



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Literatura Infantil y Juvenil y Formación de docentes

Concepciones sobre la LIJ en dos programas de Formación docente
en enseñanza de la lengua y la literatura.

Autor

LUIS GABRIEL MEJÍA ÁNGEL

Asesora

Mg. SILVANA ANDREA MEJÍA ECHEVERRI

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación, en la
línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación.

Medellín

2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

RESUMEN

El presente documento expone los resultados de una investigación exploratoria desarrollada entre el 2015 y el 2017, cuyo objetivo fue indagar las concepciones sobre Literatura Infantil y Juvenil, en dos programas de formación de maestros en Medellín (USB y U de A), buscando las relaciones entre lo macro, lo meso y lo micro curricular. Con ese fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron documentos relevantes para las perspectivas que se pretende impartir en los currículos de formación de docentes. Como conclusión, fue importante el hallazgo de la pervivencia de diversas perspectivas simultáneas, así como la consolidación creciente de la LIJ como campo de investigación fecundo en los procesos de formación de maestros. En este último caso, se debe profundizar el análisis constructivo de las relaciones posibles entre la formación de docentes y la LIJ.

Palabras clave: Formación de maestros, currículo, Literatura infantil y juvenil.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tabla de contenido

PRIMERA PARTE	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
PRELUDIO	5
SOBRE LA METODOLOGÍA	14
ESTADO DEL ARTE	20
DE CUENTOS IBEROAMERICANOS A CUENTOS COLOMBIANOS, UNA MIRADA A DIVERSOS ESTUDIOS SOBRE EL ABORDAJE DE LA LIJ	20
HORIZONTE CONCEPTUAL	39
EL CURRÍCULUM EN Y COMO CONSTRUCCIÓN	39
EL CURRÍCULO OCULTO	47
EL CONCEPTO DE INFANCIA COMO EJE PARA LA FORMACIÓN EN LIJ	50
LA LIJ: OBJETO DE DISCUSIÓN DESDE LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	52
EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DE MAESTROS EN LENGUA Y LITERATURA	53
SEGUNDA PARTE	59
CONCEPCIONES ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LIJ EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUA Y LITERATURA	60
POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LIJ EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA SEDE MEDELLÍN	60
PESQUISAS SOBRE LO QUE INICIA PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA LIJ COMO PARTE DEL PROYECTO DE FORMACIÓN EN MAESTROS DE LENGUA CASTELLANA	62
FORMACIÓN OCULTA: LA MIRADA DIFERENCIADORA DE UNA MAESTRA	65
17 AÑOS DE LIJ EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	69
BREVE HISTORIA DE LA LIJ EN LA LICENCIATURA:	70
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ALREDEDOR DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	79
EL POR QUÉ ES NECESARIO UN CURSO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y LA EXPERIENCIA DE SU ORIENTACIÓN	81
HABÍA UNA VEZ...UNA HISTORIA QUE COMIENZA SU NARRACIÓN, Y NO CONCLUYE	86
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	88
ANEXOS	95
1. SOBRE LAS ENTREVISTAS	95
2. CONSENTIMIENTO INFORMADO	98



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



PRIMERA PARTE

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Planteamiento del problema

Preludio

Los diferentes espacios de formación que implican la enseñanza de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), tales como cursos de formación a maestros en pregrado y en ejercicio, congresos, diplomados, charlas, entre otros, han dado cuenta de dos situaciones: la primera, el gran auge que recientemente ha tomado el estudio de la LIJ, que ya nos anunciaba un grupo de expertos en el tema al decir que “los últimos cuarenta años han sido prolíferos para situar y abordar la literatura infantil y juvenil” (Borja, Galeano y Franco, 2010, p.167). La segunda, que las funciones y roles propios de estos espacios, el significado y las implicaciones de transmitir, formar o promover la LIJ entre diferentes poblaciones, no han sido reflexionados suficientemente o que, de existir reflexiones a partir de las prácticas, estas no han sido suficientemente formalizadas mediante estudios que sigan dando y aclarando los sentidos que ya circulan en dichos espacios.

En la presente investigación se abordarán algunas líneas de sentido que posibilitarán comprensiones sobre la LIJ. Lo anterior, en clave del objetivo principal de la presente investigación, el cual busca analizar las concepciones que emergen desde la formación en Literatura Infantil y Juvenil en los currículos de formación de los docentes de Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia y en la Universidad San Buenaventura; además de visibilizar algunas investigaciones y trabajos sobre la enseñanza de la LIJ en el panorama nacional e internacional.



Tejiendo el nudo de la historia

De lo anterior, nació la necesidad de presentar un panorama que consideramos, entre otros aspectos, posibilita cuatro sentidos, a saber: Un sentido instrumental de la LIJ, uno mercantilista, uno desde la perspectiva de la promoción de lectura y, finalmente, el que se aborda desde la lectura literaria; bajo los cuales la LIJ es trabajada fuertemente. La necesidad de aclarar los sentidos que se dan a las prácticas de enseñanza, transmisión, promoción, etc., de la LIJ, surge de la observación empírica de su diversidad.

La LIJ como instrumento para lograr la adquisición de conocimiento

Para algunos, se puede decir, existe un sentido que parte de una *instrumentalización* de la literatura al servicio de unos fines educativos, como lo expresan los autores citados: “Sin embargo, en el estudio de los estudios literarios, esta categoría [la LIJ], siempre ha aparecido de manera marginal, siendo más ampliamente situada desde intereses pedagógicos y didácticos” (Borja, Galeano y Franco, 2010, p.167). En este primer sentido, la literatura es instrumentalizada cuando se piensa en ella para llegar a cumplir fines educativos, en términos de la adquisición de saberes en diferentes áreas de conocimiento, como la lingüística, por ejemplo. Al respecto Caro (2012) nos dice que:

Pensar el texto de literatura infantil para... En este sentido la lectura de la obra que demanda la escuela para alguna tarea, actividad o proceso escolar que posibilitará extraer algún tipo de información, ejemplificación cuya finalidad es netamente pragmática en tanto el uso del texto para obtener algún cambio (p.153).

La literatura como medio para evidenciar, sustentar la comprensión de un conocimiento determinado, incluso, si se quiere, pasando de largo sobre la reflexión de la obra literaria, en este sentido, la obra de LIJ como un pretexto utilitarista con fines prescriptivos en el campo de la educación.



La LIJ y la mercantilización editorial en la educación

En un segundo sentido, las editoriales son productoras de lo que se va proponiendo como tema de lectura y, a su vez, de lo que las mismas legitiman como lo adecuado o mejor para mediar en la educación literaria. Así, se presenta, de alguna manera, un enriquecimiento y diferentes transformaciones en las temáticas, que sería posible asociar con los intereses comerciales como la base de existencia del mercado editorial. En este sentido, hablaríamos de la producción, no solo de temas y lecturas sino de un nuevo consumidor, la infancia¹. De este modo, pareciese que, en la evolución de la LIJ, pudiera observarse cierta parte de fundamentación en una actividad mercantilista, que cumpliría un papel relevante frente a los diferentes procesos de formación en los cuales se puede ver circunscrita: las obras literarias por encargo, el público y diferentes estudios de las editoriales que apuntan a un “boom” en la circulación de libros infantiles y juveniles².

La LIJ como protagonista en la promoción de lectura

Un tercer sentido, es la consideración de la promoción de lectura, como la forma legítima en la cual los niños acceden al placer de leer y, de paso, al consumo editorial de libros “para niños”. La promoción de lectura es definida en el documento “*Lineamientos para*

¹ En el campo pedagógico, es ya sabido que la infancia occidental tiene una historia cuyas derivas han producido diferentes discursos y prácticas. Si bien el tema de la presente investigación estará ligado al concepto de infancia debido a la caracterización del tipo de literatura y el público al que en principio se dirige, no es nuestro interés (por ahora) profundizar en la historicidad de las comprensiones del concepto. El lector puede ampliar este tópico en Jiménez, (2012); Álzate y Gómez (2014); Buckingham (2013), entre otros.

² En esa línea, el congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ), en el año 2013, presentó una serie de reflexiones en donde grandes autores, reconocidos en el campo de la LIJ y de los mercados culturales como, Michèle Petit, Néstor García Canclini, Marina Colasanti, entre otros, reflexionaron en torno a la escritura desde el encargo, la diversidad en la literatura infantil contemporánea; reflexiones estéticas y sociales de la LIJ en función de la lectura literaria, entre otros aspectos. La consolidación de este mercado editorial en las estadísticas de ventas en años recientes (ver Yerbabuena, 2015).



la promoción de lectura en la red de bibliotecas del Banco de la República”, citando a Álvarez y otros (2008)³, como:

Una estrategia de colaboración que se hace con las personas para que puedan llegar a y permanecer en la lectura y la escritura, porque las consideran y valoran como dimensiones simbólicas altamente significativas y constructivas de su propia condición humana. Toda esta mirada confluye en la idea de la promoción de la lectura como una práctica de pos alfabetización, es decir, como una propuesta sistemática de intervención en el ámbito de las relaciones de las personas con la lectura para procurar que aprecien, valoren y permanezcan en la lectura como una dimensión liberadora del Lenguaje (Banco de la República, s.f., p. 6)

A partir de lo anterior, se refleja un panorama general sobre una concepción de la promoción de lectura en nuestro contexto (el colombiano), sin embargo, aunque el estudio se limita a las bibliotecas públicas como espacios de acción, la promoción de lectura se ha vinculado a espacios formales de educación como escuelas, centros de lectura, fundaciones, entre otros. Además, de observar diversas estrategias que el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación colombiano, han implementado a partir del fomento y promoción de la lectura por medio de la LIJ, a saber algunos como: *Leer es mi cuento*, *La colección semilla*, *Plan Nacional de lectura*, entre otros.

La LIJ en la formación de lectores literarios

Finalmente, un cuarto sentido, defiende la realización de la lectura literaria con los niños y jóvenes. A partir de la dicha lectura se focaliza el acto de reflexión sobre el modo de entender el mundo desde la literatura, además de pensar sobre nuestra relación con la realidad, potenciando una vertiente de lectura muy fuerte en los últimos tiempos como lo es

³ La investigación sobre el “Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia” se convierte en la base fundamental del Banco de la República para dar lineamientos nacionales en relación con la promoción de lectura en la red de bibliotecas públicas del país.



la lectura literaria, consolidándose así, como una de las líneas sensibles y posibles para abordar la obra con una perspectiva, estética, sociocultural y política por parte del lector.

La lectura literaria, es entendida también como el elemento esencial del proceso creativo en la comprensión formal y en la interrogación de los textos. Al respecto Pedro Cerrillo, gran exponente en la formación de lectores literarios, afirma que:

La lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos. (2007).

Además, es importante tener en cuenta que los planteamientos de Cerrillo constituyen tensiones en relación con los diferentes paradigmas en estudios literarios tradicionales y se encuentran encaminados en el proceso lector desde la promoción de lectura y espacios de formación donde la LIJ cumple un papel estético y sociocultural.

La diversidad mostrada, en relación con mi experiencia en diferentes campos de formación y las líneas de sentido expuestas, tienen un punto en el que se cruzan y desde el cual podrían abordarse: la formación de maestros de Lenguaje, cuando esta incluye, en su currículo, la LIJ. En este sentido, presentar un análisis de estos currículos, permitió indagar por la función que cumple el abordaje de las obras de LIJ en las futuras generaciones de maestros de Lenguaje, principalmente, para determinar si en los sentidos anteriormente expuestos se encontraban y se visibilizaban las concepciones de lectura, formación, promoción, instrumentalización y uso de la LIJ en los diversos modos de acercamiento, que los adultos practicamos, entre los libros y la formación de maestros.

Ahora, al pensar en la formación de maestros como campo, es preciso señalar que, en tanto docentes, estarán implicados en la configuración de los procesos por medio de los cuales los sujetos aprehenden, comprenden y nombran el mundo. En este sentido, un educador influencia la construcción, por ejemplo, de identidad cultural, de representaciones simbólicas e imaginarias, de sí mismo, del otro y del mundo.



La importancia de la formación de maestros en la educación superior respecto al tema de la LIJ, se encuentra ejemplificada en una carta abierta publicada en el diario El País en el 2006 (año en el que se reestructuraban los programas de formación de docentes), dirigida al Ministerio de Educación de España en la que algunos académicos y fundaciones dedicados a la formación de lectores, solicitan “que aproveche la actual reestructuración de las carreras para incluir la asignatura [LIJ] de forma obligatoria en la carrera de maestro de primaria y en las filologías” pues encuentran que:

... a los maestros y profesores no se les forma adecuadamente para que transmitan a sus alumnos las recetas adecuadas. Los maestros de los niños más pequeños reciben clases de literatura infantil y juvenil; pero la materia es sólo voluntaria para los futuros docentes de primaria y prácticamente inexistente en las enseñanzas universitarias para los que serán profesores de instituto. Y la adolescencia es una etapa clave para consolidar el amor por la lectura entre los alumnos (Morán, 2006, s. p.)

A través de la cita se pueden observar dos cuestiones. La primera, la necesidad de construir saber acerca de la enseñanza de la LIJ, desde los mismos procesos de formación docente; la segunda, la forma en que se enuncia el problema desde agentes periféricos a la formación de docentes, lo que muestra cierta hegemonía de miradas y posturas tradicionales y externas al campo educativo formal, desde el cual los maestros formadores de docentes, deberían asumir un empoderamiento a partir del cual reflexionar (y reflexionarse) sobre el tema.

De este modo, uno de los aspectos que convoca un análisis potente y complejo a la vez, es la construcción del saber pedagógico, en relación con la formación de maestros, específicamente desde la enseñanza de la lengua y literatura.

En este punto, la construcción de saber pedagógico de los maestros mediante su experiencia, fue de vital importancia. Partiendo de una investigación realizada por la



profesora Eloísa Vasco Restrepo (2010)⁴, encontramos un desarrollo sobre una serie de posturas a partir de la escucha de los relatos de las prácticas, develando que dicho saber no lo leyó ni lo imaginó, sino que los mismos maestros en sus diversos encuentros evidenciaron, de este modo, la enseñanza como proceso y como saber que se da en la configuración de un concepto articulador en un camino desde la experiencia y la formación docente. Así, la profesora Vasco plantea que

Por eso es que en Maestros, alumnos y saberes hago un análisis de cuáles son las temáticas y las perspectivas de esto que llamamos investigación en el aula, que surgen más frecuentemente en los grupos de maestros, porque nacen de ese saber pedagógico, de ese saber que el maestro pone en práctica cuando enseña; y es que no todo el mundo puede enseñar, ni sabe enseñar. (Entrevista a Eloísa Vasco Montoya, 6 de abril de 2010)

De lo anterior, se evidencia, de forma general, la importancia de reconocer el maestro como productor de saber, más aun en un contexto de educación superior, en el cual, dicho conocimiento anclado a la experiencia, debe articularse a los saberes científicos, la investigación, las tomas de posición y cuestionamientos sobre el saber específico, los espacios de encuentros con sus pares y estudiantes, la construcción en un diálogo consciente y constante sobre la formación de maestros y con otros campos del saber, tal como lo plantea Lalinde:

[...] los maestros son productores de saber y la construcción de conocimiento se relaciona con el saber cuando los maestros llevan a cabo un proceso de reflexión que mueve las verdades que cimientan sus prácticas pedagógicas. La comprensión de las prácticas pedagógicas le permite a un maestro direccionar la acción... el uso social del conocimiento que producen los maestros es el “saber pedagógico”, el saber de las prácticas (Lalinde, citado por Jaramillo, 2010)

⁴ Eloísa Vasco Montoya (1937-2011), profesora, pedagoga, “una de las intelectuales colombianas más destacadas del país y de América Latina, quien a lo largo de su vida aportó en la configuración de un nuevo maestro, desde su reconocimiento como productor de saber pedagógico, categoría que es vigente en el debate contemporáneo respecto a la pedagogía y la formación de profesores” (Pérez y Fonseca, 2011, p. 232).



En este sentido, pensar la formación de maestros de Lengua y Literatura en LIJ, ameritó un estudio sobre las perspectivas, prácticas de enseñanza, desde el cual los docentes universitarios asumen los cursos, que permitiera develar ciertas tendencias epistemológicas, explícitas y subyacentes a los discursos que en ellos convergen. La configuración del saber pedagógico reflejado en el contexto de educación superior, devela la toma autónoma de decisiones en la planificación, ejecución y reflexión en el ejercicio de la enseñanza estructurada, coherente y con objetivos claros, cuando se habla de una enseñanza de la LIJ en el aula; pensando así, sobre las tendencias epistemológicas, al optar por la LIJ como herramienta, instrumento u objeto de reflexión para iniciar procesos investigativos de diferentes índole; por ejemplo, los posicionamientos desde la lectura literaria, la lectura como práctica social y cultural, entre otras literacidades⁵.

Por todo lo anterior, se considera que, tomar como objeto de investigación los programas curriculares en LIJ, en la formación de maestros, es de suma importancia como punto de partida para comprender sus dimensiones políticas, estéticas, intelectuales y culturales pues, “La educación es, a la vez, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético...” (Freire y Shor 2014, p.187). En este punto, se hace pertinente entonces desplegar la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué concepciones sobre la formación en Literatura Infantil y Juvenil emergen en los currículos de formación docente de Lengua Castellana en la universidad de Antioquia y la Universidad San Buenaventura?

Finalmente vale la pena resaltar algunas características a las que atendieron los centros educativos citados:

⁵ Entendido el concepto desde el desarrollo que le da Virginia Zavala, la lectura y la escritura en diversos formatos y formas que no solo velan por el desarrollo adecuado de la decodificación del signo lingüístico, sino, como prácticas socioculturales que permiten otras comprensiones del entramado textual (Ver Zavala, 2009).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

A) En su oferta académica, se encuentra el programa de licenciatura en Lengua

Facultad de Educación

Castellana y en sus estructuras curriculares contemplan un espacio de formación en LIJ.

B) Son establecimientos de índole público y privado, lo que pudo implicar unas visiones de formación diferente, en las profesionalizaciones, especialmente en la formación de maestros, lo cual permitió una comparación interesante.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Sobre la metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, usando como herramienta para la indagación, comprensión y análisis sobre la enseñanza de la LIJ desde una perspectiva contextual. De acuerdo con Hernández (2010), se centra en:

Comprender y profundizar los términos observando la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva a los participantes acerca de los fenómenos que nos rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p.263)

Además de esta condición, la realidad que se buscó comprender proviene, como se dijo en el planteamiento del problema, de la propia experiencia del investigador, que abrió las preguntas para la indagación a cerca de las percepciones sobre la LIJ e implicó la participación activa en procesos de formación de docentes. Como lo nombra Ángel Pérez (2008) “el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender” (p. 12).

Abordar el problema sobre las percepciones de la LIJ en los currículos para la formación de maestros de lengua y literatura desde una mirada crítico dialéctica, permitió asumir un estudio en un lugar y contexto en términos históricos, sociales y culturales. Además, esta mirada posibilitó una relación dialogante entre el investigador y los sentidos que emergieron durante el devenir de la investigación. Según Sánchez (1998), la mirada crítico dialéctica comprende los fenómenos contextualizados, permitiendo observar los valores históricos con los que los seres humanos cargamos nuestro actuar en el mundo. De este modo, podríamos evidenciar los sentidos dados a la enseñanza de la LIJ en los currículos de formación de maestros, al interpretarlos desde su emergencia en las prácticas de planeación curricular y en los relatos de los docentes universitarios encargados de los cursos, lo cual permitió, a su vez, visibilizar el carácter conflictivo, dinámico e histórico de la realidad (en este caso, de la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros de lenguaje).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

El análisis se orientó por una lectura hermenéutica del currículo, en sus niveles meso, meso y micro. Lectura que, como lo plantea Ricoeur (2002) parte de diversos textos, a los cuales llamamos el archivo de revisión que, según el autor “son discursos fijados por la escritura” (p.127). Discursos que, para el caso, representan saberes en una estructura curricular y que, a su vez, orientan las posibilidades de formación sobre la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura. Por lo anterior, se hace necesario retomar el concepto de interpretación cuando esta “...acerca, iguala, convierte en *contemporáneo y semejante*, lo cual es verdaderamente hacer *propio* lo que en un principio era *extraño*” (p.141). Entonces, para el análisis documental del archivo fue indispensable pensar desde la interpretación como posibilidad de análisis de las categorías previas y, las emergentes, que se ampliarán más adelante.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Procedimientos de recolección de información

En cuanto a la recolección de la información, el trabajo de campo consistió en un acercamiento a dos instituciones de educación superior (La Universidad de Antioquia y la Universidad San Buenaventura) donde, coordinadores de programas de Lengua Castellana y docentes del curso de LIJ, participaron en diferentes entrevistas semiestructuradas, es decir, “de carácter abierto [en las que] el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a la caracterización de los sujetos” (Vargas, 2002, 126). Dicho procedimiento implica la voz del otro en la investigación, su experiencia y sus saberes en clave de lo que aportará en el análisis de lo que pretende la investigación, contribuir al campo problemático y al reflexivo en tanto aquellas voces hacen parte de esa construcción de saber. Al interior de la investigación cualitativa se dan diferentes técnicas de recolección de datos, con el fin de obtener información de los participantes basada en las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes (Vargas, 2012), lo cual permite reunir información detallada en tanto la persona que informa “comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (2002, p.123).

