



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil

Luisa Fernanda Rueda Quintana

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2015

De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil

Luisa Fernanda Rueda Quintana

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Director:
Doctor Fabio de Jesús Jurado Valencia

Línea de Investigación:
Comunicación y Educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2015

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación Distrital, Gobierno Bogotá Humana, que en el marco del programa “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”, estrategia “Formación posgradual para maestros y maestras del Distrito Capital” me brindó el apoyo económico y el acompañamiento en el desarrollo del programa de maestría.

A los profesores y tutores de la Maestría en Educación, línea de investigación en Comunicación y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, por la experiencia de formación, en especial al profesor Fabio Jurado Valencia, que con su generosidad, rigurosidad y dedicación inspiró y orientó este proceso de formación e investigación.

Al Centro Educativo Distrital Rural Olarte, en especial a los niños y familias del grado Transición (2014) y Primero (2015), quienes al participar en este estudio compartieron sus valiosas experiencias.

Resumen

Orientados por un enfoque cualitativo de la investigación y un diseño descriptivo-relacional, el objeto de estudio “literatura infantil” se inscribe en los ámbitos de la comprensión literaria, así como la “lectura literaria” desde las teorías literarias y pedagógicas. Se aborda la experiencia estética como un efecto de la recepción, orientada a la interpretación profunda de la obra y con el propósito de transformar la práctica pedagógica del docente que media entre el texto literario y el potencial niño lector de los primeros grados de la escolaridad (preescolar, primero y segundo de primaria). La investigación caracterizó la experiencia estética en literatura y su recepción infantil por medio de la descripción de cuatro estudios de caso, experiencias vivenciadas por un grupo de escolares de una comunidad particular, concluyendo que: en los contextos y comunidades cuyo capital de prácticas de lectura y experiencias estéticas han sido escasas, la escuela y el docente se perfilan como el lugar y el mediador potencial de estos procesos. El enfoque pedagógico que favorece la experiencia de lectura y la recepción estética incide significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los sujetos y en la formación del lector crítico. La transformación de las prácticas pedagógicas implicó revisar el uso instrumental, didáctico y moralizador de la literatura. La biblioteca de aula aparece para responder a las necesidades particulares de la comunidad lectora, así como propicia la consolidación de prácticas de lectura continuas.

Palabras clave: Experiencia estética, recepción infantil, lectura literaria, literatura infantil, niño lector, preescolar.

Abstract

The qualitative research approach and the descriptive-relational design oriented this study. The object of this study is “children’s literature” which embraces with the features of the literature comprehension as well as this, the “literary reading” from the literary and pedagogical theories. In this regard, it implies the aesthetic experience such as an effect of reception oriented to the deep interpretation of the literary work with the purpose of transforming the teacher’s pedagogical practice that intervenes between the literary text and the potential child reader of the early grades of schooling (preschool, first and second grade). It is worth mentioning that aesthetic experience in literature and its childlike reception through the descriptions of the four case studies which characterized this investigation. The experiences were lived for a specific group of children of the particular community. In synthesis, the main findings of this study suggest that the contexts and communities which the capacity of reading practices and aesthetic experiences have been limited. For that reason the school and the teacher silhouette such as the place and potential mediator of those processes. The pedagogical approach that favors the reading experience and the aesthetic reception entails significantly in the development of communicative skills of the subjects and in the formation of critical readers. The transformation of the pedagogical practices implied to check the instrumental, didactic and moral use of the literature. The classroom’s library appears to respond to the particular needs of the reader community. It serves of purpose of the consolidation of the continuous reading practices.

Keywords: aesthetic experience, childlike reception, literary reading, reader child, preschool.

Contenido

	Pág.
Resumen	IVII
Lista de figuras	VII
Presentación	1
Capítulo I.	5
El campo de la “literatura infantil”	5
1.1 La “literatura infantil” en el campo literario	5
1.2 La “literatura infantil” en el campo educativo	14
1.3 La literatura en los planes, lineamientos y políticas públicas para la educación preescolar, básica primaria y/o ciclo I	23
Capítulo II.	31
Cara y cruz de la “literatura infantil”, una aproximación crítica	31
2.1. Una mirada desde la teoría de la recepción	31
2.2 Una mirada desde las teorías pedagógicas.....	39
Capítulo III.	47
La literatura y su recepción infantil: el lugar de la experiencia estética en el aula de ciclo I	47
3.1 Sobre los lectores, la comunidad interpretativa del Centro Educativo Distrital (CED) Rural Olarte	47
3.1.1 El contexto de recepción	47
3.1.2 La historia social del lector: el rol de la familia	57
3.1.3 La biografía lectora.....	63
3.2 Sobre la reacción y el efecto literario en los lectores. Estudios de casos	72
3.2.1 La biblioteca en el aula.....	73
3.2.2 La literatura desde un vínculo descriptivo, el caso del Texto informativo	77
3.2.3 Cuando la sonoridad teje la historia, el caso del cuento rimado	86
3.2.4 Formas particulares de narrar, el caso del cuento de autor	96
3.2.5 Los indicios en el texto: entre la interpretación personal y la interpretación de la obra, el caso de la novela.....	103
Conclusiones	111
Referencias	119
Anexos	127

