



Literatura infantil y acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia

Zoheila Julieth Mazinani García

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Directora

María Nancy Ortiz Naranjo, Doctor (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Mazinani García, 2023)
Referencia	Mazinani García, Z. (2023). <i>Literatura infantil y acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XVIII.

Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

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: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

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.

Dedicatoria

Para mi padre, Alí.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, Dra. María Nancy Ortiz Naranjo, quien abrió ante mis ojos un mundo narrativo. El encuentro de vida con ella ha sido en sí mismo un *acontecimiento*.

Al grupo de investigación *Somos Palabra: Formación y Contextos* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que se constituyó en la matriz donde se gestó esta investigación.

A los docentes y estudiantes de la Línea de Ciencias Sociales y Humanas del programa de Doctorado en Educación; cada encuentro permitió que esta propuesta madurara gracias a sus aportes y reflexiones sinceras. Así como a mis colegas de *comunidad de interpretación* doctoral, Jose Luis Osorio, Elizabeth Ortega y Teresita Castro con quienes caminamos los senderos del relato.

A los cinco maestros co-investigadores que me permitieron entrar en sus vidas. Cada relato compartido merecía ser narrado. Un agradecimiento especial a las instituciones públicas a lo largo del territorio colombiano que me abrieron sus puertas.

A mi querido esposo Fabián Díaz, quien fue el primero en leer los relatos de esta investigación.

Gracias por comprender las ausencias, por las palabras de aliento y por el abrazo oportuno.

A mi amado hijo Alí, su vida entera es una obra de arte; sea este trabajo una oda a su existencia.

A mis padres Alí Mazinani y Margarita García, por darme la vida, por su amor y ejemplo.

A la Institución Educativa José Acevedo y Gómez en la ciudad de Medellín, que ha sido mi laboratorio literario en la última década. Un lugar de acogida que vibra bajo la frase “Alguien hizo un círculo para dejarme por fuera, yo hice uno más grande para incluirlos a todos” (Nativo Americano Anónimo).

A mis estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia que durante los últimos dos años me han permitido acompañar sus propios procesos investigativos en torno a *literatura infantil, narrativas y acogida*. Cada encuentro con ellos es un bálsamo literario. Así mismo, un agradecimiento a la Red de Bibliotecas Comfenalco y al *Taller de la Palabra* por posibilitar espacios investigativos para ellos.

A la Universidad Católica Luis Amigó donde fue posible realizar mi estancia doctoral; una experiencia marcada por el lenguaje y la calidez humana. En especial, un agradecimiento a mi docente anfitriona la Dra. Natalia Andrea Alzate Alzate.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia que me ha permitido acompañar como docente catedrática a un gran número de estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en cada rincón del país durante los últimos años. Mi participación en su grupo de investigación *Infancias, Educación y Diversidad* desde el año 2017, junto a la invitación a rediseñar y acompañar el curso *Literatura y Oralidad en la Infancia* fue un acicate para emprender este ejercicio doctoral.

Un agradecimiento especial a la Casa de la Lectura de Cali que, en asocio con la Editorial Madriguera del Conejo y de la mano de su editora Silvia Andrea Valencia Vivas, ha posibilitado un espacio para pensar y escribir literatura para las infancias desde una mirada política, ética y estética. Hacer parte del colectivo de escritores de la Madriguera del Conejo ha sido el combustible de esta investigación.

A la Fundación Aprender y Crecer que abrió sus puertas a esta investigación para conocer y aprender de los maestros que acompaña en las regiones de Colombia, y quien tiene un compromiso serio con la formación literaria del país.

Al Instituto para Estudios en Prosperidad Global (ISGP) quien cada año, desde el 2015, me ha invitado como facilitadora a los seminarios para jóvenes universitarios en Colombia; seminarios que buscan contribuir en los discursos prevalecientes de la sociedad, donde las discusiones alrededor del papel de la ciencia, la acción social y la educación han nutrido mi propio marco conceptual de la vida.

A mi amiga Carmen Eugenia Pedraza, quien fue la primera en hablarme de algo llamado literatura infantil, la primera en mostrarme el mundo de la investigación, la primera en conmovirse.

Por último, un agradecimiento especial al Fondo Sapiencia Postgrados Maestros de la Alcaldía de Medellín que gracias a la beca Formación Avanzada, fue posible el financiamiento de esta formación doctoral. Sin este apoyo económico, esta expedición hubiese sido una pesada carga.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
Capítulo 1: Origen.....	18
Hollar el sendero del errante	21
¿Por qué acogida?	28
¿Por qué literatura infantil?.....	30
Maestro y estudiante	31
Literatura y escuela	35
Extraños	37
Antecedentes	38
Panorama histórico investigativo de la literatura infantil	38
La literatura infantil: encontrando su lugar.....	39
La literatura infantil y el concepto de infancias.....	41
Entre la didáctica y lo estético	42
Panorama investigativo: acogida	46
Objetivos	50
Objetivo general.....	50
Objetivos específicos	51
Capítulo 2: Voces	51
Pacto con la palabra.....	51
Un refugio para el ser	66
Ausente, sin lugar	79
Transmutación hecha palabra	85

Capítulo 3: Camino	88
Metodología hermenéutica narrativa.....	88
La conversación hermenéutica de Gadamer.....	89
La Investigación Creación en las humanidades: la narración como resistencia.....	92
Tejiendo el relato.....	94
La triple mimesis de Paul Ricoeur	95
Introducción a los relatos	97
Capítulo 4: Relatos	101
¿Cómo alguien va a saber de uno, más que uno mismo?.....	101
A veces, solo con leer un cuento basta.....	109
El último miércoles	120
Ya sé cuánto me quieres.....	127
Vuelve <i>seño</i> , ya nadie nos lee	134
Bitácora de viaje.....	139
Capítulo 5: Sentido.....	168
El relato como texto develador.....	168
Procesamiento de la conversación hermenéutica: la construcción del relato.....	175
Procesamiento del material compilado.....	179
Escritura del relato a partir del plano de la historia.....	183
El ejercicio del investigador: un detrás de cámaras	185
Acerca de la identidad de los personajes	190
Acerca de recrear los escenarios	191
Acerca de la construcción de los diálogos	192
Acerca del elemento ficcional.....	193
Una comunidad de interpretación	195

El maestro como lector de literatura infantil: entre lo humano y lo estético.....	198
Escribir para las infancias. El método Madriguera	204
Volar a medias	209
Acerca de la lectura en voz alta en el aula como experiencia literaria. Algunas reflexiones para maestros.....	214
Desenlace no conclusivo	221
En torno a la literatura infantil y la escuela	221
La experiencia literaria en lo constitutivo de otredad	224
La experiencia literaria deviene acogida.....	225
Referencias	228
Anexos.....	240
Anexo 1: Lista de títulos de literatura infantil y clásicos de la literatura, citados en esta investigación.....	240
Anexo 2: Cuestionario instrumento de caracterización de maestros y maestras en torno a su relación con la literatura infantil en escenarios educativos públicos.	243
Microrrelatos.....	257
Anexo 3: Instrumento para la construcción del relato.....	259
Anexo 4: Carta dirigida a maestros co-investigadores.....	261
Anexo 5: Consentimiento informado de los maestros participantes de los talleres durante el trabajo de campo	267
Anexo 6: Motores de búsqueda de antecedentes.....	268

Tabla de ilustraciones

Figura 1 El abrazo de los libros. Autor Alí Díaz Mazinani (ocho años) Técnica acuarela.	101
Figura 2. Primera parte del instrumento de diligenciamiento conversación hermenéutica. Construcción del relato. Elaboración propia.	180
Figura 3 Segunda parte del instrumento de diligenciamiento conversación hermenéutica. Elaboración propia.	181
Figura 4 Tercera parte del instrumento de diligenciamiento de conversación hermenéutica. Elaboración propia.	181
Figura 5 Cuarta parte del instrumento de procesamiento de la conversación hermenéutica. Elaboración propia.	183
Figura 6 Plano del relato. Elaboración propia.	185
Figura 7 Ilustración por Eileen Muñoz Castillo. Diseñadora gráfica senior e ilustradora egresada de la facultad de Artes Visuales y Aplicadas de Bellas Artes en Cali.	213
Figura 8 Construcción de antecedentes investigativos. Elaboración propia.	268

Resumen

Esta investigación aspiraba comprender, desde la hermenéutica narrativa, la relación entre los conceptos de *acogida* y *literatura infantil* a través de las voces de maestros y maestras en ejercicio que acompañan la educación de niños y niñas de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia. Esa búsqueda se da en medio de una trama cuyo escenario es la escuela, ahí donde afloran tres problemáticas neurálgicas en relación con la educación actual: el rol de la escuela desde su función social, los juegos de poder que se dan en la relación maestro/estudiante y la literatura infantil en su lucha por encontrar un lugar en la escuela. Es un ejercicio de Investigación + Creación desde las Humanidades, que ofrece a la comunidad académica, y a todo aquel que esté vinculado a la arena educativa, textos develadores en clave narrativa que invitan a la reflexión— individual y colectiva— frente a la necesidad de construir una nueva escuela cimentada en estructuras de acogida que responda al problema de las violencias estructurales que la aquejan; además de la urgencia y de las implicaciones de permitir a la literatura vivir y circular libremente en las escuelas desde una mirada esencialmente artística, política, ética y estética. Los relatos presentados recorren el territorio nacional, el territorio de la narrativa y el de la literatura infantil, al tiempo que recorren el territorio de lo humano apelando a una hermenéutica reflexiva. Asimismo, se abordan asuntos como los alcances y el potencial que guarda una investigación en clave narrativa dentro del campo de la educación, en términos conceptuales, filosóficos y metodológicos.

Palabras clave: literatura infantil, acogida, narrativas, escuela, experiencias literarias.

Abstract

This research aspired to understand, from narrative hermeneutics, the relationship between the concepts of reception and children's literature through the voices of practicing teachers who accompany the education of preschool and primary school boys and girls in the public sector in Colombia. This search occurs in the middle of a plot whose setting is the school, where three neuralgic problems emerge in relation to current education: the role of the school from its social function, the power games that occur in the teacher/teacher relationship. student and children's literature in their struggle to find a place in school. It is an exercise in Research + Creation from the Humanities, which offers the academic community, and everyone linked to the educational arena, revealing texts in a narrative key that invite reflection—individual and collective—in the face of the need to build a new school based on welcoming structures that responds to the problem of structural violence that afflicts it; in addition to the urgency and implications of allowing literature to live and circulate freely in schools from an essentially artistic, political, ethical and aesthetic perspective. The stories presented travel through the national territory, the territory of narrative and children's literature, while traveling through the territory of the human, appealing to reflective hermeneutics. Therefore, it addresses issues such as the scope and potential of narrative research within the field of education, in conceptual, philosophical and methodological terms.

Keywords: children's literature, reception, narratives, school, literary experiences.

Introducción

Este ejercicio titulado *Literatura infantil y acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia* es un esfuerzo por posibilitar un ámbito de encuentro investigativo donde los límites entre lo paradigmático y la narración se borran, y nace un territorio donde, en palabras de Cárdenas (2007) “se permite que lo lógico y lo analógico se entrecrucen, configurando el terreno en el que transcurre la vida humana, donde la praxis del hombre se hace efectiva y coincide la heterogeneidad” (p. 46). En el camino susurraban algunas voces escépticas de colegas posicionados en el discurso fundante de la episteme moderna científica; sus palabras me empujaban a recordar constantemente a Bruner (2003) quien ofrece la certeza que, “sin duda, podemos convivir con ambos mundos, el paradigmático, austero, pero bien definido, y el narrativo, lleno de oscuras amenazas. Es más, es precisamente cuando perdemos de vista la alianza entre ambos que nuestras vidas pierden su sensibilidad para la lucha.” (p. 142). Como resultado, me permito presentar este escrito narrativo de principio a fin, atravesado por un discurso humano que apela a la razón y a la ciencia del lenguaje; encontrando belleza tanto en un postulado racional que brota de un modelo científico de la realidad, así como en un relato de vida narrado con sencillez y cargado de significados que guarda el potencial de traspasar la utilidad práctica de la ciencia.

Debo señalar que esta investigación, en su núcleo, se cimenta en la premisa que la educación es el único camino para desplegar el potencial humano que inherentemente cada sujeto trae consigo; potencial que aguarda para ser ofrecido como un aporte a la construcción de una civilización en continuo progreso. Hablamos de una educación que va más allá del paradigma dominante que contempla en su centro “reducir el espíritu humano al comportamiento de un sistema de átomos y moléculas que se han juntado de cierta manera por medio del proceso evolutivo; un reduccionismo anclado a una concepción materialista de la existencia humana.” (Arbab, Correa, Farid, Nimrod y Roldán, 2016, p. 84). Ahora bien, reconocemos que la mente humana siempre está en busca de significados, atraída por la belleza que ofrece tanto la razón como la poesía de la vida. Por ello, negar la naturaleza espiritual del hombre es negar la atracción a la belleza que se activa en el sujeto al descubrir la sutileza, la

sencillez o simetría que subyace a la comprensión —o formulación— de un modelo científico; y, con mayor razón, sería negar la atracción que ejerce sobre nosotros el mayor signo de la nobleza humana: la literatura.

Mi interés por la literatura infantil surgió a partir de mi trabajo como maestra de básica primaria en una escuela pública en la ciudad de Medellín, en la que aún soy maestra. Fue en el año 2013 cuando decidí sistematizar una sencilla experiencia de aula a partir de la práctica de lectura en voz alta diaria de literatura a mis estudiantes. Esta experiencia fue visibilizada en el año 2015 en un evento anual de ciudad que hoy se conoce como Premios a la Calidad Educativa, *Ser Mejor*. Recuerdo que en ese documento —donde intenté balbucear mi experiencia con las pocas herramientas conceptuales que tenía sobre el tema en ese momento—, la citación que aglutinaba aquello que intentaba expresar era “La lectura es el arma más poderosa que puede destruir la ignorancia, la pobreza y la falta de esperanza antes de que éstas nos destruyan” (Trelease, 2012, p. 28). Pienso que, desde aquel primer encuentro con la literatura infantil anudada a la práctica de lectura en voz alta, podía entrever que no me deslumbraban las promesas que había alrededor de ella en torno a la liberación de habilidades de orden académico exclusivamente; listas interminables que rezan «aumenta el vocabulario del estudiante, ejercita la memoria, incrementa la velocidad de lectura, permite la fluidez lectora en términos de precisión, entonación y prosodia; dentro del proceso de adquisición del código lector aporta a la conciencia fonética y fonológica, permite la comprensión lectora literal e inferencial que permite identificar: tema, personajes, orden de eventos y significado de palabras, mejora la ortografía y la redacción; además es una forma sana de entretenimiento, te hará más inteligente, podrás viajar sin salir de tu casa», entre otros augurios —sin insinuar que no sean efectos reales del acto de lectura—. Sin embargo, me inquietaba saber por qué los discursos circundantes en el entorno escolar, especialmente entre maestros, solo se centran en este aspecto de la presencia de la literatura en la escuela, cuando lo que empezaba a experimentar con mis estudiantes eran otros asuntos, de una naturaleza *otra*, mucho más honda, profunda y compleja que no alcanzaba a nombrar.

Motivada por ello, en el año 2016 emprendí una formación posgradual donde mi interés principal seguía siendo la literatura infantil; específicamente lo que ocurre entre el maestro y el estudiante cuando ésta se ofrece de forma desprendida y cargada de arte, como una experiencia del lenguaje, sin esperar nada a cambio más que la mística que envuelve a los que participan en ella.

Al finalizar la maestría quedaron muchas preguntas abiertas en relación con el papel de la literatura infantil en la escuela, las percepciones de los maestros frente a la presencia de ella en los espacios escolares y las múltiples variables que obstaculizan que la literatura viva desde su esencia en las aulas. Aquella indagación académica —guardando la proporción y alcance de un ejercicio de maestría en educación —se había enmarcado en una mirada didáctica y curricular, y no había logrado responder preguntas de orden filosófico, ético o estructural frente a la literatura infantil en escenarios educativos; sin embargo, me permitió un primer encuentro con el concepto levinasiano de *acogida*, el cual me permitió empezar a nombrar aquello que devenía de cada encuentro literario.

Aún recuerdo la entrevista que generosamente el Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos concedió. Llegamos a él, junto con mi compañera de tesis, siguiendo las pistas que había dejado esparcidas en sus ejercicios académicos en torno a la acogida, cual guijarros de Hansel y Gretel. *Acogida*, el acto de devolverle la *humanidad* a aquel a quien se le ha arrebatado; la acción de humanizar a través del empalabramiento de su ser, de permitirle al sujeto delimitar su territorio y explorar su mundo espiritual. ¿Es posible pensar en infancias deshumanizadas? ¿Qué implica una escuela que se cimienta en estructuras de acogida? La intención de este trabajo, cuyo motor fue la triada *infancias, escuela y literatura* conversando en torno a la *acogida*, busca sumarse como respuesta a los procesos de reconstrucción social y humana; en una época donde el racismo, la xenofobia, el fanatismo, la segregación y la falta de esperanza continúan debilitando las estructuras de acogida. Traigo aquí las palabras de Murillo (2016), quien, en el último párrafo de su tesis doctoral, describe la magnitud y la naturaleza de esta empresa:

El reto no es menor ni da espera: se trata de reconstruir/construir un tejido social por mediación de las estructuras de acogida. Desde esta perspectiva se concibe una pedagogía como una acción narrada y capaz al mismo tiempo de suscitar la imaginación narrativa en los recién llegados al mundo dispuestos a no volver atrás, con la mirada cautiva en los horrores y miserias del pasado, sino asumiendo a plenitud la transmisión de lo ya dicho convertido en un patrimonio común, y de lo que aún queda por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento (p. 189).

Cuando decidí presentar una propuesta investigativa para ser admitida al programa doctoral, pensaba desplegar todas las herramientas investigativas que conocía hasta ese momento. El plan inicial era tener grupos de control donde estudiantes y maestros vivían experiencias literarias junto a otros que no; observar asépticamente, medir, calcular. Quizá aplicar pretest, test y re-test con algunos instrumentos que diseñaría para dicho propósito, para luego elaborar una matriz categorial a partir de los datos arrojados; luego interpretar, separar por partes, identificar categorías y patrones, para finalmente listar los hallazgos y emitir un juicio. Al escuchar atenta acerca de un enfoque de investigación hermenéutica narrativa en voz de mi asesora durante nuestro primer encuentro, mi entusiasmo alcanzó nuevas proporciones. Vale aclarar que, en palabras de Gadamer (2005) “la investigación que propongo aquí, no será en ningún caso nada parecido a un 'compromiso' científico, sino que tendrá que ver más bien con la honestidad 'científica' de admitir el compromiso que de hecho opera en toda comprensión” (p. 10); el autor amplía esta idea, explicando que, sin duda, no es una diferencia de métodos, sino una diferencia de objetivos de conocimiento. Por esta razón, lo que encontrará a continuación es un texto dividido en cinco capítulos que se van desplegando en una cascada narrativa, tejida conceptualmente con asuntos relacionados con la *experiencia*, *el acontecimiento*, *la literatura* y *la otredad*, que —valiéndose de la analéctica y la *poiesis* —pretende contar una trayectoria, un camino; no un experimento.

El primer capítulo se ha nombrado *Origen*. En él se construye un planteamiento del problema a partir de mi propio acontecimiento como maestra investigadora y como hija de un migrante. A lo largo del capítulo se presenta una serie de microrrelatos que se hilan con voces de autores donde intento responder por qué una investigación que se pregunta por la literatura infantil en la escuela, por qué *acogida*, acerca de la relación maestro/estudiante y los juegos de poder desde los planteamientos de Foucault sobre el cuidado de sí y el cuidado del otro; al tiempo que se presenta conceptualmente a qué nos referimos cuando hablamos de estructuras de acogida a partir de los postulados del autor catalán Lluís Duch y de la mano de Gabriel Jaime Murillo. Este capítulo presenta un estado de la cuestión a partir de cinco agrupamientos: un panorama histórico investigativo de la literatura infantil, la literatura infantil encontrando su lugar en el universo literario, la literatura infantil y el concepto de infancias, y un panorama investigativo en torno al concepto de acogida; concluyendo con las posibilidades que emergieron de esta radiografía, encontrando intersecciones, tensiones y nichos investigativos.

El segundo capítulo, *Voces*, constituye el marco teórico que sostiene esta tesis. En él se parte de una caracterización del rol al que aspira la literatura infantil en la educación a partir de un marco legal cimentado en documentos como el de Política Pública de Primera Infancia en Colombia, la Ley General de Educación y los Estándares Nacionales vigentes que reglamentan la literatura en el sistema educativo colombiano; además, presenta la posición sobre qué significa *literatura infantil* para esta investigación, cuál es su función social, así como un ejercicio histórico desde su completa ausencia hasta su construcción como discurso; un discurso que continua evolucionando y transformándose ante nuestros ojos de forma vertiginosa y, cuyo curso puede nombrarse como ignoto. De igual forma, se define el concepto de acogida enmarcado en el momento histórico en el que nace como movimiento filosófico, a partir de los actos deshumanizantes vinculados a la Segunda Guerra Mundial. Bárcena y Mélich (2000) nombran este viraje, este acontecimiento, como el quiebre de la historia humana pues, a partir de él, “ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes. Ahora es urgente pensar lo *Otro* del concepto, la alteridad radical” (p. 19). Es claro que este suceso provoca un dolor tan grande que nadie lo puede verbalizar; y es cuando reconocemos que solo el arte tiene la capacidad simbólica de tramitar dicha experiencia y poder expresar lo que se atraganta en el corazón. El capítulo sigue en su intención de comprender conceptualmente las categorías de *experiencia*, *narración* y *acontecimiento*, todas ellas ancladas a la idea de escuela como lugar de acogida, la escuela misma como terreno fértil para procesos de humanización y emancipación del individuo, de las infancias, así como de los maestros que la habitan.

El tercer capítulo lo he nombrado *Camino*, haciendo alusión a la metáfora del camino mismo como método. En él se presentan todas las consideraciones conceptuales y de forma sobre la decisión de una investigación hermenéutica narrativa, tales como el posicionamiento dentro del enfoque de la Investigación Creación, la relación entre el ejercicio de narrar y su relación tanto con la *conversación hermenéutica* desde la propuesta de Gadamer (2005), así como la *triple mimesis* de Paul Ricoeur (2003). En este apartado se describe el proceso por el cual encontré a los maestros participantes de esta investigación, a quienes he decidido nombrarles co-investigadores; así como las implicaciones de narrar dentro de una investigación en el terreno educativo.

El cuarto capítulo se constituye en el corazón de este ejercicio, *Relatos*; el único propósito de los capítulos anteriores fue llegar hasta él, permitir su nacimiento, abrir un espacio para las verdaderas protagonistas de esta historia: las voces de los maestros.

El capítulo final se ha nombrado *Sentido*. En él se devela el ejercicio detrás de la construcción de los relatos presentados en el capítulo anterior, así como un compendio de reflexiones, algunas de ellas en clave narrativa, que emanaron a partir de esta experiencia investigativa que incluye un apartado que he llamado *Desenlace no conclusivo*, en consonancia con aquello que evoca la literatura en los sujetos: incertidumbres más no certezas, dudas en vez de teorías, inquietudes por encima de verdades. En última instancia, el único propósito de este ejercicio fue cumplir con un deber ético y ciudadano: el de nombrar un acontecimiento que devino *acogida*, porque, en palabras del sociólogo colombiano Alfredo Molano (2014), “¿Cómo puede uno guardar lo que ha encontrado cuando ese hallazgo es un instante de plenitud?”; en mi caso, ese instante de plenitud no es más que la experiencia literaria a viva voz con las infancias, a la luz de un texto que nos arropa en humanidad compartida; un momento que se extiende a lo largo de las horas posteriores al encuentro, y cuyo calor perdura en complicidad por días e incluso años; es la *acogida* que se despliega frente a nosotros en un encuentro espiritual entre maestro y estudiante.

Capítulo 1: Origen

¿Dónde puede ir un amante sino al lugar de su amor? ¿Y qué buscador puede hallar descanso lejos del anhelo de su corazón? Para el verdadero amante la reunión es vida y la separación muerte. Vacío de paciencia está su pecho y no tiene paz su corazón. Miríadas de vidas abandonaría por llegar pronto a la morada de su amada.

Bahá'ú'lláh (1858, p. 75)¹

Pensar en un alma embriagada de pasión, que no encuentra descanso lejos del objeto de su amor; pensar en el vacío que hay en su pecho y su intranquilidad constante al estar separado del anhelo de su corazón, también hace referencia a lo que acontece en el investigador durante su expedición, al iniciar el recorrido, durante y finalmente al encontrar «el semblante de su amada». El camino del buscador está lleno de peligros. El mismo autor del epígrafe que da inicio a este capítulo, en otro texto llamado *Kitáb-i-Íqán* que en castellano significa *El Libro de la certeza* (1862), describe la condición de ese buscador; habla que “debe limpiar su corazón tanto que no quede en él ningún vestigio de amor ni odio no sea que ese amor le incline ciegamente al error o ese odio lo aleje de la verdad” (p. 152). Como investigadora, acepté el reto de permitir que cada paso de la expedición atravesara el cuerpo, alerta; en un principio luchando para que los trazos de amor o de odio no cegaran el sendero que se iba haciendo a cada paso. Luego, simplemente, el acontecimiento se desplegó.

Existe un famoso relato de amor en la literatura persa que data del siglo IX, equivalente a la historia de Romeo y Julieta para occidente; es la historia de Layla y Majnún. Han surgido centenares de versiones a lo largo de los siglos, pero en esencia la historia narra el enamoramiento de Majnún por Layla, hija de un príncipe. Majnún, siendo un poeta la colma con bellos escritos tratando de conquistar su corazón. Al acercarse a la familia de su amada con la intención de pedir su mano, ésta le es negada y ella sería desposada con un noble y rico comerciante; alejada de su hogar natal para protegerla de la cercanía de Majnún. Citaré la versión narrada en *Los Siete Valles*

¹ Tomado de la obra *Palabras Ocultas* de Bahá'ú'lláh (1817-1892). Este libro se identifica como el libro oculto de Fátimih, que se cree fue revelado por el Ángel Gabriel a través del Imán Alí para consolar a la adolorida hija de Muhammad después del fallecimiento del Profeta. Se considera que, hasta ese momento, el libro había permanecido oculto al conocimiento humano. Townshend, G. Introducción a las Palabras Ocultas, pp. 5-6.

y *los Cuatro Valles* (1858) que describe lo que sucede posterior a esta separación. Cuenta que Majnún, habiendo perdido la cordura y loco de amor, busca a Layla por doquier y le acontece una serie de sufrimientos y pruebas dolorosas. Con frecuencia eleva sus manos al cielo preguntando a Alá por qué tantas penurias en su búsqueda. En un momento, una sombra lo atormenta, lo persigue, y mientras huye de ella entra a un jardín donde encuentra a su amada, esperándolo. El relato dice que Majnún en ese momento comprende la sabiduría que se hallaba oculta en todas las vicisitudes que vivió durante su búsqueda y nuevamente levanta su rostro, pero esta vez agradeciendo a Alá porque si no fuera por esa sombra tormentosa, nunca hubiese encontrado a Layla.

Al parecer, el devenir del individuo yace en encontrar sabiduría en los procesos de crisis y victoria como dinámica natural de la vida, tal como Majnún desentrañó el misterio que reposaba en su tormento. En el caso de la pregunta del investigador, encontrar sentido a su inquietud en aquello que le ha acontecido a lo largo de su existencia; darle vida a través del relato, abrazar esa cadena de acontecimientos cargados de júbilo, de reflexión, de pesadumbre o entremezclados; tejiéndola con cientos de voces más y ofrecer su hallazgo con desprendimiento como una ínfima contribución al constructo humano, fue el espíritu que movió la presente expedición.

Construir un planteamiento del problema en el marco de una investigación narrativa implicó zanjar hondo en un intento de hallar origen a esta agitación, indagando en torno a los conceptos *educación, infancias, escuela, acogida y literatura*; encontrando indicios, rupturas; conversando con otras voces.

Los seminarios de Pensamiento Narrativo que ofrece la Facultad de Educación a los doctorandos se cimentan en la premisa que una investigación narrativa empieza cuando una idea admitida y normalizada se ve agitada por un acontecimiento que implica a un sujeto puesto en trama, cuya identidad se debate entre la necesidad de afincarse en el tiempo y la inevitable variabilidad, discontinuidad e inestabilidad de su mundo. Por ello, se presenta a continuación un relato en primera persona en voz del investigador, en un intento de hallar origen a su agitación.

Lejos de una posición narcisista o anecdótica, en la investigación narrativa cuando se habla desde el saber situado en la voz y el cuerpo del investigador, ello no tiene otra pretensión más que una posición ética, tal como lo afirma Dennis Najmanovich (2005):

ética —porque indica la decisión del hablante de hacerse responsable de su discurso—, estética —ya que reconoce la importancia del contenido de la forma y de los vínculos específicos que ésta crea— y política —porque pretende un lugar en el entramado relacional contemporáneo (p. 20).

Quien anida en una investigación narrativa reconoce, tal como lo mencionan Agudelo, Clavijo y Ocampo (2019), que no existen narraciones individuales y de alguna forma la narración de un hombre es la narración de todos los hombres que a su vez construye el pensamiento contingente. Acudimos a esa necesidad, en tanto investigador, de “decir la realidad mientras nos decimos en ella, comprender el mundo en tanto nos sabemos en el mundo mismo y dialogar con los otros, mientras anhelamos escuchar aquellas voces que nos resultan distantes, múltiples, foráneas y esquivas”. (Agudelo, Clavijo y Ocampo, 2019, p. 39); por ello, nos damos el permiso de la subjetividad, el permiso de hablar en primera persona.

Hollar el sendero del errante

Ya son tres semanas desde que llegó. Aún no vocaliza sonido alguno. No he escuchado su voz, no la conozco, pero sé que puede hablar. Su mirada habla por ella. Está asustada. Su tía me ha explicado que es primera vez en todo, primera vez que viajó en un bus, primera vez que está en una ciudad, primera vez que está en una escuela, primera vez separada de lo que siempre ha conocido: árboles, animales, el silencio de la montaña, la soledad. También ha perdido a su padre, sucedió años atrás pero seguramente aún duele. Le pregunto a la tía si tampoco habla en casa y me responde que sí; habla, ríe, juega con los primos y hermanos, ayuda en las labores diarias, dice que disfruta de su nueva escuela pero que siente vergüenza. «Muy raro maestra, yo no sé qué le pasa a Damaris que en la escuela es una y en la casa es otra». Es un alivio saber que es cuestión de tiempo; ya encontrará su voz.

Lo viví cerca de una decena de veces a lo largo de mi propia vida escolar. No perdía la voz como Damaris, pero me habitaba el miedo a lo desconocido; era un temor efímero. Mi itinerante vida escolar fue por un acto de amor. Para poder entenderlo, debo remontarme a antes de mi nacimiento. Tengo que ir hasta el otro lado del mundo, hasta Irán, el país natal de mi padre.

Al escuchar aquella noticia, mi abuelo Ibrahim estalló en ira. Convocó a todos sus hijos hombres a una reunión allí, en el depósito que él administraba. Estaban todos, a excepción del tercero de sus hijos, Alí, mi padre; quien por aquella época rondaba los dieciséis años. «¡Quién te dijo que Alí abandonó el islam?!» increpó al hijo menor, Akbar. Mi tío Akbar explicó que fueron rumores que trajeron los familiares que estaban de visita en el pueblo; rumores que venían desde Teherán, ciudad donde mi padre llevaba viviendo algunos años. «En nombre de Alá, hay que acabar con su vida antes de que la noticia se extienda por la región. ¡Herejía!» se escuchó; luego retumbaron algunos gritos y arengas. La conversación continuó sobre las posibles formas de asesinarlo.

Mi padre nació en un remoto pueblo llamado Mazinan², al sur de la región de Khurasán, en Irán. Se empezaba la escuela a los siete años, así que antes de que llegara ese momento escolar, mi padre pasaba los días ayudando a mi abuelo a cuidar el rebaño de ovejas. «Yo era un pastorcito», dice entre risas «Todos los días nacía un borreguito y mi tarea era cuidar, junto con la madre, a los recién nacidos. Amaba esa tarea. Pero lo mejor de vivir en Mazinan era el Ashura³. Mi pueblo era famoso por tener las mejores procesiones. Mi padre era alto así que siempre tenía el honor de ser uno de los que cargaba los símbolos. Siendo muy pequeño yo lloraba con devoción y sinceridad; mi padre Ibrahim estaba orgulloso de verme en el recorrido de Ashura. Por aquel entonces, mi hermano mayor Muhammad ya vivía desde hacía un tiempo en Teherán. Una vez vino de visita al pueblo y mi mamá le rogó que me llevara con él; yo tenía unos ocho años. Mi madre estaba convencida que en la capital podía estudiar y progresar. Mi hermano mayor no quería tener la responsabilidad de cuidar un niño; le explicó a mi madre que él vivía sólo, en un cuartico detrás del depósito donde trabajaba y no tenía lugar para mí. Ella insistió hasta que Muhammad accedió de mala gana».

Cuenta mi padre que al llegar a Teherán pasaba sus días ayudando en tareas sencillas en el depósito donde trabajaba y vivía con mi tío. Cada mañana venía Mullá Sadiq al depósito; él era un señor que trabajaba en la calle como escribiente, tenía una mesita y un banquito que mi tío

² Era tradición en Irán que el apellido indicaba el lugar de nacimiento. Se agrega la *i* que indica *De*. El apellido Mazinani significa *De Mazinan*. Todos en el pueblo o ciudad llevan el mismo apellido, aunque no sean parientes entre ellos.

³ Es una gran festividad religiosa musulmana donde se recuerda el martirio del Imán Husayn. Es deber para el creyente devoto llorar y lamentarse amargamente durante esta celebración, al punto de autoflagelarse.

Muhammad le dejaba guardar en el depósito. Mi tío le decía a mi padre que fuera con Mullá Sadiq para que no se aburriera. El depósito quedaba justo al frente a una mezquita; y, allí en la entrada, cada día se ubicaba Mullá Sadiq con su mesita y su silla. Su trabajo era muy variado: la gente le pagaba por leer cartas o documentos, para que orara por ellos o para que les leyera el futuro. Un día mi tío le pidió a Mulla Sadiq que le enseñara a mi padre a leer el Corán; él con gusto aceptó y fue así como mi padre aprendió a leer y escribir primero el árabe antes que el persa, su lengua materna. Cada vez que aprendía un nuevo verso de memoria, mi padre iba a la mezquita y lo cantaba con gran devoción hasta las lágrimas. Todos se maravillaban de ver a un niño tan pequeño recitar el Corán con tanta devoción. Un día, el mujtahid⁴ de la mezquita vio a mi padre absorto en sus oraciones y le propuso que él hiciera el adhan⁵; así mi padre, con su voz aún tierna, empezó a recitar a las cuatro en punto de la madrugada el llamado a la oración. «Vas a ser un gran sacerdote musulmán. Tienes todo lo necesario» le dijo el mujtahid. «Yo me encargaré de eso».

Así, mi padre pasó esos primeros años en Teherán entre peregrinaciones, abluciones y la lectura del Corán. Cerca de los doce años, mi padre le dijo a mi tío que ya era hora de estudiar formalmente, así que solicitó su permiso para inscribirse en la escuela nocturna y poder validar el bachillerato; igual como lo hacen también algunas personas aquí en Colombia. Mi tío Muhammad aprobó y así mi padre inició una etapa de su vida donde, por primera vez, conoció otros jóvenes cuyas prácticas —según la tradición más radical— mostraban que no eran igual de devotos al Profeta, tal como él mismo se consideraba.

—Alí, vamos mañana al cine. Llegó una película americana, *El Dorado* (1966) es del lejano oeste. ¡De vaqueros! —le dijeron sus compañeros mientras simulaban dispararle con sus manos.

—¡Ustedes vagos! Viendo fútbol y películas. ¡Qué vergüenza! En vez de pasar sus días en la mezquita —los compañeros rieron divertidos al ver a alguien tan joven hablando como un sacerdote.

—Si de verdad eres tan fiel, no te hará daño. Mira esta oportunidad como una prueba de fe. Vamos; y si no te gusta, no vuelves —sugirieron los jóvenes “pecadores”.

Mi padre accedió y, a mitad de la película se levantó frente a la pantalla y los condenó a todos mientras recitaba versículos del Corán; luego salió del lugar indignado. Dos semanas

⁴ Sacerdote musulmán.

⁵ Es el llamado a la oración que se recita desde el minarete de la mezquita. Suena a través de parlantes muy potentes que resuenan a varios kilómetros a la redonda.

después, los mismos compañeros le dijeron que había en cartelera una nueva película; una película persa llamada *Soltane Ghalbha* (1968) que traduce El Rey de los corazones. «Esta sí que te gustará, Alí». Mi padre accedió nuevamente y en esta oportunidad quedó sin palabras; la música, la banda sonora en voz de la cantante Ahdie y la trama, lo cautivaron.

—¿Qué tal? ¿eh? —le preguntaron sus compañeros al salir del cine.

—No me gustó para nada —mintió. —¡Y no me vuelvan a invitar nunca más!

En secreto (y en solitario), mi padre volvió al cine y vio *El Rey de los Corazones* nueve veces más, hasta que mi tío Muhammad se enteró y le dijo «¡Fuera de aquí! ¡No vuelvas jamás!». Sin tener donde dormir esa fría noche de invierno, mi padre tuvo que recurrir a una familiar lejana que todos evitaban; una tía que se había casado con un oriundo de Rusia. La razón por la que nadie en la familia tenía relación con ella era porque en su casa tenían un televisor y ese acto era considerado blasfemia. Se quedó a vivir con la tía; al principio, culpable, se reprochaba en silencio por su desviación al Libro. Con los días dejó de lamentarse y, hasta en algunas oportunidades, se sentaba junto a su tío político —el ruso — y veía algo de televisión.

Se vio obligado a buscar empleo. Alguien lo recomendó a un taller mecánico con buenas referencias pues se decía que el dueño era amable y compasivo.

—¿Cómo te llamas? — le preguntó el Sr. Rahi, dueño del taller.

—Ramezan Ali Mazinani Murri, señor —respondió mi padre con respeto. El Sr. Rahi se quedó observándolo un rato y finalmente le dijo.

—Eres muy joven; debes tener la misma edad de Foad, mi hijo menor —hizo una pausa y luego dijo —Confío en que aprenderás rápido. ¿Vives solo?

—Por ahora vivo en casa de una tía, pero debo irme pronto de allí...porque...tienen un televisor —dijo en un susurro mi padre, con la cabeza baja y lleno de vergüenza.

—Oh, entiendo —respondió el Sr. Rahi mientras asomaba una sonrisa. —cuando quieras puedes venir a cenar a nuestra casa y conoces a Foad. Se llevarían bien. Te espero mañana a primera hora para que inicies a trabajar.

Cosas extrañas sucedían en ese taller. El pago era mucho mayor de lo que ganaban otros trabajadores mecánicos en talleres de la zona; además, el trato amable que recibía de algunos compañeros de trabajo le resultaba, a veces, algo incómodo. Cuando trabajaba en el depósito, el patrón era severo y las horas de trabajo interminables para él y su hermano mayor; y, ahora, su

trabajo estaba inmerso en la camaradería y la hospitalidad. Definitivamente, mi padre presentía que algo no andaba bien allí.

Llevaba solo un mes en el taller cuando el Sr. Rahi reunió a todos los trabajadores el día de Náv-Rúz⁶, y dio el siguiente discurso «Hoy es año nuevo. Estoy muy agradecido por su trabajo. De acuerdo a mis creencias religiosas, cada trabajador es un socio de la empresa. Por esta razón quiero presentarles, al igual que cada año, los libros de contabilidad. Estos fueron los ingresos totales, estas las ganancias. Esta es la pequeña parte que se reservará como inversión y para el fondo de trabajadores; el resto de las ganancias las he dividido en partes iguales para ustedes». Mi padre recibió una gran cantidad de dinero, la misma suma que sus compañeros, aunque solo llevaba unas semanas allí. Pero mi padre lo único que pensaba en aquel momento era en las palabras del Sr. Rahi «¿De acuerdo a mis creencias religiosas? ¿Acaso el Sr. Rahi no era musulmán?» pensó. Esa tarde fue donde el amigo que lo había recomendado para el trabajo y allí se enteró que, efectivamente, el Sr. Rahi y su familia no eran musulmanes. «¡Pero te has vuelto loco! ¡Me pusiste a trabajar con esos *perros malditos*! Ellos creen que vino otro profeta después de Muhammad. ¡No hay nadie después de Él! Muhammad es el Sello de los Profetas» gritaba mi padre «Hablan de la unidad de religiones o que las mujeres son iguales a los hombres; con razón la Sra. Rahi no usa el velo ¡Están locos!». Mi padre seguía gritando, pero sabía que no tenía opción; debía continuar en el taller si es que quería salir de la casa de su tía e independizarse. Sin embargo, debía tener mucho cuidado ya que, de acuerdo con la creencia musulmana, no se podía tocar nada que antes hubiese estado en manos de esos *pecadores*; era una religión maldita, y en cada oportunidad que tenía insultaba al más anciano del taller, que sabía era de “esos mismos”. Con las semanas abandonó los insultos ya que no tenían ningún efecto en ellos; los *perros* permanecían imperturbables y entre más insultos, más amables eran. «No te dejes engañar Alí» le dijo el mujtahid de la mezquita, cuando fue en busca de consejo «Esa es su estrategia: ser amables y honrados».

—No lo hagas Ibrahim —sollozaba mi abuela suplicando que no mataran a mi padre.

⁶ Es una gran celebración en el mundo persa que data 3000 años atrás. Indica el final del año y el inicio de uno nuevo.

—¿¡Cómo me pides que no lo haga, mujer!?! ¡Ahora es un *maldito perro!* ¡Un traidor al Profeta! ¡Seguro le dieron algo en el té o lo hechizaron con sus palabras! ¡Así son todos ellos! — dijo mi abuelo. Suspiró y luego dijo con tristeza —De todos mis hijos, pensé que sería un mujtahid.

—De pronto, al volver del ejercito ya lo haya olvidado —dijo mi abuela. —Allí estará con soldados hermanos musulmanes y lo olvidará.

En realidad, la llegada al ejército no tuvo el efecto que mi abuela anhelaba. El día que se presentó al batallón no esperaba que de inmediato lo reclutaran. No tuvo tiempo de regresar e informar a sus correligionarios —su única familia ahora —que estaría por dieciocho meses cumpliendo con su obligación militar. Llevaron al batallón de 10.000 soldados a un enorme patio. Mientras todos estaban sentados en el piso, el comandante dio un discurso severo de una hora sobre la disciplina y las consecuencias para aquel que no cumpliera su deber. «No toleraremos ningún acto de desobediencia. Si hay una pelea irán al calabozo»; luego hubo una pausa y continuó «Estoy seguro que eso no ocurrirá ya que todos ustedes son hermanos musulmanes. O ¿acaso hay alguien aquí que no sea musulmán?» preguntó el comandante. Mi padre, fiel a su nueva creencia, se puso en pie con la certeza que otros más lo harían. Sin embargo, fue el único en medio de 10000 soldados que estaba ahí, de pie frente al comandante. Susurros, miradas de terror y lástima frente a este soldado que no era consciente en ese momento que había firmado su sentencia.

Golpes sin razón, ningún descanso para ese soldado traidor, embolar las botas de todo el pelotón, las sobras de la comida, nuevamente azotes, insultos y latigazos. Los cuatro meses de entrenamiento transcurrieron en medio de gritos, ofensas y escupitajos. Mi padre sabía que así sería; ya estaba preparado. Él mismo hubiera hecho lo mismo meses atrás siendo un fiel musulmán. Siguiendo el ejemplo del anciano del taller, cuando él había sido su agresor, mi padre permaneció imperturbable y sereno.

La historia de cómo mi padre completó su servicio militar y las vejaciones sufridas a manos de un fanatismo religioso alimentado por la superstición, junto a los detalles de esos primeros años en su país natal luego de haber abandonado el islam, con seguridad la escribirá mi hermano menor Farhad, que estudió periodismo y sí es un escritor de verdad. Por lo pronto, es importante saber que, en el año 1978, mi padre decidió unirse a un contingente de pioneros connacionales que ya estaba en América con el objetivo de ayudar a diseminar la nueva Fe en el hemisferio occidental. Salió de Irán justo antes de que estallara la Revolución Islámica donde derrocaron al Sháh

Muhammad Reza Pahlaví, y el Ayatolá Khomeini tomó el poder reviviendo la persecución histórica y sistemática que el gobierno de Irán ha tenido hacia esta minoría religiosa desde el año 1844. Durante la revolución cientos de correligionarios fueron encarcelados, entre ellos el Sr. Rahi; torturados a causa de su creencia religiosa, exigiéndoles que negaran su Fe. Un gran número de ellos fueron asesinados, ya que sus convicciones estaban por encima del fanatismo religioso del Estado que los sometía; permanecieron firmes, sumándose a miles de vidas perdidas por esta Causa desde mitad del siglo XIX. Muchos amigos de mi padre bebieron la copa del martirio y afirma que él mismo, con seguridad, hubiera corrido con la misma suerte de haber permanecido en su país⁷.

Al aterrizar en el aeropuerto de Bogotá, estaba vestido de safari ya que lo único que sabía de este país era que aquí quedaba el Amazonas. Cuenta que sólo sabía decir dos palabras en español: *señorita* y *Coca-Cola*. Relata a carcajadas que recién llegado le sirvieron un tamal y al no saber qué hacer frente a este plato típico empezó a comérselo con todo y hojas de bijao hasta que alguien le gritó «¡No! Tiene que destaparlo».

Necesitaba aprender español rápidamente y encontró una buena maestra, una joven costeña llena de alegría. No sólo se convirtió en su maestra de español, sino en su esposa y educaron a sus hijos en una combinación de oriente y occidente. Entre los rituales que moldearon mi identidad está la escena de mi padre contándonos historias. Día tras día durante mi infancia escuchaba los clásicos de Mullá Nassrudín⁸ o la historia de Irán con todas sus dinastías y cambios sociales desde un par de siglos atrás. No crecí escuchando los clásicos de Andersen, ni de Perrault; los personajes que viven en mi recuerdo son el guerrero Mullá Husayn que durante la revuelta de Tabarsí con su frágil cuerpo, de un solo sablazo partió a la mitad al enemigo y a un árbol robusto mientras gritaba *¡Ya Sahíbu 'z-Zamán!*⁹; o la historia de Tahiríh —una poetisa que se reveló contra el yugo de la opresión hacia la mujer y se quitó su chador¹⁰ en medio de una multitud de hombres, como símbolo

⁷ Cabe aclarar que la existencia de corrientes o movimientos radicales dentro del islam no habla de la pureza y nobleza que se encuentra en sus cimientos espirituales, tampoco de los devotos seguidores que viven una vida musulmana loable. Recuerdo en mi infancia que al escuchar estos relatos y sentenciar lo *malvada que era aquella gente*, mi padre respondía “Nunca encontrarás a un musulmán robando o mintiendo. El verdadero musulmán es un signo de la nobleza humana”.

⁸ Mulla Nassrudin es un personaje mítico súfi; un personaje ficticio y muy conocido por sus aventuras llenas de humor y filosofía.

⁹ Traduce *Oh Tú Señor de la Época*. Es uno de los títulos del Qa'im prometido, a quien los musulmanes esperan por su retorno.

¹⁰ Velo con el que se cubren el rostro las mujeres musulmanas. En la actualidad (2023) el nombre de Tahirih retumba en las protestas en Irán y en otros países de oriente y Europa con el lema “Mujer, vida y libertad”.

de liberación de la mujer; ella se negó a desposarse con el Nasiridin Sháh, el rey de turno, lo que la llevó al martirio en el año 1852 —y personajes como Muhammad Sháh de la dinastía Qajar, quién tuvo más de una docena de esposas y centenares de hijos sosteniendo un sistema corrupto que sumió a su pueblo durante su ministerio, en la oscuridad total.

—¡No quiero irme de nuevo! —recuerdo decirle entre sollozos a mi padre.

— Mi Zohe Jan¹¹ —respondía mi padre con ternura. —Nuestro compromiso con la humanidad es muy grande. Debemos ir donde más lo necesitan. Seguro en la nueva escuela encontrarás nuevos amigos.

El sentido de deber en mis padres para con la acción social y los procesos educativos comunitarios, especialmente en las zonas rurales de Colombia, nos impelía a movernos de un lugar a otro constantemente. Donde había una necesidad de recurso humano para empoderar las comunidades a través de proyectos productivos, procesos de alfabetización para adultos o acompañando especialmente a las mujeres para que se educaran formalmente, allá nos establecimos; sin fanatismo, doctrinas o prejuicios de clase o religión. Así fue como mi vida escolar transcurrió entre los departamentos de Bolívar, Norte del Cauca, Sucre, Cesar y en mi juventud me establecí por periodos cortos en Tolima, Chocó, Huila, Santander, Valle del Cauca, Quindío, entre otros lugares del país; incluso vivimos un par de años en Venezuela —detalle importante para recordar más adelante en la historia—. En cada lugar en el que nos establecimos vivimos como un lugareño más. «Todos somos el *Otro*» me decía mi padre y nos ejercitaba en un aprecio hacia la diversidad humana, hacia el foráneo y la diferencia que a cada uno nos habita. Para ser diferente no se necesita estar fuera del lugar de origen; es posible ser un completo extraño dentro de tu propia familia, como fue el caso de mi padre. Para ser diferente sólo se necesita existir. Vivir de esta manera fue mi *sombra*, la misma que persiguió a Majnún mientras buscaba a Laila; una sombra que “aparentemente es fuego y venganza, pero por dentro es luz y misericordia. ¡Corre hacia ella!” (Bahá’u’lláh, de *Las Palabras Ocultas*, 1857, p. 27).

¹¹ El término Jan en persa es una palabra cargada de afecto que se usa para indicar, *amada* o *mi vida*.

¿Por qué *acogida*?

Su rostro emana amabilidad infinita. Ese día lleva sus rizos libres y un collar de colores vivos. Nos sonrío mientras le decimos «Queda claro que debemos buscar una categoría más allá del término *inclusión*. Definitivamente no; no es *inclusión*». Ella, nuestra asesora de maestría responde: «Debemos definir si trabajamos la categoría *vínculo* o la categoría *acogida*. Realicen rastreo de ambas y nos vemos en dos semanas». En un curso nos presentan un artículo de Vignale (2011) llamado *Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación*. Primera pista.

Rastreando investigaciones empiezan a aparecer ante nosotras los autores uno tras otro hilándose entre sí: Levinás, Arendt, Derridá, Duch, Moreau, Barcena, Mélich. Encontramos que el término *acogida* no se refiere al acto físico de dar bienvenida, el cual instintivamente puede definirse *a priori*. Es un término de la filosofía; hay que adentrarse con cautela porque es territorio desconocido. Junto a mi compañera de investigación nos entregamos a la lectura. Pero es a través de las palabras de un maestro igual que nosotras, donde encuentro arrobamiento y júbilo. Un artículo producto de investigación de Urrego (2015) llamado *La escuela acogedora* donde plantea bellamente que la experiencia de *acogida* en la escuela puede ostentar muchos niveles, desde la formalidad del recibimiento al bienvenido, hasta el cuidado de la existencia del rostro del Otro y argumenta que el sistema educativo no es el que acoge, sino el sujeto que actúa en la *acogida*; por ello, se puede afirmar que la *acogida* se encuentra en el rostro del maestro.

Acogida. Pienso de nuevo en mi padre, le pregunto cómo se siente en Colombia después de más de cuatro décadas lejos de su tierra natal, tierra a la que nunca ha podido regresar; él responde en farsi, pero con cantao y ademanes costeños: «¡Pero si yo soy colombiano!», y nos reímos ante su respuesta ingeniosa.

Pienso en los estudiantes migrantes del país fronterizo Venezuela que habitan la escuela, cada vez son más. Disfruto sorprenderlos al contarles que viví en Venezuela en mi infancia y empiezo a entonar el himno junto a ellos «Gloria al bravo pueblo que el yugo lanzó, la ley respetando la virtud y honor», a nombrar ciudades y platos típicos; nos reímos cuando intento imitar el acento maracucho que perdí con los años. Pienso en las decenas de niños que he acompañado en las aulas de la escuela pública de Medellín oriundos de la costa pacífica, la costa atlántica, indígenas, de la región andina, con sus acentos, su alteridad. Y aquellos nacidos en Medellín,

“paisas de pura cepa”, ansiosos también de construirse a ellos mismos; contemplo cómo la sinergia de culturas que habitan las aulas guarda el potencial de construir mundos posibles, pero esta posibilidad se invisibiliza con frecuencia ante la urgencia de lo inmediato: cumplir con unos contenidos, un plan de estudios.

Pienso en las maestras, algunas llenas de compasión y amor por cada uno de sus estudiantes. Otras llenas de incomodidad frente a una diversidad que las sobrepasa; abrumadas ante la diferencia. Escucho sus voces, que resuenan con fuerza: «¡Tanto venezolano! ¡Que fastidio!», «¡Deje de gritar que no está en el Chocó!», «Hable claro que no le entiendo ese costeño todo enredado», «¡Ese estudiante no trabaja, es que la familia es costeña y perezosa!», «Tan bella mi estudiante, negrita *pero* hermosa», «No me aguanto a este muchachito, es el único que no hace caso», «Qué más se puede esperar de ella con esa familia que tiene», «No importa que sean los varones los que ensucien el salón; las niñas son las responsables de mantenerlo limpio. Para eso son mujeres».

Año tras año durante la famosa celebración del día de la Antioqueñidad de Medellín, tan arraigada a la cultura escolar de la ciudad, veo ante mis ojos como se desdibuja esa multiculturalidad invisibilizada que habita las aulas y como un tsunami se lleva todo. Todos esos estudiantes *de afuera* vestidos de campesinas y campesinos Antioqueños son bautizados y reseteados. Debo contenerme y me cuestiono si esa incomodidad ante la tradición me pone en el mismo lugar que pongo en duda, el mismo lugar que rechazo.

¿Por qué literatura infantil?

—Hoy les traigo uno de mis cuentos favoritos. Se llama *Niña Bonita* de Ana María Machado (1986). —Todos sentados a mis pies expectantes por la historia. Les presento la portada donde una hermosa niña de tez oscura y rizos al viento está en una playa.

—¿Bonita? Yo no le veo nada de bonita. —dice rápidamente Miguel Ángel. Algunos se ríen ante el comentario. Otros miran a Salomé, hija de padres oriundos del pacífico que se instalaron en la ciudad antes de que ella naciera. Ella mira hacia otro lado, resignada al escuchar el mismo comentario tantas veces, y nada sorprendida por las palabras de su compañero.

—Pues yo pienso que es hermosa y su historia te va a gustar Migue. — le sonrío evitando que se sienta juzgado con mi mirada, pero él se da cuenta que sus palabras no fueron oportunas.

Mientras leo el cuento en voz alta y vemos juntos las ilustraciones, resuena como un golpe de bombo la frase «Niña bonita, niña bonita ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?» donde el conejo blanco, que piensa que la niña bonita es la más hermosa que ha visto, trata de descubrir la fórmula para volverse negro como la niña bonita; miro a Salomé y ante mis ojos ella se encuentra a sí misma. No puede evitar sonreír; lo está disfrutando. Su mejor amiga, que está sentada a su lado, se da cuenta y la abraza con una enorme sonrisa.

—Hoy escogí un cuento especial para leerles, se llama *Mi papá* de Anthony Browne (2000) —les digo con mucha emoción. —Pero antes quiero contarles de mi papá ¿Les gustaría saber?

—Siiiiiiii—dicen todos al unísono. Siempre se emocionan cada vez que pueden entrar en mi territorio.

Les hablo de mi papá, su nombre extraño y las historias que me contaba. Antes del cuento les enseño un juego de dedos que aprendí de pequeña con los nombres de los dedos en farsi, «*Yuyé, mameyuyé, ababolandé, doacunandé, sepichicochandé*» Les explico que en español traduce «Chiquito y bonito, el señor de los anillos, tonto y loco, lame cazuela y el matapijos». Se ríen con el *mata piojos* y todo el día estarán practicando la pronunciación porque quieren enseñarlo a sus padres y hermanos. Disfrutamos el cuento de Anthony Browne y conversamos sobre sus propios padres. Muchos no lo conocen, otros no viven con él, pero para Diego lo es todo; su mamá lo abandonó de pequeño y su padre es su único refugio. Los ojos de Diego brillan escuchando la lectura.

—Profe, ¿tiene el color piel que me preste? —dice Ana.

—¡Se le olvidó que el color piel no existe! —responden varios a coro después de escucharme decirlo una y otra vez.

Observo curiosa que, por primera vez, Salomé escoge el color café oscuro para dibujar su familia. No usa el color durazno que históricamente usa la mayoría de niños para dar vida a través del color a la apariencia de los personajes de sus historias, y que ella misma usaba siempre. Alabo su dibujo y ella sonríe.

Salomé está en ese momento en la *frontera indómita*. “Ese lugar personalísimo hecho de lecturas, escrituras y otras experiencias hechas con palabras (...) un territorio siempre único y en constante transformación” (Montes, 2001, p. 55).

Maestro y estudiante

Ponderar el papel de la escuela, el acto de educar y la función del maestro bajo la óptica que ofrece la filosofía, implica una actividad de filigrana. Un asunto intrincado, con múltiples variables; sin embargo, apremiante en cualquier momento histórico de la humanidad. Foucault (1987) devela en su texto *Hermenéutica del sujeto*, en términos prácticos y actualizando la noción de cuidado de sí en el pensamiento moderno, una serie de planteamientos que permiten dilucidar las tensiones entre los actores participantes en el acto educativo.

Un primer planteamiento en relación con el papel del maestro como mediador, que Foucault aborda como un problema previo a la constitución del sujeto —el estudiante— es la relación con el Otro, con otro como mediador. “El maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto” (p. 58).

¿Cuáles serán los diferentes niveles de conciencia que el maestro alcanza en relación con la envergadura de su labor en términos de la incidencia de su mediación en la conformación del sujeto? De ser así, el maestro se ocupa tanto del cuidado de sí mismo para ofrecer la mejor mediación posible a sus estudiantes porque finalmente su labor primera será cultivar en ellos la propia conciencia del cuidado de sí, la *acogida*. La construcción de las tres estructuras de acogida propuestas por Duch (1997): empalabramiento, territorio y espiritualidad, sólo puede edificarlas dentro de sí, el propio individuo. Es una tarea que nadie puede hacer por él. Al parecer, una función del maestro es disponer las condiciones al estudiante para que esa acogida se dé, proveerle de los insumos necesarios, envolver al estudiante en una atmósfera tal que ambos, mientras participan en esa sinergia, se ejercitan en el cuidado de sí mismo. En palabras de Foucault:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro

(...) encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. El maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto (*Ibid.*, p. 49).

¿Pero qué traduce el concepto de cuidado de sí mismo de Foucault en el acto educativo? Primero tendríamos que intentar deconstruir el concepto tal como el mismo autor lo presenta. Él nombra tres aspectos que lo distinguen: primero, su equivalencia a una actitud, a un determinado modo de enfrentarse al mundo y comportarse, y al modo de establecer relaciones con los otros; segundo, nombra que ese cuidado de uno mismo implica una atención consiente sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento; por último, aquello que se modifica debe calar hondo hasta llegar a afectar todo ámbito de su pensamiento ya sea en la cultura, la filosofía, la moral y la espiritualidad. Todo ello se materializa en una práctica social, y en el caso de la relación entre el maestro y el estudiante “la práctica del cuidado de uno mismo implica por tanto una nueva ética de la relación verbal con el otro” (p. 50). Queda claro con este postulado que el maestro, como requisito primero, al ocuparse de sí mismo, ejercitarse en él mismo, logrará convertirse en alguien capaz de ocuparse de otros. En términos pragmáticos, Foucault lista las características de aquel que ha conquistado el cuidado de sí mismo con las siguientes palabras:

El cuidado de sí es: saber ontológicamente quién es, ser consciente de lo que es capaz, conocer lo que significa ser ciudadano, ser la guía, saber qué cosas debe temer y aquellas a las que no debe temer, saber qué es lo que debe esperar y por el contrario las cosas que deben serle completamente indiferentes, saber que no debe temer a la muerte, si sabe todo esto, entonces sabrá que no puede abusar de su poder en relación con los demás (*Ibid.*, p. 119).

Para el maestro que participa en el acto educativo, el cuidado de sí mismo, implica entonces un complejo ejercicio de indagación acerca de los modelos mentales bajo los que opera. Senge (1994) en su libro *La Quinta Disciplina en la práctica* explica que los modelos mentales que construimos a lo largo de nuestra vida, basado en las experiencias, especialmente en la niñez y juventud, claramente afectan lo que vemos, cómo entendemos el mundo y cómo actuamos en

consecuencia. Arbab (1996) en su texto *Concepciones sobre la naturaleza del ser humano y su capacidad de aprender* retoma los postulados de Senge (1994), acerca de cómo operan los modelos mentales en el individuo y los lleva al campo educativo, explicando cómo actúan en la mente de un maestro. Explica que estos modelos mentales operan debajo del nivel de la conciencia y nos limitan a ciertas formas de actuar y pensar y debido a la influencia que ejerce el modelo mental en nuestro pensamiento; sólo vemos la evidencia que sirve para confirmar nuestra generalización y pasamos por alto cualquier argumento en contra.

¿Qué modelo mental opera en la mente de un maestro que considera que las acciones de un estudiante migrante son a causa de esa condición, origen o cultura? ¿Cuál es el modelo mental del maestro acerca del rol del hombre y la mujer en la sociedad, ya que considera que son las niñas en el aula las únicas responsables de la limpieza de los espacios de clases? ¿Qué aconteció (o qué no aconteció) en el pasado del maestro que considera que los niños y niñas de tez oscura tienden a aprender más lento o son más violentos? Al parecer, aunque un maestro esté informado de las leyes que rigen en el país sobre el respeto y la diversidad, además de todas las teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo en los que se formó en la universidad, esos modelos mentales que ha construido a partir de sus experiencias de vida, operan en él y hablan a sus estudiantes.

El cuidado de sí mismo en el maestro implica entonces indagar hondo en él mismo sobre los orígenes de esos modelos mentales que ha construido a lo largo de su vida y bajo los que opera, examinarlos y darse cuenta de sus inconsistencias, el concepto dominante del modelo, sus supuestos subyacentes y estimular una búsqueda de conocimiento que pueda rellenar sus lagunas. En el mismo texto, Arbab (1996) plantea la necesidad de transformar esos modelos mentales en marcos conceptuales consistente con la realidad, hasta donde la conocemos. Un marco conceptual, a diferencia de un modelo mental, se caracteriza por ser consistente internamente y con el entorno, opera en el nivel de la conciencia, está en constante evolución y permite ser más reflexivo y responsable con el ejercicio educativo y el propio proceso de construcción individual. En palabras de Foucault, el llamado al sujeto —en este caso al maestro— es que “debe ejercitarse en algo que es él mismo. Desplazamiento, trayectoria, esfuerzo, movimiento, todo esto pertenece a esta idea de una conversión de uno mismo” (*Ibid.*, p. 87). Llámese territorio dentro de sí o marco conceptual, estamos hablando de la necesidad en el individuo de trabajar sobre él mismo y lo que le ayudará no sólo a sobrevivir al mundo, sino a sumar a la construcción colectiva de la sociedad.

Surge un segundo cuestionamiento en torno a la relación entre maestro y estudiante, y es la posición de ambos frente a ese nexo; la tensión de poder entre ellos, *los juegos de poder*. Foucault continúa planteando que el cuidado de sí “convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene —ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad” (*Ibid.*, p. 116). Propone como requisito esencial para aquel que funge como guía, consejero o maestro, el cuidado de sí mismo y realizar este ejercicio de cuidado con mayor intensidad y celo, en relación a los demás miembros que ocupan la ciudad. La tiranía y el abuso de poder encuentra su origen en el hecho de olvidarse del cuidado de sí mismo y [...] volverse esclavo de sus deseos” (*Ibid.*, 119). La histórica relación de poder donde el maestro está en cierta posición de supremacía en relación con el estudiante está llamada a ser reescrita para que aflore el cuidado de sí mismo y el cuidado del otro. El maestro, al despojarse de su posición de preeminencia, hace posible que cambien las formas, la palabra, la mirada y la presencia.

El cuidado de sí mismo entonces asemeja el trabajo de un jardinero. El jardinero hace reconocimiento de su territorio, si es necesario lo delimita para evitar problemas con los vecinos. Identifica el tipo de tierra que tiene —si es rica en nutrientes o si debe abonarla para que sea apta para el cultivo y crecimiento—, prepara, surca, se hace a las herramientas necesarias —o las pide prestadas—, siembra y riega. Se requiere mucha paciencia. Orgulloso, de tanto en tanto invita a otros a explorar su territorio y muestra la belleza de sus flores, sus frutos y por supuesto, ofrece regalos a esos visitantes, una muestra de su cosecha. Desyerbar es la constante, no permitir que la maleza se tome su territorio, tampoco que las plagas encuentren refugio en él, hay que estar vigilantes, es un cuidado diario; ante el primer descuido todo el esfuerzo se puede perder. En ocasiones se queda contemplando los jardines y territorios de sus vecinos admirando el trabajo de otros jardineros, los visita y pide consejos y trae nuevos métodos de cuidado a su propio jardín; prueba si también funcionan para él. A su vez, él comparte sus propios aprendizajes e incluso es invitado a otros territorios para apoyar la labor de sus colegas de oficio. Pero él no vive en su territorio o en su jardín, no puede estar a la intemperie, ni dormir allí. Le dedica unas horas cada día, pero debe estar afuera la mayor parte del tiempo. Sin embargo, anhela esos momentos que dedica a cuidar de su jardín.

Hablar de acogida es hablar del cuidado de sí mismo y de aquel a quien se acompaña, el cuidado de su propio jardín y en el caso del maestro, el cuidado de sus estudiantes cual jardinero. Es hablar de hospitalidad, de encuentro con el Otro. Cuando hablamos de acogida en la escuela ¿de qué se habla? ¿Cómo se traduce el concepto de acogida en la escuela y en especial en la infancia¹²? ¿Qué formas adopta? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿Dónde encuentra su lugar? ¿En qué acciones se transforma? Aquí es donde ha sido invitada la literatura como arte de la palabra; ella toma presencia y dilucida el camino.

Literatura y escuela

El niño debería encontrar en la escuela el lugar para hacerse consciente de que es dueño de ese territorio único y particular, debe aprender a cuidar esa parcela y desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser un buen jardinero. Montes (2001) le llama a ese lugar *La frontera indómita*. Un lugar a donde se va; se cruza una frontera, se ingresa a otro mundo, a otro país. La autora explica que mientras “se juega, se hace arte, se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe una piedra, se danza, entramos al propio territorio” (*Ibid.*, p. 34). Ahí es donde la ficción, los ritmos, los sonidos, los mundos fantásticos, lo absurdo y lo real, las narrativas, las imágenes, encuentran lugar; y el acto educativo, en un sentido más amplio que la transmisión de unos conocimientos, alberga el potencial de contribuir al ensanchamiento o en su defecto, al achicamiento de ese territorio. ¿Es posible que estas experiencias literarias propiciadas por el maestro emancipado de los juegos de poder— experiencias que comparte con el estudiante, narrativas donde él mismo como adulto se despoja de ese entramado dispositivo llamado escuela, y viven juntos un encuentro estético atravesado por la literatura —permita espacios de acogida?

Lo que ofrece el universo de la literatura infantil al individuo es la entrada al propio territorio; el paso de un tiempo a otro, la sensación de refugio. Es aquí a donde fueron Salomé y Diego mientras escuchaban la voz de su maestra leyendo para ellos, donde personalmente iba cada vez que escuchaba la voz de mi padre narrar historias y donde cada sujeto que habita la escuela debería entrar y salir constantemente a lo largo de su vida escolar. Sin embargo, Montes

¹² Para términos de esta investigación, se toma el concepto de infancia que abarca el rango de edad que propone la UNESCO: desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>

afirma que “es claro que todo conspira hoy contra las fronteras indómitas” (*Ibid.*, p. 58) e invita a preguntarnos qué y quiénes fueron y son los achicadores de nuestra zona de libertad; quiénes no nos han permitido explorar el propio territorio y ni siquiera permiten el cruce de la frontera. Afirma que uno de estos enemigos ha sido la escolarización de la literatura.

