



**Caminando entre sombras: exploración de formas perturbadoras en la literatura infantil
mediante la conversación con adultos**

Daniela Patricia Gómez Grajales

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

Asesora

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

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Gómez Grajales, 2024)
Referencia	Gómez Grajales, D. (2024). <i>Caminando entre sombras: exploración de formas perturbadoras en la literatura infantil mediante la conversación con adultos</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Lectura, escritura y oralidad como acontecimiento de sentido en diferentes ámbitos educativos y culturales.

Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Valerico Vargas Torres.

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

Dedicatoria

A todos los niños que quedaron atrapados en el pozo de los deseos.

Agradecimientos

Me faltarán palabras para agradecer a mi familia por el apoyo y la compañía que siempre me han brindado. Gracias por soportar mis arrinconamientos de ensayos y explicaciones aleatorias, gracias por escucharme y aconsejarme en los momentos más críticos, gracias por acompañarme en esta travesía.

Agradezco a Nancy Ortiz por presentarme otra forma de acercarme al saber y por la compañía en la búsqueda de respuestas a preguntas vitales. Gracias a Zoheila Mazinani por posibilitar un reencuentro con la escritura creativa y por compartir su amor por la Literatura Infantil.

Gracias a los participantes del conversatorio *Imágenes del afuera: un espacio para conversar en torno a la sombra*, por su generosidad en el cuidado de la palabra. Gracias por *dar de* pensar y conversar.

Finalmente, gracias a mis compañeras y compañeros de carrera por compartir su creatividad, paciencia y consejos. Sus historias llenaron de risas y recuerdos mis años de universidad.

Ciertamente una de las razones por la que no me rendí fue por ustedes.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Desvelando las sombras: la necesidad de admitir formas perturbadoras en la literatura infantil	9
Lo que se ha venido diciendo: antecedentes	11
<i>Taller de la Palabra</i>	16
El conversatorio	19
La luz oculta en la sombra	22
¿Qué perturba en la literatura infantil y juvenil?	24
Literatura infantil y juvenil	25
Lo infantil vs lo adulto.....	27
Perturbación	30
Sombra	31
La sombra: origen.....	31
Problema: el mal y el enemigo.....	32
Proyección	33
Trabajo con la sombra	33
Encuentro y reconciliación con la sombra: la escritura.....	33
Ficción como oportunidad de expansión del yo.....	34
El adentro <i>del</i> afuera.....	35
La ruta metodológica.....	38
Del acontecimiento al método: Investigación-Creación.....	43
Deshaciendo los pasos: una mirada hacia atrás.....	46
La bitácora de mi viaje.....	47

Caminos emergentes: líneas de sentido	48
La primera trama, tornado.....	51
La segunda trama, ballena.....	56
La tercera trama, patio interior	64
El canto de la cigarra taladra las rocas	66
Hacia un desenlace	72
Hacia una escritora	77
En el pozo de los deseos	78
Referencias.....	84
Anexos	88

Lista de imágenes

Figura 1. <i>ElPato y la Muerte</i> , Wolf Erlbruch, 2011. Libro álbum.	23
Figura 2. <i>Indicios en pieza</i> , Archivo personal, 2024. Imagen.	53
Figura 3. <i>Indicios en ambientación</i> , Archivo personal, 2024. Fotografía.	54
Figura 4. <i>Camino a casa</i> , Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, 2008. Libro álbum.	63
Figura 5. <i>Cigarra</i> , Shaun Tan, 2018. Libro álbum.	68
Figura 6. <i>Infancia vs adultez</i> , Elaboración propia, 2024. Esquema.	70
Figura 7. <i>Ser humano</i> , Elaboración propia, 2024. Esquema.	71
Figura 8. <i>Puerta, la perturbación</i> , Elaboración propia, 2024. Dibujo.	72
Figura 9. <i>En el pozo</i> , OpenAI, 2024. Imagen generada por IA.	83

Resumen

Este trabajo de grado parte del interés en la forma en que los adultos evitan seleccionar temas perturbadores en la literatura infantil. Basado en la idea de que la literatura infantil perturbadora puede ofrecer un espacio para conocer emociones complejas, se plantea la pregunta: ¿Cómo los libros perturbadores permiten la exploración del arquetipo de la sombra, que a menudo permanece invisible para el sujeto, en la literatura infantil? Para responder a esta pregunta, se propone un conversatorio dirigido a adultos titulado *Imágenes del afuera: un espacio para conversar en torno a la sombra*, con el fin de reflexionar sobre las emociones que generan estos textos y sobre cómo se ha venido concibiendo la infancia.

El trabajo utiliza un enfoque hermenéutico y de investigación-creación. A través del análisis de las respuestas de los participantes en el conversatorio, se exploran las formas en que los cuentos perturbadores facilitan el contacto con la sombra (ese aspecto reprimido y temido de nuestra psique, tanto en adultos como en niños) y cómo estos relatos pueden ser puertas poderosas para el autoconocimiento.

Palabras clave: literatura infantil, sombra, afuera, conversación.

Abstract

This bachelor's thesis stems from the interest in how adults avoid selecting disturbing themes in children's literature. Based on the idea that disturbing children's literature can provide a space to explore complex emotions, the following question is posed: How do disturbing books enable the exploration of the shadow archetype, which often remains invisible to the subject, in children's literature? To answer this question, a conversation space for adults is proposed, titled *Images from the Outside: A Space to Discuss the Shadow*, aimed at reflecting on the emotions these texts evoke and on how the concept of childhood has been shaped.

The study uses a hermeneutic and research-creation approach. Through the analysis of participants' responses in the conversation, the ways in which disturbing stories facilitate contact with the shadow (this repressed and feared aspect of our psyche, present in both adults and children) are explored, as well as how these narratives can serve as powerful gateways to self-knowledge.

Keywords: children's literature, Shadow, Outside, conversation.

Desvelando las sombras: la necesidad de admitir formas perturbadoras en la literatura infantil

“Hasta el viejo hospital de los muñecos
Llegó el pobre Pinocho malherido
Porque un espantapájaros bandido
Lo sorprendió dormido y lo atacó”
~Canción infantil.

Así cantaba cuando tenía 4 años mientras me preguntaba por qué el Espantapájaros había atacado a Pinocho, mi madre no sospechaba del acto cruel y violento pues la melodía infantil, el juego del lenguaje y el milagro del Hada protectora bien lo ocultaban. Esos momentos de transgresión, de música, de curiosidad son los que más recuerdo de mi infancia, cuando lo aterrador y perturbador ingresaba sin permiso, sin plan, a pesar del filtro.

La literatura infantil ha desempeñado un papel destacado a lo largo de la historia, siendo reconocida como una “herramienta” poderosa para estimular la imaginación, fomentar el desarrollo del lenguaje y transmitir valores positivos a los niños. En la actualidad, con la accesibilidad cada vez mayor a estas historias concebidas para los más pequeños y el creciente interés de los adultos por fomentar la lectura en los niños, nos encontramos con una amplia diversidad de temáticas y estilos en la literatura infantil. Sin embargo, a pesar de esta riqueza, prevalece una tendencia a evitar o minimizar la representación de temas perturbadores o difíciles, como la pérdida, el miedo, la discriminación, la enfermedad, la muerte y la violencia.

Esta tendencia se basa en el deseo de proteger la inocencia y la sensibilidad de los niños ante experiencias emocionales difíciles o inquietantes, con la creencia errónea de que la exposición a tales temas podría resultar perjudicial para su desarrollo emocional y psicológico. Sin embargo, esta postura pasa por alto el potencial que tiene la literatura infantil como vehículo para explorar y procesar experiencias emocionales complejas, así como para promover la empatía y la comprensión hacia los demás.

Dado que son los adultos quienes median el acceso de los niños a la literatura, en ocasiones este filtro adulto puede resultar en una censura y limitación de la experiencia lectora del infante. Esto puede dar lugar a una literatura superficial, restringida y llena de lecciones y valores, además

de una marcada exclusión de historias consideradas perturbadoras, que podrían enriquecer la vida y la formación del niño, tanto en contextos escolares como no escolares.

En este contexto, surge la necesidad imperante de reevaluar el enfoque predominante hacia la literatura infantil y reconocer la importancia de admitir formas perturbadoras. Es esencial considerar cómo los niños y adultos pueden beneficiarse de la lectura de obras que aborden temas difíciles. Este tipo de literatura puede conectarse con el arquetipo de la Sombra que, desde la psicología jungiana, representa los aspectos reprimidos o no aceptados de la psique humana. Al exponer a los lectores, tanto jóvenes como adultos, a temas que evocan estas emociones y pensamientos ocultos, se abre la posibilidad de confrontar esos elementos perturbadores que usualmente permanecen en el inconsciente. De este modo, la literatura que aborda temas difíciles no solo entretiene o educa, sino que también facilita un encuentro profundo con la propia sombra.

Considerar la lectura de cuentos “infantiles” perturbadores nos sumerge de lleno en la reflexión sobre el concepto mismo de infancia y los límites y prohibiciones que los adultos han establecido. Esto se debe a que la concepción de la infancia y lo infantil es un constructo que varía según la cultura, el contexto histórico y la ideología predominante en determinado momento.

Por lo expuesto anteriormente, este trabajo de grado se plantea la siguiente interrogante: *¿Cómo los libros perturbadores permiten la exploración del arquetipo de la sombra, que a menudo permanece invisible para el sujeto, en la literatura infantil?*

Por tanto, los objetivos que persigue este trabajo son:

Objetivo general

Comprender de qué manera los libros perturbadores permiten a los adultos la exploración de la sombra colectiva que ha censurado la literatura infantil y los discursos dirigidos a la infancia

Objetivos específicos

- Recontextualizar teóricamente los conceptos de sombra y afuera en el ámbito de los cuentos perturbadores
- Problematizar la idea de infancia y el papel de la literatura infantil en la escuela

- Crear a través de la trama del acontecimiento investigativo un cuento de literatura infantil
- Formar un conversatorio con adultos donde se brinde un espacio para expresar y dialogar acerca de las emociones y sensaciones que se despiertan al leer textos perturbadores

Lo que se ha venido diciendo: antecedentes

Con la intención de configurar este proceso investigativo, me acerqué a lo que otros han aportado a la discusión y me encontré con que han sido pocas las investigaciones que se centren en los cuentos que abordan temáticas perturbadoras, transgresoras o difíciles. A pesar de ello, han venido tomando mayor relevancia en el discurso y en la publicación de la literatura infantil, a pesar de las oposiciones por parte de adultos que quieren censurar y restringir los temas no considerados infantiles. Esta tendencia refleja un cambio en la percepción de lo que constituye una lectura adecuada para los niños, desafiando las concepciones tradicionales y abriendo el camino hacia una literatura más inclusiva y significativa.

El origen de lo que ahora conocemos como *cuentos perturbadores* se atribuye a Fanuel Hanán Díaz (2009) quien, en su artículo “Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra”, sentó las bases de esta noción. Este trabajo luego fue incluido y ampliado en su libro *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*, publicado en 2020. En este texto, el autor destaca la exclusión que sufre una temática de cuentos que tienen la capacidad de inquietar y desestabilizar al lector, obras que él ha etiquetado como perturbadoras y que se “relacionan con muchos contenidos prohibidos en la literatura infantil, que forman parte de una categoría marginada. Generalmente producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector, dejan sensaciones amargas y pueden causar conmociones en nuestra psique porque son devastadores”. (Díaz, 2020a, p. 103)

El autor retoma el arquetipo junguiano Sombra para hablar de la perturbación como un fenómeno de recepción “en función de ciertos contenidos que están en el texto y experiencias que están en la psique del lector” (Díaz, 2020a, p. 110). Es precisamente el rechazo que sentimos hacia la sombra lo que nos hace censurar estos temas y más si están dirigidos a niños.

Este autor es fundamental para toda investigación que pretenda indagar por la perturbación en la literatura infantil, por lo que es frecuentemente citado como un referente principal y el presente trabajo no será una excepción.

Un texto contemporáneo al trabajo de Díaz (2009) es el artículo “El libro como pretexto para hablar de temas difíciles: violencia, acoso e insulto. El caso de *Juul*”, de Soto et al. (2009). En el texto, las autoras muestran la potencialidad de un libro perturbador para “posibilitar procesos de reflexión y expulsión en torno a los temas de la violencia y el acoso” (p. 17). Las autoras, manifiestan la oportunidad existente en los libros perturbadores para “favorecer la resignificación y la reconstrucción de uno mismo, así como la posibilidad de ponerse en el lugar del otro” (p. 17), es decir, reconocernos como seres humanos.

Soto et al. (2009) parten de la idea de que los textos “deben proponerse como pretextos para hablar de temas que interesan y preocupan tanto a grandes como a pequeños” (p. 17), desafiando los prejuicios que limitan las convenciones de los textos dirigidos a los más jóvenes. Aunque esta perspectiva resulta efectiva al dirigirse específicamente a niños, en el contexto del conversatorio propuesto, uno de los principales objetivos es atraer la atención del público adulto hacia la literatura infantil y sus obras. Por lo tanto, el tema se convierte en el pretexto para que los adultos se interesen, lean y dialoguen sobre una obra de literatura infantil. En última instancia, concuerdo con las autoras en la noción de que los libros pueden crear un espacio seguro para abordar el dolor y estimular el pensamiento crítico y el autoconocimiento.

En la investigación realizada por Serna et al. (2013) titulada *Cuentos perturbadores: de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo*, las autoras retoman el concepto de *perturbación* de Díaz (2009) para realizar la propuesta de emplear la literatura infantil, especialmente los cuentos perturbadores, como herramienta pedagógica para abordar temas difíciles y promover el encuentro con la sombra. Realizan su propuesta en diferentes instituciones educativas con niños de nivel inicial de primaria, sumergidos en diferentes problemáticas sociales de las que es difícil hablar en su entorno cotidiano.

La investigación parte del principio de que la “educación carga a sus espaldas un compromiso enorme: formar ciudadanos éticos, capaces de conocerse y valorarse en un contexto opresor y dominante que coarta la libertad, e inhibe la voz” (p. 17). Más allá de la transmisión de

conocimientos, la educación debe fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, ayudándoles a comprenderse a sí mismos y al mundo que les rodea.

En este sentido, compartimos la idea de que en la *perturbación* se encuentra un alto potencial de reconocimiento para la transformación, en este caso de niños y niñas y en mi propuesta de adultos. La literatura infantil se convierte en un espacio seguro para explorar emociones y experiencias complejas al mismo tiempo que puede desafiar las normas sociales y proporcionar nuevas perspectivas sobre temas difíciles, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y a cuestionar el *statu quo*.

La decisión de abordar esta investigación como una narración de experiencias, más que como una mera recopilación de datos, es fundamental para capturar la riqueza y la complejidad de la interacción entre la literatura, la pedagogía y la realidad de los niños y niñas inmersos en diversas problemáticas sociales. Al narrar las experiencias vividas en el aula, nos permiten una comprensión más profunda de cómo la literatura impacta en el mundo interior de los estudiantes, cómo les ayuda a enfrentar sus propias sombras y cómo promueve procesos de transformación personal y social. Esta aproximación narrativa no solo da voz a los protagonistas de la investigación, sino que también ofrece una ventana única hacia la manera en que la literatura se convierte en una posibilidad poderosa para el crecimiento y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Por otro lado, resulta notable la escasez de investigaciones sobre cómo los adultos reciben o valoran la literatura infantil, lo que refleja la exclusividad casi absoluta que esta parcela de la literatura tiene hacia los niños. Por tanto, puede parecer irónico plantear la idea de organizar un conversatorio sobre literatura infantil dirigido a adultos, y sin la presencia de niños. No obstante, es evidente que los adultos también deben ser considerados lectores de literatura infantil, ya sea porque actúan como mediadores que conectan a los niños con la literatura, o simplemente porque disfrutan de ella por sí mismos. Esta reflexión subraya la importancia de reconocer el valor y la relevancia de la literatura infantil no solo para los niños, sino también para los adultos que la comparten o la disfrutan.

En su mayoría, los públicos adultos seleccionados para los trabajos relacionados a la literatura infantil, suelen ser docentes o estudiantes de Lengua y Literatura. Por esto mantienen un énfasis en las prácticas de enseñanza o en la didáctica de la literatura más que en la respuesta o percepción de los adultos, sin embargo, uno de ellos llamó mi atención por la unión de estas

características: interés en las percepciones de docentes para transformar las prácticas de lectura y enseñanza de la lectura.

Este es el caso del texto “*Para mí todos eran cuentos*”: *incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil* de Felipe Munita (2018). El autor comparte la experiencia de formación continua en un seminario-taller con 27 docentes de Lengua y Literatura, con el fin de transformar las creencias y prácticas didácticas de los docentes en torno a la educación literaria. De este trabajo lo que más llamó mi atención fue la poca familiaridad real de los docentes de literatura con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y su cambio en la percepción gracias a la interacción con variedad de obras, autores y formas no tradicionales.

La experiencia fue un éxito en tanto posibilitó la revisión de las creencias personales sobre la literatura, el descubrimiento de nuevos corpus literarios (énfasis en la LIJ actual) y la interpretación personal y grupal de esas lecturas.

El texto concluye que la experiencia del seminario cambió la visión sobre la LIJ por parte de los docentes, pues, pasaron de considerarla simple y para niños a reconocer su valor estético y su capacidad para ser disfrutada también por adultos. Además, reitera la necesidad de que se siga enseñando LIJ en las facultades de educación para formar “docentes que vean el potencial de esos textos [LIJ] en la apropiación cultural y en la formación literaria de sus estudiantes” (Munita, 2018, p. 120).

El éxito de este tipo de experiencia me indica que es posible atravesar la barrera de un público adulto ante la LIJ. Sin embargo, me pregunto si sucederá lo mismo con un público adulto no especializado, con menor tiempo de participación y en un formato como el del conversatorio, que es mi propuesta.

Otro texto que tiene como centro a los adultos y la literatura infantil, es el trabajo de grado de Carolina Torres (2022), *Hacia una poética del f(j)uego: Entre palabras, imágenes y creaciones, acontecimientos en espiral para nuevos relatos*. La autora tuvo el mismo interés por llevar la literatura infantil a los adultos, con énfasis en el libro álbum y en la creación de los participantes. Para esto, materializó el taller *Trazos & Grafos: Libro álbum, apreciación y creación*, donde los participantes pudieron explorar distintos estilos y temáticas al leer diversos libros álbum, debatir y compartir sus opiniones sobre las lecturas y “comprender que crear es un acontecimiento que se sale de lo esperado, de lo intuitivo: crear es transgredir es recuperar el rostro, es escapar de lo

global, es retomar los caminos a los umbrales, es recuperar la voz, los oídos, la mirada” (Torres, 2022, p.86).

El espacio del taller permitió “habitar las ruinas del alma para des-grietarlas” (Torres, 2022, p.93), mostrando así, una vez más, que la literatura infantil no es rica y necesaria solo para los niños. En esta propuesta se unieron relatos, conversaciones y creaciones pictóricas que narraban la propia vida de los participantes, con “aquello que surge de lo profundo de su ser, con esas preguntas que quizás no tengan respuestas, pero que van dejando tal huella que lo ayudan a caminar y darle un sentido a esta existencia” (Torres, 2022, p. 94-95).

Torres (2022) narra bellamente una experiencia que muestra la magia de la literatura al tocar la vida, resignificar experiencias y conocerse a sí mismo, ya sin importar el adjetivo de infantil. Este es un objetivo que comparto ya que busco que los participantes del conversatorio puedan tener acontecimientos con la lectura y la conversación, regresar a momentos del pasado con los ojos del presente y examinarnos ya no solo como sujetos sino como seres humanos.

En el caso del trabajo de grado de Samantha Medina (2024) llamado *Narrativas y personajes: Puntos de encuentro entre los cuerpos representados y los cuerpos reales presentes en la literatura infantil y el Parque Biblioteca Belén*, la autora se centra en una población que es aún más invisibilizada en las facultades de educación y más en relación a la literatura infantil, este es el caso del adulto mayor. En su trabajo, Medina (2024) “examinó la percepción de los Abuelos Cuentacuentos del Parque Biblioteca Belén en relación con estos personajes [adulto mayor] y los puntos de encuentro entre estos y las narrativas autobiográficas de los voluntarios” (p. 8). Sus resultados muestran los vínculos entre las narrativas autobiográficas y la literatura agrupadas de la siguiente manera: “el desgaste físico-mental, la riqueza del saber experiencial, la búsqueda de reconocimiento de parte de un otro y la independencia del adulto mayor” (Medina, 2024, p. 8). En su bella narrativa, la autora da cuenta de la necesidad de pensar e investigar al adulto mayor como población no aislada de la educación. Extiende una invitación a valorar este público que es olvidado por la parte productiva de la sociedad. Rescata las narrativas autobiográficas encerradas en la memoria de los participantes y brinda un espacio de confianza para el encuentro con la representación de la vejez en las obras de literatura infantil.

Además, explora el acercamiento a la literatura por parte de los participantes y la relación tardía con la literatura infantil por la formación en *Abuelos Cuentacuentos* y en la lectura a hijos o

nietos, resaltando así también su papel como mediadores. La percepción de la literatura infantil para los participantes fue positiva. La moraleja y la ilustración fueron elementos significativos para los adultos mayores, esto muestra que el carácter de enseñanza o aprendizaje sigue estando presente en la mente de los lectores sin dejar de lado el valor estético de la obra.