La selección de las dos universidades obedece a que ofertan, en el Área Metropolitana, el programa de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana (UdeA) y Licenciatura en Lengua Castellana (USB), entre cuyos planes de estudio encontramos la LIJ como espacio de formación y, desde dos condiciones que las diferencian: la pertenencia a sectores público y privado (lo cual arrojó diversidad de concepciones y sentidos sobre la LIJ en la formación de maestros). De hecho, en la actualidad, las universidades denominan la LIJ, en los currículos, de formas distintas: En la Universidad San Buenaventura (sede Medellín), se nombra como “Literatura Infantil y Juvenil” (vista en el octavo semestre), mientras la



Universidad de Antioquia se denomina actualmente “Proyecto de Literaturas Infantil y Juvenil”⁶.

Para complementar el análisis de las entrevistas, se realizó análisis de archivo documental, lectura de diferentes documentos legales (como lo fueron los planes curriculares de curso o el espacio conceptual donde aparecía la LIJ) y, documentos maestros de las licenciaturas en Lengua Castellana; lo que permitió analizar la relación entre lo institucional, lo observable y las voces de aquellos quienes materializan dicha formación en su quehacer.

Procedimientos de análisis

Para el análisis de los archivos que se tomaron, se realizó una lectura donde se clasificaron por niveles de comprensión curricular los diferentes documentos y entrevistas desde lo Macro – Meso y Micro curricular. Así, lo Macro curricular comprende las disposiciones nacionales que dan los lineamientos para la formación de maestros, ya que para el caso, las rutas de formación se construyen a partir de la ruta nacional en términos de políticas públicas vigentes; lo Meso curricular, atendió a los planes de curso y lineamientos específicos de las licenciaturas en sus objetivos para la formación de maestros de lengua y literatura y, finalmente lo micro curricular develó aquellos aspectos implícitos que la formación en LIJ logra establecer en clave de los sentidos formativos que esta puede generar desde un espacio académico en la formación de maestros de lengua y literatura.

La configuración para el análisis se dio a partir de una tabla donde se consignaron literalmente los fragmentos, apartados, de los distintos documentos que llamaban la atención respecto a lo que representó esa perspectiva para la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros, los cuales eran acompañados por comentarios al margen, sobre lo que suscitaba; además se encontraban tres espacios más, donde se puso en diálogo lo que estaba en los documentos con voces de autores respecto a lo que implicó el fragmento y a su vez eso

⁶ Es de anotar que, durante el desarrollo de la investigación, una serie de transformaciones en política pública para la formación de maestros en Colombia, afectó la nominación y plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana y en la actualidad se nombre Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.



Facultad de Educación

detonaba en posibles categorías para generar el análisis sobre las percepciones ya mencionadas.

Consideraciones éticas

Una de las consideraciones éticas de la investigación, desde el planteamiento de Clifford (2012), se estableció en respetar y darle paso al diálogo como “estrategia emancipadora” (p. 318) en la interacción y la posibilidad de ser desde las relaciones con mi asesora, yo, como el investigador y, aquello(s) que está permeado y que además se configura como objeto de investigación. Considerar el diálogo como medio emancipador, en tanto se permite pensar aquellos procesos hermenéuticos que buscan posibilitar y establecer relaciones de sentido desde la construcción de líneas de discusión, el lugar de la Literatura Infantil y Juvenil en la Educación Superior.

En cuanto a la recolección de la información, manejo de los instrumentos y análisis de la misma, vale la pena aclarar que las consideraciones éticas se presentan desde criterios generales que como investigador adopto no solo de forma enunciativa, sino desde lo que representa la interacción con el otro (el lugar del maestro, el estudiante en formación, incluso desde el archivo y las lecturas responsables de él) para brindar una representación en el análisis desde lo que emerge en la relación con los anteriores y los objetivos de la investigación, sin el ánimo de juzgar o descalificar al otro, objetivos que apuntaron a diversas construcciones alrededor de las concepciones y representaciones del saber, la práctica y el quehacer en la formación de maestros; donde como sujeto tomé políticamente un proceso de enseñanza, desde el hacer y ser en la comunidad de maestros en formación de lengua y literatura.

Se realizaron diferentes ejercicios de inmersión como sujeto no participante en un espacio donde habita la actividad del enseñante (la clase universitaria) donde se tiene claridad de no intervenir subjetivamente en desacuerdos, juicios o criterios de valor que pongan o descalifiquen al otro. En este sentido, en el ejercicio de observar, me detendré en el asunto de la reflexión y el análisis, con el ánimo de leer al otro y la relación en cómo se empodera

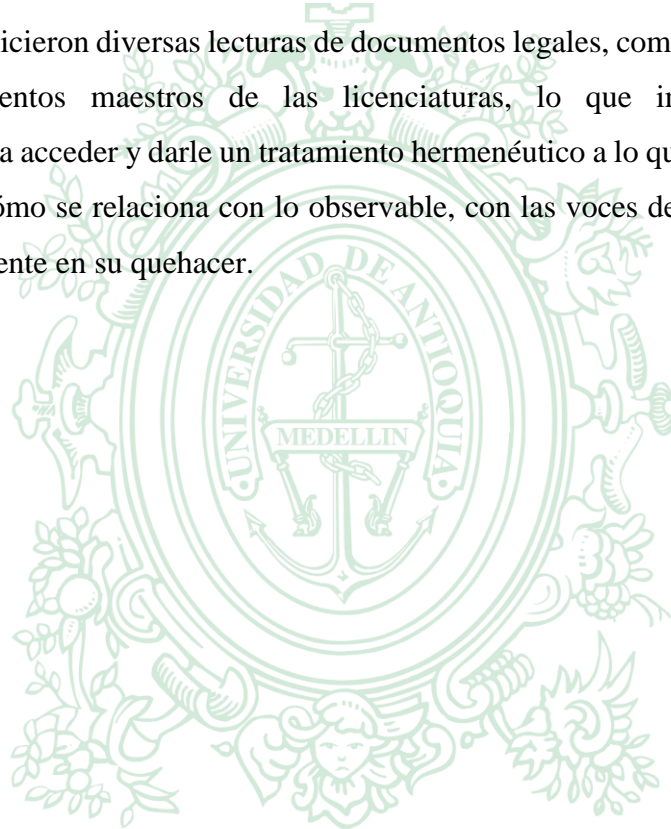


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

desde un saber específico y su rol de formador de formadores. Todo lo anterior con previo consentimiento del directamente implicado, el maestro universitario.

Además, se hicieron diversas lecturas de documentos legales, como planes curriculares de curso, documentos maestros de las licenciaturas, lo que implica tramitar un consentimiento para acceder y darle un tratamiento hermenéutico a lo que habita en las letras institucionales y cómo se relaciona con lo observable, con las voces de aquellos quienes la materializan realmente en su quehacer.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Estado del Arte

De cuentos iberoamericanos a cuentos colombianos, una mirada a diversos estudios sobre el abordaje de la LIJ

La LIJ es un tema de gran auge en la actualidad y, en esa lógica, se produce gran cantidad de investigaciones y eventos académicos en los que se visibiliza, desde diferentes enfoques y autores, teorías, proyectos pedagógicos, didácticos, entre otros; ya sea desde la lectura literaria, la promoción de lectura e incluso, desde diferentes estadísticas y estudios que presentan grandes editoriales a nivel global. Este apartado, en particular, muestra, a modo de estado de la cuestión, algunas investigaciones en las cuales se ha relacionado la LIJ con la formación de docentes en un contexto iberoamericano.

Como muestra de lo anterior, se presenta uno de los procesos alternativos de la Fundación SM⁷, organizadora del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ), que derivó en la publicación de un libro el cual devela diferentes corrientes históricas que emergen en Iberoamérica sobre la LIJ, titulada “*Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*” (2013). Específicamente, uno de los apartes del libro, “*Hacia la mayoría de edad: Una aproximación a los hitos de la literatura infantil y juvenil colombiana 1950-2000*” (Sánchez, 2013), donde se abordan unos “Hitos” a propósito del surgimiento de la LIJ en nuestro contexto, mediante un rastreo histórico, que toma como punto de partida obras de LIJ, apuntando a la configuración de la identidad de la misma, en clave de la búsqueda de identidad nacional (que se dio entre 1890 y 1940⁸).

⁷ La Fundación SM fue creada en 1977 por la Compañía de María (Marianistas) de España. Centra sus actividades, alternativas a su función principal, en cuatro grandes líneas de actuación: la investigación educativa, la formación del profesorado, el fomento de la lectura y de la escritura y la atención a menores y jóvenes en situaciones socioeconómicas difíciles.

⁸ El período lo establece Beatriz Helena Robledo de acuerdo a diversas publicaciones en revistas, autores y folletos donde la LIJ reflejaba una construcción de dicha identidad.



En la segunda parte del trabajo, Sánchez resalta una tradición desde la cual se han abordado diferentes estudios sobre la LIJ en Colombia. Su estudio está cimentado en la cuestión de cómo la LIJ ha representado o, si se quiere, ha configurado, los imaginarios y realidades del mundo de los niños y adolescentes colombianos entre 1950 y 2000. Este trabajo se constituye como referente para estudiar el desarrollo histórico de la LIJ en nuestro país; sin embargo, no lo aborda desde la formación de docentes, problema central de la presente investigación.

Por su parte, la profesora Pizarro⁹ desarrolla en su libro *“En la búsqueda del lector infinito: Una nueva estética de la literatura infantil y juvenil en la formación docente”*, unas perspectivas pedagógicas desde las que se distancia de la lectura como consumo (a la cual nos referíamos en un apartado anterior), teniendo presente que “La Literatura Infantil se inscribe en un constante cambio, transformación en tanto plantea la necesidad de conocimiento que exige el hombre para organizar la estructura del mundo en interacción con el Lenguaje” (Pizarro, 2008, p.23). Partiendo de lo anterior, la autora abre una posibilidad para la formación en LIJ a maestros de primaria, en relación con unas estrategias pedagógicas y didácticas que articulan lo sensorial, lo relacionado con el ser y lo subjetivo, en un contexto argentino. Cabe manifestar que dicho texto posibilita diferentes estrategias que se relacionan con la enseñanza de la LIJ desde la formación de docentes, sin embargo, se deja por fuera la formación de maestros de secundaria. Así, su propuesta, en relación con la formación docente en lengua y literatura, el maestro formador de formadores cumple un papel fundamental en la dirección de la enseñanza de la LIJ.

Ahora, desde un contexto local, es importante citar la revisión de memorias del *“Seminario de Literatura Infantil y Juvenil”* en la ciudad de Medellín, que se realiza desde 1988. Dicha publicación sobre las memorias (2011) comprenden desde 1988 hasta 2011. En el IV seminario realizado en 1991, Martínez (2011) plantea en *“Hacia una Cátedra de la*

⁹ Cristina Pizarro. Nació en Buenos Aires, Profesora de letras, Licenciada en educación y Titular de la cátedra de Literatura del Instituto Superior de Profesorado “Sara C. de Eccleston” de Buenos Aires.



fantasía” que la LIJ, en la formación de maestros, “... no existe, que ningún programa oficial admite – salvo el caso de los promotores y bibliotecarios – la presencia de un maestro preparado en tan importante aspecto de las motivaciones infantiles.” Además, la formación en literatura en la escuela, para el autor:

...por su carácter académico, se convierte en una actividad regulada, medida y hasta coercitiva para muchos estudiantes de la escuela secundaria... el maestro, naturalmente, con su pose de genio insustituible, amparado en un “manejo del saber”, en el “manejo de una ciencia” aunque ese supuesto saber sirva de coraza a docentes aun universitarios que no han descubierto el camino más corto para ir a la luna, y menos de la creación literaria. A la inversa, un maestro para una cátedra de la fantasía desaparece desde el instante que entra al aula de clase. (Martínez, 2011, p. 52-53).

Martínez, al abordar el tema de la LIJ en el ámbito educativo, evoca en reiteradas ocasiones la función del maestro en el contexto escolar de nivel básico, como alguien que recrea unas herramientas desde diferentes aspectos culturales, teniendo en cuenta el proceso enseñanza y aprendizaje desde lo pedagógico, lo didáctico y las tensiones con el Estado que dicta las normas y promueve proyectos sin tener presente las condiciones en las que se forman los maestros. En conclusión, Martínez fue un referente para pensar la LIJ en la educación superior, en una época en la que no se incluía dicha literatura en los planes de formación de los maestros, dejando planteada la cuestión.

Por otra parte, si analizamos el tratamiento de la LIJ desde la formación de lectores, en un campo de formación primaria, media y básica, se encontrarían apuestas por la literatura en las que se pretende que la lectura literaria ocupe un lugar relevante en el aula de clase, como posibilidad de comprensión y reflexión ante la realidad circundante y para el conocimiento de sí del lector. El autor español Pedro Cerrillo (2007), trabaja alrededor de una “*Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*”, tal como lo plantea el mismo Cerrillo, apuntando a una didáctica de la literatura infantil y juvenil, esta vez, pensada para un nivel en la educación secundaria, destinada para



unos lectores “modelos” que abordarían temáticas de la LIJ desde una perspectiva crítica y analítica; pensando además, en los diferentes elementos estilísticos de la obras infantiles y juveniles que no permitirían que una obra estuviese por encima de otra en términos jerárquicos. Sin embargo, el asunto de la enseñanza de la LIJ se transversaliza por la pregunta por el rol de quien hace las veces de mediador. Al respecto Cerrillo (2007), afirma:

El profesor de literatura es el enseñante, pero también es, en alguna medida, un mediador en lectura, aunque no el único, al menos en las primeras edades [...] en la promoción de la lectura, sobre todo cuando los destinatarios de las mismas son los niños o adolescentes, es fundamental la función del mediador, un papel que suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios (p.87).

Hasta el momento, podemos decir que el autor posibilita un campo didáctico específico en relación con la formación de lectores desde los presupuestos de la lectura literaria añadiendo, además, una pregunta por el rol del mediador, lo cual podría aportarnos en nuestro análisis de la LIJ en la formación de docentes.

Ahora, en la línea de formación de maestros, específicamente en el campo de la lengua y la literatura desde la enseñanza de la LIJ en educación superior, se han realizado diferentes estudios que buscan reflexionar sobre las propuestas curriculares y la importancia que ha tomado en la formación de maestros, tanto de primaria como de secundaria, incluso planteando que el asunto de dicha enseñanza no se restringe al campo de los maestros en formación sino además de los filólogos.

Al respecto de lo anterior, una de las problemáticas de la LIJ en la educación superior es expuesta por Lorente (2011), quien observa el recorrido de los diferentes usos o esquemas bajo los cuales se ha utilizado la LIJ en la formación de maestros. En sus palabras, se le concibe



...sobre todo, [como] un instrumento de trabajo bajo los parámetros de los currículos escolares. A través de la LIJ se trabajan, en teoría, los cuatro bloques de contenidos de los currículos: “Escuchar, hablar y conversar”, “Leer y escribir”, “Educación literaria” y “Conocimiento de lengua”. Además, e igual de importante, es que estos libros desarrollen la Educación en valores democráticos y, por supuesto, las competencias básicas, notablemente, la competencia en comunicación lingüística y la cultural y artística. (p. 240).

Ahora, el autor retoma aspectos que se han abordado a lo largo de la historia de la literatura en general, su análisis, su crítica y, uno de los más relevantes e importantes, como lo es el asunto del canon literario para LIJ que, en este panorama, crearía fisuras. (Lorente, citando a Mendoza, 2011), problematiza el asunto pluralizando las posibilidades:

...Por un lado, señala el “canon filológico” del que ya nos hemos ocupado, por otro, el “escolar”, basado en las obras de LIJ y que aportaría ejemplos sobre tipologías textuales, modelos de construcción narrativa etc. Añade, además, el canon de aula (los ejemplos a trabajar en la misma), el canon formativo (combinación de los anteriores) y la unión de todos ellos, que sería “el canon para desarrollar una básica competencia literaria” (p. 232).

Articulando lo anterior a las diferentes prácticas que se dan en los maestros, continúa Lorente

De un modo u otro, creo que la gran mayoría de los profesores, integran este tipo de prácticas en la función docente de modo normal, no puede ser de otro modo ya que uno de los fines –entre los muchos que se indican en los diversos currículos- que se persiguen en la materia de Lengua y Literatura es la “educación literaria”, integrando por tanto, diversos materiales y escuchando o intentándolo al menos, a nuestros alumnos (p.233).



Para finalizar, se rescataron aportes, a propósito de la construcción del canon de la LIJ que, desde un esquema filológico tradicional y de la crítica literaria no sería posible. Esto debido a que dicho canon sería moldeable, mutable, en constante cambio; mientras que, el canon tradicional filológico universal, habita en el imaginario colectivo, es establecido y difícilmente cambiante. Ahora, las discusiones hasta el momento presentadas nos abren una perspectiva para el análisis de los currículos de formación de maestros de lengua y literatura en relación con lo que incluye o se excluye en los escenarios teóricos y prácticos legitimados para la enseñanza de la LIJ.

Otro de los referentes que se consideró como representativo en el campo de la investigación a propósito de la LIJ en España y que se pregunta por el lugar de esta en la universidad y las concepciones de los maestros para su enseñanza en la educación superior, son Moreno y Sánchez (2000); Cerrillo y Utanda (2000), quienes hacen un balance del papel de la LIJ en las universidades españolas, observando la importancia dada en algunos currículos para formación del magisterio.

Moreno y Sánchez (2000), a través de un estudio presentan *“30 años de la LIJ en las universidades españolas”*, develando no solo la necesidad que implica el estudio de la LIJ en la formación de maestros, sino además, como pasa de ser un curso “optativo” a ser un curso indispensable para algunos programas como el de pedagogía infantil, específicamente dando inicio en el campo del magisterio. El artículo, en aras de un proceso histórico y sistemático, explicita dos periodos claves de la LIJ en España. En el primero, se categorizan tres momentos que tienen implicaciones estructurales en los planes curriculares en algunas universidades españolas, a saber: a) “La consideración”, en 1967, donde se estudia la LIJ en clave de la didáctica de la literatura y la formación de lectores literarios; b) “Implantación” con los planes de 1971, cuando un consenso logró que la “Literatura Infantil y Juvenil” se nominara sin el adjetivo de “Juvenil”, asunto que, a posteriori, representaría grandes dificultades en el campo de este tipo de literatura. Sin embargo, este desarrollo no se agota en la nominación. Se encuentra pues, que en muy pocas universidades y en pocas carreras



profesionales se vincula la LIJ directamente desde un área del saber. En este momento, la LIJ se encuentra establecida en dos carreras, principalmente en Filología y Educación Preescolar y, como materia “optativa”, al servicio de unos intereses más particulares, para la “Literatura de la Lengua”. Por último, se encuentra el período (c), de “Transición”, los nuevos planes de 1991, establecieron tímidamente los cursos de LIJ en la formación de maestros de primaria, específicamente para las especialidades en Educación Infantil y Filología. De este modo, la LIJ, en clave de la enseñanza en la educación secundaria obligatoria, siguió pendiente entonces. Este estudio aportó en el proceso investigativo ya que brindaba una mirada sobre el papel que cumplen los cursos en la formación de maestros de lengua y literatura en un contexto externo; suscitando la reflexión en nuestro contexto: una posibilidad de volcar la mirada sobre los planes en la formación de formadores y los sujetos que allí habitan en la interacción con lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico.