Colomer (2005) en *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* plantea que una de las principales tensiones subyace en cómo la escuela presenta y ancla la literatura en la vida del sujeto como algo puntual y propio a la esfera escolar. A su vez, hace una clara invitación a la escuela, como primer paso, a tener claridad sobre la intención de invitar a la literatura a su espacio. Al respecto y retomando a Montes (2001), la autora explica que la domesticación de la literatura es una práctica que data de cientos de años atrás; el acto de poner la literatura al servicio de demandas externas a ella. Hasta hace algunas décadas, la escuela ha estado más consciente de la presencia de la literatura en su espacio, bajo la premisa, consiente e inconsciente, que todo lo que circula en la escuela debe ser evaluado y usado para un objetivo académico.

Montes explica el origen de esta confusión, aclarando que la literatura pertenece al orden del arte “sólo que la literatura – ese arte– está hecha de palabras y eso la complica con otros asuntos. Está atravesada por la lectura y por la escritura, que son otra cuestión, y cuestión central de la escuela. He aquí una de las fuentes del malentendido” (*Ibid.*, p. 88). La escuela entonces tomó a la literatura como ejemplo del uso del lenguaje y olvidó lo que es esencial a lo literario: la ilusión, la experiencia literaria, el ensanchamiento de la frontera, lo estético, lo sensorial y el poder que alberga para conquistar un imperio entero dentro de sí (Montes, 2001).

Dado lo anterior, la pregunta de investigación construida para este ejercicio académico, y que orientó nuestra búsqueda en los últimos años, es ¿Qué lugar ocupa la literatura infantil en las experiencias de acogida en maestros y maestras de preescolar y básica primaria en el sector oficial en Colombia?

Quisiera cerrar esta parte inicial del primer capítulo con un segundo acontecimiento; que, al igual que el relato de mi padre, ha sostenido esta investigación. Ocurrió en el año 2015 pero tan solo fue *nombrado* en el año 2020 como parte de la escritura en el seminario de Pensamiento Narrativo.

Extraños

Aún resuenan aquellas palabras en mi recuerdo. Abrí los ojos muy grandes y aguanté la respiración. Luego, sólo pude bajar la cabeza y sentir como la tierra temblaba abriéndose como un fauce enorme en el que caímos todos los presentes.

Entró con un digno caminar, con su traje negro impecable, su maletín de ejecutivo y porte de sabio. Se disculpó por su retraso ante el auditorio lleno de maestras; su vuelo Bogotá- Medellín se había retrasado.

Una semana atrás se anunciaba el encuentro con él. Recientemente había leído una de sus publicaciones. Preparé una decena de preguntas porque no todos los días tienes la oportunidad de entrevistarte con una autoridad en el campo de la literatura infantil; uno de los investigadores más prominentes de habla hispana: formado en Alemania, editor de una de las más reconocidas editoriales en Latinoamérica, jurado del prestigioso Premio Hans Christian Andersen —el nobel de la literatura infantil— y una interminable lista de logros en el campo académico que no deja espacio para dudar que ciertamente era un erudito, a pesar de su rostro joven y solemne.

Le digo en un susurro a la maestra junto a mí: «Es muy famoso. Ha escrito mucho». Ella no tiene ni idea quién es. Es natural; la convocatoria institucional sólo decía: *Conferencia sobre el libro álbum*, junto a su nombre. Cuando la persona que conducía el evento lo introdujo de forma escueta, sentí una fuerza incontrolable de arrebatarse el micrófono y anunciarlo con dignidad.

Se presentó de forma modesta como alguien apasionado por la literatura desde muy joven e interesado especialmente por la literatura infantil y juvenil. Y fue en ese momento, cuando relataba su niñez con un sutil y refinado acento de Caracas, mientras mencionaba que hace algunos años residía en Bogotá pero aclaraba que no nació en Colombia, que vi cómo aquella maestra que estaba en primera fila, indiferente hasta ahora y pasando las páginas de una revista de perfumes, levantaba su mirada y sin ocultar su molestia pronunció sin reparo —con voz fuerte para asegurarse que él la escuchara, así como el centenar de personas presentes— las siguientes palabras llenas de repudio: «Agradezca que lo recibimos. Ya tenemos bastantes venezolanos en Colombia».¹³

¹³ Agradecemos al protagonista del relato la autorización que nos concedió para que la narración fuera incluida en esta tesis.

Antecedentes

Recorrer los pasos de aquellos que en la academia se han preguntado y han pensado acerca de la literatura infantil y la acogida, fue imperativo para delimitar y construir el marco de la presente investigación. Un ejercicio de indagación en fuentes disponibles muestra el siguiente panorama: el campo de la investigación en torno a la literatura infantil es como un bosque espeso, frondoso y peligroso donde fácilmente puedes perderte; pero sin duda en ese bosque se encuentran árboles fuertes e imponentes que dan sombra y son referentes para otros habitantes de ese hábitat. En contraste, el campo investigativo recorrido por la categoría acogida es comparable a un terreno extenso y fértil donde hay pequeños cultivos; en otros lugares del terreno se está preparando la tierra para su uso y, en clave educativa hay algunas muestras de cosecha y buenos frutos. Mi intención es encontrar una frontera entre ese bosque y ese terreno de acogida, una frontera educativa.

Panorama histórico investigativo de la literatura infantil

Selfa (2015) en su artículo *Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014)* presenta un riguroso ejercicio que da cuenta del interés creciente en la comunidad académica mundial sobre el tema. Logró inventariar en ese rango de tiempo cerca de 2.673 investigaciones en los idiomas inglés, francés, español, portugués entre otros, que incluye artículos de revistas, capítulos de libros y monografías. De ese compendio global el 16% de las investigaciones eran de habla hispana, es decir alrededor de 600 registros entre libros y artículos teóricos sobre literatura infantil. El trabajo realizado en este artículo es muy valioso ya que a partir de estas 600 investigaciones el investigador tomó una muestra de 90 de ellas para analizarlas, clasificarlas bajo una óptica cualitativa y evidenciar qué es lo que se investiga en el campo de la literatura infantil, agrupándolas en tres líneas: estudios relacionados con el análisis de autores, títulos y géneros de literatura infantil y su recepción por la comunidad científica del siglo XX y XXI (40,5%), el uso didáctico de la literatura infantil como herramienta al servicio de la alfabetización de los niños (30,6%) y por último, los estudios sobre la presencia de estereotipos de diversa índole en textos de literatura infantil (9,9%).

Al centrar nuestro interés en la segunda línea, del uso didáctico de la literatura infantil, Selfa (2015) presenta una radiografía de aquellos tópicos más recurrentes en este campo investigativo: la literatura infantil como instrumento de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos, como estrategia alfabetizadora, para el fomento del pensamiento científico, para el fomento de la competencia lectora y la competencia escrita, el cultivo de la conciencia fonológica, fonética y el desarrollo de la oralidad, para la formación de lectores, para la competencia espacial y geográfica, como herramienta terapéutica y la educación del carácter, y finalmente hábitos y comprensiones de los docentes frente a la literatura infantil.

La literatura infantil: encontrando su lugar

El investigador Xavier Mínguez López en los últimos años ha hecho su aporte con tres artículos donde centra su atención en situar la literatura infantil en el sistema literario. En su artículo *El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario* Mínguez- López (2015) pone en evidencia la visión de la institución literaria como un campo de fuerzas en conflicto permanente donde la literatura infantil entra en este juego de fuerzas buscando reclamar un lugar. Mínguez acude a autores como Even-Zohar (1979) que explicita la concepción del sistema literario como uno dinámico y heterogéneo en oposición a un enfoque sincrónico e inalterable. Refiere que fue el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991a; 2006b), quien ayudó a introducir los estudios de literatura infantil en el debate literario general. El aporte más valioso de Bourdieu, respecto a otros críticos anteriores, era la superación de la concepción de la literatura centrada de manera exclusiva en el texto. Disponer de un espacio en el seno literario y en condiciones de igualdad con otras manifestaciones artísticas es la conclusión de Mínguez- López tanto en este artículo como en *Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio* (2015).

Este es un asunto primero, ya que el investigador menciona que las consecuencias de esta oposición histórica pueden acabar convirtiendo y perpetuando el uso de esta literatura en un instrumento educativo sin conexión al universo literario, tal como se analizó en el planteamiento del problema de la presente investigación. Mínguez menciona que el uso del didactismo es una muestra de sumisión a un criterio exterior, y rara vez es denunciado por la escuela misma. En su tercer artículo *Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria* (2015)

Minguez insta a la importancia de desarrollar una competencia crítica frente a la literatura y la oralidad, en especial los docentes deben cultivar la mirada del “crítico lector”. Esta competencia crítica debe cimentarse en la idea de tratar la literatura como lo que es: literatura. Agudizar nuestro “ojo” para evitar producciones demasiado infantilizadas, “azucaradas” que no se enmarcan en el canon literario. En otras palabras, el maestro debe saber distinguir de la buena y la mala literatura infantil para poder generar experiencias literarias en sus estudiantes y “evitar perderse en divagaciones terminológicas y/o metodológicas que, no tan solo enturbian el disfrute de los textos, sino también a menudo su comprensión” (Minguez, 2015, p. 113).

No puedo terminar de citar la investigación de Minguez sin incluir un ejemplo ilustrativo que usa en su artículo para evidenciar los peligros de la instrumentalización de la literatura infantil en la escuela:

El alumnado se puede sentir engañado al comprobar que la lectura que, teóricamente, se les había propuesto por placer es en realidad una excusa para adoctrinarlos en los valores que conocen sobradamente. Por otra parte, un trabajo erróneo sobre los textos puede conducir a conclusiones también erróneas. Si escogemos un libro que narre la vida en una aldea africana para trabajar la interculturalidad y no incidimos suficientemente en el valor y respeto a la diversidad, la visión de la pobreza, el panteísmo o las costumbres culinarias exóticas, pueden reforzar los estereotipos más que difuminarlos. Si el libro lo que hace es mostrar la realidad de un modo excesivamente simplificado, entonces estaremos propiciando lecturas simplificadas que suelen conducir también a los estereotipos y, de manera más peligrosa, al prejuicio (2015, p. 121).

La literatura infantil y el concepto de infancias

“Desde que se pensó la infancia como tal – en el siglo XVIII- la literatura ha sido domesticada” afirman Stapich y Cañon (2011) en su artículo *Infancia, lectura y mercado* que se suma a otros autores y pensadores que dilucidan el hecho que la imagen de infancia que predomina en una época, en un autor o en los mediadores de literatura- específicamente los maestros- influye no sólo en la producción literaria, sino también en la forma como se presenta a los estudiantes. Las autoras de este artículo trabajan sobre la pregunta ¿por qué la escuela no ejerce de un modo

satisfactorio su papel de mediadora entre los niños y los libros? Llegando a valiosas conclusiones como que el canon personal que cada docente haya construido será, en cierta forma, el que actuará sobre sus decisiones en el aula, no sólo en su discurso literario, sino en general en su práctica docente. Llama su atención en la necesidad que el mismo maestro sea un lector consolidado y retoma el famoso postulado de Aidan Chambers que señala la necesidad que el maestro en formación debe leer 500 obras infantiles para que pueda establecer lo que es un buen libro para niños. Finalmente, las investigadoras retoman a Montes (2007) que nos habla de la escuela como la “gran ocasión” de la lectura y recuerda que lo primero que puede hacer un maestro que quiere enseñar literatura “es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre- en situaciones históricas concretas” (p. 17).

Sobre el concepto de infancia y literatura, la reconocida investigadora mexicana Alcubierre (2015) en *Notas para una genealogía de la literatura infantil* nos recuerda que la aparición del concepto de literatura infantil es muy reciente y enmarca su artículo en un recorrido histórico siempre entrelazado al concepto de infancia, tan polémico y complejo, con el origen de la literatura infantil. Explica que:

(...) en dichos orígenes- de la literatura infantil- no pre-existe una búsqueda estética o lúdica espontánea, producto de la genialidad de algún autor iluminado que un buen día decidió ocuparse de los niños. Antes bien, lo que existe es la visión de unos editores que contemplan la infancia, así como a todos aquellos involucrados con su desarrollo, como una comunidad receptora que constituye un mercado en expansión (Alcubierre, 2015, p. 30).

Así que no es un tema menor, cualquier emprendimiento reflexivo sobre la literatura infantil y la escuela está supeditado a una indagación sobre las concepciones de infancia que tienen los maestros mediadores. Alcubierre (2015) con voz vehemente afirma que ya es momento de dejar de concebir a los niños como una suerte de minoría lectora, para comenzar a reconocerlos como lectores a secas, sumándose a voces como la de María Teresa Andruetto (2009) en un esfuerzo para que la literatura sobreviva a la escuela.

Entre la didáctica y lo estético

Un nutrido número de investigaciones tanto en el ámbito internacional como nacional y especialmente en el ámbito local en años recientes, da cuenta del interés particular de grupos de investigación e investigadores en el marco de tesis doctorales, por trabajar de la mano de facultades de educación en ofrecer a los estudiantes de carreras relacionadas con la educación y las letras una visión de literatura infantil como “entidades semióticas de categoría estética que contienen cualidades de la gran literatura” (Mendoza, 1994), generando un cúmulo de reflexiones en torno a la urgencia de esta gran empresa: la de fomentar en el ámbito educativo una postura reflexiva y coherente frente a la presencia de la literatura infantil en los entornos escolares. A continuación, listaré los artículos productos de investigación y sus aportes más significativos a la discusión.

Gómez y Coca (2017) en *Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador* reiteran que la literatura infantil requiere de un abordaje multidisciplinar aunque esta labor puede resultar sumamente compleja, ya que exige del mediador comprensiones profundas sobre diversos campos y habilidades para poner en juego a todas ellas; disciplinas como la historia y teorías literarias, la filología, sociología, psicología, pedagogía, didáctica, lingüística, ética, estética, entre otras. Esto a razón que, en la ecuación: literatura- estudiante- escuela, el papel del mediador es determinante. Identifican que el excesivo funcionalismo y utilitarismo sigue siendo uno de los grandes riesgos que eclipsa la dimensión literaria ya que los docentes no están dispuestos a renunciar a lo didáctico, un riesgo persistente tanto para los docentes en ejercicio como para los que están en proceso de formación. Su investigación centrada en estudiantes de una facultad de educación, arrojó que la reflexión sociodidáctica y literaria centrada en sus creencias, representaciones y saberes, durante su proceso de formación, incide positivamente en los futuros maestros en relación con la educación literaria y la literatura infantil; esto con el fin de que su modificación e incidencia revierta sus futuras intenciones y acciones didácticas.

Otras investigaciones, en este mismo sentido, son las de López y Hernández (2017) en *El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial* donde el problema abordado tiene que ver con el concepto de literatura infantil, la actualidad del mismo y, sobre todo, las impresiones de los futuros maestros acerca de diferentes dimensiones relacionadas con ella. La investigación de Alonso (2015) *Aproximaciones teóricas en torno al debate de la*

literatura en la escuela propone una distinción entre la enseñanza de la literatura y la lectura literaria en la escuela invitando a reflexionar en preguntas como ¿para qué y por qué haremos leer literatura? Y ¿qué es leer literatura y por qué leerla en la escuela?; a su vez, la investigadora critica aquella “pedagogía del placer” de leer y que se reduce a la impresión espontánea sin profundizar en las posibilidades de análisis que los efectos naturales de la experiencia lectora pueden producir.

Martínez y Murillo (2013) en *Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años*, aunque distinguen que se debe luchar contra la tendencia a promover la teoría literaria como su único objeto didáctico sienta una postura intermedia donde invita a que las prácticas en torno al trabajo interpretativo y productivo no deben eliminarse completamente, sino matizarse. Establece el carácter estético de la literatura, no como “activismo lúdico, placer o práctica etérea”, sino como práctica donde la experiencia sensible, la creatividad, imaginación y placer por el intelecto se articulan para producir efectos que conduzcan a la formación y transformación del individuo” (p. 191). Afirman que esto se logrará solamente cuando el docente cultive una percepción estética en su enseñanza, desarrolle ciertas habilidades alrededor de la creatividad y la lúdica y adquiera una comprensión del valor axiológico de la literatura que desemboque en prácticas vivenciales, constructivas y formativas alrededor de la experiencia literaria.

Ortiz (2018) en su artículo *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes* desarrolla ampliamente la categoría de acontecimiento literario, nuevamente, con maestros en formación; investigación que busca contribuir que el estudiante aborde la obra literaria a partir de las relaciones que moviliza en la realidad del lector, lo acerca a crear las fusiones entre el mundo del texto y su propio mundo, como goce estético y otorgando al texto literario un valor canónico artístico. En esta misma línea investigativa hacen sus aportes Colomé (2015) con *La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil*, Caro (2020) con su investigación *Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación* y Pérez- Henao (2015) con *Estética cotidiana y literatura: posibilidades de una confluencia para un problema de investigación*, (Valencia, 2018), (Hernández, 2018), todas ellas tesis doctorales que no solo dilucidan el camino que lleva a comprensiones profundas sobre el valor de la literatura desde su naturaleza estética sino dando

pautas sobre aquellas características necesarias para alcanzar la experiencia literaria. Al respecto, Pérez- Henao (2015) retoma un postulado de Dewey que nos advierte que “cuando las obras de arte son separadas de las condiciones en que nacen y de las condiciones en que operan en la experiencia, se forma en torno suyo un muro que hace casi opaco su significado general” (Dewey citado por Pérez- Henao, 2015, p. 7) y desarrolla ampliamente en su investigación la idea de concebir la dimensión estética desde su forma más amplia, en la que las palabras de los poetas y los novelistas permiten dar forma a los sentimientos que experimentamos, ordenar el curso de los pequeños acontecimientos que constituyen la vida y ayudan a conocer lo real y actuar sobre él (Pérez- Henao, 2015).

Hasta este punto, el estado de la cuestión visibiliza el hecho que académicos e investigadores siguen apostándole a intervenir la problemática de la instrumentalización de la literatura y la dicotomía didáctica vs. estética en las facultades de educación, interviniendo a los futuros maestros y profesionales. Se suman a estas valiosas experiencias investigativas las de Cardona y Chaurra (2018) *La narración autobiográfica del oficio del maestro: a propósito del libro álbum como posibilidad para repensar la didáctica universitaria*, Betancur, Vasquez y Vanegas (2018) con *Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y Ponce (2016) *Literatura infantil para no lectores: una experiencia desde la universidad*.

En contraste, destaca la investigación del chileno Munita (2018) *Para mi todos eran cuentos: incidencia de la formación docente* quien, dentro del mismo marco reflexivo en torno a la presencia de la literatura infantil en los espacios educativos, genera una experiencia investigativa donde los participantes son maestros en ejercicio de diversos niveles de la educación básica y media. Señala que fueron los espacios de lectura y discusión colectiva en formato de seminarios los que ayudaron a evidenciar ¿qué piensan los docentes acerca de la literatura infantil y juvenil? ¿cuáles son sus creencias y prácticas didácticas alrededor de la literatura? En estos seminarios los docentes tenían la oportunidad de disfrutar de la literatura infantil, encuentros que propiciaron la construcción de una “postura estética” en sus propios procesos de lectura. Además de esta investigación, no se encontró registro reciente de otra experiencia donde los maestros en su ejercicio activo participaran de un proceso investigativo reflexivo en torno a la presencia y el papel de la literatura infantil en contextos escolares; población focal de la presente investigación.

Sin embargo, este rastreo evidenció un fenómeno a destacar. En Colombia, son los maestros de aula en ejercicio que se embarcan en una formación de maestría o los estudiantes practicantes de diversas licenciaturas –e incluso otras carreras profesionales como estudios literarios, sociología, bibliotecología o comunicación social- que tímidamente se acercan por primera vez a un aula escolar en el papel de invitados, quienes investigan y reflexionan sobre el papel que juega la literatura infantil en la escuela, generando experiencias investigativas donde la constante es que los participantes directos en dichas investigaciones son los niños y niñas como sujeto de estudio, lo que es natural. El valor de estos esfuerzos no sólo radica en que aporta a la discusión sino en quienes fueron sus directores de tesis o asesores, en muchos casos autoridades en el campo literario en Colombia como es el caso de las investigaciones de Bolívar (2017) *Comunidad de lectura, un tejido de relaciones entre la literatura y los niños* y Bernal (2017) *La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores genuinos*, ambos trabajos investigativos asesorados por Mauricio Pérez Abril, reconocido investigador en el campo de la educación y la literatura en Colombia. Así como el trabajo de Pava (2011) *Tradición oral e imagen: lectura y literatura en la primera infancia* asesorado por Álvaro Bautista Cabrera, reconocido escritor e investigador en estudios Ibéricos.

Se suma a este tipo de esfuerzos las recientes investigaciones de Campo y Pillimur (2011) con *El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la Biblioteca Pública Infantil*, Mesa (2016) con *Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores*, con Palacios (2019) *El otro: texto, imagen y lectores. La recepción como creación de nuevos mundos en la literatura infantil*, Pérez y Ruíz (2019) con *La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años*, Lampresa (2017) con *La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula* y la tesis autobiográfica de García (2020) *El Papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar*; investigaciones que quizá son frutos de los espacios reflexivos universitarios que dejaron un “germen” en ellos que los impulsó a dedicar años a observar y experimentar en torno a prácticas escolar sobre el tema, o simplemente porque cuando se va a la arena educativa escolar con ese buen germen, es inevitable no preocuparse y hacer algo al respecto. Pero esperar hasta que un maestro del sector oficial emprenda estudios de postgrado para movilizar un pensamiento crítico frente al tema no es una opción para la mayoría; el panorama muestra que actualmente el 16,2% de los maestros que

acompañan la educación preescolar y básica aún no tienen, al menos, un título universitario. Las estadísticas muestran que la proporción de docentes con títulos profesionales y de postgrado es mucho mayor entre los docentes de secundaria que entre los de primaria (Bonilla, Londoño, Cardona, & Trujillo, 2018).¹⁴

Cuando hablamos de escuela en esta investigación nos referimos a los niveles educativos de preescolar y básica primaria, y considerando que en Colombia existen alrededor de 156.855 docentes del sector oficial acompañando la formación de millones de niños y niñas en estos niveles educativos¹⁵, nunca serán suficiente los esfuerzos emprendidos para que comprensiones trascendentales frente a la literatura y la escuela lleguen especialmente a los maestros en ejercicio; más aún, mientras existan sobre la mesa problemas tan acuciantes como el abandono estatal, la pobre infraestructura de los centros educativos, las grandes brechas entre la ruralidad y la educación en zonas urbanas, los problemas de corrupción del Programa de Alimentación Escolar nacional, entre una interminable lista donde los asuntos relacionados con un marco curricular sólido y coherente pasan a un plano menor.

Panorama investigativo: acogida

El concepto de acogida en el campo investigativo con frecuencia se asocia con el concepto de inclusión y aunque se puede ver una línea delgada entre ambos y cierta intersección, es preciso enmarcar para esta investigación el concepto de acogida desde su raíz filosófica. Sin embargo, el estado de la cuestión iniciará inventariando trabajos investigativos en torno a la inclusión e interculturalidad matizados por el concepto de acogida, pasando por una serie de trabajos en el campo de educación que se desligan del concepto de inclusión y se apropian del concepto de acogida abriendo camino hasta su núcleo; terminando con una serie de artículos e investigaciones

¹⁴ Mientras que casi el 100% de los docentes de secundaria tienen como mínimo un título profesional (incluidas las carreras pedagógicas), en primaria esta proporción llega a 83,8%. En el caso de los posgrados, la brecha es menor, pero se mantiene. El 37,4% de los docentes de primaria tienen posgrado, comparado con el 42,2% de docentes en secundaria que tienen dicho título. Una posible variable que influya en el hecho que pocos maestros de la básica primaria tomen la decisión de realizar estudios de posgrados sea la edad. El promedio de edad de los maestros de la básica primaria es 47, 4 años, un promedio de edad levemente mayor que los docentes de secundaria <https://bit.ly/3psH9ym>

¹⁵ Dato tomado de Documento de trabajo sobre economía regional y urbana. ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Banco de la República. 2018 <https://bit.ly/3psH9ym>

donde el concepto de acogida aflora en su estado más puro, tanto en el ámbito educativo como en otros campos, los cuales servirán de entrada al marco conceptual de esta investigación.

Los fenómenos migratorios, la creciente interculturalidad que vive la gran mayoría de escuelas, especialmente en países donde se dan importantes movilizaciones tanto de forma interna como por el cruce de fronteras- ambas con mucha frecuencia como consecuencia de la guerra y la injusticia social- y el imparable movimiento de una humanidad cada vez más consciente de su diversidad e interdependencia, demanda una mirada seria y reflexiva del papel de la escuela en la sociedad global por parte de todos los estamentos involucrados en dicha institución. Países como España y Chile, que han visto cómo en las décadas recientes sus escuelas se han transformado visiblemente en espacios que albergan un número significativo de niños y niñas de diversos orígenes, están en la punta de lanza en investigaciones sobre el tema. Un ejemplo es la investigación de Jiménez, Lalueza, y Fardella (2014) donde en *Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales* un trabajo etnográfico de observación participante en una escuela pública del área metropolitana de Barcelona y cuyos resultados arrojan que cuando la escuela vincula los contenidos curriculares a los referentes culturales y privilegia el trabajo colaborativo en el aula, se superan las barreras para el aprendizaje y participación y se asegura en cierta medida el éxito escolar de los migrantes; es una muestra entre un importante número de investigaciones de este tipo que permite seguir enriqueciendo las comprensiones sobre la nueva escuela.

Es pertinente hacer referencia al artículo de Castillo y Guido (2015) *La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?* donde ofrecen un panorama desde el plano global pasando por lo continental y ahondado en lo nacional sobre los orígenes del concepto de interculturalidad en un amplio recorrido histórico y conceptual por los modelos de escolarización para tramitar la diferencia cultural, pasando por los modelos asimilacionista, integracionista, multiculturalista y finalmente el modelo interculturalista el cual caracteriza como un modelo viable para el reconocimiento del *otro*. Hacen visible el hecho que en los grandes debates políticos sobre educación el tema no se ha abordado estructuralmente, ni a nivel pedagógico ni curricular, perpetuando así los grandes problemas que subyacen a la interculturalidad y que son protagonistas en la escuela: la xenofobia, el racismo y la discriminación lingüística.

Un informe de investigación en Colombia realizado por Tiusabá, Buitrago & Pastrana (2017) da cuenta sobre el proceso de acogida institucional, protocolo para el recibimiento y permanencia de la población víctima del conflicto en nuestro país, para que la escuela se constituya en un escenario no sólo de protección y de garantía de los derechos constitucionales, sino como un nicho en la sociedad que despliega con fuerza un proceso de acogida necesario y urgente.

Tanto la inclusión como la interculturalidad, cada una en su propia esfera, han dejado todo en su lucha por movilizar las estructuras institucionales enraizadas aún en paradigmas, imaginarios y estereotipos que permean la escuela y que prevalecen con fuerza en ella. Emergen junto a ellas las investigaciones educativas que abordan el concepto de acogida que invita a ver cada uno de los sujetos en la escuela más allá de una caracterización étnica, cultural, social o condiciones diferenciadas físicas o cognitivas para aprender; e invita a volver su mirada a su condición humana, característica común a todos los habitantes del vasto mundo. Dos investigaciones locales, entre otras, exploran el concepto de acogida como un proceso de humanización de la escuela, las de Mape, Martínez, Orozco, Ospina y Urrego (2015) y Mazinani y Ruíz (2019). Ambas investigaciones bajo los postulados filosóficos que guían el concepto de acogida como el acto de estar en el lugar del otro, encontrarse en su rostro y consumirse por él (Levinás, 1974); la acogida como acto educativo hecho pedagogía, traducida en acciones concretas en la escuela.

Es pertinente citar en este rastreo la tesis doctoral de Silva (2015) enmarcada en el campo de la filosofía de la educación donde indaga acerca de la construcción de la individualidad del *sujeto capaz* a partir de la interacción con otros y con todos, la intersubjetividad; investigación enmarcada en los postulados de tres autores Husserl con la idea del *yo puedo*, Ricoeur con el *sujeto capaz* y Nussbaum con su enfoque de las capacidades. Esta vivencia intersubjetiva, afirma el investigador, emerge de la responsabilidad hacia sí, hacia el otro y hacia al mundo como el medio que hace posible el cultivo de la humanidad.

Jaramillo y Orozco (2015) en su artículo *¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación?* compilan un cúmulo de ejercicios investigativos en torno al concepto de acogida y capturan en su exposición la urgencia de hablar con el otro en la educación y no hablar del otro; haciendo un énfasis en la voz y la escucha para que el otro transite de la extrañeza a la acogida. Retoman los postulados de Bárcena y Mélich (2000, 2014) acerca de la educación como acontecimiento ético de hospitalidad y hablan de construir una pedagogía del encuentro a través

del lenguaje; en este acto resulta imperativo trascender todo tipo de estereotipos en los que pueda clasificarse y encerrar el sujeto, con una fuerte crítica al concepto de inclusión que “pretendiendo hablar con el otro lo ha clasificado a tal punto de solo lograr hablar de él/ella/alguien, sin cercanía” (Jaramillo y Orozco, 2015, p. 58), sin sostener la mirada de los lenguajes, sin reconocer su presencia y sin acudir a los silencios.

En este sentido, hacen su aporte a la construcción de este discurso las investigaciones de Agudelo, Rojas y Ocampo (2019), Giuliano (2016), Gómez (2010) y Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2017) ofreciendo un marco en el pensamiento Levinasiano para la reflexión educativa con ideas tales como la otredad como piedra angular de la configuración ética de la escuela, la traducción del complejo concepto de amor como significado de acoger al otro como *tú* haciéndose cargo del destino de los otros, esto último como un grito contra la larga tradición de prejuicios que ha perpetuado el pensamiento humano. El acto educativo de acoger y proteger lo más singular del individuo, como escenario de compromiso con otros es el único camino para la otra escuela, para la nueva educación.

Entrando al campo de la narrativa, suelo epistémico de esta investigación, García (2013) en su artículo *Sí mismo como otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinás y Paul Ricoeur* hace evidente las tensiones entre ambos autores en torno a la construcción de la identidad del sujeto. García (2015) encuentra que el principal desencuentro se halla en la noción de identidad narrativa de Ricoeur que espera mostrar que la dialéctica entre lo propio y lo ajeno se encuentra presente en toda comprensión mientras Levinás rechaza esta concepción de alteridad considerando que el otro no es reducible a una relación mediada por la reflexión. El investigador analiza la respuesta que ofrece Ricoeur en *Sí mismo como otro*. El artículo señala que “ambos autores buscan definir las determinaciones básicas de la subjetividad. Levinás las encuentra en una radicalización de la fenomenología hacia el ámbito de la alteridad mientras que Ricoeur sostiene, en cambio, un acceso hermenéutico” (p. 2). García (2015) recorre el discurso de Levinás a través de la cronología de sus escritos y hace evidente un desplazamiento en su postura donde sin ir más allá de la ontología, recurre al lenguaje aunque sea *de otro modo*. Encontraremos que la propuesta de Paul Ricoeur de una «fenomenología hermenéutica de la persona», juega un rol determinante en la presente investigación.

Como preámbulo al marco teórico, queremos citar la tesis doctoral de Murillo (2016) *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* donde el concepto de acogida y la narrativa se entrelazan bajo el manto educativo. Como punto de partida de su investigación, Murillo explora las raíces conceptuales “que ponen en relieve desde una perspectiva antropológica al ser humano como un ser acogido y reconocido, junto con la comprensión del modo como se configura una identidad personal al unísono con el acto de narrar la vida” (p. 10). Afirma que la acción de narrar y la acción de educar tienen un punto común: la transmisión de experiencia; es el maestro, desde su voz – voz en su sentido más amplio- quien tiene la posibilidad de permitir al estudiante vivir la experiencia de vida, experimentar la acogida. Murillo realiza un estudio cuidadoso y profundo de los escritos del antropólogo de la educación Lluís Duch en diálogo con otros autores en torno a la acogida y la educación ofreciendo un marco reflexivo donde se posiciona esta investigación. Se adentra en la amplísima obra de Ricoeur cuyas tres líneas maestras- como las nombra Murillo- la teoría del discurso, la teoría de la acción y la teoría narrativa, son eslabones que se anudan a las expresiones de la acción humana. Su investigación, ofrece un histórico del trasegar en Colombia del espacio biográfico en los escenarios educativos y más allá de las aulas, que reivindica los relatos de *vidas minúsculas*¹⁶, en lugar de los grandes metarrelatos de la crisis actual de las transmisiones (p. 12).

Este recorrido bibliográfico permite ver en el horizonte la frontera entre ese bosque enmarañado llamado literatura infantil y ese terreno fértil llamado acogida. Una frontera custodiada por el lenguaje, por la experiencia, por la narrativa; donde el maestro es el fideicomiso y custodio fronterizo que tiene la posibilidad de moverse libremente entre ambos territorios, la posibilidad de llevar en su expedición a sus estudiantes y participar de ambos espacios; la posibilidad de sembrar juntos, podar, cuidar y cosechar frutos excelso, de gran valor para ambos actores de la puesta en escena llamada educación.

Objetivos

Objetivo general

¹⁶ El investigador hace referencia con el término al libro “Vidas minúsculas” de Pierre Michon (1984, 1era edición)

Comprender el lugar que ocupa la literatura infantil en las experiencias de acogida en las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia con el fin de aportar a los procesos de resignificación y humanización de los espacios escolares.

Objetivos específicos

- Identificar las relaciones conceptuales y ontológicas entre la literatura infantil y la configuración de la escuela en función de la acogida.
- Develar experiencias de acogida como acontecimientos emergentes en las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector oficial de Colombia.
- Establecer las implicaciones de un proceso formativo en torno a experiencias de acogida en la escuela que asocie la literatura infantil desde su mirada ética, estética y como fenómeno social, para maestros en ejercicio de preescolar y básica primaria del sector oficial en Colombia.

Capítulo 2: Voces

Pacto con la palabra

Una cantera infinita recreada para algunos, afortunados, en el seno de su hogar, pero otros a la espera de que sea su profesor o profesora quien le aporte esa palabra plena de afecto, palabra viva llena de calor, entregada a través de la presencia de un ser que está allí contando, cantando o

jugando con el lenguaje (...) y que les permitirá sentirse partícipes de una cultura universal.

Robledo, 2010, p. 73

Desde el año 2009 Colombia goza con una Política Pública Educativa para la Primera Infancia donde reza que, en esa etapa de la vida, la educación es un derecho impostergable que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de niños y niñas y donde se les anima a encontrar diversas formas y maneras de ser niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio (Ministerio de Educación Nacional, 2014). De esta forma, la literatura se convierte en una de las cuatro actividades rectoras de la primera infancia. Asimismo, en la Ley General de Educación- Ley 115 de 1994- el fomento de la literatura se encuentra como uno de los objetivos específicos de la educación Básica Primaria, Artículo 21, párrafo d. que habla de “(...) el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Asimismo, en la última versión de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje reza:

que la escuela propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante (...) también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 25).

En este contexto educativo, ¿qué es entonces literatura infantil? En su espectro más amplio, la literatura infantil no sólo abarca los libros del orden literario publicados pensando en la población infantil, sino también:

(...) todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; la cual no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones del lenguaje — oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral (Reyes, Camargo y Suárez, 2014, p. 14).

En el documento N 23, donde se delinea el marco general de la literatura en la educación inicial, se hace una importante aclaración: si bien, cuando se presentan las cuatro actividades rectoras de la educación inicial se separa el arte de la literatura, el marco educativo colombiano considera a la literatura como arte, pero por razones expositivas se separan en dichos documentos legales. Una aproximación a la definición de *arte* nos permite establecer un segundo criterio para identificar cuáles y qué tipo de creaciones literarias clasifican en el universo de la literatura infantil. Así, para que una pieza literaria entre en la categoría de literatura infantil debe reflejar en su esencia estructural arte. Reyes, Camargo y Suárez (2014) explican que:

(...) la esencia del arte es esa necesidad de ensayar un *orden distinto* al que imponen las exigencias utilitarias de la vida: un orden simbólico que se distancia de la lógica convencional para crear metáforas que apelan a la sensibilidad de las personas y que las interpelan para que construyan sus propias interpretaciones (p. 14).

Retomemos los dos puntos desarrollados hasta ahora en torno a la literatura infantil: una definición amplia y abarcadora del concepto de literatura infantil en las múltiples formas y formatos que adopta, y su consideración como elemento perteneciente al arte. La necesidad de resaltar este punto reside en la importancia de que cada docente adquiriera una comprensión profunda acerca de la urgencia de otorgar presencia y protagonismo al lenguaje literario en el ámbito educativo. Bonnafé (2008) lo presenta en los siguientes términos: existe una línea continua del lenguaje; en uno de los extremos de esa línea se encuentra el lenguaje fáctico- para usos prácticos- y en el otro extremo se encuentra el lenguaje literario- que permite pensar en un modo “otro”.

Cuando el individuo desde los primeros años de vida está expuesto a un lenguaje literario rico en narrativas, relatos, historias, canciones, juegos, poesías y tradiciones, que encuentra muchas veces en los libros y otras veces en el lenguaje de la familia, en el lenguaje popular también equipado de metáforas, oralidad, cantos, dichos y elementos literarios culturales cargados de afecto y simbolismos, ese contacto literario se incorpora paulatinamente a la psiquis del niño estructurando en él la imaginación, la creatividad y el pensamiento divergente que tiene incidencia finalmente en aquellos aspectos del aprendizaje relacionados con la capacidad de investigar y operaciones mentales de orden superior tales como la representación y la transformación mental,

los razonamientos tipo hipotético, divergente, analógico, silogístico, o progresivo. Desafortunadamente, un importante número de niños y niñas crecen en ambientes familiares y escolares donde predomina el lenguaje utilitario y con mucha frecuencia un lenguaje permeado por la violencia; una infancia lejos de la sonoridad y musicalidad de las palabras, de las metáforas y analogías, de las ilustraciones y la poesía gráfica, de los juegos divergentes que nos ofrece el lenguaje; crecen simplemente separados de la riqueza cultural que ofrece la oralidad.

Reyes, Camargo y Suárez (2014) continúan su argumentación enunciando que uno de los factores de la inequidad en la educación en Colombia radica precisamente en esa brecha en las *bases del lenguaje* que es determinante en la capacidad del sujeto para manejar símbolos e interpretar el mundo, que incluye su propio mundo. En este punto vale la pena preguntarnos si la escuela alcanza a proveer a los niños y niñas de ese lenguaje literario de forma consciente y amorosa, o más bien predomina en sus espacios de formación un lenguaje utilitario y fáctico, el cual es absolutamente necesario en una justa medida, pero insuficiente para alcanzar la formación plena del individuo. Vale también preguntarse si al ofrecer lenguaje literario a los estudiantes, y en la incesante búsqueda de evaluar y verificar el aprendizaje, transformamos ese acto literario en un lenguaje utilitario traduciéndose finalmente a un lenguaje escolarizado, mutilando así toda la carga mística y contemplativa propia de la literatura. Son oportunas las palabras de Juan Domingo (citado por Yepes, 2021):

No debemos suponer que los pobres, por serlos, únicamente deben leer sobre la pobreza. Dar de leer significa ser generoso para conseguir en el otro un estado digno y competente para disfrutar de bienes naturales y culturales en igualdad de posibilidades con los privilegiados de nacimiento (p. 12).

La búsqueda del lugar que ocupa la literatura infantil en las experiencias de acogida en la escuela, necesariamente nos empuja a remontarnos a la historia de la literatura infantil, sus orígenes y transformaciones a través del tiempo; permitiendo indagar referentes bibliográficos que la vinculan, inicialmente, al contexto social, luego al educativo y posteriormente al concepto de acogida.

Investigadores de la literatura han realizados valiosos ejercicios de sistematización, análisis e inventariado de la historia de la literatura infantil que permiten comprender este entramado, entre

ellos Marc Soriano (1995) con su libro *La literatura para niños y Jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*, Paul Hazard (1960) con *Los libros, los niños y los hombres* y Ana Garralón (2001) con *Historia portátil de la literatura infantil*. En cada ejercicio de compilación histórica emerge, anclado a la literatura infantil, el concepto de *infancia*: su aparición, su evolución a lo largo de los siglos y su influencia directa en el surgimiento de la literatura infantil. Las próximas páginas están dedicadas a la indagación de una presunta relación entre dos historias, como le llama Goldin (1999), nos referimos a la historia de la infancia y la historia de la literatura infantil.

El proceso de avance de la civilización a través de los siglos es el más fascinante espectáculo, donde el progreso y el dolor se abrazan y cada uno de ellos pone su cuota. Lloyd de Mause (citado en Goldin, 1999) afirma que “la historia de la humanidad es una larga pesadilla de la que apenas comenzamos a emerger. En esta pesadilla las muestras de crueldad y violencia hacia los niños han sido constantes y comúnmente admitidas” (p. 16). Si nos remontamos a la Edad Media – e incluso más atrás en la historia- se documenta en el viejo continente que “los niños eran considerados adultos y participaban con los mayores en todas las tareas” (Garralón, 2001, p. 14). En cuanto alcanzaban ponerse en pie y andar, trabajaban a la par con sus padres ya que eran considerados fuerza de trabajo, fuera como peones o sirvientes (Goldin, 1999). Niños y adultos dormían hacinados en las mismas habitaciones, se vestían idéntico a los adultos, comían los mismos alimentos (Montes, 2001) y no se tenía consideraciones especiales hacia ellos lo que en términos de salubridad se traducían en una baja esperanza de vida. En este último punto, resulta interesante la interpretación de Goldin (1999) al hecho que los adultos estaban tan preocupados por sobrevivir al ambiente hostil de la urbanidad que en su condición de padres evitaban involucrarse afectivamente con sus hijos ya fuera porque el índice de morbilidad infantil era tan elevado que no valía la pena establecer una relación padre/hijo cuando era muy probable que el pequeño pronto moriría; o sin duda, muchas veces porque se consideraba la llegada de un menor como una carga adicional así que “los métodos para deshacerse de los párvulos como el abandono y el infanticidio era acostumbrado, tolerado o incluso alentado” (p. 13).

De este lado del hemisferio no era muy diferente la realidad para la infancia. Londoño y Londoño (2012) en su investigación *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* narran como en tiempos de la colonia, la infancia estaba marcada por el abandono, el infanticidio y el comercio de esclavos. Al igual que en Europa, los niños eran considerados mano de obra

laboral así que desde temprana edad ayudaban en la recolección de las cosechas, trabajaban en los trapiches, los cultivos y en tareas domésticas a la par de los adultos. Durante la colonia, el origen del niño determinaba el trato que recibían de la sociedad: los niños blancos gozaban de cierta instrucción con profesores particulares y las niñas blancas eran enviadas a conventos; los niños mestizos padecieron el desprecio de los blancos y se ocupaban como jornaleros y el transporte de carga; los niños indígenas hacían parte de lo que se conocía como “chusma”, eran evangelizados en la doctrina y se les extirpaba toda idolatría; por último, los niños esclavos seguían la condición de sus padres.

En este punto de la historia, vale mencionar los orígenes de la literatura infantil tal como la conocemos y las formas como habitaba el contexto descrito, tanto en el viejo como en el nuevo continente. Garralón (2001) explica que el surgimiento de ésta no está asociada a la aparición del texto escrito sino ligado fuertemente a la tradición oral. El ser humano se vale de la palabra narrada como vehículo para transmitir historias, buscando una explicación al sentido de su existencia y su relación con la naturaleza. Tanto adultos como niños compartían los mismos espacios de encuentro con la oralidad y surgen esos primeros relatos que hoy conocemos como mitos. Posteriormente aparece el cuento popular como una versión reducida del mito ya que se centra en la acción y la aventura de personajes casi reales y se omiten los elementos místicos del mito donde sus protagonistas eran grandes héroes. Los cuentos populares mostraban enseñanzas y dejaban mensajes profundos sobre la vida y el comportamiento, a diferencia del mito que contenía temas trascendentales y filosóficos. Se documenta que Egipto e India tienen los cuentos populares más antiguos. Estos cuentos siguieron propagándose oralmente por todo oriente hasta llegar a Grecia donde en el siglo VI a.c surge el famoso Esopo; los cuentos y fábulas llegan a los países árabes y es a través de estos últimos que llegan a España.

Londoño y Londoño (2012) explican cómo antes de acceder al mundo de los libros “los niños colombianos alimentaban su imaginación con mitos, leyendas, cuentos, anécdotas y romances de la tradición oral popular (...) parte de ese repertorio provenía de reelaboraciones de narraciones europeas mezcladas en Hispanoamérica con creencias indígenas y africanas” (p. 4)

En 1456 aparece la imprenta y con ella las primeras publicaciones. El único segmento de la población de niños que tenía acceso a libros impresos eran los hijos de la realeza. Para ellos se preparó una serie de libros de entrenamiento, libros de instrucción religiosa, tratados con temas

morales, políticos y filosóficos permeados por el pensamiento de la clase dominante para asegurar el linaje del futuro soberano (Garralón, 2001). En las clases más bajas de la sociedad la oralidad seguía siendo el protagonista.

En la historia de la literatura se documenta que la primera obra impresa para niños fue *Orbis sensualium pictus* en 1658 por Joan Amos Comenius. No es coincidencia que aquel que es considerado el primer libro para niños vio la luz de la mano de un personaje asociado a la educación, Comenio quien es considerado el padre de la pedagogía. Los investigadores Runge, Piñeres e Hincapié (2009) señalan que “lo novedoso del libro, es la presentación del mundo en imágenes (...) en Occidente contó con una gran difusión, editado 246 veces y se convirtió por 250 años en el texto oficial para la enseñanza y el aprendizaje en Europa” (p. 77). En su análisis indican también que el libro recurre a la “sed de imagen” del niño y a su formación estética. En un contexto educativo rígido y severo, el libro “aviva los ánimos” para que el estudiante no sufra con el aprendizaje (Runge, Piñeres, & Hincapie, 2009).

En el siglo XVII inició el movimiento de recopilación de los cuentos populares; los pioneros en este ejercicio fueron los Hermanos Grimm quienes inspiraron a otros alrededor del mundo. El español Cervera (1989) caracterizó la literatura infantil, tal como se conoce hoy día, bajo tres categorías: la literatura ganada que son aquellas producciones que no fueron pensadas para niños pero que, con o sin adaptación, el niño se apropió de ellas o se le atribuyó; la literatura creada para los niños que desde su producción está pensada en este destinatario y la literatura instrumentalizada que son todas esas producciones donde predomina la intención didáctica sobre la literatura. La práctica de la compilación de cuentos populares, cantos y rimas es considerada literatura ganada y por un periodo considerable de la historia fue el acicate que tuvo la infancia para seguir alimentando su sed literaria.

El largo periodo histórico de ausencia de literatura pensada para niños ilustra el extenso periodo que tomó a la humanidad descubrir la infancia. Sin duda, la infancia tal y como la conocemos hoy día no existía porque no se había nombrado, pero eso no evitaba que estuviera ahí. Fue una construcción social colectiva que tomó siglos. Se puede afirmar que, finalmente, el concepto de infancia emergió con un discurso y dicha construcción marcó un hito en múltiples ámbitos de la sociedad, entre ellos el de la literatura, pero siendo el de mayor incidencia el campo de la educación. En su libro *El corral de la infancia*, Montes (2001) afirma que “si bien los adultos

tardaron en "descubrir a los niños", en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la discriminación se pasó a una especialización cada vez mayor" (p. 19). Jaramillo (2007) realiza una línea de tiempo que evidencia la evolución del concepto de infancia en los siguientes términos: Hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso ("los niños son un estorbo", "los niños son un yugo"), pensamiento que perdura por un largo periodo. Durante el siglo XV en la concepción de infancia se considera que "los niños son malos de nacimiento"; más adelante, en ese mismo siglo, se le concibe como algo indefenso y es por ello deben estar al cuidado de alguien y se define el niño "como propiedad". Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de ser humano pero inacabado: "el niño como adulto pequeño". En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia, "como un ángel" aunque la doble moral del tiempo no materializa en hechos loables la relación adulto- niño. Sólo hasta el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante "como ser primitivo". A partir del siglo XX hasta la fecha, "gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: "el niño como sujeto social de derecho" (Jaramillo, 2007, p. 111), como sujeto pensante desde el mismo momento de la concepción, como miembro vital, activo y con voz de la sociedad.

Algunos historiadores afirman que fue el inglés Edward Lear (1812- 1888) quien inauguró un nuevo y verdadero género literario: el género infantil. Para entretener a los nietos de su mentor escribió lo que se conoce como *limericks* que son poemas donde las palabras juegan y se mezclan rítmicamente. Su primera compilación de estos poemas con sus propias ilustraciones se publicó en 1846 llamado *El libro del absurdo*. Todas sus publicaciones eran *limericks*: narraciones, alfabetos rimados, parodias botánicas y poemas. Él retomó las *nursery rhymes*¹⁷ y empleó el disparate, la comicidad en las rimas, la sonoridad de las palabras y la experimentación. Sus obras rompieron con el rigor de la lógica para dar paso a la asociación de ideas y los caprichos verbales que conectan muy bien con el imaginario infantil (Garralón, 2001).

En Latinoamérica, por siglos, los textos literarios que circulaban entre la infancia eran manuscritos llamados *libros de cortesía* que reunían versos y exhortaciones para el buen comportamiento de los más pequeños. En el siglo XVIII tímidamente ingresaron a las escuelas las

¹⁷ Las *nursery rhymes* son poemas cortos o canciones tradicionales para niños, originarias del anglosajón y casi siempre acompañadas de melodía o musicalidad.

fábulas moralizantes, silabarios publicados en Cuba, Chile y Venezuela, pero sus intenciones seguían siendo meramente instructivas y pedagógicas. Estaban vigiladas muy de cerca por la Iglesia Católica y era mal visto apelar a la fantasía o a la imaginación (Machado, 2018). La historia registra que el pionero en Latinoamérica en el género literario infantil fue el colombiano Rafael Pombo, que al igual que Lear, se inspiró en las *nursery rhymes* y con sus pequeñas piezas llenas de musicalidad, ritmos graciosos y usando elementos y formas de decir colombianos, aseguró su perdurabilidad a través del tiempo y se puede afirmar que aún viven con fuerza en la cultura literaria para niños.

Con Rousseau la concepción de infancia tomó un giro hacia la idealización del menor, quien con su llamado a la bondad y a la espontaneidad de la infancia influenció el pensamiento educativo, ideas que empezaron a reflejarse en la literatura. El pensamiento de Rousseau llegó hasta el mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi quien con su novela *El periquillo Sarniento* (1816) ganó su título como precursor del Romanticismo en este lado del hemisferio.

La idealización de la infancia prevaleció con fuerza en la época victoriana y Montes (2001) la describe en términos de una "ambigua mirada sobre la infancia, esa peculiarísima mezcla de culto y opresión. Una infancia adorada y reprimida a la vez, aislada del adulto, pero incorporada y explotada en la producción" (p. 121). Este fue el nicho ideal para la obra *Alicia en el país de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll, quien "logra poner en el panorama el mundo infantil" (Garralón, 2001, p. 68); usando un lenguaje inteligente y fresco que ridiculiza los poemas que los niños recitaban en la escuela; una obra que no subestimaba la inteligencia de los más pequeños.

Para el siglo XIX, la historia de la literatura infantil en Latinoamérica otorga un reconocimiento especial al cubano José Martí (1853- 1895). Nuevamente, Garralón (2001) describe el trabajo de Martí como un autor que no piensa en un niño necesitado de consignas morales sino en una infancia ideal; sus textos hablan a los niños de la identidad latinoamericana; propone formatos narrativos diferentes: cuentos, poesía, relatos históricos, avances científicos y variados temas como la muerte, el racismo, la diversidad cultural y la solidaridad. Uno de los aspectos más valiosos del proyecto de Martí fue que lo redactó en su totalidad desde cero evitando las traducciones y adaptaciones de culturas ajenas a la latinoamericana.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX surge, paralelamente tanto en Europa como en América, la necesidad de escribir literatura donde los protagonistas son la personificación de la

rebeldía; niños y niñas que se salen completamente de los estereotipos de infante que el paradigma dominante cultivaba. Personajes como Tom Sawyer, la niña rebelde Pippi Calzaslargas, Huckleberry Finn, Max y Mortiz, Papelucho; así como novelas e historias donde los protagonistas eran pandillas urbanas de niños abandonados, huérfanos o simplemente que desafiaban las reglas. El impacto de este tipo de obras en la movilización del concepto de infancia lo explica Hanán Díaz (2020) en su artículo *Astrid Lindgren: un nuevo concepto de infancia* donde analiza el hito que marcó en el mundo de la literatura infantil las obras de esta escritora sueca, en especial su emblemático personaje Pippi Calzaslargas; una niña que representa una infancia empoderada que cuestiona las reglas absurdas creadas por los adultos; una infancia feliz donde los niños y niñas son decididos, independientes y con un fuerte sentido de justicia.

Otro aspecto histórico que marcó este periodo de tiempo fue la aparición de los personajes humanizados aleccionadores en las producciones literarias pensadas para niños y la búsqueda de los escritores de reflejar en sus obras entornos naturales. Vale destacar el trabajo de la escritora e ilustradora inglesa Beatrix Potter (1866- 1947), donde humanizó al conejo *Peter Rabbit* (1902). Su obra se aleja de las moralejas y del formato aleccionador. Potter se convierte en la precursora del formato de libro álbum como lo conocemos hoy día gracias al protagonismo que dio a las ilustraciones en esta obra. Pero fue el francés Jean de Brunhoff (1899- 1937) quien consolidó el concepto de libro álbum ilustrado; se le conoce como el pionero en concebir el libro como una obra total, donde el texto y la ilustración resultan inseparables. “Su estética rompió con todo lo que se conocía hasta entonces y el tratamiento narrativo que propuso con las imágenes resultó muy novedoso” (Garralón, 2001, p.115).

En América Latina, durante el siglo XX el gran protagonista fue el folclore quien encontró en la poesía un medio para que un importante número de escritores se interesara en escribir para la infancia. Una de sus grandes representantes fue la chilena Gabriela Mistral quien, al igual que Martí, tomó distancia de las fábulas de otros tiempos y territorios extranjeros; sus poemas ofrecen una mirada limpia de la infancia cargada de inocencia y de gran exigencia literaria lo cual devela una comprensión de los niños y niñas como individuos inteligentes y llenos de capacidades (Garralón, 2001). Fue en este periodo que inició un proceso de transición importante en todo el mundo; un proceso con múltiples traspiés y en el que aún está inmersa la escuela; en palabras de Machado (2018):

(...) los libros dejan de ser vistos como un mero instrumento pedagógico o una herramienta didáctica y comienzan a tener resonancia en el terreno artístico. Es decir, cuando van dejando de estar ligados al currículo escolar o al adoctrinamiento religioso, moral y conductual, y pueden romper la clausura de la enseñanza. Y solamente se da el salto cualitativo que nos permite hablar de la existencia de una literatura infantil y no apenas de libritos para niños, cuando los textos comienzan a tener una dimensión literaria en su origen, su proceso y sus resultados (pp. 26-27).

La gran revolución de la literatura infantil se da a finales del siglo XX cuando un contingente de escritores alrededor del mundo se levanta bajo el estandarte “Basta de proteger al niño”, y surge como un *tsunami*, una ola gigante de literatura para niños que aborda temas variados históricamente censurados al pensamiento del infante, censurados por el ámbito educativo, familiar o social; narrativas en formato de libro álbum o libro ilustrado que tiene el potencial de influir de forma decidida en el pensamiento de los pequeños. Temas como la muerte, el sexo, la defensa de las minorías y la crisis de valores en la sociedad contemporánea, nuevas miradas al concepto de familia (madres solteras, padres ausentes, hombres con hijos, el divorcio, etc.), el rol de la mujer en la sociedad, el mundo interior del niño, el imaginario infantil, la crítica social, la dureza de la guerra y el humor. Como consecuencia de este paso histórico, surge la necesidad de hablar de la mediación y aparece el concepto de *mediador de literatura* y se empieza a debatir sobre el papel que juega en la ecuación niño-escritor y obra literaria.

En este punto del relato pareciera que la historia de la literatura infantil llegó a feliz puerto: libros inteligentes que responden al nuevo paradigma de la infancia, la de un sujeto social de derecho y pensante por naturaleza; y ciertamente, este recorrido histórico da cuenta de los grandes avances alcanzados hasta ahora en este campo, una evolución en el pensamiento colectivo en torno a la relación entre las infancias y la literatura. Sin embargo, durante los años ochenta surgió simultáneamente en diversas partes del mundo un movimiento que aún tiene gran fuerza y que en muchos aspectos supone un conflicto en la forma como habita la literatura para niños en las escuelas: la campaña mundial *leer por placer*.

Los espacios escolares, habitados por siglos por textos adoctrinadores o el uso de la literatura para fines académicos, ahora recibía el llamado a permitir que los nuevos libros para

niños circulen en las escuelas bajo el concepto de goce y con la promesa que así el niño alcanzará su consumación como adulto lector. Una campaña que tiene su origen en el emporio editorial y que en palabras de Montes (2001) supuso un conflicto en la educación ya que "la escuela no sabe muy bien dónde poner la literatura. A su vez la literatura primero sorprendida, luego complacida y al final desconcertada por la invitación a entrar al aula"(p. 89) aún se encuentra perdida. La autora continúa explicando que:

Al principio fue una novedad beneficiosa, pero la literatura seguía siendo un extraño en la escuela. ¿Cómo evaluarlo? Se decidió domesticarlo y ponerlo al servicio de otras ilusiones y así la literatura se instrumentalizó, pasando de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo global a lo fragmentario, de lo gratuito a lo aprovechable, de la pasión a la acción (p. 100).

Por su parte, Andruetto (2018) explica el fenómeno en los siguientes términos:

En sus orígenes, la literatura infantil era sierva de la pedagogía y la didáctica. Se luchó contra eso; ahora la literatura es sierva de las estrategias de venta y del mercado. El mayor mercado es la escuela y entonces ella pide libros de valores ya que es tentador para ella tener resuelta la enseñanza de ciertos contenidos del currículo en este caso la educación en valores. Lo que nos pone de nuevo al comienzo: la literatura sierva de la pedagogía y la didáctica (p. 127).

Siendo justos, se puede afirmar que detrás de la campaña *leer por placer* yace una intención loable, quizá, que busca rescatar el acto de leer para llevarlo a una lectura natural, espontánea y autónoma. Sin embargo, esta consigna se asocia a palabras tales como "entretenimiento", "comodidad", "facilidad", "diversión", "informalidad", a veces con "elección" o "libertad", un dejo de liviandad o como pasatiempo que confunde a la escuela. Todo lo opuesto a incertidumbre, misterio, incomodidad, esfuerzo, preocupación, rigor, desestabilización, todas ellas características necesarias para que el encuentro con la literatura propicie una movilización profunda del pensamiento.

Montes (2001) propone "un placer con desafío, cuando el lector se ve acorralado ante un texto y vuelve a él mil veces porque el misterio sigue estando, se resiste" (p. 82); una posición

necesaria frente a lo que el siglo XXI trajo a la infancia y al universo de la literatura infantil: buenos libros, bien escritos, pensados bajo un paradigma de infancia sin parangón: obras movilizadoras con un alto nivel de complejidad que invitan a la reflexión por medio del lenguaje literario; mundos imaginarios como una extensión de la realidad; la fantasía lírica, el humor y el surrealismo; el renacimiento de tradiciones orales y ancestrales re escritas por autores contemporáneos con una nueva mirada más fresca y cercana; libros contemporáneos que usan la narrativa en clave metafórica y que tratan temas de realidades sociales actuales como la guerra y la crueldad pero ya no representados con brujas y ogros sino por bichos, personajes curiosos o seres extravagantes que viven en realidades actuales y que provocan risa e incluso pena; libros ilustrados que abordan temas nunca antes pensados para hablar con los más pequeños tales como la adopción, la multiculturalidad, la migración, el secuestro, la desaparición forzosa, la escuela con sus relaciones de poder y jerarquía, los nuevos modelos monoparentales de familias, la diversidad de género, la injusticia social; libros con una gran carga filosófica acerca de quiénes somos y para dónde vamos, entre otros temas, todos ellos tratados en un lenguaje expresivo y poético que ayuda al niño lector a entender una realidad compleja pero mostrada de manera esperanzadora (Garralón, 2001).

Hoy día se hace urgente- más que en ningún otro momento de la historia: la historia de la educación, de la infancia y de la literatura- rescatar la infancia como poesía, (Reyes, 2016) especialmente en la escuela. Una poética que fue desterrada de la escuela para dar paso a una ruta de racionalización con el objetivo de alcanzar la máxima estabilidad de los individuos; espacios conquistados por corrientes educativas que, con un excesivo énfasis en las estructuras semántico-cognitivas, habitaron el lugar del pensamiento pragmático- filosófico de la educación (Ferrer, 1995) y (Matthews, 1988); lógicas que distorsionaron el papel de la literatura infantil en los espacios escolares. Reyes (2016), sale al rescate de esta poética, especialmente en la mediación que se le da a literatura infantil en la escuela, inicialmente indagando en los orígenes por la cual fue exiliada:

(...) cabría preguntarse por qué razón sigue tan vigente en nuestras prácticas y en nuestros currículos esa otra idea según la cual lo que se debe saber de literatura es tanto de lo que sobra y tan poco de lo que basta: es decir, definiciones, actividades y etiquetas. ¿De dónde ha surgido ese desprecio que le produce a la educación lo subjetivo, lo inefable lo

que no puede evaluarse en una prueba académica? Yo me atrevo a pensar que hay un poco de vanidad en este equívoco porque, en nuestra concepción de enseñanza, aún se le pide al profesor que sea capaz de controlar, planificar y evaluar el proceso de aprendizaje en todas las etapas, de principio a fin. (p. 25).

Al pensar en la construcción del discurso en torno a las infancias y las formas como este discurso ha tomado forma en la escuela, la voz del escritor colombiano Jairo Aníbal Niño resuena con fuerza en el siguiente texto titulado *El Caballo* (1941)¹⁸ que ilustra cómo desde el siglo XIX fue el campo de la literatura misma la que denunciaba el destierro de toda poética de los recintos escolares:

—¿*Qué tienes en el bolsillo?*

Un caballo.

—*No es posible, niña tonta.*

Tengo un caballo que come hojas de menta y bebe café.

—*Embustera, tienes cero en conducta.*

Mi caballo canta y toca el armonio y baila boleros, bundes y reggae.

—¿*Se volvió loca?*

Mi caballo galopa dentro del bolsillo de mi delantal y salta en el prado que brilla en la punta de mis zapatos de colegial.

—*Eso es algo descabellado.*

Mi caballo es rojo, azul o violeta, es naranja, blanco o verde limón, depende del paso del sol. Posee unos ojos color de melón y una cola larga que termina en flor.

—*Tiene cero en dibujo.*

Mi caballo me ha dado mil alegrías, ochenta nubes, un caracol, un mapa, un barco, tres marineros, dos mariposas y una ilusión.

—*Tiene cero en aritmética.*

Que lástima y que pena que usted no vea el caballo que tengo dentro de mi bolsillo.

¹⁸ Tomado del libro *Lecturas para todos los días*. Antología. Una compilación de la Fundación Secretos para Contar <https://www.secretosparacontar.org/es/nuestra-biblioteca/los-libros>

Y la niña sacó el caballo del bolsillo de su delantal, montó en él y se fue volando.

Jairo Aníbal Niño (Colombia, 1941)

Finalmente, Reyes (2016) concluye que lo que sucede gracias a la voz de un maestro que lee en voz alta, narra cuentos u ofrece la experiencia literaria sin esperar nada a cambio más que rostros fascinados, expectantes o con muestras de terror, son revelaciones que se le van dando paulatinamente al ser humano a lo largo de toda su vida, y esto debe ser suficiente. Ya lo decía Cabrejo (2001) afirmando que no leemos a los niños para que se conviertan en buenos lectores — esto sería una grata consecuencia si la intención real toma protagonismo en la experiencia literaria — sino que les leemos porque sabemos que dar literatura en la infancia permite ubicar algo fundamental en ellos: el descubrimiento del sentido que yace en esas piezas hechas de palabras y la comprensión de que cada sujeto debe esforzarse en trabajar en sí mismo para llegar a construir el sentido en su espíritu.

Son múltiples las variables que juegan en el acto literario para que se alcance este profundo resultado; entre ellas, como la de mayor incidencia, la calidad de la *mediación literaria* que ofrece el maestro. Por ahora, vale afirmar que la literatura es arte; sin importar el receptor en el que se pensó, sin importar el lugar donde lleguen esas piezas estéticas hechas de palabras: escuela, casa, biblioteca o cualquier otro sitio donde circulen. Quienes son creadores de literatura se valen del arte como método de conocimiento y encuentran en ella “una forma de penetrar en el mundo y encontrar su lugar en él” (Andruetto, 2018, pág. 35). Un arte en el cual “el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma” *Ibid.* (p. 57). ¿Cómo logrará la escuela finalmente dar una mirada a la literatura como expresión artística y no como instrumento de enseñanza? ¿Cómo los maestros se entrenan en el trato de la literatura como arte en los contextos escolares? Y si hay quienes ya lo hacen ¿cómo es este tratamiento? ¿Cuándo la escuela dará ese paso histórico y evolutivo en su relación con la literatura? El primer paso es que la escuela renueve su mirada hacia la literatura desde su dimensión estética y proceda en consecuencia. A su vez, se invita a la escuela a reconocer que literatura también es salirse del camino de la norma, de lo esperado, de lo previsible. “Es tomar un desvío hacia uno mismo, hacia la propia casa” (Andruetto, 2018, pp. 141-142) y es el maestro quien es llamado a propiciar ese desvío.

Con la intención de hacer precisiones sobre la posición que tiene esta tesis frente a la literatura infantil en escenarios educativos, podemos mencionar lo siguiente: tomamos distancia del uso de la literatura infantil para la formación del lector literario o la presencia de la literatura infantil en los espacios escolares para el fortalecimiento de procesos cognitivos *per se* o de las áreas del conocimiento que la escuela ha definido para el estudiante; tomamos distancia de invitar a la literatura para potenciar el currículo como sierva de este y de las teorías literarias enraizadas exclusivamente en las aristas lingüísticas y que distan de ser suficientes para abordar el fenómeno literario en la escuela. Nos inscribimos entonces en poner en primer plano la literatura infantil como experiencia literaria ética, estética y política; como un espacio de confluencias subjetivas en la escuela; la literatura como una expresión cultural del mundo de la vida, no como representación sino como expresión; la literatura y su devenir en la construcción social del individuo y las sociedades. Entender cómo en el mundo estético de la literatura se encuentran el *yo*-maestro y el *yo*-estudiante y a partir de esa experiencia, con el poder simbólico del lenguaje, se hace más comprensible, vivible y soportable la realidad que nos interpele.

Un refugio para el ser

Le faltó todo: una familia, una infancia. Pero encontró el modo de dar lo que no había recibido: esa ternura divertida de la que tiene tanta necesidad la infancia. ¿Se tratará de un milagro? De ningún modo. Aunque es sí un hallazgo excepcional.

Soriano, 1995, p. 77

Para iniciar la exploración del concepto de acogida se hace necesario retomar las palabras de Goldin (2009) “La historia de la humanidad es una larga pesadilla de la que apenas comenzamos a emerger”. El epígrafe anterior habla de Hans Christian Andersen (1805- 1875), ícono de la literatura infantil, cuya infancia fue la misma historia de miles de niños- del pasado y del presente- como si la vida los hubiese predestinado al dolor: huérfano de padre, madre alcohólica y depresiva, una abuela violenta, una tía que se prostituye y el pasar de sus primeros días en la mendicidad. A sus catorce años se aferra a las palabras de una adivina que le asegura que le aguarda un gran destino, así que huye a la ciudad y aunque pasa hambre, frío y soledad se repite a sí mismo las palabras de la adivina una y otra vez. Es un gran chico, sensible, dispuesto, trabajador y lleno de talento para las artes: canta, baila y narra, relatan sus biógrafos Fredrik Böök, Elias Bresdorff y

Régis Boyer. En medio de un acto de confirmación a sus esfuerzos, el destino - algunas veces misericordioso- pone en su camino a Jonas Collins, un alto funcionario danés que lo toma bajo su protección y “reivindica su humanidad”. El resto es historia. No esa historia de final feliz; su biografía narra cómo esa infancia lo atormentó hasta el último día de su vida, a pesar de su brillante carrera literaria. Nunca se reconcilió con los adultos, y siempre se encontró más cómodo entre los niños, riendo, jugando y narrando (Soriano, 1995).