De forma general, estos textos anteriores nos muestran que sí que se lee literatura infantil a un público no infantil o juvenil; que es necesario seguir considerando otros públicos y formatos de acercamiento a los textos literarios que posibiliten una experiencia otra, ya sea de resignificación o de descubrimiento, con la obra literaria.

Aclarado el tema y sus referentes, hablemos ahora del espacio en el que estará enmarcado el conversatorio propuesto, su nombre y método.

Taller de la Palabra

El *Taller de la Palabra* es una iniciativa educativa y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que se enfoca en promover el humanismo, las artes del lenguaje y la participación activa de docentes y estudiantes en la creación de proyectos pedagógicos (Ramírez, 2019). En donde se busca fortalecer e instaurar prácticas de lectura, escritura y oralidad para toda la población estudiantil, docentes o visitantes. Ofrece diferentes iniciativas como talleres, conversatorios y cine foros con el objetivo de generar encuentros de reflexión sobre la labor docente y el impacto en la comunidad.

Una de las iniciativas del *Taller de la Palabra*, y en donde se enmarca el conversatorio es *Imágenes del Afuera*, “esta iniciativa es el espacio propicio para hablar de lo que habitualmente callamos, la invitación es conversar a partir de la literatura con poemas, cuentos, narrativas audiovisuales, música, dibujo y demás estrategias que permitan y faciliten el encuentro” (Ramírez, 2019, p. 13). Es pues, el espacio ideal para conversar y tensionar la perturbación y más propiamente el arquetipo de la Sombra.

Otros compañeros se han aventurado a dirigir esta iniciativa con diferentes propósitos, formas y estilos, pero siempre con la intención de poner en evidencia y nombrar lo que permanece oculto, ya sea por las normas sociales, la cotidianidad o la sombra. Han sido varios los trabajos de grado que se vienen alimentando desde el 2018 con estas discusiones, en donde las nuevas formas

de abordar la investigación académica resaltan, pues están contruidos desde la narrativa que enriquece los resultados y la transferencia del conocimiento.

El primer trabajo que revisé fue el que sentó las bases y propuso la iniciativa del taller *Imágenes del afuera* y también fue el primer trabajo de grado nacido al interior de esta. Es el caso de Lozano (2018) y su texto *Imágenes del afuera. Una reflexión teórica sobre ética y lectura literaria en nuestros días*. Allí, el autor toma el concepto de *pensamiento del afuera* de Foucault, quien, a su vez, retoma la noción del *afuera* propuesta por Maurice Blanchot, para proponer una experiencia literaria que escape a las formas establecidas de saber-poder.

La apuesta de Lozano (2018) está en posibilitar un espacio para la lectura de literatura con una ética orientada al cuidado de sí, a la formación, al cultivo del espíritu y no a la lectura superficial que se promueve en el neoliberalismo orientada al rendimiento para el reconocimiento y prestigio.

Su trabajo es valioso porque coloca la literatura en relación con la vida cotidiana e invita al cuestionamiento de las prácticas de lectura que emprendemos en estos tiempos del consumismo y de la inmediatez para poder tener verdaderos acontecimientos que nos lleven más allá de los límites de la razón y la representación, al Afuera.

El segundo trabajo revisado es el de Correa y Piedrahita (2019) titulado *Imágenes del afuera, Una apertura a la condición humana*, donde exploran algunas imágenes del afuera que han sido negadas y escondidas por los regímenes de verdad sociales. En su versión del taller, las autoras, trabajaron temas como el erotismo, la pornografía, lo onírico, la locura, el horror, la crueldad y la muerte con ayuda de diferentes géneros literarios, obras de arte y cortometrajes, pero con énfasis en la literatura para acercarse a esa *no realidad* que desafía los límites establecidos de los regímenes de verdad vigentes.

Es relevante el interés de las autoras por llevar a los participantes a tener una experiencia en la que reconozcan a “esos *otros* modos del hombre” (Correa & Piedrahita, 2019, p. 7) que en mi trabajo entiendo como la Sombra. Coincidimos entonces en querer posibilitar experiencias literarias para reconocer la *oscuridad* que también hace parte de la condición humana.

A pesar de la similitud en el tema de interés, mi propuesta tiene un énfasis adicional, conquistar a los adultos con la literatura infantil para que la reconozcan como una obra de arte más

y cuestionen la idea de infancia. Por lo tanto, la forma en que nombramos nuestros focos de interés es diferente.

El *afuera* y el *adentro* es entendido por Correa y Piedrahita (2019) como aspectos indisociables de la vida humana, no como lugares físicamente concretos, sino como instancias intangibles que son conocidas por sus efectos en nosotros, y que están determinadas por el discurso y las leyes sociales.

El tercer trabajo revisado es el de Fuentes y Montoya (2020). En su texto *Las humanidades en la universidad como experiencia del Afuera. Un ensayo sobre la travesía del salmón*, abordan la noción del *afuera* como un espacio que escapa a las relaciones de poder hegemónicas, permitiendo la subjetivación y autonomía. Este concepto lo aplican al contexto de las humanidades en la Universidad de Antioquia, explorando la *experiencia del afuera* como una forma de renovar el conocimiento y la mirada hacia las humanidades en la educación superior.

Los autores enfrentan la crisis de las humanidades por el contexto de globalización neoliberal y de primacía del desarrollo material sobre el cultural. Proponen una revalorización de las humanidades en la universidad, reconociendo su especificidad y su capacidad para generar conocimiento propio, en lugar de seguir modelos de la ciencia positiva¹ que podrían no ser los adecuados para compartir la experiencia inexpresable. Un ejemplo de esto, es su uso de la metáfora del ciclo vital de los salmones, para propiciar reflexiones y experiencias que desafíen las certezas representacionales y promuevan una renovación en la percepción de las humanidades.

El cuarto texto revisado es el de Orrego (2022). En su trabajo de grado titulado *Susurros del Afuera: aproximaciones hermenéuticas a las formas analógicas del lenguaje en la cotidianidad*, el autor, se interesa por la metáfora como puerta del Afuera. Esta metáfora no limitada a su aparición en los textos literarios enseñados en las aulas sino una metáfora viva que se mueve entre la aparente calma cotidiana y lo no parametrizado del Afuera.

Parte de la idea que el niño tiene una mayor facilidad para conectarse con el Afuera que está dentro de él, que no comparte la realidad de los padres, está afuera de esta. Son los adultos los que tratan de escapar del afuera y los que proponen la cotidianidad ciega a los destellos del Afuera. Es esta realidad *cotidianizadora* la que termina colonizando nuestro adentro. Sin embargo, existen

¹ Me refiero a la forma de investigación positivista que busca observar, medir, cuantificar y parametrizar la realidad para generar conocimiento.

puntos de fuga como el arte, la literatura, la creación y la narración que posibilitan encarar el Afuera.

Vemos cómo a pesar de estar hablando de un tema diferente a la literatura infantil y la perturbación, la cotidianidad se puede relacionar con el intento de parametrizar y censurar lo no seleccionado para la infancia. La infancia es el momento en que aún se habita el borde del Afuera sin sentir el terror a la sombra.

El autor plantea que no es posible cotidianizar el "afuera" debido a su naturaleza súbita e irreconciliable con la predeterminación, pero sí es posible cotidianizar las acciones que nos conducen a él. Esto es lo que pretendo hacer con el conversatorio, cotidianizar un espacio, es decir, hacerlo familiar, para que allí suceda esta experiencia de acercarnos al borde, al Afuera y a la Sombra.

El conversatorio

El conversatorio propuesto y desarrollado con mi compañera Vanesa Restrepo, está enmarcado en una de las iniciativas del *Taller de la Palabra* y su nombre es "Imágenes del Afuera: un espacio para conversar en torno a la sombra". Este busca el acercamiento al arquetipo de la Sombra a través de la lectura de literatura infantil perturbadora. La idea es leer, sentir y pensar para reflexionar sobre lo perturbador que sucede en nuestras vidas y, así, fomentar una reflexión crítica y una mayor apertura por parte de los adultos hacia la selección de cuentos con temas perturbadores en la literatura infantil. Este conversatorio se concibe como un espacio seguro y enriquecedor donde los adultos pueden explorar y debatir sobre la relevancia y el impacto de la selección de cuentos con temas difíciles para los niños.

El conversatorio busca reconocer y poner nombre a aquellos aspectos de la realidad que suelen permanecer ocultos debido a normas culturales, con el propósito de liberarnos de las emociones negativas que son parte inherente de la experiencia humana, tanto para los adultos como para los niños. Por esto algunas de las preguntas claves son: ¿Por qué los adultos tienden a evitar la selección de cuentos con temas perturbadores para los niños? ¿Cuáles son los mitos y prejuicios asociados con la inclusión de tales temas en la literatura infantil? ¿Cómo pueden los adultos abordar

de manera sensible y constructiva estos temas, promoviendo su comprensión y desarrollo emocional?

El formato de un conversatorio se puede enfrentar a una resistencia que habla más de los tiempos que corren. Si se le propone a un adulto ocupado que se siente a *conversar* es probable que lance un reproche similar a los muchos que he escuchado: “ah, un conversatorio... o sea que hay que poner cuidado”. Poner cuidado, escuchar, detenerse, pensar, reflexionar, aprender... cosas que evitamos hacer hoy en día.

El conversar o el platicar es una actividad exigente, para nada pasiva donde la atención de los interlocutores debe estar en el presente. Para hablar de la conversación qué mejor referente que Montaigne.

La conversación para Montaigne (2010) es “el más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu” (p. 214) porque a través de ella se puede compartir el saber propio y adjuntar el saber del otro para acercarse a una verdad mientras se ejercita la razón a través de la argumentación ordenada con alguien que esté igualmente dispuesto a intercambiar, conocer y si se quiere aprender. Por esto “la conversación enseña y ejercita a un tiempo mismo” (Montaigne, 2010, p. 214) porque mientras se expone o comparte la visión propia de la realidad se puede expandir, abandonar o mejorar una idea en el intercambio con el otro que hace lo mismo.

Sin embargo, para que esto pueda suceder es importante la apertura. En la conversación no se busca destruir al otro sino construir un saber, y qué mejor forma de hacer esto que con la presencia de la contradicción de nuestras ideas, pues si el otro piensa igual que yo no se construirá nada o no saldrá algo nuevo de allí. Es en ese ejercicio, en ese intercambio donde surge lo nuevo y lo relevante: la verdad. La reflexión sería esa segunda característica necesaria para que pueda suceder la conversación, porque en la reflexión se encuentra ese primer filtro o esa primera contradicción de la idea antes de compartirla con alguien más. Es en esa contradicción interna donde preparamos nuestras propias ideas con ayuda de lo que otros han dicho, de lo que hemos leído y de lo que hemos vivido. La reflexión sería una especie de cocción de ideas que enriquecen a las nuestras y la experiencia del otro con el que la compartamos.

Por otro lado, la reflexión no es necesaria solo para cocinar nuestro pensamiento, también es necesaria para filtrar y considerar lo que se está escuchando o recibiendo. Por esto, no es

suficiente escuchar palabras bien dichas, es necesario entender lo que el otro está diciendo y por qué dice tal cosa para no malentenderlo y para corregir de ser necesario el razonamiento errado.

El aprendizaje es la tercera característica para poder entablar una conversación fructífera, ya que, no es posible compartir ideas propias si no se tienen. El aprendizaje requiere de una preparación anterior de la persona para formular ideas y reflexionar sobre estas. De no contar con un entendimiento sobre las cosas o la realidad de la que se quiere conversar, no podrá hacerlo, deberá guardar silencio para no poner en evidencia su ignorancia.

Este aprendizaje se ejercita entonces con la lectura y con la misma conversación de las ideas que nos vamos formando, no es algo inmediato y sencillo, requiere esfuerzo y disciplina en un tiempo prolongado. Por esto, un conversatorio se escucha poco atractivo si se compara con una película de Hollywood, pintar, hacer una escultura o ver memes... El conversar, en nuestro tiempo, puede ser visto (tanto como el leer) como otra pérdida de tiempo que exige demasiado esfuerzo.

Lo anterior plantea una pregunta muy válida, entonces, ¿para qué leer literatura infantil perturbadora y para qué conversar con adultos sobre esta? Esto es de lo que hablaré a continuación.

La luz oculta en la sombra

Entre la cotidianidad de las clases virtuales y en la comodidad de mi habitación una frase tomó relevancia, se hizo figura entre el fondo de las pantallas, los ruidos de mis vecinos y el monótono entrar y salir de encuentros virtuales. “En este curso vamos a leer literatura infantil” Eso fue lo que el profesor anunció al inicio del semestre en una práctica dedicada a la enseñanza de la literatura en primaria. Mi expectativa me arrojó imágenes desorganizadas de los cuentos de mi infancia, las tramas de Disney, los mundos fantásticos de paz y alegría, los dibujitos para niños que explicaban el texto que fueron interrumpidos por una lectura pausada de una historia en la que la Muerte visitaba un pato porque ya era su hora.

Las palabras directas y claras, las ilustraciones sencillas y honestas borraron lentamente el ruido de mis vecinos, mi habitación y mi computador. El tiempo se detuvo y yo flotaba en ese nuevo espacio creado de ilustraciones y palabras. Mientras la lectura avanzaba comencé a sentir un vacío, mi pulso se aceleró, mis ojos se humedecieron y mi garganta se cerró. Cuando la duda surgió “¿de verdad esto es para niños?” una especie de humo negro me rodeó por completo. El humo negro se hacía más denso y se formaron unas palabras en mi mente “Esto no puede ser para niños”, entonces el humo negro adquirió una forma aterradora, una sombra que me arrastró a un momento de mi infancia.

El aula de preescolar estaba en silencio solemne, una maestra intentaba relajar la expresión facial inútilmente, las miradas curiosas de niños y niñas iban de allá para acá y las palabras graves y pausadas “se ha ido al cielo” resonaron. Por eso no volveríamos a ver a nuestra compañera. La sombra repitió algunas frases dichas por los adultos de ese tiempo “la compañera ya no podrá venir más”, “cuando estés más grande lo vas a entender”, “no me preguntes eso”, “estás muy chiquita”, “ellos no entienden... no importa” y luego el silencio me aturdió. La sombra iluminó unas cuantas escenas en las que busqué ayuda para descubrir el secreto de los adultos: *King Kong* tocando el suelo luego de caer del rascacielos, *John Coffey* ejecutado a pesar de que pedía que lo dejaran vivir y *Mufasa* traicionado por su hermano mientras caía del barranco². Unas palabras revolotearon “eso es de mentiras, las películas no son de verdad”. “Eso es mentira” pensé y dentro de la sombra

² Escenas de las películas: *King Kong*, *Milagros inesperados* y *El Rey León* respectivamente.

una ilustración fue difuminando el espesor. El pato muerto en los brazos de la Muerte, el cuello del pato casi tocando el suelo, sus ojos y su pico profundamente cerrados. Lo que necesitaba para entender el gran secreto de los adultos era leer *El Pato y la Muerte*, no las excusas que ellos escupían.

En ese momento la sombra perdió espesor y el humo lentamente se disipó. Gracias al pato sobre los brazos de la muerte pude recordar un tiempo en el que podía llorar con más tranquilidad y privacidad, sin sorprender ni preocupar a los que me rodeaban porque era normal que una niña llorara. Recordé lo sospechoso que me resultaba que todos “vivieran felices para siempre” en los cuentos y algo tembló bajo mis pies. Era el miedo a la muerte y al abandono; cosas que para la pequeña Daniela significaban lo mismo tanto en la ficción como en la realidad. ¿Lo había olvidado por ahora ser adulta?, ¿quería ocultar yo también el secreto a los niños? Estas preguntas fueron disipando lo que quedaba del humo negro y regresé a mi habitación, el ruido de los vecinos resurgió y la pantalla del computador se iluminó de nuevo, pero mi pulso seguía acelerado, mi corazón siguió latiendo emocionado y ya no se volverá a calmar.

Efectivamente leímos literatura para niños en ese curso, pero no solo hicimos eso, también nos enfrentamos a la sombra para disiparla cuando debemos hablar de lo que no queremos porque somos adultos o porque, ¿tenemos mucho miedo?



Figura 1. *El Pato y la Muerte*, Wolf Erlbruch, 2011. Libro álbum.

¿Qué perturba en la literatura infantil y juvenil?

En defensa de lo perturbador

¿Hay alguna diferencia entre el sí y el no?
¿Hay alguna diferencia entre lo bueno y lo malo?
¿Debo temer lo que otros temen? ¡Qué absurdo!
Tener y no tener son las dos caras de una misma moneda.
Lo fácil y lo difícil se complementan mutuamente.
Lo largo y lo breve cooperan entre sí.
Lo alto y lo bajo se sustentan el uno al otro.
El frente y el reverso van siempre juntos.
~LAO TSE

En la escuela adquirí la costumbre de acercarme a los diccionarios y enciclopedias para buscar definiciones claras de lo que son las cosas, por eso, según el Diccionario de la Real Academia Española, la literatura es el “arte de la expresión verbal”, ya sea oral o escrita. Esta usa el lenguaje con fines estéticos, ya sea para conmover, entretener, enseñar, formar, divertir y advertir al lector por medio de la palabra. La podemos encontrar de muchas formas, como narrativa, poesía o teatro. También con temas muy variados de todas las culturas e ideologías del mundo, pues los seres humanos creamos historias desde tiempos muy antiguos. Por esto, la literatura nos acerca a la cultura del mundo, tanto del pasado como del presente, y nos habla también de un posible futuro.

La lectura de buenas obras no solo enriquece la forma de ver y entender el mundo, a las personas y a nosotros mismos. También posibilita el acceso a diferentes tipos de saberes, experiencias y formulaciones de preguntas que nos ayudan a crecer como sujetos (Larrosa, 2007). Por lo anterior se considera que quienes entren más pronto al mundo de la literatura, tendrán una mayor comprensión del mundo, de sí mismos, de los demás y serán mejores lectores y supuestamente mejores escritores en el futuro.

Cuando pensamos en la importancia que tiene el arte y la literatura en las personas, podemos enumerar una larga lista que va desde el desarrollo de una sensibilidad estética, el conocimiento del mundo, de las personas, de los conceptos, la visibilización de problemáticas sociales... y el mero placer de lectura. Sin embargo, cuando la literatura está pensada para un público y un entorno específico, la idea de importancia pasa a ser de “utilidad”. Este ha sido el caso de la literatura infantil y juvenil en la escuela.

Literatura infantil y juvenil

La literatura infantil y juvenil (LIJ) nació con el reconocimiento del momento evolutivo de la infancia y la adolescencia. Una vez reconocido al niño como tal, los adultos tuvieron que idear una forma de *entretener e instruir* a estos nuevos miembros de la sociedad mientras se garantizaba así la transmisión y reproducción de ciertos pensamientos y comportamientos necesarios para la sociedad del momento. Así que, se recopiló, adaptó y extendió historias moralizadoras que introdujeron a los niños a la concepción del bien y el mal, de lo permitido y lo prohibido, mientras se iba moldeando la idea de “infancia” y las características de lo *infantil* (Colomer, 1999).

Es así como la literatura ganó un adjetivo problemático, ya que, como lo dice Robledo (2017), “la literatura infantil es un término compuesto y de alguna manera ambiguo, al considerar no solo el campo literario sino también el campo de la niñez, lo que implica la concepción que cada época y cada grupo social tiene de esta” (p. 2). Las producciones, los temas y las formas de la literatura estarán condicionados por lo que los adultos consideren *infantil* en un tiempo y lugar.

Si a lo anterior le sumamos el afán adulto por introducir al infante al mundo ya existente y anexarlo a un sistema que lo precede, notamos un problema más, que se acentúa en el entorno escolar, y es el *afán pedagógico* del que habla Colomer (1999). Este está presente en la LIJ desde sus inicios, pues la idea de *instruir* hizo de la literatura especializada para la infancia un instrumento educativo dentro y fuera de la escuela. Esta idea ha estado tan presente en la sociedad y en las instituciones educativas que aún es común escuchar las palabras *usar, trabajar, herramienta y utilidad* con relación a la LIJ, donde el placer estético queda en último plano y la idea de la LIJ como obra de arte y bien cultural queda difuminada por el aprendizaje de la lectura, la redacción de resúmenes, el trabajo de una temática específica, la identificación de elementos estructurales y formales del texto, etc. Después de todo, “la escuela ha sido siempre el principal 'cliente' de la edición infantil” (Colomer, 1999, p. 83).

Se hace difícil pensar la literatura en el entorno escolar sin la idea de *enseñar algo*, pues la escuela es el lugar por excelencia en donde sucede el acto de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, la literatura no debe ser planteada como instrumento de enseñanza, pues al igual que las otras formas de arte, no busca enseñar algo. En la literatura y el arte hay una expresión de ideas,

emociones y preguntas del ser humano que nos llevan a reflexiones, a sentir y pensar que nos hacen aprender, pero la enseñanza y el aprendizaje no son objeto del arte. Entonces, lo importante no es la utilidad de la literatura en la escuela, sino la importancia de que se muestre, se dé o se introduzca la literatura en un ambiente escolar donde se supone que se presenta el mundo cultural que los adultos han seleccionado para que sea conocido por el infante. Enseñamos/presentamos la literatura como enseñamos/presentamos lo maravilloso de la naturaleza, lo maravilloso de una canción, lo maravilloso de una película... Y enseñamos literatura para que el niño, la niña y el adolescente puedan encontrarla como un producto cultural maravilloso.