Para concluir, el artículo presenta un panorama que fue de utilidad para un análisis sobre la LIJ en la formación de docentes en nuestro contexto, por una parte, porque nos muestra el aspecto histórico de la evolución en la legitimación de la LIJ en la educación superior en España y, por otra parte, en consonancia con lo anterior, nos abre la pregunta por las condiciones en las cuales se ha transformado en nuestro país el tema de la LIJ en las universidades colombianas. Como síntesis de su desarrollo en España, Moreno y Sánchez afirman:

Para no ser la Literatura Infantil y Juvenil una materia de contenido fundamental en las titulaciones en las que se incluye, creemos que el panorama de estos treinta años ha sido positivo, alentador para los que deban hacerse cargo de ella en el futuro, de la multiplicación de investigación universitaria y de profundización en los estudios, y que ha contado con gran demanda por parte del alumnado y apoyo del profesorado (2000, p.18)



Continuando con Cerrillo y Utanda (2000), por su parte, hacen explícito que “La literatura Infantil en los planes de estudio universitarios roza prácticamente la marginalidad” (p.25), mostrando una subvaloración del tema de estudio. Teniendo en cuenta la misión humanística de una universidad como campus de concentración cultural, ideológico, científico y que debe dar respuesta a las demandas educativas y culturales de la sociedad, para el caso de las universidades españolas, esta debería reivindicar los estudios en LIJ, mediante procesos investigativos, de modo que estos contribuyan al crecimiento de la LIJ y al fortalecimiento de “un sustrato científico que permita un mejor y más completo estudio” (Cerrillo, P, Utanda, M, 2000, p. 25). En su artículo, los autores reivindican el lugar de la LIJ en la Universidad como saber fundamental en la formación de maestros, filólogos y otros profesionales en el área de las humanidades.

Volviendo al contexto colombiano, uno de los estudios relevantes sobre el tema, es “*Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y obras de la literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años, implicaciones en la enseñanza de la literatura*”, de Mirian Borja y Arturo Alonso (2015), donde se menciona que el Grupo de Investigación Literatura, Educación y Comunicación (LEC) (en el que están adscritos los autores), indaga por la literatura desde un enfoque de análisis semiótico y pragmático. En esa línea, se alude a un número de trabajos académicos que se han realizado, desde una mirada como campo cultural que se interrelaciona con postulados multi e interdisciplinar que no son desarrollados en el texto de forma directa o indirecta. En este estado del arte no se aludió con contundencia a la formación de maestros o la LIJ en la educación superior. Sin embargo, lo que aportó para la construcción del apartado fue, la comprensión histórica de la LIJ, situando la investigación, desde su contexto histórico, social, político, cultural, e incluso estético que subyace a la literatura y su enseñanza en la educación superior; ya que se reconoce que el docente en formación debe conocer y reconocer el material bibliográfico con que cuenta para la enseñanza de la LIJ, contextualizando su contenido y mediación pedagógica, además, de comprender la intención comunicativa de cada uno de los textos, y no solo ello, sino pensar



a su vez la población estudiantil desde un enfoque multidisciplinar que permita identificar los rasgos distintivos de su cultura, para entrever qué material utilizar. Así, el artículo propone la necesidad de realizar investigaciones sobre el universo bibliográfico de la literatura infantil y juvenil, con el fin de definir corpus y líneas de sentido que permitan realizar análisis sincrónicos desde la periodicidad temporal, y así poder rastrear elementos recurrentes entre ellos, como también comparaciones, y distanciamientos entre sus elementos. Es así como se plantea una investigación de tipo bibliográfico y documental, quedando en deuda al momento de vincular el elemento formativo de la LIJ para su enseñanza en la formación de maestros de Lenguaje, donde se problematice la función didáctica y pedagógica de los corpus bibliográficos. Para finalizar, es importante resaltar el llamado que hace la autora para integrar otros sistemas simbólicos o nuevos géneros que por sus conexiones directa e indirectamente con la LIJ, pueden entrar en diálogo e interrelacionar sus sistemas de comunicación y Lenguaje, por medio de los lenguajes icónicos, musicales, entre otros.

Continuando con el estado del arte, se retomaron las memorias del Encuentro Internacional sobre Enseñanza de la Literatura denominado “*Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*”, editado por Carlos Arturo Guevara Amórtegui de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, evento realizado en Bogotá en el 2015, que recopila una serie de artículos del Doctorado interinstitucional en educación, en donde participan la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, La Universidad del Valle, y la Universidad Pedagógica Nacional.

Los artículos a los que se le prestó atención especial por establecer una relación con el horizonte investigativo, fueron: “*De la realidad a la fantasía: apuntes para una poética de la enseñanza de la literatura*” por Carlos Arturo Guevara Amórtegui; “*Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*” por Pedro Baquero; “*Acechos a la literatura juvenil*” por Humberto Alexis Rodríguez y “*Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura*” por Guillermo Bustamante Zamudio.



En la presentación de las memorias, Guevara (2015), afirma que la misión de un doctorado es la apuesta por construir conocimiento para llegar a alcanzar transformaciones en la sociedad, en la conciencia histórica, en sus realidades, en sus problemáticas sociales, políticas, económicas, científicas, estéticas, y sus conflictos, además, de los retos en la educación del país. Dentro de esta panorámica no puede pensarse en la formación de un doctorado sin la preocupación humana y el compromiso transformador para buscar equilibrar la balanza de las injusticias sociales, económicas y educativas que circundan la sociedad colombiana. “O la educación transforma y amplía la conciencia de los sujetos, o es apenas un distractor con el que se simulan condiciones, probablemente impostadas, sobre el destino y el sentido mismo de la existencia humana” (p. 8).

Especialmente se puede encontrar una apuesta por lo que Guevara enuncia como poética de la existencia, que hace posible la transformación de las prácticas pedagógicas de la literatura que deben superar “los esquemas tradicionales de repetición de datos, cánones, teorías y prejuicios tenidos como verdades”(p.8), esta poética de la existencia se comprende como la potencia de una conciencia superior humana que se emancipe de “las trampas que tienden los dispositivos o aparatos globalizadores y homogenizadores de la realidad política y social”(p.8), en todo sentido de la palabra la libertad del ser para gobernarse a sí mismo, como lo postulaba el mismo Foucault, y desde mucho tiempo antes los epicúreos en la Grecia antigua; seres humanos con una conciencia de mundo que les permita no estar enajenados y subordinados al consumo, a la homogeneización, al pensamiento mediático y fugaz de nuestros tiempos, y que hace que no avizore la vida y la sociedad desde los cambios que traen consigo el pensamiento crítico reflexivo y propositivo.



Y esto es posible potenciando lo vivido del lenguaje, la estética de la literatura en su dimensión poética que nos acerca a la contemplación y a la comprensión de la existencia humana, la enseñanza de la lengua desde el pensamiento reflexivo, y el cuestionamiento de la realidad social, política, económica y estética que circunda a los sujetos en los actos educativos. Posibilidad que la LIJ permite a través del disfrute y la reflexión propiamente de las obras literarias.

Ya, en el primer ensayo “*De la realidad a la fantasía: apuntes para una poética de la enseñanza de la literatura*”, Guevara (2015) propone abordar la enseñanza de la literatura en la educación básica y media, desde una apuesta por “la dimensión poética y una disposición hacia lo simbólico, hacia el juego, la imaginación y la fantasía [...]” (p.12). Esto es buscar la poesía en la vida misma; ya que esto “permite a los individuos instaurar constantemente nuevos sentidos de las cosas; transformar infinitamente el mundo, y siempre, de manera significativa” (Guevara, 2015, p. 12).

Pero ¿Qué es enseñar en literatura? según el autor es el accionar en la actividad de: “deleitar, provocar, jugar, engañar, desengañar, confundir, inventar, reinventar, estructurar, desestructurar, transformar, interrogar, inquietar...” (p.13). Estos verbos evocan la creatividad, la imaginación, la fantasía y el recrear de múltiples realidades posibles por medio del acto de pensar, es así como la enseñanza de la literatura se convierte en una provocación hacia el accionar; y ese accionar según Guevara es posible lograrlo ampliando los horizontes de estética y recepción literaria que son graficados a partir de un ángulo de 45° con segmentos proyectados hacia el infinito, y que se proyectan desde la Zona 1 la cual es denominada, *Dimensión de la experiencia cotidiana y del interés vital*, hacia la proyección de la Zona 2 que es el hogar de la imaginación, y en perspectiva hacia la Zona 3, que es la proyección u hogar de la imaginación. Se enuncia para tenerlo en cuenta los estadios que intervienen en la enseñanza de la literatura (Guevara, 2015, p.14).



En síntesis, para Guevara la enseñanza de la literatura posibilita abrir otros horizontes de sentidos y significación, que potencian la actividad imaginativa hacia la fantasía, estos dos (imaginación y fantasía) son zonas fluctuantes de proyección del pensamiento, que permiten salirse de la cotidianidad, para generar puntos de fuga hacia otras realidades, en donde hacen presencia otros miedos, otros sueños, otros deseos e ilusiones, otras proyecciones y visiones de mundo; en otras palabras la enseñanza de la literatura, específicamente la Infantil y Juvenil, cumple de alguna manera una función social cuando enseña que se pueden construir otras posibilidades de existencia, y no tenemos por qué aceptar una única y hegemónica realidad que encasilla el accionar del ser (maestro), impidiendo la visión de otros imaginarios de cultura, de otras realidades históricas de los individuos y de los pueblos. Todo esto lo hace posible la enseñanza de la literatura, además de potenciar la construcción de la subjetividad, a partir del lenguaje simbólico. En palabras de Guevara, “Enseñar literatura es en realidad, y ciertísimamente, posibilitar a los niños y niñas el ingreso a la dimensión poética, a la dimensión simbólica de la existencia humana. No puede ser otra cosa” (2015, p. 17). Lo anterior, en clave de la configuración del estado del arte, implicó una relevancia potente en la enseñanza de la literatura como tal, aspecto fundamental que conlleva un proceso de formación desde la LIJ.

Continuando con otro de los artículos que se abordaron de las memorias, llamado “*Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*” de Pedro Baquero, el autor se detiene en la cuestión metodológica de los maestros de literatura en cuanto a sus prácticas de formación y enseñanza de saberes en la universidad. Dando a conocer las líneas de tensión que se dan entre teoría y práctica, como también la relación con los saberes de los especialistas y profesores, frente a esto Jacques Ranciere (2003) citado por Baquero (2015), diría que:



Los profesores son excluidos desde las propias prácticas de formación en la universidad, de la posibilidad de asir teórica y expresivamente la literatura y, quizá, intimidados por el maremágnum de la teoría, asuman como verdad inamovible la “verdad” del especialista, se convierten en sacerdotes fervientes del teórico de moda, en una suerte de propagandistas de la teoría en boga o, lo que es peor, de su transfiguración didáctica, puesta en los labios del explicador de turno (2015, p. 31).

Es así como la reproducción teórica sin reflexión puede instrumentalizar los mismos saberes; cuando la teoría deja de ser postulados que conllevan al pensar para convertirse en *fundamentalismo metodológico*, en palabras de Baquero. Esto sucede cuando los saberes del especialista son reproducidos por los maestros en formación, y llevados a los estudiantes de bachillerato, sin ni siquiera regular el discurso lingüísticamente, e incluso sin una pertinente contextualización por medio de una transposición didáctica.

Entonces, nos encontramos con que los maestros en formación se convierten en simples transferencistas de información, en donde no se hace visible su rol activo de maestros de deseo, de provocadores, de evocadores de la creatividad y la imaginación, hacia la potenciación y aprehensión de la literatura desde el disfrute estético, social-cultural, y vivencial, que da sentido al cúmulo teórico, y abre los horizontes de enseñanza de la LIJ para que alejarse de los discursos estructuralistas, que centran la mirada en la forma, la diagramación y la ilustración, al igual que la búsqueda de nuevos sentidos permiten se abra el espectro del canon literario y la literatura universal sectorizada, principalmente en la literatura europea, como un discurso que impone sesgos ideológicos, desde la reproducción cultural eurocentrista.



Es por ello que, la enseñanza de la LIJ en las aulas (fundamentalmente las universitarias) no se puede reducir a la aplicación de fundamentos teóricos que instrumentalizan la literatura hacia las formas de leer e interpretar, dirigiendo el análisis y estudio del texto literario a la comprobación de metodologías de investigación, y a la comprobación de los instrumentos de análisis sistemáticos que coartan la experiencia estética, la recepción literaria, el análisis semiótico y narratológico desde una mirada socio-cultural, y los discursos cognitivos que intervienen al momento de vivenciar la LIJ, y que posibilitan el acto de pensar, de crear con la imaginación y la fantasía, de proyectar bajo el discurso otros mundos posibles, para que no se vea reducida la realidad mediática en nuestro cerebro que tantas veces nos limita a ver entre las cortinas de verdades y certezas que se sostienen en dunas movedizas, y aparentan ser inamovibles, ya que estamos acostumbrados a verlas desde la misma perspectiva.

Y si el objetivo es transformar, bajo estos mismos paradigmas no se logrará construir otros mundos posibles, con seres humanos propositivos, que indaguen y se cuestionen, teniendo presente que, el maestro no debe convertirse en un demostrador e interprete que priva el pensar del otro, en palabras de Jácques Rancière en su obra *El maestro ignorante*, y que igualmente es citado por Baquero en su texto, dejando claro que la explicación se aleja de ser un acto pedagógico cuando no se le permite al sujeto de aprendizaje valerse por sí mismo, para que pueda asir el conocimiento y construir saber autónomamente:

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía [...] (Ranciere, 2003, p. 8).



Como tampoco debe ser característico de la enseñanza de la literatura un maestro anticipador, que sesgue la interpretación, o haga ver sus propios mundos en los del otro, porque estaría arremetiendo contra las otras voces que susurran desde el texto literario, “Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha”¹⁰ (Larrosa, 1998, p. 32).

Escapar de los discursos tradicionales pedagógicos en la enseñanza de la literatura, es embarcarse en nuevas e innovadoras estrategias didácticas que se alejen de la literariedad del lenguaje, que condiciona la experiencia literaria y estética a un modelo estructuralista en donde prepondera el análisis de la tipología textual, la gramática textual, la sintaxis, la métrica, el análisis teórico literario, entre otros, volviendo al sentido de la instrumentalización que se plantea inicialmente; teniendo presente que pueden ser necesarios pero no indispensables al momento del acontecimiento literario, porque para deleitar los dulces sabores de la literatura y especialmente de la LIJ, el discurso erudito de un docente explicador que dice cómo mirar el texto literario, y que llena de información histórica al mismo, limitando el contexto del texto espacio – temporal (que es una forma igual de válida en el estudio de la obra literaria, desde la historiografía) con datos y sucesos que ciñen la interpretación al plano de la forma, no se podrían considerar como indispensables para vivir una verdadera experiencia literaria, a diferencia de otras metodologías donde el docente invita a vivir el texto literario, hace que los estudiantes experimenten esa frontera indómita que Graciela Montes (1999) plantea con cada palabra, encarnando el lenguaje y la intención comunicativa del discurso del autor.

¹⁰ Esta idea es propia de Larrosa, citada por Baquero (2005; P. 37).



La enseñanza de la LIJ en la formación de maestros de Lenguaje vista desde la mirada pedagógica y didáctica, nos presenta grandes retos como lo es la necesidad de trascender el sesgo metodológico, las inquietudes que se generan en la formación de maestros se centran en el ¿Cómo? Más que en el ¿Qué? Y el ¿Por qué?, así la preocupación por una didáctica de la literatura infantil y juvenil, debería velar, en la formación de maestros de lengua y literatura, y en general, por la problematización epistémica, pedagógica, estética y cultural cuando se enseña LIJ.

En contraposición, las prácticas de enseñanza de la LIJ tampoco deben constituirse desde una mera fundamentación teórica que bebe de los paradigmas tradicionales, y externos al contexto en el que se enseña, de ahí la necesidad de construir saber pedagógico en la enseñanza sobre LIJ en la formación de maestros; dejando de un lado los diferentes modelos arcaicos que se anquilosan como verdades inamovibles que no dan cabida a la renovación de los discursos. Ranciere (como se citó en Baquero, 2003) plantea que: “Ni mucho menos ceñir los universos estéticos de la literatura para responder cuestionarios con proposiciones ajustadas al mundo lógico” Guevara (2005, p.23), puesto que es más que impertinente moldear la realidad a los mundos de la imaginación, porque incluso podría ser más recurrente que los mundos de la literatura ocupen nuestra realidad con su espacio y temporalidad y su magia. En palabras de Guevara (2005) “Lo fantástico, en verdad, hace parte del cotidiano actuar de la subjetividad, aunque no se perciban sus contornos” (p.23).

La fantasía en el ámbito pedagógico amplía el espectro de visión, hace que los docentes de literatura, cuenten con una diversidad de obras literarias con las que podamos trabajar con nuestros estudiantes. Claro está, que no nos tenemos que ceñir a un canon literario o escuela literaria específica para que no suceda que la mirada interpretativa se sesgue con los fundamentos instaurados por los mismos discursos que se reproducen como paradigmas lapidados que no renacen en otros modelos de pensamiento ni de interpretación, esto hace que los universos de lenguaje se reduzcan, o se vuelvan funcionalistas, esto es, forzar el texto literario a análisis estructuralistas y formalistas: desde lo sintáctico y gramatical. Para que no



ocurra lo anterior, se debe contemplar las diversas oportunidades que ofrecen la pedagogía y la didáctica de la literatura, puestas en diálogo con el acto de enseñanza, y teniendo como punto de partida los sujetos que aprenden, todos los factores psicosociales que los permean, como también los horizontes de aprehensión de saberes, y campo de sensibilidad estética de los mismos.

Lorente (2012), nos propone un modelo de conocimiento basado en la práctica, para buscar minimizar las clases magistrales y darle paso a un espíritu investigativo y crítico frente al abordaje de la literatura por parte de los estudiantes, pero esto no solamente es posible tomando una postura pasiva y netamente receptiva, no solamente es “ayudarles a aprender a leer, a interpretar una época y una estética” en la formación literaria, porque sería limitarlos y condicionarlos a reproducir los modelos de enseñanza donde las relaciones de producción de saberes están supeditadas a factores mercantiles, como sucede muchas veces con la industria editorial de la LIJ, que no dan cabida a la renovación de los discursos, como voces de invocación que atestiguan desde las prácticas la formación de la enseñanza de la LIJ. Para lo anterior sería pertinente observar el hecho de la prioridad que tiene la lectura sobre la escritura de LIJ.

Finalmente, vale la pena cuestionar el por qué en la educación literaria, pocas veces aparece, desde los currículos de formación de maestros, un objetivo por crear literatura desde la visión de los maestros, se puede aseverar entonces que el bagaje teórico, y de corrientes narrativas no garantiza el acto creador, desde una mirada estética que se atreva a mirar desde las pupilas de los infantes para recrear los mundos de fantasía, poesía, e imaginación que devienen en el ensueño de la escritura, visibilizando, en algunos casos, que los docentes siguen reproduciendo una cultura del consumo literario, que se arraiga en las tendencias de la época, junto con los paradigmas literarios, de los que las editoriales tanto se lucran; volviendo sobre uno de los sentidos iniciales en los que se aborda la LIJ, cuando es visto desde su fin comercial o mercantil; dejando de un lado la idea de una LIJ menor en relación con otro tipo de literatura, ya que toda su carga cultural continúa vigente a través de diversos



modelos de familia, de infancia, de educación, en última instancia una visión de ser que se representa de forma poética . Y es que

La literatura y el escritor que la produce, generan por este camino, procesos de subalternización de la palabra literaria que, puesta en el contexto escolar, ubica a unos en el campo de producción cultural y a otros en las redes de consumo (Baquero, 2003).

Ahora, Baquero en su texto: *Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*, nos incita a dejar la actitud receptora y tímida al momento de enseñar LIJ, y es que enseñar no es reproducir, como tampoco aprender es imitar según esta analogía, entonces, el fin de las facultades de educación, donde se construye conocimiento en el campo de la formación de maestros donde la LIJ, debe trascender de la promoción de la lectura, a la creación literaria, para darle lugar a toda la creatividad expresiva que se soporta con la imaginación, y la fugacidad de la palabra, que erige mundos, que honra al acto de pensar, y le da sentido al acto de vivir.