Así como la historia de la literatura infantil está anclada a la aparición y evolución del concepto de infancia, un acercamiento al concepto de acogida puede alcanzarse en la medida en que podamos comprender las dimensiones de lo ocurrido en los últimos siglos en términos del caos moral y social que dejan una sombra indeleble en la historia de la humanidad; un capítulo con el que aún lidiamos con sus estragos. Todos estos hilos históricos conforman la urdimbre que tejen lo que ha sido y lo que somos; también lo que podemos llegar a ser.

En un documento titulado *El siglo de la luz (2000)*¹⁹, una investigación histórica de los acontecimientos ocurridos entre 1900 a 1999 a lo largo y ancho del planeta, se hace un inventario en los siguientes términos:

Incalculable son las pérdidas humanas, la desintegración de las instituciones fundamentales del orden social, la traición de las conciencias, la invención y el despliegue de armas monstruosas de aniquilación masiva, la quiebra de naciones enteras y el sometimiento de grandes muchedumbres a una pobreza desesperanzada, la destrucción temeraria del medio ambiente (...) el imperialismo occidental y su “misión civilizadora” entre las poblaciones de otros países, las penosas disparidades en la distribución de la riqueza entre las sociedades occidentales y el resto del mundo, la colonización, la esclavitud (...) Las grandes masas de la humanidad - expoliadas y burladas, pero representativas de la mayoría de la población mundial- no eran vistas como protagonistas sino esencialmente como objetos del tan pregonado proceso civilizador del nuevo siglo; objetos de uso: formación, explotación, cristianización, civilización, movilización (pp. 5-6).

Sería injusto no hacer mención de los logros alcanzados por la humanidad en términos tecnológicos, científicos y filosóficos. Grandes emporios industriales, la metalurgia, toda suerte de

¹⁹ Documento preparado por la Comunidad Internacional Bahá'í, bajo la supervisión de *The Universal House of Justice* (2000) Israel.

inventos que realzan cualquier faceta de la vida, la “era de los ferrocarriles”, el telégrafo, el teléfono y la liberación de la humanidad del yugo de las distancias geográficas; la transición del pensamiento newtoniano a la mecánica cuántica y el despertar de las masas bajo la consigna de libertad e igualdad. Sin embargo, la estela de dolor, la guerra y la injusticia del siglo pasado es aún visible en cada rincón del planeta. Una de las más hondas huellas que dejó en la sociedad lo acontecido del siglo XX hacia atrás- y de la cual estamos lejos de liberarnos- es la discriminación y el racismo en sus múltiples manifestaciones.

En el proyecto documental *Todos Somos Historia*²⁰ la academia en Colombia ofrece una mirada diferente a los procesos ocurridos en el territorio nacional en relación con las prácticas discriminatorias y aún arraigadas en el imaginario común de la nación, a través de numerosos artículos de investigación que abordan todo tipo de temas relacionados con la colonia, la nueva República, sus instituciones y la vida del diario acontecer.

En este documento Carvajal (2013) en un recorrido histórico señala que, aunque fuimos un país que se liberó de España bajo la predica de la Declaración de los Derechos Humanos Universales y la égida de la igualdad, “esos principios (...) fueron traicionados por las clases políticas, los ricos dueños de esclavos y los intereses materiales que estaban por encima de la dignidad de indios y negros y de todo tipo de discurso igualitario” (p. 90). Pasaron muchos presidentes y varias generaciones para que se alcanzara la abolición de la esclavitud en Colombia y siglos entre la abolición y la constitución de sus derechos como miembros en iguales condiciones de la sociedad; el acto de devolverles su estatus como *humanos* fue tan sólo hace tres décadas²¹. Ante la pregunta ¿qué le dejaron a Colombia tres siglos y medio de trata de esclavos negros e increíbles abusos a la población indígena en general? Carvajal (2013) responde:

Discriminación y el sentimiento de que son inferiores, sin inteligencia, feos, y que son equivocaciones de Dios o degeneraciones humanas, en fin, lo que podríamos llamar de manera simple, racismo, con tres fuentes nutricias: la salvaje trata negrera, la idea de que

²⁰ Proyecto pedagógico multimedial liderado por el grupo de investigación *Comunicación, periodismo y sociedad* de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Antioquia donde participaron más de diez universidades del país. Financiado por entidades gubernamentales donde se documentó en tres tomos un importante número de artículos de investigación de diversos temas para ofrecer otra mirada de la historia en Colombia con motivo del Bicentenario de independencia. Director del proyecto: Eduardo Domínguez Gómez (Edición 2010- 2013).

²¹ La constitución de 1991 permitió un reconocimiento ampliado de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y las comunidades afro partiendo de su reconocimiento como pueblos, hasta ese momento subordinados y despojados de cualquier derecho particular (Gómez, 2013, p. 401).

los indios son biológicamente inferiores, y el refuerzo conceptual escrito y difundido por ciertos movimientos intelectuales de la última mitad del siglo XIX y principios del siglo XX en Colombia, que, apoyados en los movimientos racistas en Europa y Estados Unidos por esa misma época, consideraban al blanco europeo como un individuo superior, y en general, a los europeos arios como la raza por excelencia (p. 95)

Uno de los documentos ampliamente difundido que refleja el pensamiento de las clases intelectuales y gobernantes de aquel momento es el texto *Los problemas de la raza en Colombia*, que recoge una serie de conferencias dictadas por varios intelectuales colombianos y que fue publicado en 1920 en Bogotá. Se podría hacer un viaje en el tiempo e imaginar un salón repleto de hombres ricos y poderosos vestidos con trajes de la época, políticos, legisladores, representantes de la iglesia, todos ellos un puñado de individuos en cuyas manos yacía el poder, la vida y el destino de esos *otros*; todos expectantes a escuchar las voces de la verdad. Entra Luis López de Mesa (1884- 1967), nacido en Antioquia, descendiente directo de españoles e ingleses, toda una autoridad del momento. Con vehemencia pronuncia su discurso: “*El país marcha hacia la destrucción biológica, y ello se debe a las razas que lo pueblan en su mayoría indios, negros y mestizos. En los blancos colombianos tenemos la esperanza de salvación, pero ellos mismos se encuentran en peligro debido al mestizaje y a las ubicaciones geográficas debajo de los 1.500 metros sobre el nivel del mar donde la sangre blanca se degenera, pues el trópico no ha visto florecer ninguna gran civilización*”. Continúa su discurso recorriendo cada zona del país describiendo (desde su mirada segregadora) las características de sus pobladores y haciendo notar que estas formas de ser encuentran su origen en la mixtura de los rasgos propios de los andaluces y vascos con las demás razas existentes en el momento. Afirma con orgullo: “*En Antioquia la raza ha evolucionado hasta la más profunda divergencia social y política con el resto de la república. La familia y el gobierno son formaciones suyas muy especiales y dignas de un estudio aparte, lo mismo que el carácter individual de sus pobladores*”.²² Años después de pronunciar este discurso, López de Mesa fue Ministro de Educación durante la administración de Alfonso López Pumarejo y Ministro de

²² Para el análisis completo del discurso de Jiménez López y sus implicaciones en la historia de Colombia leer el artículo *Sangre blanca bien escogida. Sobre la ilusión de la igualdad racial en Colombia* (Carvajal, 2013, pp. 89-105). Johman Carvajal Godoy es jefe del Centro de Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Doctor en Filosofía de la misma universidad.

Relaciones Exteriores en el periodo presidencial de Eduardo Santos y desde su función pública continuó en su empeño por el mejoramiento de la raza usando como instrumento la educación y la economía.

Regresemos nuevamente al desafío que supuso para los libertadores la constitución de una nueva República. En su texto *Nación unitaria, naciones discriminadas. Dos siglos de prácticas discriminatorias en Colombia*, Gómez (2013) afirma:

El surgimiento de la República supuso la construcción de una sociedad nacional excluyente. Sería un proyecto sustentado en las pretensiones minoritarias de la elite criolla, que, sin proponerse romper con los vínculos de los europeos, marginaría a los pueblos indígenas y a las comunidades afrodescendientes de la misma manera como lo hizo el propio régimen colonial (p. 399).

Gómez (2013) en su artículo no sólo deja en evidencia los orígenes históricos de las prácticas discriminatorias hacia las minorías étnicas en Colombia, sino que lleva su investigación a otros grupos de la sociedad como la discriminación hacia la mujer y hacia las juventudes; cuestionando hasta el día de hoy la posibilidad de un proyecto nacional efectivamente respetuoso de la diversidad, atento a las diferencias y auténticamente incluyente; afirmando también la existencia de otras dimensiones donde el país es ambiguo en reconocer las diferencias.

Hablamos de una sobrecarga discriminatoria, más allá de la etnia, la cultura y el género; hoy día se suman a la lista la condición de migrante, de infante, de clase social, de estereotipos físicos, la condición religiosa, de diversidades cognitivas y de lenguaje, la discriminación territorial, de pensamiento político, discriminaciones referidas al nivel educativo, de su condición como rural o campesinado entre muchas formas de exclusión que circulan a gritos y silenciosamente entre las gentes, en sus acciones y en sus palabras, en sus pensamientos y gestos; que resuenan en las calles y en la escuela.

La constitución de un nuevo ciudadano fue el proyecto prioritario de la república culminado el proceso de ruptura colonial así que el principal medio para ello fue la instrucción pública. Crear una idea de nación, inculcando nuevos modelos de comportamiento ciudadano y de patria. La escuela, los colegios y la instrucción pública fueron los llamados a este proyecto. La educación y

la escuela como instituciones básicas del aparato administrativo del Estado, ordenaron y construyeron determinadas imágenes, determinados tipos de ciudadano y edificaron una identidad como elemento clave en el proceso de formación del imaginario nacional. La *escuela lancasteriana* fue el sistema escogido para dicho objetivo. Traída en 1822 por los libertadores Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander fue presentada como la “máquina escolar perfecta” ya que prometía eficacia y eficiencia: un solo maestro podía formar hasta mil niños al tiempo en escritura, cálculo básico además de cumplir con el objetivo de moralizar a las clases pobres.

El Estado entró en un dilema; en algún punto de su proyecto de ciudadanía surgió la tensión entre el poder moral y el poder político, de modo que la instrucción pública se definió como un instrumento ideológico para intervenir a la población y establecer un control social. Se optó por la homogeneización y regulación del comportamiento, las costumbres y el pensar de los individuos de acuerdo al imaginario de la nueva república de forma legal y de obligatorio cumplimiento (Recio, 2013). Discursos como el de López de Mesa, citado anteriormente, en torno a la educación permearon y alimentaron el sistema escolar; a voces en un inicio, hasta la segunda mitad del siglo XX y en susurros hasta el día de hoy. Carvajal (2013) afirma que, aunque el racismo hoy día no se pregonaba en voz alta como en otras épocas, en Colombia persiste un racismo manifiesto y soterrado; pero el país se debate entre problemas sociales tan visibles como los extremos de riqueza y pobreza, la violencia de grupos subversivos que ahondan la desigualdad social, el narcotráfico y la corrupción estatal que el asunto racial pasó a un segundo plano lo cual no significa que en Colombia no existan prácticas racistas. Existen y la escuela no escapa a ello.

Esta radiografía de la condición social vivida durante el último siglo, no sólo en Colombia sino de forma simultánea en gran parte del mundo, permitió el despertar de una conciencia colectiva alrededor del respeto hacia los derechos de cada uno de los miembros de la sociedad; una cultura filosófica que alimentaba la ilusión de una próxima etapa de madurez de la humanidad cimentada en la justicia e igualdad. Un emprendimiento impulsado por una fracción mínima de la población mundial y que hoy día aún vemos lejos de alcanzar. Y es que la historia de la humanidad ha estado habituada a la industria de la esclavitud y el sometimiento de los pueblos. Para dimensionar lo desafiante que resulta la empresa de llevar a la humanidad a un cambio de paradigma frente al respeto y el aprecio a la diversidad, más allá de una tolerancia resignada y silenciosa, basta dar una mirada histórica de otra índole:

(...) la esclavitud es una larga tradición que se remonta a los orígenes mismos de la civilización, ya sea oriental u occidental. Egipcios, griegos, romanos, celtas y persas esclavizaban a grupos humanos que no eran considerados sus iguales o simplemente a todos aquellos que fueran necesarios para los trabajos pesados o domésticos sobre los cuáles se edificaba la respectiva civilización. Del mismo modo, mayas, aztecas, incas y muchos pueblos Nativos de América- entre ellos los caribes- esclavizaban a sus vecinos o a sus pueblos tributarios. Ni que decir en África: reyes, reyezuelos, pueblos poderosos o pequeñas tribus competían por esclavizar a otros africanos; muchos esclavos que llegaban a América fueron comerciados inicialmente por los mismos africanos (Carvajal, 2013, p. 91).

Desde finales del siglo XIX ya se gestaba el genocidio nazi cuando miles de judíos ya eran estigmatizados en Rusia y Alemania. Textos filosóficos cargados de lenguaje antisemita vieron la luz desde las mentes de grandes pensadores del momento que alimentaron el movimiento de Hitler. En Estados Unidos la ejecución de afroamericanos con métodos sangrientos y brutales eran escenas diarias²³. Se alcanzó un punto de conflicto paralizante, de incomprensión y confusión que requería que voces, con el mismo influjo con las que se propagaba el discurso segregador y los cantos de sirena, se levantaran y dijeran “basta”. Desde el dolor y muchas de ellas víctimas directas a manos del opresor, con pluma en mano y el poder de la palabra se abocaron a reescribir la historia. La mayoría de estos filósofos y pensadores estaban situados en la corriente de la fenomenología, movimiento que aflora con ímpetu a inicios del siglo XX; otros desde un discurso político necesario y algunos más desde movimientos pacifistas²⁴.

En palabras de Hannah Arendt (1953) “cada individuo singular necesita reconciliarse con un mundo en el que ha nacido como un extraño y en el que, en la medida de su específica unicidad,

²³ Nunca han cesado las escenas de discriminación en Estados Unidos. En los años recientes se ha revivido el dolor del racismo en ese país a causa del abuso de la fuerza policial. En 2020 la voz de un afroamericano que imploraba clemencia con las palabras “No puedo respirar” nuevamente puso los ojos del mundo en el tema.

²⁴ Los autores que se citaran a continuación, en un análisis completo e individualizado de sus posturas y pensamiento- y de forma comparativa los unos con los otros- es posible que se encuentren posiciones contrarias y tensiones entre ellos. Dentro del marco de la presente investigación hemos acudido a los aportes particulares que cada uno realizó al discurso que nutre la comprensión de la acogida y la otredad.

siempre permanecerá como un extraño” (p. 377). El pensamiento de Arendt puede condensarse en su llamado a que cada sujeto debe ser esperado y acogido para la vida y nunca arrojado a la muerte. Esa muerte que no es necesariamente física; aquel que no es acogido extingue lentamente su voz, su pensamiento, su oportunidad de existir y continuará como un extraño para él mismo sin insistir más en su reconciliación con el mundo.

Una de esas voces que con ahínco susurró al oído de la humanidad y que aún se escucha su eco es la del filósofo Emmanuel Levinás (1906-1995), considerado por algunos el padre del concepto de acogida. El pensamiento levinasiano ofrece una comprensión de acogida en términos éticos que no se limita a reglas comunes o al actuar según las leyes sociales. En palabras del autor “el amor significa ante todo acoger al otro como tú, es decir, con los brazos abiertos” (Levinás, 1993, p. 83) Al hablar del amor en este contexto, el autor trasciende de un sentimiento o una pulsación a un asunto más complejo; hablamos del amor como una fuerza constante e incondicional que aglutina a los miembros de una entidad. Levinás explica que el amor implica hacerse cargo del destino de los otros, asumir la responsabilidad del otro. Pero ¿cómo amar a aquel *extranjero*, a ese desconocido? ¿cómo acoger ese extrañamiento que supone un conflicto interno entre lo que resulta familiar, seguro y reconfortante? Levinás (1993) reconoce que quizá el amor no será suficiente frente al *extranjero* así que serán las leyes y los sistemas sociales que configuren la justicia, pero sienta firmemente su posición que debe ser el amor el que debe hacerse cargo de los otros y quien debe custodiar firmemente la justicia.

En occidente, históricamente la concepción de amor ha estado ligada a un imaginario, un principio abstracto. Situados en la idea de otredad, resulta pertinente explorar la comprensión del amor desde la mirada de dos escritores orientales. El pacifista iraní Abbás Effendi (1911) habló en los siguientes términos del amor como una fuerza transformadora para el entrelazamiento de los individuos, sean estos conocidos o extraños “Si os amo, no necesito hablaros de mi amor continuamente, lo comprenderéis sin necesidad de palabras. Y si no os amo, lo comprenderéis y no me darías crédito, aunque os lo dijere de mil maneras diferentes” (p.5).

El amor como sostén del concepto de acogida trasciende la idea de que los individuos sean respetados y valorados por su condición de iguales o porque la carta magna de Derechos Humanos los cobija. Es posible que las relaciones entre ciudadanos estén cimentadas en las leyes, pero es posible que no se trascienda al concepto de acogida; más bien se estanca en el plano de la

tolerancia, el alejamiento, una apatía silenciosa, un distanciamiento amargo, una aceptación respetuosa²⁵. Abbás Effendi continúa explorando el concepto de amor que trasciende a la acción en los siguientes términos:

No permitáis que los convencionalismos os hagan parecer fríos e indiferentes cuando os encontréis con personas de otros países. No los miréis como si sospecharais que fuesen malvados, ladrones o ruines. Vosotros pensáis que es necesario tener mucho cuidado, para no exponeros al riesgo de conocer, posiblemente, a personas indeseables. Ayudadles a que se sientan como en su propia casa; preguntadles si podéis prestarles algún servicio y procurad que sus vidas sean un poco más agradables. De esta manera, aunque algunas veces lo que vosotros sospechabais al principio fuese verdad, procurad sed amables pues esta bondad ayudará a que sean mejores (pp. 17-18).

Mírzá Abu'l-Faḍl (1844-1914), reconocido erudito persa, en una charla ofrecida a un público occidental habló del amor explicando lo fácil que puede ser sentarse en un jardín y decir “yo amo la humanidad”; pero, de acuerdo a Mírzá Abu'l-Faḍl, el amor sólo se hace real cuando es probado, “sólo cuando hemos luchado las batallas del amor y hemos sido heridos repetidamente en pro del amor lo comprenderemos. Existen algunas condiciones para este amor, a saber, la libertad, el perdón, la veracidad y la confianza” (p. 31). Tales condiciones deben habitar en ambos sujetos que actúan en el acto de acogida. Cabe dimensionar nuevamente el tamaño de este emprendimiento: pasar de una historia de la humanidad basada en el sometimiento de los pueblos, el prejuicio y la opresión, cruzando por el valle de las leyes de equidad e igualdad, para vislumbrar a lo lejos el establecimiento de sociedades donde las relaciones entre sus ciudadanos están basadas en el amor y la acogida.

Abrazar la diferencia y fundirse en un aprecio infinito no es una acción menor y puede llegar a clasificarse como una utopía. Lejos de lo romántico de este postulado vale la pena

²⁵ Arendt en “Comprensión y política” cita a Montesquieu al explicar que la vida de los pueblos está gobernada por leyes y costumbres. Unas y otras se diferencian en que “las leyes gobiernan las acciones de los ciudadanos y las costumbres regulan las acciones de los hombres” (L'Esprit des Lois, Libro XIX, 16). Las leyes son el fundamento de la esfera de la vida pública o política, mientras que las costumbres establecen el ámbito de la sociedad (p. 16) Las leyes no bastarán para tocar la fibra íntima del individuo más la comprensión de acogida sustentada en esta idea de amor puede transformar la cultura.

mencionar en este punto una de las ideas más fecundas y polémicas del autor Fernando Savater, (citado en Machado, 2018) acerca del concepto de universalidad:

(...) por más que sea importante la diversidad, esta no es nuestra mayor riqueza, contrario a lo que muchas veces se nos viene como primer pensamiento (...) nuestro gran tesoro es la semejanza, aquello que tenemos en común, igual, *a pesar* de toda la diversidad individual que debe respetarse. La diversidad es maravillosa, rica, seductora, pero es solo un condimento que le da sabor a lo sustancial. Y la sustancia que nos sirve de esencia es lo mucho que tenemos en común y que nos une, por encima y más allá de las discrepancias y los detalles, no obstante, todas las diferencias accidentales, visibles y explícitas en las que estamos inmersos (pp. 38-39).

La estatura humana es común a todos, indistinta; la urgencia por constituirse en uno mismo y esa fascinación del quién soy y cuál es mi lugar en el mundo; mirar en el otro mi propia condición. Al parecer, es en el caminar juntos, en ese andar hombro a hombro, en el conocimiento mutuo, cuando emerge la fascinación y el prendamiento por la diversidad.

Este ejercicio de reconceptualización busca indagar las suposiciones subyacentes que representan obstáculos conceptuales al concepto de acogida; un esfuerzo por re-enmarcar la conversación del amor como prerequisite vital a su comprensión. A continuación, la intención será explorar el concepto de acogida dentro del marco de la educación. ¿Qué significa acogida en la educación? ¿De qué otras formas se ha nombrado? ¿Cómo entra en la escuela la idea de *otredad*, especialmente en la relación maestro-estudiante? ¿Cómo evidenciar esas experiencias de acogida a través de las narrativas de los maestros?

Como un ejercicio contextual ampliado al terreno educativo, volvemos la mirada al pensamiento de Paulo Freire (1921-1997) quien con su propuesta de una pedagogía liberadora ofreció al mundo un marco coherente con las necesidades sociales y políticas de una sociedad agonizante.

En su libro *La pedagogía de la esperanza* (1993) Freire narra en perspectiva el impacto que tuvo alrededor del mundo su propuesta de educación para la liberación con aquel libro que revolucionó el pensamiento educativo, no sólo en Latinoamérica, sino en cada país donde aquellos postulados llegaron a manos de sujetos que vivían una condición de opresión, sin importar la

naturaleza de dicha condición: campesinos, migrantes, minoría étnica de género o clase; hablamos de su libro *La pedagogía del oprimido* (1970). Este les permitió saber que "alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla (...) y aunque la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, es necesaria para ella" (p. 29).

Entre los postulados de su propuesta de una pedagogía de la esperanza, resalta la premisa que "enseñar no es simplemente transmitir conocimientos en torno al objeto o contenido. La meta es enseñar a aprender. Enseñar es un acto creador, es un acto crítico" (p. 77) y uno de los medios para alcanzar aquello es a través del lenguaje, "el lenguaje como camino de invención de ciudadanía" (p. 38); sin importar la edad de los sujetos que actúan en el rol de educandos. Ese camino del lenguaje se cimenta sobre la premisa de "la lectura de la palabra siempre precedida por la lectura del mundo" (p. 41). Freire enfatiza que esto es posible a través de la pregunta precisa, de la correcta mediación de aquel que participa en el rol de maestro. Invita al maestro a ponderar en él mismo, mientras actúa en el acto educativo, las palabras "No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser" (p. 95), postulado que responde a lo dicho hasta ahora en torno a la relación maestro -estudiante y los juegos de poder que se dan entre ambos. Las potencialidades de este acto del maestro, de propiciar las condiciones para la emancipación del estudiante, son incalculables para él mismo y para la sociedad en general. Finalmente promete que "liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo" (p. 95).

Más allá del marco de acción educativa pragmática que ofrece Freire, político y filósofo, cuyos postulados aún siguen vivos y ardiendo más que nunca en las entrañas latinoamericanas, su propuesta se cimenta en un llamado al maestro para ser la esencia de la acogida; nada de aquello será posible sin los lazos humanos que se establecen entre los que participan en el acto educativo. En palabras de Freire (1993):

En realidad, los proscritos, los renegados, aquellos a los que se les prohíbe ser, no precisan de nuestra "tibieza" sino de nuestro calor, de nuestra solidaridad y de nuestro amor también, pero de un amor sin maña, sin cavilaciones, sin sentimentalismo (p. 146).

Freire menciona a Erich Fromm (1900-1980) en su *Pedagogía de la esperanza* como un autor que incidió en su pensamiento y cuya cercanía y postulados alimentaron en cierta forma su

propuesta. Dentro de una investigación en torno al concepto de acogida, más específicamente la caracterización de la relación maestro-estudiante, invitamos a la conversación a este autor con dos ideas que plantea en su libro *El corazón del hombre* (Fromm, 1960). Fromm habla del hombre como una “constelación de fuerzas estructurales de cierto modo averiguables” (p. 166) y estas fuerzas se hacen evidentes en las interacciones entre los individuos. Afirma que, frente a la toma de una decisión en relación con el otro, el ejercicio de indagar cuáles son las fuerzas subyacentes que impulsan la decisión y forma de interacción, marca una diferencia. El grado de conocimiento pleno del origen de esa acción, sus consecuencias y de la cadena de acontecimientos que se desatan a partir de esa acción- todo ello previo a la decisión real- nos hace más humanos. “Nuestra capacidad de elegir cambia constantemente con nuestra práctica de la vida, se entrena. Cuánto más tiempo sigamos tomando decisiones equivocadas, más se endurecen nuestros corazones; cuántas más veces tomemos decisiones acertadas, más vida adquieren”. (p. 160).

El postulado de Fromm nos impele a retomar una de las ideas mencionadas en el planteamiento del problema en torno al ejercicio de indagación e introspección que cada maestro debe realizar sobre el origen de las acciones que enmarcan las formas de interactuar y relacionarse con el estudiante, ya que este conocimiento por parte del maestro, es determinante para enmarcar dicha relación en un marco de acogida o la ausencia de ella. Si hablamos que la educación es un acto de emancipación, Fromm afirma que “la emancipación es el resultado del conocimiento y del esfuerzo” (p. 174) en este caso, debe ser el resultado de un proceso de autoconocimiento y reconocimiento de quienes participan en el acto educativo.

En Colombia ha sido Murillo (2016a, 2016b, 2017, 2019, 2021) quien ilustra ampliamente la cristalización del concepto de acogida en el campo educativo. En su trabajo confluyen las ciencias del lenguaje, la hermenéutica y la antropología de la educación para dar vida al concepto de acogida en una invitación a los partícipes del acto educativo -maestros y estudiantes- para que sean los relatos, la trayectoria de vida y las narraciones los vehículos para la acogida. “Cuando hablamos de acogida en la educación, se pretende mostrar su alcance pedagógico, descriptivo y narrativo, en medio de una crisis general de las transmisiones culturales quizás más amenazadas ahora que nunca por parte de los poderes hegemónicos” (Murillo, 2019, p. 36). Analiza cómo el lenguaje – en sus múltiples formas de expresión- permite al ser humano encontrar un sentido en la relación con sí mismo y con el mundo; abordando autores como Duch (1997) quien frente a la

acogida toma postura desde la antropología de la educación y Merieau (2003) que lo hace desde la sociología de la educación- esa posición francesa que concibe la educación desde un vínculo social.

Hablar de experiencias de acogida en la escuela nos impele, continuando el ejercicio de Murillo, a caracterizar este espacio educativo a partir de las estructuras de acogida propuestas por Lluís Duch. Duch parte de la incapacidad de la escuela de llevar a cabo su misión de abrir los horizontes del presente y del futuro a los niños que les ha sido confiados por la sociedad. También afirma que, a la puerta de la escuela han tocado preguntas tales como “la precariedad del sentido de la existencia humana, la falta de armonía entre yo y el mundo y mi paso como ser humano por este” (Duch, 1997, pp. 12-18) y la escuela como institución primaria de la sociedad, como parte de una estructura de acogida, está obligada a acompañar a los sujetos en su expedición, muy personal e íntima por hallar *sus* respuestas a estas preguntas.

“La comunidad humana es el lugar natural donde el ser humano tiene que ser acogido y reconocido”, continua (Duch, 1997, p. 21) y para el mundo del niño, la comunidad humana muchas veces se traduce en su escuela, ya que el sentido de la vida no es algo de lo que se pueda disponer individualmente, si no que se constituye en comunicación, es decir, mediante la escuela. Esta comunicación se da a través de la lengua materna; el autor habla de “la acción benéfica de la palabra humana adquirida mediante los procesos de aprendizaje en el seno de las estructuras de acogida” (p. 24) para alcanzar un horizonte interno de trascendencia. Finalmente, nos recuerda que “los vínculos humanos ponen de manifiesto que el ser humano, para que realmente alcance su estatura humana, debería ser un ser cordial, provisto de una genuina *geografía espiritual* en la que fuera factible el descubrimiento progresivo de su verdadera contextura misteriosa” (p. 27).

Una imagen metafórica de las tres estructuras de acogida que propone Duch- el territorio, el lenguaje y la espiritualidad- nos permite pensar en los pilares que sostienen una edificación llamada escuela. En este punto retomo las palabras de Urrego (2015) nombradas como acontecimiento en el planteamiento del problema de esta investigación, esas palabras que se transformaron en hito al comprender que, para el niño la escuela se reduce al maestro: el rostro del maestro, su palabra, su presencia y su mirada. Cuando Duch habla que actualmente estamos presenciando un hundimiento en las estructuras de acogida nos preguntamos si hablamos también en las formas como un maestro encarna o no la acogida a través de las experiencias que genera en sus estudiantes. Se concluye entonces que las estructuras de acogida permiten en el estudiante “su

instalación en el mundo; aún mejor: en *su* mundo” (p. 17) y es deber del maestro indagar en las formas en que sus interacciones con aquellos pequeños a quien acompaña permiten que esta acogida sea una realidad. Murillo (2021) lo expresa en los siguientes términos:

Contrario a lo que postulan algunas filosofías nihilistas, Duch percibe la acogida como una estructura inherente a la condición humana, en tanto que el ser humano, para serlo plenamente, necesita ser acogido y reconocido por estructuras sociales que posibilitan su venida al mundo: la familia o la codescendencia, el habitar o la coresidencia y la espiritualidad o la cotrascendencia. En conjunto, dichas estructuras se definen en cuanto “teodiceas prácticas” que constituyen humana y culturalmente al ser humano biológico y natural, y ejercen como instauradoras de diversas “praxis de dominación de la contingencia”. Gracias a estas tiene lugar la apertura del sujeto al mundo, de tal modo que cada uno habría de estar en capacidad de aprender los modos de regular o adaptar los factores que condicionan su existencia” (p. 5).

Murillo aclara que la expresión “estructuras de acogida” solo tiene un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo, cuyo propósito fundamental consiste en subrayar una disposición inherente a la condición humana como tal” (Murillo, 2021, p. 6).

Por su parte, Merieau (2003) en su libro *Frankenstein Educador*, en relación con la acogida, se pregunta ¿cuál es la condición del estudiante y cuál es la condición del maestro?; lo hace en los siguientes términos:

Hacer sitio al que llega no es tan simple. La educación debe posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben constituirse como espacios de seguridad. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que se queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas; y aunque hay reglas y condiciones, el estudiante es consciente que esa prohibición es la condición de su libertad y que está contribuyendo a un espacio de seguridad. Hacer sitio al que llega es ofrecerle los medios para ocuparlo (p. 9).

Las palabras de Merieau actúan como idea aglutinante frente a la construcción de una escuela en función de acogida. Cimentar los espacios escolares en la seguridad implica, en términos prácticos, un cambio radical en las relaciones de poder entre maestro y estudiante, cambio que debe reflejarse en las formas de comunicación e interacción entre ambos.

Más allá de las formas como operaría esta nueva relación, el maestro- revestido con una visión acogedora de la escuela- devela en las experiencias que genera en sus estudiantes una nueva comprensión de lo que significa la educación: pasar de la idea de escuela como máquina moralizante para los pobres, una fábrica de ciudadanos de una nueva República donde prima la uniformidad y la eficiencia, a una escuela cuyos anhelos son acompañar a cada individuo en su expedición por el descubrimiento y construcción de un sí mismo en sinergia con los otros; el maestro como emancipador y cultivador de la capacidad volitiva del estudiante, donde su *humanidad* es reivindicada, donde el amor se hace palabra a través de la riqueza de su lengua materna, donde se le ayuda a cartografiar su geografía espiritual, donde se le acompaña hasta la “frontera indómita” y donde a través de su maestro, ese estudiante se siente acogido por el mundo.

Ausente, sin lugar

(...) se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano.

Jacques Rancière (2003) *El Maestro Ignorante*, p. 12.

Si lugar significa influencia, importancia práctica, el arte no ocupa ningún lugar.

Utopía significa precisamente eso: no lugar, ningún lugar.

Abelardo Castillo (1997) *Ser escritor*.

El recorrido histórico propuesto alrededor de los orígenes de la literatura infantil, de la escuela como mecanismo de control social, del maestro como regulador mental y corporal y de las relaciones históricas entre las tres, permite tener un panorama que de forma necesaria nos empuja a abordar el concepto de *dispositivo*; la escuela como dispositivo, la literatura como dispositivo. La radiografía presentada es un ejemplo de la noción de dispositivo que en palabras de Ortiz (2015) “articula los conceptos de poder, saber y resistencia, como una red de relaciones de formación histórica que incluye elementos heterogéneos” (p. 218). La autora enfatiza en el hecho que ello responde naturalmente a una coyuntura, un momento histórico concreto que hace que el dispositivo surja “apalancado a ciertas condiciones de disponibilidad (...) y la contingencia lo convoca constantemente al reajuste” (pp. 218-219).

El estado del arte junto a elementos de este marco conceptual, permite inventariar algunos de los esfuerzos de grupos, individuos y comunidades académicas interesados en la literatura infantil, la escuela o el maestro, que han convocado constantemente a este reajuste. Sin embargo, basta una mirada rápida para dimensionar lo desafiante que resulta un proceso de reajuste. Esto se debe, en palabras de Ortiz (2015) a que “un poder que se ejerce con *buenas intenciones* difícilmente será rechazado, porque no se aprecia como abuso, quizá por esto llega a ser tan efectivo” (p. 127).

En el capítulo 1 se realizó un primer abordaje de la perspectiva de Foucault frente a las relaciones de poder y saber. El autor plantea al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de las relaciones de poder y de saber, con un carácter estratégico; lo nombra como un articulador de las nociones de saber y poder (Gaidulewicz, 1999). Foucault dice “las condiciones políticas y económicas de la existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sino aquellos a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, ordenes de verdad, dominios de saber” (citado por Gaidulewicz, 1999, p. 172); “un haz de relaciones más o menos organizado, más o menos piramidalizado, el primero; y como una particular manera de poner en relación las palabras y las cosas, el segundo” (*Ibid.*, p. 76).

Souto (1999) plantea el problema de los dispositivos en el campo pedagógico corroborando lo planteado anteriormente: las acciones pedagógicas han surgido en la historia desde la necesidad social de educar y formar, pero esto no siempre ha estado acompañado de

una reflexión sistemática acerca de las mismas. Ha quedado en evidencia el hecho que la creación del dispositivo pedagógico como construcción social obedece más a razones sociales y políticas que a una comprensión holística de la naturaleza del ser humano, sus formas de constituirse y de ser; más allá de ello, una comprensión del mundo desde una mirada humana y acogedora. Souto cita los estudios del sociólogo de la educación Basil Bernstein que caracteriza la enseñanza como un transmisor de las diferencias de clase, “una especie de transmisor de la opresión”; afirmando que el dispositivo pedagógico es social, transmisor y distribuidor de desigualdad, y a la vez es un productor de relaciones de desigualdad ²⁶

Una mirada sobre las formas como opera esta especie de opresión que aún circula en los espacios escolares, la ofrece en detalle la autora Katya Mandoki (2006) quien analiza las variaciones que definen lo que ella llama la *matriz escolar*, como una de las redes matriciales integradas que comparten distintos vínculos multidimensionales²⁷ y como una de las entidades partícipe de los procesos de objetivación, institucionalización y legitimación. La imagen de una matriz donde se gesta el estudiante, haciendo alusión a la metáfora de la formación del feto dentro de su madre, habla del impacto decisivo de la escuela en la vida de los individuos.

Mandoki habla de la *autoridad* como símbolo de la matriz escolar, no sólo en la figura personal del maestro sino en la versión de la realidad con la que moldeó sus sensibilidades. La matriz escolar como dispositivo para el orden socioeconómico piramidal. Dentro de la retórica escolar, el registro dominante es el léxico que consiste en el aprendizaje de códigos lingüísticos, lógicos y numéricos que permitirán al estudiante incorporarse eventualmente a la práctica social y profesional.

Acerca de los sonidos, la autora afirma que la acústica dominante de la matriz escolar es el silencio y el perpetuo sonido de la voz del maestro. La somática escolar obliga al estudiante a mantenerse inmóvil, la disciplina de los cuerpos.

La escópica escolar se define por la escenografía institucional: uniformes, utilería, pupitres alineados, homogeneidad. La proxémica escolar, fuertemente anclado al registro

²⁶ Las investigaciones realizadas por el autor en diferentes países marcan semejanzas muy marcadas a pesar de las diferencias culturales o sociales, afirmando que el sistema educativo está sometido por la inercia y resulta ser una “construcción inmensamente homogénea”. Su análisis completamente sociológico afirma que las reglas que conforman este dispositivo regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica.

²⁷ Otras matrices culturales que la autora analiza desde su teoría de la retórica (la prosaica y sus elementos de registro léxico, somático, acústico y escópico) son las matrices familiar, religiosa, médica, ocultista y artística.

léxico, consiste en la adquisición de términos y vocabulario reducido estrictamente a lo semántico aislado de su contexto, desperdiciando enormes recursos mentales, concentrándose en la exhibición de repertorios ostentosos que a la formación de estructuras mentales. Elementos de la proxémica léxica son: interpelar al estudiante por su apellido, el asentar numéricamente las calificaciones como supuesto registro del aprendizaje y calando en el estudiante como indicio de su futuro profesional.

La proxémica acústica del aparato escolar establece que las entonaciones de voz de maestro con sus alumnos produzcan el efecto de la distancia, nunca de intimidad. La proxémica somática establece que el maestro está adelante, la separación claramente definida de los espacios del alumno y del maestro (baños separados, espacios de alimentación separados, etc.) establece una proxémica somática respecto a géneros, edades y jerarquías.

La proxémica escópica está presente en la puerta cerrada y la barda infranqueable del portón de la escuela. La matriz escolar adolece de un problema de ritmo. La cinética somática y acústica tanto para estudiante como para el maestro implica permanecer en el aula largas horas en quietud. Mandoki habla de la violencia simbólica que impone arbitrarios culturales y la violencia estética que quiebra la subjetividad del estudiante. La enfática escópica de la matriz escolar en su enunciación arquitectónica se asemeja a la escópica monástica, penitenciaria, burocrática o empresarial según el estrato social; en vez de una enfática escópica que imite el estudio de un artista, el taller de un carpintero o el laboratorio de un inventor.

Un cuidadoso acento por la homogeneidad. La fluxión somática es notoria con la costumbre de las escuelas de exigir el control de esfínteres por periodos prolongados. Mandoki cierra su análisis concluyendo que la inanición estética de la matriz escolar, la más pobre de todas las matrices en estrategias para el prendamiento, atestigua la falta de empeño, avidez y perseverancia por la estética (pp. 148-161).

La acogida; nuevamente condensada en el rostro del maestro, cuyo influjo en esa matriz puede ser determinante. Mandoki usa el término *prendamiento* y afirma que cuando éste se da entre estudiantes y maestros en la interacción dentro de la matriz escolar es un indicio de que el proceso escolar está en metamorfosis. A pesar del estado deplorable en que se encuentra aún la matriz escolar, el prendamiento estético es posible, hecho que el estudiante le agradece por toda su vida al maestro que lo propició.

Ante este diagnóstico de la matriz escolar ¿Qué le queda al estudiante? ¿Cómo alcanzar la emancipación de su mente, de sus pensamientos cuando la misma escuela, que puede ser esa entidad emancipadora, ejerce sobre él una fuerza opuesta?

Una de esas fuerzas emancipadoras que co-habita en la escuela es precisamente la literatura infantil. El acto de leer y de leerles como fuerza emancipadora; ese maestro que ofrece una cantera inagotable de libros movilizados, acompañados de una mediación literaria cargada de intencionalidad en combinación de múltiples lenguajes, ofreciendo prendamiento estético a través de la literatura hecha arte y libre del yugo academicista. Como le llama Machado (2018):

(...) la capacidad subversiva de los libros para niños, que pueden comenzar a ser rebeldes y antiautoritarios en diversos aspectos. Esto tiene que ver con la forma como un buen libro infantil está escrito: la función poética que se caracteriza por no emplear las palabras atendiendo simplemente lo que significan, sino también, al escogerlas, teniendo en cuenta el criterio como se combinan. (pp. 26-27).

La misma Ana María Machado ofrece un testimonio revelador en su ensayo *Ciudadanías e Infancias Lectoras* (2018) donde queda en evidencia el rol político en la educación; analiza cómo opera el aparato político internacional quien es consciente del poder emancipador de la literatura tanto para las masas estudiantiles como para el cuerpo docente en general y deliberadamente bloquea esta emancipación.

En el documento mencionado Machado relata cómo durante más de diez años ha sido invitada a eventos internacionales como representante oficial brasileña de la Comisión de Educación y Cultura o como asesora académica representante de América Latina para temas relacionados con la lectura y la educación, cumbres, foros y congresos tales como la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Panamá, 2000), invitada de la UNESCO en el Foro Internacional para Políticas de lectura en Latinoamérica (Santiago de Chile, 2005) con la asistencia de Ministros de Educación y de Cultura de un importante número de países latinoamericanos y una segunda Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado (Viña del Mar, 2010). En cada uno de dichos eventos ha impulsado una posible Política Pública de lectura para los países latinoamericanos resumida en tres puntos:

1. Los niños de nuestros países tienen derecho a la literatura y la información.

2. El incentivo a la circulación de libros en nuestros países
3. Recomienda la inclusión de la literatura infantil en la formación de profesores.

Este documento, a manera de recomendación, fue firmado en Panamá por todos los Jefes de Estado presentes durante el acto público; aunque posterior al evento no hubo ninguna política pública. Relata cómo cinco años después en Santiago de Chile, todos los discursos públicos de los ministros de educación presentes estaban cargados del enfoque de estos tres puntos del documento que años atrás ella había sugerido y nuevamente vio la oportunidad de ponerlos sobre la mesa en su propia alocución. Luego de las conmovedoras intervenciones en el gran auditorio con cientos de invitados, ya en un espacio reducido y lejos de la mirada del público participante al evento, se reunió un puñado de personas: los representantes de los gobiernos, los formuladores de las políticas públicas y los fideicomisos del campo de la educación que habían sido convocados, incluyendo a Machado.

Machado tomó la palabra y reiteró la necesidad de una política pública basada en los tres puntos mencionados anteriormente. Todos escuchaban en silencio, un silencio interrumpido por una voz que dijo: “No estoy de acuerdo”. Machado en su texto hace una extensa lista de las frases de estos funcionarios- que además deja en evidencia la poca intimidad que han tenido con la literatura en su propia vida personal- y la fehaciente oposición, muchas veces sutil y maquillada en sus argumentos, en especial la oposición de fomentar en los maestros una formación en literatura infantil. He seleccionado algunos de estos argumentos para ilustrar la situación:

“Nuestros pueblos se expresan mejor a través de los gestos y la danza”; “Eso es un peligro ¿Quién va a decidir lo que los maestros leen y cómo lo leen?”; “Nuestro continente tuvo varias civilizaciones notables, sin escritura. Mucha importancia al libro puede llevar al alumno a avergonzarse de estas”; “¿Por qué privilegiar al lenguaje si somos seres multidimensionales?”; “Los alumnos vienen de un mundo sin libros. Si los profesores se ponen a leer pueden apartarse de la realidad de ellos”; “Los niños están más cerca del periodo sensorial- motor y eso es lo que los docentes necesitan conocer”; “Es necesario tener mucho cuidado para que eso no nos aleje de nuestra cultura popular”; “Más importante que el contacto con el lenguaje rebuscado de la literatura es el conocimiento de textos corrientes como periódicos, publicidad, tiras cómicas” (pp. 44-45).

Machado relata cómo defendió en vano su propuesta. Como acto de protesta y de denuncia, publicó posteriormente *Algunas Equivocaciones con respecto a la lectura* (2008) y sabemos que

su lucha aún continúa junto a muchos otros defensores de la libertad en toda su comprensión de la palabra y de la emancipación literaria.

Transmutación hecha palabra

(...) lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen.

Bruner, 2003, pp. 30-31

Comprender el lugar que ocupa la literatura infantil en las experiencias de acogida en las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria y a su vez, comprender la acogida como acontecimiento emergente en dichas narraciones requiere, retomar los conceptos de *experiencia* y *narrativa* y sus posibles significados dentro del marco de una investigación en el campo de la educación.

El genuino interés de la investigación educativa por las experiencias de aquellos que están inmersos en la educación, sean estudiantes o maestros, tomó gran fuerza a partir del giro hermenéutico de las ciencias sociales; ser testigo y participe en un acto de transmutación de lo cotidiano a lo trascendental a través de un proceso reflexivo representa para el investigador acucioso una oportunidad de gran valor. Este ejercicio toma valor en una coyuntura donde, en palabras de Giorgio Agamben (2007) "el hombre contemporáneo le ha sido expropiada su experiencia: antes bien, la incapacidad de hacer y transmitir experiencias (...) a pesar que hoy más que nunca - en relación al pasado- nunca la existencia cotidiana había sido tan rica en acontecimientos significativos" (p. 7).

En palabras de Foucault (2009) "la experiencia fenomenológica es básicamente una manera de organizar la mirada reflexiva sobre cualquier aspecto de la experiencia diaria" (p. 11) y resulta atrayente de forma poderosa acompañar a los protagonistas de la educación en dicho acontecimiento. Sobre el concepto de experiencia, Foucault en el mismo texto asevera que la

experiencia “tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente *otro* de sí mismo (p. 12); hace notar que esa experiencia, aunque es algo que se vive sólo, “no puede tener su efecto completo a menos que el individuo se pueda escapar de la subjetividad pura, de modo tal que otros puedan, no diría exactamente reexperimentarla, sino al menos cruzarse en el camino con ella o seguir sus huellas” (Foucault, 2009).

Hablamos de la experiencia libre de certezas y al servicio de otros asuntos puramente racionales. Nuevamente Agamben (2007) nos recuerda que “la idea de una experiencia separada del conocimiento se nos ha vuelto hoy tan extraña que hemos olvidado que, hasta el nacimiento de la ciencia moderna, experiencia y ciencia tenían cada una su propio lugar” (p. 15) y que cuando ésta es convertida en calculable, pierde inmediatamente su autoridad.

¿Cómo capturar la experiencia? ¿ese algo que no se puede medir, que no se puede cuantificar? Es allí donde yace la belleza del lenguaje; intentar representar las cosas del mundo humano a través de la palabra, la potencia de la narrativa que permite no sólo transitar el camino de la experiencia como método, sino que establece esta alianza que tiene la capacidad de evocar en el otro el *sí mismo*. Acogiendo la reflexión narrativa de Ricoeur frente a la triada experiencia, narración y tiempo, la investigadora Ortiz (2018) se refiere a este punto en los siguientes términos:

La capacidad que tiene la narración de producir sentido, de crear significados, es otorgada por la posibilidad de entrelazar múltiples contenidos derivados de la experiencia, entendida no como hecho sino como sentido de este. La experiencia hecha lenguaje, vuelta narración, otorga la posibilidad de dar sentidos al conjunto caótico de acontecimientos de la realidad-experiencia que se reconstruye precisamente en la narración. Entonces, la narración pertenece al mundo del hacer, al mundo del actuar y estos son posibles en el tiempo, dependen de su relación con este, en otras palabras, son determinados por el tiempo (p. 102).

Se narra para vivir, narramos para dar orientaciones y narramos para renovar los sentidos y tejer nuevos sentidos. Narrando afloran las verdades que vivimos, narramos como un acto político para verbalizar las verdades y cuestionarlas. Generar las condiciones para que el maestro narre es permitirle una experiencia estética con su lengua materna y esto es un acto de acogida hacia el maestro. Es enriquecer la diversidad del discurso educativo desde las voces de aquel que produce

un saber que viene de su experiencia y que tiene el potencial de volverse acontecimiento gracias a la palabra. Se trata de abrir la experiencia; en palabras de Zambrano (2011) “hacer posible la experiencia del ser propio del hombre, el fluir de la experiencia, ya que la experiencia, una vez abierta su posibilidad, fluye inagotable, como la unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento” (p. 18).

La palabra narrar proviene de *narus*, que significa el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. Considerar al maestro como experto, como generador de un conocimiento que le otorga la experiencia y el acto de narrar, y que ofrece a una comunidad educativa la posibilidad de una comprensión de una realidad, de permitir que lo escrito explique la vida (Ferrer, 1995) es también un acto de acogida. La narración del maestro es una acción necesaria e imprescindible en una investigación educativa ya que, en palabras de Connelly y Clandinin (1995), “este tipo de narración (...) puede producir una transformación de las condiciones de pensamiento y quizás de existencia” (p. 168); una transformación atravesada posiblemente por el dolor, por grandes victorias o minúsculas batallas cotidianas; recorrer un sendero escarpado llamado educación, ya que finalmente “la educación es, en parte, un proceso de crisis interna constituyéndose como la necesaria reconstrucción de experiencias personales” (p. 172).

Todo ello se condensa en la posibilidad de la narrativa como “la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11) y ayudamos a otros a experimentarlo; porque la pretensión de la narración busca, de acuerdo con Ortiz (2017) “más que solucionar problemas, descubrirlos, y ello la instaure como un terreno en el que brota con mayor fuerza el lenguaje de la posibilidad que el de la prescripción” (p. 252) donde ésta última suele ser siempre una gran tentación. En palabras de Byung-Chul Han (2018) “los cuerpos sociales, sus procesos y movimientos se hacen obscenos cuando se les despoja de toda narratividad, de toda dirección, de todo sentido” (p. 59). Se puede afirmar que hoy más que nunca la sociedad manifiesta una sed de narrativa “en un mundo desnarrativizado, desritualizado, el final es solamente una ruptura que duele y aturde” (Han, 2018, p. 62) especialmente el campo de la educación.

En la ecuación *experiencia, reflexión, tiempo y narrativa* se les suma la variable de *acontecimiento*. Ricoeur (2006) la describe como la “experiencia límite que transforma y descentra al sujeto que enseña, como condición necesaria de la producción de un saber que se funde con lo ético-estético; motor estético, artesanal y popular de la sabiduría práctica” (p. 166). La narrativa

será quien permita que aflore ese acontecimiento, será quien propicie identificar eso que genera incomodidad, discordia, pero es concordante porque conecta hilos, da sentidos, abre comprensiones.

Ya que el acontecimiento tiene el poder de sacudir a otros, el gran reto es generar una nueva verdad a partir de ese acontecimiento y capturar el espíritu del mismo para compartirlo generosamente con aquellos que tienen oído para escuchar, ojos para ver o con el sediento que acepta agradecido un sorbo de agua fresca ante la sed que produce hollar el sendero de la educación.

Capítulo 3: Camino

“(...) Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.

Ortega y Gasset

Metodología hermenéutica narrativa

Cinco décadas atrás, las ciencias sociales y humanas asistían a lo que se conoce como el giro hermenéutico. Bolívar (2002) lo describe así:

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (p.4).

Así mismo, Beuchot (2007) propone la investigación hermenéutica cuando la intención se dirige a dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada, en contravía a la tendencia de explicar los fenómenos por relaciones de causa-efecto. Bajo este enfoque, el investigador se equipara de los elementos propios del acto de narrar — ya sea el relato, la descripción, el análisis

o la reflexión de historias de vida de los participantes de la investigación o de él mismo —para construir sentidos a partir de acciones temporales (Bolívar, 2002).

Debido a la naturaleza filosófica del concepto de acogida, la hermenéutica fue la ruta trazada ya que ésta, en palabras también de Beuchot (2007), tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural. El autor plantea la hermenéutica analógica en el campo educativo en los siguientes términos:

(...) resuelve el problema del multiculturalismo, sin cometer injusticia a ninguna de ellas. De esta forma, la educación recoge de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas; de eso se trata la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja (pp. 15-16).

La acogida como fenómeno social, encarna todo aquello que permite comprender los procesos de humanización y deshumanización por los que atraviesa el sujeto en diversos contextos: educativo, familiar, laboral, en comunidad. La investigación hermenéutica narrativa permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas; por ello, fue natural posicionarnos dentro de este marco, especialmente dentro de la corriente donde la construcción misma del relato se ofrece como cuerpo develador e informe conclusivo; tomando distancia de ejercicios investigativos narrativos donde posterior al relato y bajo el impulso de hacer creíble la investigación cualitativa se impone un tratamiento "riguroso" (es decir, paradigmático o cuantitativo) a los datos categóricos narrativos (Bolívar, 2002).

La conversación hermenéutica de Gadamer

Si se habla de método dentro de la investigación narrativa, fue la *conversación hermenéutica* propuesta por Hans-Georg Gadamer, la que posibilitó la construcción de sentidos. Gadamer (2005) explica que “la conversación no es más que una estimulación recíproca de la producción de ideas, una especie de construcción artística en la relación recíproca de la comunicación” (p.120). Los postulados del autor se remiten a la concepción del hablar como el arte de comprender; la idea poderosa de la conversación como arte que se traduce en la conversación

humana entre el participante, el investigador, el acontecimiento, el contexto, el entorno, el pasado, el presente, el futuro, la cultura, las imágenes y las metáforas.

La narración es escritura, pero sigue estando anudada a lo oral. A diferencia de técnicas investigativas como la entrevista a profundidad, hablamos de la conversación hermenéutica cuando esta es auténtica, y en ella se permite que afloren asuntos que incluso las personas que las pronuncian desconocían. Es finalmente, una conversación que lleva a dos sujetos por un camino incierto, pero develador.

Dentro de esta conversación el componente diferenciador es la memoria, revistiendo el significado de memoria más allá de la invocación de otras épocas de la vida. Dentro del ejercicio de construir un relato:

la memoria no consiste en traernos a la mente la fotografía de los acontecimientos del pasado archivados objetivamente, sino más bien en volver a captar el significado, el sentido y las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron entonces. Los recuerdos son registros de cómo hemos vivido esos acontecimientos, no réplicas de los acontecimientos en sí. (Daniel L. Schacter citado por Bárcena y Mélich, 2000, p. 28).

La esencia finalmente de la investigación hermenéutica narrativa es eso, enunciar que algo se vivió, que algo se transformó dentro de sí gracias a una serie de acontecimientos que inicialmente son muy corporales y que luego volvemos palabra, con toda la impotencia de la palabra, pero es la herramienta que tenemos para devolverle la vida a eso que se ha experimentado y que devino acontecimiento.

Toda artesanía implica un intrincado proceso que combina técnicas y estrategias que se elaboran con cuidado y celo; en este caso, un tejido narrativo donde lo humano es la variable principal. Así, el corazón de esta investigación son las voces de cinco maestros. Cinco voces que se funden con mi propia voz con la intención de ofrecer el *relato del investigador*, tal como lo explican Connelly y Clandinin (1995) cuando afirman que "las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida" (p. 23); narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social (Bolívar, 2002).

Esa es la diferencia entre la mirada aséptica del investigador dentro de la lógica paradigmática, en contraste con una propuesta de pensamiento narrativo como investigación. Una propuesta que sigue la dinámica del acontecimiento, valiéndose de lo *emph* (las voces) y lo *etich* (la mirada editora/narradora) para dar a luz nuevo conocimiento.

Estos cinco maestros que acompañan procesos formativos de preescolar y básica primaria en el sector público en Colombia, se les invitó a narrar, a conversar con sus experiencias de vida donde la acogida y la literatura infantil han ocupado un lugar relevante en su praxis humana. Voces muy distintas entre ellas, de diferentes lugares de Colombia, de culturas diversas; voces femeninas y masculinas, de contextos y realidades múltiples que, a través de los relatos construidos, nos brindan comprensiones posibles sobre una presunta vinculación entre el arte de dar literatura y el significado de acogida en contextos escolares.

En relación con el método de la conversación hermenéutica y sus implicaciones prácticas, podemos preguntarnos ¿Qué implicó hacer un trabajo desde la lógica del acontecimiento? ¿Cómo documentar un acontecimiento o una experiencia? El objetivo central era llegar a través de esa conversación hermenéutica con los cinco maestros co- investigadores hasta el *acontecimiento* de cada uno de ellos, que en palabras de Ricoeur (1997) no es más que aquella experiencia que “agita el universo sedimentado de las ideas admitidas, premisas de la argumentación retórica” (p.85); un *hecho consumado* según Zabala (2001) que la conversación hermenéutica trae de nuevo al presente y abre un camino para que, a partir de la identificación del acontecimiento, se inicie un proceso de rastreo que juega entre el pasado, el hoy y el acto de comprender. Lo que el mismo Ricoeur (2007) llama “referencia por huellas a lo real pasado” (p. 155). Finalmente, una verdad cimentada en signos reales pero que solo puede reconstruirse por la imaginación, propia de la referencia metafórica.

En el campo de la investigación contemporánea, el presente ejercicio clasificaría en lo que hoy se denomina un enfoque postcualitativo. Desde una mirada histórica, podemos nombrar el enfoque postcualitativo como la reactivación de formas de investigación que vienen desde antes de la institucionalización de la metodología de la investigación donde las ciencias sociales y humanas debieron acogerse al método científico para poder ser aceptadas y validadas como verdadera actividad académica. Luego de una gradual y silenciosa emancipación, a partir del giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas, estas han encontrado una fuga; retornando,

paulatinamente a sus raíces con nuevas comprensiones y elementos; volviendo a las tradiciones hermenéuticas y semióticas desde donde emergieron las más bellas y sublimes comprensiones de lo que es el ser humano, especialmente en América Latina que incesantemente ha intentado ganar independencia y autonomía investigativa, buscando con ahínco su propia identidad en los últimos siglos. Así, surgen formas de nombrar esa independencia con enfoques tales como la investigación no-parametral desde autores como Hugo Zemelman y Estela Quintar como “un pensamiento que invita a la deconstrucción y construcción libertaria de nuestra realidad como espacio posible de ser permanentemente transformado, asumiendo esta posibilidad como opción histórica” (Zemelman y Quintar , p. 16, 2006).

Desde esta perspectiva epistémica investigativa polifónica, se puede afirmar que esta tesis le apostó a la pluralidad discursiva, a una fusión de horizontes. Puesto que la investigación narrativa no pretende demostrar una cierta verdad, falsear una hipótesis o responder una pregunta investigativa en sí misma, sino que se vale de elementos hermenéuticos reflexivos para finalmente *mostrar* (no demostrar) una experiencia extra científica de índole muy diversa, particularmente desde el arte (Gadamer, 2005); podemos decir que, más allá de anclarnos a un enfoque post cualitativo, consideramos que los relatos que presentaremos en el capítulo 4, constituyen un pieza literaria que busca sumarse al esfuerzo colectivo académico, para abrir camino a la Investigación + Creación en el campo de las ciencias sociales y humanas en Colombia.

La Investigación Creación en las humanidades: la narración como resistencia

Como investigadora del campo de la educación —un campo humano y social por naturaleza — el reto fue el

no tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos. Un pensamiento fragmentario, abierto, no sistemático, un pensamiento contrario a la lógica de la metafísica, una lógica que siempre tiene respuestas para todo y que, por eso mismo, nos aleja de la vida. (Mélích, 2015, p. 11).

Por esta razón, hemos recurrido a la Investigación Creación como andamiaje metodológico para sumarnos al cúmulo de esfuerzos de diversos grupos de investigación a lo largo del país que también piensan y exploran otras formas de hacer ciencia; como es el caso del grupo de

investigación *Somos Palabra: formación y contextos* de nuestra Facultad de Educación, donde se inscribe esta tesis.

Se considera a la Investigación Creación, que en otros contextos se denomina investigación artística o investigación basada en la práctica, como “una indagación que toma como objeto la experiencia estética del propio investigador creador, por lo cual siempre tiene un componente autorreflexivo” (Bonilla, Cabanzo, Delgado, Hernández, Niño, Salamanca, 2017, p. 284). Ésta lleva una década construyéndose como discurso y como realidad investigativa desde el mismo Sistema de Gestión Institucional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación a través de una mesa técnica donde las facultades de Artes, Arquitectura y Diseño, quienes a lo largo de los años han gestado y dado forma a lo que se considera un ejercicio investigativo que logra, “a través de una experiencia creativa, dar lugar a obras, objetos o productos con valor estético”. (*Ídem*) siendo la producción literaria una de estas formas.

A partir de estas discusiones, la investigación en Colombia tiene desde el año 2020 un documento oficial de este ente científico que cobija y regula los procesos de desarrollo, apropiación y divulgación de las ciencias y las artes; documento que ofrece un marco reflexivo sobre las implicaciones de la Investigación Creación en los diversos campos del conocimiento. Dicho documento reza así:

En Colombia la Investigación + Creación es una visión y un proceso emergente propio del marco de generación del conocimiento (...) Los procesos, resultados e investigaciones derivadas de la Investigación + Creación se configuran como un puente que permite combinar la generación de conocimiento científico con la generación de conocimiento creativo, y consecuentemente puede considerarse como una fuente importante de aporte de innovación tanto tecnológica como social y de contenidos. Se debe entender su carácter exploratorio y experimental como fuente de desarrollo de nuevas sensibilidades humanas”. (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020, p. 5).

Y luego continua:

La Investigación + Creación puede cumplir roles más allá de los planeados inicialmente, estimular cruces entre arte, ciencia y tecnología, contribuir al desarrollo de

contenidos para la apropiación social del conocimiento y enriquecer procesos de innovación *en cualquier área de conocimiento*. (...) La Investigación + Creación adelanta este proceso dándole especial relevancia al conocimiento directo, sensorial, que se da en la experiencia estética y que implica el contacto con un material expresivo. Se espera que en la Investigación + Creación, la reflexión sistemática sobre la práctica y la experiencia permita generar conocimiento accesible, reproducible y transferible, que pueda ser usado en nuevos procesos de Investigación + Creación” (*Ídem*, pp. 8- 11).

Así, ¿Cómo hablar de la reivindicación de la literatura infantil como arte en escenarios educativos sino es por medio de la literatura misma? ¿Cómo hablar de lo humano, lo ético y lo estético sino es por medio relatos, metáforas e imágenes por más limitados que puedan ser mis intentos por capturar la belleza de la experiencia vivida en los últimos tres años de recorrer el país tras las huellas de la acogida en decenas de escuelas y cientos de rostros de sujetos participantes en el acto más humano que puede existir, el acto llamado educación? ¿Cómo no inclinarse ante el tímido esfuerzo de un relato que no busca más que despertar una experiencia sensorial y analéctica en aquel que lo lee?

Tejiendo el relato

En términos prácticos y escriturales, nuevamente Conelly y Clandinin (1995) ofrecen ciertas comprensiones de orden pragmático: la conversación hermenéutica implica narrar nuestras historias desde una mirada reflexiva, construyendo relatos en varios niveles que pueden ir desde historias personales, hasta aquellas historias compartidas que se pueden construir colectivamente. Los autores invitan como protagonistas del relato al tiempo y el espacio que se traducen en forma de trama y escenario, trabajando en equipo para construir la experiencia narrativa. Durante el trabajo de campo, el investigador no se abstrae del ambiente físico y humano ni de los detalles, sino que los compila como componentes del escenario para asegurar un contexto en el relato. Sin embargo, los esfuerzos del investigador se concentran en las historias no contadas del maestro participante, como el minero que busca una gema preciosa; el investigador atento a los *secretos narrativos* aguarda con paciencia hasta descubrir el *acontecimiento* (o la cadena de acontecimientos que se despliegan) y cuando el investigador se halla en este punto se “concentra en las cualidades emocionales, morales y estéticas del acontecimiento (...) y se pregunta por su significado y de qué

modo se puede crear una nueva historia de sí misma que cambie el significado del acontecimiento.” (p.48); y encontrándose ahí, el investigador asocia el acontecimiento con su objeto de estudio, lo que llaman Conelly y Clandinin (1995) *la ampliación del acontecimiento*.

Esta *terapia narrativa*, este ejercicio de reconstrucción de la experiencia deviene en la reconstrucción del relato (Ferrer, 1995); un relato libre de las estructuras cronológicas, despojada de solipsismos, de la autojustificación y del narcicismo; donde el investigador, en el ejercicio escritural, abraza la poética, la metáfora, la analéctica, el juego de los tiempos verbales, las figuras literarias, los símbolos y donde el lenguaje dice sin decir; todo ello con la intención de mantener vivo el fuego del relato. Ofreciendo al final un texto que permite el diálogo continuo del participante con él mismo y con los demás; un texto donde, en palabras de Arnaus (1995) “el autor de la narración no arrastra hacia el territorio de su mente al lector, sino que sale a su encuentro” (p. 64). Una narración que permitirá al lector, quizá, “liberarse desde el re-conocimiento de nuestra tragedia” (p.185).

Hay una verdad que está en juego y que se ha recuperado en un minucioso ejercicio de escucha, de lectura de mundo y de contexto; en aras de transmitirlo y de hacerlo comunicable a otros se invoca a los juegos discursivos que despiertan otros sentidos en el lector. De esta forma, el lector junto con el protagonista, se ve envuelto en la trama de un contexto, de una diversidad. Cuando se muestra la problematización en un relato puede ser más acontecimiento para el lector que para el mismo protagonista; finalmente, la narración opera de esa manera.

La triple mimesis de Paul Ricoeur

El método es ir a desandar unos pasos, ir a recoger esos indicios que me permiten comprender por qué el acontecimiento, este saber que es quizá un saber dormido, al escribirlo constituye un despertar. La aspiración es que, a medida que se avanza en la lectura de esta tesis, lo teórico se va ensanchando mientras se avanza en los relatos; ellos nos van mostrando cosas. Para ilustrar esta idea, dedicaremos los siguientes párrafos a profundizar sobre los postulados de Paul Ricoeur en torno al concepto de narrativa y la triple mimesis que en este ejercicio se convirtieron en brújula para lo escritural y lo literario.

Lejos de un ejercicio de transcripción de entrevistas, la propuesta de Ricoeur (2007) habla de la construcción de una narración donde aflora la innovación semántica. Dicha innovación estaría

enmarcada en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora. Lo nuevo, lo no dicho todavía, surge en el lenguaje (p.31).

Paul Ricoeur (2007) retoma el concepto de *mimesis* que permea la Poética de Aristóteles, como aquella representación de la acción que es, en sí misma, “producción, en el contexto de la disposición de los hechos mediante la construcción de la trama” (p.85). El autor amplía la comprensión del concepto aclarando que su propuesta se trata de un tipo de operación en la que la palabra no es copia idéntica del referente, sino “representación en sentido dinámico de puesta en escena, de trasposición en obras de representación” (Ricoeur, 2007, p.83) donde la poética y la trama se funden para posibilitar nuevas comprensiones; en otras palabras, una representación de la realidad.

Lo que busca el ejercicio, de acuerdo al autor, es que esta “función mimética de las narraciones se manifieste preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales” (p. 33). Ricoeur habla de la transmutación del tiempo a un “tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (p. 39); y es aquí, sobre las variables de tiempo, poética y retórica, donde la triple mimesis entra como una dinámica que tiene en su centro el acontecimiento. Los tres estadios de la mimesis se constituyen en una *alquimia subjetiva* que lleva latente el potencial de la refiguración de la realidad y nuevas comprensiones de la misma. El texto se mueve entre la *mimesis I* que constituye en un estado de normalidad, una normalidad que se ve agitada cuando irrumpe la *mimesis II* como aquella experiencia desestabilizante que abre el mundo de la composición poética y funge como mediadora entre el antes y el después; y finalmente, emerge la *mimesis III* gracias al poder de la palabra y la narrativa. De esta forma, la configuración, refiguración y la lectura conforman “el círculo hermenéutico de la narración y del tiempo (...) y renace así sin cesar el círculo que forman los estadios de la mimesis” (Ricoeur, 2007, p. 146).

El ciclo hermenéutico se completa cuando la mimesis III se traduce en aplicación y el ejercicio investigativo integra tanto la comprensión como la interpretación (Gadamer, 2005, p.379). Se genera una oportunidad no esperada, no planeada a partir de los nuevos significados que afloran del acontecimiento metafórico y análogo; lo que Ricoeur nombra como “la actualización de un mundo refigurado gracias a la mediación de la trama, que se ha extendido a toda la tríada” (Ricoeur, 2007, p.132).

Así, los relatos que se presentarán a continuación han sido tejidos bajo la triple mimesis del acontecimiento de cada uno de los cinco maestros. Relatos que, desde el desfase temporal de su escritura, develan el papel de la literatura en la vida de ese sujeto, el papel del maestro en relación con el acto humano de acogida y la necesidad de todo individuo de ser acogido como pre requisito para fungir como acogida para otros ya que ¿qué es lo que se reconfigura sino la comprensión de vivir y de transitar este círculo hermenéutico una y otra vez, para vivir una vida examinada que valga la pena? Los postulados de Ricoeur se refieren precisamente al injerto de la hermenéutica- fenomenológica de la existencia, teniendo en cuenta que esta se asienta en el proceso mimético de la narración de la vida como un todo, aspecto que favorece una identidad narrativa, una innovación semántica y posteriormente el ejercicio de una filosofía de la acción.