Lista de figuras

	Pág.
Ilustración 1. Portada <i>Así eran los feroces dinosaurios del cretácico</i>	78
Ilustración 2. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 11.	79
Ilustración 3. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 10.	79
Ilustración 4. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 13.	80
Ilustración 5. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 25.	81
Ilustración 6. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 12.	81
Ilustración 7. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 7.	82
Ilustración 8. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 28.	83
Ilustración 9. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios cretácicos</i> , pág. 29.	83
Ilustración 10. Imagen libro <i>Así eran los feroces dinosaurios</i> , pág. 26.	84
Ilustración 11. Portada <i>El pastel revoltoso</i>	86
Ilustración 12. Imagen libro <i>El pastel revoltoso</i>	88
Ilustración 13. Portada <i>¡No, no fui yo!</i>	93
Ilustración 14. Portada <i>El estofado del Lobo</i>	99
Ilustración 15. Portada <i>Los secretos de Abuelo Sapo</i>	100
Ilustración 16. Portada <i>Mi día de suerte</i>	101
Ilustración 17. Portada <i>El perro que quiso ser lobo</i>	102
Ilustración 18. Portada <i>Una historia de fútbol</i>	103

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Recepción de las obras, caso del cuanto de autor.	98

Presentación

“De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil”, como tesis académica, indaga por la presencia y por el lugar que ocupa la experiencia estética en el contexto escolar, más específicamente, en la recepción de obras literarias por parte de los niños lectores de los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo de primaria). Esta cuestión emerge de la reflexión crítica sobre la práctica docente y la experiencia personal de lectura de la investigadora, quien al haber desempeñado la docencia en contextos como la biblioteca pública y la institución educativa, advierte problemas y destaca la necesidad del conocimiento.

Así, a partir de la experiencia con la lectura literaria, que recuerdo se presentó placenteramente en mi infancia, continuó en mi etapa escolar y aún se mantiene presente en mi vida adulta, había considerado intuitivamente que llevar la literatura a otros, en especial a niños, era una labor propicia para el descubrimiento y vivencia de experiencias estéticas, afectivas, cognitivas y sociales. Sin embargo, tras la observación de mi práctica docente y la de mis pares en diferentes contextos sociales en los que se promueve la lectura (la librería, la biblioteca, la escuela), identifiqué una contradicción entre lo que creía debería ser y la manera como en efecto, generalmente, estaba siendo presentada la literatura a los niños lectores.

En ese ejercicio de observación se develaron prácticas en las que se privilegiaban las intenciones educativas, didácticas y moralizadoras, en detrimento de la experiencia estética. Así pues, al ser la literatura empleada sólo como recurso didáctico y al estar las intenciones del docente puestas únicamente en los intereses extraliterarios (contenidos, enseñanzas morales...), la interpretación era inducida hacia valoraciones extraliterarias, perdiendo de vista la experiencia estética, que, entre otras cosas, se caracteriza por una interpretación profunda de la obra.

En consecuencia, me percaté de que mis referencias hacia los textos de la “literatura infantil” estaban principalmente asociadas a una intención extraliteraria, tanto así que llegué a identificar una especie de “recetario” de títulos para cada ocasión: *Ramón preocupón*, de Anthony Browne, para enfrentar la ansiedad; *El tigre y el ratón*, de Keiko

Kasza, para orientar el respeto y la amistad; *Osito limpio y osito sucio*, de Hans Gärtner, para fomentar hábitos de higiene; *Gorilón*, de Jeanne Willis, para superar los prejuicios sociales; *Niña bonita*, de Ana María Machado, para abordar la idea de etnias; *Sapo y la canción del mirlo*, de Max Velthuis, para afrontar el duelo... entre muchos otros.

Asimismo, llegué a visibilizar la discusión sobre la existencia o legitimidad de una “literatura infantil”, de la cual por interés personal y profesional ya conocía un corpus muy representativo. Tomé conciencia de que mis referencias sobre una posible “calidad literaria” estaban dadas por las características físicas del libro (edición, ilustración, tipografía) y las propuestas narrativas y creativas del relato; mas no había considerado los efectos o respuestas en el niño lector; es decir, la recepción estética.