En la gran variedad de estudios que se han abordado hasta el momento, se evidencia un proceso significativo a propósito de un panorama de investigación sobre aspectos de la LIJ tales como la formación de lectores, el currículo, la didáctica de la lengua y la literatura, incluso en modelos que la instrumentalizan en función del Lenguaje, como lo anotamos anteriormente, para algunos casos.

En las diferentes búsquedas que se realizaron para la consolidación del estado del arte, es imperioso pensar que en algún punto de la historia cercana sí se ha abordado el tema de la LIJ en un contexto de educación superior, por lo menos en la formación de maestros. Sin embargo, son espacios que se puede decir, son momentáneos, pues resultan siendo puntadas de valiosos estudios donde se piensa en la creación y conformación de un espacio en el aula universitaria donde se involucre la LIJ y que a la fecha en nuestro contexto está por escribirse y revisarse.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Para concluir, la investigación en este campo del saber queda aún en el tintero, pues la intermitente escritura sobre el tema no logra aún visibilizar reflexiones donde se pregunte por la LIJ y el papel que cumple en la formación de maestros de lengua y literatura.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Horizonte conceptual

Luego de conocer diversas inquietudes, trabajos y exploraciones alrededor de la LIJ, se hizo necesario retomar aquellos conceptos que eran relevantes para el desarrollo de la presente investigación, tales como **currículo y formación de maestros en lengua y literatura**. En este sentido, partimos de la concepción de que el horizonte conceptual es aquel espectro flexible de posibilidades que se pueden contemplar a través de una mirada sobre el panorama teórico.

A continuación, se abordará el concepto que se consideró fue central en la investigación y que, además, dio lugar a esa posibilidad de emergencia a las concepciones sobre la enseñanza de la LIJ en el campo de la educación superior, a partir de un análisis hermenéutico e interpretativo sobre los planes de formación y la estructura curricular de los programas para los maestros en formación en el área de Lengua Castellana.

El currículum en y como construcción

“Existe en cada período histórico y en cada sociedad, una jerarquía de conocimiento legítimo para el estudio en las escuelas, jerarquía que forma parte de los instrumentos de pensamiento que los individuos reciben durante su formación”

Michael Young

La definición del término currículum procede del latín; su raíz es la de *cursus* y *currere*. Según Gimeno (2010):

En Roma se hablaba de *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la *carrera*, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de esta (p.9)



Cabe resaltar, además, que en él se observa un panorama de múltiples significados que tiene como concepto socio – histórico, cultural y educativo. En esa lógica, las posibilidades semánticas que ofrece el currículo son variables, de acuerdo al contexto, a las corrientes pedagógicas, incluso a las intencionalidades con las que se desee abordar. Así, según Martínez (2010) se define como:

En primer lugar un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar, es un espacio-campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el currículum es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el currículum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del currículum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder (p. 6-7).

Con lo anterior se evidencian algunas comprensiones sobre el concepto de currículo; lo que indica que es un concepto mutable, que cambia y que responde a unas necesidades específicas de acuerdo al contexto donde se sitúe. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano, cuando se plantea el concepto de calidad, este se vincula directamente al de currículo, cuando lo define como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.¹¹

¹¹ Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.



En la anterior definición, el MEN inicia con el aparataje curricular que orienta el proceso de formación de los colombianos, sin desconocer que ese instrumento brinda unas condiciones de Ser en la población, y que el currículo además, para que opere, involucra lo que denominan “el recurso humano” que para nosotros haría alusión a los maestros como tal. Lo que para Stenhouse (1998), es necesario, puesto que los docentes intervienen directamente en el proceso de toma de decisiones curriculares, incluso cuando se trata de levantar propuestas para un currículum oficial. No deben quedar reducidos exclusivamente a un rol de ejecutores del currículum prescrito en las instancias centrales.

Por otro lado, el concepto de currículo puede ser abordado desde Goodson, teniendo presente que él lo trabaja (principalmente en la escolaridad), como construcción sociohistórica, lo que implica un estudio en la historia de la educación y los diferentes fenómenos que se reflejan a través de la planificación, construcción y puesta en marcha del currículo en diferentes espacios, a propósito de la manifestación de los saberes escolares en él. Sin embargo, para nuestro interés, es necesario relacionarlo con contexto de los programas de formación de maestros de lengua y literatura. Para el autor, el currículum se define como un campo de luchas entre saberes, que produce hegemonías de unos sobre otros, lo cual hace necesario revisar los procesos de legitimación de los saberes enseñados. Para el caso de esta investigación, nos preguntamos por las concepciones que emergieron sobre la formación en LIJ desde su presencia en diversos currículos universitarios (planes de formación de maestros en lengua y literatura y programas de curso sobre LIJ); lucha que implica que la LIJ prevalezca (o no) frente a otro tipo de saber, incluso frente a otro tipo de literatura. Al respecto, Goodson cita a Norwood planteando que *“Las asignaturas parecen haber construido sus propios intereses y derechos establecidos.”* Y continúa Goodson:

Entre las asignaturas escolares existe una clara jerarquía de prestigio, basada en la suposición de que ciertas asignaturas, aquellas llamadas “académicas”, son apropiadas para estudiantes “capacitados”, mientras que las otras no lo son. (Goodson, 2000, p.152).



Con lo anterior, se visibiliza una perspectiva desde la que se puede afirmar que, la LIJ, estuvo considerada como asignatura “no académica” en la formación de maestros, hasta el año 2000, particularmente en el contexto antioqueño, ya que fue cuando comenzaron a emerger diferentes luchas en los currículos de formación de maestros en lenguaje, por la presencia de un espacio de conceptualización que se llamara Literatura Infantil y Juvenil; primero, en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y posteriormente en Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura¹².

Sin embargo, antes de ello, en España ya se había planteado la LIJ en la formación de maestros con diferentes debates académicos y reformas educativas desde 1961, con el fin de que se estableciera en lo curricular desde una mirada integral y formativa del conocimiento, principalmente para los profesionales que se relacionan con el acto de educar desde la formación literaria con todo tipo de población y, para que la LIJ no fuera vista como una materia optativa simplemente, aunque ello no tiene una implicación negativa, sino desde el establecimiento curricular, propiamente en los planes de profesionalización docente.

Hasta aquí, develaremos la postura que asumimos, al entender el currículo en términos de una construcción cultural, colectiva e histórica que ha estado determinada por una dialéctica permanente entre la reconfiguración interna del campo y los intereses socioculturales en los cuales ha tenido lugar; que se objetiva en procesos teóricos y prácticos, vinculados a propósitos humanos que son privilegiados, en torno a la educación y formación de sujetos. Por tanto, se reconoce el currículum como marco de organización de la enseñanza, y una práctica experiencial, fruto de una interacción entre el texto curricular y los sujetos, y de estos entre sí, que genera la reconfiguración de todos ellos en el momento mismo del desarrollo consensuado del currículo democrático.

¹² En otras Universidades como el Tecnológico de Antioquia ya se había pensado un espacio, como una práctica inicial para la LIJ antes que la Universidad San Buenaventura, sin embargo, para efectos de precisión nos referimos a los dos contextos donde se realizó la investigación (La Universidad de Antioquia y la Universidad San Buenaventura)



En este orden de ideas, la concepción del currículo en la presente investigación, no remite a un objeto, sino a un proceso; razón por la cual pueden identificarse, según Gimeno Sacristán (2007), diferentes *fases de objetivación o concreción curricular*, que materializan, a su vez, varios *niveles de contextualización curricular*. Asimismo, es importante diferenciar en estas fases de objetivación curricular, las distintas instancias curriculares o documentos en los que la formación desde la LIJ se cristaliza en ellos para dar pie a la formación de maestros en lengua y literatura.

Por otra parte, la LIJ en Colombia ha tomado gran fuerza desde diversos enfoques para su estudio, pero en el campo de la enseñanza en la formación de maestros, específicamente de lengua y literatura, se puede considerar que aún hay una deuda de suma importancia, presentar los sentidos y las miradas formativas en los planes de formación. Así, hay que develar su papel y su filosofía como ruta de emancipación frente a otros saberes que se imponen a este tipo de literatura, al respecto Bombini (2006) dice que:

La pregunta por el sentido, entonces, debe pivotar también en la dimensión curricular, y desde ahí se puede volver rica si es motor de nuevas formas de interrogarnos sobre la enseñanza y, de manera específica, sobre el conocimiento en nuestra área y sobre los modos en que ese conocimiento es transmitido a las nuevas generaciones. (p. 23)

En la misma línea de sentido, se plantea el lugar hegemónico del currículo, que se ve reflejado en las tensiones y luchas que se dan entre los diferentes saberes y al interior de estos (Goodson, 2000). Particularmente en la LIJ, partiendo de nuestro contexto, dándole significado concreto a eso que habita en las aulas de clase, en los planes de formación, en los discursos; eso que es tímido frente a la exaltación incluso de su misma área del saber (la literatura). La LIJ, en el presente, cumple un papel fundamental en la construcción de saber de los maestros de lengua y literatura, ya que, a partir de ella, se da en diversas situaciones una construcción social y cultural a la cual se le debe prestar especial atención, ya que son líneas de sentido con implicaciones formativas. Con lo anterior, nos referimos a ese eco que se genera al hablar sobre LIJ en cualquier contexto, pero con mayor implicación si es en la formación de maestros.



Por otro lado, en la historia del currículo, es importante resaltar lo que Sacristán denomina el “*currículum: el contenedor no neutro de los contenidos*” ya que precisamente plantea las disposiciones sobre lo que se espera al enseñar un tipo de contenido y no otro, en este sentido, nos referimos a las tensiones que se generan entre saberes, ya que el elegir un contenido siempre implicará dejar a un lado la posibilidad de otros saberes por fuera en el proceso de formación. Así, el maestro es quien dispone del conocimiento para ser mediador del mismo ante los sujetos (maestros) que en el futuro realizarán el mismo acto; pensando en las disposiciones del contexto y el conocimiento para la enseñanza de un contenido particular; implicando allí, la formación de maestros con un determinado conocimiento sobre la LIJ, de acuerdo, claro está, a los lineamientos que manejen las instituciones y las “reglas” que se imponen desde las trayectorias formativas, la construcción del plan de cada curso, en el marco de un programa de formación de maestros de lengua y literatura.

Entonces en la dirección de Sacristán, ¿Tienen igual valor para todos¹³ los contenidos que regulan los aspectos estructuradores en la formación de maestros de lengua y literatura?

Seguramente es una pregunta más de provocaciones y de grandes discusiones, pero lo que resaltamos del planteamiento es la preocupación por observar todo un movimiento intelectual a través del currículo, líneas de sentido, concepciones y tendencias en la formación de maestros, como lo plantea Sacristán (2010) “el currículo entre el ser y el deber ser”, entre los contenidos explícitos, lo que dictan los lineamientos curriculares sobre lo que se debe enseñar; y lo implícito, lo que un maestro a partir de su construcción individual considera puede aportar a ese saber para su proceso de enseñanza y aprendizaje como aspecto fundamental para “ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos”, el currículo en la formación de maestros de lengua y literatura desde la enseñanza de la LIJ como elemento revitalizador en y hacia una comunidad educativa.

¹³ La comunidad académica



Continuando, a propósito de lo que se enseña a partir de una propuesta curricular, Marrero (2010) afirma que: “Lo que transmiten los profesores y las profesoras no es solo lo que hacen en el aula o en el centro con el alumnado. A veces, va más allá, en el espacio y en el tiempo” (p.221). En este sentido, se resuena el eco de un proceso de formación que se sale del esquema convencional, donde los saberes van más allá de lo estipulado en las propuestas curriculares de un programa o de un curso. Así, se pone en tensión la interpretación que hace el profesorado de un currículo establecido y que refleja diversidad de saberes, dejando otros de lado, como se expresó anteriormente, para la enseñanza de unos contenidos explícitos e implícitos. A partir de lo anterior, consideramos necesario poner en escena el campo de la praxis y cómo a partir de ella se logran bifurcar las diferentes concepciones sobre la enseñanza de un saber determinado, esa *reinterpretación de unos conocimientos y saberes disponibles en la cultura* que posibilitan prácticas de enseñanza igual o diferente a las que convencionalmente se van reiterando, en otras palabras, una práctica situada en la población y el contexto particular, temporal y socialmente establecido. Pero esta reinterpretación de contenidos para su enseñanza, en relación con la práctica no se queda allí, va más allá, aportando desde una *deconstrucción de esquemas* donde se moviliza todo el pensamiento y el saber pedagógico del maestro que se prepara para la formación de maestros, la invención de recursos; como lo expresa Marrero (2010) un *revolucionamiento pedagógico* del maestro hacia lo establecido, curricular y conceptualmente.

Al respecto de la legitimización de la LIJ, se puede considerar que ha adquirido un lugar relevante en lo que implica la formación de maestros de lengua y literatura, porque, además de establecerse en los planes de formación curricular de las propuesta de formación de maestros en Lengua Castellana en la ciudad de Medellín, se piensa en la importancia de generar espacios para dialogar a y avanzar en su construcción; ya que se considera un saber que puede transversalizar diferentes esferas de la formación de dicha profesionalización. Sin embargo, hay aspectos que consideramos quedan en un vacío en el campo formativo, por ejemplo la investigación literaria en LIJ, entre otras.



Para considerar este análisis, se tomó como base el documento sobre Las “Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad de Antioquia”, liderado por el profesor Cuervo y otros (2016), donde se implementaron “unas fases de objetivación del currículo prescrito, currículo moldeado y currículum en acción” (p.26) que, a su vez, retoman de Sacristán (1998) y que lo plantean además, en términos de lo Macro, Meso y Micro curricular, aludiendo al aspecto Macro como aquellas políticas públicas nacionales que cobijan los procesos de formación en general, aquello que es determinado por las leyes para poder organizar los planes particulares en las Instituciones de Educación en general; lo Meso, como aquello particular de cada dependencia en su configuración curricular, sean planes maestros, proyectos educativos, planes de cursos, lineamientos institucionales, entre otros documentos que hacen parte de la estructura institucional. Finalmente lo Micro curricular, responde al día a día en el aula de clase, la planeación del maestro y su experiencia en el aula, a las contingencias que ocurren y que son superadas por medio de ese currículo no visible, que es denominado, currículo oculto.

Al respecto del nivel Macro y Meso curricular, Santome apoya las ideas cuando afirma que:

Los grupos que detentan el poder institucional, con el fin de asegurar su consolidación, continuamente elaboran una cubierta correlativa de legitimaciones extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretaciones, tanto cognitivas como normativas. Semejantes legitimaciones son las que se desea puedan aprender las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro de los marcos del orden institucional. (Torres, 2005, p. 22)

El currículo como agente de poder, pone en acción diversas resistencias y discusiones a partir de los saberes y contenidos enseñados en la educación superior. En este sentido, Giroux defiende una postura alrededor de *Los profesores como intelectuales transformativos*, donde la reflexión la tomamos precisamente para nosotros, los maestros, formadores y transformadores de formadores, donde desnaturalizamos paradigmas y discursos anquilosados a partir de nuestra propia práctica educativa sin desconocer, claro está, discursos establecidos que orientan las discusiones desde la historia y la filosofía de la



literatura en la pedagogía actual, lo que nos llevaría a una discusión posterior en el discurso hacia una formación de maestros entre la diversidad de contenidos que ven , principalmente cuando en la actualidad hay una atención especial en la enseñanza en la LIJ.

El currículo Oculto

Ahora, un concepto que se desprende por las reflexiones que se vienen presentando es el de currículo oculto.

Consideramos menester partir del concepto que Acaso y Nuere (2005) referencian al plantear que: “El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo”, incluso más allá, cuando su objetivo principal es:

... perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás. (Acaso, Nuere, 2005, p. 208)

Así, el currículo oculto devela una defensa de los posicionamientos de los saberes como la LIJ por ejemplo, en la formación de maestros, cuando principalmente hay una determinación para elegir unos contenidos explícitos que se reflejan en lo que el profesor Cuervo y otros (2016) denominarían objetos curriculares, como planes maestros, programas de curso, etc. A partir de lo anterior, consideramos valiosa la reflexión de aquello que develó un ejercicio de análisis a propósito de las entrevistas semi – estructuradas a los docentes que dan el curso de LIJ en los diferentes centros educativos donde habita la formación de maestros de lenguaje, sus percepciones, concepciones y visiones del campo de saber desde la formación en educación superior. Al respecto Marrero (2010) llama la atención de cómo se “*Adoptan teorías y creencias para enseñar*”, ya que plantea un asunto sobre las “*teorías implícitas del profesorado*”(p. 231) haciendo alusión a la carga intelectual, cultural y práctica



que poseen los maestros, estructurando un mundo sociocultural, donde todo el bagaje anterior se convierte en hecho epistémico pues es un conocimiento particular, práctico que configura realidad y realidades posibles de habitar en la formación de la LIJ desde una perspectiva formativa.

En la línea de las teorías implícitas del profesorado, consideramos imperante afirmar que es uno de los aspectos de mayor relevancia en la investigación, pues tal como lo plantea Izarra (2008), citando a Ziperovich y Gonzales (2000):

Conciben las teorías implícitas como representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimientos de un individuo e intervienen en sus procesos cognitivos, se desarrollan en contacto con pautas definidas por prácticas sociales, culturales e institucionales de forma tal que conforman modelos de interacción social (dado que poseen una cierta estabilidad explicativa acerca de los sucesos cotidianos) aun cuando son inconscientes para el sujeto (p.7)

Lo anterior, devela, que lo que llaman prácticas sociales y culturales en clave de lo educativo, son prácticas que se manifiestan en el quehacer del maestro, más allá de lo prescrito o establecido por las políticas públicas, son aquellas teorías que como lo plantea Larrosa (2006) pasan al campo experimental, a la experiencia, a eso que atraviesa una clase y que se convierte en vivencia. Al respecto Izarra (2008), cita a Schön (1998) que propone “buscar la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (p. 55).

Para finalizar esta idea, es necesario pensar las teorías implícitas del profesorado en clave de lo Micro curricular, ya que se centra en la dimensión de la práctica docente, de los discursos que se generan en el aula y las disposiciones del profesorado con el saber a enseñar, partiendo de los niveles superiores al mencionado.



Ahora, uno de los aspectos que más llamó la atención de acuerdo a Cabrera (2002), fueron las vertientes que resultan de un proceso de investigación que arroja una reflexión pedagógica a propósito de las propias prácticas de enseñanza y, si lo contextualizamos a la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros, una reflexión que convoca a la elección, enseñabilidad y pertinencia de contenidos en dicho espacio para futuros maestros de lengua y literatura. Develando del ejercicio anterior, un interés por aquellas líneas de sentido en la LIJ, a partir de múltiples metodologías desde la docencia universitaria que conllevó, de acuerdo al archivo de análisis, a evidenciar esas prácticas orientadas a los cambios educativos y socioculturales en las futuras generaciones de maestros en lenguaje.

Finalmente, el currículo es una construcción social, política y cultural que busca responder a la pregunta acerca de cuáles son los saberes considerados importantes y válidos para ser enseñados. En la medida en que los conocimientos y saberes están estrechamente vinculados con lo que somos o llegaremos a ser, el currículo, como lo plantea Tadeo da Silva (1999) es, en última instancia, una cuestión de subjetividad. Así, una de las principales “funciones” del currículo es que interroge y cuestione quien hace uso de él, para finalmente ver si se vuelve un instrumento automático o una herramienta para transformar el acto educativo en el área de la enseñanza de la LIJ, en donde se indagan por las concepciones, intencionalidades, saberes y relaciones que subyacen en diferentes propuestas curriculares; en suma, que los programas de formación y los maestros lean de manera crítica el currículo en el área, como un texto que selecciona, propone, orienta, oculta, proscribire, silencia, diferentes saberes y propósitos de formación en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura, además, que en él habitan concepciones latentes sobre aspectos del objeto de enseñanza, según la experiencia y el recorrido formativo de los docentes y encargados de su elaboración.