Introducción a los relatos

Desde un inicio se decidió que sería por medio de la voz de maestros y maestras que se enarbolaría el estandarte de la acogida. El reto era cómo encontrar esas voces. Buscábamos una polifonía; queríamos voces de cada rincón del país, voces diversas, lejanas y cercanas; voces rurales y urbanas, voces del desierto y voces de la montaña. Voces del pacífico y del atlántico, voces del norte y del sur. Voces que habitaran una humanidad y un rostro que diera la bienvenida a sus estudiantes a este mundo contingente, una bienvenida por medio de la palabra y lo corpóreo. Un puñado de cinco voces que se convertirían en embajadores de miles de voces más, las de otros maestros que cada día, y año tras años cambian la vida de niños y niñas que asisten al encuentro con la educación.

En algunos casos tomó cerca de un año desde el momento en que se estructuró la estrategia de búsqueda hasta que nos encontramos rostro a rostro con el maestro en su propio

territorio. En otros, bastó una llamada y una conversación para pactar un lazo que en un principio estaba en el terreno de lo investigativo, para luego transformarse en un lazo humano.

La estrategia inicial consistió en convocar al mayor número de maestros y maestras posible de diferentes lugares del país a un encuentro literario al que llamamos *taller*. Tuvimos la oportunidad de contactar a más de un centenar de maestros gracias a la colaboración de la Fundación Aprender y Crecer²⁸ quienes me permitieron extender la invitación a los maestros que acompañan en las ciudades de Barranquilla, Cali, Medellín, Bogotá, Pereira y Floridablanca. Se presentó a la fundación una propuesta escrita que contenía varios elementos: el primero, invitar a los maestros a diligenciar un cuestionario en línea con 20 preguntas combinadas entre preguntas abiertas y en escala Likert indagando sobre las concepciones de los maestros en torno al papel de la literatura en la escuela y sus prácticas literarias en el aula. En ese momento de la investigación (año 2021), el propósito de ese instrumento, más que encontrar respuestas, era abrir nuevas preguntas a partir de los insumos recogidos. Sin embargo, la información contenida en las respuestas de los maestros —junto con nueva información recogida en el trabajo de campo— permitieron construir una caracterización del docente de preescolar y básica primaria de instituciones públicas en Colombia en torno a la literatura infantil y sus formas de habitar la escuela; en otras palabras, arrojó una radiografía frente a la realidad literaria en los escenarios educativos públicos del país (Ver Anexo 3). Un análisis de los resultados arrojados puede leerse en el artículo, *Literatura infantil en las escuelas públicas de Colombia: tensiones, aciertos y desafíos* (Mazinani, 2024).

Un segundo elemento de la propuesta presentada a la Fundación Aprender y Crecer era la invitación a los maestros de las diferentes ciudades a un taller virtual al que nombramos *Literatura infantil: su papel en la escuela*, taller que se llevó a cabo en abril del año 2021. Este taller estaba estructurado en tres momentos: un primer momento de indagación y

²⁸ Aprender y Crecer es un programa de Price Philanthropies, una fundación sin fines de lucro con presencia en ocho países de América Latina, entre ellos Colombia. En el país, acompañan a 41 instituciones educativas públicas llegando a 770 maestros e impactando la educación de cerca de 22.100 estudiantes. Una de estas instituciones educativas que apadrina es la escuela pública donde yo misma soy maestra de básica primaria en la ciudad de Medellín, la IE José Acevedo y Gómez. Esta fundación establece una alianza con cada institución educativa seleccionadas a quienes les proveen año tras año útiles y materiales escolares para estudiantes y docentes, implementos deportivos para la escuela, material didáctico, materiales de aseo y limpieza, literatura infantil y juvenil y capacitaciones en torno a los procesos de lectura, escritura y oralidad.
<https://www.aprenderycrecer.org/dondetrabajamos.html>.

conceptualización en torno al concepto de literatura infantil, su naturaleza y sus posibilidades en la escuela. El segundo momento consistía en reflexionar acerca del papel del maestro como mediador de experiencias literarias y el tercer momento era vivir de forma práctica una experiencia literaria de lectura en voz alta desde lo sensorial; un taller cargado de interactividad, narrativas, imágenes y reflexiones donde los maestros tenían voz, participación y presencia. El propósito central de este espacio era encontrar algunas de esas cinco voces de maestros que, movilizadas por lo allí vivido, mostrarían destellos diferenciadores en torno a la literatura y la acogida. Dos de los cinco maestros co investigadores emergieron de esta estrategia. Los otros tres maestros los encontramos en el camino a partir de la estrategia *bola de nieve*, “cuando un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson & Flint, 2001, citado por Baltar y Grojup, 2012, p. 1). Los mismos relatos develan detalles de cómo cada uno de estos maestros llegaron a ser las voces protagonistas de este encuentro narrativo.

Para el mes de noviembre del año 2021 ya se había completado el grupo de co-investigadores. Los meses posteriores se centraron en los trámites legales y logísticos para hacer realidad el trabajo de campo (Ver Anexo 5) que consistía en visitar las regiones donde habitan cada uno de estos maestros, convivir con ellos y aprender junto a ellos en una estadía de inmersión completa a su territorio. El trabajo de campo se materializó durante los meses de mayo y junio del año 2022.

El capítulo 4, que constituye los relatos, está dividido en dos partes. La primera son los cinco relatos narrados en primera persona que fueron construidos a partir de la historia de vida, acogida y desarraigo de cada uno de los cinco maestros. Narraciones que se desarrollan en La Guajira Colombiana y Venezolana, Antioquia, Risaralda, Norte del Cauca y Atlántico; lugares de origen de los maestros co-investigadores.

La segunda parte del capítulo 4 constituye lo que he llamado *Bitácora de viaje*, que al igual que los relatos narrados desde la voz de los maestros, plasma la experiencia como investigadora en cada una de las regiones en un intento de ofrecer al lector una narrativa en clave literaria invocando palabras para transmitir lo inenarrable. Un relato que buscó desdoblar mi propio personaje como investigadora llevándolo hasta el límite, asegurando ofrecer no sólo

escenas del ejercicio de campo sino información y datos necesarios para comprender el antes y el después de cada viaje. El texto también plantea unos ejes de comprensión en torno a la literatura infantil y el concepto de acogida en escenarios educativos que emergen de lo allí sucedido. Estos ejes de comprensión se amplifican en el capítulo 5 a manera de sintaxis narrativa, aplicando la triple mimesis a mi propio relato.

Dentro de una investigación hermenéutica narrativa, las relaciones que se establecen entre quien informa y quien analiza la información, no pueden limitarse a una toma de notas o a extraer los datos e información necesaria que el investigador está anhelando escuchar y documentar. Se espera que el texto *Bitácora de viaje* muestre las dinámicas generadas entre dos sujetos envueltos en una expedición donde ambos se dejan sorprender frente a lo que emerge de esa experiencia. Así mismo, este texto se convierte en el informe narrativo derivado del trabajo de campo. En este sentido y, en relación con el análisis de resultados dentro de una investigación narrativa, decidimos acogernos a la propuesta de Bolívar (2002) de pensar

La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo (...) así, el informe mismo de la investigación es una narración (p. 10).

En este punto y como apertura a los relatos quisiera traer las palabras de Mélich (2011) de su texto *Filosofía de la finitud: Experiencia y narración* “Al vivirse, al padecerse y al transmitirse, la experiencia necesita del lenguaje. Pero ¿qué lenguaje? ¿Cuál es el lenguaje de la experiencia? La respuesta a esta pregunta la dio hace muchos años Walter Benjamín: el lenguaje de la experiencia es el lenguaje de la *narración*”. (p.72).

Capítulo 4: Relatos



Figura 1 El abrazo de los libros. Autor Alí Díaz Mazinani (ocho años) Técnica acuarela.

Relato # 1

¿Cómo alguien va a saber de uno, más que uno mismo?

—Petchon, ya van a ser las cuatro. Prende el radio —me dijo mi mamá, como todos los días a esa hora mientras se disponía a tejer.

Esa iba a ser mi última tarde escuchando el programa radial porque al día siguiente empezaba la escuela. La escuela quedaba tan lejos de la ranchería que cuando regresara a la casa serían más de las cuatro de la tarde, así que la transmisión de “*Venezuela, México y Colombia*”, que mi mamá nunca se perdía, estaría finalizando. Busqué el radio y sintonicé la emisora. Sonaba un vallenato. Durante la siguiente hora alternarían una ranchera, un vallenato y un joropo. En mi casa sólo se prendía el radio dos veces al día: a las nueve de la mañana cuando mi papá escuchaba las noticias de Venezuela en español, aunque no entendiéramos nada, ni él —quien se fue de este mundo sin nunca hablar más que wayuunaiki— ni los menores, porque los hijos grandes que estaban estudiando ya hablaban un poquito español. La única que hablaba bien el español era mi mamá que había ido al convento de chiquita y las monjas le enseñaron el idioma a golpes para

sacarle el “salvajismo indio” con el que había nacido. Mi mamá siempre contaba cómo después de un año en el convento se escapó, se robó las llaves y las tiró a un *jagüey* para que nadie las encontrara. Al terminar las noticias se apagaba el radio y luego se volvía a encender a las cuatro en punto para escuchar las canciones de Romualdo Brito, Vicente Fernández y de Juan Vicente Torrealba. Una hora después se apagaba la radio hasta el día siguiente.

Al caer la tarde, todos pa dentro. Como no había electricidad, nos acostábamos muy temprano. La casa era de barro y bien chiquita, quedaba al pie de un árbol de mango. Apenas era un cuarto grande y un techo atrás. Los diez chinchorros en filita. El chinchorro de mi mamá en la mitad y el de mi papá al extremo. Éramos ocho hermanos y cada uno con su chinchorro. Uno se acostaba temprano, pero sin sueño porque, ajá, no había más que hacer. Así que mi mamá acostada empezaba a narrar en la oscuridad. Esa noche en especial yo estaba asustada porque no sabía qué pasaría al día siguiente en la escuela. Seguro me iban a regañar porque ya estaba muy grande y me había demorado en empezar a estudiar. Para entonces tenía nueve años y no había ido a la escuela porque tenía que cuidar a mis hermanos pequeños. No quería pensar en eso así que puse mucha atención al relato de mi mamá para que se me pasara el susto. Mi mamá contó:

«¿Sabe la que enseñó a los Wayuú? Era la araña. Cuando vean una araña nunca la vayan a matar. Todos los animales y los árboles, antes fueron humanos. Nunca vayan a lastimar a la araña ni tampoco a los sapos. La araña antes era una mujer muy hermosa. La historia es la siguiente: resulta que hubo una peste muy grande en todo el pueblo Wayuú. Muchos Wayuú murieron, los niños quedaron huérfanos porque se murieron casi todos los adultos, entonces nadie quedó de los que sabían tejer. Los niños de los que quedaron les tocó hacer camas de puro palo y dormían muy incómodo. En muchas rancherías quedaron los niños viviendo solos, pasando hambre. Al ver todo eso, *Ma'leiwa*²⁹ se compadeció y mandó una araña en forma de persona para que les enseñara a tejer. El primero que la vio fue un muchacho que la encontró en forma de niña junto a un *jagüey*. La niña era bastante fea y estaba muy sucia. El muchacho le preguntó “¿Qué haces aquí? ¿No tienes papás?”. La niña no hablaba. A él le dio lastima y se la entregó a las hermanas diciéndoles que la cuidaran. Cuando el muchacho se fue, las hermanas la cogieron de sirvienta y la maltrataban. Así que en el día la araña tenía forma de niña y le tocaba hacer oficio, pero en la noche se convertía en

²⁹ *Ma'leiwa* en wayuunaiki significa “El que está más allá”. De acuerdo a la cosmovisión del pueblo Wayuú, es considerada una entidad creadora de todo lo existente.

una mujer hermosa y toda la noche tejía chinchorros y mochilas. En la mañana, las hermanas del muchacho encontraban los tejidos, los vendían, y la gente contenta. En una ocasión el muchacho llegó borracho y en su borrachera vio a esa mujer tan linda que estaba tejiendo y toda alumbrada, pero pensó que era del *chirrinche* que estaba viendo cosas. Él le preguntó a las hermanas que de dónde estaban sacando esos tejidos y ellas dijeron que simplemente amanecían hechos. El muchacho sospechaba de la niña y una noche decidió quedarse despierto y esperó y esperó hasta que a la media noche vio que la niña se transformó en la mujer hermosa y empezó a tejer. Al verlo, ella le dijo que no dijera nada porque si decía algo ella desaparecía, él se moría y todo se acababa. Él prometió que no iba a hablar. Pasaron los días y en el pueblo todos estaban muy curiosos de lo que pasaba, así que le preguntaban al muchacho y él no decía nada. “¿De dónde salen esas artesanías que venden tus hermanas? ¿Quién está haciéndolas?” Los amigos decidieron emborracharlo y borracho habló. Esa noche él fue donde la mujer hermosa que estaba haciendo su último tejido. Ella ya sabía. “Perdóneme. Ellos me obligaron a hablar” dijo. Ella le respondió que como habló entonces ella ya se tenía que ir y delante de él se convirtió en araña y se fue. Nunca se supo más del muchacho».

Ya desde hacía una semana mi mamá me venía preparando para empezar la escuela. Me había comprado en Maicao una braga que tenía grande la foto del Chapulín Colorado con las antenitas y todo; la vecina me regaló para ese día una blusa que era de color azul. Me levanté temprano, me puse la ropa nueva, comí un pedazo de yuca y un pocillo de café. Mi mamá me dijo antes de salir de la casa: «No vayas a hablar porque te van a pegar». Salí con mis hermanos mayores, ellos me dejaban en la escuela y seguían luego para el bachillerato. Caminamos y caminamos tanto que yo creía que nunca íbamos a llegar. Cuando llegamos recuerdo que estaba muy cansada. Me recibió la maestra con su cabello largo y bonito. Me dijo algo en español, pero yo no le entendí nada y me sentó en una silla. Yo sólo recordaba la voz de mi mamá diciéndome que no hablara porque la maestra me pegaba. La maestra hablaba y escribía en el tablero de tiza. Al rato empecé a sentir una carraspera en la garganta y ganas de toser. Yo no tenía gripa ni nada, pero las ganas de toser me estaban matando por dentro; sin embargo, mi mamá me había dicho que no abriera la boca. Yo me aguanté las ganas de toser hasta que se me salieron las lágrimas y fue cuando vino la maestra y me vio. La maestra me hablaba y me imagino que preguntaba «¿Qué

tiene? ¿Qué le pasa?»; ella me tocaba, pero yo no le entendí y más asustada estaba. Total, es que ella agarró y escribió una nota para mi mamá. Yo me llevé el papel en el bolsillo de la braga.

—A ella le dieron un papel —dijo mi hermano cuando llegamos.

—¿Qué hiciste Cecilia? —preguntó mi mamá. Sabía que estaba enojada porque siempre me decía Petchon y cuando me llamaba por mi nombre no era algo bueno.

—Yo no hice nada —y empezó a temblarme el cuerpo de puro miedo de no saber qué decía ese papel—. Sino que me aguanté las ganas de toser y se me salieron las lágrimas.

—Busque el papel —dijo mi mamá con firmeza. Ella leyó y luego me miró —Yo te dije que no hablaras, no que no tosieras.

La maestra había escrito en el papel «*Lleve a la niña al médico que está enferma porque estaba llorando. Seguramente le duele algo, pero no quiso decir nada. No la vaya a mandar mañana así a la escuela*».

—¿Y ahora qué vamos a hacer? —dijo muy seria mi mamá.

—Ombe, escríbale una nota de vuelta a la *seño* explicándole lo que le pasó. Que no podía toser y ya, pero que no está enferma— contestó mi hermano mayor.

Todo eso por la barrera del lenguaje. Muchos niños Wayuú cuando entran a estudiar pasan por lo mismo. Hoy día todavía. En las rancherías sólo se habla el wayuunaiki y cuando van a la escuela sufren mucho por la crueldad y la burla de los compañeros; en especial la incompreensión de los maestros *arijuna*³⁰. Nada más hace como dos meses será, que estaba dando clase y pasó algo que me hizo recordar todo este episodio de mi primer día de escuela. La escuela en la que soy maestra queda en un barrio de invasión en Riohacha. No es un centro etnoeducativo como lo hay en las rancherías. En este colegio donde estoy, los niños Wayuú son la minoría. Este año de los 36 estudiantes de grado tercero sólo un puñado de ellos son niños Wayuú; entre estos hay dos niñas. Ambas vienen de rancherías así que poco saben el español.

—Ajá ¿y ustedes qué es qué están hablando? —dijo Johan con malicia al escuchar a Yaidé y a Martha — ¡Hablando gringo o quién sabe qué!

³⁰ Arijuna (también dicen Alijuna) es el término que se usa para referirse a la persona no indígena Wayuú, ya sea guajiro o alguien de afuera de la región.

—Hablando el idioma del diablo —dijo una voz burlona en el fondo del salón y varios niños se rieron.

—Ellas están hablando wayuunaiki —respondí. Entonces miré a las dos niñas, sonreí y les dije fuerte pa' que escucharan todos— *Nojolenü asirajün jüka. Tashaja amazachí*³¹.

—Uy, la seño habla eso —dijo Yorman mientras sacudía una mano.

—Así es. Ellas no están hablando mal de ustedes ni nada. Están hablando cosas de la clase así que si las vuelven a escuchar no piensen mal — le dije a todo el grupo. En mis veintitrés años de maestra de primaria he tenido que hacer esto mismo muchas veces. Luego paré por completo la clase y les dije:

—No es fácil venir a la escuela y no hablar igual que los demás. Voy a contarles algo que me pasó a mí cuando tenía la misma edad de Yaidé y de Martha. Vengan, siéntense todos cerquita. —. Entonces empecé— Antes de que empezara a ir a la escuela, todos los viernes mi mamá me mandaba a Maicao con una señora que era comerciante, le decían Marchanta. Ella vendía ropa, perfumes, zapatos y yo le ayudaba. Marchanta me daba una mochila y adentro había dulces, frunas y confites; entonces cuando la gente se acercaba a comprar cosas ella les decía: «La niña también está vendiendo dulces» y yo les mostraba los confetis y la gente compraba. Con el tiempo la gente me decía la Marchantita. Un viernes llegamos como siempre y Marchanta se sentó en el piso, en el lugar de siempre y sacó toda la mercancía. Yo ayudaba y luego me sentaba en silencio con mi mochila de dulces. Yo no podía hablar con los que llegaban a comprar porque no entendía ni sabía el español. Llegó entonces una señora vestida muy bonita con tacones y muy elegante; la señora andaba con una niña que seguro era su hija. La niña tenía un vestido de encajes, unas medias veladas blancas y unos zapatos que brillaban tanto que uno podía ver su reflejo en ellos. Además, tenía los ojos azules que yo nunca había visto a alguien con ojos de ese color. La señora elegante compró un perfume y cuando Marchanta iba a sacar una bolsa para empacarlo, saltó una cucaracha grande del paquete de bolsas plásticas y le cayó a la niña en el vestido. La niña gritó «¡Mami, mami, mami!» y corrió hacía donde la señora de tacones. En ese momento yo pensé que había aprendido una nueva palabra: cucaracha en español se dice *mami*. Así que a partir de ese momento yo le enseñé a mi papá y a los hermanitos menores, cuando veíamos una cucaracha que eso es una *mami* —en este punto tuve que parar el relato por las risas de todos los estudiantes —Mis

³¹ La traducción es: “Tranquilas. Ellos no se van a reír más de ustedes”.

hermanitos cuando veían una cucaracha decían «Mira Petchon, una *mami*». Sólo hasta cuando fui a la escuela que descubrí que a las cucarachas se les dice *cucaracha* y que la niña había dicho *Mami* por el susto de ver el bicho y buscaba la protección de su mamá; ahí fue que caí en cuenta de mi error, pero ya habían pasado años.

Varios rieron tanto que lloraban y se agarraban la barriga. Desde ese día nunca más hubo burlas para Yaidé y Martha y cuando, de vez en cuando, aparecen cucarachas en el salón no falta quien diga «Profe, una mami» y todos reímos.

Al día siguiente de lo que pasó con mis dos estudiantes, me fui a la escuela vestida de manta. No había ido en todo el año en manta a trabajar, pero lo vi necesario. En mi escuela sólo somos dos maestras indígenas, la otra enseña en bachillerato; llegó hace poco recién graduada pero casi no conversamos. También la coordinadora es Wayuú. Toda mi vida de maestra he trabajado aquí, en este mismo colegio. Recuerdo el día que fui a la gobernación.

—¿Sabía que usted es la primera Wayuú licenciada que va a ser nombrada en Riohacha? —me dijo el de la oficina de la Secretaría de Educación cuando fui a llevar mis papeles de nombramiento en el año 1999. Seguro estaba equivocado, pensé. Yo conocía de al menos dos maestros Wayuú que ya estaban en el magisterio.

— ¿Y Luisa Pimienta y Nelson Iguarán? —le pregunté.

— Luisa apenas estudió hasta la normal. Y Nelson hasta el bachillerato y no quiso estudiar más.

Lo nombraron por política —me entregó un papel y me dijo —Vaya y preséntese al colegio hoy mismo.

Salí de la oficina y fui directamente al colegio que decía en el papel. Me ubicaba más o menos pero nunca había ido por esos lados. Era un sector más bien peligroso de Riohacha, pero iba contenta. Cuando llegué había un grupo de profesoras conversando que ya estaba que llegaba el reemplazo de Julia. Al verme, y sin saber ellas que yo reemplazaría a Julia, una dijo en voz alta «¿Y esta india qué?». Ellas creyeron que no las había escuchado, pero sí. Sentí frío por dentro pero ya estaba ahí.

En un principio, yo no quería estudiar para ser maestra, ni siquiera el día que mi mamá me llevó a aquella reunión. Rondaba yo los once años, no recuerdo bien; yo prefería quedarme esa tarde por ahí con los amigos, pero mi mamá me obligó.

—¡Yo no sé quién es esa señora! —le dije a mi mamá.

—Viene de lejos y tiene un mensaje para los Wayuú. Hay que ir —respondió ella.

Ese día el desierto picaba. La reunión era en la choza comunal de Mara y habían venido de las rancherías vecinas. Empezaron con la *chichamaya*³² antes de que hablara la extranjera. La señora estaba vestida con una manta que seguro le habían regalado para la ocasión. Era muy alta y de edad avanzada. Muy blanca y con ojos azules como los de la niña de la cucaracha. Ella hablaba en inglés y otro arijuna decía en español lo que ella acababa de decir y luego Don Miguel decía lo mismo en wayuunaiki y por eso la reunión se hizo muy larga. No tengo recuerdos de lo que dijo la extranjera ese día, pero lo que nunca olvido es que todo el tiempo se refería a los que estábamos ahí como “mis hermanos”; pero no era como el “hermano” del culto que había escuchado en la bullaranga cuando pasábamos por las iglesias de Maicao y mi mamá nos hacía caminar más rápido porque le traía recuerdos del convento. No. Cuando ella lo decía yo veía en sus ojos azules que de verdad lo sentía, y me confundí. Yo escuchaba a los adultos decir que esa señora había viajado por toda América conociendo cada grupo indígena que podía y que sabía más del indio que nosotros mismos, y yo pensé «¿Cómo alguien va a saber de uno más que uno mismo?». Años después de esa reunión, Don Miguel —el que había estado en la reunión como intérprete de la señora— pasó por la ranchería y le dejó a mi mamá un librito que había escrito la extranjera de todos sus viajes. El librito se llamaba *Carta a los aborígenes*.

Vi la portada y era la foto de una mujer con un niño que se parecía como a nosotros, pero no eran Wayuú y me entró la curiosidad «¿De dónde serán esa señora y ese niño?» pensé. Yo nunca había cogido un libro que no fuera para hacer tareas. Para ese momento yo ya sabía leer y escribir el español decentemente así que una tarde me fui al chinchorro que colgaba del palo de mango; no el de dormir sino el chinchorro de tardear. Había unos pajaritos por ahí peleando bonito y el clima estaba fresco. No se escuchaba más que el viento hablándole al mar que ya iba para allá, que estaba cerquita, que lo esperara. Y empecé a leer:

³² Danza que realizan los Wayuú como expresión cultural. Inicialmente se realiza dentro del ritual de iniciación de la pubertad, pero también se baila en ocasiones especiales.

A los aborígenes y esquimales del continente americano que son mis hermanos y hermanas, a quienes amo de manera especial.

Recuerdo mi visita de hace unos años, a los navajos y hopies en los Estados Unidos de Norteamérica y a los aborígenes blackfoot en el Canadá, quienes me dieron mi hermoso nombre aborigen: Natu-Okcist (Bendita Madre), y del año pasado a los amigos chocoes, guaymies y kunas en Panamá, a los pueblos aymará y quechua en Bolivia, Perú y Ecuador, a los hermanos y hermanas mapuches en Chile, a los amigos maticos en Argentina, los macá en Paraguay y a los muchos hermanos y hermanas entre los guajiros en Venezuela y Colombia y, en últimos en orden pero no en importancia, mis queridos amigos motilones en las montañas cerca de Valledupar en Colombia. No les puedo describir lo mucho que anhelo estar de nuevo con ustedes (...) mientras escribo estas palabras brotan lágrimas de mis ojos.

Yo pensé en ese momento que todos esos indígenas serían como mis primos, pero en otros países. La cabeza me daba vueltas y me preguntaba si sufrían el desprecio del blanco tanto como lo sufrimos nosotros en el pueblo Wayuú. Seguí leyendo:

Cuando, hace cientos de años, el blanco vino a la mitad del mundo que pertenecía al aborigen, luchó contra el aborigen y lo venció. Esto lo saben todos ustedes. No fue bueno lo que hizo (...) Quiero decirles que estoy segura que vendrá el día en que el aborigen estudiará la historia de su propio pueblo y la conocerá; hace ya 400 años que el blanco ha estado estudiando la historia del aborigen, y mientras más la estudia más los admira.

Y fue exactamente en ese momento que me invadió por todo el cuerpo la necesidad de conocer todo lo que pudiera, no sólo de mi propio pueblo, sino de todos los pueblos. Quería saberlo todo. Aparté el librito y recostada en el chinchorro miré para el cielo y no había ni una nube. Cerré los ojos y me sentí tan poquita cosa. Continué leyendo, y como una respuesta del librito a ese último pensamiento, aparecieron estas palabras:

Nunca deben sentir que son un pueblo inferior, un pueblo sin conocimientos. Mis amigos, todos nosotros tenemos cinco dedos en la mano: sabemos que necesitamos cada uno de nuestros dedos. Hay en este mundo hombres cobrizos, hombres negros, hombres blancos, hombres morenos y hombres amarillos (como le llamamos en nuestro idioma);

son como los dedos de la mano, cada uno es necesario, cada uno forma parte de la misma mano. ¡Cuánto perjudicaría nuestro trabajo la pérdida de un dedo!

Tres años después de mi encuentro con el libro, le dijeron a mi mamá que yo podía estudiar para ser maestra con una beca; ni mi mamá ni yo lo dudamos. Yo trato de compartir con todos los estudiantes que pasan por mis manos, los relatos y los cantos que aprendí de niña, así como los pensamientos que la señora extranjera sembró en mi mente y que han ido madurando con los años. En la última visita que le hice a mi mamá en Maracaibo antes de que falleciera, ella me tenía un regalo: el librito que habíamos recibido décadas atrás de manos de Don Miguel y que ella guardaba bajo llave. Me encontré de nuevo con la mujer de la portada sentada junto al niño y en esa ocasión pude reconocer al instante que la foto se la habían tomado a madre e hijo, indígenas mapuches de Chile.

Relato # 2

A veces, solo con leer un cuento basta

Me tomó veinticinco años tener el valor para leer ese libro. Se había escurrido de mis manos en el momento más oscuro de mi vida; cada vez que me encontraba con ese título revivía la noticia.

El librito aquel era muy sencillo, de hojas amarillentas y envejecidas; pero al ojear en la Librería Nacional esta nueva versión con fotos de Russel Munson, sentí que me invitaba a su encuentro. Lo abro y veo de nuevo la dedicatoria que fue lo único que había alcanzado a leer a mis 18 años. Me detengo un rato en las fotos. «¡No te distraigas!» -me digo en voz alta. «Ármate de valor». Empiezo. Parte I: «Para la mayoría de las gaviotas, no es volar lo que importa, sino comer. Para esta gaviota, sin embargo, no era comer lo que importaba, sino volar» (p. 14).

No más me la encontré hace como un mes que fui al pueblo. Allí todavía viven mi mamá y mis tías, entonces voy con frecuencia. Iba caminando por la plaza cuando me la encontré, a mi maestra Gilma; mi maestra de primero de primaria. Todos los Londoño pasaron por sus manos: mi mamá, mis tías y yo que ya voy a completar treinta años en el magisterio; pero cuando Gilma me saluda sabe quién soy, me abraza con ternura y sonrío.

—Niña Fanny, ¿qué hay de su mamá? —dice con un hilo de voz.

—Mejorcita doña Gilma. Usted se ve muy bien — le estampo un beso en la cabeza.

—Dios te bendiga por eso hija; estoy bien, estoy bien.

Siempre me reconoce. Debe ser por agradecimiento a mi abuelo. Él era un hombre muy conocido y respetado en la región; próspero y era quien le mandaba sagrado la leche a la maestra Gilma. La casa de mi abuelo era donde todo el pueblo se reunía porque fue el primero en tener un televisor. Inolvidable los sábados en la noche cuando todos los niños del pueblo íbamos a la casa de mi abuelo a ver *Topo Gigio* y cantábamos sus canciones:

Hasta mañana, si Dios quiere

Que descansen bien.

Llegó la hora de acostarse y soñar, también

Porque mañana será otro día

Hay que vivirlo con alegría.

Luego la abuela nos daba arepa con chocolate y los niños se iban, pero los nietos nos quedábamos; entonces el abuelo sacaba la guitarra y empezaba a trovar. Sus trovas hablaban del ganado, las montañas, la cosecha, la familia, los espantos y la hombría.

—Yo quería ser enfermera —le dijo mi mamá a mi hija Sofía el día de su grado de bachiller con los ojos húmedos —pero el abuelo decía que estudiar era muestra de pobreza. Si ya había la plata no iba a dejar que sus hijas estudiaran. ¿Qué iban a pensar de él? Tu mamá rompió esa maldición que llevábamos encima las Londoño y estudió para ser maestra y ahora tú vas a ser abogada. Ay hija, Dios te dé la fuerza.

Desde muy niña lo supe: quería ser maestra. No porque haya tenido maestras en la infancia que dejaron huella y me inspiraron; en realidad quería ser maestra para no ser como muchas de las que tuve. Y es que a mi profe Gilma sólo la tuve en primero y luego nos fuimos del Carmen. Mi papá cuidaba fincas y nos mudábamos mucho, fuimos a dar hasta el Valle del Cauca, por allá en El Darién, Sevilla, Buga, donde le salía trabajo a mi papá, y con cada nueva escuela empezaba la angustia. Allá no tenía abuelo que le mandara gallinas ni leche a mi maestra así que eran otros los que le llevaban presentes y tenían su cariño.

Fue una promesa que me hice un viernes. Tenía por ahí unos ocho años. Los viernes mi mamá me empacaba café con leche y una arepa de choclo para llevar a la escuela. Las maestras no jugaban con los estudiantes, pero sí recuerdo que las niñas más grandes, las de último grado, nos

convidaban a las pequeñas a jugar en el descanso cadeneta, chucha cogida, bota tarro; pero ese día no tenía ganas de jugar. Estaba sentada en una esquina de la cancha. Aún el corazón me latía con fuerza por lo que acababa de pasar en el salón. Lucía Caicedo, la hija del hacendado, le llevó ese día a la maestra una canasta de huevos criollos, un bloque grande de queso y unas naranjas. Se los entregó muy orgullosa delante de todos nosotros.

—Gracias Lucía, dile a Don Carlos que muchas gracias y que estaba muy bueno el manjar blanco que me mandó la semana pasada — y allí estaba el abrazo infinito y esa mirada, así como me miraba mi profe Gilma. Ingenua pensé que si le daba a mi maestra la arepa de choclo que me había empacado mi mamá, quizá tendría suerte.

—Profesora, miré lo que le mandó mi mamá —mentí. Y le entregué con la mano temblorosa el bultico envuelto en hojas de plátano. Fue suficiente su mirada y ver la vena en la frente que se le abultaba mientras fruncía el ceño. Entonces dijo:

—¿Fanny? ¿verdad? Dígale a su mamá que gracias. Póngalo allí encima del escaparate — indicó con los labios mostrando el escaparate donde había unos textos escolares viejos. Luego me miro y dijo —Ya puedes ir al descanso —y me dio la espalda.

Nada es coincidencia. Quizá si hubiese leído el libro en aquel momento su valor en mí hubiese quedado corto. Hoy me siento como Juan Salvador Gaviota quien pudo olvidar que el motivo de volar es la comida; yo también renuncié a eso hace mucho. Continúo leyendo: «Estaba vivo y temblaba ligeramente de gozo, orgulloso de que su miedo estuviera bajo control».
(p. 25).

Una noche escuché a mis papás conversar. Era de mala educación escuchar las conversaciones de los adultos, pero en mi casa era diferente.

—Vamos a tener que regresarnos al Carmen, hija. El trabajo está muy malo.

—¿Quiere que hable con mi papá para que nos ayude a devolvernos? —respondió mi mamá.

—No. No le diga nada. No le quiero deber favores. Vamos a ahorrar unos pesos y por ahí en tres meses ya nos regresamos para que Fanny termine el bachillerato allá. Juan me dijo que me daba trabajo en la carnicería. Venga Fanny — me llamó —Yo le voy a dar el estudio, si quiere

estudiar para profesora yo la apoyo miya. Cuidado con ennoviarse por ahí. Si va a estudiar es en serio.

Al regresar, todo en el Carmen se sentía diferente. Mi hermano se convirtió en aprendiz de Néstor Zuluaga, el pionero del arte de la cerámica en el Carmen de Viboral. En esa época sólo había un taller llamado *Fábrica de la loza*. A veces le llevaba el almuerzo a mi hermano y veía esos hornos enormes y a mi hermano pintando los platos y los pocillos a mano, con tanto cuidado y delicadeza que parecía hipnotizado.

La suerte nos abrazaba. Mi papá empezó a trabajar en la carnicería con mi tío, mi hermano mayor también con trabajo y yo estaba terminando el bachillerato, pero tenía embolatado mis horas de servicio social que era requisito para graduarme.

—Profesor Libardo, ¿Me mandó a llamar? —me asomé al salón de mi maestro de filosofía quien estaba encargado de organizar el servicio social de los estudiantes que se graduaban.

—Señorita, ya la ubiqué para que haga las horas en la Jesús Antonio Arango.

—¿La biblioteca municipal? —pregunté. El profe Libardo respondió con un sí moviendo la cabeza sin mirarme mientras buscaba algo entre unos papeles. Pregunté qué me tocaba hacer.

—Allá le dicen qué hacer. Vaya el sábado a eso de las tres de la tarde y pregunte por Sonia, la bibliotecaria. Tome esta hoja para que le vayan firmando cada vez que vaya —le agradecí y salí pensando que hacía mucho no iba a esa biblioteca. Nada más había entrado un par de veces y como estuvo cerrada tanto tiempo porque la estaban remodelando no había ido por esos lados de la plaza hacía bastante tiempo.

Llegué a las 2:30 p.m. y pregunté por Sonia. Me dijeron que pasara y que la iba a reconocer ahí mismo porque era la única persona allá adentro. Mientras caminaba por el pasillo podía percatarme que todo estaba pulcro y reluciente. Se sentía el olor a pintura fresca. Era un pasillo largo. Al llegar al lugar donde se custodian los libros recordé la última vez que había entrado años atrás y ese olor intenso a madera; en el interior te encuentras con un techo alto y antiguo. Me doy cuenta que las remodelaciones fueron solo de la fachada y el pasillo porque adentro se conservó como esa casona típica de la región antioqueña con pisos de roble inmortal. En un rincón vi un teatrillo y una cesta grande con títeres, además de una caja llena de pinturas, colores y cartulinas. En la pared colgaban algunos dibujos con trazos de niño donde se podía identificar un bosque y una niña con una caperuzita roja y en otro dibujo a un lobo luchando con una abuelita.

—¿Usted es Fanny Zuluaga? —preguntó la bibliotecaria.

—Sí señora, soy yo. Vengo a lo de las horas de servicio social —respondí.

—¿Alguna vez ha leído en voz alta cuentos a niños? Yo le dije a Libardo que, si me mandaba a alguien, era para que hiciera la hora del cuento acá en la biblioteca —dijo con voz prevenida.

—Yo en diciembre siempre reúno a los niños de por mi casa, cantamos las novenas y yo soy la que los organiza —le dije con seguridad para que no me devolviera con mi profesor de filosofía por inexperta.

Los siguientes meses fui cada sábado a la biblioteca. A las 4:00 p.m. llegaban los niños que no eran muchos, pero los suficientes para tener mi momento de maestra. Les leía, cantábamos y luego salíamos a la manga a jugar al gato y al ratón. Yo llegaba a contarle a mi papá las ocurrencias que me decían los niños; él se reía fuerte y me decía «Usted va a ser una buena profesora. No se case. Estudie que cuando estemos viejitos su mamá y yo, usted está aquí con nosotros y vivimos bien bueno». Aún sueño con mi papá. Me habla en sueños y yo le contesto. Yo no estaba lista, no estaba lista para ese momento. Nunca se está.

Acababa de cumplir los 18 años cuando llegó la noticia. Ese sábado, después de la hora del cuento, me quedé un rato más en la biblioteca viendo libros y encontré a *Juan Salvador Gaviota* (Bach, 1983). Lo abrí y en la primera página estaba la dedicatoria del autor «Al verdadero Juan Gaviota que todos llevamos dentro». Le dije a Sonia que me lo llevaría para leerlo. Al llegar a la casa estaba el primo Felipe informando a mi mamá lo ocurrido. Se metieron a robar a la carnicería; a mi tío y a mi papá los mataron. El libro se escurrió de mi mano; cayó al piso, así como toda mi vida. Las nueve noches se cruzaron con el grado de bachiller. Su ausencia era desgarradora. Mi mamá y todos los hermanos teníamos que trabajar porque el orgullo era muy grande para recibir ayuda del abuelo. Al final de la jornada, el cuerpo frágil de mi madre luego de limpiar casas ajenas se mezclaba con las voces de mis tías: «¡Que se va a poner a darle estudio a Fanny! Véala ahí trabajando en esa papelería haciendo dizque tarjetas. Que se busque un noviecito y se case».

Ya veo. Llegó un momento donde Juan Salvador Gaviota ya no necesitaba mendigar a los pesqueros ni buscar sobras de pan para sobrevivir. Dejé de leer. Esa noche mi papá me habló de

nuevo en sueños. No recuerdo sus palabras exactas, pero parecía Juan Salvador Gaviota hablándome a mí, a Fanny. Retomo la lectura.

“¿Quién es más responsable que una gaviota que ha encontrado y que persigue un significado, un fin más alto en la vida? (p. 35).

De la papelería pasé a trabajar como secretaria en el consultorio odontológico del pueblo. Ese lunes revisé la agenda de la doctora y vi que el paciente de las nueve de la mañana era Libardo Jaramillo, mi profesor de filosofía. No lo veía desde la ceremonia de grado y eso hacía tres años.

—Fanny, ¿qué pasó con lo de ser profesora, pues? —me dijo Libardo. Nadie me lo había recordado en voz alta; sólo mi papá en sueños, mi mamá con sus acciones y yo misma en soledad.

—Profe, es que es muy complicado. Eso de estudiar en la universidad le toca a uno irse a vivir a Medellín y con qué plata; lo veo como tan complicado —respondí con tristeza. Aparté la mirada porque no era capaz de verlo a los ojos. Él se quedó en silencio.

—Hay una universidad a distancia. Usted va sólo los sábados y así puede trabajar para pagarse la carrera —yo nunca había escuchado eso de estudiar a distancia. Al escucharlo no le creí mucho. Igual le di las gracias.

Al día siguiente el profesor volvió al consultorio muy temprano, pensé que se le había quedado algo. Me miró muy serio y puso en el escritorio un montón de folletos y papeles.

—Vea Fanny, ahí le traigo toda la información para que empiece a estudiar en la universidad a distancia. Me invita al grado de licenciada —y sin esperar que le diera las gracias, salió.

«Para volar tan rápido como el pensamiento y a cualquier sitio que exista -dijo Chiang a Juan- debes empezar por saber que ya has llegado». (p. 60)

«¿Mami, quiere que le traiga un café?» Me preguntó Sofía cuando se percató que llevaba un largo rato leyendo y haciendo pausas mientras me quedaba viendo al pasado. Luego volví a las páginas mientras le respondía «Sí hija, gracias».

La maldición de las Londoño me perseguía aún. La esquivaba y la mayoría de las veces lograba evadirla. ¿Cómo escapar de una maldición generacional? ¿Cómo saborear la emancipación de la mujer?

—Bendición, tío.

—Dios me la bendiga sobrina. ¿Ya consiguió trabajo de profesora?

—Todavía no tío, pero ya empecé la universidad. —dije orgullosa como si hubiese conquistado el Everest.

—Vea hija, si quiere yo la ayudo a ubicar. Tengo un amigo político que le da una plaza, pero eso sí, usted sabe que tiene que darme una parte del sueldo cada mes —sentenció con frialdad.

—Gracias tío. Tranquilo que yo ya llevé la semana pasada los papeles a la Secretaría de Educación allá en Medellín y están que me llaman —respondí con voz temblorosa, fingiendo naturalidad y tratando de ocultar mi indignación.

Toco el cielo con mis dedos. Allí está mi escuela, en ese morro; me abrazan fuerte los que quedarían en mi historia como mis primeros estudiantes. Mi primer sueldo fue un escándalo; eran \$148.000, tres veces más de lo que ganaba en el consultorio odontológico.

—Fanny, ¿cómo se ha sentido estos meses acá en San Javier? ¿Si le ha gustado? —me pregunta el rector acercándose demasiado y con un dejo en la voz que hiela mi sangre. Me alejo rápidamente.

—Claro rector, estoy muy contenta. Las familias son muy colaboradoras —respondí.

—Venga la acompaño hasta la parada del bus. Si quiere vamos y nos tomamos algo por ahí que yo sé que es nueva en la ciudad y debe sentirse muy sola.

—Tranquilo rector que yo me voy a quedar acá organizando unas cosas en el salón y de aquí me voy a hacerle una diligencia a mi tía, entonces voy por otra ruta. —mentí—. Gracias de todos modos.

«¿Por qué será — se preguntó perplejo Juan— que no hay nada más difícil en el mundo que convencer a un pájaro de que es libre y de que lo puede probar por sí mismo si sólo pasa un rato practicando? ¿Por qué será tan difícil?». (p. 91)

Tomo un poco de café. Pienso en mi mamá «Yo quería ser enfermera» fueron sus palabras. Ella no sabe que al final sí logró serlo. Me sanó a mí y a mi hija Sofía. No se es enfermera sólo curando heridas del cuerpo, también las heridas familiares. «Hija, vea que entre sus hermanos y yo recogimos para que complete lo de la matrícula de la universidad. Ya hablé

con su tía Rosaura para que se quede con ella allá en Medellín cuando la llamen a trabajar». Siento el café que calienta mis brazos y mis piernas. Siento el recuerdo que calienta mi espíritu.

Se escuchan disparos al aire; vienen de la cancha de San Rafael - Guayabal. De nuevo están celebrando los goles con armas. Así son las cosas por acá: fútbol y tiros. Estamos en los noventas, la que quedaría en la historia como la época más oscura de Medellín.

—Profesora, aquí le manda mi hermano Gregorio —me entrega un papel sucio y arrugado. Sin leer la nota le pregunto cuál es su hermano Gregorio porque nada más conocía a Juan Carlos, el hermanito de séptimo que lo traía y lo recogía. Me explica que Gregorio es el hermano mayor que trabaja en la calle. Leo la nota:

profe nanci, uste save que esto por aqui es peligroso con migo esta segura que llo la protejo. uste tan vonita corre peligro. lla sabe que estoi en la cancha

el gregorio

—¿Qué le va a responder al Gregorio, profe?

—Miguel, dígame que tranquilo. Que gracias, que yo soy cuidadosa —escucho más tiros. Nuevamente; tranquilo. Tranquilo. Tranquilo. ¡¿Cuánto más?!

Frecuentaba la biblioteca pública Héctor González Mejía sobre todo para hacer mis trabajos de la universidad. Ese día necesitaba un libro para un trabajo de una materia llamada Ética Profesional. Buscaba algo que hablara sobre religiones del mundo o algo así. Le pregunté a la auxiliar bibliotecaria que andaba por ahí y me respondió que volvería con algo. Fue entonces cuando él se acercó.

—Yo creo que este libro le puede servir, señorita —dijo con un acento foráneo y una amabilidad infinita.

—Ah, muchas gracias —respondí sorprendida. Me senté a revisar el libro. Entonces él se sentó en la misma mesa frente a mí y siguió leyendo un libro color rojo escarlata en cuya portada relucía un ruiseñor. Por un momento él bajó el libro y me miró.

—Yo pensé que usted trabajaba también acá en la biblioteca —dije tímidamente.

—No, no trabajo acá —sonrió—. Me gusta mucho el lugar. Llegué hace un par de semanas a Colombia. Soy Alberto, un placer.

«¡Sofía, Fanny!, ya está servida la cena» Escucho la voz de Alberto que nos llama desde el comedor. «Uy papá, se ve delicioso. Hacía días que no preparabas causa limeña. ¿Qué estamos celebrando?» «Celebramos que a tu mamá ya le publicarán por fin su libro» dijo mirándome con la dosis precisa de orgullo y ternura, ni más ni menos; esa mirada me recordó los primeros encuentros en la biblioteca pública donde nos conocimos. «Así, Juan Salvador Gaviota no se sentía culpable al romper las promesas que se había hecho a sí mismo». (p. 25).

«—¡Olvídate de la fe! —le decía Chiang a Juan Salvador Gaviota una y otra vez—. Tú no necesitaste fe para volar, lo que necesitaste fue comprender lo que era el vuelo. Esto es exactamente lo mismo. Ahora, inténtalo otra vez». (p. 60).

El primer momento del día en mi salón de clases es siempre la lectura en voz alta. No fue diferente aquella mañana.

—Y empieza así. «Nandi puso siete deliciosas frutas dentro de una cesta para su amiga Tindi. “Se llevará una sorpresa” pensó Nandi cuando partió hacia el poblado de Tindi»³³.

—Profe Fanny —interrumpió Jorge. —Esa niña del cuento se parece a Yorladis.

Todos rieron excepto Yorladis quien se puso en pie y se lanzó con puños y patadas contra su compañero. Detengo la lectura del cuento y rápidamente contengo a la niña con mi cuerpo.

—No pasa nada. Respira, Respira. Aquí estoy contigo. No debemos lastimar a los compañeros, Yorladis. Respira. Respira —intento calmarla, pero ni mis palabras ni mi fuerza logran contenerla.

—¡Estoy cansada de que se burlen de mí! ¡Siempre me están diciendo *negra, negra!* —dijo Yorladis. Es claro que no puedo continuar leyendo. Adelanto cinco minutos el receso y le

³³ Tomado del libro álbum *La sorpresa de Nandi* (Browne, 1994).

pido a todo el grupo que salga. Decido conversar a solas con Yorladis. Es la tercera vez en la semana que se repiten estos episodios, pero nunca había pasado en la hora del cuento.

—Profe, perdóneme, perdóneme. Yo quiero cambiar de verdad, perdóneme —la abrazo. Me recuerdo que sólo tiene cinco años. Tengo que recordarlo constantemente. Cuando aparecen esos momentos de ira intensa siempre terminamos en esta escena donde ella pide perdón sin parar, confundida y desconociéndose a ella misma, luchando contra ella misma.

—Pero si a ti te gustan mucho los libros, las historias, las adivinanzas; pensé que este libro te iba a encantar. Habla de la amistad entre dos amigas. ¿Quieres que te lo lea a ti sola? —pruebo suerte con esa estrategia.

—¡No! ¡Odio ese libro! —Entonces las lágrimas corren por sus mejillas. Le recuerdo que aún no conoce la historia y que no puede odiar algo que no conoce. Inmediatamente me doy cuenta de lo vacío de mis palabras ¡Que cliché! Es obvio que lo que le molesta no es la historia. Nuevamente un NO. La invito a respirar juntas: respiramos, respiramos. Menciono otros libros que ella disfrutó mucho como *Choco encuentra una mamá* (Kasza, 1992) o *Donde viven los monstruos* (Sendak, 1963). Sonríe un poco y dice que esos sí le gustaron.

—Vamos a hablar con Jorge quien te debe una disculpa, y tú también a él. —salimos al encuentro con el resto del grupo.

Cuando Sofía visita mi salón todos los estudiantes quieren conocer y abrazar a la hija de la maestra. Menos Yorladis. No se acerca y empieza a patear algunas sillas buscando atención. Esa noche en casa narro lo ocurrido a Alberto y a Sofía. Me preguntan sobre su familia y les relato lo difícil que es la vida de esta pequeña.

—He estado pensando que quiero invitarla acá a la casa una tarde, para que esté en otro ambiente. Mañana hablo con la mamá a ver qué piensa y si me da su autorización — afirmo.

A ellos no les parece una buena idea. Me persuaden con muchos argumentos como que ella va a considerar eso un premio a sus berrinches o puede empeorar su comportamiento. Válido, pero tengo la certeza de que eso puede funcionar.

«—Juan —dijo, y éstas fueron las últimas palabras que pronunció Chiang —, sigue trabajando en el amor». (p. 66)

¡¿Cómo lo había olvidado?! Fue en Sevilla, Valle del Cauca. La maestra Yuliet de grado quinto. No todas fueron iguales; ella estaba llena de amor. Pero ¿qué es el amor para

una maestra? ¿Qué significa amar a un estudiante? Recuerdo que en una ocasión nos invitó a su casa, a mi mamá y a mí. Nos dio chocolate caliente y le habló tan bonito a mi mamá sobre mí que ya había olvidado lo sedienta que estaba de cariño escolar. Esa tarde su chocolate y sus palabras saciaron mi sed de acogida.

Las siguientes semanas pasaron en tensa calma. La mamá de Yorladis no se había acercado a la escuela así que no había podido hablar con ella sobre la idea de llevar a Yorladis una tarde a mi casa. Cuando la madre se ausentaba por muchos días era señal que estaba viviendo una recaída. Era su padrastro el que traía y recogía a la niña. No era buena idea hablar con él sobre eso. Por aquellos días encontré un libro llamado *El lugar más bonito del mundo* (Cameron, 1988). Lo leí allí en la biblioteca escolar al finalizar la jornada. En la contraportada rezaba *A partir de los ocho años* «¿De dónde sacan esas recomendaciones de edad?» me pregunté en ese momento. «Mis estudiantes de cinco años lo pueden disfrutar perfectamente. Son sólo 70 páginas». Decidí leerles un capítulo cada día. Con ese libro entablamos una amistad cercana con Juan, el niño de Guatemala protagonista de la historia. Nos mostró su pueblo junto a un lago custodiado por tres volcanes; un lugar rodeado de cafetales, maizales y plantaciones de ajos y cebollas. Yorladis escuchaba con atención y levantó la mano para decir que se parecía al pueblo donde vivía su abuela. Hablaba con una sonrisa amplia y emoción sincera «Profe, cuando voy de vacaciones allá, donde mi abuela, me baño todos los días en el río; allá lavamos la ropa, comemos guamas y caimito que hay por todas partes... ¡y zapotes, profe! Son deliciosos» Entonces Juan, el de Guatemala, empezó a relatar su dolor cuando su madre lo entregó a su abuela para poder irse a vivir con un nuevo hombre luego de que el padre del niño la abandonara. Yorladis habitó el texto con su cuerpo y sus sentidos. Su mirada, la forma como se sentaba muy cerca de mí al momento de la lectura, sus gestos, las risas, sus palabras.

El día que leímos el último capítulo del libro, la mamá de Yorladis la recogió al finalizar la jornada escolar. Su aspecto frágil y su mirada perdida explicaba su ausencia. «Profesora, claro que sí. Yo confío en usted. ¿A qué horas la recojo?». Esa tarde inolvidable para la niña y para mí, comimos arepa de choclo con café con leche, frutas y dulces de chocolate. Sofía buscó juguetes que había archivado años atrás y jugó con Yorladis recordando su infancia

recientemente transitada. Y cuando estaba en el cuarto de Sofía se encontró con el libro que se había negado a escuchar. Yorladis lo tomó y me preguntó si podía leerse.

—Y empieza así. «Nandi puso siete deliciosas frutas dentro de una cesta para su amiga Tindi. “Se llevará una sorpresa” pensó Nandi cuando partió hacia el poblado de Tindi».

Continúo leyendo a Juan Salvador Gaviota o más bien ¿él me lee a mí?

«—No comprendo cómo te las arreglas para amar a una turba de pájaros que acaba de intentar matarte.

—¡Vamos Pedro, no es eso lo que tu amas! Por cierto, que no se debe amar el odio y el mal. Tienes que practicar y llegar a ver a la verdadera gaviota, ver el bien que hay en cada una y ayudarlas a que lo vean en sí mismas. Eso es lo que quiero decir por amar. Es divertido cuando le aprendes del truco». (pp. 91-92).

Cómo no pensar en Yorladis al leer las palabras que Juan Salvador Gaviota le dice a Pedro Gaviota, su aprendiz. Y uno con los años aprende y aprende. Yorladis fue mi maestra y de ella aprendí el valor de las segundas oportunidades, aprendí que, si yo estoy en calma, ellos están en calma. Y aprendí que, a veces, sólo con leer un cuento basta.

Relato # 3

El último miércoles

Año 1 (2006) Registro pedagógico. Maestro Arenas

Toda la semana Justin y Juan José me han sometido a prueba, nuevamente. A día de hoy el 65,3% de los estudiantes logra sumar y restar, el 72,4% decodifica y el porcentaje restante sólo silabea. El comportamiento disruptivo del par en cuestión puede atribuirse a que tienen los siete años cumplidos: leen y escriben. Estrategia: ubicarlos en un rincón- separados- y que lean “El viejo y el mar” (1953), de espalda al grupo para evitar distracción alguna; así lograré avanzar con los demás. Responsabilidad para la casa: informe escrito del texto leído.

Lo más difícil fue aprender a escribir mi nombre. Lloraba y mi mamá al pie con la correa. Ya me sabía las tablas de multiplicar porque desde los cinco años mi papá me llevaba a coger café y mientras estábamos allí él me las hacía repetir. Cuando regresábamos del cafetal en la tardecita, la comadre de mi mamá traía a las dos hijas, también de seis años como yo, para que yo les reforzara las letras. Se iniciaba la escuela con siete años cumplidos; «De pronto tengo suerte de que me pongan en segundo de una vez» fantaseaba. La sorpresa fue grande cuando el profesor Ancizar Jaramillo, al finalizar la primera semana, pasó a las hijas de la comadre de mi mamá al grado segundo y yo me quedé en primero.

—Mamá, me pusieron una tarea de recortar unas palabras —le dije al llegar al rancho.

—Vaya entonces donde la comadre para que le preste las tijeras de la costura mientras yo voy preparando el almidón de yuca para que las pegue. No se vaya a quedar por ahí molestando que le digo a su papá.

Razón tenía mi mamá en advertirme; mis estudiantes Justin y Juan José no eran ni la mitad de lo que yo fui a esa edad. «Eduardo, pilas que Edgardo se le va a robar las canicas» con tranquilidad respondía que yo lo cuadraba en el *reversadero*. «Al que no me escoja para su equipo ya sabe lo que le pasa» les advertía a los compañeros antes de los descansos. A la salida convidaba a Pedro a poner palos y pencas de plátano en la mitad del camino para que los conductores del jeep se bajaran a quitarlos. Nos escondíamos para burlarnos cuando gritaban «¡Culicagados! Voy a decir en la empresa que quiten esta ruta a ver qué van a hacer». En una ocasión uno de los conductores sacó un arma e hizo un tiro al aire de la rabia. Con mi hermana jugábamos a los guerrilleros; el juego consistía en coger hojas de plátano secas y prenderles candela, luego lanzábamos carritos al fuego y nos quedábamos viendo cómo se incendiaban. Con ese acto ya nos convertíamos en parte de la guerrilla.

Cada vez que pasaba por el rancho de Don Roberto me ganaba la tentación de tirar piedras al techo de zinc para espantarlos. Don Roberto ya me tenía identificado. Un día, tenía la piedra en la mano cuando salió de detrás de una mata de café donde estaba él escondido y me detuvo en seco el brazo que ya tenía arriba. Me miró cerquita; por primera vez me fijé que era zarco además tenía una cara colorada y el pelo enroscado. Lo único que pensé en ese momento es que me iba a quedar sin dientes. Con voz tranquila me dijo «Mijo, ayer una de las piedras que tiró cayó en el patio y casi le da en la cabeza a mi hija. No vuelva a hacer eso». Me asusté e intenté por varios días no

meterme en problemas. Un viernes estábamos tranquilos con mi hermana chuzando las truchas del estanque de la comadre de mi mamá cuando fueron a poner la queja a la casa. Ese día mi papá rompió su récord: 27 correazos; iban a ser más si no es por mi abuela que le dio un cubiertazo por detrás para que me soltara.

Además de los reglazos en la mano con los que me recibía a diario el profesor Ancizar, mi papá me empezó a pegar antes de ir a la escuela como advertencia, cuando regresaba porque mi hermana le contaba lo acontecido en la jornada y en la noche cuando los vecinos venían a decirle «Don Héctor, o usted arregla ese muchacho o nos va a tocar a nosotros».

Cursaba grado cuarto y con mis ahorros me había comprado dos tarritos de colbón, uno estaba empezado y el otro sin estrenar. Un compañero me pidió colbón y le dije que no porque no me había escogido para su equipo en el partido que acabábamos de jugar. No le importó y en un descuido me sacó sin permiso uno de los tarros de colbón, justamente el que estaba sin empezar. Me fui en cólera y le informé al profesor Ancizar. Su respuesta fue «Deje de andar poniendo quejas o le doy otro reglazo en la mano». Como en toda escuela rural, junto a los salones estaba la casita donde vivía el profesor con su esposa y sus cinco hijos y tan mala suerte la mía que escuché cuando la esposa del profesor dijo «Parece muerto de hambre». Esas palabras sacaron toda la furia que tenía retenida desde el día en que el profesor pasó de grado a las dos hijas de la comadre de mi mamá y a mí no. Le dije a la esposa del maestro todas las palabras ofensivas que conocía hasta ese momento. «¡Está expulsado! No vuelve a pisar esta escuela».

Las únicas palabras que dijo mi papá al enterarse fueron «Entonces su hermana también se queda sin estudio porque no la mando más. Luz Estela va a ayudar en los oficios de la casa y usted desde mañana viene a jornalear conmigo».

Habían pasado dos semanas desde la expulsión; llevaba recogiendo café desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde y los sábados hasta el mediodía. Un viernes después del almuerzo el cielo se oscureció. Le dije a mi papá que me dejara ir para la casa que me iba a mojar. Sus palabras me dolieron más que los 27 correazos: «Usted tomó la decisión de no estudiar. Esto es lo que nos toca a nosotros: sol y agua todos los días. Esa es la vida del campesino. No te vas para la casa». Esa noche le propuse a mi papá ir a la escuela de la vereda vecina a ver si la maestra de allá nos recibía a mi hermana y a mí. En ese momento no respondió, sólo me miró muy serio y luego nos fuimos todos a dormir.

Mi hermana estaba feliz desde la expulsión porque odiaba estudiar así que la idea de volver a una escuela la puso de pésimo humor. Afortunadamente mi papá accedió y al día siguiente nos dirigimos a la vereda La Convención. Quedaba a media hora caminando falda arriba. Mi hermana refunfuñó todo el camino, pero a mí sólo me invadía el deseo de volver a estudiar, donde sea, pero estudiar. Mi papá no pronunció palabra durante el recorrido. Llegamos a las 3:30 p.m. de la tarde. «Buenas tardes maestra; permiso para pasar» dijo desde el portón mi papá. Entonces salió de la casita agregada a la escuela donde vivía desde hacía varios años. Ese día conocí a mi maestra Lucila Echeverri.

Año 2 (2007) Registro pedagógico - Maestro Arenas

No soy de los que canta o juega rondas con los estudiantes; lo reconozco. Ayer vi a la compañera Diana muy animada haciendo ese tipo de actividades: entonando y leyéndoles un cuentico a los de quinto grado. Después llegaré el reclamo desde el bachillerato que por qué llegan tan mal en matemáticas y comprensión lectora. Hoy, como cada miércoles, le pido a mis estudiantes que traigan almuerzo de la casa porque nos quedamos después de la jornada reforzando. Llevo dos lecturas de Horacio Quiroga para que en parejas lean y respondan un cuestionario. Todavía veo muchas deficiencias en ellos.

El único libro que había en mi casa era uno chiquito de pasta azul: El Nuevo Testamento. El patrón de mi papá había botado unas tablas y le pregunté si me las regalaba. Armé entonces mi primera biblioteca. Puse mis cuadernos de los años que estudié con el profesor Ancizar -quien siempre los mostraba como ejemplo al grupo- además de revistas viejas y unos libros desbaratados que Don Apolinar iba a botar porque se iba a vivir a Pereira, pero yo le dije que me los diera. Me gustaba contemplar mi biblioteca, aunque nunca leí ninguno de los libros que me dio Don Apolinar.

La maestra Lucila escuchó a mi papá con mucha atención. Él contó toda la verdad. «Vea Don Héctor, para recibir a sus hijos lo veo complicado. Si se los recibo es como quitarle estudiantes a otra escuela y yo no quiero problemas con el maestro Ancizar» se quedó en silencio un rato mirando hacia el morro «Sólo puedo recibirle a uno, el que esté más adelantado. Pero debe traer un paz y salvo de la otra escuela».

¡Esas palabras! «El que esté más adelantado». Por años me culpé en silencio de que mi hermana no estudiara. Yo no sé cómo aprendió a leer y a escribir, pero lo consiguió. Con el tiempo

me consoló ver que llegó a ser una gran comerciante y líder social allá en la vereda; pero su mayor acto de inteligencia fue dejarse hace poco de ese hombre que le daba mala vida.

Ese mismo sábado fuimos a la escuela a hablar con el profesor Ancizar. Mientras nos acercábamos se escuchaba cada vez más fuerte la voz de Vicente Fernández cantando, *Pero sigo siendo el rey*. No era día de escuela así que todos los hijos del profesor Ancizar y la señora estaban allí. Mi papá le explicó lo del paz y salvo; el profesor le dijo que sí pero que tenía el deber de escribir en él todas las obscenidades que yo había dicho a su mujer porque «Yo no voy a permitir que se irrespete esta escuela». En ese preciso momento se escuchó gritar a la hija mayor del profesor «¡Bájenle al #@!!\$* volumen que no dejan escuchar qué es lo que viene a decir esa gente!» Todos escuchamos. Un silencio frío habitó la escuela. Terminó la canción de Vicente Fernández. Se extendió por unos segundos más el silencio. El profesor respiró profundo y dejó de mirar a mi papá fijamente como lo había hecho hasta ese momento. El paz y salvo que le entregó sólo referenciaba las buenas calificaciones que siempre había tenido durante los años que fue mi maestro.

Estar con la maestra Lucila fue una tremenda mejora. No daba reglazos como el profesor Ancizar; sólo palmadas si lo consideraba necesario. No era de esas maestras que sonreía o abrazaba, ¡menos cantar o jugar! En ausencia de ello, su dedicación a la formación académica de los estudiantes era impecable. Además, aconsejaba y felicitaba de tanto en tanto. Yo era su monitor porque estaba más adelantado que todos en el grupo así que recibía muchos «Muy bien. Siga así joven Arenas».

La maestra era conocida porque cada miércoles les pedía a los estudiantes del último grado que trajeran su almuerzo porque ese día se quedaban con ella después de la jornada a reforzar, especialmente matemáticas y lectura. Estaba convencida de que esas horas extras nos prepararían mejor para el bachillerato.

El último martes de clases, la maestra Lucila nos comunicó «Este es mi último año como maestra. Me voy a pensionar. Significa que ustedes son mis últimos estudiantes. Mañana no traigan almuerzo. No vamos a reforzar. Avisen en la casa que los voy a llevar a almorzar al restaurante del pueblo». ¡Ni en sueños había imaginado que algún día entraría a ese restaurante! Pasábamos por ahí con mi papá los domingos cuando bajábamos a mercar lo de siempre: arroz, aceite, fríjoles, panela y huevos. Nada más. Como habíamos salido de la escuela directo al pueblo, fuimos al

almuerzo con el uniforme escolar: una camiseta amarilla, una pantaloneta blanca y botas pantaneras. Al sentarnos nos pusieron a cada uno un tenedor y un cuchillo y ese día la maestra Lucila nos enseñó a usarlos. Al terminar de comer habló bonito y lloró. No recuerdo todo lo que dijo, pero si se grabaron con claridad las palabras «Sigan estudiando hasta el final y siempre tienen que hacer las cosas bien» y a cada uno nos entregó algo envuelto en papel regalo. Ese día recibí por primera vez un libro nuevo, olía diferente a los que me había dado Don Apolinar. Era un ejemplar de *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway. Cuando llegué a mi casa después del almuerzo, coloqué con mucho cuidado el nuevo libro en mi biblioteca.

Año 4 (2010) Registro pedagógico - Maestro Arenas

De esa capacitación se rescatan estrategias interesantes. Me gustó especialmente el cuento de El árbol generoso (Silverstein, 1964); se ve sencillo pero el mensaje es sugerente. Ahora que finalmente estoy en lo rural me animo a probar nuevos proyectos. Lo de enseñar ajedrez a familias campesinas me tiene entusiasmado. También lo de las lecturas familiares.

De todos los estudiantes que nos graduamos ese año, entre los del profesor Ancizar y la maestra Lucila, sólo dos seguimos estudiando en el pueblo. Ni Edgardo, ni Pedro, ni siquiera el compañero que me sacó el pegante sin permiso, me acompañaron.

Mi papá bajó hasta el colegio del pueblo a matricularme. Eran 40 minutos en chiva o 30 en jeep. Yo me había dado cuenta de que él había estado separando cada quincena unos pesos para tener con qué matricularme³⁴ y asegurar los pasajes de los primeros días. Cuando regresó me dijo «Mijo, dijeron que empieza en febrero». En esas vacaciones trabajé en el cafetal con alegría. A los pocos días de matricularme, mientras reposamos el almuerzo, mi papá empezó a hablar sereno y mirando hacia las montañas «El día que lo fui a matricular, la señorita dijo que a los dos mejores de cada salón les regalaban la matrícula y lo de la pensión de todo el año siguiente. No se sienta presionado mijo, yo le prometí que lo ayudaría hasta el bachillerato y voy a cumplir mi palabra». Un silencio. Lo miré a los ojos y sonreí sin mostrar los dientes mientras asentía con la cabeza; quería decirle *Gracias*, pero no me salió.

³⁴ En la época en que se relata esta historia, las instituciones educativas públicas aún exigían a las familias el pago de una matrícula y una mensualidad. La gratuidad total en la educación pública en Colombia para los niveles de preescolar, básica y media se reglamentó a partir del año 2011.

Se acercaba febrero. El patrón de mi papá se ganó un seco de la Lotería de Risaralda y la celebración duró tres días seguidos. El afortunado decidió comprarse un jeep para ponerlo a trabajar llevando pasajeros entre la vereda donde vivíamos y el pueblo, pasando primero por La Convención. A Don Apolinar no le había ido bien en Pereira y por esos días se había regresado así que el patrón le dio el carro para que hiciera los recorridos. Por decisión propia, redoblé el trabajo en la finca: además de jornalear en semana, me quedaba el sábado en la tarde y el domingo lavando café; además buscaba el pasto para las vacas y hacía mandados. El patrón se dio cuenta, pero no dijo nada en ese momento. Don Apolinar siempre madrugaba para adelantarse a la chiva y poder ir *barriendo* pasajeros; la última semana de vacaciones le ayudé algunos días en el jeep. El domingo antes de iniciar clases en el pueblo, escuché cuando el patrón le dijo a Don Apolinar «Eduardo lo acompaña en el recorrido y allá se queda para el estudio y lo espera también para el regreso. Nunca me le vaya a cobrar un peso». Y así fue como los seis años del bachillerato me iba y venía en el jeep del patrón a cambio de trabajo en la finca.