De este modo, en la reflexión que apalanca el ejercicio investigativo llegué a conjeturar que favorecer la experiencia estética en la lectura literaria debería ser el propósito pedagógico en el trabajo con los niños; como efecto de la recepción, naturalmente, la actividad interpretativa daría lugar de manera comprensiva y significativa a cuestiones educativas y moralizadoras, si ese fuese el caso. De allí me cuestioné sobre ¿cómo experimentan los niños lectores de un contexto particular la obra literaria? y ¿cómo reorientar la práctica pedagógica del docente mediador entre el texto literario y el niño lector, de manera que su hacer posibilite la experiencia estética en los sujetos receptores infantiles?

De este modo, se develaron las necesidades de conocimiento u objetos de estudio de la presente investigación: la “literatura infantil”, la experiencia estética, la lectura literaria y la recepción; y el enfoque investigativo que condujo la exploración y aproximación al conocimiento: un estudio cualitativo de tipo descriptivo-relacional, con el que se construyó una comprensión de la situación problema y un referente que reorientó la práctica pedagógica o la acción mediadora entre el texto literario y el niño lector, para finalmente poder describir la experiencia estética del sujeto receptor infantil.

Con el propósito de conceptualizar el objeto “literatura infantil” y desentrañar comprensivamente la práctica, que tiende a dar un uso didáctico, educativo y moralizante a la literatura en los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo de

primaria), se procedió con una contextualización de la “literatura infantil” en los ámbitos de la presente investigación: lo literario, lo educativo y lo formal del sistema educativo colombiano (ver capítulo I).

Así, el campo literario posibilitó una mirada histórica y analítica del origen de la “literatura infantil” y el uso de esta denominación. En el campo educativo se exploró y analizó tanto el uso didáctico, como la selección de los textos para ser leídos por, o a los niños. Y desde el campo formal del sistema educativo colombiano se exploró el lugar de la literatura declarado en los planes, lineamientos y políticas públicas para la educación preescolar, básica primaria y ciclo I (transición, primero y segundo).

Del mismo modo, con el fin de definir un enfoque conceptual que orientara la práctica docente en su rol mediador entre la literatura y el niño lector de los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo de primaria), en el que se privilegiara la recepción y la experiencia estética en la lectura literaria, se consideró necesario explorar las propuestas de las teorías literarias y pedagógicas (ver capítulo II).

En esta indagación la mirada literaria fue constituida por referentes como el desarrollo investigativo sobre la recepción literaria en el contexto escolar y la recepción literaria infantil y las teorías de la recepción de Jauss e Iser. Finalmente, la mirada pedagógica fue abordada desde las investigaciones sobre didáctica de la literatura y la lectura literaria en el contexto escolar y las teorías sobre la experiencia de lectura, de Rosenblatt y Larrosa.

Por último, el objeto de estudio, la recepción infantil, se configuró como una apuesta dialógica entre los referentes conceptuales y empíricos; es decir, como la fundamentación de una reorientación a aquello que fue objeto de crítica: la práctica docente que en la mediación entre la literatura y el niño lector de los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo de primaria) privilegia las intenciones educativas, didácticas y moralizadoras, en detrimento de la experiencia estética (ver capítulo III).

Dicha reorientación se dio en un contexto particular: la comunidad de aprendizaje conformada por el grupo de estudiantes del Centro Educativo Distrital (CED) Rural

Olarte, que en el año 2014 cursaron el grado de Transición, y en el año 2015 cursaron el grado Primero, sus familias y la docente. Al reconocer al lector como un sujeto social, cuyo capital cultural, así como las prácticas de lenguaje y las experiencias, inciden en la actividad interpretativa, la comunidad fue caracterizada en los ámbitos sociocultural, institucional y familiar, y a través de las biografías de los lectores.

Finalmente, al ser la experiencia estética y el proceso de recepción de la obra literaria un fenómeno personal, particular, singular, la investigación encontró en el estudio de caso la respuesta metodológica para describir y analizar la experiencia estética en la recepción de cuatro textos diferentes por parte de los niños lectores de la comunidad escolar.

Caracterizar las experiencias estéticas en literatura y su recepción infantil es un estudio pertinente para el campo educativo y literario, en tanto nos condujo a la validación de la hipótesis sobre el favorecimiento de la experiencia estética que abandera la presente investigación y los conocimientos existentes en un contexto particular, los cuales, potencialmente, lograron develar nuevos indicios o conocimientos que favorecen la innovación y cualificación de la práctica del docente como mediador entre la literatura y el niño lector; hallazgos que del mismo modo, se espera, logren contribuir al desarrollo de la comunidad académica (ver conclusiones).

Capítulo I.

El campo de la “literatura infantil”

Por ser los campos literario, educativo y legislativo los ámbitos de comprensión en los que emerge y se desarrolla la investigación, a continuación, se ubicará la “literatura infantil” en cada uno de ellos.