Ahora, realizaremos una transición hacia otro de los conceptos o categorías que están presentes en este horizonte de posibilidades que transitaron en la investigación.



El concepto de infancia como eje para la formación en LIJ

“La literatura es la base sine qua non de la cultura” (Hubert Poppel, p. 114).

Para iniciar, es importante entender a que, hace referencia el término *literatura infantil* como un concepto que se ha definido, como evidentemente se deduciría, como obras literarias que están específicamente dirigidas a la infancia.

Con lo anterior surgen diferentes interrogantes, empezando por la recurrencia del término infancia, que aparece en la aproximación que se tiene hacia la literatura infantil. Entonces, ¿Qué papel tiene o ha tenido la infancia en su aproximación a la literatura infantil?, ¿por qué hablar de “literatura infantil” y no simplemente de literatura?, ¿Existe realmente la literatura infantil? Así como las anteriores, emergerían muchas preguntas. En este sentido, Borja, Galeano y Ferrer (2010) afirman que “si el concepto literatura es, en sí mismo, problemático, el de literatura infantil lo es aún más” (p.160). Esta sería entonces la primera tensión a tener en cuenta; la concepción de literatura y la atribución del adjetivo “infantil” a la misma. Así pues, se empieza a cuestionar el tipo de clasificaciones que hacen los adultos en relación a la literatura pues, al crear estas categorías, están determinando, a su vez, las edades estrictas a las que les corresponde cada tipo de literatura; al respecto los anteriores autores plantean que:

Desde luego, es problemático hablar de literatura infantil si no se pasa, inicialmente, por la reflexión sobre el sujeto niño y por la evolución del concepto de infancia en occidente. Aquí habría que tener en cuenta que, cuando hablamos de infancia, nos remitimos a un concepto fundamentalmente moderno y que, por tanto, aquellas cosas que antes de la modernidad se ligaban a lo “infantil” –por ejemplo, la literatura- posiblemente no tenían en cuenta a ese sujeto con derechos y autonomía que hoy concebimos y pensamos sistemáticamente. (p.161)



Lo expuesto anteriormente, demuestra la estrecha relación que se empieza a entretener entre la literatura y el concepto de infancia que se tenga en determinado periodo de tiempo, puesto que la primera depende de la concepción de la segunda. A propósito, Colomer (1999) expone que “Sólo a partir del siglo XVIII puede hablarse propiamente del nacimiento de una literatura para niños, ya que fue entonces cuando la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta.” (p.82) Cabe mencionar entonces que, anteriormente los niños y niñas eran considerados adultos pequeños y por tanto no se diferenciaban las actividades que desempeñaban dichos infantes de las de los adultos propiamente. Este hecho cambió a partir del siglo XVII, momento en el cual los niños y niñas se empiezan a reconocer como sujetos autónomos que cumplen un papel específico y diferenciado de los adultos en la sociedad.

El hecho de diferenciar a los niños y niñas de los adultos, trajo consigo cambios a nivel social y cultural en relación a las rutinas, actividades y prácticas cotidianas. Uno de los resultados primordiales que se pudo evidenciar, fue que se empezaron a crear cosas especialmente destinadas para la infancia, con lo cual se demostraba el reconocimiento a esa nueva etapa de la vida. Así como lo expresa Colomer (1999) “La idea de una infancia con intereses y necesidades formativas propias, llevó pues, en el siglo XVIII, a la creación de libros especialmente dirigidos a este segmento de edad” (p.83).

Con los planteamientos presentados hasta aquí, se puede ver una línea de sentido fuerte en la formación de maestros de lengua y literatura a partir de la LII y, aunque en ocasiones se intenta delimitar una frontera, en relación a la literatura para niños y niñas y la que le corresponde a los jóvenes o adultos, esta se desdibuja cuando se empieza a reconocer a los infantes como sujetos que piensan, sienten y deciden sobre lo que quieren, lo que les interesa, lo que les gusta y lo que no; independientemente de las consideraciones o apreciaciones que tenga el adulto. Al respecto Castrillón (2015) afirma que,



Hablar de las concepciones que se han planteado de la LIJ, es tan o más difícil que escribirla, ya que comportan la aclaración de tres términos (literatura, infancia y juventud) que han emergido de cambios históricos, sociales, culturales y además, aunque pareciera existir un lugar común para nombrarlas, las diferentes miradas que suponen estos términos desde diversos ámbitos disciplinarios los hacen esquivos a una definición unívoca (p.23).

La LIJ: objeto de discusión desde la lectura, escritura y oralidad

“Cada día que pasa es más necesaria la creación de un discurso crítico, único para la literatura infantil, en el que la comunidad universitaria debería tener mucho que decir, y en el que no debería cuestionarse que la Literatura Infantil es Literatura”

Pedro Cerrillo.

Las palabras de Pedro Cerrillo abren dos perspectivas, la primera hacia la comunidad universitaria, de la que se hace parte durante innumerables periodos de tiempo y de formación, en este caso particular en relación con la literatura y, con más fuerza, cuando esa formación es en el campo de la educación. La segunda, sobre la afirmación que la literatura infantil es literatura, permite de alguna manera recoger todas las discusiones que sobre este tema se han permitido entablar en diferentes estudiosos del campo de la educación y la literatura.

En ese orden de ideas, sería de gran relevancia que quienes pertenecen a las facultades de educación, tengan una amplia posibilidad de acercamiento a contenidos literarios, específicamente sobre LIJ, observando así, las oportunidades que brinda tanto para la propia formación como para el futuro ejercicio docente el uso de la literatura y su multiplicidad de expresiones, teniendo en cuenta que en el presente, la LIJ en el contexto colombiano se configura como un eje de transversalización a través de los diversos planes de lectura, escritura y oralidad (PILEO)¹⁴.

¹⁴ Tanto a nivel nacional con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), como en los diversos proyectos territoriales educativos de formación lectora.



Lo anterior, en relación a la LIJ, puede ser un detonante en la reflexión para formación de maestros de lengua y literatura, para pensar en la función formadora en el aula. Abriendo tensiones respecto a diversas preguntas como ¿Cuál es el saber que un maestro espera que su estudiante adquiera con la lectura? ¿Cómo se pretende que llegue a ese saber? ¿Le será útil? ¿El estudiante lo considera pertinente?

Educación superior y formación de maestros en lengua y literatura

Para iniciar este apartado del horizonte, consideramos pertinente partir de la afirmación del profesor Barragán (2010), al decir que hay un problema vigente en la universidad¹⁵, a propósito de la apropiación y elaboración del saber que se da en los diferentes programas de formación, ya que de alguna manera son reflejo de una reiteración del saber, una suerte de mecanización en las formas de enseñanza. Así, en la gran mayoría de los casos, los docentes se quedan en la opinión de textos y el proceso de producción de saber pasa a un segundo plano que es poco visible. En palabras del autor:

Esta especie de inercia de las formas de la enseñanza ha convertido a la universidad, especialmente en el pregrado, en una maquinaria que recicla el conocimiento y en ocasiones lo filtra, pero que tiene como intención (consciente o inconsciente) mantener las estructuras del conocimiento y usarlas reproductivamente, más no significativamente (Barragán, 2010, p. 3).

¹⁵ Aunque su estudio se realiza desde la Universidad de Antioquia, el autor explicita que no es algo que solo ocurre en ella, sino que es un problema generalizable en educación superior.



Este asunto convoca el pensamiento en relación con la enseñanza de la LIJ en los programas de formación de maestros¹⁶ de lengua y literatura, al transmitir, una enseñanza pensada en otros contextos, España, Argentina, México, entre otras latitudes que desarrollan la LIJ, como uno de los ejes transversales en dicha formación: más allá del “*vivieron felices por siempre*”, puesto que esta historia continuará principalmente porque, en nuestro contexto, se encuentra en un estado inicial, lo que para la investigación generará una apertura en un campo investigativo, la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura en el contexto colombiano.

La Universidad, como cuna del saber, de construcción y socialización entre sujetos que se empoderan y reflexionan, debería posibilitar la apertura a otras formas de conocimiento, otros caminos poco explorados en nuestro territorio y que a su vez, crean o transforman aquellas líneas de sentido en la enseñanza, para dar un espacio significativo a saberes en construcción que reclaman su espacio en la academia. La investigación, por ejemplo, como uno de los discursos vigentes en la educación superior, es tímida y casi nula en relación con la LIJ en la formación de maestros de lenguaje, así:

En suma, la relación entre la docencia y la investigación no resulta significativa y pertinente y se mantendrá muda si la enseñanza no se convierte en un ejercicio crítico del conocimiento que tiene que pasar necesariamente por formas más transformativas. No pretendo con ello desconocer el conocimiento académico sino proponer otra forma de verlo, de sentirlo y de usarlo a partir de la condición que dan los saberes locales y los aprendizajes localizados. Esto implica un camino distinto, un camino que va de lo que pensamos que somos, hacia lo que nos han dicho que somos (Barragán; 2010, p. 4).

¹⁶ Podemos definir la formación de docentes como la “preparación para el ejercicio de una profesión, es decir, es un proceso por el cual se da la instrucción necesaria para que una persona adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y destrezas que permitan ejercer con éxito la profesión de enseñar. Este proceso incluye una serie de etapas (no necesariamente lineales) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y no termina cuando la persona obtiene un título o acreditación, sino que continúa a través de la vida profesionales” (Izarra, 2008, p. 3)



En este sentido, planteamos una de las apuestas de esta investigación, ya que no es la búsqueda de formas perfectas o correctas de enseñanza, sino al hacer visible lo que ocurre con la LIJ en relación con la formación de maestros en lengua y literatura y la investigación. Finalmente retomamos las palabras de Damaris Díaz (1999) al decir que:

La formación permanente e integral del profesor debe ser un modo natural de ser y de asumirse como tal; especialmente, cuando cada docente y sus alumnos necesitan descubrir la riqueza profunda que emana de cada aula y de cada Universidad, por cuanto constituyen los marcos naturales de interrogación, de cultura y de modos de cuestionarse y, por cuanto pueden encontrar en la interacción y diálogo profundo con el otro, un manantial de reflexión, producción y construcción de saberes.

Conviene puntualizar que ser enseñante universitario demanda la puesta en práctica de un conjunto de actitudes y hábitos para asumir el aula como el mágico espacio de trabajo, donde es posible ver crecer, germinar y fructificar hermosas generaciones de profesionales, paralelo a lo significativo de sus propias construcciones y a sus vinculaciones efectivas con el contexto y el conocimiento, porque los compromisos del aula van más allá de la calificación y la entrega de un título. (Díaz; 1999, pp. 115-116).

Lo anterior nos sirve como punto de partida para reflexionar sobre el lugar de la educación superior en los procesos de formación en los maestros de lengua y literatura, los horizontes de sentido que se pueden ofrecer y aquello que permea la formación antes que de profesionales, de sujetos en el acto educativo.

En relación con la enseñanza de la literatura en el contexto universitario colombiano, Moreno y Carvajal (2015) proponen una ruta para desarrollar y reflexionar en la formación de maestros, desde la investigación abductiva. Lo anterior nos permitió pensar la investigación como un proyecto formativo en el que la LIJ construya su propia episteme en la contemporaneidad, desde el saber del maestro:



Nos interesa avanzar en la construcción de una opción crítica de la didáctica de la literatura que les permita a estas nuevas generaciones de maestros y sus estudiantes, reconocerse en su condición de sujetos dialogantes. Un diálogo en el que potencien la dimensión lógica, ética, estética, e investigativa, que los hace artífices del desarrollo social y cultural de una comunidad intraplanetaria (Moreno y Carvajal, 2015, p.7).

Ahora, la literatura constituye un componente fundamental en el saber disciplinar del que deben apropiarse tanto los maestros en formación de lengua y literatura, como los encargados de formarlos. El acercamiento a la misma no se reduce a un conjunto de conocimientos donde reposan diversos autores, textos, paradigmas, escuelas y teorías literarias puesto que, quien se forma como maestro de lengua y literatura, no solo se desempeñará como un profesional que tiene una solvencia conceptual en el ámbito literario sino que, además, asumirá el rol de intelectual de la educación que encuentra en él mismo, una fuente de saberes, voces, experiencias humanas, estéticas y vitales, mundos posibles, riqueza expresiva, producción cultural, perspectivas políticas e ideológicas, que reclaman un lugar en el ámbito educativo y que se compartirán con otros seres dotados de sensibilidad, de palabra, de cuerpo, de invención. De ahí la importancia de construir una comunidad de estudio, discusión y acción donde se establezca un diálogo razonado y propositivo entre el saber específico y la formación pedagógica y didáctica. En dicha comunidad pueden gestarse planteamientos y propuestas de carácter formativo e investigativo que problematicen, aporten a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la LIJ en diversos escenarios, principalmente en el de la formación de maestros y, superar aquellas prácticas ortodoxas y reduccionistas donde esta se extravía de su esencia para devenir, ya en un pretexto para enseñar lengua, ya en un listado de movimientos y autores, ya en una obligación que, a largo plazo se traducirá, como lo sostienen diversos autores en sus memorias o como lo manifiestan los mismos estudiantes cuando evocan sus experiencias escolares pasadas, en un recuerdo agrio que ha dejado más sinsabores que letras, vida y conocimiento.

Por todo lo anterior es importante entender que, como sostiene Cárdenas:



La enseñanza de la literatura no consiste solo en dictar clase; es una labor múltiple de orientación y de ampliación de los horizontes de la lectura y de la escritura, de cultivo de la sensibilidad y la imaginación, de desarrollo de la interpretación y de la argumentación, de orientación del ejercicio de la libertad, del distanciamiento necesario de lo utilitario de la realidad, del juego con las posibilidades del mundo, de desarrollo de las dimensiones humanas y de rescate de la dignidad de la persona (2004, p. 43).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental resignificar el lugar de la literatura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula; es preciso partir de la visión de que la literatura no es un instrumento puesto al servicio de la gramática, de una mirada fragmentaria, de esas prácticas evaluativas que se cuecen en el panóptico de muchos maestros, de actividades que crean aislamientos entre las partes y el todo de las obras literarias y exilian las posibilidades semánticas, semióticas y hermenéuticas de los textos; es necesario alentar una concepción que permita, entre otras cosas, que el abordaje de la literatura en el aula se traduzca en un lugar de posibilidad para formar seres de acción política, de encuentros con el propio ser, de encuentros intersubjetivos y de las interacciones que se establecen con el conocimiento cuando se descubre el valor epistemológico de las letras que se fijan en el lienzo del lenguaje literario. No es, entonces, ni fácil ni simplista el rol del maestro de literatura puesto que requiere “buena orientación” para discernir sobre aquello que lee e invita a leer (Henríquez, 2002, p.15), para provocar y proponer hipótesis de lectura (Jurado, 2001, p. 94), para invitar a amar la literatura desde el testimonio personal (Machado, 2002, p. 33).

Las posibilidades del mundo de las letras resultan pues, tan amplias como significativas para la formación del ser humano. Para que la literatura pueda desplegar dicho potencial es preciso resignificar, asimismo, las prácticas de lectura y, dentro de ellas, las relaciones entre el lector, el texto, el autor y el contexto entre otros. Un lector tímido frente a los universos de significado que tienen asidero en el discurso literario, anula la posibilidad de transitar por las amplias avenidas del sentido. En diálogo con Gadamer (2002, p. 335) “el que quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto en principio a dejarse decir algo por él. Una



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto”.

Apertura de los sentidos, del pensamiento, del juicio crítico, de la capacidad de interpretación, de la sensibilidad y de la enciclopedia cultural para entrar en el espesor significativo de los textos, en esa filigrana de voces que siempre está a la espera de alguien. Acaso porque un “texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa [...] un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (Eco, 1981, p.76) Para ello se requiere, entonces, la cooperación textual del lector como lo sugiere este autor. Dicha cooperación reclama, entre otras cosas, moverse por las sendas de la interpretación para actualizar los múltiples sentidos que subyacen en el texto. Llevar al aula una visión de lectura y de interacción con el texto literario que no se agote en la superficie de los signos y provoque la interpretación, implica configurar, desde la Didáctica de la literatura, procesos que rebasen las prácticas alienantes y anacrónicas que cunden en el escenario educativo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



SEGUNDA PARTE

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Concepciones alrededor de la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura

En este apartado se observará el análisis del archivo que se obtuvo en relación con las entrevistas realizadas para configurar algunas concepciones sobre la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros en lengua y literatura de la Universidad de Antioquia y la Universidad San Buenaventura sede Medellín. Así, se logró determinar si en ellas se pueden evidenciar los cuatro sentidos iniciales en el planteamiento del problema o si, agregados a estos, emergieron nuevas formas de pensar la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura.

Posibilidades de formación en la enseñanza de LIJ en la formación de maestros en Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura Sede Medellín

Para iniciar, se presentará el contexto en el que se instala la Licenciatura en Lengua Castellana y, en ella, el curso de Literatura Infantil y Juvenil.

La Universidad San Buenaventura Sede Medellín (USB) cuenta con dos sedes, ubicadas una, en San Benito (Medellín) y otra, en el municipio de Bello. En esta última, se encuentra ubicada la licenciatura en Lengua Castellana, que tiene como propósito

Formar personas que se reconocen como agentes educativos, sociales y culturales, flexibles frente al cambio, que conocen la Lengua Castellana, su naturaleza, competencias y formas de enseñanza, para reflexionar y promover como licenciados en sus prácticas pedagógicas el desarrollo humano, la formación integral y la transformación socioeducativa en perspectiva crítica.¹⁷

¹⁷ Información tomada del portal universitario de la Universidad San Buenaventura. Disponible en: <http://www.usbmed.edu.co/Programas/Pregrados/Licenciatura-en-Lengua-Castellana>.



Dicho propósito está orientado además, por los lineamientos institucionales que posibilitan concretar el Proyecto Educativo del Programa (PEP), donde se especifican los objetivos de formación para los maestros de acuerdo al plan curricular, el perfil que se tiene del egresado de la Licenciatura y demás asuntos coyunturales en la construcción de un plan de profesionalización de formación de maestros en lengua y literatura en la educación superior.

Es de anotar que, como todo proceso en educación, los programas de formación de maestros se piensan y se revalúan constantemente; de ahí que los planes curriculares tengan constantes transformaciones. En este orden de ideas, particularmente en la licenciatura en Lengua Castellana de la USB, las transformaciones evidenciaron la necesidad y el posicionamiento de la LIJ como espacio de conceptualización, reflexión y discusión para los maestros en formación de lengua y literatura. Así, esas reformas educativas parten del plano Macro curricular, y se ven reflejadas en el PEP, que se realiza a la luz de los propósitos misionales de la Facultad de Educación de la USB. De acuerdo a lo anterior, estos documentos plantean que:

Primero, desde el MEN:

En los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998, pág. 51) se habla de una serie de competencias que, en conjunto con el desarrollo de las habilidades básicas, harían parte de un proceso íntegro, cognitivo y personal en el área. Considerando lo antes expuesto, desde la Licenciatura en Lengua Castellana, se ha estructurado un plan de estudio que busca desarrollar las competencias propias de área: competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática sociocultural, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética (Programa de curso de LIJ- USB).

Segundo, desde la Facultad de Educación- USB: 3



La facultad como tal debe plasmar sus propias concepciones frente a las disciplinas y áreas de conocimiento que comprende. Debe generar orientaciones específicas a los programas en cuanto a aspectos epistémicos, estructurales, sobre las competencias, los mecanismos de evaluación, proyección y otros en general, que permiten el desarrollo de los programas académicos, así como los acuerdos o conceptos de trabajo entre las áreas que la componen y que sirven de sustrato para originar las relaciones y componentes flexibles o troncos comunes entre los programas académicos. Síntesis de estos aspectos deben estar explícitas en el proyecto educativo de programa (PEP).

Finalmente, desde el PEP:

En relación con la dimensión pedagógica de la lengua y la literatura, y en concordancia con la apuesta conceptual del programa, en el contexto educativo esta relación implica asumir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en función de las relaciones sociales, culturales, comunicativas y de significación que este implica, de los procesos necesarios para su apropiación, para la construcción de los discursos que lo expresen, lo recreen y problematicen. En razón de ello la enseñanza del lenguaje trasciende el enfoque puramente lingüístico o prescriptivo en función de la apropiación de este mediante los procesos básicos de lectura, escritura, escucha y oralidad (PEP).