A finales de noviembre mi papá fue a recoger el informe al colegio y a matricularme por ahí derecho. Llegó a las 5:00 de la tarde a la casa y traía una tortica pequeña en la mano. Por la caja me di cuenta de que era de la panadería Las Delicias, la que queda al lado del restaurante del pueblo. «Mijo, ¡lo incineraron!» gritó con felicidad. Lo que realmente quería decir era que me habían *exonerado* de la matrícula y la pensión por estar en el primer puesto. Le di esa alegría a mi papá cada final de año hasta graduarme de bachiller; aunque esa fue la única vez que hubo torta.

Año 16 (2022) Registro pedagógico. Maestro Arenas

La estudiante Eimy me reclamó por haber olvidado leerles el cuento que correspondía ese día. ¡Ya lo extrañan! Resulta interesante darme cuenta que sin importar la edad o el grado en que estén, los once estudiantes disfrutaban por igual el momento de la lectura en voz alta que ya es sagrado. Desde Mía de preescolar hasta Sebastián con sus doce años. La semana pasada les leí La gran fábrica de las palabras (Lestrade y Ocampo, 2016). Recién había empezado la lectura «Existe un país donde la gente casi no habla. Es el país de la gran fábrica de las palabras. En ese extraño país, hay que comprar las palabras y tragarlas para poderlas pronunciar». Se nos unieron a la lectura Samuel y Miguel Ángel que venían con su mamá. Doña Elizabeth como que le interesó la historia y se quedó en un rincón para escuchar hasta el final. Luego se despidió como

siempre. Hoy cuando vino a recoger a los mellizos se me acercó y me dijo: «Maestro, disculpe, ¿dónde puedo conseguir ese cuento que usted les estaba leyendo el otro día a los niños, el del país dónde la gente tenía que comprar las palabras para poder hablar? Me gustaría tanto tenerlo en mi casa». Todavía no soy de los maestros que canta o juega rondas – aunque ahora los acompaño y les doy ideas para que vivan los sonidos y el movimiento- pero dar literatura, lo estoy intentando y sigo mejorando.

Relato # 4

Ya sé cuánto me quieres

Identifico a lo lejos el sonido del motor del carro de mi hermano que se acerca; seguramente trae a mi mamá que viene a amanecer con nosotras. Al llegar, mi madre entra derecho a ver si ya asoman las yucas que me ayudó a sembrar hace un mes. Al comprar este terreno tenía la ilusión de una huerta y otros proyectos de cultivo de hortalizas, pero no se me dan. «¡Deje de estar perdiendo el tiempo con lechuga ni que pendejadas! Aquí lo que se da es la yuca, el plátano, el cacao, los cítricos. Venga le siembro esa yuca que lo está haciendo mal hija; el esqueje de yuca no se acuesta, sino que se hace en diagonal. Le enseñaron mal en esa universidad ¿oyó? Esa platica se perdió» dijo mi mamá en tono burlón.

Es domingo y el reloj marca las 9:45 p.m. En la vereda, esa noche especialmente, se escucha con fuerza el sonido de los grillos cantándole a la soledad. Llega un mensaje. Veo en el celular que es la mamá de mi estudiante Byron que escribe «Mañana hay clase, ¿sí o no?». Se escucha un golpe seco en el techo; seguramente cayó otro aguacate a medio comer de los murciélagos que merodean constantemente la finca. En ese momento estoy en la sala junto con mi hija Camila y mi señora madre. Les muestro el mensaje para corroborar si la carga de descortesía que percibo en él es real o solo mi percepción.

—¡Obvio! Estas no son horas de escribir; además del tonito. Muy grosera —responde Camila mientras sigue trenzando su largo cabello rizado.

—Yo no le veo nada de malo —dice mi madre con el celular aún en la mano alejándolo y acercándolo, tratando de leer sin sus lentes—. En estos tiempos todo lo que uno dice es para mal.

Así hablamos aquí... descomplicado, directo. Siempre uno se ha expresado así y ahora todo es grosería.

—Pero como maestra es mi deber educar también a las familias en el buen trato. No todo en la cultura por ser cultural está bien. Hay que mejorar en el trato con el otro, especialmente con los propios hijos. Hablarles bonito, con dulzura—. le respondo.

— El mundo al revés ¡Pues empiece corrigiendo a su propia hija! Vea cómo le contestó esta mañana —dice mi madre mientras lanza a Camila una mirada de reproche. Mi paciente hija responde a su abuela.

—¿Cuándo mi mamá me pidió que le llevara las sábanas? Yo le respondí que sí señora, que ya se las pasaba pero que estaba ocupada en ese momento. Abuela, ¿y no se las llevé pues al momentico? —se defiende la nieta.

—Donde yo le hubiera contestado así a mi mamá o a Félix, que en paz descansen ambos, me picaban ¿oyó? Mínimo me daban con el rejo de tres patas que permanecía colgado en la cocina. O usted misma Lena —me mira fijamente y continúa. —A usted y a sus hermanos se les educó en el respeto y la obediencia.

—Y se le agradece madre, se le agradece —le sonrío y le tiro un beso en el aire para ir cerrando el tema porque sé que no hay forma de que la conversación avance. Mi madre muy seria aparta la cara para que el beso invisible no la alcance, pero por si acaso se limpia el cachete. Camila y yo reímos en complicidad mientras respondo a la mamá de Byron recordando la importancia de iniciar los mensajes con un saludo, que espero a los estudiantes mañana en el horario habitual y que no olviden la reunión de padres de familia el miércoles a las 11:00 a.m.

Al día siguiente llego más temprano de lo usual a la escuela. Mi compañera Aleida ya está preparando café para todas. Coloco en una canasta junto al café los pandebonos calientes que compré en el camino.

—Lena, ¿cómo amaneció? Se acuerda que hoy tenemos que quedarnos hasta más tarde por eso de la capacitación; esta vez parece que es una muchacha. La mandan de esa fundación que tienen los ingenios de azúcar para hacer trabajo social. Quieren calmar su conciencia nada más, los muy descarados. —dice Aleida indignada.

—De pronto es hasta interesante esta vez. La última capacitación si estuvo muy regular. — le respondo mientras recuerdo al pobre hombre intentado convencer a los maestros sobre los beneficios de implementar una plataforma tecnológica para planear las clases; no le fue bien esa vez ya que encontró a un grupo de maestros que bostezaba de hambre y cansancio en el calor sofocante de las tres de la tarde, allí en la sala de profesores. —¿Dónde va a ser el encuentro?

—En la sala de profesores. A las dos en punto hay que estar. —responde Aleida, ya resignada mientras se come otro pandebono.

La jornada transcurre con normalidad. Escucho a los estudiantes hablar con entusiasmo de la balacera que hubo la noche anterior en el barrio. Hubo dos muertos, entre ellos el tío de Byron. A las doce del mediodía, como es costumbre, se escucha el sonido de la sirena desde la estación de bomberos que resuena en toda Puerto Tejada indicando que, de las veinticuatro horas del día, ya se fue la mitad. Mientras los estudiantes regresan a su casa llueve ceniza, señal de que ya están quemando el cañal. Normalmente la quema del cañal es en horas de la tarde o en la noche, así que me pregunto si quizá fue una quema accidental. Me dirijo al encuentro de las dos de la tarde; al entrar veo a una joven sonriente de cabello rubio y ojos claros. Lleva una falda larga de flores de colores, unas sandalias artesanales, una camisilla blanca y unos aretes que hacen juego con su collar con la figura de *El principito*. Está muy concentrada ambientando el espacio con libros, cuentos, títeres y algunos instrumentos musicales. La saludo y me ofrezco a ayudarle mientras llegan los demás maestros. «Bueno, al menos no parece que va a intentar vendernos otro milagro tecnológico para maestros» pensé aliviada.

Se presentó como una promotora de lectura. Ese día habló de literatura infantil y estrategias que los maestros podíamos implementar en las aulas para que los niños y las niñas se acercaran de forma lúdica a los libros. Dijo que hay que leer con todos los sentidos, con el olfato, con el gusto. Hablaba con entusiasmo y pasión. En vista de que no teníamos biblioteca, la Fundación Propal había donado a la escuela dos cajas de literatura para niños que dejaría luego de la capacitación. Empezó a leer en voz alta un cuento tras otro, recreando sonidos con una maraca o una flauta; recuerdo algunos de los libros que leyó, *Eloísa y los bichos* (Buitrago, 2009) y *El Rey mocho* (Berenguer, 1994). El ambiente era alegre y participativo. Dijo que para cerrar la sesión leería un libro muy especial llamado *Adivina cuánto te quiero* (McBartney y Jeram, 1995) y fue entonces cuando al presentar la portada donde se veía a la pequeña liebre jugando con las enormes orejas de

su mamá liebre, un frío recorrió mi espalda. Sentía mis latidos con más fuerza y me faltaba el aire. No había duda de que ese era el libro. Todos estos años yo le había llamado “El libro de los conejos” ya que por más que lo intentara, no lograba recordar el título; pero estaba segura de que ese era el libro, aunque ya había pasado más de una década desde entonces. La joven promotora empezó a leer mientras nos mostraba las ilustraciones:

Era la hora de dormir. La liebre pequeña color de avellana se agarraba fuertemente a las orejas de la gran liebre color avellana. Quería estar segura de que la liebre la escuchara. «Adivina cuánto te quiero» le dijo. «¡Uf! No creo que pueda adivinarlo» contestó la liebre grande.

Las lágrimas aparecieron. Mientras escuchaba el relato no paraba de sonreír, lo cual confundía a Aleida que estaba a mi lado. Me veía asustada. Nunca me había visto derramar una lágrima. «Lena, Lena, ¿qué le pasa?» me dijo Aleida, y fue lo último que escuché.

Cuando nos fuimos de Colombia Camila era una bebé; ni siquiera caminaba. Yo con mis veinte años ya tenía una hija y un marido que no sé cómo apareció. Hace unos meses era una joven que empezaba con ilusión la universidad con el sueño de ser maestra y la vida me había dado este giro que aún no lograba entender. Ahora era madre y esposa.

—Lena, hoy informaron que la empresa quebró. Me quedé sin trabajo. —me dijo mientras le servía la comida. —No le demos más vueltas al asunto; con lo de la liquidación nos vamos. Mire que allá ya están los demás y les ha ido bien. Ya hasta están mandando plata para acá.

—No señor. Usted prometió que me apoyaría con estudiar una carrera. La niña está muy chiquita, además eso de ser ilegal en otro país a mí me da mucho susto. —Insistí esa y otras noches, pero finalmente accedí con un temor que se filtraba por mis entrañas.

Él consiguió trabajo muy rápido, en construcción. Un mes después empecé a trabajar como empleada limpiando casas de familias adineradas. La rutina cada día era la misma, dejar a mi bebé en una dudosa guardería donde los migrantes confiaban a sus pequeños hijos para poder cumplir las largas jornadas de trabajo. Camino a la casa de turno escuchaba a lo lejos unos obreros que me gritaban *¡Muchi!*; esa fue una de las primeras palabras que aprendí en aquel idioma. *Negra*.

No me gusta hablar de esos años con nadie.

Pasé por varias casas de familias, cuidando a los hijos de otros mientras me preguntaba si había alguien en aquella guardería que consolara a mi Camila cuando extrañaba a su mamá. Limpiaba, cocinaba, lavaba ropa, y volvía a limpiar. Pasó un año, pasaron dos años. En aquel momento llevaba un buen tiempo trabajando con una familia que tenía cuatro hijos, un niño mayor, unas mellizas y una pequeña de la misma edad de mi Cami. El señor era de Argentina y la esposa de aquel país que no quiero ni mencionar. Ellos estaban felices conmigo porque yo les hablaba todo el tiempo en español a sus hijos y me lo agradecían porque querían asegurar que aprendieran el idioma de su padre. Cuando les hablaba, los cuatro me entendían perfectamente pero no lograban articular palabra alguna en castellano. Tampoco cuando su papá les hablaba, siempre respondían en el idioma de su madre. Pero él nunca los regañó ni les exigió que contestaran en español. Era paciente y amoroso. También lo era la señora Uma, la madre. «Buenos días mi pequeño» saludaban a cada uno por la mañana con un abrazo y un beso. «¿Te gustaría ayudar a Lena a doblar la ropa?» le indicaba al mayor y él respondía «Claro madre. Con gusto lo haré». Nunca había visto a un adulto hablarle así a un niño. Había crecido en un mundo donde los niños eran invisibles y en ocasiones, una molestia.

No había gritos, ni regaños en aquella casa. Había libros, muchos libros, también arte, pequeñas esculturas y siempre se escuchaba de fondo la música de Mozart o Beethoven a un volumen tan sutil que no impedía que se pudiera conversar. Cada día, antes de la cena, Uma reunía a los cuatro hijos y les leía. A veces los libros tenían dibujos, otras veces no. Ella los abrazaba mientras les leía, todos recostados sobre un sofá. Un día la madre llegaba tarde y estaba cerca la hora de la cena. El padre comentó a sus hijos que la *nona* les había enviado por correo una pequeña caja con libros en español para ellos. Las más pequeñas saltaron sonrientes sobre la caja y abrieron el envío que tenía algunas estampillas con la bandera blanca y celeste. El padre les dijo que escogieran uno para leer antes de ir a la mesa. Mientras yo colocaba los individuales y los cubiertos vi como llegaban las niñas junto a él con un libro que tenía en la portada unos conejos, al tiempo que se acomodan para el ritual sagrado de lectura. Aún recuerdo aquel amoroso padre que con acento argentino empezó a leer *Adivina cuánto te quiero*. Escuché mientras decía:

«*Yo te quiero hasta aquí arriba*», añadió la liebre pequeña. «*Y yo te quiero hasta aquí arriba*» contestó la liebre grande. «*¡Que alto...! ¡Ojalá yo tuviese brazos tan largos!*» Pensó la liebre pequeña.

Me detuve un momento para poder escuchar toda la historia porque quería recordar el relato para luego intentar contárselo, con mis palabras, a Camila esa noche. ¡Esa era nuestra historia! Quería salir corriendo a la guardería a buscar a mi hija. En ese momento me di cuenta que nunca le había leído un cuento. Al terminar el relato las niñas empezaron a dar besos sin parar a su papá, luego fueron a lavarse las manos para sentarse a cenar. El padre notó que yo estaba inmóvil viendo hacia la ventana, con los ojos húmedos. «Extrañás Colombia, ¿cierto?». Asentí con la cabeza. Y como si hubiese leído mis pensamientos y hurgado en mi corazón me dijo «¿Qué tal si te llevás este libro y lo lees con tu hija? No es fácil conseguir libros para niños en español en este país. Seguro le gustará» En ese momento llegaron las niñas y el papá les preguntó si estaban de acuerdo en prestar el cuento para que Camila lo disfrutara también. Las niñas dijeron sonrientes y a coro que sí, aprovechando para preguntar cuándo volvería a llevar a Camila a la casa para que jugara con ellas. Tomé el cuento y agradecí el gesto. Prometí sin parar que lo cuidaría y que al día siguiente lo devolvería.

Esa noche le leí a mi hija por primera vez, tratando de emular a la señora Uma: bordeé con mis brazos a mi pequeña y ambas, de frente al cuento, disfrutamos de las bellas ilustraciones. Lo leímos tres veces hasta que se quedó dormida. Guardé enseguida el cuento en mi bolso para regresarlo al día siguiente tal como lo prometí.

—Hoy estuvo migración en la construcción pidiendo papeles. Yo estaba en la planta de arriba y no me tocó, pero desde abajo vi cómo se llevaron a Juan Pablo junto con cuatro africanos. —no pudo sostenerme más la mirada. Se veía cansado, como si hubiera envejecido veinte años desde que llegamos.

—Me voy a regresar a Colombia la otra semana. Ya no aguanto más vivir con esta tensión que en cualquier momento nos lleve migración. ¿Qué pasaría con Camila? —le dije con resolución. Aún recuerdo como me suplicó que no me fuera, que no podía vivir sin su única hija; él creía que no lo haría. Al día siguiente fue mi último día con aquella familia argentina. Regresé el cuento y me despedí de las niñas. Hice por última vez el recorrido hasta la guardería, pasé por un almacén de maletas y compré una de color morado con rodachines. No me arrepiento. Volví a la universidad con una renovada mirada de la vida y empecé mi labor de maestra.

—Lena, Lena, ¿qué le pasa? — me dijo Aleida.

—El cuento... es muy bello. —le respondí.

—Pues sí pero tampoco pues como para ponerse a llorar hija. —me pasó un pañuelo desechable. La miré como dándole la razón.

—Bobadas de las que uno se acuerda. — le respondí. Mientras la promotora de lectura me veía fijamente sonriendo como diciéndome «Te entiendo. A veces también lloro con algunos de estos libros».

En ese momento la promotora de lectura preguntó qué maestro quería ofrecerse voluntariamente para recibir las cajas de libros y administrarlos, ya que no había una bibliotecaria. «Oigan a la muchacha; no señorita. Luego se pierden y le toca a uno responder. Por mí, ni que me los presten. Muy bonito todo, pero no necesito esos libros para dar mis clases» dijo Ofelia. Mientras las demás se sumaban en murmullos a la posición de la compañera. Levanté la mano y me ofrecí para firmar el recibido de las dos cajas al tiempo que escuchaba los regaños de Aleida por haber aceptado el fideicomiso. Así se fueron despidiendo todos mientras la joven me ayudaba a llevar las cajas a mi salón mientras me agradecía por haber accedido a recibirlas. «En la escuela en la que estuve ayer había 50 maestras y ninguna quiso hacerse cargo de los libros así que tuve que llevar las cajas de nuevo a la fundación» me contaba con tristeza.

Esa tarde me quedé en la escuela hasta que oscureció, leyendo los libros. Los leí con una sed literaria que no podía saciar. El último fue *Ahora no, Bernardo* (McKee, 1980). Al terminarlo pensé «Así son mis estudiantes, todos son Bernardo, invisibles, ignorados. Una niñez dolorosa, una niñez triste». Decidí que en la reunión con las familias el próximo miércoles iniciaría leyendo ese libro e invitaría a una conversación sobre la relación entre adultos y niños. Quién sabe si resulte. Nuevamente recordé a Uma hablándole con su voz gentil a sus hijos. Agradecí a la vida por permitirme la oportunidad de ver con mis ojos lo que no creí que existía, ver a un padre amoroso ocupándose de sus hijos con compromiso y dedicación como lo hacía aquel argentino, ver que hay otro lenguaje para comunicarse con la infancia. «No todo en la cultura por ser cultural está bien. Reescribir la cultura es tarea de todos» fue el pensamiento que se sembró aquella tarde en lo más profundo de mí.

Relato # 5

Vuelve *seño*, ya nadie nos lee

Sudaba. A pesar de mi corta edad, puedo afirmar que cada poro de mi cuerpo transpiraba. La escuela era ruidosa y siempre se veía una nube de polvo que la contenía. Ese primer día mi mamá me había peinado con dos trenzas custodiadas por unos lazos rojos que hacían juego con mi cara colorada a causa del calor o muy probablemente por la timidez; siempre ante lo desconocido mi rostro se transformaba en un enorme tomate. Los niños me miraban en susurros y se reían en contención. Alcanzaba a escuchar frases como «¿Y esa *mona* qué? Se ve bien corroncha; como traída del monte»; cada frase finaliza con risas disimuladas. Recién llegada de Santander donde se habla fuerte, yo voseaba y cada vez que articulaba palabra las carcajadas hacían eco en el salón de clases. Estaba decidida a intervenir mi forma de hablar y repetía las expresiones locales con el objetivo de dominarlas; practicaba el acento una y otra vez hasta mimetizarme en el entorno: «Ajá» extendiendo el sonido de la última *a*. «Nombre» mientras alargaba el sonido de la *m*. Durante ese primer año, en el momento del descanso iba al baño de las niñas y comía en solitario para evitar contacto social. Esperaba allí hasta que sonara el timbre que indicaba que debíamos volver a los salones. Sólo un año después llegó mi *seño* Carmenza.

—Escúchame bien Helena —me dijo mi mamá— hágame el favor y le hace caso a la profesora Carmenza. Para donde ella se mueva usted la mira. No se le despegue ¿Entendió? Ella también es del pueblo, hija de misia Dolores, y la aprecia mucho a usted de cuando vivíamos allá.

—Sí señora —respondí con resolución inquebrantable. De todas las misiones que mi mamá me ha encomendado a lo largo de mi vida, esa sin duda la cumplí al pie de la letra. Yo parecía un abanico porque a donde caminara la *seño* Carmenza yo la seguía con la mirada hasta que empezó a dolerme el cuello. En los descansos ya no tenía que esconderme en el baño porque, sin preguntarle, me permitió hacerme a su lado. Eso sí, en silencio. No cruzábamos palabra alguna.

Ella no necesitó cambiar su acento, voseaba fuerte y orgullosa; nadie se reía. Sus rasgos serios y su porte de maestra experimentada eran su armadura. Nunca abrazaba a sus estudiantes y se encontraba lejos del estereotipo de una maestra dulce y cariñosa; sin embargo, su llegada a esa escuela, tan extraña para mí, me salvó.

Volví a ver a la *seño* Carmenza años después durante las prácticas en la Normal Superior. Ahora la misión era aprender de ella como maestra, así que me convertí en su aprendiz. A pesar de

los años, su voz y su acento seguían intactos: maduros, consolidados. Inspirada en Carmenza, intenté rescatar mi acento de nacimiento -ese acento que había exiliado años atrás- pero no lo conseguí. El domingo pasado mi mamá hizo tamales santandereanos y le mandó dos a la señora Carmenza. Fui con mi hijo Julián a llevarlos.

—Mami, ¿de verdad ella era tu profesora cuando eras chiquita? —preguntó mi hijo mientras salíamos de la casa de mi maestra.

—Sí Julián. Ella era mi *seño* favorita —respondí.

—¿Y te leía cuentos? —preguntó Julián. Levanté la mirada con el gesto de quién hurga en sus recuerdos.

—Nada hijo; en esa época no leíamos cuentos en mi escuela —sentencié. —Ella mostraba su cariño de otras formas.

La decisión de renunciar a mi trabajo como maestra en aquel colegio privado en Barranquilla no fue fácil. «Maestra Helena, la junta directiva quiere ofrecerle un aumento de salario para que considere la posibilidad de permanecer con nosotros. Ya sus colegas Esther y Lourdes aceptaron. Ellas también pasaron el concurso docente para ingresar al sector oficial, pero saben que aquí también pueden encontrar un espacio laboral que les llene. Piénselo». Al llegar a casa consulté con mi esposo. El temor de renunciar al trabajo que me había dado el sustento por más de cuatro años se apoderó de mí. Por aquel entonces estaba embarazada de Julián y era incierto cuánto duraría el proceso hasta ser maestra nombrada en propiedad del departamento de Atlántico. Las palabras de mi esposo fueron decisivas «¡*Nombre* Helena! Esos contratos en colegio privado, aunque muy bilingües y todo, es vivir en una inestabilidad que si le renuevan contrato, que si no. Aguante un poquito que eso le sale rápido». Decliné la oferta de aquel colegio bilingüe, con sus bellos espacios verdes, su sala de literatura infantil, la calidez laboral y el cariño de los niños, y decidí buscar otras alternativas de trabajo mientras salía lo del magisterio.

Días después, en una mañana de náuseas matutinas a causa del embarazo y en un calor sofocante, una compañera de la universidad me llamó a preguntarme si estaba interesada en un trabajo con una fundación llamada Círculo Abierto. Era un contrato corto donde debía realizar un

trabajo de promoción y animación a la lectura en la primera infancia en Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. Me entusiasmó la idea y me presenté a la entrevista al día siguiente.

—¿Helena Castillo?

—Así es.

—Dice que estudió Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana —dijo mientras revisaba mi hoja de vida— Y ha trabajado como maestra en colegios privados. ¿Qué experiencia tiene con la promoción de lectura?

—En los colegios donde trabajé había un plan lector que uno tenía que desarrollar durante el año escolar. Cada estudiante debía comprar unos libros previamente acordados con algunas editoriales y las maestras debían acompañar el proceso de lectura del texto y la evaluación del mismo a través de talleres y exámenes que aprobaba y revisaba previamente el coordinador. Era un asunto muy académico. La animación a la lectura la realizaba la bibliotecaria una vez a la semana, pero las maestras no interveníamos. Así que, la respuesta es no —respondí con sinceridad a mi entrevistador. Él guardó silencio un rato y asentía con la cabeza.

—Entiendo. Bueno, la intención aquí es diferente. Queremos a alguien que pueda transmitir lo estético de la literatura para niños a través de sesiones de lectura en voz alta. Sin evaluaciones ni tareas posteriores a la lectura; sólo el placer de compartir el lenguaje. La idea es que visite tres hogares comunitarios al día y las madres comunitarias puedan aprender viéndola a usted realizar la experiencia literaria. La vamos a capacitar para que pueda realizar la mediación literaria y conozca la selección de textos que Círculo Abierto tiene para esta labor.

Mientras ese joven de cabello largo y pinta de bohemio seguía explicando, mis latidos se aceleraban en una mezcla de entusiasmo y agitación. No sabía si era por lo tentador de la oferta o nuevamente las náuseas matutinas que me recordaban que un pequeño estaba creciendo dentro de mí.

—Me encanta la idea. Sólo hay un asunto. Estoy en mi primer trimestre de embarazo. ¿Sería eso un impedimento para ser contratada?

—¡Por supuesto que no! Que afortunado será tu bebé escuchando desde el vientre la voz de su madre leyendo literatura cargada de afecto y significado, todo el día. Es un bebé afortunado —respondió mientras me fijaba esta vez en sus lentes *vintage* que combinaban con su boina, lo cual le daba un aspecto filosfal; y ante esa promesa, acepté sin dudar.

Así fue como con mi enorme barriga iba cada día a visitar a las madres comunitarias aquí en Sabanagrande. Ellas en cuanto me veían decían «Ahí viene una de las supervisoras»; esto debido a todas las visitas de control y regulación que reciben. Solo unas cuantas de ellas lograban conectar con la naturaleza de ese encuentro. Y así fue como entre poemas, arrullos, libros álbum, retahílas, adivinanzas, rondas y cuentos, me acerqué al arte de narrar por primera vez. A medida que crecía mi comprensión sobre el asunto, cada mes -después de recibir mi modesto sueldo- iba a una librería y compraba libros para Julián, cuya llegada se acercaba rápidamente.

Mi esposo casi siempre acierta, pero no pasó esta vez con eso de que iba a ser rápido lo del nombramiento como maestra oficial. Se tardó un tiempo, pero estaba tranquila. Disfrutaba de mi trabajo como promotora de lectura y ser madre. Le leí a Julián desde el primer día. Su libro favorito era *Había una vez una nube* (Montes y Legnazzi, 2005). Cuando empezó a gatear iba hasta su biblioteca y lo buscaba para que lo leyéramos una y otra vez.

Cuando empecé mi trabajo como maestra en una escuela pública traía conmigo todo lo aprendido en Círculo Abierto y no podía creer mi buena fortuna cuando al presentarme a mi lugar de trabajo me informan «No hay salones disponibles así que le toca dar clases en la biblioteca escolar por ahora». Así, cada mañana dejaba a Julián con mi mamá, que lo cuidaba —y aún lo hace— mientras me iba a trabajar. Sucedió un día que, llegando a casa de mi madre a recoger a mi hijo, ella relata lo siguiente: «Este niño empezó a llorar y llorar y decía a media lengua “cuento, cuento”, que le leyera un cuento. ¡¿Yo de dónde iba a sacar un cuento?! Empecé a leerle la biblia que es el único libro aquí y más rabia le dio. ¡Imagínate lo que dijo!, “Eshe no silve”, que ese libro no servía ¡Virgen Santísima!» y mientras narraba la última parte, mi mamá se persignaba pidiendo piedad por el alma de su nieto porque no sabía lo que estaba diciendo. Reí con fuerza ante la situación y desde ahí me aseguré de que tuviera algunos de sus cuentos también en casa de la abuela.

La fachada de la institución educativa pública que me recibió para iniciar una carrera docente en el magisterio, era imponente. Sus paredes dejaban ver el ladrillo pulido de tono gris que combinaba con unas franjas verdes las cuales daban la impresión de una arquitectura contemporánea. Dentro, los salones con un concepto de aula abierta contrastaban con columnas

pintadas con formas geométricas de colores vivos y brillantes. A pesar de lo enorme de las instalaciones, no había un salón para mí. Llegaba como maestra para la primaria y me recibió la coordinadora con las siguientes palabras: «Serás la profesora de segundo grado. Como no hay salones, por ahora le toca estar en la biblioteca; pero eso sí, cuidado que no se pierdan los libros. El grupo ya está esperándola». ¡¿Qué?! Pensé que sólo sería una visita de reconocimiento del lugar y que al día siguiente empezaría con mis nuevos estudiantes.

Al entrar, un grupo de niños y niñas entre los siete y ocho años me esperan en la biblioteca. Nos presentamos, nos reconocemos; es un encuentro de almas. Luego de la conversación inicial, saco de mi bolso uno de los libros que siempre llevo conmigo *Los pingüinos del Señor Popper* (Atwater y Atwater, 1938) y formulo la pregunta «¿Quién quiere que leamos un libro increíble?» Todos al unísono responden con un fuerte «Yo» extendiendo el sonido de la o de forma indefinida mientras levantan su mano. Y con este primer párrafo inició un nuevo capítulo de mi vida:

Era una tarde de finales de septiembre. En la pequeña y agradable ciudad de Stillwater, el señor Popper, pintor de casas, volvía a casa del trabajo.

Vivía con su esposa y sus dos hijos, Janiel y Bill. Tenía su casita propia que era muy agradable. Su trabajo era pintar casas en la primavera y hasta el otoño, era un trabajo muy artístico. Un día pintó tres lados de una cocina de verde y el otro de amarillo. La señora en vez de enojarse quedó muy contenta y muchas otras señoras les gusto ese trabajo y le pidieron que lo hiciese en sus casas. Él ahorraba todo este dinero que ganaba en esta temporada, para poder subsistir durante el invierno. Al señor Popper le encantaba leer libros de la Antártida, le fascinaba la vida de los pingüinos. Parecía distraído todo el tiempo, porque vivía soñando con países lejanos, nunca había salido de Stillwater, nunca había visto los polos, ni las grandes extensiones de hielo y nieve. Le habría gustado ser un científico en vez de pintor de casas.

Durante cinco años me levanté cada mañana, dejaba a Julián con mi mamá y debía tomar cuatro medios de transporte diferente para poder llegar a la institución educativa de ladrillos grises y franjas verdes, al otro lado de Barranquilla; lejos de mi pueblo. Entre libros y proyectos de lectura, los estudiantes me llamaban “la seño que lee cuentos”. Y por más agradecida que me sentía por

aquella experiencia, la vida se me iba entre buses, largos recorridos y trancones que apagaban mi entusiasmo. Después de varios intentos, logré un traslado a la escuela pública que queda a unas pocas cuadras de mi casa, acá en Sabanagrande. Ahora tengo energía para leer cada noche con Julián y con mi pequeño Samuel que sigue los pasos literarios de su hermano mayor. Hace unas semanas, una compañera maestra de la anterior escuela me mandó el siguiente mensaje:

Querida Helena, deseo que te esté yendo muy bien en tu nueva institución educativa. Te mando la foto de una carta que te escribió uno de los estudiantes que tenías acá. Él se acercó y me preguntó que, si yo tenía forma de hacerte llegar esta carta, y le prometí enviarla. Aquí va:

Seño Helena

Te extraño mucho. Yo sé que los demás compañeros también. Los nuevos estudiantes que tienes deben estar muy felices de su nueva profesora. Yo sé que te tocaba muy duro viajar desde muy lejos, pero éramos muy felices contigo. Desde que te fuiste ya nadie nos lee y eso que te fuiste desde hace rato. La señora nueva de la biblioteca nada más nos deja entrar para jugar dominó o rompecabezas, pero no nos prestan los libros para llevárnoslo para la casa como tú. Dice que si los dañamos a ella le toca pagarlos. Pero lo que más extrañamos es que usted, seño, nos leía. Bueno seño ven a visitarnos un día de estos.

Diego (espero que te acuerdes de mí)

Bitácora de viaje

Riohacha- La Guajira, 14 de mayo de 2022

Al cruzar el enorme portón sentí el olor dulce a mango maduro. La escuela tiene en el centro del terreno una cancha y alrededor están los salones y, por supuesto, muchos árboles de mangos cargados del preciado fruto. Estábamos en mayo y era época de cosecha. Había montones de mangos caídos en el suelo, algunos ya en descomposición y otros sin defecto alguno y de un amarillo intenso esperando un comensal. Eran las doce del mediodía y los estudiantes empezaban a llegar para iniciar su jornada. Cecilia me dice que primero vayamos donde la coordinadora

Yamile para que supiera que yo había llegado. Al entrar a la oficina abracé con alivio el aire acondicionado ya que el calor de Riohacha no es piadoso con nadie. Al verme de pie junto a Cecilia, la coordinadora Yamile sonrió y me dijo «¡Mi doctora! ¡Bienvenida!».

Sentada en su escritorio se veía robusta e imponente. Llevaba una manta Wayuú blanca con fucsia con muchos detalles bordados en ella: flores, pájaros y hojas de diversas formas. Estaba descalza pero sus pies encima de unas sandalias por si en cualquier momento debía calzarse para atender una urgencia fuera de la oficina. Me invitó a que me sentara, miró a Cecilia y le dijo con firmeza «Salga un momento que necesito hablar en privado con la invitada» La maestra Cecilia al verme abrir grande los ojos me dijo sin palabras que no me preocupara y salió. La coordinadora Yamile me miró fijamente y empezó «Debo decirle la verdad. Usted me mandó una carta que Cecilia me entregó hace unos días. Ella me explicó que usted es de la Universidad de Antioquia y que está haciendo una investigación. En la carta pedía permiso para venir acá a Riohacha a nuestra escuela» Hizo una pausa larga y me empecé a preocupar. Luego continuó «Yo soy india. Para el Wayuú no vale ni la palabra ni las cartas. Nada. Todo es por referencia y si la maestra Cecilia me dice que lo que usted viene a hacer vale la pena, yo no tengo nada que preguntar ni dudar. Así que yo firmé su carta sin leerla» Respiré aliviada y agradecí el voto de confianza. Ella continuó «Ojalá todas las maestras fueran la mitad de lo que es Cecilia. Le voy a contar una de muchas. Empezando el año vino una mamá con su hija que sufre de epilepsia. Resulta que la niña estaba estudiando en otra institución y ya no se aguantaba la falta de consideración hacia la condición de su hija allá. Hablando en el barrio, una vecina le dijo que sacara la niña de ese colegio y que la trajera a esta escuela pero que solo con una *seño* que se llama Cecilia Paz; que con ella si iba a aprender y que la niña iba a ser feliz. Aunque esta escuela le queda bien lejos, ella lo hizo. La mamá fue a la sede principal a matricular a su hija. Le dijeron que podían recibirla pero que ya no había cupo en el grupo de la *seño* Cecilia; que sería con el otro tercero de la maestra Yolima. La señora armó un escándalo y le gritó a la secretaria, al vigilante y cuando empezó a llorar desconsolada mandaron a buscar a la rectora. Ella le explicó la situación y la rectora la calmó; le dijo que bueno, que ya me iba a informar a mí como coordinadora que iba una niña nueva con la maestra Cecilia. Así que la recibimos y allí está la niña feliz con su maestra, cantando y leyendo. No ha tenido ni un solo episodio de epilepsia en lo que va del año, cuando la mamá decía que eso era diario en el otro colegio». Al escucharla supe que estaba en el lugar correcto si es que quería investigar sobre esta

idea de acogida en la escuela. La acogida como el acto de humanizar a través de “(...) la atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad, en otras palabras, la atención insomne y vigilante al otro en su alteridad misma” (Barcena y Mélich, 2000, p. 54). Al salir de la oficina sólo lamenté abandonar el aire acondicionado ya que era incontenible la necesidad de ver a esta maestra haciendo su magia. Había esperado mucho tiempo para este momento.

Era el año 2016 cuando escuché a Cecilia Paz hablar desde Santiago de Chile frente a un auditorio de 5000 personas, provenientes de 110 países. En aquel evento se podía apreciar la representación de la diversidad humana en hermosos trajes típicos de todo el continente, desde Canadá hasta La Patagonia, que engalanaban a la mayoría de los asistentes; además del espíritu de hermandad entre los incontables pueblos indígenas que se reencontraban allí. Se dirigió al micrófono caminando firme, segura y sonriente mientras la acompañaban los movimientos elegantes de la bella manta Wayuú que había escogido para la ocasión; era de color negro con bordados de colores que sobresalían en la parte inferior. Habló sobre los retos históricos de los pueblos originarios de América, de la deuda que tiene la sociedad con ellos, pero más allá de esto, sus palabras se centraron en todo lo que ha logrado el pueblo Wayuú gracias a la determinación de educarse en las ciencias, el arte, el servicio y en conocer quiénes son, su papel en la sociedad y lo que tienen para ofrecer.

Las palabras que me han acompañado a lo largo de la vida son las siguientes; las leí por primera vez siendo una joven, en un pequeño libro que le dio propósito a mi existencia: “Debéis dar gran importancia a los aborígenes, los habitantes nativos de América (...) Si los aborígenes llegan a recibir educación y son guiados correctamente no se puede dudar que llegarán a ser tan iluminados que iluminarán el mundo entero”. En la medida que logremos el desarrollo espiritual e intelectual de nuestros pueblos, podremos brindar al mundo, como una contribución, la enorme capacidad de una cultura de diálogo y de no conflicto. Consultar sobre todos los asuntos es un rasgo único y distintivo de nuestros pueblos. Por ejemplo, en las comunidades Wayuú de Colombia, los problemas entre familias, comunidades o personas se resuelven a través de la figura del “palabrero”, quien es una persona que, por su reconocida sabiduría y cualidades, media entre las partes, las escucha y les ayuda a llegar a un acuerdo que asegure la paz entre los que estaban en

conflicto. Hoy día, esa figura está considerada por las Naciones Unidas como patrimonio inmaterial de la humanidad por su contribución a la reconciliación de los pueblos.

Esta promesa siempre debe acompañarnos y fortalecernos como pueblo. Aferrarnos a ella es el mejor camino e instrumento para eliminar la opresión de nuestros pueblos y contrarrestar las fuerzas que la sostienen. Hemos encontrado en la educación la llave para engrandecer la mente y el corazón y como resultado va emergiendo una nueva cultura más grande y mancomunada; pero que implique también abandonar de la cultura aquello que nos hace daño. Por ejemplo, la relación entre hombres y mujeres. Era culturalmente aceptado que los hombres tomen las decisiones y las mujeres solo se dediquen a las tareas de sus hogares. Un propósito que nos mueve es empoderar a las mujeres de nuestro pueblo, educarlas y permitirles desempeñarse en cualquier papel en la comunidad.

Al escucharla pensé «¡Es una maestra de aula gestando una revolución desde una escuela en La Guajira!».

Ella espera a sus estudiantes en la entrada del salón. Recibe a cada uno con un abrazo y cruza alguna frase individualmente con ellos «¿Cómo sigue tu abuelita?», «Hace días no venías. Te extrañé mucho» «¿Comiste algo antes de venir a la escuela?». Hoy han faltado varios niños y niñas y eso le preocupa. Me dice que debe ser porque más tarde va a llover. Miro al cielo sorprendida porque no hay una nube y el sol de mediodía está en su cenit. Tres horas y media más tarde se oscurece de un momento a otro e inicia el caos. Le había pedido a Cecilia que me permitiera leer en voz alta a sus estudiantes uno de los libros álbum que había llevado para compartir durante esa semana, *El Libro de los Cerdos* (Browne, 1991). Todos sentados en el suelo descifrando las ilustraciones y conversábamos «¿Será que existen trabajos que sólo pueden hacer las mujeres o trabajos que sólo pueden hacer los hombres?» Había notado que empezaba una llovizna leve, pero no le di importancia y continúe la lectura. En ese momento entró un grupo de madres y hermanos mayores acompañados por sus hijos y acudidos, venían con cobijas y paraguas con una clara expresión de pánico en su rostro. Los jalaban de las manos y se los llevaban sin decir palabra alguna a la maestra. Veía a estos adultos y jóvenes de la mano de los estudiantes pasar por el corredor

hacia otros salones. La lluvia era tenue, pero todas las maestras sacaron a sus estudiantes a la salida y en un par de minutos la escuela estaba vacía. Todo pasó tan rápido que aún mi mente procesaba la escena. Las pocas maestras que habían quedado decían «Apenas llegue a mi casa me encierro en un baño de eucalipto». Cecilia me explica que la relación del guajiro con la lluvia no es buena. La lluvia es sinónimo de enfermedad. Si el cielo está oscuro o sólo caen algunas gotas de agua la escena se repite: en un abrir y cerrar de ojos ya no hay nadie. Ella me explica que no es sólo por eso; también en Riohacha cuando llueve las calles se inundan y es imposible moverse. Ningún padre o madre querrá estar atrapado en medio de la inundación sin poder movilizarse y que su hijo no está con ellos. Al salir de la escuela, evidencio en el taxi a lo que se refiere: las carreteras convertidas en ríos que devoran todo a su paso.

El salón es amplio y tiene tres abanicos que intentan refrescar. Primero, conversar. El día anterior había sido el Día de la Madre y Cecilia pregunta a sus estudiantes qué hicieron de especial en casa. Los niños cuentan «Yo no hice nada. Ni me acordé» «Nosotros hicimos todos los oficios de la casa para que ella descansara». Ella les cuenta que sus dos hijas, aunque no viven en Riohacha, la llamaron y le mandaron algunos detalles: un desayuno sorpresa, tarjetas, frutas y dulces como muestra de amor. Menciona que eso la hizo muy feliz y habla cuánto las extraña y lo orgullosa que está de ambas. Algunos curiosos preguntan más sobre sus hijas y ella les responde.

«Bueno, empecemos». Comienzan a cantar dirigidos por su maestra. Ella también canta y baila con ellos: *Yo soy músico ¡músico alegre! Vengo a divertirme, para divertirles; vengo con mi pianola (y en este punto de la canción todos hacen movimientos con todo el cuerpo bailando y simulando tocar un piano) Yo soy músico...* Así se repite el estribillo simulando con su cuerpo tocar varios instrumentos: tambor, guitarra, trompeta, entre otros. A continuación, dice:

—Vamos a continuar leyendo la historia de Musonda. ¿Quién quiere recordarnos dónde quedó la historia ayer? —Varios estudiantes levantan la mano. La maestra le da la palabra a Carlos Alfredo.

—La historia quedó donde la prima de Musonda llega a visitar la familia. Creo que la prima se llama Rosa. Ella está emocionada porque quiere mucho a su prima y no la veía hace tiempo y tiene muchas cosas para contarle y la mamá preparó una comida especial de bienvenida...creo que

¿pollo? —la maestra agradeció a Carlos Alfredo y dice que efectivamente habían quedado ahí. Entonces empieza a leer en voz alta un nuevo capítulo. Todos muy atentos escuchando la voz de su maestra, mirándola fijamente, cautivados, transportados:

Susurros en la noche. A la hora de dormir, cuando las muchachas están en la cama, Musonda le susurra a Rosa (...) «¿Y tú sabes cuáles son tus talentos?» «No estoy segura. Pero me gusta hacer muchas cosas, como escribir poemas y tejer. Una de las cosas que más me gusta es estar con niños, jugar con ellos y ayudarles a aprender. Creo que me gustaría ser maestra” contesta Rosa.

Musonda sonrío y le dice «Si fueras maestra, me gustaría estar en tu clase». Luego mira por la ventana las estrellas en el cielo y escucha el clamor de los grillos. Piensa en cuáles podrían ser sus talentos. Después piensa en su hermano mayor Godwin, y se pregunta qué hará él con su futuro. Es cuatro años mayor que ella y pronto se convertirá en un hombre. Eran tan buenos amigos cuando eran más pequeños, pero ahora viven en mundos diferentes «Sin embargo, es un buen hermano» Fueron sus últimos pensamientos antes de quedarse dormida.

La maestra deja de leer, levanta la mirada hacia los estudiantes y abraza sobre su pecho el libro abierto aún. Pregunta «¿Cuántos años tiene el hermano de Musonda?» Varios levantan la mano y uno responde «En el capítulo 1 decía que Musonda tenía trece años, así que Godwin debe tener -usa sus dedos para hacer el cálculo- ¿17?» Cecilia asiente con la cabeza, pero noto en sus gestos que esa no era la pregunta central, sólo está “calentando” para lanzar una de esas preguntas movilizadoras que solo la buena literatura sabe gestar en la mente de los niños «¿Y... qué creen que signifique que Musonda y Godwin viven en mundos diferentes?» Se hace un silencio a excepción de dos estudiantes que están en el fondo del salón discutiendo pasito por una moneda que el uno dice que es de él y el otro también la reclama, sin embargo, Cecilia no detiene la conversación porque la mayoría del grupo está conectado con el momento literario. Varios intentan responder «Quiere decir que el hermano vive en otro país» «Que vive en otro planeta» Se escuchan varias risas, incluyendo la de la maestra. Cecilia dice «Pero recuerdan que Godwin estuvo en la cena de bienvenida de Rosa, es decir que vive aún en la casa con su hermana Musonda» Nuevamente el silencio. La maestra dice «¿Alguna vez han escuchado la expresión que *cada*

cabeza es un mundo?» Varios asienten, otros gritan «Siiiiiiiiiii» y otros dicen «Nooooooooo». Johan levanta la mano y la agita mucho; por su expresión, ha descifrado el acertijo.

En los próximos días estaría siguiendo de cerca la historia de Musonda y Rosa. La trama se desarrolla en una aldea de África donde Musonda de trece años vive una serie de aventuras durante sus vacaciones junto a su prima. Las descripciones que el relato hace de la sabana africana llena de magia, los personajes y los temas que aborda permiten a los niños de la Guajira transportarse, identificarse y encontrarse con ellos mismos.

Suena un timbre que indica que ha terminado el momento literario e inicia el recreo. Los descansos se viven intensamente y el centro de actividad es la cancha de concreto. Decenas de niños y niñas salen de las aulas y lo primero que hacen es que se descalzan aliviados; hacen una pila de zapatos al lado de una de las arquerías para poder jugar fútbol “a pie limpio”. La mayoría de estudiantes dedica el descanso a recoger mangos para comer allí mismo o para llevar a su casa. Mientras la mayoría de maestras durante el receso conversan entre ellas y toman tinto, en cada descanso Cecilia aprovecha para conversar con sus estudiantes.

Cerca de la cancha hay una zona con varias rocas esparcidas, rocas tipo gravilla de varios tamaños. Hay dos niñas persiguiendo un sapo que se camufla entre las piedras queriendo atraparlo. Cecilia me invita a que nos acerquemos y les dice «Mis niñas, ¿saben la historia del sapo? Cuando era niña mi mamá me contaba sobre el sapo. Le decían a uno que no lastimáramos a ningún animal porque en el pasado eran nuestros hermanos. Y que al sapo nunca le han gustado las mujeres porque son las que les echan agua caliente» Las niñas curiosas detienen la cacería y escuchan el relato. La maestra continúa: «Cuentan que hace mucho tiempo, en una casa había una mujer embarazada y un sapo se acercó a ella y le preguntó qué iba a tener, si niño o niña. Ella dijo que era una niña, entonces el sapo se fue y nunca volvió. Cuando escuchaba ese cuento y veía un sapo siempre lo dejaba tranquilo, no fuera a ser que me hablara» Las niñas se ríen con fuerza y nosotras también.

Al terminar mi estadía en La Guajira, le pregunto a Cecilia si es posible que me preste el libro *Carta a los Aborígenes* (Khanúm, 1969). Ella lo busca y lo pone en mis manos con dulzura; prometí cuidarlo como el invaluable objeto que es. También me facilitó una copia de su discurso en Santiago de Chile junto al texto que leyó esa semana a sus estudiantes, el de Musonda y Rosa.

Ah, también me había preparado una bolsa de mangos maduros diciéndome con una sonrisa «Ojalá no le pongan problema en el aeropuerto. Gracias Zoheila por venir y leer esos cuentos tan bonitos a los estudiantes de la escuela». La miré con infinito agradecimiento y guarde los mangos en mi maleta haciendo espacio entre los libros y la ropa sucia. El abrazo de despedida fue apretado y sincero.

Medellín- Antioquia, 25 de mayo de 2022

Frente a mí, imponente y majestuosa, veo esta edificación que ocupa la cuadra entera. Había pasado muchas veces por el lugar cuando atravesaba la ciudad de sur a norte, pero era mi primera vez tocando el gran portón. Sus vitrales de colores en los grandes ventanales atrapan la mirada de los transeúntes. Su inauguración hace un par de años se transmitía en el canal local como una «Mega estructura educativa pública para que se cumplan todos los sueños de la infancia». Al ingresar, mi asombro va en aumento: aulas y mobiliario pensado para los más pequeños, murales, arte por doquier y las paredes de un blanco reluciente que contrastan bellamente con los alegres vitrales; el olor a nuevo aún se siente en cada esquina, en cada rincón.

Rápidamente mi mirada identifica que en cada aula hay literatura exhibida y al alcance de los pequeños. Veo algunas maestras ya disponiéndose a iniciar la lectura en voz alta. Me dirijo directamente al aula de la maestra Fanny. Mientras llegaban los pequeños -algunos con sus padres- notó que varios llevan regalos en sus manos. «Profe, feliz día del maestro» y entregan orgullosos lo que le han traído a su maestra. De repente el escritorio de Fanny está repleto de flores, bolsas de regalos, pequeñas anchetas con chocolates, peluches y una taza cuidadosamente empacada con un mensaje «A, E, I, O, U. Fanny, la mejor profe eres tú. Gracias por enseñar con el corazón». Debo confesar que aflora en mí un sentimiento de graciosa envidia ya que en mis 20 años de maestra nunca he recibido tantos regalos un día del maestro como los recibía Fanny. Ella acepta cada presente con infinita gratitud y abraza al estudiante y a su acudiente por el gesto.

No todos llevan regalos a su maestra ese día. Observo como una pequeña saca de su maleta un paquete de galletas que tiene junto a su termo con agua de panela mezclada con leche que con seguridad su mamá le empacó como merienda. Ella mira a su alrededor para verificar que nadie la está observando. Veo como guarda el termo y se dirige con las galletas en su mano hacia la maestra «Profe, le traje esto por el día del maestro» Fanny la abraza fuerte y le pregunta con una amplia

sonrisa cómo había adivinado que esas eran sus galletas favoritas. Las pone en un lugar especial junto a los demás regalos. La escena se repite con un pequeño que le entrega un banano como regalo. Fanny lo recibe con el mismo cariño con el que recibió el ramo de rosas rojas.

Cada estudiante sabe que lo primero es sentarse en el gran tapete formando un círculo junto a su maestra. Ya sentados, ella saluda en voz alta llamándolos a cada uno por su nombre, ellos esperan pacientemente su turno y cuando escuchan su nombre sonríen satisfechos y responden. Fanny repite «Buenos días Valentina», «Buenos días Dante», «Buenos días Sebastián», «Buenos días Charlotte». Inician con dos canciones, una de ellas es *La tierra es la casa de todos* (Cantoalegre, 2015) y aunque conocía la canción y también la había cantado por muchos años con mis propios estudiantes, Fanny hizo algo que nunca se me había ocurrido y es que todos los niños recitaron a coro la introducción de la canción, la cual yo siempre adelantaba en la pista u omitía. Así, acompañado de gestos y movimientos, este grupo de niños de cinco años declama a viva voz esa introducción que resulta ser uno de los más potentes poemas humanos nacido de la mente del escritor y novelista uruguayo Eduardo Galeano; y como si fuera mi primera vez escuchándolo, reparo en su significado:

*Un hombre del pueblo de Neguá pudo subir al alto cielo,
Y a la vuelta contó, dijo que había mirado desde allá arriba,
Y que somos un mar de fueguitos.*

*El mundo es eso- reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre las demás. No hay dos fuegos iguales.*

Hay fuegos grandes y fuegos chicos; y fuegos de todos los colores.

Hay gente de fuego sereno que ni se entera del bien.

Y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.

Algunos fuegos, fuegos bobos que no alumbran ni queman.

Pero otros arden la vida con tantas ganas

que no se puede mirarlos sin parpadear

Y quien se acerca, se enciende³⁵.

³⁵ La tierra es la casa de todos (Cantoalegre, 2015) <https://www.youtube.com/watch?v=ovKmaYSRHvs>

Luego de la canción, conversan sobre el significado de esas palabras. Fanny les dice que, aunque ellos son pequeños ya son fuegos grandes. Valentina levanta la mano y dice entre risas que ella no quiere ser un fuego bobo y todos reímos junto con ella. Posterior al conversatorio, la maestra recuerda el plan del día: cantar, conversar, la adivinanza, leer un cuento, crear; ella les va mostrando una lámina para cada momento. Siento curiosidad por el punto de la adivinanza. Más adelante Fanny me explica que cada día ella les presenta a los estudiantes una adivinanza o acertijo al inicio de la jornada, a veces la acompaña de una ilustración que deja en el tablero o alguna palabra clave; no deben descifrarlo necesariamente en ese momento, antes de despedirse conversarán sobre las posibles respuestas. La adivinanza del día es la siguiente:

*Estoy al final de la tierra o en el medio de la mar;
pero nunca en lo alto del cielo tú me podrás encontrar.*

Repito la adivinanza varias veces en silencio, pero no se me ocurre nada. Algunos pequeños hacen gestos de extrañeza y algunos pocos se lanzan a decir respuestas, pero no le atinan. La maestra les recuerda que tienen toda la mañana para descifrarlo. Durante esa semana que hice parte del grupo, siempre había alguien al final del día que lograba descifrarlo.

Fanny pregunta al grupo quiénes de sus compañeros no vinieron ese día a estudiar. Los niños empiezan a mencionar algunos nombres mientras ella los va escribiendo en el tablero uno debajo del otro. Santiago, Sara, Matías, María Alejandra. La maestra pregunta qué observan en común en algunos de esos nombres y un montón de manos levantadas quieren responder. Después lanza la pregunta de cuáles serán las razones por las que no habrán venido a la escuela sus compañeros.

Rápidamente noto que Fanny junto con sus estudiantes están embarcados en un proyecto de aula sobre las mascotas y ha preparado varias actividades para el día centradas en el tema. La mayoría participa alegremente de cada una de estas situaciones formativas; sin embargo, Dante, a quién le cuesta comunicarse con palabras, ha gritado desde su llegada a la escuela. Dante no quiere unirse a la actividad con plastilina, él quiere otra cosa: que su maestra dibuje una cara en el cartel de su nombre que está pegado en su puesto. Ella con paciencia le hace el círculo y le pide que dibuje él mismo los ojos, la nariz y la boca; él lo hace. Luego con gestos, Dante le dice que ella debe dibujarle el cabello, pero Fanny le dice que él es capaz y lo anima a ello, pero él se rehúsa y

empieza el caos. Dante grita y pateo todo lo que hay a su alrededor. Sin embargo, gran parte del grupo permanece imperturbable concentrado en su actividad de modelado. Desafortunadamente los gritos de Dante alteran a Miguel Ángel quien también quiere la atención de su maestra; Miguel ya no quiere sentarse con otros niños en la mesa, él quiere que su maestra lo abrace y pide sentarse junto a ella. También está Charlotte que no ha parado de llorar silenciosamente desde que llegó. Durante mi estadía conoceré la vida de estos tres pequeños: Dante, Miguel Ángel y Charlotte.

Al igual que en mi viaje a Riohacha, en Medellín también tengo la oportunidad de visitar otros salones para tener experiencias literarias con niños y niñas y conocer otros maestros y maestras de la escuela. Así, el día se divide en tres momentos: pasar un tiempo en el salón de clases con la maestra anfitriona quien me permite participar de sus actividades diarias a la vez que puedo conocer y documentar sus prácticas literarias y de acogida; la otra mitad de la jornada escolar visito aula tras aula leyendo el arsenal de literatura que llevo conmigo en cada viaje y cuando todos los niños se van a sus casas empieza el tercer momento que es pasar horas y horas conversando con Fanny sobre su vida, sus acontecimientos literarios, sus experiencias humanas. Esa tarde Fanny me habla de Dante. Los padres del niño consumieron sustancias psicoactivas antes, durante y después de concebirlo. No puede comunicarse verbalmente, actúa acorde a sus deseos más primitivos y simplemente no para de gritar. En casa de Miguel Ángel, su madre lucha contra un cáncer en fase final y Charlotte simplemente quiere estar con su papá, lo extraña; ha llorado cada día desde que inició el año escolar. A estos tres *fueguitos* se les suma Sara que parece una anciana cuando habla, seguramente vive rodeada de adultos; está Antonella que es pura felicidad y sonrisas, Dylan que es muy serio y taciturno, Issac que todo el tiempo dice *¡Oh my God!* con el más perfecto inglés británico lo que me hace mucha gracia y Celeste quien se ve delgada y frágil pues no quiere comer nada, evidentemente está en riesgo de desnutrición. Sin duda, en este grupo no hay dos fuegos iguales.

«¿Recuerdan que les pedí que trajeran fotos de su mascota?» Curiosamente todos habían olvidado la invitación de la maestra, excepto Dante. Él corre a sacar de su cuaderno dos fotos de su perrita Nala. Fanny alaba a Dante y muestra las fotos a sus compañeros. Dante está orgulloso de

ser el único que recordó la tarea y sonrío ampliamente. Entonces Fanny anuncia el momento literario. Todos corren hacia al tapete, incluso yo.

—Hoy vamos a leer un libro llamado *Mi perro Gruyere* escrito por Ives Nadon y Celine Malepart. —dice mientras les muestra la portada; en ella se ve un perro blanco de orejas cortas y cola negra, muy sonriente.

—Profe, se parece un poquito a Nala, la perrita de Dante —dice Sara. Se suman varias voces en afirmación y Dante, quien no quería participar del momento literario, ahora se suma al grupo y escucha con cuidado.

—Y el cuento empieza así «Ayer, mi perro Gruyere murió» —junto a la ilustración del perro con alas de ángel volando hacia un cartel que dice CIELO— «Murió muy suavemente, cerca de mí. Yo lo consentí. Yo lo acaricié. Gruyere era mi perro, mi primer perro».

El libro álbum continúa en la voz del niño que relata todo lo que hacía con su perro: jugaban a la pelota, a las escondidas, tenían largas conversaciones y se miraban fijamente. Cuenta el día en que lo enterraron y cuánto lo extrañará; extrañará sus ojos, sus juegos, cuando meneaba su colita. El niño se pregunta ahora con quién hará todas aquellas cosas. Y en ese momento del relato dos estudiantes, que están a los pies de su maestra, empiezan a llorar.

La maestra continúa y al finalizar estamos frente a una escena de más de quince niños llorando. Algunos recuerdan el momento en que falleció su propia mascota y otros la pérdida de un abuelo. Fanny permite que conversen sobre lo que sienten, y les dice que llorar está bien cuando se extraña a alguien. Por su expresión, entiendo que su intención con el texto no era provocar esta catarsis lagrimal, pero así sucedió. Me cuenta como ha leído por varios años a otros grupos de estudiantes el mismo cuento y nunca había sucedido lo que ocurrió aquel día. Al final del relato, el niño del cuento afirma que seguramente llegará otro perro a su vida y él le hablará de Gruyere ya que ese, su primer perro, estará con él por toda la vida.

La jornada escolar finaliza con la noticia que ese será el último día de Elizabeth en la escuela. Ella junto con su familia regresarán a su país natal, Venezuela. Fanny invita a quienes quieran decir algunas palabras a su compañera.

Valentina dice: «Vamos a extrañar cuando te reías muy duro como un elefante» Todos ríen, incluso Elizabeth. Le sigue Sebastián con «Que seas muy feliz y si vuelves ven a visitarnos». Isaac le pregunta si se va a llevar a su perrita y Elizabeth responde que no pueden, así que la dejarán con una tía. Al escuchar esto, Dante se para y le da un abrazo solidario a Elizabeth. Seguramente piensa que, si le pasará eso a él, extrañaría mucho a su perra Nala y un abrazo le haría sentir mejor.

Un mes después de mi visita me encuentro de nuevo con Fanny. Le pregunto por cada uno de sus estudiantes y recordamos esa semana llena de libros, juegos, gritos, llantos y despedidas. Después de rememorar entre carcajadas el *Oh my God* de Issac, Fanny baja su mirada con tristeza y se hace un silencio entre las dos. Entonces comparte la noticia de que la mamá de Miguel Ángel falleció una semana atrás. «El papá del niño me llamó y fui enseguida al lugar donde serían las exequias. Al llegar, había sólo unas pocas personas; se podían contar con una mano. Estaba el padre sentado junto a Miguel Ángel, su único hijo. Fue muy dolorosa esa escena. Cuando Miguel me vio salió a abrazarme y me dijo que me veía muy rara. Le sonreí y le pregunté si era porque no llevaba mi delantal de maestra y dijo *Siiii, es eso*. Me senté a su lado y hablamos de sus compañeritos; le dije que lo hemos extrañado ya que hacía días que no iba a la escuela. Entonces él me preguntó si recordaba el cuento del perro Gruyere, yo le dije que sí y le pregunté si quería que lo leyéramos de nuevo cuando regresara; respondió que bueno, pero que solamente a él porque después todos llorarían como la última vez, dijo entre risas burlonas y picaras. Luego fue donde su papá y se quedó abrazado un rato con él».

En este mar de fueguitos, necesitamos muchas maestras como Fanny quien es una llamarada que *arde con tantas ganas que, si nos acercamos, nos enciende*; nos enciende con la cadencia de su voz, su paciencia inmensurable y su determinación de dar acogida a cada pequeño o pequeña que tiene la suerte de ser su estudiante.

Santa Rosa de Cabal- Risaralda, 5 de junio de 2022

El viaje por carretera desde la capital antioqueña hasta el Eje Cafetero tomó más horas de lo planeado. Sin embargo, el paisaje verde, montañoso y la ventana del bus entreabierta que permite respirar el fresco viento de la región, hicieron más amable el trayecto.

Desde que le propuse al maestro Eduardo ser co-investigador de este proyecto, mi entusiasmo por este trabajo de campo aumentó. Su respuesta enérgica y decidida, sumado a su impecable gestión con la rectora de su institución educativa, prometía una visita memorable a Risaralda. Meses atrás había enviado a cada maestro anfitrión un documento que había preparado cuidadosamente donde les presentaba la investigación; así como las preguntas que guiaban mi tesis y las razones por las cuáles creía que ellos cinco podían ofrecer al mundo de la pedagogía y al discurso de la academia grandes aportes en relación con el papel de la literatura infantil y la escuela como un lugar de acogida. En este documento les compartía mi propio *acontecimiento* además de citas de autores y conceptos claves para que durante la visita fluyera mejor la conversación alrededor dichos temas. Junto al documento, les hacía llegar la carta a los directivos solicitando autorización para mí permanencia durante el trabajo de campo (la carta que firmó sin leer la coordinadora de Riohacha); además de la carta formal de invitación a ellos como maestros para ser parte de este proceso. Una semana después del envío por correo físico de estos formalismos investigativos, recibí un mensaje del maestro Eduardo:

Muy buen día, apreciada y respetada maestra Zoheila.

Anhelo se encuentre muy bien al igual que su familia. En mi hogar, junto con mi esposa y mi hijo, estamos muy anhelantes de su visita. Espero que acepte la invitación a hospedarse en nuestra casa.

En consultas con la rectora de nuestra institución educativa se ha acordado lo siguiente:

- 1. La maestra Mazinaní García acompañará a la institución educativa S los días lunes, martes y miércoles. Esta es la sede donde yo laboro.*
- 2. La maestra Zoheila orientará un taller a los maestros de la sede B, colindante con la sede principal, el jueves 26 de mayo. Dicha sede cuenta con aproximadamente 150 estudiantes y 06 docentes. Podrá visitar cada una de las aulas y al finalizar la jornada dirigir un taller con los docentes.*

3. *El día viernes 27 de mayo podrá visitar las escuelas rurales R y D durante la mañana y realizar experiencias literarias con los estudiantes de estas sedes, así como conversar con sus maestros. En total 40 estudiantes y tres maestros.*
4. *Ese mismo viernes en el espacio pedagógico ya institucionalizado, usted tendrá el espacio de tres horas para dirigir el taller que usted ha nombrado El papel de la literatura infantil en la escuela: entre la fascinación y el desconcierto. Están convocados todos los docentes rurales, los de preescolar y básica primaria de las cinco sedes que cobija la institución educativa. Si todos los maestros confluyen, el número de participantes sería de 39 docentes.*

Debo decir que al final todo salió mejor de lo planeado. Los talleres con los maestros de la Guajira y de Medellín habían resultado bastante bien, pero tenía la oportunidad de hacer algunos ajustes para Risaralda. El mensaje de Eduardo terminaba diciendo que ya había leído el material que le había enviado y que estaba ansioso de conversar conmigo sobre él.

En esta visita experimenté la vida del maestro rural. Aprendí que para ello no sólo se requiere determinación, organización y temple sino también resistencia física. El trayecto cuesta arriba para llegar hasta las escuelas rurales puso a prueba mi cuerpo. Trataba de seguir el paso del maestro Eduardo quien entre saludos a cada vecino y conversaciones con los cuidadores de las fincas que atravesamos, mostraba su bagaje en el oficio.

La escuela en medio de la montaña, era pequeña y acogedora. Tenía sólo tres salones y un patio de juegos. Eduardo comparte la escuela con un segundo maestro que acompaña el bachillerato rural. Empiezan a llegar los pequeños estudiantes desde muy lejos; a algunos los traen en moto, el medio de transporte más común en este tipo de geografía. También arriban los más grandes, algunos caminando y otros en el jeep del recorrido. Cuán grande es mi impresión al ver llegar a un niño que no podía superar la edad de mi hijo Ali de diez años; llega maniobrando una moto de alto cilindraje de esas que sólo pueden conquistar las trochas que se interponen entre la soledad de la montaña y el bullicio del mundo de las edificaciones. El niño era menudo, pero lucía poderoso sobre esa máquina. Al quitarse el casco veo sus facciones infantiles y no puedo evitar preguntarle su edad. Por mis expresiones se da cuenta de lo sorprendida que estoy ante la situación. Eduardo

me explica que la finca de donde viene este estudiante queda a casi dos horas de la escuela y que tuvo que aprender desde muy pequeño a moverse en moto, de lo contrario no hubiese podido seguir estudiando. Eduardo lo saluda con calidez y le pregunta si ya comió algo, el niño responde que no. Rápidamente su maestro le da un vaso de avena con pan.

Una tarde, luego de la jornada escolar, el maestro Eduardo propone mostrarme la plaza central del pueblo. En el camino vamos conversando de su infancia y de la vez que el profesor Ancizar lo expulsó por haber insultado a su esposa. Ya en la plaza le pido que entremos a una tienda de artesanías pues en mi último viaje no le compré ningún recuerdo a mi hijo y en esta oportunidad quiero llevarle algo. Al entrar, quería todo de allí: café gourmet colombiano para todos los gustos, pequeñas decoraciones de madera talladas a mano, bisutería con materiales naturales e imágenes de flora y fauna endémica de la región, postales con paisajes de este eje cafetero colombiano y un sin fin de dulces a base de café que cualquier amante de la preciada semilla desearía degustar. Compro varios productos de café para mi esposo, unos separadores de libros hechos en bambú con un fino detalle de porcelana en un extremo en forma de ave para mi hijo - quien en esta época de su vida es un lector asiduo de Harry Potter- y un juego de aretes para llevar a la maestra Lena a quien visitare una semana después en Puerto Tejada.