1.1 La “literatura infantil” en el campo literario

“La literatura es una relación especial entre el lenguaje y la forma [...] la literatura nos ofrece imágenes con las cuales pensar” (Chambers, 2008: 16).

Actualmente, en el mercado editorial circulan diferentes propuestas bibliográficas para la infancia. De manera general, es posible identificar libros informativos, que se caracterizan por exponer información científica o especializada; libros juego, que proponen pasatiempos y juegos perceptivos; libros literarios, que en una oferta de géneros como el libro-álbum, el cuento, la poesía, el teatro, la historieta y la novela, recrean experiencias de forma estética por medio de la palabra escrita y otros lenguajes. En sus reflexiones sobre “literatura infantil y juvenil”, la editora Elsa Aguilar señala una creencia equívoca sobre la literatura que leen los niños, producto de la generalización:

Literatura infantil y juvenil no es lo mismo que libros para niños. [...] no todos los libros para niños son literatura. Hay muchos libros para niños, necesarios y maravillosos, que no son literatura [...] Y hay otros, que, aun pretendiéndolo, tampoco son literatura (Aguilar, 2010).

A razón de lo anterior, y entre otros factores, existe toda una discusión académica en torno a la legitimidad de la “literatura infantil”, pues al ser ésta la nominación que reciben las obras estéticas destinadas al público infantil hay posturas que la consideran expresiones “populares”, “de hadas” o “folclóricas” que no logran ser “literatura” en sí, como elaboración artística; y otras que argumentan lo contrario y analizan las razones de dichas catalogaciones.

De acuerdo con lo anterior, y al reconocer que "...lo literario' en cada caso, tiempo y lugar, precisa de lo 'no literario' para definirse" (Andruetto, 2009: 7), a continuación se explican los planteamientos arriba enunciados, para finalmente declarar la postura con la que se asumirá la "literatura infantil" en esta investigación.

Estudios históricos asocian el cuento popular y la tradición oral con los orígenes de la "literatura infantil" (Bortolussi, 1987; Colomer, 1996 y Taberner, 2005). El cuento popular, que en su momento desempeñó una función principalmente cognitiva enfrentó múltiples variaciones en la transición de una cultura oral a una cultura alfabetizada (Bortolussi, 1987). El propósito de llevar las historias de la oralidad a la escritura en forma de recopilaciones folclóricas, repercutió no sólo en las adaptaciones lingüísticas y narrativas y en la transformación de sus funciones sociales, sino también en el cambio de destinatario: el niño.

En el caso de *Caperucita Roja*, por citar un ejemplo, Charles Perrault hizo adaptaciones en las que aumentó el realismo y la coherencia, en detrimento de lo maravilloso y absurdo e introdujo la moralidad. Con este cambio, la "literatura infantil" fue ajustada en su función educativa; así, en la versión escrita de *Caperucita Roja*, la intención fue instruir a las jóvenes sobre las reglas sociales en el control de la sexualidad (Colomer, 1996).

Por su parte, los hermanos Grimm, desconociendo que *Caperucita* no era un cuento popular alemán, en su recopilación escribieron la *Caperucita* con variaciones en su desenlace, ya que el final se vio fusionado con estructuras de otros cuentos populares alemanes (mujeres son salvadas por un cazador, lobo recibe castigo, mujeres son atacadas por un segundo lobo, seguido de la victoria de la abuela y de la niña sobre éste). Posteriormente los Grimm escribieron una nueva versión adaptada para el público infantil, en la que se omitieron desnudos y se introdujo la advertencia explícita de la madre, adquiriendo un final aleccionador. En esta versión el tema sexual queda en un segundo plano: *Caperucita* se convierte en un cuento infantil, con final feliz y con mensaje educativo sobre la obediencia (Colomer, 1996).

Es notable el antecedente sobre por qué algunas posturas teóricas consideran a la “literatura infantil” como una expresión “popular”, fundamentada en su origen; esta perspectiva reconoce que la relación cuento popular-“literatura infantil” no es exclusiva de la “literatura infantil”, pues según los historiadores, aunque el cuento popular haya sido cultivado mucho antes de haber tenido conciencia como género literario, y ser aparentemente el más antiguo de todos los géneros, determina que sea precursor de la literatura en general (Bortolussi, 1987).