Logrando armonizar los propósitos Macro curriculares para configurar una apuesta desde la LIJ, teniendo en cuenta que el plan de estudios del programa tiene gran fuerza en la parte lingüística.

Pesquisas sobre lo que inicia para la configuración de la LIJ como parte del proyecto de formación en maestros de Lengua Castellana

El espacio de la LIJ en la licenciatura en Lengua Castellana de la USB es relativamente nuevo, tal como lo expresa la ex coordinadora¹⁸ del programa¹⁹ “nosotros no hemos hecho una discusión como tal de este espacio específico de la literatura infantil y juvenil”. Además agrega que:

No estaba el espacio de literatura infantil y juvenil, digamos es un asunto más intuitivo que otra cosa; la sugerencia que hice de que estuviera ese espacio allí, que era más conveniente, para la formación de los maestros, pero sin un conocimiento específico.

¹⁸ Anexo 1: Plantilla del consentimiento informado. Para efectos del texto, no se alude directamente al nombre de los entrevistados sino al rol que cumplen como coordinadores o maestras.

¹⁹ En el proceso de investigación hubo cambio de coordinación.



No hemos tenido oportunidad de abrir, ni siquiera un espacio en el núcleo, no ha habido el interés -pues digámoslo así- ni la intención, ni se ha visto como problemático, lo problemático está más externo, es decir, la pregunta ¿Por qué estamos haciendo por el curso de literatura infantil y juvenil? El curso va, pero no ha sido objeto e intencionado de reflexión y por lo tanto... tampoco se ha orientado de diferente manera. Se ha orientado de diferente manera ahora que hubo un cambio de profe. Y que arrancó de nuevo un profe también en semana, entonces cada uno le está poniendo su mirada, acabamos de arrancar con este curso, el profesor es licenciado de aquí. Y ha hecho maestría en literatura, en hermenéutica. Entonces tiene unas particularidades, una mirada sobre la literatura amplia, pero también podemos decir rigurosa. Pero a su turno le gusta mucho que lo que es objeto de estudio sea objeto de aplicación (comunicación personal, 10 de Noviembre del 2016).²⁰

De acuerdo a lo anterior, ese aspecto intuitivo responde a unas necesidades de formación que la educación reclama desde el saber específico (literario), para los maestros en formación. Se visibiliza una necesidad social y educativa en la formación de maestros, evidenciada en el público al cual los maestros en formación se dirigirán (niños y jóvenes), ubicado en la básica primaria y secundaria. Entonces, el proceso de instalación de la LIJ en la Licenciatura en Lengua Castellana de la USB, ha sido nueva en relación con la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia que tiene alrededor de 17 años de haber surgido.

Lo anterior, como un panorama general desde una voz representativa de la licenciatura, que a su vez se inscribe en el nivel meso curricular (para efectos del análisis), y que ello implica una voz institucional desde el currículo, ya que a partir de esta se dan las orientaciones y especificaciones para la configuración del curso en el programa.

Ahora creo que hace falta la discusión²¹ porque uno nota que hay distorsiones, que hay vacíos, que falta fundamentación por gente, pero que está muy al tono del estado la literatura infantil y juvenil en el país. Como objeto académico y como enseñanza para la formación de maestros, necesita un poco más de piso, porque donde hay mucho desarrollo es en la promoción de lectura. Hay un desarrollo muy, muy interesante y yo creo que hay que estar atentos, pero uno viendo experiencias como la de Castilla de la Mancha, que tienen la maestría.

²⁰ Información que pertenece al archivo de entrevistas realizadas a la coordinadora del programa de lengua castellana de la USB en 2016 realizadas en el trabajo de campo.

²¹ Sobre la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura.



Modelos de formación extranjeros, réplicas de prácticas no contextualizadas. Las concepciones se desprenden de teóricos que tienen experiencia desde la formación en promoción y animación a la lectura, una de las líneas de sentido expuestas en el planteamiento del problema. Sin embargo, los niveles Macro-Meso y Micro curricular son niveles que se dividen, se segmentan, pero también se entrecruzan para dar razón de ser al acto de formación, algo menos intuitivo y más estructurado, lo que posibilita darle piso a la LIJ en la formación de maestros en lengua y literatura. Por eso, uno de los objetivos más allá de lo prescrito es, para la maestra formadora de formadores:

Yo concibo que el curso debe ser el trampolín para que ese maestro, cuando llegue al aula de clase, nade muy bien, sea perfecto en su nado, que todos los caminos que él vaya a hacer sean más suaves, más tranquilos, más mansos, y que esa tranquilidad que él asume frente al conocimiento estético de la literatura sea la que impregne a los niños, que no haga que esos sujetos que apenas están viviendo, aborrezcan, detesten, la clase o leer algo, que ellos entren tranquilamente en ese mundo como si nada, porque vieron a su profesor que está como una lechuga, tranquilo frente a eso. Entonces que las nuevas generaciones se disfruten la literatura, no porque con eso se haga más plata, se haga menos plata, o sea el mejor, sino que la experiencia sea significativa, eso es lo único que yo muevo, lo único que me interesa es que el estudiante que está frente a mí que es formador, la experiencia sea significativa, y en la medida en que una experiencia es significativa y además Larrosa lo dice, se multiplica (comunicación personal, 7 de Febrero del 2017)

Una experiencia transformadora en el formador de formadores para que, su vez, este lo transmita a la población educativa con la cual se comparte, se forma desde el saber literario.

En el programa de curso de LIJ, se hace explícita una de las líneas de sentido bajo las cuales se piensa el curso cuando hace mención, al decir que busca “Comparar y contrastar las imágenes de la niñez reveladas en la literatura infantil con aquellas de las teorías filosóficas, educativas y sociológicas que han emergido a través del tiempo”. Además, es contundente el plan del curso al incorporar en su contenido curricular las “Visiones de la



niñez, Siglo XVIII, variaciones de la época romántica, la época victoriana, primera mitad del siglo XX, y la postguerra”²²

Dichas líneas de sentido, forman concepciones pensar el lugar de la LIJ en la educación superior. Esas preguntas están latentes en el PEP al contener esa:

Relación con la dimensión pedagógica de la lengua y la literatura, y en concordancia con la apuesta conceptual del programa, en el contexto educativo esta relación implica asumir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en función de las relaciones sociales, culturales, comunicativas y de significación que este implica, de los procesos necesarios para su apropiación, para la construcción de los discursos que lo expresen, lo recreen y problematicen. En razón de ello la enseñanza del lenguaje trasciende el enfoque puramente lingüístico o prescriptivo en función de la apropiación de este mediante los procesos básicos de lectura, escritura, escucha y oralidad.

En este orden de ideas, esa relación, literatura-educación, Jorge Larrosa, en medio de sus planteamientos sobre lectura y experiencia ofrece una pista, con él, dicha relación se piensa en clave de la experiencia, de la mediación que puede hacer la literatura en la configuración subjetiva de los estudiantes. Para él, el saber se deriva de la experiencia, diciendo que “el saber de la experiencia es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 1995, p. 23).

Formación oculta: la mirada diferenciadora de una maestra

Lo anterior, en relación con la entrevista a la profesora que orienta el curso, denominado *Literatura Infantil y Juvenil*, a estudiantes de octavo nivel de profesionalización en la licenciatura en Lengua Castellana, configura nuevas líneas de sentido respecto a las concepciones que se develan en la enseñanza de la LIJ en términos Micro curriculares, donde la maestra a través de su conocimiento, su especialidad en el tema y su experiencia vital en

²² Plan general del curso de LIJ para el programa (Cabe resaltar, que el curso tiene un plan general que, de acuerdo a los maestros que lo imparten, sufre modificaciones metodológicas y conceptuales, partiendo efectivamente de lo establecido en dicho programa de curso)



la escuela y en la docencia universitaria, logra establecer posibilidades diferentes, pero coherentes a los procesos establecidos en lo Meso curricular hacia los maestros en formación de lengua y literatura. Así:

Primero hacer una pequeña o una breve historia de qué es la literatura, el concepto de literatura, cómo podríamos percibir las estéticas poéticas o narrativas en un texto literario, como digo, no defino exactamente llevando un texto infantil, llevando unos de cualquier editorial de primera infancia, o de la colección de buenas noches, o todos estos cuentos que ya los han tristemente encasillado en unos momentos, como para tu edad, o sea, si tú tienes veinte años no puedes leer nada de diez, pues es una absoluta tontería, entonces llevo cualquier texto que no tenga nada que ver con esa estigmatización de las torres de papel y a partir de ahí configuramos ese texto posiblemente para quién fue escrito, por quién fue escrito, y dónde lo escucharía y con quiénes lo leería, cierto, cómo hacer unas definiciones mínimas de contexto, esas son como unas primeras partes que haríamos en el curso.

Aquí, no hablamos solo de una línea de sentido, sino de una amalgama de sentidos para orientar un proceso de formación; los estudios literarios y los propósitos y mediaciones estéticas que los libros de la LIJ posibilitan a través de diversos sistemas simbólicos; pasando por una crítica hacia el consumo, producción y catalogación lectora de la LIJ por parte de los mercados editoriales (uno de los sentidos planteados inicialmente en la investigación a propósito de la mercantilización de la LIJ). En síntesis, se inicia con la historia general sobre la literatura y el concepto de literatura. (Historiografía literaria); luego se delimita el posible público receptor de la obra infantil y juvenil en términos del contexto socioeducativo, para entrar propiamente con la teoría literaria desde el estructuralismo literario con Vladimir Propp.

Ahora bien, Colomer (1999) explica que “La conversión de la literatura infantil en literatura escrita ha permitido también la utilización de la imagen y de los aspectos materiales del libro como elementos constructivos de la narración y no ya como una ornamentación añadida” (p.79). Aspecto de suma importancia al pensar en esas estéticas narrativas a las que la profesora se refiere, pues para ella son:



Los comics, la literatura negra, el género negro juvenil o infantil, está lo que son los libros álbum, que sabemos más allá de ser un contenido específicamente narrado es visual, o sea, que ocupa todas las artes plásticas, entran, dijéramos los tratados que se han hecho para ciertos públicos, por ejemplo infantil o juvenil, pero el tema es de un alto contenido filosófico, como el concepto de la muerte, el concepto de la convivencia ciudadana, nosotros tenemos mucho palo que darnos en los textos sobre convivencia, las decisiones sexuales de las personas. Estéticas narrativas, no solamente de géneros, porque dentro de lo infantil también están los géneros, y ya hemos visto esos grandes poetas dijéramos para los chicos, pero trascender a otros elementos, y como el video ahora es una manera de narrar, y entraría dentro de las discusiones de las estéticas.

Lo anterior, en relación al currículo oculto representa, una superficie que la profesora denomina:

Como las hojas de vida que nunca entregas para postularte al trabajo, porque además nunca lograrías llenar mil hojas con tu currículo oculto, yo tengo cuarenta alumnos, son cuarenta currículos ocultos, ¿Cómo salir a flote? Hay muchas estrategias de escritura que se pueden trabajar en el curso de literatura infantil, ya no como específicamente lo decía ahora, que sea un curso para aprender a leer en voz alta, ni siquiera para hacer una recreación de un texto, sino, apuntando a esa experiencia que ahora citabas, y a esa fortaleza de los currículos ocultos, es como también permitir que un alumno cree una historia, un texto, un paratexto a partir de una lectura, ahí es donde tú por ejemplo puedes navegar tranquilamente en todos los currículos ocultos, porque en sus escritos van de una u otra manera evidenciando ese otro sujeto que tú no ves, pues que tú no conoces. Entonces yo creo que el currículo oculto es un surgimiento de un interior que puede llegar a darse, o a saber, o a entenderse, o a conocerse a partir de una estimulación con la literatura, o a una percepción, o a una locura, o lo que dije yo, a una pasión, citando a Steiner.

Así, no solo se refleja un currículo externo a lo establecido en el programa del curso, sino además, como entran en acción las teorías implícitas del profesorado por medio del currículo oculto: todo ese conocimiento, experiencia vital y campo de especialización posibilitan unas discusiones extra normativas, la maestra pone en juego su saber al servicio de la docencia universitaria, de la formación de maestros al plantear además, reflexiones y discusiones como:



Entonces yo considero que las Facultades de Educación más allá solamente de dar una clase de literatura, podrían unir en el currículo literatura y didáctica, no solamente didactizar, porque ahí también se cae en el peligro, no solamente didactizar la literatura²³, sino entender que el maestro que está ahí sentado va a reconocer unas estéticas, va a traducirlas a una didáctica, o va a hacer capaz de entender unas didácticas en torno a la literatura, yo pienso que eso tarde que temprano debe unirse; ya que alguien que quiera específicamente un taller, como los que yo te digo que dan algunas corporaciones para que la gente aprenda a hacer un animador a la lectura, entonces paguen un taller, van a una biblioteca, consiguen un bibliotecólogo experto en hacer eso, o esas fundaciones y lo llevan a la universidad y los estudiantes ven un curso con ellos, pero ahí no hay mucho rigor argumentativo, y a veces hay materias en la universidad que de una u otra manera hay que impregnarlas de ese rigor para que el maestro se obligue a sí mismo a tener un rigor.

De esta manera, se hace visible la tensión entre formadores de formadores y mediadores de lectura, cuyo interés principal es la promoción de lectura, que tiene todo una fundamentación y un desarrollo práctico, pero con propósitos alejados frente a lo que configura la formación de maestros de lengua y literatura.

Para finalizar, aunque es relativamente nuevo el curso en el espacio de LIJ en la licenciatura en Lengua Castellana de la USB, es significativo que se piense el curso como un espacio para la reflexión y que se aborde desde diferentes formas, en medio de las múltiples concepciones que puede tener y comprenderse para la formación de maestros de lengua y literatura.

²³ Didactizarla, implicaría uno de los sentidos a propósito de la Instrumentalización de la LIJ.



17 años de LIJ en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Para iniciar, se presentará un panorama sobre el lugar donde se encuentra la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, y a su vez, el curso de Literatura Infantil y Juvenil que existe en el componente de conocimiento específico enmarcado en el núcleo de literatura. La Universidad de Antioquia (U de A) se encuentra ubicada en el Departamento de Antioquia, la sede principal en la ciudad de Medellín y las sub sedes en diversas partes de la región.

Así el actual propósito de la licenciatura para la formación de maestros de lenguaje es:

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana centra su interés en la formación de maestros desde una concepción del lenguaje que articula las dimensiones, ética, estética y lógica, y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia.

Este encargo formativo le exige a la Licenciatura promover en los futuros maestros agudeza interpretativa y una constante visión crítica de los discursos y las prácticas. Aquí, el mundo se erige como macrotexto que demanda una lectura entre líneas. Este interés concuerda con el Plan de Desarrollo Institucional en donde se siembra como propósito “(...) desarrollar en el estudiante una capacidad crítica y reflexiva para asumir el compromiso social de contribuir con su conocimiento y experiencia a los procesos de transformación de la región y el país”.²⁴

Dicho propósito está orientado por los lineamientos institucionales que posibilitan concretar el Proyecto de Formación²⁵ (PF), donde se especifican los objetivos de formación para los maestros de acuerdo al plan curricular, los núcleos e intereses conceptuales, reflexivos e investigativos que el programa busca para sus maestros en formación.

²⁴ Plan de Formación LLC_2013.

²⁵ Para la licenciatura la Formación se define como asumimos que esta, además de ser continua y estar ligada a la experiencia del sujeto, se construye en una pluralidad de dimensiones y abarca procesos lógicos, analógicos y éticos; es decir, no solo se trata de la adquisición de normas, códigos y habilidades, sino también de la construcción de una sensibilidad estética y de un compromiso con el momento y el entorno en los que vivimos.



Ahora, en lo que respecta al componente literario en la licenciatura desde el núcleo de literatura, se abren unas perspectivas que se pueden considerar concepciones que se tienen propiamente del aparato literario, donde se incluye por supuesto la LIJ como objeto susceptible de lo que plantean al decir que:

En el Núcleo de Literatura convergen diferentes miradas acerca de la literatura como fenómeno estético, socio-cultural, discursivo y lingüístico. La formación literaria de maestras y maestros apunta en nuestro caso a la interpretación de los textos literarios y su relación con la cultura y la sociedad desde una perspectiva crítica y comprensiva. De modo que los acercamientos a la historiografía, la crítica literaria y en general a los estudios literarios están en función de dicha interpretación, no desde una lógica neutral. Este tipo de acercamiento hace propicia la articulación con la formación de ciudadanos, y es por esta razón que no puede ser neutral; siempre hay intereses, imaginarios y perspectivas mediados por relaciones de saber-poder –entre lo dicho y lo no dicho, entre los esquemas del lector–, dilucidarlos hace parte de la comprensión del texto literario. (PF)

En este orden de ideas vale la pena recalcar, que la LIJ ha sido objeto de discusión en la licenciatura por 17 años.

Breve historia de la LIJ en la Licenciatura²⁶:

Según la coordinadora del programa (comunicación personal, 24 de febrero de 2017)

Cuando la Facultad de Educación comienza en la década de los cincuenta, comienza con cuatro áreas básicas, comienza con una licenciatura que propende por la formación de licenciados en ciencias sociales, en matemáticas, en lenguaje y ciencias naturales. Esas son las cuatro áreas fundamentales con las que inicia la Facultad de Educación, con el propósito de formar maestros para esas áreas, para la educación básica y media.

El programa a lo largo de estas seis décadas ha ido transformándose en términos de denominaciones, pero eso también tiene unas implicaciones curriculares. De los primeros nombres del programa está Licenciatura en Literatura, en Español y Literatura. Entonces uno de esos es Licenciatura en Español y Literatura, esta licenciatura tenía un fuerte componente filológico, un fuerte componente en estudios de la lengua y literatura y tenía muy poca reflexión pedagógica, el énfasis disciplinar era muy fuerte, y esto se veía un poco

²⁶ En adelante al referirnos a la licenciatura, hacemos alusión a la que es en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.



representado como en el número de materias del componente disciplinar y el número de materias del componente pedagógico que eran muy pocas.

Este programa, Licenciatura en Español y Literatura tiene una suerte de transformaciones, hasta que en el 2000 la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana versión dos, versión uno y dos, de la versión una a la versión dos hay unos cambios, digamos, pequeños, pero esos cambios hacen que haya una segunda versión.

La Licenciatura en Educación Básica, es una licenciatura que responde también a unas resoluciones ministeriales, y que plantean una reestructuración a las facultades de educación, antes de esta licenciatura el énfasis estaba muy puesto en lo disciplinar y la reflexión didáctica y pedagógica aparece muy poco, por ejemplo frente la enseñanza, o frente a ese componente de la escolaridad era muy tímido, pero se venían haciendo una suerte de transformaciones para darle un poco más fuerza a eso que se materializa con esta licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Surge también a partir de una resolución ministerial que lleva a que desaparezca el programa de Educación Básica Primaria y que esa parte de la educación básica primaria pase a los distintos pregrados.

Entonces ya por eso todas esas licenciaturas tienen ese componente de educación básica con énfasis en, se supone que esa educación básica con énfasis en se debe ocupar de los grados, desde primero hasta el grado noveno, de la básica, porque la media sería atendida por otros profesionales entre ellos los egresados de Licenciatura en Literatura y Español. Entonces con esta resolución en el año 2000 se reestructuran las facultades de educación, desaparece la educación básica en primaria y la licenciatura debe también ocuparse de pensar la formación, ya no solamente de la secundaria, sino también de la primaria. Y esto implica llevar a reconocer cuáles son los saberes más necesarios y que sean también de la pertinencia para los nuevos maestros. En esta segunda versión, en este programa, al igual que en el programa de Español y Literatura aparecen unas prácticas pedagógicas que están al final de la licenciatura, están en el octavo y noveno semestre, y en el décimo semestre está el trabajo de grado que es una sistematización de la práctica pedagógica, y este nuevo programa también implica pensar nuevos espacios de formación y allí aparece Literatura Infantil y Juvenil.