Asumir la literatura infantil como un producto cultural –y no como un instrumento pedagógico– beneficiaría mucho a los niños y liberaría a los adultos de una responsabilidad asumida muchas veces de manera confusa y otras de manera obligatoria, sobre todo a docentes, bibliotecarios escolares, psicólogos y hasta padres de familia que no saben qué papel darle a la literatura infantil o qué beneficio extra puede traerle a los niños, además del placer y la diversión. (Robledo, 2017, p. 11)

Hay que recordar entonces y mantener presente que la LIJ es, antes que todo, literatura y, por lo tanto, arte y “una de las expresiones más altas de la cultura y una construcción social que cohesiona y da entidad a los habitantes de un país y que como tal necesita ser cuidada, estimulada y protegida por todos” (Andruetto, 2008, p. 4). Hay que pensar en la LIJ como la entrada de futuros lectores que están comprendiendo y construyendo el mundo, por lo que la calidad y el valor estético se deben garantizar.

Es fundamental, entonces, continuar promoviendo la investigación en literatura infantil dentro de las facultades de educación. Un ejemplo relevante de esta necesidad es el trabajo de Munita (2018), que revela las limitaciones en el conocimiento sobre autores, títulos y formatos de la LIJ por parte de educadores en Lengua y Literatura. Aunque estos docentes tienen una relación “frecuente” con la literatura infantil, el estudio demostró que una gran mayoría no puede nombrar siquiera tres autores destacados del género, y mucho menos textos de poesía o libros álbum. Este desconocimiento no solo evidencia una desconexión con el valor estético y cultural de la LIJ, sino que también puede llevar a una selección limitada y utilitaria de textos, reduciéndolos a herramientas pedagógicas más que a obras literarias completas.

Esta insuficiencia plantea preguntas fundamentales: ¿qué criterios utilizan los educadores al seleccionar textos para los niños? ¿Son ellos quienes realmente deciden qué libros se leen en el aula? Y más importante aún, ¿cómo afecta esta falta de familiaridad con la LIJ a la capacidad de los docentes para fomentar en los niños un disfrute pleno de la literatura? Estas preguntas subrayan la necesidad de formar a los educadores para que no sean lectores casuales, sino lectores críticos y sensibles que reconozcan en la literatura infantil un arte complejo, capaz de inspirar, desafiar y transformar la vida del lector.

Lo infantil vs lo adulto

Debo confesar, antes de hablar de la infancia, que me interesé por el mundo infantil en una carrera diferente. En ese tiempo yo estudiaba Psicología. En una de las clases en las que nos dedicábamos a repasar el ciclo vital del ser humano, el profesor nos dijo: —Antes no existían los niños, los tuvieron que inventar. Nuestra incredulidad fue grande y, antes de que la pudiéramos manifestar, el profesor se adelantó: —No existían niños, eran adultos en miniatura. Me sorprendí ante esta revelación y la pregunta: entonces, ¿qué es un niño? Ya no parecía tan obvia. ¿Quiénes definen esto? Por supuesto, no son los niños.

Desde el siglo XIX, diferentes disciplinas se dedicaron a estudiar al niño, describían su correcto desarrollo físico y psicológico, además de establecer lo más parecido a una naturaleza infantil bien diferenciada de la vida adulta. La idea de una infancia “normal”, producto de observaciones que pretendían describir la naturaleza infantil, generó un ideal único que excluye otras formas de ser niño y provoca desconcierto ante infancias que no se ajustan a este molde (Diker, 2009).

Estas tendencias no se quedaron en el siglo XIX, ni son exclusivas de otras ciencias. Los educadores aún llevan estos imaginarios que se suponen son del sentido común y de la vida cotidiana, no de profesionales que se dedican a la enseñanza de niños y niñas. Este es el caso de los docentes en ejercicio para los que la infancia sigue siendo “como una *etapa de la vida*, descontextualizada de lo social, lo histórico, las instituciones, los adultos y los pares” (Caldo et al., 2012, p. 107). Al desconocer el carácter histórico y social del concepto de estudio que es la infancia, se naturaliza la infancia homogénea y única. Además de la mirada única otorgada por el proceso

de naturalización, también existe una idealización como una etapa exenta de negatividad. Este imaginario positivo de la infancia obedece a la representación de los niños del *pasado* y los *imaginados* que tienen contraste con la negatividad de los niños *actuales* y *reales*.

Esta es una postura que necesita ser reflexionada desde otras perspectivas, como la de Gabriela Diker (2009), que define a la infancia como:

el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” –párvulo, *infans*, cuerpo biológico, cachorro humano–, sobre las familias y sobre las instituciones de la infancia, producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones (p. 26).

De modo que si pensamos en “El niño” como una unidad que representa a *todos*, podemos decir que efectivamente “El niño no existe”.

Lo que sí mantenemos en común en las ideas de infancia es la del desarrollo: el niño está en desarrollo, crece, le falta y se le debe educar. “Si el adulto es imperfección, el niño es inmadurez. Si el adulto puede y debe perfeccionarse, el niño debe ser educado” (Meirieu, 2010, p. 20).

Esta construcción histórica y social de la infancia no solo configura la forma en que los niños son vistos, sino que también influye profundamente en los espacios educativos, donde se traduce en prácticas que buscan mediar entre el niño y la cultura. La educación, que introduce o acoge a ese recién llegado, se enfrenta a la tarea de dar u ofrecer para que el niño busque y se encuentre.

La escuela, como espacio o como representación de las instituciones educativas, donde sucede la educación o la “instrucción pública”, necesita de un equilibrio entre reproducción y transformación. Esta es la tensión de la educación: entre un presente y un pasado.

La educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una ética de la atención, una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 143).

La educación en sí es la reproducción o la conservación de una cultura considerada valiosa por diferentes razones; esta cultura valiosa es transmitida a la generación nueva no solo porque se

quiere preservar, sino porque se cree que será provechoso saber de ello. La dimensión reproductora de la sociedad también obedece a un interés de los mayores por favorecer o preparar a los más jóvenes para la vida. Es así en palabras de Bárcena y Mèlich (2000) que “la educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (p. 126).

De esta forma, la escuela y, por lo tanto, la educación, en un acto de acogida del sujeto, sumerge al niño en la cultura de la que no es parte. Cuando nacemos, llegamos a un mundo existente en el que se han configurado saberes, prácticas y demás formas de relacionarse con el mundo que necesitan ser presentadas ante el infante. De esta misma forma, el saber acumulado por la humanidad se le presenta a lo largo de la experiencia educativa para que no tenga que crear desde cero, desde la nada, sino a partir de lo ya creado. La educación brinda al sujeto la posibilidad de hacer algo diferente con lo ya dado, no solo una reproducción tal cual de la cultura existente. Solo en esta medida la educación y la escuela le darían acogida al sujeto.

Es así como en la institución escolar está la responsabilidad de enseñar lo que no puede aprenderse directamente del entorno, en este sentido “la escuela tiene el deber de ser, al menos, un poco mejor que sus alrededores” (Trilla, 2004, p. 321) y de brindar algo adicional de lo que hace la cultura en la vida cotidiana del estudiante. Si la cultura en un primer momento nos da pautas y certezas, guías para la vida, la escuela nos prepara para dudar y pensar en otras formas de habitar el mundo, hacer uso de nuestra capacidad formativa a partir de lo que conocemos.

En esta transmisión cultural, Meirieu (2010) sugiere que necesitamos de *mediaciones culturales* que nos ayuden a soportar lo que nos atormenta: crecer. Dice así:

No podemos afrontar el mundo si no es apoyándonos en las producciones culturales que nos permiten encontrar y dominar las esperanzas y los miedos, los arrebatos y las inquietudes de quienes nos han precedido ... en todas esas huellas que dejaron nuestros predecesores, gracias a las cuales nos sentimos un poco menos solos, un poco mejor armados para plantar cara a las inquietudes y dificultades de la vida (p. 25).

La literatura infantil, como producción cultural, tiene el potencial de subvertir las concepciones de infancia dominantes. Obras como *Juul* (Gregie de Maeyer & Koen Vanmechelen, 1996), demuestran que los niños no necesitan ser protegidos de la complejidad del mundo, sino acompañados en su exploración. Así como en la experiencia que nos comparte Soto et al. (2009),

donde la lectura de este libro álbum como acto de hospitalidad y mediación cultural, no solo le presenta el mundo al niño, sino que también le ofrece herramientas para cuestionarlo y transformarlo. En este marco, la literatura infantil se convierte en una puerta para abordar tanto las luces como las sombras de las realidades humanas, un tema que desarrollaré en las siguientes páginas.

Perturbación

La presentación del mundo y la realidad al niño es uno de los beneficios más extendidos en la teoría y en la vida cotidiana sobre la LIJ, (Robledo, 2017; Andruetto, 2008), por lo que se esperaría que dichas realidades ficcionadas en la LIJ se parezcan a la realidad que el niño habita, sin embargo, “se le atribuye a la literatura infantil la inocencia, la capacidad de adecuarse, de adaptarse, de divertir, de jugar, de enseñar y sobre todo la condición central de no incomodar ni desacomodar” (Andruetto, 2008, p. 3). Entre los textos elegidos por los adultos (ya sean padres de familia o profesores) suele faltar algo. Hay cierta exclusión (consciente e inconsciente) de temáticas, títulos, autores y toda una selección de obras en general. Este es el caso de los llamados “cuentos perturbadores” (Hanán Díaz, 2009), que ya con su dicente nombre altera los nervios de los padres de familia y causan incomodidad a muchos profesores.

La perturbación es un *fenómeno de recepción* ante ciertos contenidos y experiencias del texto que activan nuestro rechazo a la *sombra colectiva*; lo que reprimimos, lo que no queremos saber o reconocer y sobre todo lo que tratamos de ocultar (inútilmente) aunque existe y se manifiesta de diferentes formas (Hanán Díaz, 2009).

La presencia de estos tipos de cuentos no es reciente, existen tanto en los cuentos tradicionales como en los contemporáneos. Algunos ejemplos de dichos cuentos son: *Hansel y Gretel*, de Anthony Browne, donde se puede entrever el miedo fundamental al rechazo y al estar perdido. *Tot*, de Dominique Schwarzhaupt, donde se enfrenta el miedo a la oscuridad y *Caperucita roja*, de Charles Perrault, donde encontramos una advertencia sobre el abuso sexual (Hanán Díaz, 2009).

Al igual que la presencia de dichos cuentos a lo largo de la historia de la literatura infantil también ha existido una cautela por parte del adulto para mostrarle estas historias a los niños. Esto

puede ser explicado por la intolerancia que genera en los adultos el enfrentarse a la sombra, ya que, hay un esfuerzo de mostrar una imagen perfecta o ideal de sí mismo, una máscara, en rechazo de la sombra (Hanán Díaz, 2009). Sin embargo, este temor de adultos no debe castrar el acceso a dichos temas y contenidos que pueden significar un avance en el desarrollo psicológico, emocional y cognitivo del niño.

Tiene que ver con desdibujar esa idealización de lo que está prohibido para la infancia porque se le quiere proteger y alejar como si no existiera la realidad “dañina”, dura y perturbadora que a pesar de todo se cuela en la vida de niños y niñas. Exige mover del corral de la infancia del que habla Montes (2001) la prohibición de hablar de ciertos temas como la crueldad, la muerte, la sensualidad, la historia, porque no coincide con el imaginario de *mundo infantil*, de *dorada infancia*.

Sombra

Pero ¿qué es la sombra? Jung definió la sombra como “el otro en nosotros” como “el aspecto "negativo" de la personalidad, la suma de todas aquellas cualidades desagradables que deseáramos ocultar, las funciones insuficientemente desarrolladas y el contenido del inconsciente personal” (Jung, 1917, como se citó en Zweig y Abrams, 1991, p. 16). La sombra es uno de los arquetipos del *inconsciente colectivo* que todos heredamos, compartimos y terminan “prefigurando nuestras características, nuestras cualidades y nuestros rasgos personales” (Zweig y Abrams, 1991). La existencia de la sombra en nuestro psiquismo nos habla de una escisión interna con contenidos conscientes e inconscientes, es decir, contenidos de los que sabemos y de los que no sabemos o no queremos saber.

La sombra: origen

La formación de la sombra inicia con nuestra crianza, las relaciones interpersonales, las exigencias de los demás y las prohibiciones de emociones y aspectos de nuestra personalidad que son rechazadas por nuestros padres, maestros, amigos y por nosotros mismos. Robert Bly utiliza la metáfora de un saco invisible para explicar mejor cómo es el proceso de creación de la sombra. Bly

dice, que cuando somos niños metemos en el saco todos los aspectos de nuestra personalidad que nuestros padres reniegan para seguir siendo merecedores de su amor (Bly, 1991). Es así como nos vamos despojando de ciertas partes de nosotros mismos y las metemos en la bolsa, nos vamos diciendo: soy de esta forma, no soy de esta otra forma para diferenciar el ego de lo que metemos en la bolsa y posteriormente irá formando lo que es la sombra, lo opuesto al ego.

Tenemos entonces dos yo, uno aceptado (ego) y otro rechazado y reprimido en el inconsciente (sombra), pero como dice Bly (1991) “cuando nos negamos a aceptar una parte de nuestra personalidad ésta termina tornándose hostil” (p. 20). Esto quiere decir, que en nuestro interior comenzamos a albergar a *otro yo* peligroso que amenaza con salir a la conciencia y causar estragos.

Harville Hendrix resume este proceso de la siguiente forma. El *Yo perdido* son las partes de nuestro ser reprimidas por exigencias exteriores. El *falso Yo* es la máscara que construimos para llenar el vacío creado por esa represión y el *Yo enajenado* son partes negativas de nuestro *falso Yo* que son desaprobadas y que negamos (Hendrix, 1991).

Problema: el mal y el enemigo

La existencia oculta de la sombra que sigue creciendo con el paso de los años plantea un problema para el ego porque a pesar de no tener conocimiento de ella existe y “el principal defecto del mal, pues, no radica en el pecado mismo sino en nuestra negativa a reconocerlo” (Peck, 1991, p. 117). Veremos el mal en los demás y no en nosotros porque lo hemos “expulsado” con la formación de la sombra, comenzaremos a proyectar nuestro propio mal en los demás e incluso inventaremos enemigos como dice Sam Keen “El ser humano es un homo hostilis, una especie hostil, el único animal capaz de fabricarse enemigos para tratar de escapar de su propia hostilidad reprimida” (Keen, 1991, p. 136), por lo que Jung (1991) nos dice que “para obtener una respuesta al problema del mal en la actualidad es absolutamente necesario el autoconocimiento, es decir, el mayor conocimiento posible de la totalidad del individuo. Debemos saber claramente cuál es nuestra capacidad para hacer el bien y cuántas vilezas podemos llegar a cometer” (p. 113).

Proyección

La proyección es “un mecanismo inconsciente que acontece cuando se activa un rasgo o una característica de nuestra personalidad que permanece desvinculada de nuestra conciencia (...) vemos en ellos (los demás) algo que forma parte de nosotros mismos pero que no reconocemos como propio” (Miller, 1991, p. 40). Pero no siempre nuestras críticas son proyecciones, una forma de diferenciar es si nuestra respuesta es exagerada, excesiva y nos afecta, si esto sucede es una proyección. Cuando esto sucede tenemos una oportunidad de ver a la sombra y en lugar de huir de ella podemos enfrentarla, reconocerla, conocerla y trabajar con ella.

Trabajo con la sombra

Cuando estamos dispuestos a hacernos responsables de nuestra sombra comenzamos a trabajar con ella, es decir, iniciamos un camino a la *individuación*, es decir, “el proceso que nos permite llegar a ser personas completas y únicas” (Zweig y Abrams, 1991, p. 158). El autoconocimiento nos llevaría a aceptar ese lado de nuestra personalidad reprimida y rechazada para ser más auténticos y mejorar nuestra relación con el otro y con el mundo. Este es un camino difícil que no todos quieren transitar porque implica un morir simbólico, una renuncia a un falso Yo que hemos sostenido toda una vida para encontrarnos con la sombra que es difícil de ver, que nos causa dolor, pero que nos puede reconciliar con lo perdido y llevarnos a nuestro *sí mismo*, nuestro Yo más auténtico.

Encuentro y reconciliación con la sombra: la escritura

¿Cómo podemos integrar nuestra sombra y nuestro ego? Hay varias formas que implican un actuar voluntario como el análisis de nuestras proyecciones, de nuestros sueños, de nuestros lapsus (equivocaciones involuntarias que revelan nuestro otro pensar). Otros que implican la ayuda de un profesional de la salud mental como es el ir a terapia, y nuestro encuentro con el arte: la expresión y manifestación de las sombras de otros que nos acercan a la nuestra, que expanden nuestro ego y difumina la separación con la sombra. Así fue, por ejemplo, mi experiencia al

encontrarme con *El ángel caído* de Alexandre Cabanel; la mirada en el cuadro tomó de la mano un dolor y un rencor que no sabía que tenía, sentí mucha lástima por el diablo y un pensamiento cruzó por mi mente: yo soy el diablo. El arte puede movilizar nuestras barreras o defensas psíquicas para que algo se transforme dentro de nosotros.

La literatura entonces no se queda atrás pues como lo dice Bly (1991):

El lenguaje constituye una especie de red y, si lo utilizamos adecuadamente, podremos atrapar con él las proyecciones que hemos ido esparciendo por todas partes. Debemos utilizar activamente esas redes. Si queremos recuperar a nuestra bruja deberemos escribir sobre ella; si queremos recuperar a nuestro guía espiritual no bastará con que nos sometamos pasivamente a la guía de otra persona, sino que deberemos escribir activamente sobre él. Como ilustran perfectamente Isaac Bashevis Singer y Shakespeare el lenguaje contiene la substancia de la sombra de todos nuestros ancestros. (p. 186)

Ficción como oportunidad de expansión del yo

Ricoeur (2006) dice que “las historias se narran, y también se viven imaginariamente” (p.17), entonces, la literatura presenta la oportunidad de encontrarnos con la sombra de otros y con nuestra propia sombra. La ficción es entonces ese espacio indeterminado de la posibilidad donde nos encontramos con otras vidas y otros mundos que nos hablan de nuestros miedos, nuestra contradicción y nuestra miseria: donde desbloqueamos un “acceso a sutiles aspectos de lo humano que tal vez hasta entonces nos habían sido ajenos” (Andruetto, 2008, p. 2). Al leer un relato, el lector, comunica su mundo con el *mundo del texto* que abre un *horizonte de experiencia posible*, el relato tiene entonces, la potencialidad de transfigurar la experiencia del lector (Ricoeur, 2006).

Cuando hablamos de experiencia transformada a partir de un encuentro con algo, hablamos de un acontecimiento. Gómez Esteban (2016) lo define como “aquello que acaece intempestivamente en el discurrir de la vida de un individuo, y tarde o temprano su efecto transformará radicalmente su experiencia y su ser-en-el-mundo” (p. 134). Es una sacudida que se puede prolongar en el tiempo, pero que eventualmente nos traerá una visión nueva, diferente o que nos haga renunciar a una idea anterior, una experiencia que nos cambia y nos acerca a un mejor entendimiento de nosotros mismos en el mundo. Gómez Esteban (2016) dice que el acontecimiento

condenso lo que hemos llegado a ser y nos enfrenta a un cambio necesario en el obrar y en el pensar, es decir, a la toma de decisiones éticas que hablan de nuestra libertad. El acontecimiento nos libera, si se quiere, de una atadura anterior que ya no funciona y es necesario refutar, completar o transformar: la barrera de lo permitido y lo prohibido tambalea, se borra y se redefine.

Anteriormente estaba hablando de la posibilidad de vivir a través de otro, tener una experiencia transformadora de mi realidad en el encuentro con un relato, por lo tanto, los lectores podemos tener acontecimientos en la lectura de relatos que imitan de forma creativa el actuar y el sufrir: la trama de la vida (Ricoeur, 2006). No hay una diferenciación entre un acontecimiento directo, si se quiere llamar así, y un acontecimiento imaginado.

Los dos -los acontecimientos imaginados y los vivenciados pueden tener la misma significatividad y valor para el devenir subjetivo de cualquier individuo, los dos pueden interrumpir y torcer una trayectoria vital; al fin y al cabo, los dos cumplen la misma función en la vida: producir metamorfosis, rupturas, revelaciones inéditas, emprender nuevas empresas, apostarles a otros sueños. (Gómez Esteban, 2016, p.142)

El adentro *del* afuera

Desde pequeña, siempre he tenido una sensación extraña luego de terminar de leer mis cuentos. Sentía que, en el paso de las páginas, con las ilustraciones y las palabras, algo se quedaba flotando, en un lugar que no lograba identificar. Tenía que volver a leer y con cada lectura esa sensación crecía, pues notaba algo nuevo, pero algo siempre se escapaba. El pensamiento “será que no entendí todo” era frecuente, permanente. En algún punto la sensación no desapareció, pero el pensamiento cambió a “¿qué será lo nuevo?” sentía que me acercaba más, pero solo “acercar” no “llegar”. Cada lectura me contaba un secreto que tenía que adivinar, descubrir, así fui sintiendo que conocía mejor al ser humano, no solo a mí misma, a un ser humano.

Este es el poder que tiene el lenguaje poético, parece acercarnos a los seres humanos a un lugar anterior a nosotros, como si nos pidiera recordar, descubrir; nos seduce ocultándonos el secreto. Como si esas palabras vinieran de un lugar común que solo unos pocos pueden acertar a escribir, pero no tal cual. Como si el adivino fallara hermosamente en descifrar el Oráculo.