Asimismo, la investigación histórica da cuenta de la evolución de la procedente “literatura infantil”, que si bien conserva formas estilísticas del cuento popular, que han sido modificadas con el tiempo y el espacio, también posee características que le permiten inscribirse dentro de la perspectiva de cuento literario (Bortolussi, 1987 y Colomer, 1996). La característica que diferencia una forma cuentística de la otra es la visión cognoscitiva particular del mundo. Así, en el cuento popular predomina la visión espontánea e ingenua, que corresponde a la disposición mental que se inclina a la moral (no relacionada con lo ético); la aceptación del cuento popular no está en la conducta moral del personaje, sino en la recompensa por la injusticia, de allí el carácter “maravilloso”. En el cuento literario, por su parte, el universo es más complejo, inexplicable, elusivo, misterioso; el cuento literario implica una preparación propia del creador, dada en una impresión de expresión única y personal (Bortolussi, 1987). En definitiva

Si el cuento literario selecciona el suceso singular y único, el cuento popular traza una sucesión de episodios [...] En el cuento literario el suceso es más importante que el personaje, mientras que en el cuento popular el personaje cobra mayor importancia (Bortolussi, 1987: 11-12).

En efecto, al contrastar esta particularidad con la experiencia de lectura personal es posible percibir la distinción entre cuento popular y cuento literario. Así, relatos que hicieron parte de mi infancia como *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves y los siete enanitos*, *Hansel y Gretel*, *El lobo y los siete cabritos*, *Pulgarcito*, entre otros, tienen estructuras similares, más allá de la estructura propiamente narrativa del género cuento (inicio, nudo, desenlace), pues como lo identificó Propp (2007), estos relatos cuentan con desarrollos

narrativos que parten de un daño o una carencia, seguida de secuencias en su desenlace como persecuciones y enfrentamientos, para terminar con la consecución del objeto buscado, la recompensa, la reparación del daño, el auxilio y la salvación ante la persecución o el peligro y/o el casamiento.

Como lectora de estos relatos recuerdo la tipificación de los personajes y sus actuaciones, la valoración de lo “bueno” y lo “malo”, la solidaridad hacia la víctima, la esperanza infalible por el desenlace “justo” que comprometía un final feliz y la satisfacción en ello. En la lectura del cuento literario, en cambio, la experiencia la hallé en la particularidad de cada obra en los usos del lenguaje, que además de estremecer o conmover, lograban dar indicios o giros en la historia que sorprendían y demandaban atención y creatividad como lector. A continuación comentaré algunos ejemplos:

Al leer “Margarita”, de Rubén Darío, percibí el uso cuidadoso de las palabras en la composición de fragmentos sonoramente constantes, los versos. Si bien los cuentos populares contaban con una sonoridad en su prosa, las posibilidades expresivas de la rima, el ritmo y el relato mismo fueron distintos. Por ejemplo, para decir que la niña se fue navegando hacia la estrella que quería cortar, el autor sorprendía con una expresión más elaborada y sonora, al decir: “Pues se fue la niña bella, bajo el cielo y sobre el mar, a cortar la blanca estrella que la hacía suspirar”. En cuanto a la historia, aun teniendo elementos del cuento maravilloso, tales como los personajes: la princesa y el rey; situaciones fantásticas: bajar una estrella; y el desenlace: adquisición del objeto buscado, la atención giró en torno al suceso “coger una estrella”, que no era más que una historia dentro de otra, siendo el cuento declamado un regalo a Margarita.

Con la obra *Fernando furioso*, escrito por Hiawyn Oram, e ilustrado por Satoshi Kitamura, mi experiencia también estuvo centrada en el suceso: la furia. El relato describe el enojo del protagonista, no con una intención moral o educativa sobre el manejo de las emociones, sino en un intento de representar aquello tan humano, tan común y tan personal como son las emociones.

Con cada metáfora, el autor y el ilustrador logran comunicar al lector la sensación de enojo: “Y así fue. Se puso furioso. Muy, muy furioso. Tan furioso que su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo”, describiendo hábilmente el ciclo de enojo, que a medida que avanza el relato se intensifica, llegando a un estado máximo: “La furia de Fernando se convirtió en un terremoto universal y la tierra y la luna, las estrellas y los planetas, y el país, y el pueblo, y la calle y la casa de Fernando, su jardín y su cama quedaron convertidos en migajas en el espacio” hasta llegar a la calma: “Fernando se sentó en un trozo de Marte y pensó. Pensó y pensó. ¿Por qué fue que me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar. ¿Y tú? ¿Te acuerdas?” Esta última referencia hacia el lector provocó identificación con el personaje y complicidad como lectora.

Como último ejemplo, vale la pena comentar algunas impresiones alcanzadas con el cuento “¿Dónde está mi almohada?”, escrito por Ana María Machado, e ilustrado por Francesc Rovira. En esta historia la niña protagonista echa de menos su almohada antes de ir a dormir y emprende una búsqueda en la que pregunta a algunos personajes de cuentos maravillosos como “Rapunzel”, “Blanca Nieves”, “Cenicienta”, “Bella durmiente”, “La lámpara de Aladino”... encontrando como respuesta graciosas relaciones entre estas princesas y una almohada. En la búsqueda también se recrea el juego y los fragmentos de la canción popular “Al pasar por el puente de Santa Clara”, profundizando en la significación del objeto perdido y la búsqueda emprendida.