Sin duda, el ambiente de la tienda es estimulante; la atmósfera del lugar junto a la amabilidad de su propietaria hace querer comprar más de lo que inicialmente ibas a buscar. Elsa, la joven mujer de la tienda, tiene ojos verdes, cabello ondulado muy claro, una tez delicada y cuidada como la de alguien a quien el sol jamás ha lastimado; se le ve radiante, seguramente a causa de su embarazo. Está acompañada por su hijo de seis o siete años quien está en un rincón solito junto a una pila de libros; en ese momento está leyendo uno en inglés del Dr. Seuss, el famoso *Green Eggs and Ham (Huevos verdes con jamón)*. Hablamos un largo rato con Elsa; inicialmente Eduardo y yo comentamos la escena de ver a su hijo disfrutando de la lectura silenciosa, entonces ella nos cuenta su historia. Tanto ella como su esposo son empresarios oriundos de la ciudad de Cali. Desde que nació su pequeño en aquella ciudad, quisieron darle la mejor educación posible así que optaron por un colegio de metodología Waldorf. Allí desde bebé pudo nutrir su ser con la oralidad, las rimas, los rituales, las narraciones de hadas y los cuentos fantásticos. Además, como

padres aseguraban darle literatura cada día y creció con su propia biblioteca para que los protagonistas durante su infancia fueran el lenguaje, el arte y los viajes. Cuando su hijo cumplió seis años, consideraron el método Montessori para él; entre las razones principales está el valor que dan a la literatura, así que decidieron mudarse a las afueras de la ciudad de Pereira para que su hijo hiciera parte de ese proyecto educativo, por muy costoso que resultara. Continúan con sus empresas, pero Elsa decidió parar la vida ejecutiva y dedicarse a sus hijos. Para amenizar su vida, inició el emprendimiento de esta tienda/café de artesanías.

Ya en casa de Eduardo, conversamos largamente sobre Elsa y su hijo. Leemos una cita del documento de Política Pública de Primera Infancia en Colombia, que había escogido para el material de lectura que le había enviado previamente:

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las *bases del lenguaje*, que influye en la facilidad o la dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional. Sin embargo, hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias literarias es la forma más eficaz y preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones. (Reyes, Camargo y Suárez, 2014, p, 16).

«Ahora lo veo con más claridad. Dar literatura como un acto de justicia social, como una acción de igualdad» dijo Eduardo. ¿Por qué sólo los niños y niñas que tienen la suerte de nacer en familias donde por generaciones han sido lectores, cultos y versados tienen derecho a vivir la literatura como objeto cultural y no necesariamente como instrumento de enseñanza? ¿Por qué los niños de nuestras escuelas públicas no pueden crecer en un entorno donde los libros los arropa sensorialmente bajo la cálida voz de un maestro o maestra que amorosamente les lee en voz alta como un regalo, tal como lo hacen las escuelas no gubernamentales? Para un maestro emancipado del uso de la literatura como objeto de enseñanza, el acto de leer cada día a sus estudiantes se convierte en una acción decidida de justicia e igualdad, afirmamos al unísono con Eduardo.

Saliendo de la tienda de artesanías pasamos por la biblioteca pública municipal. Es un espacio modesto y pequeño atendido por un joven quien nos recibe con un dejo de indiferencia. Noto que hay una sencilla sala infantil y algunos estantes de libros bastante desgastados. Le preguntamos al joven sobre los espacios para promoción y animación a la lectura para niños y jóvenes; él responde que por ahora no tienen una actividad establecida en la biblioteca. Luego preguntamos si podemos prestar una caja viajera de literatura infantil para una escuela. El joven responde que no tienen ese servicio; que podemos prestar máximo cinco ejemplares como cualquier otro usuario de la biblioteca.

Charlando y charlando el joven mostró más amabilidad; nos cuenta que hay dos promotores de lectura asignados para el municipio cuyo trabajo es visitar con cierta regularidad las escuelas y realizar dichas actividades. Eduardo pregunta si estos promotores también van a las escuelas rurales ya que, a él en sus 15 años de ser maestro rural del municipio, nunca lo ha visitado un promotor de lectura. La respuesta fue: «Deberían ir pero que en realidad no lo hacen debido a la dificultad del transporte». El joven nos dice en un tono más bajo y de manera casi confidencial, que la ausencia de los promotores en las escuelas rurales puede deberse a que a ellos los regula un contrato donde deben reportar un número de estudiantes atendidos así que prefieren moverse en el casco urbano y reportar más población. Visitar una escuela rural implica durar todo el día llegando hasta ella y regresando para sólo encontrarse con siete o nueve niños y no es rentable. Aún resuena con indignación sus palabras: *No es rentable*. Eduardo deja sus datos y solicita una visita a su escuela, luego exploramos la colección infantil y finalmente selecciona para él cinco textos de la Colección Semilla: *Rosaura en bicicleta* (Barbot y Fuenmayor, 1990), *Historias de Ratones* (Lobel, 1972), *La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán* (Winter, 2010), *Cuentos para jugar* (Rodari, 2010) y *El pequeño topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza* (Holzwarth, 2010).

La escuela rural no es un espacio físico; la escuela rural es el mundo vivo. Lo entendí el último día de mi estadía cuando la jornada escolar sería en la finca donde vive su estudiante Eimy; lo cual es frecuente en las dinámicas escolares por estos lados. Había nacido un ternero así que podíamos tomar leche recién ordeñada con galleta cuca casera. La caminata desde la escuela hasta la finca estuvo llena de risas, carreras, historias de espantos y paradas para tomar aire, en realidad

a mí me faltaba el aire y los demás en solidaridad me esperaban. Ya en la finca visitamos las vacas, alimentamos los cerdos, ayudamos a recoger la cosecha de tomates; conversamos adultos y niños sobre el nacimiento del ternero. Luego llegó el momento literario donde se congregó no sólo el grupo de estudiantes, sino la familia de la pequeña. Yo leí *Vamos a cazar un oso* (Rosen, 1989) reviviendo el recorrido que acabamos de hacer desde la escuela hasta la finca; y el maestro Eduardo leyó con gran entusiasmo *Vaya apetito tiene el zorrillo* (Rueda, 2007). Ese día la leche recién ordeñada me supo a verdad, acompañada de esa galleta oscura sabor a panela recién hecha en horno de leña. Sin duda, Claudia Rueda, autora del libro en cuestión, tiene razón cuando en su cuento dice al final que *la comida es más sabrosa si se puede compartir*. Y no sólo la comida, al parecer la vida sabe mejor cuando nos narramos, si podemos contarles a otros lo que hemos vivido, lo que hemos padecido y lo que hemos aprendido. Yo diría, *una historia de vida es más sabrosa si se puede compartir*.

Puerto Tejada- Cauca, 16 de junio de 2022

El trayecto desde la ciudad de Cali hasta el municipio de Puerto Tejada es un único paisaje: sembrados sin fin de caña de azúcar. Un tapete verde sobre el valle plano que se extiende hasta el final del horizonte. El monopolio de la caña de azúcar habla de quiénes se hacen llamar los dueños de este territorio; habla de la historia de un pueblo a quien se le expropiaron sus tierras, tierras que décadas atrás eran ornamentadas con fincas tradicionales de la región: árboles frutales, plátano, cacao, café. Esos cañales son el recuerdo de “la mayor equivocación que el ser humano ha practicado: el genocidio de la esclavitud” (Rodríguez, 2007, p. 47). En contraste a este pensamiento que va y viene durante la hora y media de recorrido en bus, escucho las conversaciones de los pasajeros, la calidez con la que el conductor saluda a cada desconocido que se sube a él, las risas fuertes y las voces de los que me acompañan. «Ve, ¿y vos es que estás es viviendo en el Puerto?» «¡Familia! vos si sos muy ingrato ¿no?» «Misia Noemi, ¿Bendición?» «Dios me la bendiga hija. ¿Qué hay de mi comadre? ¿Ya está aliviada?». Sus conversaciones son muy sonoras y musicales, casi como si cantaran.

Las indicaciones de Lena fueron que me bajara en La 20 y allí tomara un mototaxi hasta la vereda Vuelta Larga, donde quedaba su finca. Que no me preocupara, que era fácil llegar; y así fue. Era un domingo y el sol quemaba fuerte. Al acercarse la moto al punto de destino, dos perros salen

ladrando y una señora mayor los espanta. Era Doña Leonor, la mamá de Lena con quien pude conversar largamente durante mi estadía. Sin duda, si llegase a ser octogenaria quiero tener la vitalidad y lucidez de Doña Leonor.

La maestra Lena y su hija Camila me reciben con un fuerte abrazo. Mientras descargo mi maleta, escucho en la cocina a Doña Leonor preguntarle a Lena en un susurro:

—¿Qué es que viene a hacer la muchacha?

—Una investigación, mamá —responde Lena.

—¿Investigación? ¿De la fiscalía? ¿Usted por qué es que anda metiendo policías a la casa? — y al escuchar a su abuela, Camila no aguanta la risa y debo confesar que también me reí con disimulo.

—No mamá, una investigación de una universidad. Va a estar toda la semana en mi colegio, conociendo cómo es por acá — le dice Lena con paciencia. Seis meses después cuando me veo de nuevo con Lena, recordamos esa escena y, sin la presencia de Doña Leonor, nos reímos con ganas.

La escuela abre sus puertas a las siete en punto. Llegamos con una bolsa de pandebonos en la mano; Lena va repartiendo los pandebonos a los profesores con los que se va cruzando. Mientras atravesamos el terreno del colegio Lena dice: «Le digo que en mis catorce años de ser maestra del magisterio sólo he tenido tres grupos. Acá uno toma un grupo desde preescolar y lo lleva hasta quinto. El año pasado entregué mi segunda promoción así que estoy empezando con un grupo nuevo. Este es mi salón». Es un espacio amplio y sencillo. Hay algunos trabajos de arte exhibidos, mobiliario ya desgastado y en un rincón un montón de instrumentos musicales: entre ellos una tambora, una clave, dos panderetas, un cununo macho y algunas maracas. Menciono lo interesante que debe ser tener un mismo grupo de estudiantes por tanto tiempo y los vínculos tan fuertes que se crean entre estudiante y maestro. Lena responde «Con ellos se desarrolla una conexión más allá de lo académico. Cada grupo es diferente y con cada uno se desarrollan relaciones diferentes. Cuando pienso qué es lo que les doy...no sé. Yo no soy muy creativa, siento que no soy buena en las manualidades, pero tengo otras fortalezas. El entorno de ellos es tan hostil que en esos seis años que están conmigo mi meta principal es influenciar las prácticas familiares y culturales que hacen daño; las conozco porque aquí crecí yo. Y sé que la literatura desestabiliza esos patrones culturales:

¿Qué es ser mujer? ¿Qué es ser un hombre? ¿Un niño o una niña? ¿Qué es una familia? En fin, siempre empiezo mi día diciéndoles «*Hoy vamos a estar haciendo tres cosas: hablar, jugar y aprender*». Y efectivamente eso es lo que hace la maestra Lena, juega con sus estudiantes, habla con ellos y aprende junto a ellos. *Hablar con la infancia*, en una sociedad donde el valor de conversar con los niños no es la regla.

Al segundo día de mi estancia llevo mi kamishibai con el que les leo en voz alta *Los direfentes* (Bossio, 2012). Algunos están intrigados por la forma como funciona el kamishibai, otros se interesan por la historia y las ilustraciones, pero Laura dice en voz alta «Bueno, ¿y si a uno no le gustan los cuentos? ¡Yo ya tengo es sueño!» sumado a un gran bostezo. Nos miramos con Lena, divertidas de la espontaneidad de Laura. Byron propone «Como usted nos lee cuentos, nosotros le vamos a enseñar una canción» Y se escucharon todas esas vocecitas diciendo *Sí*, alargando al máximo la vocal *i*. Laura propone cantar *El alma Norte caucana* (Luciano Rodríguez, 2019), canción que su maestra Lena les ha estado enseñando en las semanas recientes ya que pronto tendrán una salida al *Bosque Nativo*. Varios corren al rincón de los instrumentos musicales mientras la maestra busca la pista. Y si de la maestra Fanny aprendí que *a veces sólo con un cuento basta*, ese día aprendí que *a veces, con una canción basta*.

Primero suena un clarinete, luego la tambora, los violines caucanos y un par de maracas. Entonces, la canción en ritmo de *fuga* o *juga*, explota en una cascada de sonidos.

*Mis abuelos me contaron que aquí en el Norte del Cauca
llegaron nuestros ancestros anhelando libertad.
Seres tan especiales conquistaron esta selva,
y plantaron con sus manos la finca tradicional: el cacao, el madroño, el café y el burilico.
El tulipán africano florecía por doquier.*

En este punto estábamos todos haciendo la *juga* que consiste en un círculo en movimiento donde todos bailamos al ritmo de la canción, para luego escucharse con intensidad el coro:

*Mi Norte del Cauca lugar especial, aquí brilla la esperanza (bis)
El alma norte Caucana, aquí brilla la esperanza (bis)*

¡Baila mi fuga nortecaucana!

¡Ay abuela! ¡ay abuela!, ¡ay abuela! Hoy te quiero recordar.

Me tomaste de la mano, me mostraste el camino.

Es un recuerdo precioso que hoy guardo en mi corazón.

¿Dónde está la Guacharaca? ¿Dónde está, que no la veo?

En el Bosque Nativo ella volverá a cantar (Bis)

¡Que gusto ver a Laura! La pequeña que por ahora poco le interesan los libros y las ilustraciones que ellos albergan, pero con sus cinco años toca la tambora, canta y baila la *fuga* con la experticia de quien lleva décadas en ello.

Esa tarde Lena me habló del Bosque Nativo, una reserva natural en una vereda cercana; un oasis en medio de los cañales. Un proyecto que busca recuperar y preservar la flora y fauna propia de la región Norte caucana. «Es muy importante llevar a mis estudiantes a ese lugar. Escuché de este sitio hace poco a través de una vecina. Ir allá es un viaje a través del tiempo; un viaje al pasado y al futuro, pero tenemos que prepararnos para ir. Hay que prepararse física y espiritualmente para ir allá». Durante los próximos días también me sumo a esa preparación.

«Le digo Zoheila, así como para usted el tema de la literatura infantil es eso que la inquieta para mí es el asunto de la infancia; en particular la infancia de las niñas y niños afrocolombianos. Me intriga la forma como el adulto le habla al niño. ¡Los adultos no se sientan a hablar con los niños! Mi mamá ahora es que tiene algunas demostraciones de cariño, le cuento. Yo siempre educo a las familias en eso y no es fácil porque es que nosotros venimos de una cultura donde no se es afectivo con los niños, ni con nadie. Aproveche y hable también con mi mamá para que le cuente». Siguiendo el consejo de Lena, tuve la oportunidad de conversar varias veces con Doña Leonor con la intención de hurgar el pasado, su infancia y entender un poco más los orígenes de las prácticas culturales de las que me habla Lena.

Uy, eso era muy duro. Y a mí me fue mejor porque, le cuento que la mamá de mi bisabuela que yo no sé qué viene siendo para mí, nació en la Hacienda de La Bolsa y ella tenía la marca en la espalda ¿oyó? Ella sobrevivió de milagro porque dice que cuando nació

y el amo se dio cuenta que era una niña, la iba a descuartizar. Eso hacían ellos porque si era varón, el amo contento y si era niña la picaban; a veces ahí delante de la mamá recién parida. Menos mal los hombres lo convencieron de que no lo hiciera. Y uno creció ya en otra época, ya cuando los *libertos* tenían su pedazo de tierra. Tener esa finca propia les dio la dignidad. Por eso, para uno es tan importante tener su finca; y a uno se le desgarró el corazón ver como ya casi no quedan porque todo es caña de los Ingenios. De lo otro, los papás lo criaban a uno con el mismo régimen del látigo y el rejo, a falta de no conocer nada más. La famosa *fatigosa* — llevando su mirada hacia la nada— ese rejo sí que daba duro ¿oyó? Eso era una castigadera por cualquier cosa: que sí se reía muy duro, que si lo veían a uno jugando porque es que uno no tenía derecho a jugar, eso era perder el tiempo; o que si uno andaba velando comida. Uno trabajaba en la casa y en la finca como un obrero más, desde chiquito. La escuela también era una cosa muy estricta, le digo que uno solamente jugaba el poquito de tiempo del recreo. ¡A mi si me gustaba ese bendito recreo! Uno andaba derechito porque no había peor cosa que lo castigarán con eso: quitando el recreo. Ya uno ve con el tiempo como todo ha ido cambiando, que uno dice: hoy en día hay tanto muchacho grosero y *determinado* que, aunque a uno le tocó llevar mucho rejo, pero uno era correcto; pero no estoy de acuerdo como es ahora. No señor, así no deben ser las cosas.

Al escuchar a Doña Leonor, me preguntaba sobre cuánto dolor se puede arrastrar generación tras generación y lo titánico de la tarea que Lena se ha propuesto. En su estante de libros veo uno llamado *En ese tiempo la luna sí alumbraba* (Rodríguez, 2017), un libro basado fundamentalmente en entrevistas a hombres y mujeres viejos que vivieron su infancia en Puerto Tejada en la primera mitad del siglo XX. Lo leía en las noches y durante el día le pedía a Doña Leonor que me ampliara sobre algún tema o a la misma Lena. Leía algunos párrafos en voz alta y juntas conversábamos sobre ello. A través de estos testimonios de vida, entendí el compromiso ético de Lena con la infancia y la historia de la región.

Durante mis viajes, no sólo acompañaba al maestro anfitrión en su jornada laboral en la escuela, sino que me sumaba a todas sus diligencias y compromisos rutinarios. En Riohacha, entre algunas de las actividades en las que acompañé a Cecilia estuvo sus diligencias al banco o una

visita a una ranchería donde hace trabajo comunitario visitando familias; en Risaralda, Eduardo me invitó junto a su esposa e hijo a un cine foro al que asisten una vez a la semana con un grupo de amigos desde hace cinco años, y otra tarde fuimos a visitar a una compañera de trabajo que estaba enferma; él le llevó frutas y compañía.

Lena me cuenta que recientemente se ha vinculado al proyecto Bosque Nativo así que dedica algunas tardes como voluntaria. Al cuarto día me dijo «Hoy después de la escuela vamos a la vereda Agua Azul para que vea el secreto mejor guardado por estos lados». Al acercarnos, lo primero que se observa es la edificación que sobresale al pie de la carretera Panamericana; su diseño está inspirado en la flor del árbol de cacao. Luego, varias hectáreas se extienden. En el recorrido se aprecia un gran lago, un vivero, huertas caseras donde las familias pueden ir y cultivar su pedacito de tierra sin pagar nada, y árboles de todas las especies. Esa tarde asistía un grupo de niños de una escuela cercana y pude hacer el recorrido con ellos. «Este árbol se llama Tulipán, es oriundo de África. Cuando los embarcaron en los buques, los esclavos no tenían derecho a traer nada. Sin embargo, muchos lograron traer semillas escondidas entre sus ropas como la del Tulipán. También, cuando se escapaban de las haciendas esclavistas llevaban sus semillas, era parte de su tesoro. Éste es el Burilico; hasta el 2021 sólo quedaba un árbol de esta especie en toda la ciudad de Cali. Se han hecho muchos esfuerzos en conservarlo y ahora ya tenemos en nuestro vivero más de 20 arbolitos de Burilico».

Esa tarde pensé en la pequeña Laura, la estudiante de Lena, que canta a viva voz y con cada poro de su cuerpo la canción *El alma Norte caucana*. Todavía se están preparando para ir al Bosque Nativo; Lena dice que aún no están listos. Cuando llegue el día, Laura podrá entonces darle vida al relato que canta; podrá ser parte de la reconstrucción de su historia y quizá, al igual que yo, escuche de nuevo a la Guacharaca que volvió a cantar junto al lago; Laura también podrá abrazar esos árboles que lograron ganarle a la muerte.

Sabanagrande- Atlántico, 27 de junio de 2022

Una pregunta recurrente a lo largo de la investigación ha sido ¿cómo fue la selección de los cinco maestros co-investigadores? Es una pregunta difícil de contestar porque en ocasiones pienso que pudo ser cualquier maestro, y en otras tengo la certeza que no hubiesen podido ser otros diferentes más que este puñado. Una de las estrategias fue convocar a un gran número de maestros

de varias regiones de Colombia a un taller virtual sobre literatura infantil y su papel en la escuela en el año 2021. Mi premisa era que aquellos maestros que se sintieran movilizados por lo allí vivido, que dejaran escuchar su voz y sus pensamientos durante el taller, me daría pistas de a quiénes podría invitar. De los cinco maestros co-investigadores, dos estuvieron ese día en el taller: Fanny y Helena. Ese día Helena vibraba de emoción en sus intervenciones al escuchar a viva voz que la literatura debe permitírsele vivir en la escuela como arte y que un maestro que lee en voz alta a sus estudiantes, más que ejercer un acto pedagógico, da una ofrenda de amor. ¡Es lo que ella había estado haciendo silenciosamente por años! Primero contactarla; una llamada viene, otra llamada va. No fue fácil convencerla, pero para mí fortuna, finalmente aceptó.

Al aterrizar en el aeropuerto de Barranquilla ya completaba cerca de cuarenta días fuera de casa. En ese ejercicio había logrado tener experiencias literarias con 380 estudiantes en Riohacha, 90 estudiantes en Medellín, 230 en la visita a Risaralda y 120 estudiantes en el Norte del Cauca; eran estudiantes de preescolar y hasta el último grado de secundaria, en algunos casos. Y como si todas las piezas del ajedrez se hubiesen dispuesto para favorecer una partida, debo afirmar que lo vivido en Sabanagrande, más que cerrar el trabajo de campo, lo amplió a dimensiones que no había previsto.

Al igual que en los viajes anteriores, cada noche, luego de la última *conversación hermenéutica* con mi maestro anfitrión dedicaba un tiempo a sistematizar cada visita realizada a las diferentes aulas: registraba el número de estudiantes con los que leía cada día, escribía algunos nombres para no olvidarlos, documentaba las conversaciones que construimos maestro-estudiante a partir de cada libro; lo que decían los grandes, los pequeños y el maestro de aula que generosamente me permitía veinte minutos de su clase; en ocasiones estos maestros se quedaban desde un rincón observando cuando leía en voz alta, otros se sumaban al encuentro como un participante más y algunos pocos se iban del salón con alivio de tener un tiempo libre para tomarse un tinto. En Sabanagrande fue una maratón literaria de cinco días que permitió que más de 410 estudiantes se encontrarán con la literatura, muchos por primera vez, y se entregaron a esos juegos del lenguaje con frases como:

«El pintor rompió el silencio y dijo: Para alcanzar la maestría hay que realizar mil y un intentos» *El Encargo* (Rueda, 2019).

«Después prendieron fuego a la barca del pescador porque él había sido el que les había convencido que acogieran al hombre. Aunque, ciertamente, algunos pensaban como el pescador, pero los demás hablaban más alto. Y tampoco querían comer el pescado procedente del mar, que les había traído al extranjero. Y construyeron una elevada muralla alrededor de toda la Isla, con torres desde las que podían vigilar el mar día y noche. Y mataban a las gaviotas y a los cormoranes que pasaban volando, para que, fuera, nadie supiera que existía su isla» *La Isla: Una historia cotidiana* (Greder, 2003).

«Desde entonces todos vivieron felices, pues la peor señora del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo, mientras el pueblo se divertía a sus anchas con sus engaños» *La Peor Señora del mundo* (Hinojosa, 1992).

«No te preocupes -dijo papá-, vamos a llevar a nuestro gran bailarín a comer una enorme pizza. Estoy muy orgulloso de ti» *Oliver Button es una nena* (De Paola, 1979).

Luego abría la conversación con preguntas como «¿En qué quieren alcanzar la *maestría*?» o «¿Cuáles serán las razones por las que en La Isla trataron de esa forma al extranjero?» o «¿Cuál es la peor persona del mundo que han conocido y qué cosas hacía?».

Voces jóvenes llenas de sueños o de dolor resonaban:

«Hace dos años que estoy en la Fundación Batuta aquí en la escuela. Voy a ser una gran pianista. Aquí en el pueblo nunca he visto a una mujer tocando piano y quiero ser la primera». (Amanda, 9 años).

«Seguramente a la gente de esa isla nunca les ha tocado ser extranjero en ninguna parte. Por eso no entienden lo duro que es que lo rechacen». (Emmanuel, 11 años).

«La peor persona del mundo que he conocido fue una maestra que tuve en preescolar en otra escuela. Gritaba mucho, regañaba por cualquier cosa y uno bien chiquito. No deberían poner a profesoras tan malas a enseñar a estudiantes tan chiquitos». (Ángel David, 13 años).

«Mi papá nunca me ha dicho en toda la vida que está orgulloso de mí. No creo que lo vaya a decir». (Jimena, 10 años).

Al cruzar la entrada de la escuela en Sabanagrande, encuentro una serie de cuatro murales pintados a mano con los rostros de personalidades como Miguel de Cervantes Saavedra junto a su frase “*El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho*” y Gabriel García Márquez con “*La vida no es sino una continua sucesión de oportunidades para vivir*”; también te topas de frente con Jorge Issac que te mira con serenidad y a William Shakespeare con su barba cuidada y ojos melancólicos.

El lugar está lleno de árboles que mitigan el calor y dan sombra a niños y niñas que se sientan a conversar un rato en las enormes raíces que sobresalen del suelo. Es martes y muchos niños se acercan a la maestra Helena diciendo: «Seño, mire los doscientos pesos de hoy». Otros dicen con gran tristeza «Mi mamá no tenía hoy para la moneda»; Helena los consuela diciendo que no se preocupen, igual el profesor los va a dejar estar en la clase de educación física. Intrigada pregunté para qué es el dinero; la maestra responde: «Cada martes viene un joven llamado Alfonso. Él es ex-estudiante de aquí; se graduó hace un tiempo de bachiller y decidió estudiar unos cursos de educación física. Le dijo a la rectora que si lo dejaba dar clase a los estudiantes a cambio de algo simbólico que se pudiera recoger entre los mismos *pelaos* y ella aceptó. Los niños traen cualquier moneda y él les da clase a todos los estudiantes del colegio. Míralo, ahí llegó».

El joven entra en una moto que tiene una adaptación particular. ¡Cuán grande es mi sorpresa al verlo bajar! Despliega de la parte trasera de la moto una silla de ruedas. Él joven profesor de educación física tiene paraplejia. Los niños corren a su encuentro con felicidad desbordante. Los primeros en recibir la clase son los estudiantes de Helena. Ese día pude presenciar la más enérgica, vibrante y poderosa clase de educación física al aire libre. Escuché al maestro decir con ímpetu «¡Vamos! ¡Con más ánimo! ¡Una vuelta más a la cancha! ¡No paren! Muy bien esas flexiones. Ahora vamos en equipos de tres» mientras él los seguía por todo el espacio y hacía los ejercicios junto a ellos. Sin duda, debo recordar esto para contarle a mis estudiantes cuando regrese de nuevo a mi escuela la próxima semana.

Cada día de mi estadía pasaba un tiempo con Helena y sus estudiantes de primer grado. Entre los pequeños están Abelardo, Deiver, Danasha y Nurimar; todos conversadores y alegres. Luego de ver a Helena en acción y leerles yo misma algo, me despedía para poder visitar los demás salones. Al final de la jornada volvía con Helena y su grupo. Al segundo día Abelardo se acerca y me pregunta «¿Y por qué se va a los otros salones y no se queda con nosotros todo el tiempo?» Le explico que voy a leer en voz alta a los demás estudiantes de la escuela; a lo que responde indignado «¡Pero si ellos ya saben leer!» Respondo que todos disfrutamos que nos lean, aunque ya podamos hacerlo por nuestra cuenta; no importa que seamos grandes. Mi respuesta no lo convenció y cada día Abelardo me hacía el mismo cuestionamiento. El día de la despedida lo llamé y le dije «Abelardo, ¿sabes por qué mañana entran un poco más tarde? Mañana me voy a reunir con todos los maestros para leerles cuentos a ellos. ¡Imagínate!» Me miró incrédulo. Se quedó en silencio y me respondió «Por favor no olvide leerles el que nos leyó ayer. El de la caperucita roja rebelde. Lo necesitan» Se refería al texto *El Pequeño Libro Rojo* (Brasseur, 2011). Y así fue, siguiendo la recomendación de Abelardo incluí el texto en el taller con maestros en Sabanagrande. Lo leí junto con *El país más bobo* (Dipacho, 2020), *El camino más largo* (Arispe, 2012) y *El Hombre Extraño* (Rodríguez y Carvajal, 2016).

En el taller veo rostros familiares, son cerca de 35 maestros. Muchos me permitieron entrar en sus aulas y compartir experiencias literarias; conozco sus nombres. Otros son maestros que vienen de otras sedes a escuchar y aprender. Todo lo que quiero contarles ya me vieron hacerlo en sus clases: leer en voz alta, mediar y conversar; así que los conceptos, las citas de autores, los aspectos prácticos toman sentido para ellos. Una maestra pide la palabra y dice «Pero, si los lineamientos de un plan lector, según las indicaciones que nos da la Secretaría de Educación del Departamento, es llevar literatura al aula y de cada texto sacar 10 palabras para nuevo vocabulario, construir frases con esas nuevas palabras, identificar personajes principales y secundarios, hacer un dibujo alusivo a la historia y para los más grandes un resumen. Así fue la capacitación que nos dieron hace un año. De todo hay que dejar evidencia escrita y producción de los estudiantes para evaluar». Una de las maestras pide la palabra para responder. Es Andrea; la recuerdo porque leí en su grupo y estaba muy entusiasmada ya que recientemente había terminado su maestría también investigando sobre literatura y escuela. «Pues le digo compañera, el cuento que leyó la invitada aquí presente en mi grupo fue *Malvado Conejito*. Recuerdo la última frase del libro. Dice: *Ya ven,*

finalmente Malvado Conejito no resultó tan malo. Lo que prueba que no debemos creer en todo lo que leemos. Así que, no crea en todo lo que se dice de la literatura en la escuela. Dude siempre; pruebe cosas nuevas». Gracias a la maestra Andrea, en los siguientes talleres respondí esa misma pregunta - que es muy recurrente- leyendo la historia de *Malvado Conejito* (Willis y Ross, 2009).

La estancia con Helena y su familia alivió la nostalgia acumulada por la lejanía de mi propio hogar por tantas semanas. Desde mi partida trataba de mantener el contacto diario con mi hijo Alí a través de videollamadas a la hora de dormir; leíamos juntos un rato desde la distancia el libro seis de la saga de Harry Potter. La historia narra lo acontecido posterior a la muerte del director de Hogwarts y el viaje que emprenden Hermione, Ron y Harry en busca de *horrocruxes*. Algunas noches se sumaba Julián, el hijo mayor de Helena, al encuentro literario virtual. Julián y Alí se conocieron a través de la pantalla y hablaron un rato de libros y de la vida en sus escuelas. Otras noches acompañaba a Helena en su rutina de lectura nocturna con sus dos pequeños. Tuve la oportunidad de conocer a la mamá de Helena en su casa y también preparó para mí arepas santandereanas, las mismas que le enviaba a la maestra Carmenza, «Que en paz descansen», dijo Helena.

La noche antes de mi salida de Sabanagrande, Julián me dijo «¿Por qué no te quedas un día más y vas también a mi colegio a enseñar eso que haces? Es que mi maestra nunca nos lee». Nos miramos con Helena, ambas con una sonrisa. Entonces Helena se apresuró a responder «Tranquilo hijo, yo hablaré con tu maestra para que me permita compartir estas ideas con ella y las demás profes de tu colegio. Puedo ofrecerte para ir y leerle a ti y a tus compañeros y así tu maestra se anima ¿Qué te parece?» A Julián le emociona la idea de tener a su mamá en su escuela leyendo en voz alta. El pequeño saltó hacia ella y la abrazó.

Capítulo 5: Sentido

El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.

Esos caminos hay que andarlos.

Jorge Luis Borges, (El etnógrafo, 1969)

El relato como texto develador

Aceptar que “la construcción de conocimiento no tiene que ver simplemente con construcciones de teorías” (Zemelman, 2006, p. 84) y que entre las posibilidades está el hecho que la lectura de un ejercicio investigativo en el campo de la educación se piense como la conversación de un maestro hablando a otro maestro a través del relato —tomando distancia de un lenguaje encriptado, codificado o cifrado —abre camino a pensar la vida misma como obra de arte y no como etiquetas o posiciones rígidas frente a lo que otros han afirmado como verdad. Pues para algunos, finalmente, “la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por lo tanto, realmente vivida es la literatura; esa vida que, en cierto sentido, habita en cada instante en todos los hombres tanto como en el artista” (Barcena y Mélich, 2011, p. 96).

En los momentos más oscuros de la escritura recurría al texto de Alfredo Molano, *Desterrados* (2001), como si fuera un talismán; leía sus relatos una y otra vez recordando nuevamente la intención principal de este desvío. Traigo las propias palabras de Molano para que resuenen con la fuerza necesaria: «Lo que la gente me contaba se alojaba más en mi sentimiento que en mi cabeza y eso es lo que he hecho: tratar de editar esas voces siendo su relato la base fundamental del texto. Estoy alejado de las pretensiones conceptuales y le creo a la voz de la gente porque esa voz se me hace más pura, se me hace que divulgarla es casi mi obligación ética, además de mi obligación estética porque la voz de la gente es una voz limpia; la voz que la gente utiliza es un lenguaje muy bello que uno no ha aprendido a oír pero que cuando se transcribe, cuando se lleva a la escritura, adquiere toda su belleza y toda su fuerza»³⁶.

Los cinco relatos en voz de maestro presentados en esta investigación se escapan del orden anecdótico y pasan a constituirse memoria colectiva; se transforman en testimonios, así

³⁶ Tomado de la entrevista preámbulo a la ceremonia donde la Universidad Nacional de Colombia le otorga el título de Doctor Honoris Causa en el año 2014. Para la entrevista completa y su discurso ir al enlace <https://www.youtube.com/watch?v=J5J1srIauL8>

como en denuncia, con la aspiración de que retornen a su origen y sean leídos por maestros y maestras, entre otros actores de la educación; sin más designio que aquel que cada lector decida darle, dejándole a él (el lector) —en una especie de democratización de la postura hermenéutica— la tarea de análisis y comprensión (Bolívar, 2002), reafirmando con certeza de que hablar del acontecimiento de vida, decirlo a viva voz y en primera persona, encierra el potencial de dar un giro decisivo en la vida propia y la del otro; aquello puede ser el giro esperado por una comunidad oprimida, o el acontecimiento colectivo esperado por un pueblo entero. La historia de la humanidad retrata esta verdad representada en hitos de toda naturaleza. Me permitiré evocar uno de ellos para ejemplificarlo y es el discurso pronunciado en Washington por Martin Luther King el 28 de agosto de 1963. Sesenta años después de aquel discurso, Uribe (2023) presenta detalles sobrecogedores de aquel momento en relación con el poder que tiene el acto de compartir con otros los pensamientos, acontecimientos y anhelos más íntimos. La historiadora lo narra así:

Aquello que él pronunció en ese momento creó una nueva circunstancia cósmica y emocional, un nivel de conciencia distinto. Su discurso es un referente que conlleva a una reflexión conjunta sobre el espíritu humano, y lo va a pronunciar de forma tal que va a cambiar la historia de la humanidad al hacerlo. Este discurso se pronuncia con motivo de los 100 años de abolición de la esclavitud, en el momento cumbre del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos; y está mediado por una frase que conmovió a la humanidad en su conjunto «Yo tengo un sueño». Él tenía su discurso perfectamente organizado; duró tres semanas preparándolo junto con sus asesores. Mientras preparaban el discurso, Martin Luther King mencionó que quería incluir en él su propio sueño como padre y esposo, pero los asesores le indicaron que no era buena idea hablar de algo tan personal. Él hablaba constantemente con su círculo cercano sobre su sueño, especialmente lo comentaba con su compañera de luchas y cantante, Mahalia Jackson. El narrar su sueño va a ser una improvisación en el discurso preparado y será lo que va a quedar en la historia como referente fundamental de igualdad y justicia. Durante el discurso hubo una pausa y Mahalia Jackson le gritó «Cuéntales de tu sueño» y es cuando él decide hablar desde lo más hondo de su humanidad diciendo *Yo tengo un sueño, que un día esta nación se elevará y vivirá el verdadero significado de su credo. Yo tengo un sueño, que un día mis cuatro hijos pequeños vivirán en una nación donde no serán juzgados por el color de*

su piel sino por el contenido de su carácter y de su espíritu. Yo tengo un sueño hoy. Dejen resonar las campanas de la libertad (...) y cuando esto ocurra seremos capaces de unir nuestras manos y decir que por fin somos libres. (Uribe, 2023).

No obstante la decisión de permitir a los cinco relatos conservar su integridad, a continuación me permitiré abrir una nueva conversación en torno al texto *Bitácora de viaje* presentando algunas ideas a manera de sintaxis narrativa que, más que un análisis conjetural semiótico, pretende establecer operaciones analógicas que nos permitan por medio de un proceso interpretativo, comprender cómo en medio de la diversidad de los protagonistas, emergieron asuntos vitales que aglutinan a estos maestros respecto a la literatura infantil y la acogida.

En relación con la literatura infantil y las formas como circula en la escuela o su ausencia en ella, podemos mencionar algunos asuntos como los que develan las prácticas de la maestra Cecilia en torno a la mediación de la experiencia literaria en el aula. Durante la mediación, ella se centra en la conversación oral en torno al texto, evitando solicitar producciones escritas a los estudiantes posterior al momento de lectura, siendo las preguntas movilizadoras que ha pensado previamente las detonantes para que los estudiantes, que están leyendo a través de su voz, se apropien del texto. Estas preguntas siempre son abiertas, permitiendo que todas las respuestas posibles sean bienvenidas y valoradas. Es clara la separación de la experiencia literaria de la clase de lengua castellana; son momentos diferentes de la jornada escolar, lo que permite al estudiante saber que el momento literario no es una clase con todo lo que ello implica. Su práctica de lectura en voz alta es constante y hace parte de su rutina diaria; independiente si los estudiantes ya pueden leer por sí mismos, ella lee para ellos siguiendo la exhortación de Trelease (2012) "Un error casi tan grande como no leerles en absoluto es dejar de leerles muy pronto (...) la lectura en voz alta es una práctica que debe estar presente en todos los años de la vida escolar". (p. 90). Acerca de la selección de textos literarios para compartir con sus estudiantes, vemos cómo Cecilia se inclina hacia aquellos textos que, en sus palabras: *permite a los estudiantes insertarse en la idea que en otros lugares del mundo hay niños y niñas, muy diferentes a ellos, pero con quienes tienen asuntos en común: indígenas, una geografía similar, una realidad social parecida y pienso que conocer eso les ayuda a sentirse parte de una ciudadanía global.* Esta decisión muestra acogida, porque hay una intención mayor, una intención superior al escoger un texto literario y no otro. Cabe destacar el rol que la maestra Cecilia da a la oralidad, su transmisión de una generación a otra

respetando en su centro la función social que tiene esta en una cultura indígena que está cargada de simbolismos en su lenguaje.

La maestra Fanny nos presenta la construcción de una red textual al momento de pensar una experiencia literaria; en ella incluye diferentes lenguajes: el musical, el corporal a través del movimiento, la imagen y el texto; esto deviene experiencia sensorial donde el libro álbum con sus características retadoras para la infancia actúa como eje que aglutina, mientras los elementos que acompañan al texto, no sólo orbitan alrededor, sino que lo potencian. Observar a la maestra Fanny dar literatura a sus estudiantes constituye una escena donde los juegos del poder maestro-estudiante se desarman y emerge una nueva relación entre los sujetos participantes del encuentro literario; aquello impacta otros aspectos de la jornada escolar donde, aún permeados por lo vivido en torno al lenguaje literario, las formas de comunicarse e interactuar están cargadas de afecto y respeto mutuo.

Por su parte, el maestro Eduardo nos ayuda a comprender que dar literatura en la infancia más allá de lo que muchos consideran como una herramienta para la enseñanza del lenguaje y sus demandas en la escuela, es un acto de justicia social que interviene directamente en una de las condiciones más profundamente arraigadas en la sociedad y son los extremos de desigualdad social. Las implicaciones de ello van desde la selección y el tipo de textos literarios que compartimos con los estudiantes los cuales deben tener ciertas características de orden artístico y político (Ver Anexo 1), así como el tipo de mediación del maestro, la claridad de la intención del momento literario y la calidad de la conversación posterior a la lectura compartida. La visita a Risaralda también deja entrever cómo la burocracia, ya sea por parte del sistema de bibliotecas públicas —quienes son llamados a acompañar procesos de fomento literario en las escuelas —o una pobre gestión al interior de las instituciones educativas en relación con la consolidación de procesos de bibliotecas escolares, acompañada de una comprensión profunda de su función dentro del sistema escolar, puede convertirse en un obstáculo para que la literatura llegue a las escuelas públicas; especialmente las rurales. Una política pública para el fomento de literatura a las masas de la sociedad debería tener en su centro el asunto de la democratización de ésta, asegurando como primera tarea el acceso a ella hasta los rincones más profundo de un país; siendo esto insuficiente, ya que dejar unas cajas de textos literarios en una escuela remota sin ayudar al maestro a comprender las dimensiones de dar literatura en la vida de los sujetos, sólo acumulará polvo; cajas

de libros para el olvido tal como lo observé en tres de las escuelas rurales que visité en Risaralda que estaban dotadas de la Colección Semilla³⁷ archivadas en medio de depósitos de libros de texto y muebles escolares inservibles.

La estadía en la región del Norte del Cauca nos permite reflexionar sobre las formas como la literatura infantil permite desestabilizar patrones culturales fuertemente arraigados y que urge desterrar de los marcos conceptuales de cada sujeto que está inserto en su cultura; esos marcos conceptuales que construye sobre sí mismo y su territorio. Además, la maestra Lena nos recuerda el amplio espectro del concepto de literatura que abarca todos los formatos posibles, teniendo un protagonismo especial la música y la danza; y cómo estas piezas literarias cumplen a su vez la función de documentar la historia de la humanidad ya que nos “ofrece una representación articulada del mundo generación tras generación” (Colomer, 1999).

Por último, los estudiantes de la maestra Helena y sus compañeras docentes visibilizan los mitos alrededor de la literatura infantil en la escuela: leer literatura en el aula en voz del maestro es una práctica que se da sólo cuando los estudiantes aún no están alfabetizados y no pueden leer por sí mismos, o que el objetivo central de un plan lector se constituye en la consolidación de capacidades de comprensión lectora y producción escrita. Frente a la naturaleza de un plan lector, resulta pertinente la reflexión de nuestro nobel de literatura García Márquez (citado por Robledo, 2010) que dice “en síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda” (p. 186).

Algunas voces docentes resuenan en el taller expresando que una experiencia literaria si no se puede evaluar o registrar con evidencias tangibles de producción del estudiante puede poner en riesgo su gestión del tiempo laboral “¿Cómo documentarlo? ¿Sólo les leo y ya?”; por mencionar algunas preocupaciones plasmadas en diálogos con maestros, preocupaciones todas ancladas a los juegos de poder. Estas prácticas históricas y vigentes invitan a reflexionar sobre la instauración de un nuevo paradigma en torno al papel de la literatura en los escenarios educativos más allá de los

³⁷ La Colección Semilla es un esfuerzo que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura realizaron en el año 2011 para dotar las instituciones públicas de Colombia con textos de literatura, informativos, manuales, entre otras tipologías, de gran calidad editorial para que los niños y niñas se apropiaran de ésta y así desplegar a gran escala un Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Lineas-estrategicas-y-proyectos/325402:Que-es-la-Coleccion-Semilla>

caprichos curriculares. Finalmente, eso es humanizar la escuela y cuando están firmemente cimentada las profundas comprensiones de lo estético, lo político, lo subjetivo, lo incierto, lo justo, lo cálido del lenguaje, y reconocemos el lugar que ocupan los textos literarios emancipadores en la constitución del sujeto en la infancia, con seguridad deviene como consecuencia natural —o al menos se abre camino con más claridad —procesos académicos necesarios también para la constitución de ciudadano.

En cuanto al concepto de acogida materializado en las prácticas del maestro, en sus formas, el rostro y la mirada, aprendemos de la maestra Cecilia la relevancia en la vida del estudiante de conversar en espacios *otros* con los estudiantes. Hablamos de un maestro que deja de lado la omnipresencia del lenguaje fáctico en la escuela, cargado de comandos, instrucciones, órdenes y solicitudes; y en su lugar conversa, no sólo en el momento literario el cual es un gran comienzo, sino que narra a sus estudiantes acerca de él mismo:

—Mi hija mayor vive en Bogotá. Estoy muy orgullosa de ella porque está estudiando idiomas. Me dice que le ha dado muy duro el frío de allá pero ya se está adaptando — comenta la maestra Cecilia a sus estudiantes.

—Uy profe, ósea que su hija va a ser bilingüe —menciona Carlos Alfredo con admiración.

—Pues ella ya es bilingüe porque habla wayuunaiki y español. También sus compañeras Martha y Yaidé lo son —responde la maestra haciendo referencia a las dos estudiantes que horas atrás algunos estudiantes del curso habían burlado por hablar wayuunaiki en clase. Mientras sigue hablando se acerca lentamente a ellas y las toma suavemente de los hombros y les sonrío.

—Eso se oye ser muy importante, ser bilingüe — anota otra estudiante.

Cuando el maestro habla de su propia vida a sus estudiantes el impacto en ellos es la constitución de sí mismo. No solo se habla con las palabras; cuando el maestro habla con sus gestos, con su mirada, con su cuerpo, con sus actos, permite el *empalabramiento* del propio mundo del estudiante el cual constituye la primera estructura de acogida (Duch, 1997). Ser testigo de cómo su maestro nombra su propio mundo y lo comparte con ellos, sus estudiantes —

porque uno sólo comparte relatos de su propia vida a quien aprecia—; aquello impele al estudiante a narrarse a él mismo.

Por su parte, la maestra Fanny nos enseña que *asistir* a la vida del estudiante —a los momentos de renacimiento y de muerte, entendiendo renacimiento por aquellos pequeños momentos que vive cada día el sujeto donde se encuentra a sí mismo y se constituye en su individualidad, y de muerte cuando a través de los acontecimientos escolares logramos pasar de una mimesis I a la mimesis II o III y el maestro es un testigo presente, un mediador de dicha experiencia —implica que el maestro abandona su rol de profesor (aquel que profesa un conocimiento) y se convierte en un mediador de vidas, un maestro que abraza la humanidad de cada uno de sus estudiantes permitiendo que la escuela sea un lugar de acogida. La segunda estructura de acogida es el *territorio* (Duch, 1997) donde el estudiante alcanza a cartografiar su lugar en el mundo; no hablamos sólo de un lugar físico. Cuando la escuela se convierte en parte de ese territorio que el estudiante ha hecho suyo, él deja de ser un *extranjero* y esto sólo lo hace posible el maestro; como se mencionó en el planteamiento del problema, para el estudiante la escuela es el rostro del maestro; la escuela quizá tenga un sofisticado proyecto educativo institucional, pero si eso no se encarna en los maestros, en su quehacer y en sus prácticas, no vale de nada. Lo que está en juego en la educación es una experiencia y unos acontecimientos encarnados en el maestro. Para la maestra Fanny asistir a la vida del estudiante implica nombrar al estudiante, hablar grupalmente de la alteridad que hay en cada uno de ellos y los *fueguitos* que son, y recordarles constantemente que la diversidad es siempre bienvenida en el aula.

El maestro Eduardo en cada una de sus acciones nos recuerda cómo, especialmente en una comunidad rural, el maestro es una fuente de alimento espiritual y material ocupándose de aspectos elementales humanos del estudiante, por ejemplo, si tomó algo de comida antes de venir a la escuela. Este maestro nos enseña cómo la escuela, siendo el territorio del estudiante, se extiende fuera de sus muros y se amplía hasta cada hogar de la vereda, así como las implicaciones de la escuela y la vida comunitaria. Nuevamente es el territorio como ámbito de acogida; un territorio protagonista en la ruralidad en la constitución de la escuela como lugar de seguridad en una especie de simbiosis, donde la comunidad abraza al maestro y él, con mayor fuerza, abraza a cada miembro de la comunidad. Así, emprender la empresa de acoger desde el

ámbito educativo significa que el maestro a su vez es acogido por los demás actores participantes del acto de educar.

En términos de acogida, la maestra Lena acompaña a sus estudiantes a entender que la historia del individuo se cimenta en la historia de sus antepasados, pero que es nuestro deber moldearla y reconfigurarla a partir de nuevas comprensiones; nuevamente la primera estructura de acogida expresada en el ejercicio de empalabramiento del mundo que rodea al estudiante, ejercicio que deviene nueva vida. Este acto se cimenta a su vez en la tercera estructura de acogida: ayudar a cartografiar la *geografía espiritual* del estudiante (Duch, 1997). De nuevo, el maestro funge como mediador, provee de insumos al sujeto, a través de preguntas desestabilizantes que le permiten reflexionar, cuestionar y poner en duda quién no es, quién quiere ser; la maestra Lena enseña a sus estudiantes que uno decide lo que quiere ser y lo que quiere abandonar y la necesidad de desarrollar la capacidad de estar vigilantes a lo largo de su vida para continuar con esta deconstrucción de su ser.

Por último, la visita a la maestra Helena, al igual que el maestro Eduardo, devela en sus prácticas y las de su institución educativa, comprensiones sobre la acogida en doble vía: estudiante-maestro; ejemplificado en la clase de educación física o en las formas de interactuar la propia Helena con sus estudiantes: siempre usando un lenguaje no infantilizado al conversar con ellos, su mirada siempre cálida y serena, sus palabras siempre precisas y sinceras. Esto permite pensar la acogida en la escuela como alusión a la *experiencia* y no a un sentimiento. Finalmente, es el maestro el que acoge, es un cuerpo el que acoge, las arquitecturas son las que acogen, los escenarios acogen, todas ellas manifestaciones de un genuino cuidado al otro, una hospitalidad verdadera, una atención plena y consiente de sí mismo y de todos.

Procesamiento de la conversación hermenéutica: la construcción del relato

La escritura de los relatos, incluyendo la bitácora de viaje, la inicié en julio de 2022 y concluyó en marzo de 2023 para un total de nueve meses; lo cual no considero coincidencia con el hecho que sea el mismo tiempo de gestación de un ser en el vientre de su madre. Sí; fue en julio de 2022 que empecé a escuchar nuevamente todas las grabaciones de las conversaciones que tuve con la maestra Cecilia e inicié el ejercicio de estructuración y escritura. Sin embargo, debo decir que quizá el proceso de escritura inició en mi mente meses atrás cuando estaba en cada uno de los

territorios; alerta, mientras conversaba con los maestros co-investigadores y ellos decían frases como «¡Es que a veces solo con leer un cuento basta!» e inmediatamente mi cerebro decidía «Este tiene que ser el nombre de su relato». No siempre pasó. En algunos casos abandoné el territorio sin siquiera tener claro cuál había sido el acontecimiento del maestro; sólo después de escuchar muchas veces las horas de grabación logré capturar aquello.

Ahora bien, quisiera dedicar unos apartados previos al ejercicio descriptivo del procesamiento de la conversación hermenéutica, a narrar lo que constituyó la preparación a los viajes ya que sin ello no hubiese sido posible alcanzar un nivel de conversación entre colegas que permitiera hallar en medio de relatos de años de vida, aquello que estaba escondido, resguardado, custodiado y hoy se ofrece como una posibilidad de comprensión en torno a lo humano y lo ético.

Varios meses antes de los viajes envié cartas a los directivos de las instituciones educativas donde laboran los maestros co-investigadores presentando el proyecto y planteando la posibilidad de estadía en su territorio; así como cartas a ellos mismos (los maestros co-investigadores) sobre el consentimiento informado en relación a su participación en la investigación (Ver Anexo 5). Junto a esas cartas enviadas en físico por correo certificado, se envió un documento cuidadosamente preparado que intentaba condensar los parámetros generales y conceptuales de la investigación para que previo al encuentro, el maestro co-investigador alcanzara a comprender la intención de mi visita. Un documento de 29 páginas, estructurado de la siguiente forma:



Querido maestro(a):

El siguiente documento ha sido preparado especialmente para usted. El propósito es compartirle como docente co-investigador(a) que es, algunas generalidades del proyecto de investigación, su naturaleza, objetivos y aspiraciones.

Esperamos que la lectura de este documento previo a nuestro encuentro permita abrir puentes y un lenguaje común en términos conceptuales y metodológicos.

Nuevamente gracias por aceptar esta invitación y esperamos que los frutos de este encuentro sean causa de alegría y aprendizaje para todas las partes.

Ya que la información que encontrará en este documento hace parte de la construcción de la tesis final, le pedimos abstenerse por ahora de reproducirlo, fotocopiarlo o compartirlo con terceros. Ni de forma parcial ni en su totalidad.

Gracias por aceptar esta invitación. Gracias por leer esta propuesta.

Nos vemos pronto.

Con profundo cariño

Zoheila

La primera parte del documento contenía información general del proyecto de investigación, datos y definiciones conceptuales: nombre del proyecto, grupo de investigación al que pertenece, nombre de la asesora de tesis, y luego una serie de apartados nombrados de la siguiente manera: *El origen de una inquietud, ¿Qué es literatura infantil para esta investigación?, ¿Por qué la literatura infantil es considerada una obra de arte?, ¿Qué es arte? ¿Para qué y por qué dar literatura en la infancia?, Leer juntos en las aulas: más allá de una intención curricular, ¿Cómo circula actualmente la literatura infantil en los espacios escolares?, La experiencia literaria en la escuela* y, finalmente un texto de la investigadora Rosa María Torres (2011) titulado *Y colorín colorado, este cuento nos ha atormentado*³⁸

La segunda parte del documento contenía algunas narraciones en torno al concepto de acogida atravesados por la literatura infantil, algunos de ellos presentados en el capítulo 1: *¿Cuál es tu secreto para ser tan bonita?, Extraños* y otros microrrelatos de maestros participantes del taller virtual en el año 2021 (para leer algunos de estos microrrelatos ver Anexo 3). Esta parte del documento también contenía algunos elementos teóricos que respondían a preguntas como *¿Qué es acogida?, ¿Qué significa acogida en la escuela?, La literatura infantil y una escuela que acoge;* y otros aspectos en torno a la metodología tales como *Acerca de una investigación*

³⁸ Para acceder a al documento nombrado de la investigadora Torres (2011) seguir el siguiente enlace <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/07/y-colorin-colorado-este-cuento-nos-ha.html>

narrativa, Seres hermenéuticos por naturaleza, La empresa de construir humanidad, Urdimbre narrativa universal y Metodología de conversación hermenéutica.

Este documento no solo se constituyó en el insumo de la conversación hermenéutica con cada uno de ellos, sino que permitió a los maestros co-investigadores tener un marco sobre el propósito de la visita y qué esperar de ella.

Otros aspectos de la preparación para el viaje tenían que ver con la selección de literatura que llevaría conmigo (Ver Anexo 1) además de otros tipos de libros para las infancias que no son literatura como libros juguete o libros informativos para que durante el taller con maestros los participantes identificaran qué es literatura infantil y qué no; además de los elementos que siempre utilizo para compartir experiencias literarias por medio de lectura en voz alta: un *kamishibai* artesanal con tres textos literarios adaptados para él *Secretos de familia* (Isol, 2003), *Una historia Rusa de amor* (Carvajal, 2018) y *Los difrentes* (Bossio, 2012), un xilófono pequeño, una vela aromatizante, algunos aceites esenciales y una pequeña flor roja que siempre me acompaña cuando estoy en mi rol como mediadora de literatura. Además de otros asuntos más técnicos relacionados con los medios de grabación y fotografía, capacidad de almacenamiento en mi portátil, cargadores, baterías, audífonos y no menos importante, un presente como agradecimiento para el maestro anfitrión y sus familias.

Al llegar a cada territorio, tal como se menciona en los mismos relatos, cada día había dos espacios formales y diferentes en los que se daban las conversaciones hermenéuticas. El primero, cuando leíamos juntos el material enviado previamente y conversábamos alrededor de él. El segundo espacio, el de las narraciones de vida en busca del acontecimiento. Cada día, de este segundo espacio, se centraba en una etapa diferente de la vida del maestro co-investigador, conversación que se abría con una única invitación:

Día 1: Nárrame tu infancia, los primeros años hasta la vida escolar, tus maestros, tu escuela, tus padres, otras personas que podrían ser importantes en tu relato en torno a lo que hemos leído y conversado sobre acogida y literatura. Cualquier detalle es importante.

Día 2: Nárrame la etapa de educación secundaria y formación universitaria.

Día 3: Nárrame tus primeros años como maestro (a)

Día 4: Nárrame sobre tu vida actual como maestro, como ciudadano, madre, padre.

Día 5: Hablemos sobre lo que hemos vivido esta semana en relación al tema de esta investigación.

Cada sesión de conversación hermenéutica duraba entre dos y tres horas de grabación. El resto del día seguía alerta a todas nuestras conversaciones no grabadas y en las noches documentaba aquello que no había quedado registrado en archivo de audio. Cada maestro, al final, tuvo en promedio cerca de 20 horas de grabación; para cada visita, un registro escrito a manera de diario de campo de cerca de diez páginas de Word, más los registros fotográficos y de video de la jornada en la escuela, sumado a las salidas a diferentes lugares del municipio. Cada noche aseguraba todo el material audiovisual en la nube (ya que, si perdía mi celular o computador, desaparecería todo).

Procesamiento del material compilado

Al momento de construir un relato, “todo es cuestión de método”, decía Gonzalo Martín Vivaldi (1980) y en tal caso, lo más indicado es imitarnos a nosotros mismos, sentenciaba al final. Las voces de los maestros, — no sólo las de los cinco co-investigadores sino—los más de 200 maestros con los que interactué a lo largo de cuatro meses y las voces de los cerca de 1476 estudiantes con los que compartí experiencias literarias por el territorio colombiano, aún retumbaban fuerte en mi interior ¿Cómo plasmar en un texto narrativo todas las descripciones que se construían en mi cabeza? El mismo Vivaldi (1980) explica “La narración es una escena compleja y, también, un encadenamiento de escenas. La diferencia fundamental entre descripción y narración reside, esencialmente, en el juego de un factor que se resume en dos palabras: vida interior” (p. 498). Lo que se hace para convertir una descripción en una narración es ampliarla, asegurando que tenga como característica principal que sea un relato sensible, entendiendo por ello “la capacidad de mostrar un mundo, de ser un espejo en el que el lector vea y se vea (...) y esto se logra cuando el escritor piensa en el lector” (Giardinelli, 1996, p. 283). En este caso, estos relatos han sido contruidos, desde el momento de su concepción, pensando como público lector principal: los maestros; los que están allá en las escuelas, en la más remota y en la más cercana; sin embargo, con la esperanza que a todo lector al que llegue a sus manos estos textos, los disfrute y los juzgue. Finalmente, “Si un arte tiene que ser entendido solo por los entendidos, no es arte, sino la clave de una logia” (Denevi 1954, citado por Giardinelli, 1996).

Lo primero que realicé fue crear un sistema de clasificación para el material audiovisual. Luego de ello, necesitaba un instrumento para clasificar las conversaciones hermenéuticas. Después de varios ajustes y de diseñar varios prototipos, el que más se ajustó al volumen de información compilada y para los propósitos centrales de la investigación, fue uno de autoría propia que está constituido en cuatro apartados (Ver Anexo 4). Para cada uno de los cinco relatos de los maestros co-investigadores se diligenció uno de estos instrumentos. A continuación, analizaremos cada una de las partes del mismo. La primera parte es un cronograma de trabajo (Ver figura 2).

Cronograma de escritura relato # 2	
Plan de trabajo, definir estrategia de escritura	Domingo 7 de agosto 2022
Escuchar audios, clasificar, bosquejo inicial	Domingo 7 al 12 de agosto 2022
Construir relato del maestro	Agosto 14 a septiembre 29 de 2022
Construir relato del investigador	
Enviar borrador # 1 a María Nancy (asesora de tesis)	Septiembre 30 de 2022
Encuentro virtual con el maestro para leer en voz alta el relato construido y recibir realimentación	Octubre 30 de 2022

Figura 2. Primera parte del instrumento de diligenciamiento conversación hermenéutica. Construcción del relato. Elaboración propia.

Luego de definir el cronograma, el instrumento me presentaba la ruta a seguir para la clasificación y la construcción del relato. Era muy importante tener visible la ruta todo el tiempo al inicio del documento para no perderse en el camino (ver figura 3).

Estrategia de escritura:	
1.	Escuchar todos los audios. Etiquetarlos y documentarlos en el formato.
2.	Identificar el acontecimiento del maestro. Aplicar la triple mimesis.
3.	Seleccionar enfoque narrativo (oralidad, territorio, espiritualidad, lengua materna, literatura infantil, otro).
4.	Seleccionar las historias que quiero mencionar en el relato (archivo de audio y minuto).
5.	Definir el plano del relato y el plano de la historia.
6.	Secuencia del relato en escenas.
7.	Construir el relato en primera persona (voz del maestro)
8.	Construir la Bitácora de viaje. Relato del investigador.

Figura 3 Segunda parte del formato de diligenciamiento conversación hermenéutica. Elaboración propia.

La tercera parte del instrumento está estructurado en filas y columnas que me permitían clasificar lo narrado por los maestros mientras escuchaba nuevamente todas las grabaciones de las conversaciones hermenéuticas. Se resalta con amarillo aquellas partes de sus narraciones que harían parte del relato y aquella información que no está resaltada con color, se omitía o reservaba. En este ejercicio no se transcribían las conversaciones, sino que se etiquetaban con una frase que fácilmente me permitiera volver a esa grabación cuantas veces fuera necesario (Ver figura 4). Al terminar de diligenciar el instrumento para cada relato, la extensión de páginas en Word rondaba entre las 13 y 15 páginas. En la figura sólo se ve un fragmento de ella.

Relato del maestro				
Situación/historia	Audio	Minuto	Comentario/observación	Secuencia narrativa/escenas
Estudiante Dante y la frustración del acompañamiento de la UAI	3	Minuto cero a minuto 5:00	Frustración frente al acompañamiento de la UAI. Los niños dándole ánimo a [] para que ella sea fuerte. "Profe, tranquila. Aquí estamos". No voy a hacer eso de cuadrado y cuadrado. A veces con sólo leer un cuento basta.	7
Canten, conversen, escuchen a los niños.	3	Minuto 5 al minuto 7	Para [] es muy importante la rutina, el primer momento de llegada.	3 (para la Bitácora de viaje)
Infancia hasta los cinco años en una vereda en el Carmen de Viboral, en una vereda que se llama El Cerro.	3	Minuto 7 al 9:50	Cinco hermanos. Cuatro hombres y sólo yo mujer. Entró a primero y su maestra era la maestra Gilma que aún se la encuentra. MI abuelo era muy poderoso y le mandaba la leche a la maestra. Ella me recuerda. Descripción de la escuela rural, pequeña.	1
Vida en la escuela	3	Minuto 9:50 al 11:50	Los viernes era especial porque la mamá le empacaba una arepa de chocolate y café con leche.	2

Figura 4 Tercera parte del instrumento de diligenciamiento de conversación hermenéutica. Elaboración propia.

No fue fácil la decisión de abandonar pequeñas historias, detalles, anécdotas que habían sido compartidas por estos maestros. Por ejemplo, la maestra Cecilia narró cuando su hija mayor al tener su primera menstruación, toda la familia había dispuesto el ritual tradicional Wayuú de encerrar a la joven por doce lunas y 365 soles sin contacto humano alguno, así la joven niña sólo se dedica a tejer; con gran valentía y claridad de pensamiento, Cecilia levantó su voz y se opuso a ello. Costó abandonar el relato de Fanny cuando en su primer año de maestra salió con sus 20 estudiantes de cinco y seis años a campo abierto —un *morro* como le llamamos en Antioquia— y de la nada vino un huracán; ella veía como sus pequeños salían “volando” por todos lados, afortunadamente todos salieron ilesos y volvieron sanos y salvos a la escuela, pero en aquella ocasión lo contaba entre risas aclarando que fue un momento de pánico; o cuando una década después —la joven Yorladis —co protagonista de su relato, fue a visitarla a la escuela, abrazó a su maestra Fanny con fuerza mientras le decía «La recuerdo tanto profe» y luego de una pausa Yorladis pronunció las siguientes palabras cargadas de ternura «Todavía hueles igual, profe; hueles a amor». Deseaba incluir en el relato del maestro Eduardo aquella vez cuando a los 16 años su papá se fracturó el pie y a Eduardo le tocó *jornalear* en el cafetal para poder llevar el sustento de toda la familia esa semana, además de asumir las tareas de su papá, entre ellas ir a mercar el domingo al pueblo; Eduardo cuenta que emocionado vio la oportunidad de comprar algunas cosas que su papá nunca traía en el mercado semanal (su padre solo compraba panela, aceite, arroz, frijoles y huevos) así que se emocionó y puso en la canasta una paquete de Milo (esa bebida comercial achocolatada), un yogurt y un paquete de galletas, pero cuando llegó a la caja a pagar tuvo que devolver todos esos productos ya que el dinero no le alcanzaba; dice que fue en ese momento que admiró y respetó más que nunca a su padre. O relatar cómo la maestra Lena en esos seis años de formación en los que acompaña a un mismo grupo (desde preescolar hasta el último grado de primaria) se asegura que vivan todo tipo de experiencias humanas y variadas; para muchos de esos estudiantes por primera y única vez: los lleva de campamento, a cine, a museos, al centro de avestruces de Nimajay, a caminatas ecológicas con fogata y un sinnúmero de situaciones de vida que permiten a estos niños vivir la escuela como un laboratorio de vida. O divertidas situaciones como cuando la maestra Helena se inscribió para aprender inglés con el famoso Open English y dice con su acento costeño y espontáneo «No hija, eso no era para mí, así que me *open english* de allí» acompañado de risas,

haciendo alusión a la expresión que usamos los oriundos de esa región que “open” es *me abro de aquí*, me voy de ese lugar. Como estas hay muchas más situaciones que permitirán quizá, más adelante, ampliar los relatos en otro formato para que sean publicados y logren llegar a un público más amplio.

La cuarta y última parte del instrumento se diligencia al final del procesamiento y clasificación de todos los audios, grabaciones y notas del diario de campo. Consistía en nombrar el acontecimiento del maestro y a partir de lo documentado, aplicar el ejercicio de triple mimesis propuesto por Paul Ricoeur (2004), delineado en el capítulo 3. A continuación un ejemplo: (Ver figura 5).

<p>Acontecimientos:</p> <p>Muerte de su papá</p> <p>Servicio social leyendo cuentos en la biblioteca del Carmen de Viboral</p> <p>Taller que recibió de la secretaría de educación sobre literatura infantil.</p>		
<p>Mimesis 1:</p> <p>Luego de la muerte de su papá mientras trabajaba en la papelería y en el consultorio odontológico.</p>	<p>Mimesis 2:</p> <p>Maestro Libardo recordándole su sueño de ser maestra</p>	<p>Mimesis 3:</p> <p>Leer Juan Salvador Gaviota siendo adulta</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Taller de literatura infantil de rondas, el arte de conversar, las adivinanzas, las retahílas, juegos tradicionales. - Ese taller evocó su infancia (narrar acontecimientos de la infancia). 		
<p>Total: 18 horas de grabación de audio.</p>		

Figura 5 Cuarta parte del instrumento de procesamiento de la conversación hermenéutica. Elaboración propia.

Escritura del relato a partir del plano de la historia

Al momento de definir el género narrativo de los relatos, se puede decir que se construyeron pensando en los criterios del *cuento*: su extensión moderada, pocos personajes, desarrolla un solo tema central y “con tres elementos comunes a todas las historias: mundo narrado, personajes y tiempo, elementos que se enlazan unos con otros para crear otro más y el más característicos de las historias: la trama”. (Chimal, 2012, p. 24). Resulta interesante, tal

como el mismo autor lo hace notar, que la palabra *trama* viene del mundo del vestido: “una trama es el conjunto de hilos que se entrelazan y forman una tela; del mismo modo, los hechos de una historia se entrelazan”. (*Ibid.*, p. 27).

Ya definido el género narrativo que daría forma a la construcción de los relatos, y luego de procesar en el formato los audios, apuntes, fotos y videos, procedí a delinear *el plano del relato*. Autores lo nombran como la estructura del relato, que “no es otra cosa que su esqueleto, o si se quiere, el tramado arquitectónico de columnas y vigas sobre el cual se sostendrá la narración” (Giardinelli, 1996, p. 286) y esto se debe establecer desde el inicio del ejercicio escritural. Se requiere delinearlos desde un inicio porque el plano del relato es el que ofrece orden y proporción a los diferentes elementos que se incluirán en la narración (Chimal, 2012); el plano del relato se constituye en la brújula del texto. En el decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga, reza como quinto mandamiento “No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra a dónde vas”. (Quiroga, 1995). Se puede decir entonces que el escritor debe *escribir* el relato primero en su mente, antes que en el papel.