Eso habla, pero sin comienzo. Eso dice, pero no remite a algo que decir, a algo silencioso que lo garantizaría como su sentido. Cuando la neutralidad habla, sólo quien le impone silencio prepara las condiciones del sentido, y, sin embargo, lo que hay que entender es esa palabra neutra lo que ya siempre fue dicho, no puede dejar de decirse y no puede ser entendido. (Blanchot, 2002, p. 43)

Es posible que ese lugar al que flotaban mis sentidos es el espacio que Blanchot años atrás nombró como el Afuera. Esa extraña sensación de no llegar, ahora la nombro como un susurro del afuera, un intento de acercarme al borde, al límite del lenguaje.

De la misma forma en que no vamos a encontrar nuestra mente ni el inconsciente si abrimos un cerebro, no vamos a encontrar el Afuera en un lugar físico. El Afuera es un espacio fuera del lenguaje, por esto no podemos conocerlo, pero sí experimentar sus manifestaciones o sus susurros. La literatura es la mejor forma de acercarse a ese borde que es el Afuera.

Para Blanchot (2002) en el espacio literario, el espacio de la escritura, es donde se suprime el murmullo incesante que viene del Afuera, por esto, esta escritura tiene una característica: lo neutro.

El afuera como lo que previene, precede y disuelve toda posibilidad de relación personal. Alguien es el “El” sin rostro, el Uno del cual se forma parte, pero, ¿quién forma parte? Nunca tal o cual, nunca tú y yo. Nadie forma parte del Uno. “Uno” pertenece a una región que no se puede iluminar, no porque oculte un secreto extraño a toda revelación, ni siquiera porque sea radicalmente oscura, sino porque transforma todo lo que tiene acceso a ella, incluso la luz, en el ser anónimo, impersonal, el No-verdadero, el No-real, y sin embargo siempre allí. El “Uno” es, bajo esta perspectiva, lo que aparece más cerca cuando **se muere**. (p. 27)

El sujeto desaparece en lo neutro, el yo no existe queda la tercera persona “El” la no persona, “ni lo uno ni lo otro”, una tercera cosa que no se puede nombrar ni conocer, pero que precisamente en ese no nombrar, en eso oculto, se afirma.

El “se muere” es un ejemplo que Blanchot (2002) da tanto del Afuera como de lo neutro, por un lado, no es la muerte mía o suya, es una muerte y por otro no conoceremos a la muerte porque está al otro lado del Afuera, no sabemos cuándo llegará. De forma que el “se muere” es “la muerte coextensiva a la vida, una muerte que siempre ya ha comenzado y que no termina” (p. 15).

Deleuze (2015) explica cómo el concepto del Afuera es utilizado por Foucault. Él dice que el afuera absoluto se escapa del poder, del saber y del lenguaje, que está al otro lado, es decir, plantea la línea del afuera como lo más lejano de cualquier exterioridad y por lo tanto como lo más cercano que cualquier interioridad, ya que la interioridad siempre tendrá una imposición o presión del exterior.

En su explicación Deleuze (2015) dice que “es preciso que se pliegue, siendo el pliegue constitutivo de un adentro más íntimo que todo medio de interioridad, más cercano que todo medio de interioridad” (p. 23). Este adentro se convierte en un oasis o un espacio de descanso ante el vacío que significa la muerte (o el seguir vivo), gracias a ese pliegue, a ese adentro *del* afuera, la línea del afuera se puede bifurcar de la muerte. “En los sitios en los que la línea del afuera no hace pliegue - ¡no hace pliegues en todas partes! - nos deja librados a lo irrespirable, al vacío, a la muerte” (p. 28).

Es así como nos podremos acercarnos al Afuera por medio de un adentro, que no está dentro de nosotros, no es nuestra interioridad, ese adentro tan familiar está Afuera del poder, de la cultura, del lenguaje y de nosotros mismos. “No es el afuera el que es una proyección del adentro, es el adentro el que es una interiorización del afuera, un pliegue *del* afuera” (p. 35).

A ese adentro *del* afuera es al que se le apunta en el conversatorio, un acercamiento, bordeamiento del Afuera que no podrá ser alcanzado, pero al que la literatura infantil perturbadora tanto remite, empuja, (o ¿porque el Afuera jala?). La Sombra sería un afuera de nosotros mismos que sí se puede sondear, tocar, iluminar y conocer. Este afuera ya más cultural, más colectivo, que señala y prohíbe su propia naturaleza.

Se trata pues de lo que se juzga como el *rasgo indigno* que la racionalidad quisiera restar, sustraer, sin reconocer que esos rasgos ya estaban en lo más íntimo de la materia viva desde el origen mismo, antes de que en el viviente se configurara la racionalidad y subjetividad; es decir, que esos rasgos y esas cosas residuales solo en apariencia estarían fuera de lugar, no sólo son lo que vemos con repudio, todo ello nos constituye: son recuerdos de dependencia y putrefacción que hacen añicos las ínfulas del humano racional. (Salas, 2010, p. 10)

Eso que el poeta, escritor, ilustrador y por supuesto el maestro puede escribir, leer, dibujar: intentar nombrar fallando, pero apoyando el jalón del Afuera.

La ruta metodológica

Debido a que mi interés principal es comprender cómo los libros perturbadores permiten la exploración *del arquetipo de la sombra* que a menudo permanecen invisibles para el sujeto en la literatura infantil, este trabajo de grado está enmarcado en el enfoque metodológico de la investigación hermenéutica y de la propuesta de Investigación+creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, MinCiencias, que plantea la generación de nuevo conocimiento a través de la creación de una obra, en este caso de literatura infantil y juvenil.

Abordaré primero lo hermenéutico, de la mano de Gadamer (1999) y Ricoeur (1997). La hermenéutica, originalmente una disciplina filosófica, se ha adoptado en las ciencias sociales y humanidades como un **marco metodológico** para la investigación cualitativa, enfocándose en la interpretación de significados en contextos humanos y culturales.

Para Gadamer (1999) el interés de la hermenéutica es la **comprensión**. Gadamer no considera la comprensión como un simple acto de captar información o reconstruir objetivamente el significado de un texto o fenómeno. En lugar de eso, ve la comprensión como un **diálogo dinámico, histórico y contextual** entre el intérprete y el objeto de interpretación. “La interpretación no es un acto complementario y posterior de la comprensión, sino que comprender es interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 1999, p. 378).

Él plantea principios o reglas necesarias para que se dé el círculo hermenéutico, es decir, la secuencia que lleva a la comprensión.

Comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y solo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. (Gadamer, 1999, p. 364)

Para poder comprender es necesario que el intérprete o el lector esté interesado por conocer más, estar familiarizado con el tema y tener ideas previas de las cuales partir. Estos son los prejuicios o preconceptos que se irán actualizando por medio de la espiral o el círculo hermenéutico. Los prejuicios se forman a partir de la **historia personal** y del contexto cultural del intérprete, lo que significa que la comprensión nunca es neutral o completamente objetiva. Cuando

se quiere comprender algún fenómeno o texto, entonces, se parte de unos conceptos previos que se irán haciendo más completos a medida que se pongan en diálogo con otros sentidos.

Otro de los principios para Gadamer (1999) es el “movimiento” de la comprensión que “va constantemente del todo a la parte y de esta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos” (p. 361). Este es un principio anterior a Gadamer, utilizado desde la retórica antigua, que establece una relación circular dependiente, ya que no es posible comprender sin una de las dos. En la hermenéutica se parte de lo general a lo específico para volver a lo general y así ir retroalimentando los sentidos en forma de **círculo**, como un proceso que va actualizando la interpretación.

Por lo anterior es necesaria la apertura, lo que implica que el intérprete debe estar dispuesto a cuestionar sus propios prejuicios y estar abierto a nuevas perspectivas que surgen del diálogo interpretativo (expansión de los sentidos). En el vaivén entre familiaridad y extrañeza se va ampliando el círculo.

El círculo del todo y las partes no se anula en la comprensión total, sino que alcanza en ella su realización más auténtica [...] El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. (p. 363)

Comprender involucra construcción por parte del intérprete, pues este no solo refleja o proyecta lo que pretende comprender. Además, no se alcanza una comprensión final, absoluta o verdadera en el sentido de generar leyes. El círculo hermenéutico puede continuar hasta que se manifieste la *anticipación de la perfección*, es decir, “una unidad completa de sentido” (Gadamer, 1999, p. 363). Así se da la *Fusión de Horizontes* entre el investigador o intérprete y del texto o fenómeno a comprender. Ambos se transforman, **se fusionan** en una nueva comprensión.

Gadamer coloca en otro lugar a la hermenéutica, la saca del texto para ponerla entre los humanos; no se trata solo de entender el sentido de un texto sino de entender al otro, entender eso distinto y ampliar el horizonte de saber, de comprender. Es un diálogo entre lo que nos es extraño y lo que se hace familiar reconociendo el contexto histórico y cultural en el que se posibilitó.

Por otro lado, Ricoeur (1997) continúa la visión de Gadamer en el sentido de que la hermenéutica “es una disciplina filosófica, que surge de la pregunta «¿qué es comprender, ¿qué es

interpretar?»” (p. 91), pero profundiza más la recreación del intérprete, retomando el concepto de mimesis de Aristóteles. También plantea una intersección con otras disciplinas como la semiótica.

Para Ricoeur (1997) la semiótica es una ciencia del texto que aporta a la hermenéutica en el análisis para la abstracción de los textos y su comprensión, ya que la semiótica se “inscribe en una teoría general de los sistemas de signos” (p. 91). Sin embargo, Ricoeur (1997) deja en claro que la hermenéutica se opone a toda hipóstasis de los textos, es decir, a la consideración de que lo abstracto sea algo real, tenga una esencia fundamental o sea la verdad.

El problema que orienta los planteamientos de Ricoeur (1997) es el de la *representación literaria de la realidad*. Es decir, el comprender cómo “tiempo humano es «hecho» por los relatos históricos y también por los relatos de ficción, y, por consiguiente, cómo las dos clases de relato se entrecruzan para «hacer» el tiempo humano”. (92).

Esta pregunta que luego toma la forma de problema y orienta todo un desarrollo sobre el relato de ficción tiene como centro un concepto polémico en su traducción y sentido: la *mimesis*. Ricoeur (1997) retoma el concepto de Aristóteles como *representación* en lugar de imitación.

Existe una paradoja entre *poíesis* y *mimesis*, pues “la “poíesis”, es decir, la producción o fabricación de la obra, es una mimesis de la acción” (Ricoeur, 1997, p. 93); en otras palabras, una representación de la acción. La poetización implica representar de manera creadora la acción humana a través de una trama. En este sentido, la ficción, como elaboración de la trama, realiza la mimesis de la acción (Ricoeur, 1997). Pero, ¿por qué es problemática la representación literaria de la realidad? La paradoja radica en que **descubrir** e **inventar** se confunden en el acto de la representación. La intención es comprender el texto, fenómeno o realidad. En este proceso, no solo se aborda una fusión de horizontes, como propone Gadamer (1999), sino que se va más allá, ya que la participación e intervención del intérprete se hace más evidente en la **producción de la trama** y en el **contar**. Por ello, el relato de ficción es de gran relevancia para Ricoeur, ya que revela cómo la creación literaria puede transformar y enriquecer nuestra comprensión de la realidad.

Ricoeur (1997) divide el representar la acción en tres momentos. “En primer lugar, es tener una comprensión previa del mundo de la acción; segundo, reestructurarlo simbólicamente, semióticamente, y, por último, volver a simbolizar ese mundo” (p. 94).

Mimesis I, que se refiere a la comprensión previa, se refiere a que tanto el lector como el autor tienen una comprensión básica compartida sobre la acción humana, lo que permite que el

texto narrativo tenga un punto de partida. La acción, en este sentido, no es solo un fenómeno físico, sino que está cargada de significado simbólico y cultural.

Mímesis II, la reestructuración semiótica, donde se da la intersección entre la semiótica y la hermenéutica. La semiótica proporciona una estructura que abstrae y organiza el texto, pero la hermenéutica interviene para darle sentido en un contexto más amplio, resaltando la importancia del "ser-en-el-mundo". Esto tiene que ver con lo que mencioné anteriormente de la hipóstasis del texto.

Mímesis III, la intersección entre el mundo del texto y del autor, en este último nivel, la narrativa devuelve el texto al mundo, modificando la comprensión inicial del lector y reconfigurando su experiencia del tiempo y la acción humana. Esto es clave para el proceso hermenéutico, donde el lector no solo recibe la narrativa pasivamente, sino que participa activamente en su interpretación. Así se da pues el *arco hermenéutico completo* que es la tarea de la hermenéutica para Ricoeur (1997) donde se reconstruye "el conjunto de operaciones mediante las cuales la acción, primero comprendida previamente, sentido I, luego comprendida como texto, sentido II, y después resimbolizada, sentido III, constituye un único recorrido" (p. 94).

Ricoeur (1997) no deja de lado los códigos y estructuras preexistentes que limitan o posibilitan la creación del nuevo sentido y de la comprensión, por eso habla de la imaginación como regulada. La imaginación no es algo desbordado o ilimitado, sino que opera dentro de un marco estructurado que le da coherencia y sentido a lo que crea.

Ricoeur ubica a la semiótica en un papel valioso, pues permite una comprensión estructural de los textos, pero es la hermenéutica la que completa el proceso al reconectar el texto con la vida y devolverlo al mundo de la experiencia humana. La narrativa no solo explica el mundo, sino que lo crea, ofreciendo nuevas formas de entender la acción, el tiempo y la realidad. Por eso, su reflexión sobre la mimesis y la narratividad es una propuesta filosófica que redefine la relación entre texto - mundo y entre explicación - comprensión.

Otro referente del que tomé mano por ser más cercano en tiempo y espacio es Vásquez (2017), que retoma el mito de Hermes recuperando el aspecto histórico y etimológico de la hermenéutica. Hermes es conocido como el dios mensajero que transmitía y traducía a los hombres los mensajes y órdenes divinos para que éstos fueran comprendidos y obedecidos. De su nombre deriva *hermēneuein* que significa declarar, anunciar, esclarecer y traducir (Ruedas et al., 2009).

Vásquez (2017) propone tareas para el hermeneuta a través de la simbolización de las estrategias de este dios mensajero, quien encarna una multiplicidad de funciones: la renovación constante, la inteligencia práctica, la creatividad, la mediación, la ligereza y la invención. Estas características se plantean como analogías vivas para la tarea interpretativa.

Una de las tareas presenta a Hermes como figura de la renovación. El “estar siempre naciendo” (Vásquez, 2017), evoca la capacidad hermenéutica para enfrentar el texto o el discurso con una actitud de constante frescura, siempre listo para replantear su comprensión. Así como Hermes actúa de inmediato tras su nacimiento, el hermeneuta debe estar preparado para renovar su mirada, sugiriendo que la interpretación no es un acto finalizado, sino una acción en curso, siempre abierta a nuevas formas de ser.

La inteligencia práctica es otra tarea del hermeneuta. Hermes es un símbolo de la capacidad de extraer utilidad de lo inesperado, pues ve en la tortuga una lira. Remite a la creatividad que el hermeneuta necesita. Este saber práctico subraya que interpretar no es solo un proceso intelectual abstracto, sino una actividad concreta que se adapta y transforma lo dado, un saber artesanal más que científico.

Hermes también encarna el poder de la estrategia creativa. Al invertir las huellas de las vacas robadas y caminar de espaldas, muestra cómo eludir los caminos evidentes y convencionales. De forma análoga, el hermeneuta debe saber sortear las lecturas obvias, adoptando enfoques divergentes que permitan descubrir nuevos significados.

Hermes, en su rol de mediador, conecta mundos, tal como lo hace el hermeneuta cuando une el mundo del texto con el lector. En esta unión se reequilibran sentidos que estaban dispersos. Esto resalta el papel del hermeneuta como facilitador de una comprensión más plena y rica, no simplemente descubriendo, sino también reconstruyendo.

El hermeneuta es intérprete y portador de significados ocultos, así como Hermes que llevaba mensajes divinos. La tarea del intérprete no es solo transmitir, sino hacerlo con un sentido profundo de tacto y comprensión, lo que Paul Ricoeur denomina la *voluntad de escucha*.

El simbolismo de las alas de Hermes refleja una cualidad esencial para el hermeneuta: la ligereza. La interpretación, como acto de pensamiento, debe ser ágil, capaz de elevarse por encima de los detalles pesados y las interpretaciones rígidas, para capturar lo esencial del texto o discurso.

Finalmente, Hermes es inventor, y sus inventos están al servicio de la relación. En el caso del hermeneuta, esta capacidad de inventar corresponde a la creación de nuevas relaciones entre significados, la apertura de nuevos horizontes interpretativos que permiten el diálogo entre el texto y sus múltiples lecturas.

Esta propuesta de Vásquez (2017) revela que el arte de la interpretación no es sólo un ejercicio intelectual, sino una habilidad práctica, creativa, mediadora y ligera, siempre en movimiento y abierta a nuevas posibilidades. Como Hermes, el hermeneuta no se conforma con lo evidente, sino que se atreve a explorar los significados ocultos y a tejer nuevas relaciones entre lo visible y lo invisible.

A continuación, hablaré de lo que será la propuesta de Investigación+creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, MinCiencias, en mi trabajo de grado.

Del acontecimiento al método: Investigación-Creación

Según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, MinCiencias, una forma diferente de representar la realidad percibida, estudiada, reflexionada, cuestionada, interpretada y recreada es a través de la Investigación+creación. En el *Anexo 3 La Investigación + Creación: Definiciones y Reflexiones*, MinCiencias (2020), la define como:

La Investigación + Creación es el proceso estructurado mediante el cual se genera nuevo conocimiento a través de la creación de obras, eventos, objetos y productos con valor estético, valor entendido como la capacidad que tiene un objeto para atraer la atención hacia sí mismo, produciendo una experiencia en la que se transmite un contenido de verdad que puede ser compartido de forma intersubjetiva. Esa existencia del objeto estético en la cultura, es lo que permite que, sin ningún criterio de utilidad o referencia, lo estético impacte en la sensibilidad y las emociones, construyendo horizontes de sentido que funcionan como marco para cualquier proceso de generación de conocimiento. (p. 12)

MinCiencias (2020) defiende esta otra forma de conocer, estructurar y reestructurar la realidad, pues la pone en el mismo lugar que la investigación científica, alegando que la Investigación-creación permite “generar conocimiento accesible, reproducible y transferible, que pueda ser usado

en nuevos procesos de Investigación + Creación” (p. 11). Una de estas “formas aceptadas” de Investigación-creación es la narrativa.

Gómez Esteban (2011) dice que la narrativa “recoge el acontecimiento y la vivencia de hechos significativos” (p. 93), que un narrador organiza en un orden y secuencia que da forma a la trama de la historia. Estos hechos significativos son experimentados por un sujeto que trata de representar con palabras, narraciones y creaciones narrativas lo que ha experimentado de la realidad no para serle fiel, sino para ficcionar, ampliar la visión de la realidad. La narrativa no es entonces una mera historia inventada por alguien en algún momento porque así lo quiso, implica una reflexión, selección e interpretación que transforma y da voz a la vida misma de quien narra y quien lee.

El acontecimiento es entendido como “experiencia de sentido que puede ser narrada, cartografiada e historizada; pero, sobre todo, comprendida” (Gómez Esteban, 2016, p. 139). Es por esto que se vuelve sobre las experiencias previas a la identificación del acontecimiento y a establecer la trama que desenreda, explica o interpreta lo sucedido, lo aprendido y lo que cambió a partir de él.

En el acto de narrar acontecimientos desenredamos la “maraña de historias” que nos han sucedido antes de que se efectúe la narración, como los antecedentes de donde emerge la historia (Ricoeur, 2006), estas nuevas verdades las comunicamos con otros por medio de convenciones y símbolos que tratan impotentemente de nombrar la experiencia vivida, el mundo percibido y la nueva realidad disponible.

La narración o narraciones producidas a partir de los acontecimientos y reflexiones de las experiencias entre las obras literarias perturbadoras y los participantes (y sus propias narraciones) sería el “producto creativo” esperado según los planteamientos del MinCiencias (2020). Estas narraciones se irían nutriendo de una maraña de historias recopiladas en una bitácora con conceptos de literatura, experiencias con obras literarias, teoría en torno a los conceptos como literatura infantil y juvenil, la perturbación y la narración, además de preguntas, respuestas, problemáticas y demás anotaciones que serán los antecedentes de la narración final efectuada.

Como acabo de enunciar, podemos imaginar cómo será ese “producto creativo” y proceso necesario para alcanzarlo, sin embargo, no podemos “diseñar” y establecer unos “objetivos-resultados” para luego ejecutarlos con un paso a paso consecutivo. El acto de creación no debe ser

entendido como “un tránsito de la potencia al acto” (Agamben, 2016, p. 39). Según Agamben (2016), retomando las palabras de Deleuze, “el acto de creación es un acto de resistencia”. Esta resistencia puede ser entendida de dos formas. La primera, como una resistencia a un *statu quo*, un paradigma, una verdad anciana, una forma de poder; a la que se le presenta una manera diferente, una novedad, una crítica, una verdad naciente. La segunda, como contenido interno del acto de creación: detener o mantener inmóvil. En palabras de Agamben (2016) “en todo acto de creación hay algo que se resiste y opone a la expresión” (p. 39).