Finalmente la búsqueda termina en el lugar que inicia la historia: “Ya tengo mi almohada en mi cuarto, en mi cama. Quien la ha traído es mi padre, el príncipe que me ama”. Aquí, un detalle que sorprende, es que al inicio del relato, y lo que impulsa la búsqueda de la almohada entre los personajes de cuentos fantásticos, es un fragmento que anticipa el final: “¡Ay, mi almohadita de plumas, mi almohadilla plumada! Un príncipe la encontró y se la llevó a su amada”.

En los anteriores ejemplos se ilustra el modo como la “literatura infantil” integra dos referentes: el popular y el literario. Colomer (1996) explica la presencia de esta doble condición desde la relación intertextual; es decir, que al ser la literatura folclórica llevada

a la escritura, y ésta convertirse en “literatura infantil”, se observa el diálogo entre los textos como una constante artística de nuestra época; las construcciones estético-literarias parten de referentes socialmente compartidos. “Este referente literario compartido ha sido reinterpretado a lo largo de la historia de la literatura infantil según las preocupaciones sociales y literarias de cada momento” (Colomer, 1996: 8).

Frente a las características literarias, Colomer (1996) afirma que ha sido precisamente a partir de esa recreación de los cuentos populares, en la que éstos han perdido muchas de las características propias del folclore, que se producen nuevos géneros literarios pensando en los niños como lectores con criterio; por ejemplo, las transformaciones más usuales desde las características literarias de los cuentos populares a las del relato literario son: individualización de personajes, la concreción y modernización del contexto, la desmitificación del héroe y del adversario, la utilización de estructuras narrativas complejas como la introducción de historias dentro de la historia, la disminución de la perspectiva omnisciente en favor de la utilización de perspectivas internas y variables, y la auto-referencia literaria explícita o la intencionalidad simbólica. Asimismo, la vinculación de otros lenguajes, aparte del escrito, es otra transformación que ha dado lugar a nuevos géneros como el libro-álbum y el libro ilustrado, en los que la imagen y los recursos poli-cromáticos y materiales del libro, son empleados como elementos constitutivos de intencionalidades simbólicas en la narración.

Es preciso añadir que estos cambios en la “literatura infantil” no sólo muestran su posicionamiento en la cultura escrita, sino también los límites de aquello que los adultos consideran pertinente y adecuado para los niños; se observan dos orientaciones al respecto: la obra en la que la palabra escrita desaparece y son los referentes representados, los signos icónicos y la oralidad del lector en la interpretación, lo que permite reconstruir los eventos narrados; y la otra perspectiva es aquella en la que se muestra la introducción de “valores” que los niños deben aprender (Colomer, 1996).

Desde esta última orientación, la denominación “literatura infantil” suele ser considerada una categoría estética que regula la selección y acceso a las obras literarias

para los niños, trayendo consigo otras denominaciones que la clasifican en sus propósitos extraliterarios, que de antemano se espera la obra debe responder. Estas denominaciones son: "literatura en valores", "literatura para la educación sexual", "literatura con temática ecológica", "literatura sobre las buenas costumbres y urbanidad", "literatura para los derechos humanos", literatura para... tantos otros rótulos que surgen y circulan, que tienen como resultado una "literatura" manipulada en el comercio (Andruetto, 2009).

En consecuencia, el adjetivo "infantil", tradicionalmente ha sido asociado a una "forma de literatura menor" y ha provocado, en parte, la subestimación de la literatura para niños y niñas. En oposición a estas tendencias, varios escritores e investigadores literarios se han pronunciado al respecto. Andruetto (2009), por ejemplo, atribuye una causa económica a este fenómeno, pues el mercado editorial, al publicar formas y estructuras experimentadas y consagradas por la misma publicidad, oferta libros condicionados por informaciones y contenidos extraliterarios, que en detrimento de la calidad de la obra literaria, son garantía de un "éxito comercial" reflejado en las ventas.

Asimismo, en rechazo a una literatura para niños y niñas políticamente correcta, Andruetto reclama lo esencial de lo literario al decir: "... correcto no es un adjetivo que le venga bien a la literatura, pues la literatura es un arte en el cual el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma" (2009: 36), y sugiere reflexionar sobre qué es más determinante si el sustantivo "literatura" o el adjetivo "infantil" y a partir de ello invita a explorar el campo de la literatura, sin adjetivos.