Posterior al plano del relato se define el *plano de la historia*, que implica mover las escenas a la luz del desfase temporal, si es que se requiere. Para cada relato me aseguré de no tener más de 15 escenas (Ver figura 6), lo cual aseguraba una extensión similar para cada uno de ellos. El plano del relato lo incluía en el encabezado del documento en el cual se escribiría la historia, y a lo largo de la escritura se resaltaba con color amarillo las escenas que se iban construyendo, lo cual generaba un ritmo en la escritura, un sentido de logro narrativo; sin olvidar constantemente que “la narración no es una construcción fija sino algo que se mueve, que camina, que se desarrolla y se transforma. Ese movimiento progresivo está regulado por la *ley del interés*, mantener vivo el interés del lector” (Giardinelli, 1996, p. 499) así que en el camino era posible ir haciendo algunos ajustes a ese plano inicial del relato, pero sin perder de vista la ruta delineada inicialmente.

Relato # 2**Plano de la historia:**

1. Encuentro en el parque del pueblo con su maestra Gilma
2. Relato de la infancia junto a su abuelo
3. Época en el Valle del Cauca. Desencuentro con maestras de primaria.
4. Servicio social en la biblioteca municipal en el Carmen de Viboral.
5. Muerte de su padre
6. Su profesor Libardo y la universidad.
7. Primeros años como maestra en Medellín
8. Conoce a su esposo
9. Historia de estudiante Yorladis
10. Escritura y publicación de su libro.
11. Experiencia literaria con estudiante Yorladis.
12. Lectura en el aula de “El país más bonito del mundo”
13. La maestra invita a Yorladis a su casa una tarde.

Figura 6 Plano del relato. Elaboración propia.

El ejercicio del investigador: un detrás de cámaras

Con el plano del relato y el plano de la historia definido, lo que seguía era construir las escenas, a la vez que se iba asomando la trama. La autora Burroway (1996) explica que “la escena es al tiempo lo que el detalle concreto es a los sentidos; es decir, es el medio fundamental para permitir al lector que viva la historia de los personajes” (p. 609); mientras que la trama hace referencia al modo como se describe lo que sucede, lo que propone la historia (Giardinelli, 1996). Por ello, era necesario dar atención a los detalles, amplificarlos, lo que me llevó a un proceso investigativo a un nivel más intrínseco de elementos que el maestro co-investigador mencionaba a rasgos generales en la conversación pero que requerían más datos e información para lograr plasmarlos dentro del relato, con la intención de darle vida al mismo.

Para ilustrar lo dicho, traigo un ejemplo en el relato de la maestra Cecilia. En la conversación hermenéutica ella menciona en el audio 3, minuto 3:05 «Mi mamá escuchaba un programa de radio todos los días a las cuatro de la tarde. No me acuerdo el nombre del programa, pero sé que sonaba una ranchera, un joropo y un vallenato. Le gustaba a mi mamá mucho». Luego de un poco de investigación, esta idea quedó nombrada en el relato así: «Esa iba a ser mi última tarde escuchando el programa radial porque al día siguiente empezaba la escuela. La escuela quedaba tan lejos de la ranchería que cuando regresara a la casa serían más de las cuatro de la tarde así que la transmisión de “Venezuela, México y Colombia”, que mi

mamá nunca se perdía, estaría finalizando. Busqué el radio y sintonicé la emisora. Sonaba un vallenato. Durante la siguiente hora alternarían entre una ranchera, un vallenato y un joropo (...) eran las canciones de Romualdo Brito, Vicente Fernández y de Juan Vicente Torrealba. Una hora después se apagaba la radio hasta el día siguiente».

Me permitiré a continuación listar algunos de estos ejercicios investigativos que realicé para cada uno de los relatos a manera de un “detrás de cámara” con el fin de resaltar la necesidad de los detalles en la construcción de un relato y el trabajo que implica recrearlos; esos detalles, finalmente, son los que permiten disfrutar el camino del relato (Valencia, 2023).

Relato # 1 y bitácora de viaje en Riohacha:

- Indagar sobre los programas radiales de la década de los 70's en La Guajira venezolana en busca del programa radial en cuestión. Cantantes de los tres géneros musicales mencionados y sus éxitos más sonados.
- Leer y estudiar la cosmogonía del pueblo Wayuú y su literatura más representativa.
- Leer el texto *Carta a los aborígenes* (1969) y conocer detalles sobre la visita de la canadiense May Maxwell al pueblo Wayuú 40 años atrás.
- Escuchar nuevamente el discurso que dio Cecilia Paz en Santiago de Chile en el año 2016 y conocer detalles de aquel evento.
- Leer acerca de la Fundación Batuta y su trabajo en La Guajira.

Relato # 2 y bitácora de viaje en Medellín:

- Visitar el municipio del Carmen de Viboral (Antioquia) y conocer de primera mano la biblioteca pública municipal donde la maestra Fanny realizó sus horas de servicio social siendo bachiller.
- Recorrer en el Carmen de Viboral los talleres de cerámica, evocando el espíritu del lugar donde trabajó su hermano mayor.
- Buscar en archivos audiovisuales el programa *Topo Gigio* y escoger una de sus canciones para incluirla en el relato.
- Investigar apellidos y nombres comunes de las regiones del Valle del Cauca y Antioquia para darle identidad a algunos de los personajes secundarios.

- Leer la versión de Juan Salvador Gaviota de Richard Bach con fotografías de Russell Munson del año 1999. Investigar sobre este fotógrafo y la edición del libro.
- Conocer detalles de la historia y el contexto de violencia de la comuna Guayabal a principio de los años 90's. Así supe que "el Gregorio" era el nombre del criminal más conocido del sector.
- Conocer los platos típicos de Perú para nombrar el más representativo en la escena donde están cenando en familia Fanny, Alberto y Sofía.
- Leer el texto literario *El lugar más bonito del mundo* (Cameron y Allen, 1988).
- Reconocer las frutas del pacífico, esas que comía la estudiante Yorladis cuando visitaba a su abuela en vacaciones a Chocó.
- Buscar el registro de la transmisión por el canal de televisión local Telemedellín, la inauguración de sede Buen Comienzo donde trabaja la maestra Fanny.
- Leer acerca del poema *Fueguitos* de Eduardo Galeano.

Relato # 3 y bitácora de viaje en Risaralda:

- Identificar la música popular que se escuchaba en las veredas de Risaralda en los años 80's y la canción emblemática de Vicente Fernández para el año en que ocurrió el incidente en la escuela del maestro Ancizar.
- Leer (por primera vez) *El viejo y el mar* de Hemingway (1953).
- Investigar en qué momento y cómo se legisló sobre el no cobro en instituciones educativas públicas en Colombia y la gratuidad total en la educación básica y secundaria.
- Investigar sobre las prácticas literarias en las pedagogías Waldorf y Montessori.

Relato # 4 y bitácora de viaje en el Norte del Cauca:

- Identificar el nombre de las empresas privadas productoras de caña de azúcar en esta región y su relación con los proyectos sociales que llevan a las instituciones educativas públicas.

-
- Investigar sobre el fenómeno de migración en el país donde la maestra Lena había ido con su familia: nombres comunes (o más populares de aquel país) para dar vida a los personajes secundarios del relato.
 - Investigar sobre la historia del monopolio de la siembra de caña de azúcar en la región.
 - Leer la tesis de maestría sobre infancias y afrocolombianidad de la maestra Lena.
 - Entrevistar a un músico de la región³⁹ para aprender sobre los instrumentos que hacen parte de *la fuga* como género musical en la región del Norte del Cauca, además de la historia y contexto de estos ritmos. En aquella entrevista aprendí las diferencias y relaciones entre el currulao, los alabaos, el torbellino, el agua bajo y la juga; indicando que precisamente el nombre juga deriva de la palabra *juego* que tuvo su auge en las fiestas que realizaban los esclavos en el mes de marzo para celebrar la natividad, ya que en diciembre estaban ocupados atendiendo a los Patronos y no podían celebrarlo junto con ellos. Aprendí sobre el clarinete (nones propios), y la diferencia entre los diferentes tipos de tambores: el bombo macho, el cununo macho y la hembra, además del guasa y la marimba aclarando que la marimba de chonta es propia del pacífico y que los tambores propios del Norte del Cauca son los cununos por los materiales que se encuentran en la región; estos cununos están hechos de cuero de *tatabro*, un mamífero parecido al jabalí propio de América y eso lo diferencia del sonido de los tambores africanos. Además de otros sonidos producidos por los redoblantes, la tambora y las maracas⁴⁰.
 - Leer varios libros de historia acerca de la esclavitud en la región del Norte del Cauca y las prácticas alrededor de ella. Ver algunos documentales en el archivo del canal local Telepacífico y Señal Colombia.
 - Investigar y aprender sobre las especies de fauna y flora que están que están siendo recuperadas en el Bosque Nativo⁴¹.

³⁹ Agradezco al músico e investigador Badí Mina por la entrevista concedida en diciembre de 2022.

⁴⁰ Para escuchar la canción *El alma Norte caucana* (Rodríguez, 2019), citada en la bitácora de viaje, y ver imágenes del Bosque Nativo y los rostros de los habitantes de esta región, seguir el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=myGffOoYYOU>

⁴¹ Agradecemos los datos históricos en relación con la flora y fauna Norte Caucana proporcionados por el Sr. Yimmi Guzmán, oriundo de la región.

Relato # 5 y bitácora de viaje en Sabanagrande, Atlántico:

- Conocer la gastronomía local de los habitantes de la región de Santander, lugar de origen de la maestra Helena.
- Investigar sobre la Fundación Círculo Abierto⁴² y su proyecto de fomento de lectura en el departamento de Atlántico (en la página web de la fundación aparecen fotografías de miembros fundadores y viendo una de esas fotos realicé la descripción del entrevistador de Helena en la escena en que va a su entrevista de trabajo).
- Conocer de las prácticas literarias de las madres comunitarias a las que visitaba Helena en su relato.
- Leer los lineamientos de la Secretaría de Educación de Atlántico (al igual que las del resto de las secretarías de las regiones participantes) sobre qué se espera de un plan lector en las instituciones educativas públicas que acompañan.

Esta información compilada, más allá de la conversación hermenéutica con los maestros co- investigadores en los territorios, no tenía la intención de ser incluida en su totalidad en los relatos; algunas veces solo bastaba dejar pistas, hacer alusiones en el relato, o simplemente para mi propia comprensión como narradora, sin la necesidad imperiosa de mencionar estos hallazgos informativos en la narración. Los detalles mencionados, entre otros que no se listaron, sirvieron para aplicar al ejercicio la *ley de la verdad* dentro de la construcción de un relato (Vivaldi G. M., 1980). “Esta ley, bien entendida, no significa que la verdadera narración tenga que ser una reproducción, lo más exacta posible de la realidad. El realismo puro es el de la cinta magnetofónica: en arte no se da nunca”. (p. 504). El mismo autor nos aclara que para alcanzar la verdad y la verosimilitud en el relato no es necesario recurrir a racionalizar los hechos cual filósofo, basta con presentarlo de tal modo que el lector asista a tales hechos como espectador (p. 505).

De igual forma, intenté recurrir a la triada de la *ley del interés* a la hora de narrar (Vivaldi G. M., 1980): el primer elemento de la ley de interés es arrancar bien, lo que implica hacerlo sin tibiezas; quizá lo más efectivo es un dato que enganche, tal como inicia el relato # 3 del maestro Eduardo: «Lo más difícil fue aprender a escribir mi nombre». La segunda ley consiste en no

⁴² Para conocer más del proyecto Círculo Abierto, visitar la página web <https://circuloabierto.org/la-fundacion/>

explicar demasiado sino sugerir, es decir, explicar a medias para que el lector colabore con el autor en la comprensión que se muestra en la tesis del relato; evitar completamente las explicaciones inútiles. Y el tercer elemento de la triada es terminar sin terminar rotundamente ya que el final de la narración debe ser indeterminado, vago o inconcluso; hacerlo de esta forma desata la capacidad asociativa del lector (Vivaldi G. M., 1980, p. 500).

Acerca de la identidad de los personajes

Ortega y Gasset en *El espíritu de la letra* (1927) citado por Vivaldi (1980) dice que “Las almas de la novela no tienen qué ser como las reales; basta con que sean posibles”; y aunque nuestros protagonistas son muy reales, resultó un reto mayor iniciar la escritura de los relatos y asegurar la protección de la identidad de los maestros, tal como se prometió al momento de invitarlos a participar de la investigación. Costaba renombrarlos, conseguirles un nuevo nombre de pila a ellos y a los personajes secundarios; así que —guiada por un instinto, y siguiendo el consejo de Monterroso (1969) cuando decía que “mientras escribas, cuando sientas duda, cree; cuando creas, duda. En esto escriba la única verdadera sabiduría que puede acompañar a un escritor” (p. 325) —decidí escribir inicialmente todos los relatos con los nombres verdaderos de los protagonistas. Entonces la escritura fluyó como un torrente. En el mes de febrero de 2023, cuando los relatos centrales estuvieron listos y algunas de las bitácoras de viaje también, compilé todos los relatos en un único documento impreso para enviarlos nuevamente a cada maestro co-investigador. Cada uno de ellos tuvo la oportunidad de leer su propio relato y el de los cuatro maestros más, en una especie de complicidad. En la carta que acompañaba los relatos decía lo siguiente:

En esta versión algunos de los relatos tienen los nombres reales de los protagonistas. Hacerlo de esta forma me permitió narrar con más facilidad, inicialmente. Consideré al final que, para este ejercicio de socialización con ustedes los cinco maestros co-investigadores, quedaría como un bello recuerdo de vida tener esta versión con sus nombres verdaderos. No se preocupen; en la versión final de la

*tesis sus nombres serán reemplazados y su identidad se protegerá completamente, así como la de los personajes secundarios.*⁴³

Más allá del asunto de los nombres y la identidad de los protagonistas, el verdadero ejercicio en torno los personajes del relato tiene que ver con la caracterización, que traspasa el hecho de conocer personalmente a cada uno de ellos y haber convivido, compartido la vida con ellos por el breve lapso de tiempo que duró el trabajo de campo; la caracterización tal como lo menciona Surmelian (1969) “requiere conocimiento de uno mismo (como narrador), una penetración en la naturaleza humana, un ojo observador enriquecido por una visión interna y una facultad de mimesis” (p. 313).

Acerca de recrear los escenarios

Considerar el escenario como protagonista del relato, sin duda permite construir el mundo narrado que requiere el texto. Los cinco relatos tienen escenarios muy diversos: el desierto, la ruralidad, el valle, la ciudad, las montañas; para construir la atmósfera de las escenas y su escenario requería especificar elementos tales como la locación, el periodo temporal, el clima o la hora. “También parte de la atmósfera es su *tono*, una postura asumida por la voz narrativa, que puede ser descrita en términos de cualidad” (Burroway, 1996, p. 600). De la misma forma, la autora explica que “el escenario es importante para entender el tipo de personaje y qué podemos esperar, así como para el valor emocional que surge del conflicto. Así como necesitamos conocer el género del personaje, su edad, también nos hace falta saber en qué atmósfera él o ella se moverán para entender la significación como acción” (*Ibid.*, p. 602).

Al parecer, en el ejercicio de narrar el primer requisito para un escenario eficaz es conocerlo completamente. Tuve la suerte de estar en algunos de ellos físicamente, pero en aquellos donde el relato cruza las fronteras del territorio recorrido, la invitación es a experimentarlo mentalmente. Otra consideración acerca del escenario es:

⁴³ Las identidades de los maestros co-investigadores fueron reemplazadas, a excepción de uno; después de aquella primera lectura, el maestro Eduardo Arenas solicitó que se conservara su identidad dentro de su relato.

crearlo a través de detalles significativos. ¿Qué tipo de lugar es este y cuáles son sus peculiaridades? ¿Cómo es el clima, la luz, las estaciones, y la hora del día? ¿Cuáles son los perfiles del paisaje y la arquitectura? ¿Cuáles los supuestos sociales de sus habitantes y que tan familiarizados y cómodos están ellos con dicho lugar y estilo de vida? Estas cosas son más importantes en la ficción que en la vida, ya que su elección inevitablemente tendrá cierto significado (p. 608).

Acerca de los simbolismos en los relatos y retomarlos a lo largo del texto

Los símbolos en el relato se convierten en el adhesivo de la trama. Son pistas que se dejan en algún punto del texto, y en otro momento inesperado regresan para dar sentido a alguna idea central o secundaria. Para hacer ver algunos de los simbolismos usados en los relatos presentados, nos permitimos recordarlos a continuación:

Relato #1: Los ojos azules de la niña de la cucaracha y los de la extranjera.

Relato #2: La arepa de choclo en tres momentos diferentes del relato; o el acto de los estudiantes replicando la misma acción de Fanny en su infancia, de improvisar un regalo a su maestra a partir de lo que la mamá le empaca para su lonchera.

Relato #3: El hecho que el maestro Ancizar no adelantó de grado a Eduardo, acto que aparece al inicio del relato y luego en el punto más álgido de la trama se retoma este recuerdo cuando Eduardo desata su furia contra el maestro y su esposa.

Relato #4: El símbolo más fuerte del relato es el libro álbum *Adivina cuánto te quiero* (McBartney y Jeram, 1995) que aparece en tres momentos diferentes del relato.

Relato # 5: La gastronomía de la región de Santander de donde es originaria Helena y su familia, (arepas y los tamales santandereanos) que se retoman al inicio y al final de la historia.

Acerca de la construcción de los diálogos

El diálogo es un recurso que se empleó en varios momentos de los relatos. En el libro *Analizar relato # LIJ*, Lluch y Sanz (2021) retoman las propuestas discursivas de Lluch (2010) que caracterizan textos literarios catalogados de gran calidad y que especialmente

recibe la atención del público juvenil; entre estos recursos está el diálogo. Hablan de este como el mecanismo discursivo más potente ya que

ocupa buena parte de la narración y consigue un ritmo narrativo rápido. Así se genera la sensación en el lector de que los hechos acontecen en «tiempo real», aproximando la lectura al ritmo característico de las narraciones audiovisuales donde todo ocurre ante los ojos del espectador. (...) El diálogo permite el uso del metalenguaje, es decir, da la posibilidad al personaje de rectificar, aclarar o matizar cualquier parte de los hechos e introduce el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptualizar el mundo (p. 70).

Por su parte, Vivaldi G. M. (1980) menciona que a veces un buen diálogo basta para describir a un personaje. “Este diálogo debe ser natural y significativo. Natural significa que huyamos del rebuscamiento; y significativo, que diga algo. Lo natural y significativo en el diálogo exigen también que el narrador sepa “podar” las frases para quedarse con los que verdaderamente tenga sentido” (p. 646). No obstante, el correcto uso del recurso del diálogo requiere entrenamiento, ya que puede jugar en contra del relato si no se usa en la dosis precisa y con la pericia que demanda. El diálogo, en conjunto con el desfase temporal, son las vigas que sostienen la trama. Este desfase se evidencia en el uso de *analepsis* en la mayoría de estos relatos, pero con mayor protagonismo en el relato # 4. En el caso del relato # 2 se recurrió a la *prolepsis*, esta idea de evocar por adelantado un episodio que se desarrollará completamente en el punto de giro más significativo en la voz de la maestra Fanny, la muerte de su padre. En todo caso, el diálogo permite que los desfases temporales como los mencionados o el recurso de *in media res*, tomen forma y vida en la narración.

Acerca del elemento ficcional

Poco tiempo llevaba en el proceso de escritura de los relatos, cuando en Colombia se hizo público el documento que la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición había estado preparando durante un tiempo. Como parte de este informe final, se incluye un Volumen Testimonial llamado *Cuando los pájaros no cantaban* (2022); el cual empezó a circular por todo el territorio nacional en agosto de 2022. El Volumen está constituido por 515 páginas en clave narrativa, cuyo propósito —indica en su introducción— era “componer una

polifonía sobre la guerra desde las experiencias más íntimas de las personas que la vivieron. (...) una «articulación de la experiencia» en la que procesos sociales y personales se intersecan”. (p. 9). Son historias cortas; algunas de ellas tan breves que pueden clasificarse como relatos hecho imagen o escena, donde la palabra y lo corpóreo permiten abrazar a los protagonistas a través de su lectura. El documento nombra a los investigadores que participaron en el ejercicio de entrevistas, recolección de historias y edición, con dos términos que permiten dimensionar la labor de aquel que narra en una investigación de esta naturaleza, los nombran «fotógrafo testificante» o «poeta testificante»; ya que, “No es arte testimonial, en el cual el valor se le atribuye a la forma, sino testimonios articulados con lenguajes visuales o poéticos. En este sentido, este volumen es un entramado de «texturas de la experiencia»”. (p. 10).

Al hablar de violencia, guerra, desarraigo, exclusión o des humanidad, no hay nada ficcional; así como en educación, cultura o sociedad, los límites entre la realidad o lo inexistente son invisibles. En este nicho investigativo en el que hemos anidado, se establece que “la verosimilitud inherente a la narrativa, consiste, precisamente en el pacto establecido entre el autor y sus lectores; los sucesos relatados son reales (existen con plenitud) dentro del mundo erigido del texto” (Paredes, citado por Giardinelli, 1996, p. 291). Por ello, los elementos que puedan ser considerados ficción dentro de los relatos presentados en esta tesis, hacen parte de mi experiencia como investigadora, de escuchar a cientos de maestros y maestras a lo largo del proyecto, eventos que se suman al testimonio de los cinco maestros co-investigadores. Cabe evocar las palabras de Mark Twain (1876, Edición Gribaudo 2019) al explicar la construcción del inolvidable personaje de Tom Sawyer; el autor se refiere a Tom como “una combinación de las características de tres muchachos a quienes conocí, por lo que pertenece a un orden arquitectónico compuesto” (p. 5).

El ejercicio de edición que el equipo investigador de la Comisión de la Verdad describe al momento de consolidar su Volumen Testimonial, servirá como brújula para todo aquel que emprenda la empresa de hacer investigación narrativa, tal como fue para este ejercicio:

Había que rescatar lo cotidiano como uno de los «lugares preponderantes de la guerra» y no como un mero destello entre miles de datos sobre la violencia, y luego tuvimos que pulir esos tesoros narrativos. A esa práctica de búsqueda la llamamos «escucha multidimensional», y fue complementada con el trabajo posterior de edición. Esto sirvió para construir el artificio que convirtió las transcripciones en bruto de las

entrevistas en relatos. Y con esto no queremos decir que se haya faltado a la verdad en ellas o que las hayamos manipulado a nuestro antojo; por el contrario, la edición fue un trabajo de filigrana que sirvió para traducir el registro oral al escrito, de forma que no perdiera su naturaleza y que ganara en claridad enunciativa. En otras palabras, fue útil para que aquellas particularidades que habíamos encontrado en los testimonios pudieran brillar y ser notadas por un lector que no contaría con el contexto que tuvimos nosotros: lo que sucedió durante el «encuentro testimonial» en el que se recogió la entrevista y la transcripción, el diálogo que sostuvimos después con quienes investigaron, la voz y, en algunos casos, los gestos y silencios de quien narra. (...) Estos testimonios incluyen mecanismos literarios con el propósito de desarticular las prevenciones de los lectores y así crear un tejido que los conecte con las experiencias de otros. (p. 11).

Por ello, la investigación narrativa que aquí proponemos no es tomar lo que el participante dijo y transcribirlo. Escribir el relato es un trabajo artesanal donde la tarea es ubicar el acontecimiento y componer una trama que la da el mismo testimonio. Es decir, la ficción no está dada por la experiencia auténtica; el reto siempre será conservar el fuego del relato. Lo que interesa es ubicar esa verdad que está compuesta en el acontecimiento del otro y darle cuerpo, materialidad narrativa, por medio de estrategias discursiva como la concordancia discordante o los desfases temporales. Encontrar qué es lo que hace ruptura y qué es lo que permite también, al final, conectar e integrar los elementos dispersos del discurso de una voz real, de un sujeto real, atravesado por una experiencia real, e integrarlos en un solo relato. Por consiguiente, es un trabajo de investigación creación.

Una comunidad de interpretación

Jerome Bruner en su texto *La fábrica de historias* (2003) es quien ilustra acerca de la idea y significado de una comunidad de interpretación, en su apartado sobre los usos del relato. “Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, cosa de gran eficacia no sólo para la cohesión cultural en general, sino en especial para la creación de un complejo de leyes: el *corpus juris*. (p. 45). Pero ¿Qué tipo de historias? ¿Qué implica formarse en un mundo narrado? Quizá implica abandonar las grandes narrativas; los grandes relatos o explicaciones

totales del mundo. Formarse en un mundo narrado es una invitación a narraciones pequeñas y locales; más personales; y, para el caso del campo educativo, dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la actividad educativa: educadores y educandos (Bárcena y Mélich, 2000, pp. 94-95).

A continuación, compartimos algunos apartes de la voz de los cinco maestros co-investigadores, posterior a la lectura de su propio relato y el de los demás colegas en el ejercicio de devolución como práctica del tratamiento ético de la información suministrada por los participantes. En ellos leemos sus reflexiones sobre su participación en este proyecto. Sus comentarios constituyen *Comunidad de Interpretación*:

Maestra Cecilia:

El relato 5, el de Helena, captó mi atención; debe ser porque se desarrolla también en la Costa Caribe y pude ver elementos comunes con mi propio contexto. También el del maestro Eduardo es muy inspirador.

La escuela si uno se descuida se vuelve una rutina, una cotidianidad, y tener la visita de una maestra de afuera por una semana impactó mucho acá en nuestra institución. Los estudiantes todavía preguntan cuándo vuelve la maestra que viene de lejos, la que lee cuentos con las velas y el xilófono. Para este año hay más lectura en voz alta por parte de las maestras a los estudiantes, y entre los estudiantes. ¡Ellos piden! Y les dicen a las maestras “Acuérdese que esa profe dijo que es todos los días”. Pero creo que este proyecto al que más ha impactado es al tutor del Programa Todos a Aprender. Él sí que le entendió lo que usted quería enseñar a los maestros y ahora continúa haciendo muy parecido lo que usted hacía de fomentar la circulación de literatura, especialmente, libros álbum en los salones, y él mismo se caracteriza (se pone una corona y también pone velas) y les lee mucho a los estudiantes. Las maestras lo ven y se animan a hacerlo; sobre todo porque ya se fueron varios de los maestros que recibieron la formación que Zoheila nos dio (se pensionaron o los trasladaron) y llegaron nuevos, entonces el tutor PTA continúa. Hasta me dijo la semana pasada que se animó y empezó su doctorado. Con él estamos ahora desarrollando un proyecto de pensar la literatura en la escuela desde nuestra cultura Wayuú, lo estamos haciendo desde una red de escuelas. Estamos escribiendo, ilustrando, narrando, hablando de instrumentos musicales.

También la coordinadora en las reuniones con maestros siempre recuerda que no dejen de lado la lectura y lo que la visita nos enseñó.

Maestra Fanny:

Cuando un colega te dice: «Quiero observar y aprender de tu clase» o «Deseo saber sobre tu experiencia como docente», me lleva siempre a una pregunta: ¿Mis prácticas pedagógicas si resultaran interesantes y significativas para otras personas que hacen lo mismo que yo?

En esos instantes viene a mi memoria esta frase que escuché en la película *Manos Milagrosas* (Carter, 2009): "Puedes hacer lo que hacen todos, pero puedes hacerlo mejor". ¡Y es cierto! puedes hacerlo mejor o puedes impactar de manera diferente a otros. Al leer los relatos comprendí que siempre, hay en cada una de ellos, un momento, una situación, una frase, una palabra, una estrategia que lo hace fantástico y lo convierte en un testimonio de vida.

Al leer mi historia personal sentí nostalgia, alegría, orgullo, y a la vez admiración. Ver mi vida escrita... aún me cuesta creerlo.

Esta sistematización de mi experiencia como docente me ha dado gran satisfacción; el saber que en algún momento o en cualquier lugar, mi práctica cotidiana puede ser significativa para otro.

Maestra Lena:

Disfruté la lectura de cada uno de los relatos. ¡Muy impactantes e inspiradores! Al leer la recreación de mi propio relato, me conmovió hasta las lágrimas. Luego pensé que, dentro de un proceso creativo y artístico entiendo que este tipo de ejercicio de investigación es válido, pero me surgieron muchos interrogantes de lo que implica narrar e investigar de esta forma en educación ya que era algo nuevo para mí. Expresé estos pensamientos a Zoheila y hablamos mucho sobre esto. Ella respondió mis preguntas y puedo decir que confío en esta investigación y sé que la ética está por encima de todo. Me permitió pensar una nueva forma de investigar.

Maestra Helena:

Me encantó conocer la historia de Cecilia, de la Guajira. En realidad, todos son tan reales; veo todo eso en mí misma y en mis colegas.

La verdad es que coincidir en este proyecto ha sido una experiencia llena de significados. Que importante es conocer la experiencia de otras personas que se desenvuelven en el mismo campo de uno. Los maestros diariamente nos enfrentamos a distintas realidades en la escuela y que maravilloso es que a través de la literatura pudiéramos tocar esos puntos claves que se dan en el diario acontecer. (...) Luego de la visita y de entender la idea, la propuesta (del proyecto de investigación) empezaron algunos cambios en nuestra escuela. Antes de ello, yo en la intimidad de mi aula siempre hacía mis esfuerzos por enamorar a mis estudiantes de la lectura y la literatura, de crear ese espacio y esa conexión con ellos, que no ha sido tarea fácil; era yo solita. Después de esa semana, las maestras nos reunimos con más frecuencia a pensar y a encaminar la presencia de literatura infantil en todos los grados, vinculando a los demás maestros más escépticos, y también vinculando a las familias.

Maestro Eduardo:

¿Saben? Mi maestra Lucila, la que aparece en el relato, todavía está viva. Muy anciana, pero me he encontrado a la hija y siempre la pregunto. Mi meta es, en el tiempo cercano, visitarla y compartir este escrito con ella.

Pienso que lo que deja este ejercicio es lo siguiente: la escuela vive de acuerdo a la realidad, formación y pasión que tenga el maestro. Debo confesar que sentí algo de culpa al leer mi relato. Pero... lo que pasó, pasó, y sé que mis estudiantes actuales tienen una mejor versión de maestro que los estudiantes de mis primeros años de profesión docente. En mi defensa, ¡no sabía nada de infancias y menos de literatura! Y lo digo porque al leer los relatos en su conjunto notaba que mi relato era el que menos protagonismo tenía sobre el tema a investigar: la literatura infantil; pero Zoheila dice que lo que intentó resaltar en mi relato es el asunto de la acogida, así que me alegra que mi historia también haya aportado a este proyecto.

El maestro como lector de literatura infantil: entre lo humano y lo estético

Cervera (2003) en su obra *La literatura infantil: los límites de la didáctica*, cuestiona el proceso de formación de futuros maestros de literatura en las facultades, cuando se les presenta claramente un programa de didáctica de la literatura; incluso se escriben libros y manuales que

ofrecen al maestro en formación una serie de planteamientos en torno a la didactización de la literatura infantil. El autor afirma que “es evidente que el maestro no tiene que aprender a enseñar la literatura infantil, puesto que ésta no está destinada a un proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 5). Al parecer, lo que debe aprender el maestro en formación en relación con la literatura infantil son asuntos de otra índole.

Una de las primeras preguntas del cuestionario diligenciado por los maestros encuestados en 2021 (Ver Anexo 2) indaga sobre la formación universitaria de los docentes de preescolar y básica primaria, específicamente su pregrado. En esta muestra, fueron más de veinte licenciaturas diferentes las que se registraron, entre otras profesiones como: Psicología, Derecho, Agronomía e Historia. En Colombia, el maestro que acompaña los procesos formativos en la escuela viene de una multiplicidad de formaciones disciplinares que no pertenecen necesariamente al orden de la literatura, naturalmente⁴⁴; lo cual, por un lado, puede resultar enriquecedor para los procesos formativos del estudiantado, pero un desafío en otros aspectos específicos. Sólo un porcentaje de maestros tendrá formación en lenguaje o literatura⁴⁵, lo que tampoco garantiza que se asuma la presencia de la literatura en la escuela desde una mirada estética.

En los conversatorios con maestros y maestras durante la investigación, siempre relato la historia de cómo, después de muchos años de ser maestra de aula, ocurrió ese encuentro directo con el mundo de la literatura como arte; ya que, al igual que la mayoría de mis colegas maestros de básica primaria, la licenciatura que estudié 20 años atrás, me ofreció herramientas valiosas en torno a la educación, pero al margen de la literatura, las letras o las bellas artes. Narro a los maestros acerca de esas primeras escuelas donde me inicié en la educación, cuyas prácticas carecían de cualquier invitación consiente de la riqueza que el arte literario puede ofrecer a la vida misma de los estudiantes; frente al tema en cuestión habitaba en la mimesis I. Sólo hasta que llegué a una escuela con una imponente biblioteca y observé por primera vez esa pintura de un grupo de niños de entre los siete y ocho años, sentados en el suelo junto a su maestra que les leía en voz alta

⁴⁴ El modelo de la escuela pública en Colombia contempla que un licenciado en cualquier disciplina específica, así como otras profesiones afines como el psicólogo o trabajador social, tiene el perfil para ser nombrado o contratado como maestro de la básica primaria. Este maestro, por lo general, debe acompañar la formación de sus estudiantes en todas las áreas del conocimiento, incluyendo la formación literaria.

⁴⁵ Del grupo de docentes encuestados, sólo el 39% recuerda haber tomado un curso que abordara el tema de la literatura infantil durante su formación universitaria. El 61% restante de los encuestados refirió no haber recibido ninguna formación en los espacios universitarios frente al tema.

mientras mostraba de frente las ilustraciones, agitando su brazo libre, modulando su voz, fue que aconteció algo muy hondo, un primer acercamiento que se configuraría como la mimesis II.

Esa escena fue hace cerca de catorce años; a partir de allí ha sido una expedición de ensayo-error que inició con un deslumbramiento del potencial que mi mirada didáctica daba a esas piezas literarias para ponerlas al servicio del currículo. A pesar de encontrar profundo placer en compartir y vivir la literatura, fueron muchos los días en que su presencia en los espacios de aprendizaje que acompañaba, estaba llena de estructuras evaluativas posterior al ejercicio literario; un aprendizaje disfrazado de juicio: informes, preguntas de comprensión de lectura para responder en el cuaderno o un discurso moralizante al terminar cada historia. Por más entretenido y lúdico que pareciera, estaba instrumentalizando. En aquel momento, me sentía desbordando creatividad frente a todas las posibilidades académicas que puedes encontrar en un libro álbum, en un cuento ilustrado, en una canción o en una fábula. Estas prácticas se alimentaban de las capacitaciones que recibía sobre estrategias de enseñanza posibles a partir de la literatura, capacitaciones que llegaban a la escuela de la mano del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional⁴⁶, o alguna otra iniciativa municipal. Sistemáticamente experiencias de aula, participé en congresos, fui conferencista donde compartía ese entusiasmo pedagógico. Evoco el recuerdo de mis primeros años como catedrática en las facultades de educación donde pedía a los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil, que tomarán un libro álbum y con un interminable formato, diseñar una serie de actividades didácticas en torno a ese texto, tal como lo había propuesto quien había concebido inicialmente el curso que impartía. Pasó un tiempo, y esa mimesis II se convirtió nuevamente en mimesis I. Sin embargo, lo que realmente mantenía viva la expedición era el momento de lectura en voz alta con mis estudiantes; lo que experimentaba como maestra era el viaje a un momento *otro* y un vínculo invisible que se nutría con cada encuentro. Era un enigma para mí. No importaba lo que pasaba antes o después de la lectura del cuento, la experiencia sensorial que vivía junto a ellos era lo que me intrigaba ¿Cómo se llamaba aquello? ¿Qué era lo que pasaba justo en ese momento?

Los caminos de quienes viven intensamente la literatura infantil siempre se cruzan, y fue mi sed por desentrañar las profundidades de ese misterio lo que me llevó a otros rumbos fuera de

⁴⁶ Todos a aprender: Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf

la escuela, y empecé a interesarme en cómo tratan la literatura infantil otras profesiones. Ávida de comprender, busqué espacios formativos y aprendí de los promotores de lectura de la red de bibliotecas públicas de Medellín, artistas de la oralidad; los cuenteros, los que hacen música para niños, los que escriben para las infancias, el mundo editorial, los gestores culturales; también exploré cómo viven la literatura infantil otras corrientes pedagógicas, específicamente la pedagogía Waldorf ⁴⁷; y más importante aún, me vi en la necesidad como maestra de comprender y actualizar el marco conceptual que sostiene un discurso en torno a la literatura infantil, uno coherente con las voces de la academia, y asumir con responsabilidad la formación de los futuros licenciados a quienes acompaño. ¡Que desafiante fue desterrar algunos hábitos adquiridos en esos primeros años! Me arriesgaré a decir que vivo intensamente la mimesis III en este ejercicio narrativo y con cada grupo de docentes con el que comparto mi propia experiencia; especialmente, cuando conversamos largamente sobre las palabras de Andruetto (2018):

La literatura lucha en la escuela contra el fantasma de la escolarización, contra la domesticación de la literatura, contra las demandas de su utilidad y rendimiento, contra las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, los cuestionarios y los resúmenes, los manuales, las antologías, el aprovechamiento de los textos, el deber ser, lo bueno y lo correcto (p. 86).

Retumba nuevamente la voz de Ana María Machado (2018) sobre la necesidad de una Política Pública de lectura para los países latinoamericanos, donde uno de los tres puntos es «la inclusión de la literatura infantil en la formación de profesores», de todos ellos. Puede pensarse en unos ejes centrales, tanto para un curso en el marco de un programa de formación universitaria o para la formación de maestros en ejercicio, tales como: un marco histórico de la literatura infantil y juvenil, la construcción de un discurso conceptual sobre qué es y para qué literatura infantil,

⁴⁷ Cada encuentro fue un *acontecimiento*. Algunos de estos maestros y maestras han sido Fanuel Hanán Díaz (académico, editor y escritor), Tamara Chubarovsky (Logopeda antroposófica y pedagoga Waldorf), Natalia Tamayo (maestra Waldorf), Gregorio Herrera (Gestor del fomento de lectura y escritura, académico), Gabriela Parra (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín- Formadora en alianza con MOVA), Silvia Andrea Valencia Vivas (gestora cultural, escritora, editora, música y académica de la Universidad del Valle), Taller de escritura de literatura infantil para adultos de la editorial Madriguera del Conejo y Casa de la Lectura en Cali, Colombia, y el proyecto *Taller de la Palabra* de la Universidad de Antioquia.

criterios para reconocer y discernir los buenos textos de literatura infantil, la relación entre literatura infantil y el concepto de infancias, y la formación del maestro mediador de literatura infantil (habilidades necesarias para la mediación en escenarios educativos). Se pueden nombrar algunos esfuerzos que se hacen en la ciudad de Medellín, como el espacio que ofrece MOVA⁴⁸ donde se tiene un taller permanente en sus instalaciones desde el año 2022, llamado *Promoción de lectura: primera infancia y básica primaria* dirigido por profesionales del Sistema de Bibliotecas de la ciudad. En este taller confluyen maestros de instituciones educativas públicas del Área Metropolitana y bibliotecarios escolares. Sin embargo, por ser una formación voluntaria y centralizada en el espacio físico de MOVA, el número de maestros impactados por esta iniciativa no es muy representativo⁴⁹. El gran reto sigue latiendo en el corazón mismo de las escuelas.

Luego del trabajo de campo doctoral y mis esfuerzos por ofrecer allí un espacio de reflexión a los maestros en los territorios sobre el papel de la literatura en la escuela, hablándoles de maestro a maestro, descubrí que el formato de taller *in situ* puede llegar a movilizar, inicialmente alcanzando la mente y el corazón de algunos maestros interesados en el tema; pero como todo emprendimiento, depende de muchas variables humanas para poder medir un impacto a mediano y largo plazo, por ejemplo asuntos relacionados como dejar una capacidad instalada, ofrecer un modelaje real en las aulas o pensar de forma situada el lugar de las experiencias literarias en la jornada escolar. Así que en septiembre de 2022 decidí probar una nueva posibilidad en la escuela donde ejerzo mi labor docente⁵⁰, dejar de lado los talleres y experimentar otro formato; respondiendo a la invitación de Munita (2018) ,a partir de su investigación con docentes en Chile, sobre incorporar espacios literarios en docentes en ejercicio que permitan “la reconstrucción de la autoimagen de lector y el fortalecimiento de la postura estética (...) así como la toma de conciencia, problematización y avance de sus creencias y saberes en torno a la LIJ” (p. 120). El mismo autor afirma que

⁴⁸ MOVA (Centro de Innovación de las maestras y maestros de la Transformación Educativa) De la Secretaría de Educación de Medellín, un espacio físico de encuentro para el diálogo y cooperación entre maestros, directivos docentes y agentes educativos de la ciudad, el país y el mundo. <https://www.medellin.edu.co/mova/>

⁴⁹ Tuve la oportunidad de ser participante de este taller en el primer semestre del 2022. En aquel momento éramos un grupo de 18 docentes de toda el Área Metropolitana.

⁵⁰ Este piloto empezó en septiembre de 2022 y se continua a la fecha en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez en la ciudad de Medellín; en dos de sus cuatro sedes: Sede Colina y Sede Costa Rica. Con la participación del equipo completo de 30 maestras de básica primaria de ambas sedes.

Se trata, en definitiva, de construir espacios de formación en los que se lea como lectores y no sólo como mediadores. Y considerar que ese simple gesto puede ser decisivo para modular las formas de lectura de la literatura infantil y juvenil en las aulas (Munita, 2018, p. 121).

Así que con el apoyo con la tutora del programa Todos a Aprender asignada a la institución educativa y el aval de los directivos docentes, se instauró un espacio llamado *Encuentro de literatura infantil para maestros*. Esta propuesta parte de lo simple y avanza hasta lo más profundo. Se basa en la premisa que, cuando al maestro se le permite ser un partícipe de una experiencia literaria sensorial basada en el arte de conversar —sin asuntos académicos de por medio, como estrategias de enseñanza en el aula o promesas curriculares— se despliega en el sujeto participante (en este caso el maestro) la verdadera potencia que esconde la experiencia literaria, que no es otra que hablarle a su humanidad sobre aquellos asuntos más cercanos al ser. Siempre inicio el encuentro diciendo a mis colegas con una sonrisa «Los maestros siempre estamos pensando en dar literatura a nuestros estudiantes, pero nadie nos lee a nosotros. Así que, hoy vengo a leerles. La única regla: está prohibido decir «Uy, este cuento me sirve para enseñar o reforzar tal o cual tema en el aula». Esta última frase siempre provoca risas; ya nos conocemos.

¿Qué es un encuentro literario? A diferencia de un club de lectura donde las personas se reúnen a conversar sobre un libro que previamente cada uno de los miembros ha leído de forma individual, el encuentro literario es un espacio de no más de 30 minutos⁵¹, donde los participantes se congregan alrededor de la experiencia de escuchar a un mediador leer en voz alta algunos textos literarios que previamente este ha seleccionado (no más de dos o tres textos por encuentro). Al ser una experiencia de lenguaje, implica no sólo escuchar sino también observar en simultáneo las ilustraciones que acompañan la pieza de literatura infantil escogida para la ocasión.

En el encuentro literario —como a los participantes no se les ha solicitado la lectura previa de los textos —prima el factor sorpresa y la expectativa los embarga. Posterior a la lectura en voz alta se conversa libremente de aquello que ha suscitado el texto, además de las ilustraciones, de la intención del autor, así como del concepto de infancias que emana de él; en algún momento, como mediadora, realizo unas pocas preguntas abiertas para abrir el debate. Al final, el encuentro se

⁵¹ La frecuencia de los encuentros depende de las agendas institucionales. Hemos intentado asegurar este espacio al menos una vez al mes o cada dos meses, en cualquier espacio de encuentro docente que se me invite.

cierra con la calidez de la palabra y la esperanza de otro encuentro cercano. Sin más. Una experiencia que no pide nada a cambio. De acuerdo con Cox (2020) "Cuando la lectura es exquisita e inspiradora, la experiencia se convierte en una obra de arte que el lector crea del aire y que da como un regalo a quien le está escuchando" (p. 239). Para conocer algunos de los títulos de literatura infantil que se han leído en voz alta en estos encuentros con maestros, ver Anexo 1⁵².

Ya sean grandes esfuerzos desde las facultades de educación donde podemos asegurar que se incluya en la formación de maestros —independiente del campo de especialidad— un curso donde se hable de literatura e infancias, o en iniciativas desde grupos de investigación donde docentes y estudiantes universitarios continúan investigando las posibilidades de la literatura infantil en el universo humano y educativo, o desde las entidades gubernamentales o privadas que se preocupan por asegurar que en la escuelas se cultive el pensamiento literario desde los primeros años como parte del currículo, todos esos esfuerzos se quedan cortos si el mismo maestro no experimenta como participante, el encuentro corpóreo con el lenguaje que ofrece esta literatura. Quizá, en estos espacios locales, sencillos, des instrumentalizados e íntimos, se encuentra una gran posibilidad.

Escribir para las infancias. El método Madriguera

Una de las características principales de un ejercicio de investigación creación es que su apuesta estética implica que, como producción central se tiene las obras mismas; en contraste con métodos tradicionales de investigación, donde las prácticas creativas no tienen ningún tipo de participación (Bonilla, Londoño, Cardona, & Trujillo, 2018, pp. 286-287); por ello, la decisión de presentar la *discusión* de la presente investigación a partir de narrativas. De la misma forma, considero oportuno dedicar algunas páginas para discurrir acerca del arte de escribir literatura para las infancias; finalizando con un texto literario de autoría propia, producto de la formación en un

⁵² La propuesta de encuentro de literatura infantil para maestros se estructuró en un documento llamado *El maestro(a) como lector(a) de literatura infantil: entre lo humano y lo estético*, como parte de un ejercicio académico dentro del marco de la formación en el Diplomado Educación con Carácter Diagnóstico Formativo Cohorte III que adelanté durante noviembre de 2022 y abril de 2023 en la Universidad Pontificia Bolivariana. Sede Medellín.

espacio- taller de escritura de literatura infantil para adultos. El texto es un cuento ilustrado titulado *Volar a medias*, un tejido de palabras que habla de acogida, literatura, escuela e infancia⁵³.

Pensar una editorial como un proceso comunitario es la apuesta principal: pocas personas, espacios sincrónicos, voz a voz, rostro a rostro. Escribir, leernos en comunidad, conversar, borrar, construir y volver a nombrar. Un trimestre para escribir un texto literario de una extensión de no más de dos cuartillas, asumiendo que una cuartilla es una página. En el equipo, y como participante activo, hay un ilustrador profesional que acompaña cada sesión; también está escribiendo su cuento además de tener la tarea de ilustrar los textos finales de cada uno de los participantes. ¿Quién se interesa en aprender a escribir literatura infantil? Son académicas, docentes, músicas, médicas, empresarias, psicólogas, catedráticas universitarias, algunas que se dedican a escribir literatura como profesión, otras son artistas plásticas, o diseñadoras gráficas (en los últimos tres años, curiosamente, todas mujeres); un espacio abierto a cualquiera que desee explorar esta posibilidad escritural. No es un taller de escritura terapéutica; es un espacio que cree en la capacidad creativa, más allá de escribir para sanarnos. Al escribir para niños no nos apoyamos en la añoranza de nuestra propia infancia; es un taller donde el adulto piensa como adulto, pero escribe pensando en las infancias. Nuestros propios anhelos de la infancia no ayudan en este emprendimiento. Tengo que ver al niño, preguntarme, qué veo en realidad. Entonces, dejas de ser tú, para ser el *Otro*; luego escribes, pero no dejas de ser tú.

Lo primero es entender qué es literatura y las implicaciones de escribir literatura infantil. La literatura es la representación del comportamiento humano; la palabra, la materia prima con la que nos comunicamos y lo que permite engrandecer la vida real. Los textos literarios son un producto de apropiación estética sin objetivo secundario pragmático, el cual privilegia la experiencia estética por encima de cualquier cosa. Literatura es jugar con el lenguaje, además de ser en sí misma un regalo del lenguaje; si no es un regalo del lenguaje, es divertimento y la

⁵³ En este apartado pretendemos conversar sobre las implicaciones de escribir literatura para las infancias y narrar el proceso de formación que en los últimos cuatro años, paralelo a la formación doctoral, he emprendido de la mano de la Fundación Casa de la Lectura de Cali <https://www.casadelalectura.com/> y la editorial Madriguera del Conejo <https://madrigueradelconejo.com/wp/> Lo que se compartirá a continuación son las comprensiones alcanzadas en este camino: un taller de escritura de literatura infantil para adultos. Cada palabra contenida en estas reflexiones y consideraciones está impregnada de la voz de Silvia Andrea Valencia Vivas, editora, escritora y artista, que ha guiado este espacio desde sus inicios. Cabe mencionar que todas las herramientas escriturales adquiridas en este taller y que se describirán a continuación, también fueron clave para dar vida a los relatos presentados en el capítulo 4.

literatura no tiene que entretener. Literatura es el lenguaje des automatizado; en ella encontramos las palabras que no usamos pragmáticamente; así que es hacer un alto en la cotidianidad y permitir que la poesía nos envuelva. Si no poetiza, si no sublima, entonces no es literatura infantil; es solo una cartilla. Lo literario no responde preguntas; lo literario genera preguntas. El arte de hacer literatura es el arte de mirar, sabiendo que tienes el poder sobre el otro; es mirar con preguntas. La literatura sugiere, no explica y esto es porque el arte no busca dar respuestas. El camino que escoge la literatura para todo ello es lograrlo a partir de la construcción de imágenes complejas y profundas, además del uso de metáforas como recurso principal. La misión es construir imágenes con palabras; estas imágenes deben ser memorables, que permita al lector disparar ideas, elaborar imágenes mentales y sacar sus propias conclusiones; eso es a lo que aspira la literatura. Así, el libro se convierte en una extensión de la mente y el ejercicio del escritor precisamente consiste en plasmar nuestra mente en algo tangible, materializar la realidad en un modo *otro*.

Más allá de constituirse en objeto histórico, los libros son armas ideológicas que guardan el potencial de transformar la vida de las personas, y los autores somos responsables de diseminar estas ideologías. Todos los adultos somos responsables de todas las infancias; por lo tanto, quienes deciden escribir para ellos asumen una carga de responsabilidad. Todas las decisiones que el escritor toma son vitales; por esta razón, se necesitan ideas poderosas, porque en un relato pueden morir los personajes, todo en la historia se esfuma, pero las ideas sobreviven.

La primera de las grandes equivocaciones al escribir literatura infantil es juzgar la literatura como un entendimiento del niño y no como arte, asumiendo que el niño aún no tiene la capacidad de entender una obra de arte. La segunda gran equivocación es valorar la obra, el texto literario, en términos de su utilidad; esta es una posición errada. Para no caer en este segundo error, el escritor debe saber diferenciar un proceso artístico de un proceso de comunicación. Aunque sabemos que todo libro guarda la esperanza de instalar un germen en el lector, debemos reconocer que, inevitablemente, se quiere transmitir algo, una idea, una posición. La realidad, es que todo enseña. El problema es cuando el texto literario se vuelve didáctico; el problema no es ser pedagógico, finalmente, es ser *explícitamente* pedagógico y no dar tiempo para pensar al lector. Por eso el arte de escribir es bello; él —el arte— resuelve esta dicotomía. Con esto en mente, quien funge como autor inicia su proceso de escritura bajo la premisa que los libros no

son experimentos, son experiencias. Para que se conviertan en experiencias se necesita mucha gracia en el lenguaje, y brindarle al lector elementos de calidad. En este punto, el autor ha superado la fase de romantizar la infancia, y parte de la convicción que los niños y las niñas son inteligentes, son capaces; pero el autor tiene el deber de conocer cómo funciona el cerebro del niño, por eso hay que ser poético, pero también específico, y todos los elementos se conjugan para permitirle la navegación en el texto. Así, con los elementos escriturales claros, le ayudamos al lector en la navegación por el texto, le ayudamos con elementos del lenguaje que le permitan descifrar eso que se pretende decir acerca de la condición humana, de la complejidad humana, a la vez que disfruta del encuentro literario; y es allí cuando nace un texto para el juego, no un texto para la enseñanza.

Un texto de literatura infantil, bien escrito, te noquea. Una de las razones es que el autor no sólo considera en su escritura el sentido gráfico, sino también el sentido emocional; y lo que queda en el lector es una sensación, no necesariamente dirigida por lo gráfico. De allí que, a veces los cuentos no necesitan que funcionen, sólo que se sientan; entonces decimos “Bueno, este cuento no nos entretuvo, pero nos noqueó por la forma en que está escrito”; y así, las verdades más potentes acerca de la vida, se las encuentra en la literatura infantil.

El *Método Madriguera* parte del fundamento que el acto de escribir asemeja la construcción de un edificio. Necesitas un plano previamente; no puedes empezar a pegar ladrillos creativamente a ver qué pasa. Es importante mencionar que el taller madriguera se inspira y se nutre de algunos elementos de la teoría del cuento de Vladimir Propp; gran parte de la narrativa occidental se basa en esta teoría, y es básicamente la estrategia del camino del héroe. Consiste en una trama, un acontecimiento y la transformación de los personajes. Lo anterior, en un texto que logre recrear imágenes poderosas, siempre permitiendo que el lector haga su propio proceso, sugiriendo, poetizando, bajo el estandarte de «saber decir, sin decir»; además, debe ser un texto que conmueva, sin que llegue a ser explicativo, permitiendo *hacer ver* al lector, con la certeza que las personas que lo leen pueden llegar a sus propias conclusiones.

La tarea es infinita. La tarea no es escribir, sino mirar; entre otros cometidos como: que ese personaje que construimos y el escenario parezca real (en el mundo imaginado que crea el autor), armar un personaje complejo como en la vida real, encontrar los símbolos apropiados dentro de la escena, aprender a construir escenas que no digan lo que se debe hacer sino sentir, generar empatía

por el protagonista, crear figuras literarias, que las acciones develen a los personajes, lograr dotar la voz de los personajes con características particulares y saber describir cuando, por ejemplo, alguien está enojado sin llegar a decir «Estaba enojado».

El método Madriguera está constituido por cinco momentos. El primer momento es tener un tema sobre el cual se desea escribir; este tema se condensa, en una palabra, que permite nombrar uno de los grandes asuntos que ocupa a la humanidad. Luego de definir el tema debes tener una idea, es decir, la posición ética o política que se asumirá frente al tema que escogiste. El segundo momento es construir una síntesis del cuento —inicio, nudo y desenlace sin elementos literarios aún— una síntesis de no más de un párrafo. El tercer momento es construir un plano del relato que consiste en definir y listar las escenas del cuento (no más de ocho escenas) y posterior a este ejercicio, organizar el plano de la historia que no es más que mover esas escenas en función de encontrar la trama y el tiempo narrativo. El cuarto momento es la creación de los personajes, describirlos física y psicológicamente, además nombrar rasgos de su carácter y particularidades; estas descripciones no necesariamente son parte del texto, es un ejercicio para el autor; en este cuarto momento también se define el narrador, el tiempo y la estrategia narrativa (entre algunas estrategias están la exageración, la confusión, el simbolismo, el punto de vista, la censura y la no censura, la metáfora, la crítica social o extrañamiento cognitivo, la reivindicación, el juego, el cambio de roles, lo escatológico, el humor o la intertextualidad). Por último, el quinto momento es escribir, escribir en clave literaria, hacer la tarea: un borrador, dos, tres, cuatro, cinco borradores quizá, y en cada sesión se leen en voz alta y se va construyendo el relato en comunidad. Este texto, por lo general, tiene una secuencia: un inicio, el primer punto de giro donde se presenta una expectativa o se plantea la hipótesis al lector, luego aparece una crisis, posterior emerge un segundo punto de giro que deja entrever la salida al problema planteado y un cierre del relato.

Todo ello, entre ejercicios de entrenamiento total de la mirada del autor, aprendiendo a leer como escritor, a mirar al Otro, a encontrar la literatura en lo cotidiano y volverlo poesía — no una poesía que narra, sino una que inquieta —, y, además, leyendo en cada encuentro literatura infantil de autores que han alcanzado a sublimar el lenguaje buscando inspiración, aprendiendo por inmersión, aprendiendo por mimesis.

Con todo lo anterior en mente nació *Volar a medias* (2021), un texto literario de autoría propia, escrito pensando en las infancias, para su lectura y provocación de la vida. Hemos decidido

incluirlo en esta tesis pues consideramos, desde el momento de su concepción, la posibilidad que sea un texto que deleve comprensiones sobre acogida, escuela y literatura, sea el lector un maestro, un niño o un ciudadano común. A su vez, incluir *Volar a medias* en esta tesis responde al llamado a que todo ejercicio académico asegure una divulgación de nuevo conocimiento en diversos formatos que puedan circular masivamente para garantizar el acercamiento a la Apropiación Social de Conocimiento como política pública en Colombia que rige desde el año 2021; entendiendo esta como “el conjunto de procesos que contribuyen a la democratización del conocimiento y al intercambio de saberes tradicionales, culturales y ancestrales (Ministerio de Ciencia, Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco del CTel, 2021) ⁵⁴.

Volar a medias

Primer día de escuela. Ocho años y nunca había visto una maestra. Teo extraña las montañas, el olor de las florecillas amarillas que brotan de los frailejones y los animales con quien conversaba durante largas caminatas. No huele a café ni a llovizna en estas nuevas tierras. En casa, la abuela Rubiela era quien contaba el mundo y soplabla las velas. Hoy, una mirada fría lo mira desde arriba y el mundo parece que quema. Si le hubieran dicho que así era la escuela, no habría escogido venir hoy vestido con lo mejor que tenía, sino con botas y camuflaje para la selva.

La abuela Rubiela le contó tantos cuentos que Teo afirma que ahora él sabe más que ella. Pero le dijeron que en la escuela aprendería de otras cosas que no fueran vacas y hierbas; que tendría amigos y que sería alguien en la vida, como si ahora no lo fuera.

—Yo soy la profesora Maruja. Debes llamarme señorita Maruja —dice a Teo con una voz tan helada que se ve vapor saliendo de ella. La maestra llama a una estudiante y le dice —. Él es Teófilo. Estudiante nuevo, siéntalo cerca.

—¡Bienvenido, Teo! Soy Ana. Te va a encantar “Chumeca”.

⁵⁴ Este cuento se encuentra actualmente en revisión editorial para ser incluido en una publicación, una antología de cuentos de la Editorial Madriguera del Conejo. *Volar a medias* estará acompañado de cuatro ilustraciones y seguramente con modificaciones de forma y fondo para su comercialización. Esta es la versión al cierre del taller. Agradecemos a la editora la autorización para incluirlo en este ejercicio académico.

Las risas rompen la frialdad que cuelga en los techos de ese lugar. Todos ríen, excepto Sánchez a quien la señorita Maruja considera un estudiante ejemplar. La niña va hacia su asiento y le señala a Teo que tiene a su lado un lugar para él. Ana tiene el don de sonreír con la mirada; así que, sin palabras, le dice a “el nuevo” todo lo que su maestra le niega.

—¡Ana! Deja de llamarle “Chumeca” a la escuela. A veces puedes llegar a ser tan impertinente. ¿Es que en casa no te han enseñado que no se habla si nadie te lo ordena? —reprende la maestra.

Teo duda, pero al final se sienta al lado de esa niña de ojos grandes, rizos libres y olor a brevas. Ella quiere saber todo sobre él y con un río de preguntas, permite que Teo libere sus tristezas; le pesan tanto como esas cargas de papa que se echaba en la espalda allá en la cordillera. Le cuenta a su nueva amiga sobre su querida abuela, sus refranes, sus comidas y también le relata de la violencia que se vive en la sierra y que lo empuja hasta ésta, la más grande de todas las veredas.

La maestra Maruja escucha bajito el relato del nuevo estudiante. Se acerca con disimulo; lo suficiente para dar su sentencia. Sólo un pensamiento viene a su cabeza “¿Qué hacer con este niño que no sabe nada? No puede escribir ni su propio nombre”. En cambio, Ana cautivada piensa que es un pequeño sabio, un científico lleno de aventuras e historias fascinantes para ella.

—¡Te enseñaré todo sobre “Chumeca”! —dice Ana llevándolo afuera—. Empecemos con el *fushtol*. Los demás prefieren jugarlo sólo con una pelota; pero para una mejor experiencia, recomiendo incluir en el juego no sólo niños ¡también las niñas son bienvenidas! Además, una trompeta que te avise que mientras juegas debes bailar al son que quieras.

—No lo confundas, Ana. Se llama fútbol y está prohibido jugarlo en esta respetable institución. Puedes lastimar a alguien, además las señoritas no deben correr tras una pelota como si fueran bestias —afirma la señorita Maruja con enfado mientras se aleja.

Y en un descuido de la maestra, juegan *fushtol* y Teo concuerda que esta versión es más interesante que la que escuchaba en el viejo radio mientras ayudaba en la cosecha, hasta que Ana piensa que una historia animaría aún más a Teo ya que le recordaría a su querida Rubiela. ¡Sí! Un buen cuento sería perfecto para rescatar lo que hasta ahora ha sido un desafortunado primer día de escuela.

—Descansemos mientras te cuento una historia. Se llama “El rarito bello”. Había una vez una familia de pavos...

—¡Nada de pavos! El cuento original habla de un pato bastante feo —grazna la señorita Maruja, invocando a Andersen y a todos los santos para que vengan en su ayuda. Piensa: “¡Qué niña más testaruda! ¿Es que nadie comprende lo difícil que es ser maestra? En medio de esta locura, sólo quisiera que si vienen estudiantes nuevos sean como Sánchez, con intelecto y cordura”.

Pero en el fondo, la semilla de la curiosidad se siembra en la profesora Maruja y admite que le gustaría conocer la loca versión de “El rarito bello”. De pequeña disfrutaba de ese cuento y en silencio fantaseaba con cambiar esas versiones que por respeto nadie intenta. Descartó ese pensamiento y con sus tacones se alejó muy espigada, barbilla arriba, pero esta vez a paso lento para no perderse ni una palabra.

La niña cuenta y los ojos de Teo se voltean. A veces de risa y a veces de pena. Cómo le gustaría ser ese animalito y andar cambiando a cada paso, pero aún es Teo, el que no sabe, el que aún no vuela.

—Quiero enseñarte ahora el mejor juego del mundo. Algunos le llaman saltar la cuerda, aunque yo lo llamo *volar a medias*. Lo mejor es que no necesitas ninguna cuerda. ¿Ves todo este espacio? —Ana señala el pequeñísimo patio de juegos de “Chumeca”. Teo no está seguro si Ana ve lo mismo que él ¡El corral de sus gallinas era más grande que esta escuela! Ana lo anima y le explica cómo jugar a la cuerda y le dice—: Tranquilo Teo, tú sólo vuela.

Ambos sobrevuelan “Chumeca”, sin reglas y también sin cuerdas. Con sus brazos extendidos dan brincos en el pequeño patio que ahora se transformó en una pradera. Invitan a otros compañeros a volar a medias; ellos se suman y emprenden vuelo como cometas. Doña Maruja los observa. Siente el impulso de reprenderlos, retomar el orden y traerlos de vuelta. Vacila. Pensamientos confusos vibran en su interior; le falta el aire y debe sentarse pues sus piernas le tiemblan ¿Será ese traje tan anticuado que no combina con ser maestra? ¿Quizá ese montón de maquillaje que le incomoda y que oculta lo que de niña ella era? Maruja se permite recordar aquellos días cuando era pequeña donde siempre había un adulto que le decía “¡Compórtate! ¡Aterrizo! ¡Habla claro y sin tonteras!”.

Y de repente algo inesperado sucede en “Chumeca”. Los pensamientos de la maestra cuando era niña escapan de ella. ¡Ana y Teo pueden ver a Marujita! Tiene seis años, con un vestido de encaje y una cinta roja que engalana su cabeza. Ana, nada sorprendida le da la mano y la invita a pisar tierra. Sonríen y sin necesidad de palabras los tres saben lo que a continuación pasará en “Chumeca”.

Juegan *fushtol* hasta el cansancio, cuentan historias, ríen muy fuerte y luego se elevan. Saltan sin cuerdas en ese patio disfrazado de pradera, hasta que Marujita sabe que es hora de volver a ser de nuevo la maestra. Los tres amigos se despiden con la certeza de que algún día nuevamente podrán jugar sin un horario que les recuerde que el tiempo es quien ordena; que ya no es hora de imaginar y que deben regresar al mundo que ellos no entienden, como turistas en el extranjero intentando descifrar una nueva lengua.

Mirada al frente, cuaderno abierto, lápiz afilado, voz ausente. Vista al tablero porque una lección interminable espera. La maestra Maruja respira hondo y el mundo le da vueltas. Se ve a ella misma y su propia imagen le da tristeza. Una niña la mira al fondo del salón con vestido de encaje y una cinta roja en la cabeza. Sólo Maruja puede verla. La pequeña ha vuelto para quedarse y recordarle por qué se hizo maestra.

—Cierren cuadernos —dice Maruja con voz pausada—. Quiero contarles un viejo cuento de...

—¡Un lobo bueno, una caperuza y un elefante valiente! —Ana interrumpe y con su mano arriba siente que el corazón le da un brinco, quiere escapar de ella. La profesora Maruja la mira, sonrío y con gracia el cabello de la niña enreda. La mira de frente, le guiña un ojo y de nuevo empieza:

—Esta es la historia de un pato bello que le encantaba volar a medias.



Figura 7 Ilustración por Eileen Muñoz Castillo. Diseñadora gráfica senior e ilustradora egresada de la facultad de Artes Visuales y Aplicadas de Bellas Artes en Cali.

Acerca de la lectura en voz alta en el aula como experiencia literaria. Algunas reflexiones para maestros⁵⁵.

Cuando hablamos de experiencia literaria hablamos de atravesar el corazón. La intención de las siguientes páginas es permitir que en los escenarios educativos se amplíe la conversación más allá de los beneficios cognitivos en los que siempre centramos nuestra atención cuando hablamos de la experiencia lectora, y considerar aspectos que nos permitan la valoración del libro como un objeto artístico y cultural en los espacios escolares.

Para empezar, es importante decir que, aunque nos inscribimos en una línea artística literaria, consideramos relevante nombrar algunas consideraciones prácticas en relación con *dar* literatura en la escuela; ya que hablar de la presencia de la literatura como arte no es una improvisación, o un asunto no estructurado ni metódico. El arte de la mediación literaria está inmersa en unas técnicas y en un método que implica un orden tanto místico, como corpóreo y cognitivo que debe gestionar el maestro mediador.

Cuando los niños no tienen acceso a sus derechos culturales, es a través de la literatura infantil que pueden acercarse a ellos; por ejemplo, ir a un museo de arte. La literatura infantil, especialmente los libros álbum, cumplen la función de ser los primeros museos, los primeros educadores visuales de un niño. De nuestra educación visual dependen muchas de nuestras decisiones en la vida entre ellas poder discernir la publicidad y así filtrar el bombardeo del consumismo, siendo este solo un ejemplo. Ofrecer experiencias literarias cumple un propósito desde la educación visual, asunto necesario para construirse un criterio moral y ético. Hablamos de aspectos tales como comprender la función vital de la ilustración, alcanzar a analizar las bromas y las metáforas visuales que nos presenta un texto literario o articular la distopía o dicotomía visual en las ilustraciones mientras se alerta al lector de los vacíos entre la imagen y el

⁵⁵ Durante mis años como catedrática universitaria acompañando cursos relacionados con literatura infantil en la formación de maestros, los documentos académicos que encontraba para ofrecer a mis estudiantes estaban siempre dirigido a promotores o animadores de lectura en contextos de bibliotecas; y, aquellos documentos que circulan dirigido a un contexto escolar, no abarcaban todas las consideraciones que, con los años, considero vitales frente al tema, especialmente asuntos de orden filosófico y prácticos para la formación del maestro de aula como mediador de literatura infantil. En este apartado compilo información que, como maestra de aula e investigadora, considero útil y pertinente para avanzar en un nuevo paradigma sobre el papel de la literatura infantil en el aula de clases. Muchas de estas ideas se derivan de mi propia experiencia y formación como mediadora de literatura en la última década; siendo el espacio de mayor impacto el *Curso de Literatura y Fomento de Lectura* (Vivas, S. y Franco, M., 2020).

texto (Arizpe, E. y Styles, M., 2002); algunos le llaman a este concepto *alfabetización visual*⁵⁶, que no es más que la educación enfocada al discernimiento de lo que observamos.

El formato literario que permite desarrollar estas complejas capacidades en los lectores es el *libro álbum*; se necesitan unas habilidades específicas para poder abordarlos, conocerlos, analizarlos, y por supuesto, mediarlos. Necesitamos cierto acercamiento con el lenguaje visual, ya que lo gráfico nos permite comprenderlo desde otras perspectivas; solo con las herramientas literarias no damos a vasto para entender el lenguaje gráfico.