Esta última idea de resistencia es la que Agamben (2016) nombra como “instancia crítica que frena el impulso ciego e inmediato de la potencia al acto” (p. 40), es decir, “la mano que tiembla” (p. 43) de Dante.

La potencia es entendida por Agamben (2016) en los términos de Aristóteles como “la posesión de una capacidad o de una habilidad” (p. 37) que puede ser implementada o no. La potencia tiene, pues, implícita la impotencia que es “potencia de no pasar al acto” (p. 38). El acto de creación se da en la tensión entre estas fuerzas, potencia e impotencia, poder y poder no actuar y resistir (Agamben, 2016).

Este es el tipo de creación al que aspira este trabajo no solo desde las narrativas sino también desde la producción de un texto de literatura infantil. Este tipo de escritura pretende partir desde un acontecimiento con el tema de investigación para que otros puedan ir hacia sí mismos y de ser posible se contagie un futuro acontecimiento en el lector.

Para la escritura del texto de literatura infantil, haré uso del *Método Madriguera* desarrollado por Silvia Valencia y expuesto por Mazinani (2023), como un plano previo que contiene “una trama, un acontecimiento y la transformación de los personajes” (p. 4). El plano de escritura sigue un tema central dado, en una palabra, una posición ética o política frente al tema, una síntesis del cuento, una lista de escenas, creación de personajes, narrador, tiempo y estrategia narrativa, para finalmente escribir muchos borradores en clave literaria (Mazinani, 2023).

Este fue entonces el plano o guía que orientó mi búsqueda.

Deshaciendo los pasos: una mirada hacia atrás

Con el fin de alcanzar el objetivo general, se formó y desarrolló un conversatorio con adultos en la Universidad de Antioquia del que se tomó un registro detallado en una bitácora con apoyo de grabaciones de los encuentros y material fotográfico con la autorización de los participantes (Anexo 4). De este registro detallado que es la bitácora partió un posterior análisis y selección de líneas de sentido que agruparan los hallazgos emergentes referentes a los conceptos centrales de este trabajo que son: la perturbación en la literatura infantil, el Afuera y la apreciación del adulto en la literatura infantil.

Para llegar a la construcción de este trabajo tuve que recorrer un camino inesperado, poco transitado, pero sumamente rico en encuentros con otros y con lo Otro. Puedo dividir esta experiencia en dos momentos: la ideación -preparación y la puesta en acción, que corresponden, respectivamente, a el primer y el segundo semestre de práctica pedagógica para la elaboración del trabajo de grado.

En el centro de cada uno de estos momentos, estuvieron tres intereses fundamentales: la elaboración de la propuesta en el *Taller de la palabra* para encontrar respuestas a la pregunta de investigación, la escritura de un cuento de literatura infantil y la elaboración de la bitácora que retroalimentara los objetivos anteriores.

El conversatorio *Imágenes del Afuera: un espacio para conversar en torno a la Sombra*, que sería el primero de estos intereses fundamentales, tuvo como eje principal un libro álbum *perturbador* del que seleccionamos un tema o pretexto para leer literatura infantil. Estuvo dividido en cuatro momentos. El primer momento consistió en la presentación de los participantes y del tema del encuentro. Allí comenzaba una conversación inicial sobre dicho tema y con la que se creaba una lluvia de emociones, palabras e ideas que nos llevaran a formar un concepto. El segundo momento consistió en la contextualización de la obra, autores e ilustradores para realizar la lectura en voz alta del texto. El tercer momento, fue la apreciación por parte de los participantes para iniciar la conversación en torno a la obra: sus temas, memorias de experiencias e interpretaciones de los participantes. Finalizamos o tratamos de dar cierre al espacio, pues el tiempo fue limitado y las ideas seguían brotando, con una pregunta que nos llevara al terreno de la Sombra, de lo

escabroso, de lo incómodo, de lo inesperado. El conversatorio finalizaba con las conclusiones o ideas semilla que estarían rondando en sus mentes por un tiempo.

Para el segundo interés fundamental, la escritura de un cuento infantil, tuve todo un semestre de acercamiento a los tipos de literatura infantil que se han escrito, a su historia, a las ideas de infancia y a la práctica de escritura. Fueron muchos los intentos, borradores, reencuentros y desencuentros con la escritura, en donde tratamos de dibujar con palabras, de decir sin decir y de ser posible: hacer sentir.

Ahora hablaré del tercer interés fundamental y de gran parte de la fuente para la construcción de este trabajo que es la bitácora.

La bitácora de mi viaje

Para la elaboración de la bitácora me basé en los planteamientos dados por Vásquez (2002) sobre el diario de campo como herramienta para la investigación, pero retomando el antiguo *cuaderno de bitácora* donde los navegantes anotaban las circunstancias del viaje, como la velocidad, la dirección, las condiciones meteorológicas, y otros eventos importantes. Esta bitácora es entonces “una memoria de la aventura o del proceso de investigación” (p. 115).

Esta herramienta de investigación se fue construyendo desde el semestre de ideación y preparación para la acción, hasta el momento de la elaboración de este trabajo. La bitácora entonces no solo aportó para la planeación de la iniciativa *Imágenes del Afuera: un espacio para conversar en torno a la Sombra*, sino también, para la interpretación de lo sucedido y las reflexiones para el mejoramiento del conversatorio.

La bitácora conserva entonces las ideas de *In situ* y *A posteriori*, pero no como secciones de la misma sino como una unión entre hechos, interpretaciones, emociones, miedos, aciertos, reflexiones y registro fotográfico de lo sucedido en el seminario de práctica y en cada encuentro del conversatorio.

La primera versión de la bitácora (Anexo 1) incluye el viaje a lo largo del primer semestre de trabajo de grado. Donde me encontré con retos, oportunidades, sorpresas y aprendizajes sobre la literatura, la escritura y mi ser maestra. Esta bitácora fue construida a retazos y fragmentos de notas que fui tomando a lo largo del tiempo. Encontré tres destinos recurrentes que nombré: La

artesana en mí, Surgimiento de mi Yo escritora y El camino con otros. Allí deshice mis pasos a lo largo de esta parte del viaje.

En la segunda parte o versión de la bitácora (Anexo 2), realicé un registro de cada encuentro del conversatorio. En un inicio, cada entrada estuvo dividida en tres secciones: planeación – expectativas del conversatorio, lo sucedido y reflexiones de lo sucedido. Con el paso de las sesiones, la bitácora fue encontrando nuevas secciones al igual que el conversatorio como una especie de *habitus* emergente que nombré: antes, durante, con la lectura, reflexiones, después y para la próxima.

Para concluir, es fundamental reconocer que la bitácora se convirtió en una herramienta esencial en la búsqueda de huellas y pistas para responder la pregunta de investigación y comprender en profundidad los conceptos trabajados. Además, esta bitácora facilitó la transformación de mi práctica docente, pues proporcionó un espacio para la reflexión crítica y el crecimiento personal. A través del registro detallado y la interpretación de cada encuentro, la bitácora no solo documentó el proceso investigativo, sino que también se estableció como un testimonio vivencial del desarrollo de habilidades y conocimientos. La bitácora reveló las interacciones y aprendizajes que moldearon tanto la iniciativa *Imágenes del Afuera: un espacio para conversar en torno a la Sombra* como mi propio camino a ser maestra y escritora.

Caminos emergentes: líneas de sentido

Para la identificación de las tramas emergentes en la bitácora (Anexo 2), identifiqué los elementos recurrentes e indicios discordantes que dieron forma a doce líneas de sentido en dos grupos que nombré: *habitus*³ y *contenidos*. En el primer grupo identifiqué ritos y momentos del conversatorio que fueron tomando relevancia y forma por el tipo de participación de los miembros del conversatorio. En el segundo grupo, están incluidos los contenidos recurrentes y discordantes de las conversaciones sobre las obras de literatura infantil perturbadoras.

A continuación, introduciré las cuatro líneas de sentido agrupadas en *habitus*.

³ Retomando el concepto de Bourdieu para hacer referencia a las disposiciones y patrones de comportamiento que los participantes traen consigo y que influyeron en su interactúan, comunicación y percepción del conversatorio.

Interpretaciones: interacción entre el texto, la ilustración y el pensamiento

En esta línea de sentido agrupé las valoraciones de la obra literaria infantil por parte del adulto y la integración con los diferentes elementos formales de la obra como texto, imagen, narrador y personajes. Elementos que luego serían retomados para dar un aporte a la conversación en forma de interpretación de lo leído.

Ejemplos y experiencia: la ficción en la vida cotidiana

Posterior a la lectura de las obras, los participantes ejemplificaban su entendimiento de la lectura con experiencias cercanas a su vida cotidiana y a lo que escucharon de otras personas. En este punto los participantes utilizaban sinónimos de “espejo” y “realidad” para explicar que encontraban valiosas las obras porque les hablaba de la realidad mostrándola como un espejo.

Cultivo del día: una idea semilla

Para el final de cada encuentro los participantes comenzaron a dar sus cierres y conclusiones de lo leído y conversado sin que mi compañera Vanesa y yo se los pidiéramos. Estos aportes fueron sentencias que invitaron a la reflexión e implicaron la aseveración de una verdad o incorporación de una verdad nueva.

Dar de leer y dar de conversar: un compartir del espíritu

En diferentes momentos tanto los participantes como nosotras dimos y compartimos: palabra, literatura y a nosotros mismos. Esto permitió la formación de un vínculo mediado por la lectura que llevamos, la conversación que iniciamos y las películas, poemas, canciones, dulces y comida que los participantes compartieron. El dar y el compartir fue algo que surgió del deseo de cada quien por expandir su sí mismo.

Por otro lado, fueron ocho las líneas de sentido agrupadas en la categoría *contenidos*.

Hacia un espacio interior

Con cada encuentro nos fuimos acercando a la noción de Sí mismo, que fuimos nombrando de diferentes formas como: “adentro”, “interior”, “uno mismo”, “habitación”, “jardín interior”. Pasaron de un exterior hacia un interior (otro vs yo) en la forma en que daban sus interpretaciones, primero miraron afuera para luego mirarse no solo como individuos sino como humanos.

El escuchar y el “cuidado de la palabra”

Los participantes expresaron su agradecimiento con el espacio para la conversación pues percibieron hospitalidad y una verdadera escucha, esto permitió la participación libre y no cohibida para hablar de los temas perturbadores tanto en las obras como en sus experiencias personales.

Palabra creadora y palabra destructora

A lo largo del conversatorio encontramos la importancia de las palabras que usamos para nombrar el mundo, a las personas y a nosotros mismos pues permiten crearnos, recrearnos, transformarnos, conocernos, mejorarnos. Pero también destruir, silenciar, ningunear y lastimar al otro. Encontramos la palabra como la conexión entre el actuar y el pensar.

Surgimiento del Otro Yo: la Sombra

Gracias a la lectura de las obras, los participantes lentamente fueron reconociendo su sombra personal y la sombra colectiva en las palabras cotidianas, en sus experiencias y en las obras. La obra fue entonces el espejo no solo de la realidad sino de ellos mismos y lo que en un primer momento fue el problema, el error o la maldad del otro, se fue tornando como una característica humana y por lo tanto de ellos mismos.

Y el niño ¿Dónde queda?

El niño y lo *infantil* fue desapareciendo durante los encuentros a medida que el interés de los participantes por las obras iba incrementando. Fue con una obra de temática “adulta”, el trabajo, cuando el niño y lo *infantil* surgió de nuevo con la pregunta: ¿pueden los niños comprender esto tanto como yo (adulto) lo estoy comprendiendo? A lo largo de los encuentros los participantes dejaron ver la dicotomía en la que nos pone la infancia como adultos: mostrar el mundo al niño y proteger al niño del mundo. A la que me gustaría sumarle: proteger al mundo del niño, de ese niño y esa infancia diferente que se sale de las pautas sociales.

Surgimiento del Otro

Esta línea del sentido tiene que ver con el reconocimiento de la sombra personal y del reconocimiento del otro como un igual en condición de ser humano, pero profundamente diferente como sujeto.

Escape al arte: punto de fuga

El arte se fue reconociendo como un escape a la realidad abrumadora y desesperanzadora, tanto en las obras leídas como en las experiencias personales. Ese escape no como un no querer ver sino como un escuchar mejor, un mirar mejor y pensar mejor hacia el interior de nosotros para

salvarnos de esas dinámicas, pautas y exigencias socioeconómicas que nos alejan de nosotros mismos.

La desobediencia como encuentro con el sí mismo

Para los encuentros finales del conversatorio, la desobediencia a las pautas sociales y a algunas prohibiciones se mostraron como un acercamiento al autoconocimiento y defensa contra esa tendencia deshumanizante y fragmentadora de nuestro tiempo.

Luego de reconocer las diferentes líneas de sentido, fue necesario componer las tramas para hacer concordante lo discordante y conocer ese nuevo conocimiento nacido de la *fusión* de los diferentes *horizontes*. Propongo entonces, otra forma de presentar los hallazgos, encuentros y olvidos emergentes en cuatro imágenes nacidas del conversatorio: el tornado, la ballena, el patio interior y la puerta.

La primera trama, tornado

Los participantes del conversatorio compartían el imaginario social de la literatura infantil como un conjunto de libros y cuentos destinados exclusivamente a los niños, diseñados para entretener, educar y transmitir valores de una manera accesible y atractiva. Esta es una postura popular, ver la LIJ como una herramienta fundamental para el desarrollo de los niños, que estimula su imaginación, fomenta la lectura temprana y que les ayuda a comprender el mundo que les rodea. Nuestro objetivo fue capturar el interés de estos adultos ocupados con sus tareas, responsabilidades y preocupaciones para conversar y soltar un poco el nudo que todos llevamos dentro.

Cómo habrá sido entonces la sorpresa de estos participantes al encontrarse con un conversatorio entre adultos sobre LIJ perturbadora, se habrán sentido perdidos, así como Dorothy al ser arrastrada por el tornado hacia Oz. Pero yo ya estaba segura de algo, la literatura lograría conquistar a esos adultos desprevenidos, así fue para mí y así se narró en todas las referencias consultadas y mencionadas anteriormente: la literatura, si se sabe apreciar, seduce la emoción y el pensamiento de los lectores, cualquiera sea y como contaré a continuación, la LIJ no será la excepción.

Para lograr nuestro propósito realizamos una selección de diez obras especiales con formas y temáticas poco abordadas y catalogadas por Hanán Díaz (2020a) como perturbadoras. Estas obras

fueron libros ilustrados, un libro silente y, en su mayoría, libros álbum que se han convertido en “uno de los mayores aportes del discurso de la infancia al torrente cultural de la sociedad y del universo literario” (Díaz, 2020b, p. 13). El libro álbum merece una atención especial, pues presenta una interconexión entre el lenguaje verbal y el visual, de forma que el texto amplía la lectura de la imagen, y la imagen aporta elementos esenciales de sentido al texto (Díaz, 2020b).

El reto, entonces, fue guiar la mirada de los participantes para que apreciaran el libro como una obra de arte, presentamos el tema como guía, la pregunta como lupa y la conversación como forma de ampliar la mirada, en este caso, de darle profundidad.

Desde el primer día de conversación tuvimos la oportunidad de derribar varios prejuicios hacia la LIJ, el primero de ellos comenzó con el tema, pues iniciamos con la muerte. Este irrumpir temático en la expectativa de los participantes fue fundamental para direccionar una nueva ruta de pensamiento sobre los textos dirigidos a niños. Hablamos sobre la muerte y conocimos una propuesta por parte de Wolf Elbruch (2001) que conmovió a los participantes. Fue inesperado para ellos que en una obra tan breve se pudiera alcanzar tal nivel de profundidad. Esta *profundidad* fue apreciada gracias a la unión de texto e imagen y la selección de diferentes elementos relevantes como la figura de la muerte, símbolos como el tulipán y el cuervo y la apreciación de los colores.

Esto no sucedió de inmediato. Primero sentamos las bases de la conquista: la pregunta. Preguntamos qué es la muerte, así primero creamos un sentido temporal para entender la muerte, sentido que nos serviría para rastrear la muerte de la obra, ver si se le parece, si se diferencia, en qué se diferencia. Así comenzamos a acercar el *mundo del lector* a el *mundo del texto*. Nuestro primer objetivo temporal de generar interés se superó, pues los participantes entraron en el espacio de la reflexión sobre la propia concepción de un aspecto de su realidad: la muerte.

Luego el momento de contextualización del autor, del año de publicación, de la editorial, información que luego podría ser recuperada para dar interpretaciones. Así entraba la primera lectura de corrido, en voz alta (a excepción de la obra silente) para escuchar primeras apreciaciones, sondear puntos de interés que serían profundizados con ayuda de todos en una segunda lectura más pausada y con atención en la portada, guardas y cada página.

Así plantamos las bases de una mirada que se va acostumbrando a buscar para leer mejor.

Hubo un momento en que sentí que la tarea del día se cumplió, pues uno de los participantes dijo: “los copos de nieve parecían estrellas, como si el tiempo se hubiera detenido con la muerte

del pato” (Bitácora 2, Anexo 2, p.4). Este participante unió las palabras “suspendido en el aire” y la imagen de puntos en el cielo para plantear el momento de la muerte y su relación con el final del tiempo para el pato.

Cuando los participantes terminaron de leer y escuchar, su perspectiva de la muerte tuvo un nuevo punto de vista como de una *amiga muerte* y la LIJ también se actualizó en su imaginario, por eso a pesar de la brevedad fue profundo, porque bastó con una obra literaria para llevarlos a Oz.

Sentadas las bases con las preguntas guías de miradas, pasamos a las provocaciones que mi maestra Nancy gusta de llamar *método de Scheherezade*. Comenzamos a ocultar y revelar como un juego cómplice entre los participantes del conversatorio. Nunca dijimos qué texto leeríamos la semana siguiente, era un *secreto*, pero ese secreto se fragmentaba con unas pistas, un collage y una oración sacada del texto a leer, sin autor, sin título. Eran palabras huérfanas que luego en la conversación encontraban su autor y su título. Pero la seducción no terminaba allí, incluso en el conversatorio la obra no se revelaba inmediatamente. Primero continuamos el juego de indicios con la ambientación sobre la mesa y, allí, “oculto” estaba el libro.



Figura 2. *Indicios en pieza*, Archivo personal, 2024. Imagen.



Figura 3. *Indicios en ambientación*, Archivo personal, 2024. Fotografía.

Ocultamos el libro a un lado y provocamos con la pieza y un tema para luego *revelarlo*. Pienso que así hemos creado la expectativa en el conversatorio. Los participantes llegan con la pregunta “¿qué iremos a leer hoy?”, pregunta que se viene formando una semana antes para, finalmente, darles lo que querían saber. Por esto creo que han mejorado en seguir los indicios de los cuentos, de las imágenes y en encontrar un sentido no rebuscado, sino un sentido en sus vidas, algo que les es familiar y que se relaciona con eso nuevo con lo que se están encontrando. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 48)

Este ejercicio se hacía más complejo entre más metafórica fue la imagen, pues el lector debe llenar el espacio que el autor deja a propósito para movilizar el pensamiento, para que sea el lector mismo el que le haga preguntas al texto. Así sucedió con la lectura de *El árbol rojo* de Shaun Tan (2006).

El encuentro estuvo marcado por momentos de silencio prolongado, silencio que dice “estoy pensando”, “estoy tratando de responder algo que no me había preguntado”. Esos momentos de silencio me hicieron dar cuenta que estábamos ante una lectura retadora que implica hacerse preguntas como: ¿qué significa este elemento repetido? ¿por qué se repite? ¿por qué cambió el color? ¿qué quiere decir esto? ¿será que sí entendí? El silencio no fue un silencio de resistencia, fue una muestra de un intenso intento por familiarizarse con esa forma simbólica, connotativa y onírica de la imagen. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 42)

Los participantes, ahora lectores oficiales de indicios y símbolos, comenzaron a ejemplificar lo leído, lo escuchado con lo que más conocían: su vida, su realidad. Pienso que esto fue fundamental en el cambio de perspectivas de la LIJ porque comenzaron a encontrarse en las lecturas a pesar de que estuvieran dirigidas a niños. Se hizo más frecuente que en las intervenciones, los participantes mencionaran palabras como *espejo* y *realidad*.

Este fue el caso de *Migrantes* de Issa Watanabe (2019), lectura que desató la relación entre vida y narración. Este libro silente, muestra en sus ilustraciones esa realidad difícil en la que muchos migrantes deben desplazarse de un lugar a otro en busca de un nuevo hogar.

Las apreciaciones que nos dieron de su lectura fueron referente a la forma, el tema y la unión entre ambos. En cuanto al primero dijeron que “parecía como si estuviera ante una pantalla”, “es como un cortometraje”, “uno se desacomoda”, “hay que estar más atentos y mirar bien los detalles”. Como no hay texto fueron ellos quienes debían llenar el espacio vacío entre imagen e imagen. En cuanto al tema, les pareció la muestra de “una realidad muy triste”, “la historia del mundo”. La unión entre forma y tema fue lo que más cautivó pues, los hizo sentir cosas, recordar la “memoria de la violencia”, sentir el silencio y sentirse “mudo también ante la angustia y el dolor de los personajes”. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 57)

En esa relación entre narración y vida hay una confrontación implícita con la realidad y con la forma en que la concebimos, algo cambia en nosotros en la unión entre los dos *horizontes* o *mundos* (del texto y del lector). Hay una comprensión nueva que se desata y necesita otras formas de relacionarse con el saber y la realidad. También nuevas formas de comprendernos en tanto seres humanos, el estar confrontados no solo como individuos pertenecientes a una sociedad sino como seres humanos nos pone frente a la eterna pregunta de ¿quién soy yo? Pregunta que cuesta responder sin perturbarnos en cuanto nos descubrimos múltiples. En cuanto vamos siendo conscientes de esto el tornado que nos arrastra por la LIJ nos va llevando a un lugar desconocido, que nos comienza a asustar y en el que es mejor estar acompañado.

