer te transporta, Campus Guadalajara Erick Daniel Virgen Carbajal.

FITZGERALD TORRES JOHN , (2014) "Por favor, ¡no leas este libro!", Colombia. Editorial SM.

Anexo 3. Planeación que corresponde al momento sensible del Encuentro Literario, desde tres partes esenciales: una apertura, desarrollo y cierre que son en otras palabras, tres acciones: canto musical, lectura de la obra literaria y dialogo de saberes.

TEXTO DE LECTURA	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
<i>"Marilú ¿Quién eres tú?" de Trinidad Castro</i>	Canon de voces: Pican, pican las góticas. (Adaptación de <i>Marta Gómez</i>)	Lectura en voz alta del cuento	Conversación

Recursos: *cuento en formato PDF y presentación PDF /*