En un libro álbum todo el tiempo está en juego la palabra y la imagen. En un momento la palabra significa algo y la imagen nos ofrece otra información; juntas están construyendo, de manera conjunta, una idea; estamos hablando de la idea que construye el lector, de la interpretación particular que le da el niño o niña. Roland Barthes en su libro *Retórica de la imagen* (1964) le llama a este entramado anclaje de relevo. En algún momento, la palabra es anclaje de la polisemia de la imagen, es decir de la cantidad de sentidos que tiene una imagen, y a veces es la imagen la que hace de anclaje a la cantidad de sentidos que ofrece el texto. Es por ello que se dice que en el libro álbum el lector es un actor activo de la experiencia literaria, no pasivo; no sólo escucha la voz del mediador; sino que al ver las ilustraciones y en simultáneo escuchar el relato, está haciendo hipótesis de lectura. Hay un movimiento intelectual, lee con los sentidos y con lo semántico. Son libros que te transforman ya que no confirma lo que ya sabes, más bien ponen en duda lo que creías.

Dentro de este formato, existen textos que ofrecen la posibilidad de narrar más desde lo gráfico en juego con lo narrativo. No se lee igual con imágenes que con palabras. Para aprender a leer el lenguaje gráfico se requiere entrenamiento y esto se hace exponiéndose a él. La mayoría de estos textos literarios a los que nos referimos, dentro del universo del libro álbum, poseen ilustraciones surrealistas; son aquellos textos que no sólo hacen un anclaje de relevo entre el texto y la imagen sino la posibilidad que brinda desde lo gráfico para deconstruir la imagen, jugar con ella y volverla a armar. Con este tipo de lecturas se necesita dar tiempo al lector para que la ilustración tome sentido y se encadene con las demás ilustraciones hasta que el lenguaje gráfico

⁵⁶ Artículo El libro álbum y la alfabetización visual (El Salmón Editores)
<https://elsalmoneditoresblog.wordpress.com/>

se convierte en un lenguaje narrativo. Un ejemplo son los textos de autores como Shaun Tan o Anthony Browne.

El éxito de una experiencia literaria depende de muchas variables; sin embargo, la más determinante es la escogencia del texto. La pregunta más recurrente es cómo escoger literatura infantil para leer en voz alta, una que permita la movilización interna de los sujetos que participan en ella. Mucho se ha escrito al respecto, pero con frecuencia desde una mirada didáctica exclusiva. Aquí me permito presentar algunos criterios que he ido compilando con el tiempo que considero, permite que sea posible el verdadero encuentro literario más allá de consideraciones curriculares⁵⁷. Si se leerá en una única sesión, es importante que tenga una extensión apropiada para la situación de lectura en voz alta; además, que el tema sea importante pero que no esté por encima de la calidad literaria y la experiencia estética que propicia el libro, que las ilustraciones armonicen con el texto pero que si se exhiben no requieran un excesivo entendimiento del detalle, que tenga el poder de crear imágenes memorables, que sea verosímil, que propicie el dramatismo y el juego del lenguaje, que presente las ideas cotidianas o estandarizadas de una manera divergente, que merezca ser compartido, que sea diverso en temáticas —estructural e ideológicamente—, que no permitan que los estereotipos sociales avancen, que no sea un libro panfletario, moralista o adoctrinador, que permita la reconfiguración de los imaginarios, que no tenga muchos detalles ilustrativos trascendentales para la comprensión de la narración ya que impide la comprensión total del juego literario, libros donde los niños encuentren elementos de su cultura, libros que los representen. Libros que permitan el extrañamiento cognitivo, textos introspectivos, raros, profundos; libros donde la narración y el arte sean orgánicos como lo es en la vida; que más allá de la pericia en la construcción de la trama, de una increíble narrativa o personajes memorables, tenga en su centro un problema ético o político, por ejemplo, aquellos que se posicionan en el Realismo como corriente literaria dentro del universo de la literatura infantil (Fundalectura, 2009). Que sean lecturas retadoras, y —sólo si el mediador siente la confianza, y posee las herramientas de mediación — compartir *cuentos perturbadores* que aborden temas con sombras y tabúes (Hanán, 2020); y el más importante de todos: que permita

⁵⁷ No todos los criterios mencionados a continuación estarán en conjunto en un mismo texto, basta que algunos de ellos prevalezcan.

la conversación posterior a la lectura. En resumen, saber discernir entre la literatura para niños que vale la pena y la que no, se resuelve cuando al preparar la mediación, nos hacemos preguntas como “¿Qué experiencias de acogida permite el texto? ¿Qué idea de niño (o de sujeto) hay en ese libro? O ¿Qué tratamiento le está dando el autor al tema que plantea el libro?”.

Luego de escoger el texto literario, es importante pensar los momentos en los que estará estructurada la experiencia literaria; siempre manteniéndolo sencillo pero profundo. Es posible querer iniciar con algunas preguntas que abran el tema sobre el cual gira el texto literario apoyándonos en la ilustración de la portada o en las guardas del libro; quizá crear previamente una red textual en torno al libro que incluya otros lenguajes como el musical o actividades de movimiento corporal y sonoro que aporten a la experiencia de lenguaje. Sin embargo, es crucial que se piense previamente en las preguntas que abrirán la conversación posterior a la lectura en voz alta, ¿cómo incitar la conversación? Este momento será el más decisivo para la configuración del sujeto participante de la experiencia.

Incitar la conversación es la posibilidad que le damos a los lectores para hablar consigo mismo. La conversación debe ser un momento de producción textual oral y debe tener ciertas características específicas. El maestro mediador, con la práctica y con el tiempo, dominará el arte de conversar alrededor de un texto literario. En esta empresa, la tarea titánica del mediador es nunca tomar una posición radical en la narración; aquí yace el secreto de la experiencia literaria. Si ya nos tomamos el tiempo de escoger un texto literario que ofrece muchas miradas, entonces el maestro mediador debe ser imparcial y moderar la discusión sin sentar una postura impositiva personal. Más allá de lo que el mediador crea, su responsabilidad es establecer la discusión y poner sobre la mesa las posiciones; esta es la razón por la cual la experiencia literaria maestro-estudiante, bajo estas condiciones, rompe los juegos de poder. La clave es hacer las preguntas precisas; estas tienen algunas características comunes: deben ser preguntas abiertas, evitar las preguntas retóricas o que no aporten nada a la conversación, así como preguntas que *dañen* el texto. Los maestros cometemos muchos errores a este respecto y la tendencia natural es decir *todo* a los niños con un discurso moralizante posterior a la lectura; por el contrario, queremos preguntas que permitan la libre interpretación de los niños. Los libros no tienen posibilidades infinitas, a veces será suficiente una pregunta o dos; y en otras ocasiones la mejor estrategia será el silencio contemplativo que permita a cada niño realizar sus reflexiones individuales.

Al momento de la experiencia literaria, el maestro mediador deberá hacer todos los esfuerzos para asegurar que ese encuentro sea un momento *otro* en la jornada escolar; esto tiene que ver con la disposición del espacio, quizá algunos elementos de ambientación y sensoriales que permita a los lectores saber que no se está en una clase. Entre esos elementos está el reconocer que el maestro no es él cuando lee en voz alta. Para leer en voz alta debemos usar elementos de la retórica y del teatro; con el tiempo el mediador va construyendo su identidad como narrador. Debe cambiar el volumen y tono de la voz, la entonación en su justa proporción, sin nunca olvidar que somos mediadores de literatura; no actores. Es importante darle intencionalidad a la voz, darle personalidad, pero esta debe ser natural; cuando la voz es fingida, infantilizada e impostada no ocurrirá la experiencia literaria. Es distinto crear un personaje con la voz, a ser un impostor. Sobre todo, debemos asegurar que la voz del narrador respete siempre la historia del autor. Además de la voz, el cuerpo también hace metáfora al texto; siempre cuidando los movimientos y el lenguaje corporal.

No solo es la puesta en escena; el mediador de literatura debe aprender a hacer gestión de conocimiento. Poner por delante sus esfuerzos por mediar lo mejor que pueda, despojándose de su “sabiduría docente”; reconocer que el protagonista del relato es el autor del texto y no lo que yo, como mediador, tengo para decir. Debe medir muy bien las intervenciones personales que hace durante la narrativa. Es imperativo que el maestro mediador de literatura aumente su acervo literario, aprenda a identificar los libros que son predecibles, moralistas y repetitivos, y construir criterios literarios que se constituyan en su canon, en su corpus literario. Sabemos que, para desarrollar un criterio literario, lo primero es tener nosotros mismos, como maestros, experiencias de lenguaje.

Entre otros asuntos prácticos está el hecho de respetar el vocabulario que proponen los libros, no predisponer las interpretaciones de los lectores, hacer pausas y silencios que sean significativos, nombrar a los autores y asegurar que con los datos que les damos sobre ellos permitan sentirlos cercanos y no como un extraño; además, saber manipular el libro para que el lector esté cómodo y los lectores puedan apreciar las imágenes. Sobre este último punto, la técnica siempre será determinante: mirada al público y el libro sostenido de frente hacia los niños

todo el tiempo, mientras el mediador lee “con el rabillo del ojo”. Es posible que la práctica de leer el libro frente a mí (el mediador) y luego mostrar la imagen no es buena, hace que se pierda el contacto visual y desconecta del momento literario. El cambio de página debe ser invisible: ir pasando la página como si fuésemos un mago, como un truco. El mediador nunca mira el libro para cambiar la página porque pierde la atención del que está observando. Antes de terminar de leer la página la voy pasando lentamente; especialmente cuando se leen los libros álbum, con ellos el paso de la página debe plantearse como un misterio.

Con el tiempo, el maestro mediador aprende sobre otros asuntos que compete a la literatura infantil; por ejemplo, las técnicas para ilustrar libros: oleos, acuarelas, grabados, hilo y aguja o serigrafías. Empiezas a apreciar las guardas de los libros teniendo preferencia por aquellas guardas *que hablan* ya que generan hipótesis de lectura y ayudan a conversar sobre las posibilidades literarias que ofrece el texto. Aprendes sobre quiénes participan en el diseño de un libro y aumenta el aprecio por este objeto estético; empiezas a reconocer el arte del escritor, del ilustrador, del diseñador, los traductores, el editor, el maquetista, los que hacen ingeniería del papel y dan a luz a libros que tienen troqueles, pop up, dioramas y todo tipo de formas que permite pensar en lo ilimitado del ingenio humano; y, a razón de ello, el mediador empieza a valorar la literatura y a todas las personas que trabajan en su producción.

Con el tiempo empiezas a diferenciar los trazos en las ilustraciones hasta que puedes identificar que algunos son más redondeados, otros simétricos y perfectos, otros trazos son más “incorrectos” sin dejar de ser hermosos —aquellos que tratan de imitar el trazo de la infancia—. Con el entrenamiento llegas a diferenciar entre los libros para niños y la literatura infantil, reconociendo que, al fin y al cabo, ambos son necesarios en la vida de los niños. Por mucho tiempo existió tensión sobre ambos, y el libro para niños se subvaloraba porque no tenía una narrativa o una estética de la palabra, pero los libros para niños (que no es literatura infantil) son también necesarios ya que acerca al niño al mundo del objeto libro; son libros juguetes o libros informativos para niños, que ofrecen un ejercicio de lectura y beneficios de otra índole. Sin embargo, al dominar la técnica descrita, será posible tener conversaciones profundas y estimulantes invitando textos informativos para niños, compartidos a través de la lectura en voz alta.

Y descubres el universo que ofrecen los libros digitales, los textos literarios interactivos, aquellos que traen música, los que vienen acompañados de *apps* para una experiencia sensorial y los que te permiten deconstruirlos y manipularlos a la comprensión del lector. Te empiezas a interesar por los libros silentes: la narrativa que nos ofrecen sus ilustraciones. Estos últimos requieren una educación de la mirada que te impele a analizar su contenido en globalidad, ya que con una sola de las imágenes no logras comprender el contenido global de la historia; se requiere el paso de las páginas. Las ilustraciones necesitan tiempo; es como ver un cuadro en un museo que debes observar por largo tiempo para descifrarlo. Para el mediador, poder leer libros silentes es una oportunidad creativa; no hay una única manera de hacerlo: algunos mediadores simplemente presentan las imágenes en silencio y otros construyen un guion y van narrando en voz alta; los libros sin palabras son un regalo para la imaginación.

Y llega un punto en que empieza a interesarte por los clásicos de la literatura y te preguntas si realmente se deben censurar o editar los libros del pasado, esos que fueron escritos con otras lógicas. Descubres que el secreto es aprender a leer en contexto, ubicándote ideológica y temporalmente en una época. Concluyes que son una gran oportunidad de conversación. Naturalmente, pasaras de leer en voz alta textos literarios de una sola sesión a libros por capítulos o novelas de corto y largo aliento, mientras sigues alternándolos con los demás formatos nombrados; todo ello fortalecerá el lazo maestro/estudiante en una complicidad que solo ellos podrán reconocer.

Y te ves a ti mismo leyendo diariamente a tus estudiantes, en un encuentro místico, alejado de escrituras innecesarias, complejas manualidades posteriores al acto de lectura, producciones y conclusiones escritas para evaluar. Simplemente leemos juntos, conversamos y continuamos habitando el texto; luego retomamos nuestras clases escolares, los proyectos de investigación en los que están inmersos en el aula; y notarás como en medio de la construcción de conocimiento y del desarrollo de capacidades de todo tipo, los estudiantes naturalmente evocarán lo leído en el espacio literario haciendo conexiones profundas y poderosas. Dar literatura ya no será una dádiva exclusiva del maestro que imparte la clase de lenguaje —si es que se tiene la suerte que el maestro de lenguaje incluya en sus clases una posible experiencia literaria a viva voz—, ya que descubres que, siendo el maestro de cualquier otra área del conocimiento (en mi caso particular, la maestra de las áreas del pensamiento científico: matemáticas y ciencias

naturales), esos minutos que empleas para el encuentro literario es la mejor inversión de tiempo que puedes hacer en tu profesión. Comprendes que ya no estás a la espera interminable de un promotor de lectura que visite esporádicamente (o nunca) tu escuela, y ya no sientes la honda ausencia de una biblioteca escolar. Te ves a ti mismo cada semana sumergiéndote en bibliotecas, ya sea de una red pública o la propia biblioteca escolar, en búsqueda de textos que compartirás con tus estudiantes. Luego descubre con alegría que los estudiantes han prestado esos mismos libros en la biblioteca, esos que leyeron juntos, para descubrirlos nuevamente en una lectura silenciosa sostenida, en la intimidad de su casa o en los recesos escolares.

Con el tiempo ganas experticia, pero reconoces que siempre es bueno poner en duda lo que haces. Pero, sobre todo, ganas certezas en algunos asuntos, el más importante es que no tenemos que trabajar nada con estos libros. Dar literatura infantil es un regalo. La literatura infantil no es para *trabajar* el tema de la muerte, no es para desarrollar valores o para trabajar las emociones. Simplemente hay que dejarla ser, admirarla y asistir al proceso creativo, al proceso artístico que nos ofrece el texto literario.

Desenlace no conclusivo

En torno a la literatura infantil y la escuela

La literatura es humanidad. En tiempos donde la inteligencia artificial ha alcanzado avances que las sociedades no imaginábamos presenciar en un tiempo cercano —y en ningún caso siendo pesimista ante este hecho, al contrario; —sea la oportunidad para la escuela de reflexionar sobre dónde avocará ahora sus esfuerzos para que esos primeros años, esos años en los que el sujeto pasa inserto en un sistema escolar, adquieran significado y respondan a su realidad; en otras palabras, para que valga la pena la escolarización.

Sea la escuela la promotora de una verdadera cultura de las infancias, una cultura de la niñez. En esta puesta en escena llamada construcción de una cultura de las infancias, la literatura es protagonista, no un personaje secundario. Esto tiene que ver con el papel de la literatura en un currículo escolar, el tipo de literatura que ofrecemos en los escenarios educativos y la forma como los maestros damos literatura a las infancias. En palabras de Chambers (1990) "para que la literatura para niños tenga algún significado, debe preocuparse ante todo por la naturaleza de la

niñez, no sólo la naturaleza que la mayoría de los niños comparte, sino también por todos los matices que pueden manejarse al hablar de la infancia" (p. 6); lo cual implica también, hablar de las infancias para las infancias o hablar de las infancias para los adultos. El maestro debe comprender que, de acuerdo a Bárcena y Mélich (2000):

sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible, porque *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación* para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas (p. 97).

La literatura de la que hablamos como sustento humano es la que abarca —entre otros tópicos que se han mencionado a lo largo de la investigación —aspectos como la reivindicación de la fantasía, los cambios sociológicos de las sociedades y en especial de las familias, las críticas a las sociedades postindustriales, la multiculturalidad, la memoria histórica, la introducción de las tendencias culturales y coetáneas o la narración psicológica (Colomer, 1999). Además, exponerlos a las nuevas formas y formatos en que la literatura ha evolucionado en los años recientes, pensando en avanzar en paralelo a las transformaciones que seguirá teniendo el discurso sobre las infancias; hablamos del postmodernismo y las formas audiovisuales de la narración, la renovación del folklore y la fantasía moderna, la ampliación del destinatario a nuevas edades y la creación de nuevos tipos de libros, la evolución de los libros para neonatos, bebés y la primerísima infancia, la literatura en formato de libro juguete, literatura en formatos interactivos o historias multimedia (*Ibid.*, 1999); asimismo, seguirle el paso a la evolución continua y vertiginosa del libro álbum —formato que en las últimas décadas se ha convertido en el más representativo de la literatura infantil —que ha derivado en nuevas caracterizaciones o derivaciones tales como los libros álbum silentes (Hannán, 2017). Además, asuntos como la literatura y el universo de las narrativas transmedia o el concepto de gamificación aplicado a la literatura (jugar con las narrativas, los juegos como una actividad literaria). Al fin de cuentas, lo que se busca es que, cualquiera que sea el formato, el llamado es a tener en su centro un discurso coherente sobre las infancias y no el adultocentrismo:

Uno de los rasgos que nos permite identificar una obra literaria para niños como manifestación de la cultura de la niñez y no como un intento de dominación del adulto sobre el niño, es la manera como se concibe a éste como protagonista. (Robledo, 2012, p. 7).

Lo que se busca con este ejercicio reflexivo es responder a una realidad, y es que “la escuela destruye, erradica la necesidad de una lectura en la que el libro es percibido como depositario de secretos mágicos y del arte de vivir, para crear otra necesidad, de forma diferente” (Bourdieu citado por Bárcena y Mélich, 2000, p. 60); una necesidad pragmática que puede hallar respuesta en otros lugares y no necesariamente en la literatura. Lo que la escuela debería permitir con la presencia de la literatura en sus espacios es vivirla como experiencia; de lo contrario, negar la literatura en la infancia trae consecuencias, tal como lo enuncia Petit (2000):

La experiencia literaria tiene que ver con la experiencia de la falta y de la pérdida. Cuando uno pretende negar que desde la primera infancia la vida está hecha de esa experiencia, cuando no quisiera ser más que armadura, superficie, músculos, cuando se construye una identidad hecha de concreto, o bien cuando está inmerso en la ideología del éxito, evita la literatura. O trata de dominarla. Y al mismo tiempo se priva de uno de los recursos para superar la pérdida. Se priva de disfrutar los juegos de la lengua. Y de experimentar al mismo tiempo su verdad más íntima y su humanidad compartida” (p. 56).

La expresión más humana para ello, la forma más emblemática como se materializa la experiencia literaria en escenarios educativos —sin importar el nivel escolar del que se hable— es *la lectura en voz alta*, cuando el maestro presta su voz y su cuerpo al texto literario y al autor, para que esta experiencia, este acontecimiento sea posible. Una lectura en voz alta desde la mística y el arte, una práctica que desarma los juegos de poder entre maestro-estudiante; una lectura como regalo, como un presente (Cox, 2020); una práctica milenaria que data desde el origen mismo de la literatura. ¿No es una paradoja que la respuesta posible a todo este asunto se encuentre en la génesis misma de la literatura? La lectura en voz alta no como estrategia didáctica, no como recurso pedagógico, no como camino para la competencia lectora; por el contrario, dar literatura a viva voz

para humanizar y humanizarnos, para que sea posible el encuentro maestro- estudiante, el encuentro entre el estudiante con la vida misma, así como el encuentro del maestro consigo mismo.

La experiencia literaria en lo constitutivo de otredad

La escuela es por excelencia el espacio para configurarnos y deconstruirnos frente al resto de la humanidad. Nuevamente, “la educación tiene que hacer referencia a la figura del «otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía” (Bárcena y Mélich, 2000, pp. 60-61). La madurez colectiva humana nos ha traído a un punto donde, por encima de la tolerancia, y más allá del respeto a la diversidad, de una empatía superflua o de un discurso tibio en relación con la inclusión y la multiculturalidad, existe un nivel más profundo de relaciones entre los sujetos y es el amor genuino hacia mis congéneres. Esto es quizá lo que se vislumbra al otro lado del racismo, la xenofobia, la segregación y la discriminación. Para quienes consideran estas ideas como utopías, basta contemplar una experiencia literaria donde el texto que aglutina a los presentes permite ver belleza en aquel sujeto que consideraba un extraño o una amenaza; o ser testigo cuando ante los ojos del maestro mediador, el estudiante se desdobra y sus pensamientos frente a las relaciones humanas y la relación con su propia existencia se reconfiguran; es pensar en el nuevo lugar del maestro mediador de literatura comprometido con la justicia, la reparación y la no repetición de la deshumanización del sujeto. Así, el encuentro sublime frente a la literatura en la infancia guarda el potencial de la experiencia o del acontecimiento de vida. Y aunque un acontecimiento es improgramable, implanificable e impensable, la tarea es dar literatura incansablemente hasta que llegue, quizá, ese acontecimiento a través del texto (o de los textos) que estaba aguardando pacientemente por mí; entonces es cuando la experiencia nos sorprende y nos rompe; porque “la experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace”. (Mélich, 2011, p. 67). Con este acto político, filosófico, artístico y pedagógico —el de dar literatura en la infancia —el maestro cumple con su tarea mayor que no es otra que custodiar la presencia de la humanidad en cada uno de sus estudiantes. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 125).

Las narrativas cruzadas que presentamos, precisamente permiten la exploración de territorios narrativos, territorios identitarios, la geografía espiritual, fronteras en la búsqueda del acontecimiento, por tanto, son el testimonio de cómo cuando un sujeto habita estos territorios y se

reconoce ante las vejaciones sufridas, se reconfigura frente a la imposibilidad del ejercicio al derecho humano de narrarse y de contar historias.

Un segundo aspecto de la otredad más allá de ver al *Otro* que está a mi lado, es reconocer mi propio extrañamiento; hablamos de la diversidad que hay en uno mismo. Cuando reaccionamos o actuamos de cierta forma y nos sorprendemos a nosotros mismos preguntándonos “¿Ese soy yo?”. Se es extraño para uno mismo en determinados momentos; ese otro que habita dentro de mí, sombrío, pero que también soy yo y nos hace preguntarnos ¿cómo aceptar la diversidad de los demás cuando se es diverso para uno mismo?, y cuesta reconocernos y transformarnos en un mejor sujeto, más humano, más noble. Y es cuando la acogida me mueve y yo me avoco al otro; cuando el *ethos* me permite ambas posibilidades. No nos transformamos en soledad o en aislamiento; se requiere una comunidad que me acoja y en la que yo pueda actuar en acogida para otros. Las estructuras de acogida, como concepto y como decisión —tal y como hemos intentado caracterizarla en este ejercicio —en definitiva, “tienen una función configuradora de la identidad personal, la de coadyuvar al encuentro de un lugar en el mundo mediante la apropiación de los signos de orientación necesarios para el tránsito por los caminos de la vida” (Murillo, 2021, p. 4); así, la literatura brinda esas señalizaciones para el tránsito por esos caminos inciertos y muchas veces solitarios. Hablamos de la literatura y su relación con las estructuras de acogida como parte fundamental de la construcción identitaria de la subjetividad y la intersubjetividad. Abocarnos a la concreción y alcances del concepto de la escuela acogedora, permite ver lugares poéticos, éticos, formativos y literarios de acogida.

El desafío es superar los patrones de pensamiento heredados cargados de prejuicios que velan y oscurecen el ensamblaje humano. El racismo prospera en entornos en los que personas de orígenes diferentes carecen de oportunidades para una interacción auténtica: simplemente viven una al lado de la otra. ¿Dónde se pueden dar esas interacciones significativas? La escuela será uno de esos lugares y el maestro es convocado como mediador de experiencias de acogida.

La experiencia literaria deviene acogida

Reconocer que “las estructuras de acogida nombran el despliegue de la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas e instituciones, las que son apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico, desde el

nacimiento hasta la muerte” (Murillo, 2021, p. 3) es vital para el maestro. Me permito entonces nombrar que una de estas prácticas que deviene acogida es dar literatura y que una de esas instituciones que tiene el deber de acoger es la escuela. Se puede afirmar que la literatura en sí misma es acogida; no como “la estrategia para acoger en la escuela”, al contrario, es reconocer que la literatura infantil —tal como la hemos nombrado—, ocupa un papel subversivo en la escuela, trastoca la escuela. Esta investigación estuvo enmarcada en una línea de las ciencias sociales y humanas, por esta razón cada acción tomada y cada enfoque nombrado se aleja de una corriente didáctica educativa instrumental donde existen (y seguirán existiendo) ejercicios que continúan validando la literatura en la educación como la estrategia *para*. Es claro que el problema no es el currículo *per se*, o el problema quizá no está propiamente en una didáctica literaria. ¿Y si dudamos? ¿Y si nos abrimos a la posibilidad de un currículo abierto participativo más humano? Al final de este camino, pienso que los extremos en el discurso sobre si la literatura es para enseñar o viceversa, no es lo que debe desgastar nuestros esfuerzos; al parecer, la literatura siempre será *vehículo de*. Por nuestra parte, la intención fue llegar hasta el origen del concepto de literatura infantil y de acogida, encontrando en su raíz que ambas nos hablan de las posibilidades humanas del sujeto, de la complejidad de la colectividad humana y del trayecto de vida que cada uno estamos escribiendo. Es una invitación a la estética de la narración y a la construcción de espacios de acogida donde la literatura infantil juega un papel protagónico. Es un llamado a *dar* literatura en la escuela como reconfiguración de la comprensión de vida en cada estudiante, así como también de la existencia del maestro. Es la incitación a vincular la experiencia literaria al acto de desacralizar la didáctica y el currículo escolar, al tiempo que se convoca a una pedagogía del vivir y del convivir cobijados en acogida y humanidad.

Consideramos que, sólo se puede acoger al otro en la medida en que uno mismo ha sido acogido; cuando se nos ha permitido empalabrar nuestro mundo, cuando se nos ha permitido trazar un territorio y sentir que pertenecemos, o cuando se nos ha posibilitado configurarnos espiritualmente decidiendo libremente en qué creer sin juzgamientos, y edificarnos en capacidades no convencionales como la capacidad de amar, la capacidad de ejercer la volición o la capacidad de ayudar a otros —la capacidad de servir— convirtiéndose estas en el combustible humano (Arbab, 1996). Somos acogidos no sólo cuando el afuera nos permite ser, sino cuando nosotros mismos abrazamos nuestra propia vida, nuestro extrañamiento; por esto todos somos responsables

de todos. La invitación es asumir la responsabilidad humana de vernos a nosotros mismos en el rostro del otro, con nuestras sombras y las sombras de aquellos a quienes acogemos; y en esa sinergia es donde florece la posibilidad de volvernó acontecimiento para el otro. Finalmente, esa es la tarea: volvernó *acontecimiento* para el Otro.

Referencias

- ‘Abdu ‘l-Bahá. (1911). *La Sabiduría de ‘Abdu ‘l-Bahá*. Editorial EBILA.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora S.A.
- Agudelos, J., Rojas, F., & Ocampo, E. (2019). *Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Levinás y Mélich*. Obtenido de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/3502>
- Alcubierre, B. (2015). *Notas para una genealogía infantil*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/beatriz.alcubierre/13.pdf>
- Alonso, C. (2015). *Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163707>
- Andruetto, M. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Arbab, H. (1996). *Concepciones sobre la naturaleza del ser humano y su capacidad de aprender*. FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias). Editorial Núr.
- Arbab, H. Correa, G., Farid, S., Nimrod E., y Roldán, J. . (2016). *Un discurso de acción social*. Ciencias. Cali: Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC).
- Arendt, H. (1953). *Comprensión y política (las dificultades de la comprensión)*. De la historia a la acción. Traducción y publicación en 1995: Paidós.
- Arnaus, R. (1995). *Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. Déjame que te Cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. .
- Bahá‘u‘lláh. (1858). *Los Siete Valles y los Cuatro Valles*. Editorial Bahá‘í de España.
- Bahá‘u‘lláh. (s.f.). *Las Palabras Ocultas*. Editorial Núr.
- Bahá‘u‘lláh. (Primera edición 1995). *El libro de la certeza*. Editorial Bahá‘í de España.
- Baltar, F., Grojup, M. . (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital vol. 8, núm. 1*, 123-149.
- Bárcena, F., & Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

-
- Bernal, M. (2017). *La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36132/BernalMontoyaMariaAlejandra2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancur, D., Vasquez, V., & Vanegas, E. (2018). *Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales*. Obtenido de Revista Unipluriversidad: https://www.researchgate.net/publication/331583497_Una_experiencia_de_formacion_inicial_de_maestros_de_lenguaje_alrededor_de_la_lectura_y_la_escritura_como_practicas_socioculturales
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y Educación*. Universidad Iberoamericana Torreón.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Bolívar, J. (2017). *Comunidad de lectura, un tejido de relaciones entre la literatura y los niños*. Obtenido de Universidad Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34875/BolivarCastanedJohanaAlejandra2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T., Hernández, O., Niño, A. Salamanca, J. (2017). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. Pontificia Universidad Javeriana, 281-294.
- Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L., & Trujillo, L. (2018). *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales*. Obtenido de Banco de la República: <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Burroway, J. (1996). *Fictional place and time. Writing fiction. A Guide To Narrative Craft*. Traducción: Orlando Ruíz Pardo y Eduardo Heras León. . New York: Harper Collins.

-
- Cabrejo, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. ACCES Les cahiers .
- Campo, L., & Pillimur, L. (2011). *El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la Biblioteca Pública Infantil*. Obtenido de Universidad del Valle: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/4101/CB-0449781.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: Lenguaje y Literatura. *Revista Pedagogía y Saberes N. 27 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, pp. 45 y 47.
- Cardona, A., & Chaurra, R. (2018). *La narración autobiográfica del oficio del maestro: a propósito del libro álbum como posibilidad para repensar la didáctica universitaria*. Obtenido de Revista Unipluriversidad. Universidad de Antioquia: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335067>
- Caro, N. (2020). *DIÁLOGOS ENTRE LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS: CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN ESTÉTICA DE PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de Repositorio institucional Universidad de Antioquia: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16486/1/CaroNorberto_2020_DialogosLiteraturaCiencia.pdf
- Carvajal, J. (2013). *Sangre blanca bien escogida. Sobre la ilusión de la igualdad racial en Colombia. Todos somos historia*. Medellín : D´vinni S.A.
- Castillo, E. G. (2015). *La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?* Obtenido de Revista Colombiana de Educación, N.º 69: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323004>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCA, Revista de Filología y su Didáctica* , 158,159.
- Cervera, J. (2003). *La literatura infantil: los límites de la didáctica* . Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didactica--0/>
- Chimal, A. (2012). *Cómo empezar a escribir historias*. México : Cuadernos de Sala de Lectura. Dirección Nacional de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Colombia, M. d. (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Colomé, J. (2015). *La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura* . Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047205006>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil* . Síntesis Educación .
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, I. C. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban*. Obtenido de <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20final%20capi%CC%81tulo%20volumen%20testimonial%20cuando%20los%20pa%CC%81jaros%20no%20cantaban%20Castillejo%20.pdf>
- Conelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* . Laertes educación .
- contar., L. p. (2012). Cargraphic.
- Cox, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Ediciones Urano.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad* . Madrid: Padios.
- Ferrer, V. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* . Laertes educación .
- Foucault. (2009). *El Gobierno de Sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto* . Madrid: Editorial La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca Editora .
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza* . Sglo XXI editores. Séptima reimpresión en español, 2009.
- Fromm, E. (1960). *El Corazón del Hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Fundalectura. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Editorial Panamericana.
- Gadamer, G. (2005). *Verdad y Método I*. Décimoprimer edición. Salamanca. .
- Gaidulewicz, L. (1999). El Concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault . En M. Souto, *Grupos y dispositivos de formación* (págs. 73-79). Buenos Aires : Novedades Educativas.

- García, J. (2020). *El Papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar*. Obtenido de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/24395/1/GarciaPe%3%b1aJoseAlexander2020.pdf>
- García, P. (2013). *Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur*. Obtenido de Revista Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682013000100004&lng=es&tlng=es
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la infancia*. Madrid : Editorial Anaya.
- Gemma Lluch Crespo, Aránzazu Sanz . (2021). *Analizar Relato #LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gemma Lluch, Aránzazu Sanz. (2021). *Analizar relato #LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Giardinelli, M. (1996). *Teorías del cuento III. Poéticas de la brevedad*. . Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México. .
- Giuliano, F. (2016). *La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas*. Obtenido de Universidad de los Andes: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys7.2.2016.02>
- Goldin, D. (1999). *La invención del niño. Digresiones en torno a la historia*. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Goldin.pdf
- Gómez, D. (2013). *Nación unitaria, naciones discriminadas. Dos siglos de prácticas discriminatorias en Colombia. Proyecto Todos Somos Historia*. . Medellín : D`Vinni S.A.
- Gómez, L. (2010). *Levinás y la ética ecológica*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/305699326_Levinas_y_la_etica_ecologica
- Gómez, S., & Coca, J. (2017). *Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070116>
- Han, B.-C. (2018). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial. .
- Hanán, F. (08 de 06 de 2020). *Revista Babar*. Obtenido de Astrid Lindgren: un nuevo concepto de infancia: <https://revistababar.com/wp/astrid-lindgren-un-nuevo-concepto-de->

- Luis Porta, Francisco Ramallo. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *REvista Educación Año VIII N°12/2017*, pp. 167-185.
- Machado, A. (2018). *Ciudadanía e Infancias Lectoras* . Obtenido de Iby Chile, Fundación SM: <https://cerlalc.org/publicaciones/ciudadania-e-infancias-lectoras/>
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales* . México : Siglo Veintiuno Editores .
- Mape, W., Martínez, P., Orozco, L., Ospina, J., & Urrego, G. (2015). *Experiencia de acogida que en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*. Obtenido de Convenio Universidad de Manizales y CINDE: <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2519>
- Martínez, Z., & Murillo, Á. (2013). *Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años*. Obtenido de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/394/378>
- Mazinani, Z., & Ruíz, B. (2019). *Estrategias de acogida para el estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo I*. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4771/Estrategias%20de%20acogida%20a%20trav%C3%A9s%20del%20est%C3%ADmulo....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona : Alertes S.A Ediciones.
- Mélich, J. (2011). *Filosofía de la finitud: Experiencia y narración*. Barcelona : Herder.
- Mélich, J. (2011). *Filosofía de la plenitud*. Editorial Herder.
- Mélich, J. (2015). *La lectura como plegaria* . Fragmenta.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura : educación secundaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Mesa, N. (2016). *Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores* . Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10474/3350-0534448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-
- Minguez, X. (2015). *Dialnet*. Obtenido de Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362183>
- Minguez, X. (2015). *Revista de Lenguaje y Cultura Ikala*. Obtenido de Redalyc : <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2550/255043791003/index.html>
- Minguez, X. (2015). *Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio*. Obtenido de Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio
- Ministerio de Ciencia, T. e. (2020). *La Investigación + Creación: Definiciones y Reflexiones*. Colombia: SISTEMA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN.
- Ministerio de Ciencia, T. e. (2021). *Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco del CTel*. Colombia: Documento de Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 2101.
- Mires, Garralón, Orlando, Cassiany, Álvarez, Cabrejo, Hannán, Vallejo, Vasco, Naranjo, Domingo, Peña, Andruetto, Colasanti, Petit, Vidal, Reyes. (2021). *Palabras y Silencios: Quince años de encuentros nacionales de promoción de Lectura en Medellín*. Comfenalco Antioquia.: Tragaluz Editores.
- Molano, A. (2001). *Desterrados*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Molano, A. (2014). *Discurso Ceremonia Doctor Honoris Causa Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=J5J1srIauL8>
- Monterroso, A. (1969). *La Cultura en México. Suplemento de Siempre! N. 404. Décalogo del Escritor*. . México .
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Munita, F. (2018). *Para mi todos eran cuentos: incidencia de la formación docente*. Obtenido de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507><http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507>
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Obtenido de Universidad Antioquia:

- http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf
- Murillo, G. (2019). *Vivir para Educar(se): una experiencia en busca de narrador*.
- Murillo, G. (2021). *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfico narrativa en educación*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia.
- Murillo, G. (s.f). *La apuesta narrativa en las prácticas de formación para maestros*.
- Nacional, M. d. (s.f.).
- Nacional, M. d. (1994). *Ley General de Educación 115*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Nacional, M. d. (2014). *Documento N23*. Obtenido de La literatura en la educación inicial: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Nacional, M. d. (2015). *ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA DE COLOMBIA*.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Editorial Bibios. .
- Ortiz, M. (p. 215-225 de 2015). *Incidencias del dispositivo tecnocientífico en la escritura de las humanidades en Colombia*. Obtenido de Revista Nómadas Universidad Central de Colombia: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n42/n42a13.pdf>
- Ortiz, M. (2017). *Por una ética de la existencia en la escritura del profesor universitario*. Obtenido de REvista Nómadas Universidad central : <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/2372-utopias-entre-lo-posible-y-lo-probable-nomadas-47/reflexiones-desde-la-universidad/942-por-una-etica-de-la-existencia-en-la-escritura-de-profesor-universitario>
- Ortiz, R. (2018). *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes*. Obtenido de Revista Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335575>
- Palacios, S. (2019). *EL OTRO: TEXTO, IMAGEN Y LECTORES. LA RECEPCIÓN COMO CREACIÓN*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana:

- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/45048/EL%20OTRO.%20TEXTO%20IMAGEN%20Y%20LECTORES.%20LA%20RECEPCI%c3%93N%20COMO%20CREACI%c3%93N%20DE%20NUEVOS%20MUNDOS%20EN%20LA%20LITERATURA%20INFANTIL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Pava, L. (2011). *TRADICIÓN ORAL E IMAGEN: LECTURA Y LITERATURA EN LA PRIMERA*. Obtenido de Universidad del Valle: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9608/1/CB-0449466-LL.pdf>
- Pérez, H. (2015). *Estética cotidiana y literatura: posibilidades de una confluencia para un problema de investigación*. Obtenido de Revista Scielo: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812013000200005
- Pérez, S., & Ruíz, P. (2019). *La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46005/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y><https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46005/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Petit, M. (2000). *Lectura literaria y construcción de sí mismo . Conferencia en el marco de un seminario de literatura auspiciado por el Ministerio de Educación. Argentina. . Buenos Aires.*
- Ponce, G. (2016). *Literatura infantil para no lectores Una experiencia desde la universidad .* Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570960869005/index.html>
- Quiroga, H. (1995). *Teorías del Cuento I. Teorias de los cuentistas. Compilador Julio Zavala .* Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México .
- Recio, C. (2013). *La educación en la primera República. El Colegio Santa Librada en Cali. Todos somos historia.* Medellín : D´vinni SA.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia.* Bogotá: Luna Libros.
- Ricoeur, P. (1997). *Retórica, poética y hermenéutica.* México: G. Aranzueque & O. Mongin, Cuaderno gris .
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración III.* México: Siglo XXI Editores .
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. 6ta edición en español.* Siglo XXI.

- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, L. (2017). *En ese tiempo la luna sí alumbraba*. Cali.
- Runge, A., Piñeres, J., & Hincapie, A. (2009). *Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbissensualium pictus de Juan Amós Comenio*. Obtenido de Revista Educación Y Pedagogía, 19(47): <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>
- Selfa, M. (2015). *Revista de Estudios sobre Literatura*. Obtenido de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.04/pdf
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina práctica*. Ediciones Gránica.
- Silva, W. (2015). *Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/79/TO-18371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Coliheu.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stapich, E., & Cañon, M. (2011). *Infancia, lectura y mercado*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347532058016>
- Surmelian, L. (1969). *Character in fiction. Techniques of fiction writing. Measure and madness. Traducción Ivonne Galeano corrección Eduardo Heras León y Michelle Encinosa*. New York: Anchor Book Edition.
- Tiusabá, B., Buitrago, H., & Pastrana, Á. (2017). *La acogida y la inclusión social como estrategias para el reestablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela*. Obtenido de Revista Unipliriversidad. Universidad de Antioquia: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/334003>
- Trelease, J. (2012). *El manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Twain, M. (1876 Edición 2019). *Las Aventuras de Tom Sawyer*. Gribaudo.
- Uribe, D. (2023). *Podcast 60 años de "I have a dream"*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=UVfd7jSeJts>

- Valencia, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665749/mv11de1.pdf?sequence=5.xml>
- Vignale, S. P. (2011). *Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación*. Obtenido de Revista Internacional de Filosofía, vol. XVII (2012), pp. 307-324. ISSN: 1136-4076: <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/017/Contrastes-XVII-17.pdf>
- Vivaldi, G. M. (1980). *El diálogo. Curso de redacción*. . La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Vivaldi, G. M. (1980). *La narración y su técnica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vivas, S. y Franco, M. . (2020). *Curso de Literatura y Fomento de Lectura* . Cali, Valle del Cauca. Colombia: El Globo, Restaurante Taller y Esencia: Centro de Educación Artística.
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Impresión Grafur SA.
- Zavala, L. (2001). *Las tendencias interdisciplinarias en los estudios culturales*. <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/mar2002/zavala.html> .
- Zemelman H., Qunitar E. . (2006 tercera edición). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Anexos

Anexo 1: Lista de títulos de literatura infantil y clásicos de la literatura, citados en esta investigación

- Niña Bonita* (Machado y Faría, 1986) Ediciones Ekaré.
Mi papá (Browne, 2000) Fondo de Cultura Económica.
La sorpresa de Nandi (Browne, 1994) Ediciones Ekaré.
Donde viven los monstruos (Sendak, 1963) Editorial Harper y Row.
El lugar más bonito del mundo (Cameron, 1988) Editorial Alfaguara.
La gran fábrica de las palabras (Lestrade y Ocampo, 2016) Tramuntana Editorial.
Eloísa y los bichos (Buitrago, 2009) Babel Libros.
El Rey mocho (Berenguer, 1994) Ediciones Ekaré.
Adivina cuánto te quiero (McBartney y Jeram, 1995) Editorial Kokinos.
Ahora no, Bernardo (McKee, 1980) Editorial Alfaguara.
Había una vez una nube (Montes y Legnazzi, 2005) Editorial Alfaguara.
Los pingüinos del Señor Popper (Atwater y Atwater, 1938)
El Libro de los Cerdos (Browne, 1991) Editorial Norma.
Brisas de confirmación (Jensen Pollock, 2003) Development Learning Press.
La tierra es la casa de todos (Cantoalegre, 2015).
Mi perro Gruyere (Ives Nadon y Celine Malepart, 2008) Editorial Norma.
Green Eggs and Ham (Huevos verdes con jamón) Dr. Seuss, 1960.
Saga de Harry Potter (J.K. Rowling, 1997 a 2007) Editorial Salamandra.
Rosaura en bicicleta (Barbot y Fuenmayor, 1990) Ediciones Ekaré.
Historias de Ratonés (Lobel, 1972) Editorial Kalandraka.
La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán (Winter, 2010) Editorial Juventud.
Cuentos para jugar (Rodari, 2010) Editorial Loqueleo.
El pequeño topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza (Holzwarth, 2010) Editorial Beascoa.
El árbol generoso (Silverstein, 1964) Editorial Kalandraka.
Vamos a cazar un oso (Rosen, 1989) Ediciones Ekaré.
Vaya apetito tiene el zorrillo (Rueda, 2007) Océano Travesía.
Los direfentes (Bossio, 2012) Editorial Gatomalo.
El Encargo (Rueda, 2019) Océano Travesía.
La Isla: Una historia cotidiana (Greder, 2003) Lóguez Ediciones.
La Peor Señora del mundo (Hinojosa, 1992) Fondo de Cultura Económica.
Oliver Button es una nena (De Paola, 1979) Editorial Everest.
El Pequeño Libro Rojo (Brasseur, 2011) Fondo de Cultura Económica.
El país más bobo (Dipacho, 2020) Mákina Editorial.

El camino más largo (Arizpe, 2012) Fondo de Cultura Económica.
El Hombre Extraño (Rodríguez y Carvajal, 2016) Editorial Lua Books.
Malvado Conejito (Willis y Ross, 2009) Océano Travesía.
Secretos de familia (Isol, 2003) Fondo de Cultura Económica.
Una historia rusa de amor (Carvajal, 2018) Editorial Lua Books.
Lecturas para todos los días (Antología, 2012) Fundación Secretos para Contar.
Choco encuentra una mamá (Kasza, 1992) Editorial Norma.

Orbis sensalium pictus (Comenius, 1658).
Juan Salvador Gaviota (Bach, 1976, Fotos de Russel Munson) Javier Vergara Editor.
El viejo y el mar (Hemingway, 1953) Editorial Charles Scribner's Sons.
Cuentos de los Hermanos Grimm (Grimm, 1812).
El libro del absurdo o Nonsense (Lear, 1846).
El Periquillo Sarniento (Lizardi, 1816).
Alicia en el País de la Maravillas (Carroll, 1865).
Pippi Calzaslargas (Lindgren, 1945).
Las Aventuras de Tom Sawyer (Twain, 1876).
Las Aventuras de Huckleberry Finn (Twain, 1884).
Max y Moritz (Busch, 1865).
Papelucho (Paz, 1947).
Peter Rabbit (Potter, 1901).

Otros textos que no fueron nombrados en la investigación, pero hicieron parte de la selección de literatura para el trabajo de campo; entre otros espacios como talleres con maestros, eventos académicos y espacios formativos en la estancia doctoral.

Todos altamente recomendados:

Una llegada extraordinaria (Pedraza, 2019) Editorial Madriguera del Conejo.
Un hogar diferente (Briceño, 2020) Ilona Libros.
Momentos (Valencia, 2017) Editorial Lua Books.
Cigarra (Tan, 2018) Barbara Fiore Editores.
Los Conejos (Marsden y Tan, 2009) Barbara Fiore Editores.
Dos pajaritos (Dipacho, 2010).
Un día diferente para el señor Amos (Stead, 2011) Océano Travesía.
La joven maestra y la serpiente (Vasco, 2019) Editorial Juventud.
El lobo, el pato y el ratón (Mac Barnett y Klassen, 2018) Editorial Juventud.
Luciano el gusano (González, 2016) Tragaluz Editores.
El pájaro de los mil cantos (Carvajal, 2014) Editorial Lua Books.
El fantástico aviario de Sir William McCrow (Carvajal, 2015) Editorial Lua Books.

- Camino a Casa* (Buitrago, 2008) Fondo de Cultura Económica.
Toro Rojo (Dipacho, 2021) Editorial Caliprúfix.
El Pato, la Muerte y el Tulipán (Erlbruch, 2007) Barbara Fiore Editores.
Malaika, la princesa (Carvajal, 2016) Editorial Lua Books.
Los días raros (Ycaza, 2015) Fondo de Cultura Económica.
El destino de Fausto (Jeffers, 2021) Fondo de Cultura Económica.
Sam y Leo cavan un hoyo (Mac Barnett y Jon Klassen, 2015) Editorial Juventud.
El vendedor de sandías (Carvajal, 2015) Editorial Lua Books.
La recta y el punto: un romance matemático (Juster, 2011) Fondo de Cultura Económica.
El pájaro negro (Lee, 2011) Barbara Fiore Editores.
El Espejo (Lee, 2008) Barbara Fiore Editores.
La Ola (Lee, 2008) Barbara Fiore Editores.
Juul (Maeyer y Vanmechelen, 1996) Lóguez Ediciones.
Manual para corregir niños malcriados (Hinojosa, 2013) Ediciones SM. *Colección Semilla*
El terror de sexto B (Reyes, 1995) Editorial Loquileo.
Cuentos por teléfono (Rodari, 1962) Editorial Juventud.
Los Dinosaurios (Díaz y Fandiño, 2016) El Salmón Editores.
Doña Eremita sobre ruedas (Blake, 1987) Ediciones Ekaré.
Doña Eremita reina de la carretera (Blake, 1987) Ediciones Ekaré.
¡Mira otra vez! Una nueva mirada a los opuestos (Hood y Fleck, 2018) Océano Travesía
Los opuestoros (Schnetzer, 2004) Editorial Zorro Rojo
¿Puede volar un cangrejo? (Repun y Esses, 2010) Océano Travesía
El oso que no lo era (Tashlin, 1972) Alfaguara.
Jacinto y María José (Dipacho, 2009) Fondo de Cultura Económica.
Miguel Vicente pata caliente (Araujo, 1977) Ediciones Ekaré.
La Línea (Doumerc y Barnes, 1974) Libros Álbum del Eclipse.
Mamá (Delforge y Gréban, 2018) Algar Editorial.
Cómo meter una ballena en una maleta (Guridi, 2019) Editorial Avenauta.
La Vaca Victoria (Nono Granero, 2014) Editorial MilRazones.
Anne Frank Colección Pequeña y Grande (Sánchez y Dorosheva, 2018) Alba Editorial.
Felicio, Rey del rebaño (Olivier Tallec, 2014) Algar Editorial.
Algún día (Mo Gutierrez, 2021) Libre Albedrío Editor.
Migrantes (Issa Watanabe, 2019) Libros del Zorro Rojo.
¿Por qué las suricatas miran al cielo? (Luzon, 2018) Editorial Quipu.
Bichazo (Valencia, 2022) Editorial Madriguera del Conejo.
¡No, tú no! (Hannan Díaz y Lestón, 2019) Editorial Tecolote.

Anexo 2: Cuestionario instrumento de caracterización de maestros y maestras en torno a su relación con la literatura infantil en escenarios educativos públicos.

(Cuestionario de Google Docs.)



Instrumento de caracterización del docente de preescolar y básica primaria de instituciones públicas en Colombia en torno a la literatura infantil y sus formas de habitar la escuela.

Apreciado docente:

El propósito del siguiente cuestionario es obtener a través de una muestra de la población global de educadores de preescolar y básica primaria en Colombia una caracterización en torno al concepto de la literatura infantil en los espacios que acompaña como educador. La participación en el cuestionario es voluntaria. Los datos suministrados serán empleados para los fines estrictos de la investigación.

Este cuestionario hace parte de un proyecto de investigación doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Investigadora: Zoheila Julieth Mazinani García

E mail: zoheila.mazinani@udea.edu.co

Su participación es muy importante.

Al finalizar el cuestionario y dar clic en el botón "Enviar" estará aceptando estas condiciones de participación.

Instrucciones

En este cuestionario se presentan veinte preguntas de las cuales diecisiete emplea la escala Likert. La escala contiene cinco categorías que miden la actitud frente a un enunciado que se presenta como una afirmación. La escala es presentada de manera ascendente: cinco (5) representa el valor máximo y uno (1) el valor mínimo. Se debe seleccionar una de las cinco opciones propuestas de acuerdo al grado de verdad que atribuya a cada enunciado. Las siguientes son las categorías de respuesta propuestas.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2. En desacuerdo
1. Totalmente en desacuerdo

También encontrará algunas preguntas cerradas de SI y NO y otras preguntas abiertas.

El diligenciamiento del cuestionario es anónimo, por esta razón lo invitamos a que responda con toda sinceridad y seleccione las opciones con las que realmente se siente identificado (a).

Muchas gracias.

Ciudad *

Texto de respuesta corta

Sexo *

Masculino

Femenino

Usted es docente de *

Elige

Preescolar

Básica Primaria

Programas flexibles de aprendizaje

Otro

uentra: *

Marque el rango de edad en el que se encuentra: *

- Menor de 20 años
- Entre 21 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 60 años
- Mayor de 61 años

Último nivel de formación alcanzado: *

- Normalista
- Profesional
- Especialista
- Magister
- Doctorado

Indique su título de pregrado: *

Tu respuesta

¿En su formación profesional universitaria usted recuerda haber tomado algún curso relacionado directamente con la formación en literatura infantil? *

- Sí
- No
- No recuerdo

En los años recientes y como docente en ejercicio, además de las capacitaciones recibidas por Aprender y Crecer, ¿usted ha participado en espacios de formación sobre temas relacionados con la literatura infantil? *

- Sí
- No

Si la respuesta a la pregunta anterior es SI, indique las entidades que han ofrecido ese espacio de formación sobre la temática

- La institución educativa en la que laboro
- El programa Todos a Aprender
- Secretaría de Educación
- Otro

1. Ante la afirmación "Durante mi propia infancia se puede decir que tuve un amplio contacto con elementos de la literatura infantil y mi niñez fue enriquecida por esta. Tuve adultos (padres, cuidadores, maestros, otros) que impactaron mi relación con la literatura infantil" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. Ante la afirmación "Me considero un adulto lector" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Ante la afirmación “La literatura infantil, además de textos literarios, incluye * en su universo: nanas, arrullos, canciones, relatos, oralidad, juegos, rimas, trabalenguas, adivinanzas, refranes, teatro, poesía, pinturas e ilustraciones, entre otras expresiones artísticas” usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. Ante la afirmación “Conozco qué es literatura infantil, su historia y orígenes, * elementos que la conforman en especial los tipos de libros que agrupa, su papel en la escuela, estrategias para presentarla y su importancia en la vida de los estudiantes” usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Ante la afirmación "El propósito principal de la presencia de literatura infantil * en la escuela es potenciar los procesos académicos, lingüísticos y cognitivos en el estudiante" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. Ante la afirmación "Por encima del desarrollo de procesos lingüísticos y académicos, el objetivo principal de la presencia de la literatura infantil en la escuela es que los estudiantes lleguen a ser adultos lectores" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Considera usted que además de la formación de lectores y el desarrollo de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) existen otros propósitos u objetivos más importantes para la presencia de la literatura infantil en la escuela: *

- Si
- No
- Tal vez

8. Si la respuesta a la pregunta anterior es SI, indique por favor uno de esos objetivos:

Tu respuesta _____

9. Ante la afirmación "Dentro de la jornada escolar no dedico la misma proporción de tiempo a actividades relacionadas con la literatura infantil en relación al tiempo que dedico al desarrollo de las temáticas del currículo o plan de estudio" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. Ante la afirmación "Después de presentar un texto literario a mis estudiantes * siempre me aseguro de realizar actividades evaluativas (preguntas de comprensión lectora, dibuja lo que más te gustó, reescribir el final de la historia, entre otras) para asegurar que comprendieron lo propuesto por el autor en el texto y para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

11. Ante la afirmación "La lectura por placer significa que el estudiante lea libremente sin necesidad de la mediación del maestro, que establezca una relación personal con la biblioteca escolar y lean sólo los textos literarios que eligió" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

12. Ante la afirmación "Conozco a profundidad la Colección Semilla con la que el *
Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura dotaron las instituciones
públicas del país hace algunos años. En la biblioteca de mi institución educativa
tenemos la Colección Semilla, conozco sus propósitos y la utilizo con frecuencia"
usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

13. Ante la afirmación "Tengo acceso a una biblioteca escolar bien dotada y *
como docente hago uso de ella, no sólo llevando a mis estudiantes un par de
veces por semana, sino también llevando la biblioteca al aula" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

14. Ante la afirmación "Considero que tengo buenas habilidades como mediador * de literatura infantil: conozco ampliamente el universo literario, tengo una buena voz para hacer lectura en voz alta, conozco los criterios de selección para escoger libros de calidad para llevarle a mis estudiantes y disfruto el momento de lectura con ellos" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

15. Ante la afirmación "La lectura en voz alta no es una actividad que realizo con * frecuencia. Prefiero que los estudiantes lean y exploren los libros por ellos mismos" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

16. Ante la afirmación "Considero que la lectura en voz alta de la maestra a los estudiantes es una actividad propia de los grados iniciales" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- Otro: _____

17. Ante la afirmación "Considero que el fomento de la literatura infantil en la escuela es responsabilidad principal de la bibliotecaria de la institución educativa pues es quien se ha formado para ello" usted está: *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

18. Ante la afirmación "Cuando como docente genero espacios de lectura en voz * alta con mis estudiantes me aseguro que los textos literarios que leemos tengan relación directa con los procesos académicos que debo abordar en el plan de estudio en ese momento (los temas que debo desarrollar, los proyectos de aula que estamos adelantando, las competencias que deben alcanzar para ese periodo académico). La actividad de literatura infantil debe estar en relación con el programa académico y no puede quedar como una actividad suelta" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

19. Ante la afirmación "Durante el último año de educación virtual o remota * continué ofreciendo literatura infantil a mis estudiantes de diversas formas" usted está:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

20. Como docente, ¿usted ha experimentado algún acontecimiento en el aula donde el estudiante fue impactado profundamente ante el encuentro con un texto literario en particular; conectándolo con algún aspecto de su vida personal o situación que estuviera atravesando en ese momento el estudiante? Puede compartir por favor una anécdota corta.

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Microrrelatos

A continuación, se presentan algunos de los microrrelatos compartidos por los docentes como respuesta a la pregunta 20:

Relato 1:

Llegué al salón con mis libros de texto y un libro que estaba leyendo de manera personal. Un estudiante se acercó y queriendo hacerme una broma escondió el libro. Luego, avergonzado, me lo pidió prestado pues había empezado a leerlo y le había cautivado. Le propuse leerlo juntos en los descansos y fue así como se volvió una cita diaria obligada que atrajo a otros estudiantes. Terminamos todos leyendo el libro en clase y conversando sobre él. Así se instaló la lectura en voz alta diaria en el salón.

Relato 2:

Llegó a mí un cuento llamado *Un pato en tractor* de David Shannon (2016). Me encantó porque evocó un recuerdo de mi niñez, cuando mi padre nos contaba por las noches las historias del capitán Garfio mientras estábamos todos mis hermanos sentados en un círculo en el suelo. Sentí que era su forma de mostrarnos que nos amaba. Por primera vez probé hacerlo de esta misma forma con mis estudiantes.

Relato 3:

“Antes cuando mis padres eran muy pequeños no se conocían. A mamá le gustaba todo lo que era colorido y a papá todo lo que no era colorido”. Así empieza el libro que leímos en clase *Cómo se enamoraron mamá y papá* (Grossman, 2008). Algunos levantaban la mano para compartir la historia de amor de sus propios padres, otros por primera vez caían en cuenta que sus padres alguna vez fueron niños y Juan se preocupó por no saber cómo se conocieron sus papás. Durante esa semana leímos el libro tres veces pues lo pedían una y otra vez. El día viernes el libro se perdió. Luego de un tiempo descubrimos que Ana lo había tomado a escondidas de mi escritorio y lo tenía guardado debajo de su almohada; lo leía en secreto todas las noches y planeaba quedarse con él. No conocía a su papá. Cuando no lo necesitó más me lo regresó y dijo sonriendo: “Gracias por leerlo”.

Relato 4:

Si, recuerdo una vez que con niños de tercer grado compartimos un texto llamado *La casa de Elisa* escrito por María Cecilia Navas. En cada capítulo la abuela Dominga narra historias a Elisa, una niña afrocolombiana, junto a sus amigos. También habla de las casas hechas en palafito. Muchos niños comentaban que en San Basilio de Palenque sus abuelas también reunían a los niños del pueblo y les contaban historias. Otro me dijo: “Seño, no sabía que esas casas se llamaban palafitos. Cuando estaba en Chocó así vivíamos donde mi abuela”. “Si seño, es como vivir dentro del agua”. Vivimos cada parte de la historia con intensidad. Fue hermoso conocer los recuerdos de los estudiantes.

Anexo 3: Instrumento para la construcción del relato
(Elaboración propia)

Relato de _____

CRONOGRAMA	
Plan de trabajo (fechas), definir estrategia de escritura y enfoque del relato.	
Escuchar audios, clasificación, bosquejo inicial.	
Construir relato del maestro	
Construir relato del investigador <i>(Bitácora de viaje)</i>	
Enviar borrador # 1 a asesora	
Encuentro virtual con el maestro para leer en voz alta el relato construido y recibir realimentación	

Relato del maestro _____				
Situación/ historia	Audio #	Minuto	Comentario/observación	Secuencia narrativa

Comodines para el relato del maestro (información importante no relacionada directamente)				
Situación/ historia	Audio	Minuto	Comentario/observación	

Relato del investigador				
Situación/ historia	Audio	Minuto	Comentario/observación	Secuencia narrativa

<i>Comodines relato del investigador</i>			
Situación/ historia	Audio	Minuto	Comentario/observación

Acontecimiento:		
Mimesis 1:	Mimesis 2:	Mimesis 3:

Anexo 4: Carta dirigida a maestros co-investigadores



Medellín, abril 20 de 2022

Asunto: Participación en proyecto de investigación

Estimado maestro (a) _____

Cordial saludo

La presente tiene como fin extender la invitación formal a participar del proyecto de investigación doctoral llamado **“Literatura infantil y acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia”**.

Este proyecto es liderado por la estudiante y maestra investigadora Zoheila Julieth Mazinani García identificada con cc XXXXXX. Es un proyecto adscrito al grupo de investigación *Somos palabra: formación y contextos* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. A su vez, se enmarca en el programa de Doctorado en Educación de esta universidad donde actualmente la docente investigadora adelanta sus estudios de posgrado. La asesora de tesis es la Dra. María Nancy Ortiz Naranjo, docente titular de la Facultad de Educación de la universidad referida y con un amplio recorrido en el campo de la investigación.

Apreciado maestro (a), su participación en esta investigación es altamente valiosa para la academia y la generación de nuevo conocimiento al campo de la educación. Esta investigación se basa en el reconocimiento de las voces de los maestros; en la co-construcción, con la convicción de que los maestros no son simples informantes sino generadores de saber. Además, se estructura bajo el código de ética institucional de la Universidad de Antioquia.

Toda la información que usted como docente participante suministre, además de las acciones y actividades realizadas u observadas durante las visitas *in situ* están protegidas por la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre 2012, para la protección de datos personales y las Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación, contenidas en la resolución No 008430, referentes a investigaciones ubicadas en la categoría de riesgo mínimo. También estará amparado (a) por el principio **de legalidad en materia de tratamiento de datos, finalidad, libertad, veracidad, transparencia, acceso, circulación restringida, principio de seguridad y confidencialidad que la ley nacional establece. Ninguna información suministrada en el trabajo de campo será publicada sin la previa lectura y aprobación de usted como maestro (a) participante. Como participante de la investigación usted en todo momento recibirá información clara y veraz de la naturaleza de la investigación, sus objetivos, aspiraciones y alcances.**

Cronograma

Presentación e invitación oficial a participar en la investigación.	Marzo- abril de 2022
Trabajo de campo. Visita <i>in situ</i> a su comunidad e institución educativa.	Mayo _____ de 2022 Junio _____ de 2022
Encuentros virtuales para socialización, conversatorios, consultas y reflexión (virtual según la necesidad)	Julio- diciembre 2022
Entrega/ devolución de texto literario- narrativo construido por la investigadora Zoheila Mazinani para su visto bueno, ajustes y aprobación.	Diciembre 2022-marzo 2023

Agradecemos profundamente su generosidad, apertura y aceptación a este ejercicio investigativo.

Con profundo aprecio

Zoheila Julieth Mazinani García
Estudiante- investigadora

Dra. María Nancy Ortiz Naranjo
Asesora de tesis

Yo, _____ identificado(a) con cc _____;
docente de la Institución Educativa oficial _____ del
municipio de _____; conozco los términos de la investigación a la cual he
sido invitado(a) a hacer parte. Acepto las condiciones presentadas y voluntariamente apruebo ser
parte de esta. Por la naturaleza de la investigación, reconozco que esta se basa en el principio de
cooperación académica, socialización de conocimiento y experiencia educativa; por tanto, mi
participación no representa ninguna remuneración económica.

Firma del docente participante

Fecha _____

Carta dirigida de directivos de las instituciones educativas participantes
(Trabajo de campo)



Medellín, abril 20 de 2022

Asunto: Autorización y participación de investigación en la Institución Educativa

Estimado Directivo docente _____

Institución Educativa _____

Cordial saludo.

Mi nombre es Zoheila Julieth Mazinani García identificada con cc XXXXX. Soy docente de básica primaria del municipio de Medellín -Antioquia, investigadora y docente catedrática en varias facultades de educación. Actualmente adelanto mis estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia con el proyecto de investigación llamado “**Literatura infantil y acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia**”, proyecto que ya ha sido aprobado por la universidad para su fase de trabajo de campo.

En los últimos meses he estado en constante comunicación con la docente _____ que labora en su institución educativa; debido a su amplia experiencia como maestro (a), calidad humana en relación con la acogida, la infancia y la literatura el/ ella ha sido invitada a participar de este proyecto y con alegría ha aceptado ser parte de él.

La presente tiene como fin que usted como directivo docente me autorice visitar la institución educativa en la sede donde este maestro(a) ejerce su labor educativa durante los días _____. En esta estadía estaré acompañando la jornada laboral de este maestro(a), compartiré algunas actividades literarias con los estudiantes de los demás grados y en general conocer e interactuar con el contexto y el día a día en su respetable institución.

Durante la visita quisiera ofrecer a su comunidad de maestros un taller llamado **“El papel de la literatura infantil en la escuela: desafíos y oportunidades”** en el cual compartiré algunas comprensiones, estrategias y reflexiones en torno a este tema a la vez que podré aprender de las experiencias de aula y aprendizaje acumulado de su equipo docente. Tiempo estimado del taller: de tres horas.

Toda la información, acciones y actividades realizadas u observadas durante la visita estarán protegidas por la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre 2012, para la protección de datos personales y las Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación, contenidas en la resolución No 008430. **Esta investigación se basa en el principio de cooperación académica, socialización de conocimiento y experiencia educativa; por lo tanto, no implica retribución económica alguna de ninguna de las partes.**

Quedo atenta a cualquier duda o inquietud. De ante mano, gracias por la oportunidad.

Zoheila Julieth Mazinani García

Firma del directivo docente (a) recibido y aprobado

Correo: zoheila.mazinani@udea.edu.co

Anexo 5: Consentimiento informado de los maestros participantes de los talleres durante el trabajo de campo



Taller “El papel de la literatura infantil en la escuela: reflexiones y desafíos”

Lugar: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____

Dirige: Zoheila Julieth Mazinani García

Bienvenido al taller “El papel de la literatura infantil en la escuela: reflexiones y desafíos”. Al firmar este formato certifico mi asistencia al taller y autorizo a la investigadora que lo dirige, usar la información suministrada, conversada y compartida en la sesión para usos académicos exclusivamente. Toda la información que usted como docente suministre está protegida por la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre 2012, para la protección de datos personales y las Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación, contenidas en la resolución No 008430, referentes a investigaciones ubicadas en la categoría de riesgo mínimo. Así como por el principio de **legalidad en materia de tratamiento de datos, finalidad, libertad, veracidad, transparencia, acceso, circulación restringida, principio de seguridad y confidencialidad que la ley nacional establece.**

Nombre del docente participante	Grado que orienta	Firma	Correo electrónico

Anexo 6: Motores de búsqueda de antecedentes

Estado de la cuestión: categorías acogida, literatura infantil, narrativas

Paso 1: Rastreo	Paso 2: Filtros	Paso 3: Agrupaciones temáticas
<ul style="list-style-type: none">• Motores de búsqueda: Scielo, Pluriversidad, Redalyc, Google académico, Pubindex, Dialnet, Teseo, Jum, Eric, BASE.• Repositorios institucionales de universidades colombianas: UdeA, UPB, EAFIT, Los Andes, Univalle, Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, CINDÉ, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional.• También algunos repositorios de universidades de México, Chile, Argentina y España.	<ul style="list-style-type: none">• Delimité la búsqueda a los últimos 10 años, privilegiando los últimos cinco años.• Filtro inicial: selección de 63 textos (artículos y tesis) entre ambas categorías.• En total se seleccionaron 23 artículos o trabajos investigativos de la categoría literatura infantil y 13 para la categoría acogida.• Al momento de evaluación de la tesis, nuevamente se realiza un rastreo para los años 2022 y 2023 y se incluyen tres referencias investigativas más.	<ul style="list-style-type: none">• Panorama histórico investigativo de la literatura infantil• La literatura infantil: encontrando su lugar en el universo literario.• La literatura infantil y el concepto de infancia• Entre la didáctica y lo estético• Literatura infantil y la formación docente• Panorama investigativo: acogida

Figura 8 Construcción de antecedentes investigativos. Elaboración propia