Los participantes llegaron a la conclusión como un cultivo del día de que es en lo difícil en donde más aprendemos, es el dolor y el sufrimiento lo que da las ganas para vivir más intensamente. La razón tiene unos límites que el arte viene a expandir como lo es la poesía, la creación. Uno muere sin haberse conocido y nuestra identidad se alimenta de los demás. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 28)

Esta compañía la disfrutamos en el conversatorio, pues la escucha fue mutua, dimos parte de nosotros mismos, compartimos historias de vida, miedos, secretos, narraciones que nunca hubiéramos hecho de no tener una obra literaria de por medio. Compartimos tanto que en un punto las palabras, ideas, miradas, experiencias, saberes, películas, poemas y canciones necesitaron de materialidad. La “cosecha de ideas” tomó forma de una recopilación de poemas de *Palabras rodantes*⁴, gomitas, chocolates, barriletes, separadores y dibujos.

El tornado tensionó tanto nuestras ideas que fue necesario un nuevo pensamiento, en palabras de Mery:

Del libro del que se saca tantas experiencias y no sabía que había tanta riqueza que se pueden aprovechar tanto. Entonces me parecen muy importantes para la formación. Mirar el interior, que eso nos lleve a evaluarnos, a examinar nuestra vida. Me pareció muy importante que por medio de un libro álbum lleguemos a tener esas experiencias personales que nos permita evaluar la vida para saber cómo hemos vivido, cómo podemos seguir viviendo y cómo cambiar las experiencias que hemos tenido. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 57)

Pude ver en sus miradas y oír en sus palabras el pinchazo del que habla Andruetto (2009), “El libro que tenemos en las manos nos hiera, deja escapar una flecha que nos punza y nos perturba (...) alegría de haber sido flechados, ignorando el después, el sin más y el para qué” (p. 26). Al final de cada texto leído, los participantes mostraban su auténtico asombro ante una inesperada identificación con un personaje no humano o *infantil* que personificaba algún miedo, algún monstruo de la infancia o del presente.

Los adultos fueron olvidando el adjetivo *infantil* de la literatura y la disfrutaron como cualquier obra de arte, sin importar el público al que se supone va dirigido. Fui testigo de la literatura *ganada* de Cervera (1989), pero a la inversa.

La segunda trama, ballena

Ese tornado nos depositó en un nuevo lugar, uno menos brillante, más bien oscuro, desconocido, ya no tan mágico. Nos encontramos dentro de una ballena. Allí en medio de la

⁴ Es una colección de libros de bolsillo que se distribuyen por todas las estaciones del Metro para promover la lectura en la ciudad de Medellín.

oscuridad podemos sospechar que algo nos devuelve la mirada mientras nos lleva a otro lugar. La sospecha de otra presencia en este nuevo espacio fue creciendo hasta no poderla ignorar. Allí en medio de la oscuridad y el silencio uno tiene que mirarse y descubrirse, una tarea no muy grata en la que el yo se difumina y el otro en nosotros emerge.

Notar esta extraña presencia no es fácil, pues nos resistimos a mirar al tirano, xenófobo, egoísta dentro de nosotros. Un libro álbum que nos permitió mirar momentáneamente en la oscuridad fue *Los conejos* de John Marsden y Shaun Tan (2009). Para la elección de este libro álbum pensamos en dirigir la orientación temática de la violencia exterior de la que somos víctimas a una que nosotros ejercemos aún sin darnos cuenta, o porque no nos damos cuenta.

El asomo de la sombra fue lento y progresivo, primero preguntamos por lo que es una conquista, los participantes la definieron como sujetos activos no como personas que son conquistadas y si hay alguien conquistado sería el otro (“cuando uno”). Pero esto cambió cuando apareció una palabra, lo bélico: la guerra, la colonia, la violencia. El sujeto pasó de ser un posible conquistador a un conquistado, uno lejano por el paso de los siglos, pero con huellas bien marcadas en el presente. Se opusieron pues dos ideas de conquista, una violenta y otra como una superación personal: en lo deportivo (título de ganador), en la seducción y en la persuasión. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 14)

La mirada comenzó en el exterior, si hablamos de violencia viene del exterior, si hablamos de triunfo viene del interior, si debemos tomar una posición como víctimas o victimarios preferimos el lugar de víctimas.

En este punto parecía que el conquistador era un villano, un sujeto diferente al que no se quiere parecer y al que se le debe reprochar todo. Comenzó a aparecer un referente de adoctrinamiento y manipulación como lo fue Hitler.

Los conejos se fueron configurando como seres despreciables y extraños que llegan a invadir un orden, pero gracias a una ilustración, la sombra comenzó a salir. En esta escena, los conejos estaban mirando un mapa en medio de la noche rodeados de puentes que atravesaban las montañas. Uno de los participantes señaló: “la ambición humana que no descansa e incluso en la noche está pensando cómo expandirse”. Nos movimos a un sendero común, lo humano. El conejo se comenzó a acercar, ya no era solo el colonizador español, francés o inglés; ya no era un manipulador inteligente que masacró a millones de personas; se hacía más familiar, más “humano”.

Ante la pregunta ¿quién es el conejo? el pensamiento se activó, yo veía la respuesta en sus ojos, pero no querían decirlo. Finalmente pronunciaron las palabras *espejo* y *humano*. Sabemos que somos el conejo y que solo nosotros podemos hacer algo por nosotros mismos, no llegará un salvador-colonizador del pensamiento que nos devuelva al estado anterior. Somos nosotros los que “debemos mantener la cordura” ante la ambición que se asoma en nuestra sombra. “¿Cómo resguardarse de las ambiciones?” “¿cómo llegar tranquilo a casa y poder dormir de noche?”. Estas fueron las preguntas finales que hacían los participantes no para que le diéramos una respuesta, sino como una búsqueda, como una invitación a sí mismo de encontrar un camino para responderla. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 14-16)

Así fueron las primeras apariciones de la sombra y a medida que avanzamos en las lecturas de los cuentos, se iban desvelando imágenes perturbadoras que resonaron más que otras.

La primera de estas fue la **muerte**. La forma de entenderla “se dividió en dos grupos: la muerte como algo desconocido que da miedo y angustia, y la muerte como otro estado que causa curiosidad” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 3). El imaginario de la muerte altamente influenciado por el discurso católico en nuestra sociedad, conserva esa idea de final definitivo como castigo o recompensa a todos los suplicios vividos en un espacio de eterna tranquilidad. La muerte como un momento separado de la vida que pone fin. Para los participantes ese primer encuentro con el concepto de muerte sucedió en sus infancias.

Fue un choque contra la pared de la vida, una desilusión de lo que imaginábamos que podría pasar. La muerte como una interrupción, como una llegada no deseada y poco pensada, para la que no nos preparamos. ¿Acaso es posible prepararse para la muerte? (Bitácora 2, Anexo 2, p. 3)

¿Qué es lo perturbador de la muerte? Precisamente ese desconocimiento e incertidumbre de lo que sigue a continuación. Sospechamos que llegará un momento en el que nos demos cuenta que todo lo que hemos sido, todo lo que hemos hecho, deje de significar. El dejar de existir trae consigo la pregunta silenciosa de si valdrá la pena vivir. Darle la vuelta a esta pregunta es la tarea existencial para el ser humano porque no solo implica el encontrar un sentido de vida a pesar de la muerte, sino el encontrar un sentido de vida en sociedades donde el vivir viene prefabricado y diseñado para dar muchas ganancias, pero con tallas imposibles en condiciones muy injustas. Allí el vivir se

hace más complicado a tal punto que casi parece un acto de resistencia. Porque “así es la vida” diría la Muerte⁵.

Dentro de la ballena tanteamos en la oscuridad y encontramos una segunda imagen, la **fragmentación**. “La división en partes más pequeñas, la pérdida de la esencia y la posibilidad de ser algo más” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 26), esto significó para los participantes, “un acontecimiento que sucede adentro porque el exterior así lo posibilita. Se da el encuentro con otro que es diferente” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 26).

La fragmentación es el resultado de la búsqueda de la identidad. Un proceso de reconstrucción y deconstrucción que todos vivimos mientras intentamos conocernos y diferenciarnos de los demás. *Juul* (Griegie de Maeyer & Koen Vanmechelen, 1996) es un ejemplo de este proceso.

Las mutilaciones de Juul se podían ver en las partes de su cuerpo, pero funciona diferente en nuestro interior. Incluso en algunas ocasiones no somos conscientes de esos cambios que estamos teniendo, de esas fragmentaciones que vivimos y permitimos. En todo caso la pregunta que Juul se debió estar haciendo a lo largo de la historia era ¿quién soy yo?, pregunta que todos los seres humanos iniciamos y en el camino tratamos de responder como Juul, mutilándonos, fragmentándonos y reparándonos con ayuda de otros. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 27)

El exterior en muchas ocasiones se puede tornar nocivo y asfixiante, nos puede hacer propuestas que nos destruyen por dentro como a Juul a pesar de que sean las promesas de una vida perfecta, segura y correcta. Cuando en la búsqueda de responder “quiénes somos” encontramos caminos poco transitados, la pauta social gira el rostro hacia nosotros y nos señala.

Sentimos miedo ante la manifestación de la diferencia sea cual sea (el amor homosexual, la llegada de migrantes, una nueva tecnología, etc.) que desencadene imaginarios terribles como en la *Isla*⁶ de lo que podría pasarnos si dejamos entrar eso nuevo, eso diferente. Además, cuando estas ideas están sostenidas por nuestra fe y por nuestra pertenencia a un grupo ideológico, se hace más difícil el estar dispuesto a concebir la realidad de una forma diferente. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 47)

⁵ Referencia a *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch (2011).

⁶ Libro álbum de Armin Greder (2013).

El establecer nuestra identidad también implica un enfrentamiento a lo que puede estar prohibido. La desobediencia a la pauta social es establecer un nuevo límite para que seamos reconocidos de otra manera, como Oliver Button⁷ que pasó de *nena* a *artista* gracias a esa desobediencia y defensa de sí mismo.

Lo permitido y lo prohibido son las normas que hay que seguir en una sociedad para mantenernos seguros, son las normas que gobiernan nuestros deseos, el acuerdo entre humanos para controlar o limitar nuestras libertades. Un intento por gobernar el salvajismo, hacer al homo sapiens humano, un hombre civilizado en función del bien común. Siguiendo estas ideas, la desobediencia es castigada, genera culpa, pero paradójicamente “prohibir es invitar”, como dijo Mateo. Hay un deseo contradictorio en el querer cruzar el límite. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 46)

Así nos acercamos a la idea de la formación de la identidad y a la toma de decisiones con la oposición de la sociedad. En ese momento es cuando nos enfrentamos a dos opciones: avergonzarnos de nosotros mismos o defendernos en el reconocimiento.

El porqué de la prohibición es lo más importante, necesitamos encontrar el sentido de las cosas para no “tragar entero” y muchas veces este no tragar implica una transgresión, el cruzar la prohibición para poder encontrarnos. El reconocernos como seres humanos también nos permite reconocer al otro como ser humano, respetarlo y verlo como un igual, desde la hospitalidad de la diferencia. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 47)

Entonces, aunque es posible que perdamos el camino en medio de las exigencias del exterior podemos aprovechar la misma oscuridad que nos provee la ballena para plantar la pregunta, la duda, por medio de la palabra como una fuerza transformadora, reconstructora y posibilitadora. El contar nuestra historia, nuestras pérdidas, nuestros dolores es una forma de sanarnos y de conocernos mejor. “Fue a través del lápiz que Juul pudo reescribir su historia y gracias al interés de Nora” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 27).

Vamos encontrando dos dimensiones de la oscuridad de la ballena, por un lado, una potencia destructora y por otro una oportunidad de transformación. Entre esta dualidad encontramos la tercera imagen, la **soledad**.

⁷ Libro ilustrado *Oliver Button es una nena* de Thomas Anthony De Paola (2002).

La soledad se puede encontrar en momentos de tormento o momentos de exploración y reflexión. Dependerá de si es una elección del sujeto o una imposición del entorno. Sea desde un punto o el otro, la soledad implica un alejamiento, un extrañamiento de uno mismo.

La soledad se fue construyendo como una sensación, un darnos cuenta de que nos estamos alejando de nosotros mismos, un tomar distancia para observarnos y evaluarnos, lo cual nos angustia, porque nos damos cuenta de esa sombra, de la pregunta, de la inseguridad, de la posibilidad dentro de nosotros mismos. En la soledad nos alejamos de la seguridad que nos ofrece la cotidianidad. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 41).

En *El árbol rojo* de Shaun Tan (2006) se explora la tristeza, desesperanza y la soledad en la que podemos estar sumergidos al vernos dentro de la ballena. Sin embargo, presenta un elemento que simboliza a la esperanza, la hoja roja, que nos “acompaña, aunque no la vemos, es ese punto de vista que transforma la cotidianidad, que desautomatiza lo automático y lo dota de sentido. Este punto de vista se da gracias a la perturbación, gracias a hacer tambalear la cotidianidad” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 42).

El encontrarnos a oscuras nos puede dar el coraje necesario para emitir el grito, ya sea de desesperación, un llamado de ayuda o una pregunta que retorna, un eco, un eco, un eco, que nos pone en silencio del exterior para acercarnos a ese “otro yo”, un silencio, tal vez, para escuchar el interior.

Aprovechando este grito de auxilio, surge la cuarta imagen, el **trabajo**. Una de las formas con las que definimos nuestra identidad, la elección de una tarea, de un oficio que nos sostenga en el mundo. Un trabajo que nos paga nuestro esfuerzo dándonos dignidad, reiterando nuestra razón de ser y de estar en este mundo. Pero allí en medio del silencio y la oscuridad, nos descubrimos insectos, desechos de un sistema sordo que nos anula. Este es el caso de *Cigarra* de Shaun Tan (2018). El libro álbum nos plantea muchas preguntas sobre “el mundo que los adultos le estamos ofreciendo a los niños, un mundo que se ha colado hasta los colegios y que ha hecho de las Instituciones Educativas otros centros de trabajo y fábricas de la sociedad”. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 33).

En esta idea de trabajo emergente regresa a nosotros la forma en que existimos para la masa social: un número, un ladrillo más en la pared⁸ desprovisto de una identidad. Nos encontramos con los valores de nuestras sociedades que nos vuelcan a la obediencia de un tiempo, un ritmo vertiginosamente rápido de producción, de compra, de venta, de oferta que nos hace olvidar temporalmente nuestras preguntas existenciales y nos planta de lleno ante nuestra preocupación inicial: ¿tendrá sentido vivir esta vida?

La quinta imagen son las **huellas de la violencia**. La guerra y la violencia deja marcas en el cuerpo, pensamiento, el comportamiento y las vidas de las personas que con el tiempo se van cristalizando como aspectos de nuestra realidad a pesar de su falta de sentido.

Las huellas que han dejado la violencia en nuestras vidas van desde el no poder hacer algo que se quiere, como el no ir a un lugar porque hay una barrera invisible que lo impide; el camuflar la identidad por miedo al ataque; el temor al otro por lo que podría hacerme, esto nos hace ser prejuiciosos con los demás; la indiferencia de los que nos vamos acostumbrando a las manifestaciones de la violencia, y hasta la colonización de nuestro pensamiento. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 8)

Nos encontramos con la violencia en nuestra infancia, ya sea con las historias de otros o con la experiencia propia de un robo o de alguna limitación que otro impuso. La violencia tiene múltiples formas que algunas veces pasa desapercibida porque se ha naturalizado y nos hemos acostumbrado a esa forma de que sucedan las cosas. Es en las historias, relatos y narraciones de otros, cuando podemos identificar también las manifestaciones de violencia en nuestra vida. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 9)

⁸ Referencia a la canción de Pink Floyd (1979) "Another Brick in the Wall".



Figura 4. *Camino a casa*, Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, 2008. Libro álbum.

Al leer un libro álbum como *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2008), podemos ser testigos de cómo la violencia le quita un padre a una familia que tiene que llenar su falta con roles que antes no tenían mientras lo extrañan y hacen lo posible por continuar con sus vidas. Allí no vemos actos violentos como tal, pero vemos sus consecuencias.

Nos descubrimos reproductores de formas violentas de la realidad desde narrativas cotidianas como “no dé papaya” y “le faltó madera/fuete” por ejemplo. Hacemos parte de esta realidad que no podemos cambiar, aunque queramos, y permitimos como autómatas la repetición, a veces, sin cuestionar.

Ante este panorama desolador pareciera que la boca de la ballena se hace más grande y más oscura. ¿Será posible salir de allí ilesos?, ¿así se habrá sentido Jonás?, atrapado, condenado a vivir allí.

A dónde podemos escapar entonces, si donde sea que miremos pareciera perseguirnos la desesperanza y la falta de sentido. Nuestro grito de auxilio nos sigue dando ecos que se mezclan con algo más. Viene un murmullo, un susurro de Afuera. Fuera de la ballena hay algo más, una promesa, un camino “poco transitado y no apto para cobardes, que además exige cierta transgresión de la norma o lo esperado” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 34).

Cuando afinamos el oído el susurro parece decir cosas en otro idioma, no lo entendemos del todo. Tratamos de escuchar y termina sucediendo, la boca de la ballena se abre y la luz es tan fuerte que tenemos que cerrar los ojos, quedamos ciegos en ese instante. Damos el paso al vacío, a la incertidumbre, confiando en la promesa de ese susurro que escuchamos en la oscuridad.

Finalmente, la ballena nos da a luz, recompensa de los indicios seguidos en las narraciones gracias a la perturbación. En palabras de Mateo como:

Estoy dentro de la ballena en donde todo es oscuro. Estoy escuchando cantar a una mujer que representa todas las voces femeninas que desde niño he escuchado: madre, abuela, maestras. La perturbación viene siendo la oscuridad dentro de la ballena, que me lleva a donde no sé. Hacer consciente el estado de estar en un vientre, que uno lo vive a veces en las dificultades, como si estuviera metido en un hoyo negro del que no se va a salir nunca, pero resulta que el nacimiento le permite a uno ver la luz. Los sonidos que se perciben dentro son lo que me da esa esperanza de lo que está más allá del dolor y del sufrimiento. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 57).

La tercera trama, patio interior

*Mi grito retorna en saeta
cantable que se hiende a sí misma: garganta ilesa
de ecos, silencio sin memoria, oído huérfano,
ebriedad sonora
a siglos luz
de mi cáliz encumbrado.*

~Mateo (participante del conversatorio)

Cuando la luz se desvanece y podemos ver mejor nos encontramos en un lugar diferente, parece ser un jardín, con paredes altas y un cielo despejado, el clima no es muy cálido ni muy frío, la luz viene de todas partes. Es un lugar familiar, estuvimos allí cuando éramos niños, pero en algún momento se nos hizo difícil volver. Tuvimos que ser arrastrados por un tornado y transportados dentro de una ballena para llegar al patio interior. Este espacio de fuga funciona como un refugio que nos brinda consuelo para enfrentar las imágenes perturbadoras de nuestra realidad.

Como la niña de *Camino a casa*, que encuentra una forma de viajar en el tiempo con el recuerdo de su padre, porque lo extraña. Se desplaza de lugar como forma de escapar de la ciudad y su caos, una forma de ir a su interior. Como Montaigne y su figura en la torre escapando hacia sí

mismo, para pensar, para escribir, para expandir su horizonte interior limitado por el exterior. Algo así hacemos cuando leemos, cuando escribimos, bordeamos el Afuera.

¿Qué nos saca de la ballena? El arte y otros seres humanos.

El arte apareció como una de las formas de ir hacia nosotros mismos a diferencia de lo comercial o de la publicidad que “difuminan el ser”. Hay códigos de estética en la sociedad y hay estatus a los que nos sometemos y nos cortamos por partes para adaptarnos a ese molde. Sentimos “un dolor y vergüenza de ser lo que uno es”, aunque no debería ser así. En la literatura nos encontramos, a diferencia de la publicidad en donde nos perdemos de vista con los ideales de belleza, de éxito, que nos pone de frente a los ideales capitalistas y del consumo. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 28)

En el arte encontramos atajos al patio interior que es lo más cerca que podemos estar del Afuera.

A través del arte (ya sea en películas, canciones, cuentos o pinturas) podemos hablar de lo que nos preocupa y pensar sobre nuestra humanidad y finitud.

La “contemplación es para mí la libertad”, así lo dijo uno de los participantes. El poder decirle no a la exigencia social y regresar a la naturaleza para observarla y aprender de ella. Disfrutar de un texto o de una conversación como en la película *Días perfectos* (Wenders, 2023). La contemplación, el detenerse a observar es una forma de cultivar un jardín interior. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 35)

Es un acto de libertad porque podemos elegir, depurar, reconfigurar, volver a escribir nuestra narración. Como el héroe de las tragedias que se “lanza al mundo, se mete al bosque para enfrentar su tarea. Sufre un dolor que tiene que asumir y en ese asumir se forja el carácter. En ese momento se pone a prueba, se elige y se hace responsable de la elección para encontrar allí la satisfacción”. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 35)

En ese lugar la perturbación se pone en perspectiva y la obra de arte nos permite tener la catarsis de la que habla Mery: “Eso (LIJ) sirve como una catarsis cuando nos sentimos identificados con ciertas situaciones, entonces esto ayuda a sanar heridas y tomar decisiones. Me parece muy interesante en ese sentido personal”. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 58)

En ese espacio de fuga, la obra literaria nos posibilita incluso tomar decisiones, responder esas preguntas existenciales que emprendimos con el tornado, que sufrimos con la ballena y que encuentran refugio en el patio interior.