Que es un espacio de formación que no está en la Licenciatura de Español y Literatura, aparece por primera vez aquí en el año 2000, con esta nueva versión del programa. Digamos que el programa empieza, también, en su desarrollo a reconocer que hay una necesidades de formación en términos de la práctica pedagógica, y que llegar a un octavo y un noveno semestre para hacer prácticas, supone una concepción de que primero se debe tener una consolidación de un saber disciplinar para luego ir a enseñar esto en las escuelas, pero lo que mostraba la realidad era que no era tan sencillo, cuando un maestro en formación se enfrentaba ante un grupo de estudiantes, a veces todo ese saber disciplinar consolidado en la formación era insuficiente para atender lo que requería las exigencias escolares. Entonces la licenciatura empieza a pensar un poco con más fuerza el asunto de las didácticas que están



en este programa, en la versión dos de la licenciatura, y estas didácticas finalmente terminan transformándose en prácticas pedagógicas en la versión tres de la licenciatura.²⁷

Como se ve, es una historia que representa transformaciones Meso curriculares importantes. La sola denominación de literatura infantil y juvenil en la licenciatura, en clave de los objetivos de formación, configura su apuesta por un espacio pedagógico que promueve la investigación, permitiendo la adquisición de artefactos²⁸ que complementan de lo teórico y así, facilitan la ejecución de ejercicios en el aula. En este sentido:

La literatura infantil y juvenil para la licenciatura es un campo de estudio, de indagación y de investigación muy importante para la formación de los maestros de lenguaje. Es un campo que nutre de manera significativa las apuestas no solamente teóricas, históricas, frente a esos desarrollos y evolución que ha tenido la literatura infantil y juvenil, sino también en términos pedagógicos en la medida en que provee un conocimiento amplio, basto a los licenciados, para tener allí un poco de recursos al momento de llegar a las aulas de clase, y de orientar espacios pedagógicos. La Licenciatura se distancia de la concepción un poco de la promoción y la animación a la lectura, y en su lugar pensamos que un maestro, más allá de promover y animar a la lectura pues, debe ocuparse de la formación de lectores. Yo creo que allí ya hay una diferencia grande, tal vez en términos como se pueda pensar el Proyecto de Literatura Infantil y Juvenil desde otros espacios, desde bibliotecología, otros seminarios, porque se le apuesta más al componente de la formación, la formación que incluye estrategias de promoción y animación pero que va más allá.

Tal vez la promoción y la animación se puedan agotar en una sesión, no necesariamente tiene que haber una continuidad, pero la formación puede ir más allá de aquellas estrategias lúdicas o de aquellas estrategias que invitan al otro, la formación implica que el otro pueda hacer un ejercicio de trabajar con el texto, del esfuerzo que supone acercarse a él.²⁹

1 8 0 3

²⁷ Relato de la actual coordinadora del programa de formación de maestros en lengua y literatura.

²⁸ Hace alusión a la creación de material propio, elaborado por los maestros en formación; una de las propuestas evaluativas a partir de la configuración del libro álbum.

²⁹ Coordinadora de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana.



En este orden de ideas, se plantea que la licenciatura debe ocuparse más de la parte formativa que de la promoción y animación de lectura; aunque estos últimos sean aspectos pedagógicos importantes, la verdadera esencia de la profesión, es la formación de lectores.

Es importante tener presente que en el proceso de formación, aunque deban involucrarse aspectos lúdicos, se debe incentivar y fomentar espacios donde se evidencie el empeño a la hora de abordar los textos, en acercamientos desde historiografía, estructuralismo, hermenéutica y crítica literaria.

En cuanto al quehacer del docente en formación de lengua y literatura, se consideró relevante observar y conocer el panorama en términos del aprendizaje y las bases formativas que imparte su programa académico, pues son vitales aquellas percepciones para rastrear una suerte de práctica en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil desde los saberes adquiridos en el espacio de conceptualización teórico y práctico, del cual se permean, por medio del docente universitario, los maestros en formación.

Así, se involucra el tema de las prácticas de enseñanza, específicamente enseñanza de la literatura, abarcando unas reflexiones en torno al maestro y la forma en que logra sus metas que, como lo plantea Zabala (2008), se toman como *“formas de lograr objetivos sociales”*; por medio de diferentes metodologías que implican una reflexión constante sobre su quehacer y sobre el otro como sujeto cambiante. En ese sentido, las prácticas de enseñanza se pueden pensar en relación con el contexto, con las particularidades del ambiente educativo, y las apuestas ideológicas que permean la sociedad pues, *“están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas”*.

Así, la preocupación por la práctica no se limita únicamente a pensar la forma de llegar a un resultado concreto sino, por el contrario, llegar a niveles de análisis sobre el propio quehacer con la teoría y los discursos alrededor de un maestro en formación. De lo anterior, es posible inferir, más que conceptos aislados, un camino que imbrique y que posibilite una relación coherente entre lo teórico y lo práctico. Joaquín García, pensado lo anteriormente



expuesto, aborda un concepto interesante sobre “*transversalidad*” el cual, si se reflexiona desde lo teórico y lo práctico logra objetivos óptimos en una inmersión cultural hacia una formación de maestros en un sentido más articulado y menos utilitario; como lo plantea el mismo García (2007, p. 30) “*La necesidad de la transversalidad es una muestra de que la incorporación cultural requiere mucha reflexión*”.

Transformaciones Curriculares

Por el recorrido histórico de la licenciatura, el curso de LIJ ha tenido dos transformaciones curriculares. La primera, cuando pasó de llamarse *Literatura Infantil y Juvenil* a *Proyecto de Literaturas Infantil y Juvenil*. La segunda, derivó de las recientes transformaciones en política pública sobre la formación de docentes, emanadas del MEN³⁰ y que, impacta los procesos de construcción curricular en la Facultad de Educación. Debido lo reciente de los cambios, en la actualidad no se encuentra operando esta última transformación del curso, ya que es objeto de discusión y aprobación por parte del MEN. En este sentido, hablaríamos principalmente de dos perspectivas de formación, la primera que se mencionó al inicio, la literaria, que se dio al crearse el curso y, la segunda, cuando cambia de nombre al llamarse Proyecto de Literaturas Infantil y Juvenil. Este aspecto Meso curricular, donde los planes de curso se vuelven mutables, partió de que, la literatura infantil es diferente a la Juvenil y muestra cómo se siguen prescribiendo modelos de enseñanza sobre el saber de la LIJ.

1 8 0 3

³⁰ Los dictados estatales, que expresan una disposición ministerial publicada en 2016, obligaron a las Licenciaturas a atenderlas para conservar los registros calificados. En la Licenciatura con el cambio de denominación a Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, apenas se inicia el debate por el cambio del curso del núcleo literario al de las prácticas pedagógicas y lo que sería su nuevo trayecto formativo.



El curso, en su versión de *Proyecto* supone una metodología activa, que implica un ejercicio de investigación y de construcción, que vincula un abordaje teórico de obras, con el ejercicio de creación: la creación vinculada con investigación. Además, este curso empieza a tener una relación muy estrecha con las prácticas tempranas de los licenciados ya que está en el mismo semestre de la práctica tres, que es *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en primaria*, y esto genera unas sinergias para aportar y complementar justamente ese ejercicio de práctica.

La transformación curricular operada entre 2007 y 2009, para la versión tres de la licenciatura contempló, para la denominación de los cursos, elementos metodológicos. Es el caso de la palabra “proyecto” que, implicó la articulación entre teoría y práctica, de la que se ha venido hablando. Así, la intención de transformar metodológicamente los cursos, fue la principal causa de los cambios en la nominaciones del curso ya que, según los diferentes documentos legales, la voz de la coordinación y la de maestra que orienta el curso (comunicación personal, 7 de marzo de 2017), permite y da una participación más activa del estudiante en la construcción de conocimiento, se dinamiza la relación pedagógica y comienzan a integrarse otros aspectos metodológicos que responden a esa concepción de un estudiante que también participa en la construcción de su saber, en la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

A continuación se presentará un cuadro comparativo, donde se toman algunos ítems del curso de Literatura Infantil y Juvenil (A) y Proyecto de Literaturas Infantil y Juvenil (B); allí se analizó la transformación del programa de los cursos en un periodo de cuatro años (De 2011 a 2015). En este sentido, se encontraron pocas diferencias en relación con el objetivo, donde B, centraba su atención en el estudio de la obra literaria, la historiografía de la misma, la teoría literaria y el abordaje de elementos estéticos que lograban un acercamiento más a lo que se configuraba como un libro infantil o juvenil. En A, el énfasis radicaba en el acercamiento a la formación de lectores a partir de micro talleres de lectura, sin desconocer lo histórico y el abordaje teórico que de ella se desprende.



Ahora en términos temáticos, ambos cursos tienen acercamientos y reconocen la importancia de diferentes momentos históricos donde la LIJ ha tenido diversas concepciones, de acuerdo a los autores, épocas y movimiento literarios y sociales. Finalmente, en la justificación de cursos, se reiteran los aspectos antes mencionados y en B se hace énfasis en relevancia del curso para los maestros de lengua y literatura:

Nivel Meso y Micro Curricular.

Plan de curso 2011-1 (Versión 2)	Plan de curso 2015-1 ³¹ (Versión 3)
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconocer la historia, evolución y desarrollo de la literatura infantil mediante la lectura, la realización de talleres, la consulta y la investigación de sus principales temas, obras y autores más representativos.2. Adquirir estrategias didácticas en torno a la enseñanza de la literatura infantil desde aula de clase, a través de la realización de microtalleres de lectura, con el fin de contribuir al proceso de formación de lectores en la población infantil y juvenil.	<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconocer la historia, evolución y desarrollo de las literaturas infantil y juvenil mediante la lectura y el análisis de obras y autores más representativos.2. Indagar acerca de las tendencias de la teoría literaria que han aportado a la concepción y el análisis de las literaturas infantil y juvenil.3. Reconocer y valorar la importancia de los textos infantiles y juveniles en la formación de lectores.4. Identificar las características específicas del texto literario infantil y juvenil.

Fuente: Archivos de planes curriculares del curso de Literatura Infantil y Juvenil 2011-1 y Proyecto de Literaturas Infantil y Juvenil 2015-2, de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana.

³¹ La autoría del Programa de este Curso corresponde al colectivo de profesores del Núcleo de Literatura. Para la presente vigencia (2015-01) fue actualizado por la profesora Andrea Fonnegra Osorio.



Tópicos:	Tópicos:
<p>Facultad de Educación CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL CURSO:</p> <p>I</p> <p>Definición de conceptos</p> <p>II</p> <p>Orígenes de la literatura infantil y juvenil hasta 1850</p> <p>La literatura de tradición oral</p> <p>(Lo que niños y adultos escuchan y cuentan por igual)</p> <p>III</p> <p>De la tradición oral a la literatura escrita</p> <p>(Lo que los niños se apropian)</p> <p>IV</p> <p>La consolidación de la literatura infantil y juvenil</p> <p>(1850 – 1950)</p> <p>V</p> <p>Renovación y nuevos valores en la literatura infantil y juvenil (1950 – 2000)”</p>	<p>CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL CURSO:</p> <p>I</p> <p>El concepto de literatura infantil y literatura juvenil.</p> <p>II</p> <p>De la oralidad a la escritura.</p> <p>III</p> <p>El concepto de literatura infantil: su consolidación.</p> <p>IV</p> <p>Siglo XX – XXI.</p>



Justificación:

Facultad de Educación

“Las referencias históricas, sociales y culturales presentes en la literatura constituyen aportes valiosos para todos aquellos que se encuentran en proceso de formación docente. Así mismo, los momentos de lectura de obras literarias en el aula brindan espacios y alternativas de comunicación y aprendizaje entre maestros y estudiantes. Desafortunadamente, pocos educadores reconocen estas posibilidades, desconociendo la función cultural, social y educativa inherente en las obras literarias dirigidas al público infantil. Esta propuesta busca aportar elementos para que los estudiantes descubran todas las alternativas de comunicación, conocimiento, aprendizaje y disfrute que ofrece la literatura infantil, incorporándola a su quehacer cotidiano y contribuyendo a generar en el espacio educativo un medio ambiente favorable que posibilite, de manera significativa, la formación de escuchas, hablantes, lectores y escritores”.

Justificación:

“Para la teórica Ana Garralón (2004) al momento de analizar libros para niños es necesario tener en cuenta muchos aspectos, comenzando por la pregunta acerca de qué encierra o qué implica el concepto de literatura infantil y juvenil. Según la autora, la falta de precisión y lo ambiguo que históricamente ha resultado este concepto ha contribuido a la falta de rigurosidad académica o a la ausencia de una teoría que se ocupe de establecer las características propias del texto infantil. La crítica española asegura entonces que “esta desatención ha hecho que la crítica fuera asumida por personas provenientes de otros sectores como la docencia, la pedagogía y la psicología, generalmente más relacionados con la infancia. Pero para ejercer la crítica resulta indispensable ser un lector. Un lector o lectora de amplia formación que, no sólo lea libros para niños, sino también literatura sin adjetivos. Que tenga conocimientos de historia de la literatura, también de sociología e historia y pueda entroncar sus observaciones con acontecimientos culturales y hechos sociológicos que le permitirán entender el contexto en el que se integra la obra. Sin ser un experto filólogo o filóloga deberá saber las normas por las que se rige una novela, será capaz de desentrañar su estructura y adivinar el porqué de su impacto o el porqué de su escaso valor literario”. Es por lo anterior que el curso “Proyecto de literaturas infantil y juvenil” cobra sentido dentro de la formación del estudiantes de la licenciatura en humanidades y lengua castellana, pues permite indagar y analizar las obras catalogadas como literatura infantil desde una perspectiva histórica y, por supuesto, literaria.”



El cuadro anterior representa, en términos prescriptivos, diferencias conceptuales mínimas, ya que su esencia se concentra en el aula propiamente, cuando el formador de formadores posibilita, en escena, aquellos aspectos que no aparecen escritos en un currículo pero, si se viven en la interacción con el otro: teorías implícitas que navegan en el currículo oculto.

Prácticas de enseñanza alrededor de la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros de la Universidad de Antioquia³²

Abordar la LIJ, desde la pregunta por su existencia, puede parecer, en un primer momento, un absurdo, debido a la abundante producción editorial, cinematográfica, ilustrativa y la consolidación de bibliotecas para niños; sin embargo, la necesidad de plantear este interrogante se hace inminente cuando se pretende teorizarla.

De lo anterior, se deriva que, una de las problemáticas se que ha presentado frente al abordaje teórico de la LIJ está, justamente, en que son múltiples disciplinas las que se han acercado a ella: la psicología, la didáctica, la ética y el enfoque artístico, han estado presentes en la consolidación de la crítica literaria, del desarrollo de reseñas, de recomendaciones para padres y maestros, de manuales y demás documentos, académicos y de difusión. Lo que hace que la LIJ parezca, en ocasiones, un difícil objeto de estudio.

Adicional a la problemática antes señalada, encontramos también la dificultad de la clasificación: ¿a qué debe responder exactamente un libro catalogado como literatura infantil?, ¿es un asunto de edad? Si es así, ¿hasta qué edad es infantil y a partir de cuándo podemos comenzar a hablar de una literatura para jóvenes? ¿Qué significa en sí mismo el concepto de infantil? ¿Acaso presupone el cuidado frente a lo temático, lo que nos llevaría a hablar también de censura? Preguntas que, sin lugar a dudas, configuran focos de atención

³² Este apartado es la ampliación de una ponencia aceptada para el IV Encuentro Regional de Lenguaje, en agosto de 2017 (Mejía y Fonnegra, 2017).



sobre lo que es actualmente la LIJ y el abordaje de misma ya sea en el aula escolar o universitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos pertinente plantear la literatura infantil, como toda literatura, amoral, tal y como lo dice Jorge Larrosa

(...) la experiencia de la literatura escapa a los criterios morales de valor y de justicia que aspiran a regir la vida de los hombres y sus relaciones mutuas. La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía. (p. 56)

De acuerdo con Larrosa, la producción literaria para niños y jóvenes responde a esta concepción, de ahí que no hay temas prohibidos o vetados: los niños son capaces de entender el mundo y la literatura reconoce esto. Puede asegurarse, entonces, que en las últimas décadas la imagen de la infancia se ha ido desmitificando. Los niños no son ingenuos, así como la literatura infantil y juvenil tampoco es inocente; por el contrario, los libros para niños se preguntan cada vez más por las complejas realidades que habitan la infancia, desde el humor, la poesía, la musicalidad y la ilustración.

Buscando entonces desmitificar el concepto de literatura infantil y, procurando acercarla a los espacios de discusión académica, se ha diseñado, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, un programa que responda a los intereses de los estudiantes de lengua castellana, en el caso del curso de Proyecto de Literatura Infantil y Juvenil, y a las preguntas de los demás estudiantes cuando es el caso del curso como electiva.



El por qué es necesario un curso de literatura infantil y juvenil y la experiencia de su orientación

El curso *Proyecto de literaturas infantil y juvenil* es un curso de carácter obligatorio, dirigido a estudiantes de la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana durante su sexto semestre; por su parte, la electiva denominada *Proyecto de literatura infantil y Juvenil*, está dirigida a todos los estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Educación, que manifiestan algún tipo de interés en este campo literario. Para ambos casos, los estudiantes llegan con expectativas muy diversas, desde quien espera encontrar la posibilidad de diseñar talleres de animación a la lectura, hasta quien ingresa asumiendo que se tratará de un curso sencillo al concebir la literatura infantil como un recuerdo de la infancia, además de pensar en la misma como un área menor.

Uno de los retos del curso está en presentar la literatura para niños y jóvenes desde su complejidad, demostrando que existe una teoría que la sustenta y ayuda a su análisis. Si bien uno de los objetivos es su papel en las aulas de clase y, por tanto, se aborda desde conceptos de promoción y animación a la lectura, el curso busca que los estudiantes comprendan la importancia de los textos, la evolución histórica de la LIJ y, la necesidad de desarrollar criterios que posibiliten, cada vez más, una selección adecuada y argumentada, en el caso de desarrollar un plan lector dentro de las aulas de clase de la educación básica. Se parte, además, de las posibilidades pedagógicas y didácticas que la LIJ en cualquier contexto puede tejer, sin caer en una suerte de instrumentalización, sino más bien en una mediadora de saberes y experiencias estéticas, tanto para los maestros en formación, como para sus futuros estudiantes.

Entonces ¿Cómo acercar un grupo de estudiantes (maestros en formación) adultos a la LIJ? Lo primero es reconocer que los adultos suelen disfrutar de los libros para niños y, por ello, cada estudiante se acerca con intereses e interrogantes propios, cada uno de ellos tiene una memoria lectora en la que incluyen los cuentos descubiertos en su infancia y los que han asaltado sus lecturas a lo largo de sus vidas.



Frente a la pregunta sobre la manera en que los adultos³³ se acercan al mundo literario infantil, el profesor británico Peter Hunt (2011), en la conferencia pronunciada en el marco de la cuarta semana presencial del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil, habla de tres razones para explicar el por qué se produce dicha cercanía. La primera razón, según el autor, corresponde al deleite. Los adultos se interesan por los libros para niños porque les gustan y porque, quizá, encuentran en ellos visiones más positivas del mundo, pues por más inquietante que resulte la temática, la mayoría de los libros para niños posibilitan la esperanza.

Los libros infantiles, en cambio, son más seguros, porque la mayoría de autores para niños se sienten en la responsabilidad de presentarles a sus lectores infantiles vulnerables una visión en el fondo optimista del mundo. De ese modo los libros infantiles que tienen más éxito entre los adultos son los que cuentan con finales cerrados, que ofrecen comodidad y satisfacción cuando se termina el libro. Los libros infantiles que no son tan populares entre los adultos son los que ofrecen a los niños finales abiertos, ambiguos o trágicos, que llevan (como debe llevar la infancia) hacia la madurez (Hunt, 2011, p.6).

La segunda razón, está relacionada con los procesos de selección que, como padres o maestros, debemos realizar al momento de escoger un libro para un niño y, por último, el autor asegura que la literatura infantil es un “campo de estudio académico legítimo e importante. Los libros para niños son en muchos países (aunque no en todos) una parte vital de la historia social y cultural” (Hunt, 2011, p. 6).