Al respecto, Aguilar (2010) aclara que la "literatura infantil" no equivale a una "literatura light"; es decir, no es una literatura "sin elaboración del lenguaje, sin temas difíciles o sin complicaciones" sino que por el contrario se trata de una literatura que "...sabe hacer suyas las posibilidades de expresión y comprensión del niño o del joven, sus maneras de interpretar la realidad y el mundo, su modo de estar en las cosas que pasan y que le pasan" (Aguilar, 2010)

En consecuencia, hay quienes consideran que la expresión "literatura infantil" corresponde más bien a una denominación informativa que clasifica las obras que los

niños de diversas generaciones han hecho suyas, independientemente si corresponde a obras que han sido intencionalmente escritas para un destinatario niño o no (Aguilar, 2010 y Andruetto, 2009). Asimismo, Petit (2002) afirma que todo lector, sea niño, adolescente o adulto, tiene derecho a interpretar la metáfora y a evadirse. Por su parte, Pérez (2007) considera que las historias que supuestamente se escriben para niños deben tener el mismo rango de exigencia y consagración que aquellas escritas para adultos, pues el niño tiene la capacidad de comprender las realidades expresadas en la obra literaria, y considera que el público infantil es “tan respetable como cualquier otro y nada autoriza a un autor para invadir sus libros de diminutivos, eufemismos que castran o vanos intentos educativos a ultranza” (Pérez, 2007: 206).

Con el propósito de ilustrar esta problemática se puede considerar lo que ocurrió con las bases y el dictamen del concurso “Beca de Creación Editorial para la Primera Infancia - páginas para los primeros seis”, convocado en Bogotá, en el portafolio del Programa Distrital de Estímulos 2013, de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Este concurso buscaba apoyar a artistas con propuestas editoriales dirigidas a la primera infancia, en las que se propiciara el encuentro artístico, la experiencia estética y el fortalecimiento de la relación entre niños y adultos. Tras valorar las propuestas inscritas, los jurados decidieron declarar la convocatoria “desierta”, por razones como la falta de desarrollo estético (literario, visual, gráfico y editorial), la presencia de estereotipos de la primera infancia en el desarrollo de textos e ilustraciones, la tendencia al “didactismo”, y el desconocimiento de los lenguajes de la primera infancia, entre otros (Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte –SDCRD-, 2013:2).

Sepúlveda (2011), por otro lado, explica que la “literatura infantil” ha sido considerada un producto de expresión cultural de un grupo minoritario, que relacionada con la literatura “canónica” se ve menospreciada. Con el propósito de superar dicha marginación, Nikolajeva (1995) hace una reflexión semiótica sobre la “literatura infantil” y señala que la característica distintiva en comparación con la literatura para adultos es la presencia de un sistema de códigos doble, que responden a los del niño y el adulto, y que, por lo tanto, la “literatura infantil” es un tipo de literatura con un carácter particularmente complejo.

Este argumento sobre el carácter complejo de la “literatura infantil” al que hace referencia Nikolajeva, podría ser complementado al reconocer que la “literatura infantil” posee características o marcas estilísticas folclóricas y literarias y exige que “el lector mantenga en mente la ‘versión antigua’ para leer la moderna desde la distancia y la tensión intertextual creada entre ambas” (Colomer, 1996: 17). De la misma manera, el encuentro de diferentes lenguajes, como el escrito e icónico en una misma obra, también proporcionan y demandan diversas lecturas y formas de leer.

Hasta el momento es posible concluir que la “literatura infantil”, en su estrecha y compleja relación con la tradición oral: a. emerge en el tránsito de la literatura oral hacia una literatura escrita; b. tiene como legado y sustrato la tradición oral, pues al ser un bien común de las gentes, que se consolidó como folclore, actúa en esta literatura como referente imaginario colectivo; c. su evolución ha estado estrechamente relacionada con la reinterpretación de las historias provenientes del folclore; es decir, éstas han sido reformuladas por los límites morales y literarios establecidos para ella. Este vínculo con el folclore y su reelaboración literaria, han hecho posible la producción de una literatura autorreferencial para niños y niñas; es decir, una literatura adecuada para la infancia, una literatura pensada para las necesidades y expectativas del niño y la niña; y, d. su particularidad radica en tener doble destinatario: el niño y el adulto, y manejar múltiples lenguajes y recursos simbólicos, tales como los lenguajes escrito e icónico y los recursos paratextuales del libro.

Finalmente, con el propósito de superar los riesgos y dilemas que sugiere concebir la literatura para la infancia como “literatura infantil”, la perspectiva teórica en la que se fundamenta la presente investigación es aquella que la reconoce como literatura en sí, es decir, obras artísticas, con valor estético que recrean el sentido de la experiencia a través del uso de diversos lenguajes. La literatura en su recepción estética por los niños y niñas se caracteriza también por tener implícita o explícitamente un referente imaginario colectivo, que potencia el juego literario intertextual y simbólico.