Estamos fascinados mirando las flores, observando el cielo despejado, escuchando los susurros que atraviesan las paredes cuando nos damos cuenta. Alguien nos está mirando desde atrás, una presencia que hemos olvidado y que reclama nuestra atención. Puede que incluso el lector la haya olvidado o se esté preguntando por ella. Giramos nuestra cabeza sobre nuestro hombro derecho y cruzamos miradas. Está allí, apenas a unos metros, en silencio, mirándonos fijamente, sin ninguna expresión en su rostro. Una niña.

El canto de la cigarra taladra las rocas⁹

En un salón silencioso a las 4 de la tarde, un grupo de personas se reunió a escuchar y a conversar sobre una historia para niños, como lo venían haciendo durante varias semanas anteriores. Una joven tomó un libro de pasta dura con ilustraciones grises y comenzó a leerles, a hipnotizarlos con las palabras e ilustraciones de un australiano sobre un insecto maltratado.

—*¡Tac, tac, tac!* —leyó la joven. Los pensamientos de un receptor se desbocaron como si alguien hubiera movido un tapón que impide el paso del agua.

“Quien diría que se puede encontrar tanta profundidad en tan pocas páginas, quien diría que podría identificarme tanto con un personaje no humano: un pato, un conejo, una escultura de madera y ahora, una cigarra... Quien diría que los cuentos para niños no son solo cuentitos. Qué inesperado encontrarme en estos libros”.

—*Recursos humanos dice que cigarra no es humana* —siguió leyendo la joven—. *No necesita recursos. ¡Tac, tac, tac!*

“También me han dado la espalda, también me han lanzado al suelo, también me han humillado y también lo soporté... ¿por qué? Por la necesidad, por mi responsabilidad, porque no tenía otra opción... ah, también fui Jull, me mutilé, cercené y fragmenté. He sido el hombre desnudo en la

⁹ Referencia al haiku de Matsuo Bashō que aparece como epígrafe del libro álbum *Cigarra* de Shaun Tan. La cursiva corresponde a extractos del libro álbum.

playa, el extraño, el expulsado, pero también soy el lugareño que expulsa y teme, el conejo que conquista y destruye”.

—*Sin trabajo. Sin casa. Sin dinero. Cigarra sube a azotea de edificio*— continuó la joven. El receptor esperó lo peor.

“Claro, yo también he estado al borde del precipicio, pero, voló... no se lanzó, voló... ¿qué me retuvo? ¿qué me ayudó a salir del capullo? ¿qué me ayudó a volar? ¿qué me regresó al bosque?”.

—*Cigarras vuelan hacia bosque. A veces piensan en humanos. No pueden parar de reír. ¡Tac, tac, tac!* —acentuó la joven. Los ojos del receptor destellaron al notar el contraste de colores y al descubrir que algo se movía en su interior.

“Renació, se convirtió en cigarra, después de 17 años, a pesar de todo lo logró. Sí, me parezco a Cigarra, he tenido un trabajo así, me he sentido así, pero, un momento, ¿los niños lo podrían entender? Ellos no trabajan, no tienen que pagar facturas, no tienen un jefe, no se paran al borde del precipicio”.

—*Historia buena. Historia simple. Historia incluso humano entiende* —finalizó la joven.

—Me parece maravilloso todo lo que podemos conversar sobre este texto, pero, ¿los niños lo podrían entender como lo entendemos nosotros? —preguntó al fin el receptor.

—¿Qué te diría la niña que invita a un León de vuelta a casa? ¿crees que ella no lo entendería? ¿Qué te diría el niño herido en tu interior? —respondió la joven. Un silencio tomó el espacio, las miradas se quedaron fijas en la nada y una voz infantil, brillante y casi burlona taladró dentro del receptor:

—¡Tac, tac, tac!



Figura 5. *Cigarra*, Shaun Tan, 2018. Libro álbum.

Los adultos del conversatorio reconocieron los textos leídos como obras de arte que brindan una oportunidad igual que la música, la pintura o el teatro como punto de fuga de la cotidianidad y de la invasión del afuera. Pensaron en la lectura como refugio, la reflexión y la conversación como caminos para enriquecer ese *patio interior* firme para enfrentar el mundo.

Nuestros niños, niñas y jóvenes -adultos también- están inmersos en una cultura de prisa y bullicio que los iguala a todos y que les impide refugiarse, en algún momento del día o, incluso de su vida, en lo profundo de sí mismos. De ahí que es la experiencia del texto literario y el encuentro con esos libros reveladores que no se leen solo con los ojos o con la razón, sino con el corazón y el deseo, sean hoy más necesarios que nunca como alternativas para ir construyendo esas casas interiores. (Reyes, 2016, p. 32)

Yo me sentí ganadora al ver la desaparición de *lo infantil* como la llegada de nuevos *inquilinos*, pero pronto me di cuenta de que no fue lo único que desapareció. El niño como sujeto pensante, sensible y capaz de entender la realidad fue desplazado. Frente a mis ojos vi lo que ya había leído en muchas páginas y que parece ser algo difícil de agarrar y resolver: una infancia diferente, un niño diferente que es también un sujeto que siente, razona, reflexiona, sufre y llora, un ser humano.

Con una pregunta, la idea que seguimos cargando en el imaginario colectivo de infancia volvió a surgir: “¿los niños si pueden entender esto tan bien como lo entendemos nosotros (los

adultos)?”. De nuevo apareció la barrera que creí resuelta, la sospecha de que hay temas adultos que el niño no puede entender por su condición de niño, claro, desde el punto de vista adulto. Acaso no solo la literatura sino todo lo relacionado a la infancia “es una especie de bicho raro, un campo aparentemente inocente y marginal” (Montes, 2001, p. 17).

Creí a lo largo de los encuentros que la desaparición de lo infantil se debía a la aceptación del niño como sujeto inteligente que interpreta y propone sentido a lo que le leen, pero me di cuenta que este pensamiento del niño como algo diferente que no puede acceder a ciertos saberes sólo porque es niño sigue presente. Ya sea porque el contexto no es cotidiano: una oficina donde trabajan los adultos, por ejemplo, no quiere decir que el niño no pueda apreciar como lo hacen los adultos. Pueden proponer las suyas y de mucha más variada procedencia. Ellos están en el bosque al que nosotros, los adultos, tratamos de volver. Para mí, ellos son las cigarras.

Lo infantil surgió entonces como lo limpio, lo inocente: “en medio de su inocencia... como son tan limpios”, “aunque la sociedad les mete muchas cosas y algunos tienen mucho mundo”. Lo que no conoce esto de lo que hablamos: el dolor, el trabajo, la deshumanización. Tal vez no con esos nombres, pero seguramente sí han sentido el peso de nuestra exigencia adulta de convertirse en la sociedad del futuro: de que no se ensucien, no lloren, de estudiar bastante para que trabajen, de que tengan buenas notas, de que jueguen; pero no demasiado. Incluso, que no entendamos ni valoremos sus opiniones y sentimientos. Un niño seguramente se reiría de nuestra incapacidad de entenderlos. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 36)

A pesar de ya saberlo, de hablarlo en cada sesión esta pregunta dejó la certeza de que es un tema que nos causa mucha ambivalencia. Seguimos cargando en el imaginario colectivo a una infancia inferior, separada y diferenciada de los adultos. Seguimos teniendo la esperanza de que la infancia actual sea la *infancia dorada* e ideal, que no sufra, que no se endeude, que no se deprima, que no llore, que sea feliz, una proyección más de nuestro *deseo mal* al que se refiere Estanislao Zuleta (2023).

Deseamos mal. En lugar de anhelar una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, solemos desear un idilio sin sombras ni peligros, un nido de amor que, en última instancia, nos lleva de regreso al huevo. (p.15-16)

Vale la pena preguntarnos qué tan diferentes somos los adultos de los niños, ¿necesitamos verdaderamente un mundo separado como si el niño fuera de una especie diferente a la nuestra? Nuestra sociedad trata de proteger al niño segregándolo de los espacios adultos

Entonces “hay que proteger a los niños de las cosas de adultos, por ejemplo, del trabajo”. Hay que librarlos de los “malos hábitos” y proteger su libertad, que las “restricciones sean para proteger su integridad”. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 52)

Esta segregación pretende producir niños que sí hagan realidad los ideales de vida: que se comporten como se supone se comportan los niños para que vivan como se supone que viven los adultos. Para eso se diseñan currículos, se enseña en escuelas y se les graba en el pensamiento lo que es correcto y lo que no. No entendemos que las realidades que estamos propiciando nos están entregando niños diferentes, que nos devuelven la pregunta: ¿qué es un niño? ¿cómo es la infancia?

Es necesario comprender que la infancia y la adultez no son mundo diferenciados y separados (Figura 6), están conectados, intersecados en su condición de seres humanos (Figura 7), por lo tanto, también comparten el arquetipo de la Sombra. El arte, la literatura en general y la LIJ, nos conectan con ese afuera de nosotros mismos que nos empuja al Afuera, recordemos que no lo podemos alcanzar, entonces, nos quedamos en su borde, creamos patios interiores en el adentro *del* afuera donde encontramos refugio, lo más alejado de cualquier exterioridad, del lenguaje y del poder, por lo tanto, lo más cercano.

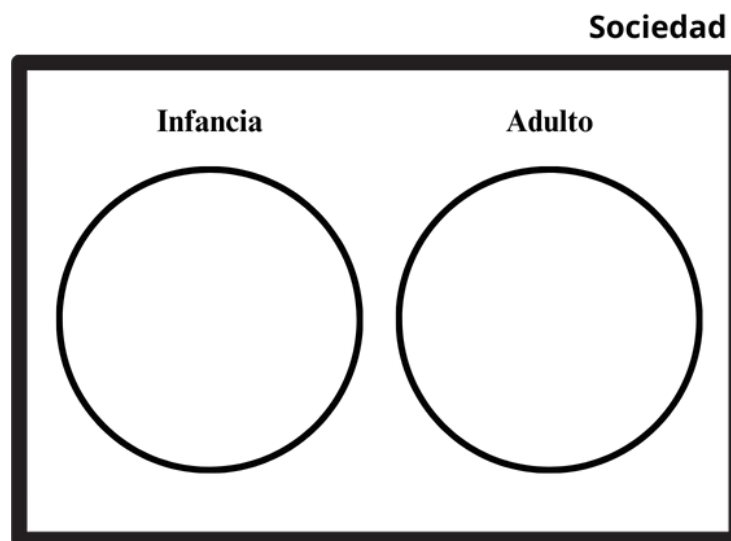


Figura 6. Infancia vs adultez, Elaboración propia, 2024. Esquema.

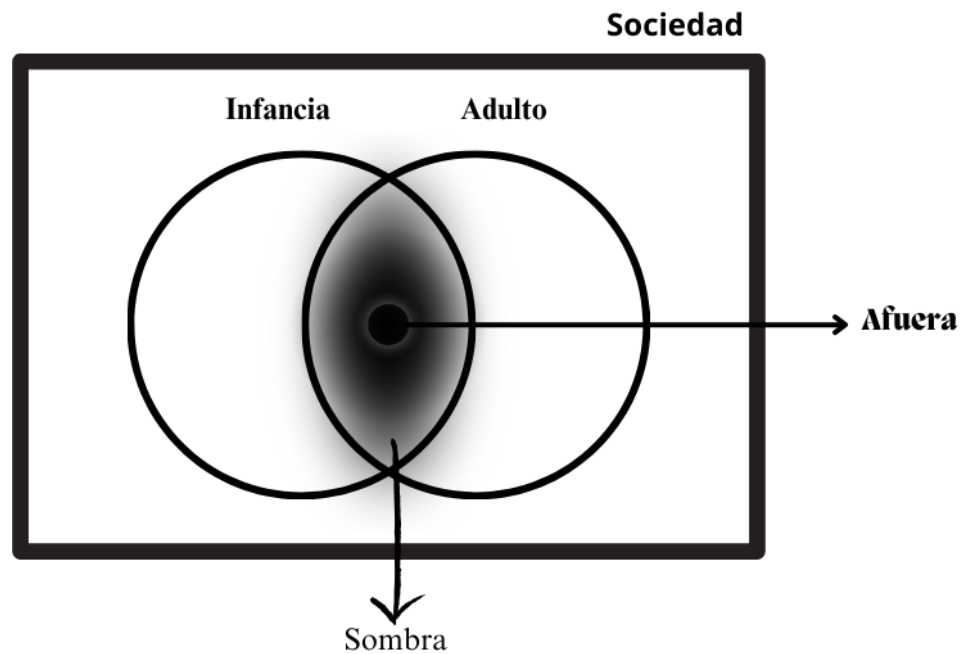


Figura 7. Ser humano, Elaboración propia, 2024. Esquema.

La experiencia de los adultos al leer literatura infantil no solo desafía las nociones convencionales sobre la infancia y la literatura, sino que también nos invita a reflexionar sobre nuestra propia humanidad y la naturaleza de nuestras relaciones con el mundo que nos rodea. A través de la exploración de estos textos, los adultos pueden redescubrir la riqueza y la profundidad de la experiencia humana compartida, trascendiendo las barreras de la edad y conectando con aspectos de sí mismos que quizás habían quedado olvidados o relegados en la vida cotidiana. La literatura infantil se revela, así como un puente entre generaciones, un espejo que nos devuelve la imagen de nuestra propia complejidad y un recordatorio de la importancia de abrazar la sombra, la ambivalencia y la pérdida como partes integrales de la existencia humana. En última instancia, al enfrentarnos a la literatura infantil como adultos, nos enfrentamos también a la necesidad de reconsiderar nuestras concepciones de la infancia, reconociendo en el niño no solo una figura de inocencia y vulnerabilidad, sino también de potencialidad, sabiduría y a un ser humano.

Allí en el patio interior, la niña nos toma de la mano y nos muestra la puerta que nos lleva de nuevo al exterior.

Hacia un desenlace



Figura 8. Puerta, la perturbación, Elaboración propia, 2024. Dibujo.

El lector no se habrá olvidado de la última trama, la **puerta**. Esa puerta que cruzamos tanto grandes como pequeños. Esa puerta es la perturbación, “una vez abierta ya no se puede cerrar y no hay de otra más que enfrentar lo que sea que sale de ahí. Esa puerta es como un espejo y lo que se refleja es nuestra sombra” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 57). La perturbación no es solo una respuesta de incomodidad ante algo prohibido o tabú, es una entrada, a la posibilidad dentro de la cultura y, por lo tanto, de uno mismo. Es un acercamiento a la sombra y por lo tanto al Afuera.

La perturbación es la puerta directa al encuentro con la Sombra, en este encuentro nos hacemos conscientes de que dentro de nosotros existe la posibilidad y, por lo tanto, no somos ni tenemos que ser de una sola forma. Hay más posibilidades, podemos cambiarnos, transformarnos, depurarnos a nosotros mismos y tratar de parecernos más a quien queremos ser, en lugar de vivir como nos han dicho que seamos.

En ese encuentro no solo nos damos cuenta de la potencialidad de devenir otros. También descubrimos la posibilidad de cambiar la realidad porque si hay otra posibilidad de ser, hay otra posibilidad de estar en el mundo. Por lo tanto, la realidad puede ser cambiada y debería serlo. Es posible tomar decisiones para cambiar formas de vivir luego de haber reflexionado sobre nosotros mismos a partir de la lectura de un libro álbum.

Si en ese encuentro se abraza la Sombra, nos acercaremos al Afuera, porque, el Afuera es la potencialidad misma que no se puede asir a un momento o lugar y que no se concreta porque escapa al lenguaje y al poder.

La literatura infantil perturbadora posibilita el hablar de eso que no nos gusta, o con lo que no estamos de acuerdo de nuestra realidad, pero que no nos hemos detenido a preguntarnos por qué y cuál sería el giro o cambio necesario para llevar una vida más congruente entre nuestro pensamiento y nuestro actuar.

Entonces, *¿Cómo los libros perturbadores permiten la exploración del arquetipo de la sombra, que a menudo permanece invisible para el sujeto, en la literatura infantil?* Poniendo en diálogo, conversando, la vida y la ficción. “En el fondo los libros son eso: conversaciones de vida. Y sobre la vida, sí que es urgente aprender a conversar” (Reyes, 2016, p. 34).

Lo principal es la conversación, con los libros perturbadores se conversan tres cosas diferentes:

El primero es el *diálogo entre obra y vida*, donde se acercan estos dos mundos diferentes, del texto y del lector, que a su vez impactan en la *vida vivida* que es la realidad del lector: su percepción de sí mismo, de los demás, del mundo y su toma de decisiones. En este encuentro sucede la *fusión de horizontes* donde el lector deviene otro como consecuencia de un acontecimiento. Así como el que inició este trabajo de grado y como el que comparte Mateo:

La experiencia de acá la sentí como que me estaba preparando para la soledad; para mí la perturbación vendría siendo eso, la soledad, el abandono, estar en oscuridad, el vacío. Yo digo, este espacio me está preparando para algo en la vida, aunque no sé qué es. Uno no sabe el futuro qué le depara, entonces ¿uno de qué echa mano? De lo que uno ha aprendido, por ejemplo, acá en estos espacios. (Bitácora 2, Anexo 2, p. 58)

El segundo es el *diálogo entre lectores*. Quienes se reúnan en torno a una obra literaria, el hecho de conversar, de escuchar, de detenerse, de mirar, de proponer un *cultivo del día* participan de una práctica de resistencia. Así se resiste a esa gran estructura social que propone ritmos tan acelerados, tan llenos de positividad, del hacer y del producir hoy en día. El conversar en torno a una obra literaria nos permite presentar la duda que es presentar el No. Es detenerse en la atareada y rápida exigencia del mundo actual. Esta es una de las tareas del maestro, aprender a mirar, para enseñar al otro, detenerse y decirle No al impulso de reaccionar inmediatamente, es decir, al dogma. “La pura actividad solo prolonga lo ya existente. Una verdadera vuelta hacia lo otro requiere la negatividad de la interrupción” (Han, 2012, p. 55).

Entonces el papel del maestro de literatura no se limita a la enseñanza de la forma, a realizar resúmenes o a identificar el narrador, el espacio o el tiempo. El maestro media el espacio de acercamiento entre la obra y el lector haciendo uso de los elementos formales, así se le da el lugar central a la obra literaria y se permite que la obra hable y toque nuestras vidas. Implica un detenerse también de las prácticas tradicionales. De pensar la enseñanza únicamente como explicación de conceptos. Enseñar a detenerse es enseñar a valorar la incertidumbre y la duda como fuentes de aprendizaje. Al practicar el detenimiento, los estudiantes aprenden a apreciar la importancia de la reflexión profunda, una habilidad que es tan necesaria para resistir la presión constante de la productividad y la inmediatez en la vida moderna.

La maestra de literatura que fue surgiendo en este camino del trabajo de grado no solo fue transmisora de información, también fue creadora. Este es un papel que se le ha ocultado y en algunos espacios se le ha negado al maestro. También podemos crear y deberíamos hacerlo, ya que, la creación misma es un acto de resistencia, un acto de novedad, de transformación que invita al estudiante o lector a también ser un creador, un escritor y un lector del mundo y de su realidad.

Por esto a pesar de que la literatura no se escribe para enseñar, es posible aprender de ella porque allí encontramos nuestras nociones de realidad que se forman y deforman, que nos forman y deforman como sujetos y ciudadanos que puedan elegir y hacerse responsables de sus elecciones.

Eso fue lo que hicimos, enseñar a mirar las obras literarias en esa mediación de seguir indicios y hacer preguntas. La duda le dio entrada al pensamiento y este “afecta, conmueve y perturba los fundamentos de nuestra vida” (Zuleta, 2023, p. 53), porque rompe con un sistema que antes daba seguridad y construye una nueva normatividad ampliada y más flexible. Por esto, el pensamiento nos da alegría y dolor. Por un lado, nos alegra la desaparición de lo que mantenía excluido eso posible, pero, por otro lado, sentimos angustia por perder ese dogma antes seguro y no saber a dónde nos llevará el nuevo entendimiento del mundo.

El tercer diálogo problematiza la idea de infancia y de su literatura, la *infantil*. El encuentro con esta categoría de *infantil* nos pone en tensión por cómo consideramos la literatura y a los niños. Esta tensión tiene que ver con las infancias *diferentes* en nuestras sociedades. Nos cuesta entender estas nuevas infancias porque no entendemos las realidades que las posibilitan. No sabemos cómo presentar el lado perturbador del mundo a los niños, entonces, creemos que es mejor ocultar y decir que “eso no sucede”, que “lo van a entender mejor cuando estén grandes”.