Así pues, el curso de literatura infantil que se orienta desde la perspectiva del plan de estudio o desde el enfoque como materia electiva, busca satisfacer las distintas miradas con las que se presenta el estudiante; para ello ofrece una serie de herramientas para el análisis literario. Pero, la perspectiva de trabajo no pretende plantearse únicamente desde el espacio de interpretación: entre los objetivos comunes desarrollados por lo docentes se encuentra la

³³ Para el caso de la presente investigación, los adultos representan a los maestros en formación.



apuesta por la creación de espacios propicios para la enseñanza, desde la animación de la lectura, la investigación y, quizá la apuesta mayor, la creación.

El reto de escribir

Para comenzar este apartado, se hace indispensable aclarar que el curso³⁴ no constituye un taller de escritura, no se dedican clases a técnicas de escritura o se establece dentro del programa un apartado dedicado a la escritura creativa. El proceso de creación que posibilita el curso está orientado desde el reconocimiento de la LIJ, sus temáticas, su desarrollo histórico y las inquietudes que los estudiantes plantean frente a ejes temáticos y formatos.

Es ya un sitio común la queja constante frente a la escritura de los maestros, solemos establecer como crítica al sistema educativo la poca posibilidad que ofrece para la creación de textos reflexivos, reduciendo la cultura escrita, muchas veces, al diligenciamiento de formatos dentro de los procesos de calidad de los sistemas institucionales. Por su parte, nuestros estudiantes, como docentes en formación, están acostumbrados a la elaboración de textos bajo parámetros académicos, a través de los cuales, elaboran procesos de investigación y de interpretación que contribuyen a su formación teórica, pero es realmente poco lo que se posibilita, desde el ámbito académico, para la creación de textos propios en los que, además, se propicie la indagación por problemáticas sociales o fenómenos estéticos.

La situación descrita anteriormente ha estado presente a lo largo de los años. Los maestros universitarios nos acercamos muchas veces al texto literario desde perspectivas estructurales, históricas o teóricas, buscando un sustento en el canon o posibilitando la interpretación sustentada en las voces de autores, pero, ¿qué pasa con las propias preguntas?, ¿qué hacer con las ideas que en ocasiones dan vueltas buscando la posibilidad de creación, de materialización? Al respecto, Louise Rosenblatt (2002) expone que:

³⁴ Específicamente se refiere al curso de Proyecto de Literatura(s) Infantil y Juvenil que da el presente investigador y la profesora Paola Fonnegra.



Indiscutiblemente hoy, en muchas clases de literatura el estudiante funciona en dos planos separados y distintos. En uno aprende las ideas sobre literatura que su maestro o el crítico literario le presentan como tradicionales y aceptadas por la gente educada. En el otro plano lee la obra y reacciona ante ella personalmente, tal vez sin expresar nunca esa reacción o aún sin prestarle demasiada atención. Solo de vez en cuando habrá una correlación de estos dos planos de actividad. Los profesores suelen acercarse a un libro o a un poema como si fuera un manojito pulcramente etiquetado de valores literarios que debe señalarle al alumno (Rosenblatt, 2002, p. 84).

Por su parte, la escritora española Teresa Colomer, en su libro *Andar entre libros*, en el capítulo que titula “*Leer, expandir y conectar*”, explora la manera en que la escritura se ha abordado en el espacio escolar. Para Colomer, el principal problema al abordar la escritura en el aula de clase ha sido la falta de un direccionamiento claro por parte de los maestros.

Por lo general, la práctica de creación es reducida a la indicación de escribir una narración o un poema, sin ningún abordaje que permita anclar este ejercicio de escritura en una experiencia significativa. Uno de los primeros autores que intenta superar ese enfoque tradicional es el italiano Gianni Rodari, quien a través del planteamiento de una serie de ejercicios sobre la escritura, proponía que el juego incentivara la creatividad de los estudiantes. Colomer explora también otros textos como *Los misterios del señor Burdick*, de Chris van Allsburg o *Voces en el parque* de Anthony Browne. Textos que, desde la propuesta ilustrativa y el juego de voces narrativas, permiten pensar en universos narrativos y abren la puerta para el ejercicio de la escritura.

Partiendo entonces de la presentación de estos textos y después de las indagaciones temáticas, el curso abre la posibilidad de creación para los estudiantes quienes, además de tener libertad frente al texto, escogen también el género y el formato de presentación que más se acomode a sus preguntas e intereses; porque son posibilidades estéticas de mirar el mundo y hacer diversas reflexiones, incluso de conectarse con otros elementos, con otras esferas del conocimiento como la sociología, la historia, la antropología, la pedagogía, entre otros. Esa mirada, desde luego, es indispensable para los maestros en formación, y para todos los maestros. Finalmente una cita que sigue con la tensión:



La presencia de la llamada "literatura infantil" como producto cultural y de mercado en las sociedades actuales es, sin duda, cada vez más abundante. Existen, en relación con ella, un numeroso catálogo de títulos, librerías, editoriales especializadas, premios y autores, entre otros; sin embargo, el debate en torno a su naturaleza, sus rasgos definitorios, las obras que la componen o su papel en la creación de lectores siguen generando diferentes discusiones que involucran de cualquier modo la formación de maestros en lengua y literatura. Por otro lado, son muchas, y a veces irreconciliables, las posturas posibles en estos aspectos según la perspectiva adoptada, pero lo cierto es que estas obras cada vez están más presentes en los hogares, en las escuelas y, sobre todo, en el ámbito universitario, en un intento más de búsqueda de textos motivadores y adecuados que acerquen a los niños y jóvenes a la lectura y a la literatura³⁵

Lo anterior para continuar pensado en lo epistemológico y en la mediación entre la LIJ y los maestros desde el contexto de la educación superior.

³⁵ Resumen del artículo. Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3214/4707>



Había una vez...una historia que comienza su narración y no concluye

A modo de conclusión, el trabajo de investigación es una construcción en conjunto, donde se presenta la LIJ como un saber que, en Colombia, va tomando fuerza en la formación de maestros de lengua y literatura, con miras a mejorar o cambiar concepciones y prácticas de enseñanza en la formación de dicha población, lo que implica que la LIJ no puede perder su esencia, la cual a lo largo del tiempo y también actualmente está intentando expandir horizontes y expresar la belleza que encierra su esencia, en relación con la formación de maestros. Así, se muestran “las composiciones del humano ingenio, exteriorizado por la palabra o el escrito, pero con bellas formas de expresión” (Poppel, 2004, p.111)

En otras palabras, lo que se intenta develar aquí es que aunque la LIJ, en diversas ocasiones se ve marginalizada por múltiples factores y saberes que hacen uso de ella, no podría reducirse su papel a un servilismo banal sino que, a su vez, por medio de todas estas invenciones humanas, debe ser un saber pensado en los currículos de formación de docentes, lo cual contribuiría a su posicionamiento como objeto de discusión de comunidades académicas, preocupadas por las formas diversas de infancia, las representaciones sociales, los sistemas de valores, las estéticas, las éticas, entre otras. Entonces, ni la literatura quedaría desvirtuada ni tampoco lo estarían las múltiples concepciones y saberes humanos, sino que la relación entre ambos puntos sería de doble sentido, es decir, sería una relación de equivalencia en la que ambos se favorecen.

El habitar de la LIJ en la formación de maestros de lengua y literatura queda como una puntada para crear una sábana de mil colores con tonalidades diferentes, expandir la pregunta sobre lo que ocurre con este curso y cómo se moviliza, de diversas formas, a nivel nacional en los pregrados de formación de maestros que ven la LIJ como un espacio necesario y vital.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

La presente investigación, deja abierta la pregunta por otros centros de educación superior donde se piensa la LIJ en la formación de maestros, sean de lengua y literatura, de formación para la primera infancia como los programas de Pedagogía Infantil o como una optativa para las otras áreas de conocimiento, en tanto elemento analizable que puede transversalizarse en el aula de clase.

La investigación consideramos, deja sentada una base para un análisis más general; ya que, en Colombia por lo menos, no se ha realizado un rastreo de carácter nacional donde se indague por la LIJ en los currículos de formación docente. Las perspectivas y concepciones que tienen las universidades colombianas sobre dicho tema y las rutas de formación en la construcción de saber pedagógico.

Finalmente, consideramos relevante mencionar cómo han ido surgiendo algunos posgrados como la Especialización en Docencia de la Literatura Infantil de la Universidad del Tolima, que inició en el periodo académico 2016/2 y la Especialización Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Javeriana, que para la fecha se encuentra en inscripciones para iniciar con su primera cohorte, que generan inquietud sobre el valor tan relevante que está logrando la LIJ en el nivel de educación superior en nuestro país.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referentes Bibliográficos

- Acaso, M; Nuere, S (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad* 2005, vol. 17. p.205-218.
- Alzate P., M. y Gómez M., M. (2014). La infancia contemporánea. En: *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 12 (01). p. 77 – 89.
- Banco de la República (s.f.). Lineamientos para la promoción de lectura en la Red de Bibliotecas del Banco de la República. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/Politica_de_Promocion_de_lectura_en_la_Red_6.pdf.
- Baquero, P. (2015). *Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*. En: *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas (2015). Serie Eventos (3)*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/ensenanza_literatura_perspectivas_contemporaneas.
- _____, (2010). “La formación de los profesores de lengua para la escuela de hoy: Una mirada desde las prácticas docentes”. *Revista Interacción*, 9. 2009-2010. Bogotá: Universidad Libre.
- _____, (1999). *Enseñar lengua y literatura: un asunto serio*. En: Los niños y la literatura. Bogotá I.D.E. P. Secretaria de Educación.
- Barragán, B. (2010). La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia. *Unipluriversidad*, 10 (2), 1-8. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de educación. Recuperado el 15 de junio de 2016 de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7909>.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



- Borja, M; Galeano, A. (2010). Los Conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. En: *Estudios de literatura Colombiana*, (27). p 157-177.
- Borja, M; Galeano, A. (2015), Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y obras de la literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años, implicaciones en la enseñanza de la literatura. *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. p.87-104. Colombia: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Recuperado el 6 de Abril de 2016 de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/hacia_un_estado_del_arte_en_torno_problemas_tendencias_autores_y_obras_literatura_infantil_y_juvenil.pdp.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista: crecer en la cultura materialista*. Madrid: Morata.
- Cabrera, F (2002). Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. En: *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. 2002, Vol. 1, Núm. 1. p. 41-54.
- Cárdenas, A (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caro, N. (2012). *Didáctica de la lengua y la literatura: la didáctica de la lectura, la literatura y la literatura infantil en la escuela*. México: Editorial Académica Española.
- Castrillón, V. (2015). *Una mirada hermenéutica al ethos de las Infancias, en la Literatura Infantil y Juvenil colombiana contemporánea*. (Trabajo de investigación de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cerrillo, P. (2007a). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11dfacc7002185ce6064_4.html.



- _____, (2007b). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- _____; Utanda M. (2000). *Literatura infantil y universidad*. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 13(123), 24-28.
- Clifford, C. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En: Denzin, N; Lincoln, Y. (Coordinadores). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa, Vol. I Barcelona: Gedisa. p.283 – 331.
- Colomer, T. (1999). Evolución histórica de la literatura infantil y juvenil. En T. Colomer (Ed.), *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (pp.63-105) Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cuervo, E y otros. (2016). *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad*. Universidad de Antioquia. Disponible en el aplicación móvil (Seminario) del 1er Seminario Internacional sobre Currículo y Educación Superior.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). 107-116. Recuperado el 30 de mayo de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>.
- Eco, U (1981) *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España, Lumen.
- Fernández, C; Hernández Sampieri, R & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta ed.)*. México: Mc Graw Hill educación.
- Freire, P; Shor, I. (2014). *Miedo y osadía, La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H (2002) *Verdad y método*. España, Sígueme



Facultad de Educación

- Gimeno, J (2010). ¿Qué significa el curriculum? p. 9-31. En: Gimeno, J (2010). Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. En: Uni-pluri/versidad. Vol. 13, N.º 1, 2013.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Guevara, A. (2015). *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas, Serie Eventos (3)*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/ensenanza_literatura_perspectivas_contemporaneas.
- Henríquez, P (2000). “Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común”. En: *Hojas de lectura* N° 55.
- Izarra, D. (2008). “*Formación docente y teorías implícitas*”. Recuperado de: https://www.academia.edu/31263739/Formacion_docente_y_teorias_implicitas.
- Jaramillo, P. (2010). *Saber y conocimiento pedagógico*. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de <https://ticserendipity.wordpress.com/2010/11/09/saber-y-conocimiento-pedagogico/>.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968 – 2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jurado, F. (2001) “La literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación”. En: *Escritores, profesores y literatura: ponencias*. Foro Internacional UNEDA. Bogotá: Plaza y & Janes; Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana.



- Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. En: Didáctica. Lengua y Literatura, #23, 227-247. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317/35162>.
- Lorente, P. (2012). *Análisis crítico de la formación del profesorado de lengua castellana y literatura para la docencia en el siglo XXI*. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 23 Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revista23.htm>.
- Machado, A (2000). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. En: *Hojas de lectura* N° 55.
- Marrero, J (2010). Capítulo XI: El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? P. 221-245. En: Gimeno, J (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En: Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Martínez, J. (1991). *Hacia una cátedra de la Fantasía*. En: Rodríguez, G; Macías, L. *Memorias Seminario de literatura Infantil y juvenil 1988-2011*. Medellín: El Mundo.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de cultura económica.
- Morán, C. (2006). Los especialistas piden incluir la literatura juvenil en la formación de profesores. La asignatura sólo es obligatoria para maestros de infantil, pero no de primaria ni secundaria. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 en: http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791609_850215.html.
- Moreno, M; Carvajal, E. (2015). *Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores*. Bogotá: Aula de Humanidades.



- _____ . Cinco desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI. Recuperado el 22 de mayo de 2016, de: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/1112/8614/5692/Desafos5DidLitSXXIUAntioquia.pdf>.
- Moreno, A; y Sánchez L. (2000). *30 años de LIJ en las universidades españolas*. CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 13(123), 14-23.
- Pérez, A. (2009). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación cualitativa. En *Métodos investigativos 2 (Antología)*. (pp.7-26). Chihuahua: Maestría en Educación.
- Pérez, M; Fonseca, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá). (61) p p. 221-251.
- Pizarro, C. (2008). *En La Búsqueda del lector Infinito. Una Nueva Estética de la Literatura Infantil en la Formación Docente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Poppel, H. (2001). *¿Enseñar literatura?* En C. Escobar (Ed), *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín.
- Pozo, J.; Gómez, M (1998): *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, Morata
- Ranciere, J. (2010). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Sánchez, C. (2013). *Hacia la mayoría de edad: Una aproximación a los hitos de la literatura infantil y juvenil Colombiana 1950-2000*. En: Robledo, B. (2013). *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*, Madrid, Fundación SM, p p. 73-90.
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.



- Schön, D. (1987): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós-MEC.
- Tadeu da Silva, T (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: *Nuevas tendencias y retos. Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Yerbabuena, E. (2015). *La literatura infantil y juvenil crece en un mercado en crisis*. Recuperado el 01 de mayo de 2016 de: <http://www.elcultural.com/noticias/letras/La-literatura-infantil-y-juvenil-crece-en-un-mercado-en-crisis/7848>.
- Zavala, V. (2009). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. Recuperado el 25 de abril de 2016 de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>.
- Zúbiría, J. de (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 33-63.



Anexos

1. Sobre las entrevistas

A continuación se presentará el esquema que se realizó para las entrevistas semi estructuradas.

Al interior de la investigación cualitativa se dan diferentes técnicas de recolección de datos, con el fin de obtener información de los participantes basada en las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes (Vargas, 2012), lo cual permite reunir información detallada en tanto la persona que informa “comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (2002, p.123). Partiendo de lo anterior, es preciso decir que una de las técnicas empleadas en el ejercicio de indagación es la entrevista, de corte no estructurada, dado que esta comprende un esquema de preguntas que “pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a la caracterización de los sujetos” (2002, p.126).

El acercamiento a esta técnica y método de investigación lo consideramos adecuado, no solo porque posibilita el contacto con el objeto de exploración y los sujetos participantes sino porque abre las puertas al universo de la investigación y todo lo que ello implica, es decir, ser investigadores atentos, activos y participativos tanto en la preparación de la investigación como en el proceso, recolección y análisis de la información. Por otro lado, la selección de esta técnica fue muy pertinente porque a través de ella se puede lograr una interacción eficaz con los entrevistados, sobre todo, porque no se pretende generar tensiones entre los participantes, lo cual garantiza un desarrollo significativo de los diálogos que se puedan tejer.



Plantilla de las entrevistas, a propósito de la enseñanza de la LIJ en la formación de maestros.

Objetivo: generar diálogos alrededor de la enseñanza de la Literatura Infantil y Juvenil en los procesos de formación de maestros de lengua y literatura.

Es de aclarar que esta plantilla está dirigida a **coordinadores** de los diferentes programas de licenciatura en los cuales se realizará la investigación

En esa línea de sentido, las preguntas que se reflejan a continuación pretenden generar análisis, posturas y posibles panoramas de la Literatura Infantil y Juvenil en la academia, particularmente en la educación superior.

- 1) ¿En qué momento la Licenciatura en Lengua Castellana se piensa la necesidad de incorporar la LIJ como asignatura en la formación de sus maestros?
- 2) ¿Cuáles son los principales referentes conceptuales en la construcción de dicho curso en el plan curricular de la Licenciatura en Lengua Castellana?
- 3) ¿Qué concepción habita en la licenciatura en lengua castellana sobre la LIJ?
- 4) ¿Bajo qué parámetros se piensa la Literatura Infantil y juvenil en la formación de maestro de lengua y literatura en relación con el currículo establecido?
- 5) Cuando se piensa el curso de LIJ ¿Existe un perfil específico para la contratación de los maestros que formen en dicha materia a los futuros licenciados?
- 6) ¿Qué es la literatura infantil y juvenil en el contexto de formación de maestros?



- 7) ¿Por qué es necesaria este tipo de literatura en la formación de maestros de Lengua Castellana?

Entrevista para **docentes universitarios** que imparten el curso LIJ o su semejante en las licenciaturas de lengua castellana.

Luego de un panorama general sobre la relevancia que la literatura Infantil y Juvenil ha tomado en el último tiempo en nuestro contexto se proponen una serie de preguntas que buscan indagar sobre aquellas percepciones que los maestros en la educación superior, específicamente en la formación de maestros de lengua y literatura tienen en el campo de la LIJ desde diferentes concepciones bajo las cuales se aborda este tipo de literatura.

- 1) ¿Qué es la literatura infantil y juvenil en el contexto de formación de maestros?
- 2) ¿Por qué es necesaria este tipo de literatura en la formación de maestros de Lengua Castellana?
- 3) ¿Qué criterios tienen en cuenta para la construcción de dicho curso?, ¿Cuáles son los referentes en particular de cabecera, cuáles y por qué?
- 4) ¿Cómo se piensa y cuáles son los criterios de evaluación en el curso de LIJ?
- 5) ¿Se han generado grupos de discusión desde las prácticas que se generan en diferentes espacios y evocan este tipo de literatura?
- 6) ¿Cuál es el objetivo en clave de la formación de maestros luego de pasar por el espacio de formación?
- 7) ¿Existe articulación entre el espacio de formación y la práctica pedagógica de los maestros en formación?



2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto:

Investigador:

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años),
con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio
en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

El investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca explorar y analizar las concepciones sobre la enseñanza de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de maestros en Lengua Castellana.

El investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Analizar las diferentes concepciones sobre la Literatura Infantil y Juvenil que convergen en la propuesta de formación de maestros en tres universidades de la ciudad de Medellín (UdeA, TdeA, USB)
- Contextualizar las prácticas de enseñanza de la Literatura Infantil y Juvenil que se desarrollan en las Instituciones de Educación superior en sintonía con sus conceptualizaciones, características y metodologías.
- Construir una ruta metodológica desde la teoría fundamentada para la recolección de la información y el desarrollo de ejercicios de análisis.
- Realizar ejercicios de socialización de los desarrollos de la investigación con las comunidades académicas implicadas en estos.

1. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de ejercicios de observación no participante; entrevistas a profundidad con preguntas abiertas en los encuentros que se requerirán

2. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros en audio, por lo cual acepto aparecer en sus registros, los cuales serán utilizadas solo para fines académicos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

3. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

4. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial; mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones y aportes. Así mismo, los nombres serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.

5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

7. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

8. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

9. Para llevar a cabo las observaciones participantes, el investigador podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

10. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

1 8 0 3