La Sombra está tanto en adultos como en niños, y si bien hay muchos aspectos de la realidad que se le quieren ocultar al niño para protegerlo, tal vez el mecanismo adecuado no sea el ocultar. Cuando ocultamos se impide el poder pensar, reflexionar o tomar una posición sobre lo que sucede. Mejor el presentar de *otra forma* esas realidades complicadas que suceden en nuestro mundo. Al final, las realidades “ocultadas” impactan y afectan la vida de las infancias porque habitamos el mismo mundo. La muerte, la violencia, la tristeza, la soledad... también son cosas que el niño tiene que vivir porque están aquí, entonces, se les debería también presentar. Como lo diría Mery: “somos los adultos los que tenemos ciertos temores entonces queremos meterles todas esas cosas, pero hay que dejarlos que se desarrollen como son” (Bitácora 2, Anexo 2, p. 52).

Todo el camino recorrido de este trabajo de grado me deja tres inquietudes que aún me cautivan para seguir indagando:

1. ¿Cómo cambiarían estas experiencias de lectura adulta en un conversatorio con niños y adultos?

A partir de la lectura en el conversatorio del libro álbum *Cigarra* de Shaun Tan (2018) comenzó a surgir este interrogante. Un conversatorio en el que se integren tanto niños como adultos para ver la colisión entre esos “dos mundos”, que se intentan separar. Cómo sería leer estas obras con estos dos grupos de edad en un mismo espacio. Cómo serían las interpretaciones de estos grupos que están en puntos diferentes del desarrollo de su vida y que tienen formas diferentes de percibir y entender el mundo.

2. ¿En qué parte/dimensiones lo humano se divide en niño y adulto?

Partimos de que son diferentes, pero qué tan diferentes son y en dónde está esa diferencia. Cuáles son esas dimensiones de la diferencia como para decir que existe el mundo adulto y el mundo infantil. Ver esas diferencias no para separarlas sino para entender cómo funcionan esos lindes entre lo infantil y lo adulto. No se trata de eliminar lo infantil, pues sería un retroceso, volver al siglo XVIII cuando no existía el niño. Entender la diferencia y la similitud, ya que, de todas formas, se sigue hablando de un ser humano.

3. ¿Cómo llevar este tipo de experiencias a las aulas?

Este conversatorio fue una experiencia no escolar porque hizo parte del *Taller de la Palabra* en la Universidad de Antioquia. Me pregunto cómo llevar estos espacios de conversación a la

escuela, al aula, en donde aún se viven ritmos muy similares a los de la fábrica y el empleo. Cómo permitir estos espacios para que los niños y jóvenes puedan tener encuentros y acontecimientos con obras de literatura infantil.

Hacia una escritora

Hay dos prácticas que he mantenido desde que aprendí a leer y escribir, una es escribir un diario de cartas a mí misma y la otra es leer esas cartas. Estas prácticas junto con la lectura de obras literarias, me han posibilitado vivir en el presente. Lo cual suena contradictorio, pues la literatura nos lleva a tiempos y lugares otros, con personajes que podrían o no existir. Los diarios, por otro lado, los escribo para una Daniela del futuro en respuesta a una pregunta de la Daniela del pasado. En todo caso, para leer y para escribir se necesita vivir en el presente, mirarlo fijamente a los ojos y no apartar la mirada por lo que fue y puede ser, por lo que no hice o haré, por lo que me hace sentir culpa y lo que me angustia. La lectura y la escritura siempre nos traen de vuelta al presente, a nuestro presente más cercano e inmediato, por eso nos acerca a nosotros mismos y a los otros. Se vuelve un refugio.

Tal vez por el lugar que en mi imaginario le he dado a la obra literaria, el solo pensar en intentar escribir una, me llenó de angustia. Lo más difícil fue el convencerme de que iba a escribir literatura infantil. Soy una persona que no habitó la escritura literaria de forma consciente. A lo largo de mi infancia fui perdiendo esa habilidad de niña para narrar, porque tenía que memorizar, repetir y mirar el tablero. Ahora ya grande, cuando me pidieron pensar, escribir y crear, me enfrenté a una ardua tarea de desaprendizaje. Este acercamiento quedó registrado en una sección de mi primera bitácora (Anexo 1).

Después de mucho batallar, porque en este sentido mi relación con la escritura es más bélica que fraternal, pude proponer un cuento decente, espero, nacido del *Método Madriguera* que le hiciera justicia a las ideas y aprendizajes que han emergido en el desarrollo de este trabajo de grado. Mi editora fue la maestra Zoheila Mazinani y recibí también mucha ayuda de mis compañeras del Seminario de Práctica Pedagógica que también se enfrentaban al mismo reto. Espero que el lector pueda completar el cuento que propongo, que lo actualice con su lectura y de ser posible, es más ya una ambición, pueda ser arrastrado por un tornado y recibido por una niña en el patio interior.

La literatura se lee, vale decir, se siente desde la propia vida. El que escribe estrena las palabras y las reinventa cada vez, para imprimirles su huella personal. Y el que lee literatura recrea ese proceso de invención para descifrar y descifrarse en el lenguaje secreto del otro. (Reyes, 2016, p. 30)

En el pozo de los deseos

Eva tomó, como ya estaba acostumbrada, sus cinco pares de medias, relleno sus zapatos con papel higiénico y puso una marca nueva en la pared antes de salir. Un suspiro pesado escapó de sus labios pues la línea cada vez estaba más abajo. Era su día libre y subir a la montaña se había convertido en lo único que disfrutaba desde pequeña. Trató de peinar el desorden de su cabeza, pero sus dedos se alejaron rápidamente de los nudos recién formados. Dudó en llevar su celular, pero finalmente lo metió en su bolsillo. Al salir saludó a la vecina del frente inclinando la cabeza educadamente, ya estaba por iniciar la típica reunión de “cotilleo vecinal” de la mañana.

—Buen día Evita —dijo la señora. Eva aceleró el paso, pero alcanzó a escuchar lo que el grupo de vecinas decía de ella.

—Evita, cada día más chiquita.

—¿Va para su trabajo tan temprano?

—Nooo, qué va, hoy es su día de descanso, seguro va a subir la montaña.

—¡Quién diría! tan chiquita y ya con un trabajo. ¿Cuántos años es que tiene? ¿unos doce?

—Nooo Evita tiene...

Era bien conocido en el vecindario el caso de Eva, se venía encogiendo desde los 15 años por eso todos la confundían con una niña. Además, nadie recordaba haber escuchado su voz. Ella ya se había acostumbrado, pero secretamente le preocupaba desaparecer.

Cuando Eva estaba a punto de entrar al sendero del bosque, las últimas señales de Internet permitieron que su celular temblara en su bolsillo. “No debí traerlo” pensó. A pesar de que era su día de descanso el tono de una burbuja estallando anunció un nuevo mensaje de su jefe.

Le pareció escuchar la voz rápida e irritada del hombre en traje alto: “Evita, Evita tú siempre mente estrechita, ¿podrías mostrarnos tu esfuerzo? ya lo sabes, la importancia, la gran importancia de no ser una carga. Ya han pasado tres semanas y tú sigues sin poder...”

Un prolongado suspiro detuvo la voz en su mente, y sin darse cuenta comenzó a recitar la lista de pendientes del trabajo, pero otras voces interrumpieron su repaso.

“¿Tienes tiempo? ¿terminaste el informe? ¿puedes clasificar la lista de presupuesto? Evita... Evita...”

Un crujido la devolvió al bosque, la rama rota bajo su enorme zapato le recordó que debía prestar atención al camino fracturado y serpenteante. “Iré al pozo” pensó y con paso firme y cuidadoso se dirigió al camino que solo ella recorría desde hace años.

—Hola Eva, de nuevo estás aquí —dijo el Pozo desde lejos. Eva dio pasos más largos y se apresuró a decir:

—Vine a pedir otro deseo. —El Pozo guardó silencio por un momento, pero luego pronunció las palabras que ya Eva conocía bien:

—Cumpliré tú deseo a cambio de algo. —Eva miró dentro del pozo como estaba acostumbrada y dijo:

—¡Quiero ser la mejor en el trabajo!

Al otro día, Eva notó que la última marca de la pared estaba cinco centímetros sobre su cabeza. Entonces se puso un par de medias adicionales y partió decidida. Ese día fue maravilloso para sus compañeros y por supuesto para su jefe.

—Evita hoy está más pequeñita, pero mira mira ¡qué rápido pasan los deditos por el teclado! ¡oh tus ojos! miran y miran.

—¡La pilota de documentos se acorta!

—Compañeros, compañeros, Evita lo está logrando, todos pasen el Tedioso.

—Está al lado del Cansón.

—Que lo junte con el Cansador.

—Evita lo organizará.

—Evita Evita.

De camino a casa, Eva no miró las flores, no escuchó el saludo de la tienda de churros y no notó que su sombra estaba más grande cuando pasó por la última lámpara antes de llegar a su casa. Al día siguiente se repitió lo del anterior y al siguiente y al siguiente. Cuando se midió de nuevo, vio que solo le quedaban cien centímetros. Un frío aterrador recorrió su espalda y corrió donde el Pozo con tanto terror que no se puso medias y los zapatos se le cayeron, su ropa casi que flotaba con el viento, su melena enredada casi que la hundía más al suelo. Gritó con miedo de que el Pozo no pudiera escucharla:

—¡Señor Pozo, señor Pozo, necesito pedir un deseo!

—Eva... tú de nuevo... otro deseo y ya no te quedará nada que dar... terminarás desapareciendo.

—Señor Pozo, pero.

—Yo te recomiendo entrar y buscar.

—¿Al pozo? ¿algo para dar?

—No, algo que recuperar.

Eva no le entendió, pero entró; saltó al borde y miró como siempre lo hacía, pero esta vez no dijo nada y se lanzó. Allí dentro estaba oscuro, pero algo más oscuro la miró y le susurró: —¿Quién eres tú?

Sus cien centímetros temblaron y respirando entrecortado alcanzó a decir: —Eva.

—¿Estás segura?

—Sí, soy Eva.

—¿Tú qué sabes de Eva?

—Lo sé todo, pues soy yo.

—¿Qué le gusta a Eva?

—Me gusta... me gusta.

—¿Qué le asusta?

—Me asusta...

—¿En qué es buena?

—Soy buena en mi trabajo, todos confían en mí, les agrado a todos. Soy muy respetada y me gusta, me gusta...

—Te gustan las flores, mirar el cielo, la comida dulce y dar paseos por el bosque.

—Sí, eso me gustaba, pero ya no lo hago... no tengo tiempo.

—¿No tienes tiempo?

La sombra señaló en su centro y una imagen comenzó a moverse y a adquirir color, como si de una película se tratara, una Eva, casi de la misma estatura que la actual, corría al Pozo y miraba dentro para decir con voz infantil: — Quiero caerle bien a todo el mundo.

—Perderás algo —dijo el Pozo. Luego el movimiento se detuvo y la imagen se fue difuminando en la sombra hasta que desapareció.

—¿Qué fue lo que en verdad perdí? —preguntó Eva. La sombra lanzó una pequeña risa que hizo temblar el fondo del pozo.

—Tu voz quedó capturada, ya nadie volvió a escucharla y a veces ni tú misma la escuchas.

Eva no estaba segura si había perdido primero su voz o su estatura o si había perdido algo más. Miró sus pequeñas manos y trató de recordar, pero en ese momento otra escena comenzaba a cobrar vida dentro de la sombra.

—Si no ayudo a los demás con lo que piden no me van a querer —dijo una voz juvenil dentro de la sombra. De nuevo, las imágenes comenzaron a moverse y a cobrar color, hasta que revelaron a una Eva, pero más alta, que se acercó al pozo para decir: —Quiero que me necesiten.

—Perderás algo —dijo el Pozo. En ese momento las imágenes borrosas de la Eva juvenil se disiparon. La sombra se dirigió a la Eva de cien centímetros que terminaba de ver otra escena de su pasado.

—Olvidaste cómo decir “no” —dijo la sombra.

—Me comencé a encoger —completó Eva.

—Así es, todos comenzaron a pedirte y pedirte y tú comenzaste a dar y a dar. Dejaste de hacer lo que querías ¿Aún crees que eres respetada Evita Evita? —Eva sintió como si cinco de sus centímetros se fueran a desprender de su cuerpo.

—Soy Eva —dijo con voz firme y la sombra rio por segunda vez.

—Recientemente pediste otro deseo, ¿ya sabes qué perdiste?

—Mi felicidad —dijo Eva casi en un susurro—. Soy la más hábil en hacer lo que otros no quieren hacer.

La sombra se acercó y le preguntó: —¿Sabes qué ibas a perder esta vez?

—¿Mi memoria? —preguntó Eva ya sin miedo.

—A ti misma —le susurró la sombra. Eva sintió como si una gota de agua fría subiera por su espalda hasta su nunca—. ¿Aún quieres pedir otro deseo?

—No —dijo Eva.

—¿Quieres salir del pozo? —preguntó la sombra.

—Sí —dijo Eva.

—Entonces dime ¿quién soy?

—Dolor. —Las palabras de Eva disiparon la sombra y como si de un resorte se tratara su cuerpo saltó fuera del pozo.

Eva miró sus manos y eran más grandes al igual que sus pies, que su cuerpo. Su sombra era más pequeña y ya no pudo escuchar la voz del pozo, “Seguramente me diría que no regrese” pensó y entonces dijo:

—Adiós señor pozo.

Eva regresó a su casa, eligió un vestido blanco de flores lilas que nunca se había probado y al fin le quedaba bien. Se puso el par de medias, que guardaba con la esperanza de que ocurriera un milagro, y sus zapatos, ya no enormes pues ahora tenían el mismo tamaño de sus pies. Miró por la ventana y vio algunas nubes moviéndose lentamente por el cielo “Hoy será un día soleado” pensó al cerrar la ventana. Pasó sus dedos por su melena ondulada y saludó a sus vecinas:

—Buen día doña Sol, buen día doña Luz, buen día doña Flor.

—Bue... buen día Eva —dijeron las tres en coro.

—¡Qué lindo vestido llevas! —dijo una de ellas. Una enorme sonrisa se deslizó por el rostro de Eva y sus labios dejaron salir un:

—Gracias. —Eva se alejó luego de una reverencia respetuosa, pero la quietud enmudecida de sus vecinas se prolongó y se prolongó pues la sorpresa fue duradera.

En el trabajo el típico ruido del jefe se hizo sentir —Evita Evita está cambiadita, con tus ahora largos dedos seguro te rendirá y rendirá el papeleo.

—Jefecito jefecito. Buen día, soy Eva y el gran papeleo lo pueden hacer las hábiles manos de mis demás compañeros, no vayan a pensar que somos todos una gran carga ¿no es así, jefe?

—Ah, esto, sí —balbuceó el jefe y la danza de compañeros con pilas de documentos sobre los brazos en dirección al puesto de Eva se detuvo de golpe.

Mientras terminaba su trabajo Eva admiró el cielo y supo que ya casi era tiempo de volver a casa. “¡Qué rico sería comer algo dulce!” pensó. Se levantó de su puesto y vio los rostros cansados de sus compañeros y con voz alegre y una sonrisa furtiva preguntó:

—¿A alguien se le antoja churros con crema?

Así continuó la vida de Eva, pero, ¿qué hará ahora con todos esos diminutos pares de medias?



Figura 9. En el pozo, OpenAI, 2024. Imagen generada por IA.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (2016). *El fuego y el relato*. Sexto Piso.
- Andruetto, M., T. (julio, 2008). *Hacia una Literatura sin Adjetivos*. Ponencia presentada en la Jornada de Literatura Infantil y Juvenil «Abrir un libro, abrir el mundo», Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3DfEtQ0>
- Andruetto, M., T. (2009). *Hacia una Literatura sin Adjetivos*. Editorial Luna Libros.
- Blanchot, M. (2002). *El Espacio Literario*. Editora Nacional.
- Browne, A. (2011). *Hansel y Gretel*. México: FCE.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabanel, A. (1847). *El ángel caído* [Pintura]. Museo del Louvre, París, Francia.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. y Ramos, M. (2012). “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de filología y su didáctica*. Vol 12. (pp. 157-168). <https://bit.ly/3Zs6nQB>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Correa Morales, Y. J. y Piedrahíta Patiño, M. (2019). *Imágenes del afuera, Una apertura a la condición humana* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Darabont, F. (Director). (1999). *The Green Mile* [Película]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault III* Editorial Cactus.
- DePaola, T. (2002). *Oliver Button es una nena*. Editorial Everest.
- Díaz, F. (2009). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. *Barataria. Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, V(I), pp.2-11. <https://www.calameo.com/read/000756052c8e3df04b06f>
- Díaz, F. (2020a). *Sombras, censuras y tabús*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Díaz, F. (2020b). Un tipo de libro muy particular. En C. Sánchez Ortiz & S. Andricaín (Coords.), *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum* (pp. 13-18). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Erlbruch, W. (2011). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore Editora.
- Favreau, J. (Director). (2019). *El Rey León* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Fuentes Moreno, Y. A. y Montoya Hernández, F. A. (2020). *Las humanidades en la universidad como experiencia del Afuera. Un ensayo sobre la travesía del salmón* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Del hecho al dicho hay un poético trecho. Prolegómenos para una investigación social literaria. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 87-103. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741005.pdf>
- Gómez-Esteban, J. H. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 133-144. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1418110815>
- Greder, A. (2003). *La isla: una historia cotidiana*. Lóguez.
- Han, B. (2012). Pedagogía del mirar. En: *La sociedad del cansancio* (pp. 53-60). Herder.
- Jackson, P. (2005). *King Kong* [Película]. Estados Unidos: Universal Pictures.
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiencia y formación / Entrevistado por Alfredo da Veiga. *Leer y Releer*, (48), 5-35.
- Lozano Cartagena, J. D. (2018). *Imágenes del afuera. Una reflexión teórica sobre ética y lectura literaria en nuestros días* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, Colombia.
- Maeyer, G., & Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Lóguez.
- Marsden, J. y Tan, S. (2009). *Los conejos*. Barbara Fiore Editora.
- Mazinani García, Z. (2023). *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* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Medina Medina, S. A. (2024). *Narrativas y personajes: Puntos de encuentro entre los cuerpos representados y los cuerpos reales presentes en la literatura infantil y el Parque Biblioteca*

- Belén* [Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (21 de julio de 2020). *Anexo 3 La Investigación + Creación: Definiciones y Reflexiones*. <https://bit.ly/41G23zZ>
- Montaigne, M. (2010) Del arte de platicar. En: *Ensayos escogidos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Munita, F. (2018). “Para mí todos eran cuentos”: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507>
- Orrego Londoño, J. M. (2022). *Susurros del Afuera: aproximaciones hermenéuticas a las formas analógicas del lenguaje en la cotidianidad* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Perrault, C. (1984). *Caperucita Roja II: Sarah Moon*. Madrid: Anaya.
- Ramírez Zuleta, M. (2022). *Taller de la Palabra: apuesta educativa y cultural. Una mirada desde la gestión de proyectos* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Real Academia Española. (s.f.). Literatura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 27 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/literatura>
- Reyes, Y. (2016). *La Poética de la Infancia*. Editorial Luna Libros.
- Ricoeur, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. En G. Aranzueque (coord.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (Época III, 2, pp. 91-103). Cuaderno Gris.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA*, 25(2), 9-22.
- Robledo, B., H. (2017). *La literatura infantil o la cultura de la niñez*. pp. 1-12.
- Ruedas, M., Ríos, M., y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24 (2). 181-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287009>
- Salas, M. C. (2010). La verdad de la prostitución en la obra de arte: las potencias pulsionales del afuera. *Affectio Societatis* 2(4), 1-15. <https://doi.org/10.17533/udea.affs.5412>

- Serna, L.; Castro, M. y Rodríguez, X. (2013). *Cuentos perturbadores: de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo* [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional.
- Schwarzhaupt, D. (2012). *Tot*. Santiago: Gata Gorda Ediciones.
- Soto, B.; Calderón, G. y Guerra, E. (2009). El libro como pretexto para hablar de temas difíciles: violencia, acoso e insulto. El caso de Juul. *Barataria. Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, V(I), pp. 16-19. <https://www.calameo.com/read/000756052c8e3df04b06f>
- Tan, S. (2006). *El árbol rojo*. Barbara Fiore Editora.
- Tan, S. (2018). *Cigarra*. Barbara Fiore Editora.
- Torres Arrieta, M. C (2022). Hacia una poética del f(j)uego: Entre palabras, imágenes y creaciones, acontecimientos en espiral para nuevos relatos [presencial]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Vásquez Rodríguez, F. (2002). El diario de campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria. *Serie formación de maestros Bogotá D.C, Proyecto de reestructuración de escuelas normales.*, 115-126.
- Vásquez Rodríguez, F. (13 de enero de 2017). Hermes y la tarea hermenéutica. *Fernando Vásquez Rodríguez. Escribir y pensar*. <https://fernandovasquezrodriguez.com/2017/01/13/hermes-y-la-tarea-hermeneutica/>
- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Libros del Zorro Rojo.
- Waters, R. (1979). Another Brick in the Wall [Canción]. En *The Wall*. Columbia Records, Harvest Records.
- Wenders, W. (director). (2023). Perfect days [Días perfectos] [película]. Master Mind Limited; Wim Wenders Productions.
- Zuleta, E. (2023). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. (5a ed.). Ariel.
- Zweig, C. y Abrams, J. (1991). *Encuentro con la sombra: el poder del lado oscuro de la naturaleza humana*. Tarcher.

Anexos

Anexo 1. Bitácora 1

<https://bit.ly/480BhmU>

Anexo 2. Bitácora 2

<https://bit.ly/400K7PI>

Anexo 3. Esquema de planeación y anotación

<https://bit.ly/3YiuJNc>

Anexo 4. Lista de participantes del conversatorio

<https://bit.ly/41iBZur>