1.2 La “literatura infantil” en el campo educativo

“...lo que la escuela debe enseñar, más que 'literatura', es a 'leer literatura' [...] el lector competente [...] aquel que sabe ‘construir sentido’ de las obras leídas” (Colomer, 2005: 37).

Si bien, en el acápite anterior se reconoció que en determinados momentos del desarrollo de la “literatura infantil”, a ésta le ha sido atribuida una función expresamente educativa, en el siguiente apartado se buscará corroborar la presencia de esta función en los usos dados a la literatura, especialmente en el contexto escolar; se trata de identificar y analizar los factores por los cuales se obedece a dicha práctica para, en consecuencia, reconocer el lugar, el rol y las posibilidades de la literatura en el campo educativo. Haremos una referencia empírica de la experiencia propia como lectora, como docente y como promotora de lectura en niños y niñas menores de 8 años; posteriormente la relacionaremos con los desarrollos teóricos alcanzados en la comunidad académica.

Tanto en salas de lectura de librerías, bibliotecas públicas y escolares, como en las aulas escolares, las obras literarias escogidas para ser leídas a los niños, o para ser puestas a su alcance, son seleccionadas por los adultos que median entre el libro y el niño: el editor, el vendedor/librero, el bibliotecólogo, el promotor de lectura y los docentes; y cuando el cuidador o padre de familia se integra a este rol, generalmente solicita orientación respecto a qué leer. Los criterios que orientan a los adultos mediadores en el momento de hacer la selección de la obra, son por lo general:

- La edad del niño, donde a menor edad, corresponden libros con ciertos formatos como los exclusivamente ilustrados, los de tamaño pequeño, los impresos en plástico o cartóné, que tengan solapas, relieves... hasta llegar a libros con textos escritos (de menor a mayor extensión), ilustrados, impresos en papel, entre otros.
- La intención moralizadora, es el criterio con el que se elige la obra con el fin de orientar la formación en valores.

- La intención didáctica, criterio centrado en el contenido y en la información sobre saberes escolares y procesos de la vida que la obra pueda brindar. En este criterio también está incluida la intención alfabetizadora, por coincidir además con una etapa en la que los potenciales niños lectores son expuestos a experiencias con la lectura y la escritura, con la intención explícita de “aprender a leer y a escribir” convencionalmente.
- Por último, otro criterio de selección observado en los ámbitos lectores anteriormente enunciados son: la editorial, la colección y el autor; existen unas “marcas registradas”, cuyo reconocimiento las posicionan como sinónimos de calidad literaria.

Habitualmente, la actuación mediadora del adulto, al leer en voz alta al niño, induce la comprensión y la experiencia hacia las intenciones extraliterarias con las que se seleccionó la obra, pues orienta los énfasis en la lectura, la interpretación de las imágenes, introduce comentarios y preguntas. Cabe cuestionar el carácter “instrumentalista” cuando se recurre a la literatura en los ámbitos socialmente destinados a la lectura (la librería, la biblioteca, y especialmente la escuela), sobre la exclusión de los lectores principales (niños, niñas, padres de familia y también docentes) en los procesos de selección de las colecciones bibliográficas para la biblioteca escolar, y la generalización de criterios de “calidad” de las obras literarias. Finalmente, se considera que posiblemente estos factores han alejado la atención de la escuela, agente mediador entre literatura y niño, de la experiencia estética a la que naturalmente la literatura está llamada a generar en sus lectores.

En la búsqueda de antecedentes que permitieran comprender el por qué se le ha otorgado un uso didáctico e instrumentalista a la literatura, la investigación histórica se posicionó nuevamente como referente, posibilitando una aproximación a esta cuestión. En el desarrollo de la “literatura infantil” se halló que desde sus orígenes, el cuento popular ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, con explicaciones a partir de la mitología, la antropología, la etnografía, la psicología, entre otras (Colomer, 1996).

Desde la perspectiva psicológica, centrada en la mente del lector, Bettelheim analizó los beneficios que los niños obtienen con la recepción de cuentos populares, concluyendo que dichas estructuras satisfacen simbólicamente las necesidades psíquicas en la resolución de conflictos vitales de los lectores-oyentes, otorgando a estos relatos especial importancia para la formación moral e intelectual de los niños (Colomer, 1996). Estos estudios, en la década de los 80, identifican la creencia de que los cuentos influyen en la formación de la personalidad del niño, reafirman la función educativa de la literatura y vuelca el interés investigativo hacia la ideología que moviliza el cuento, centrando entonces la atención en su producción y transmisión.

Colomer (1996) identifica tres tendencias que han orientado la producción y transmisión literaria para la infancia:

- Presentar al público infantil los cuentos populares inalterados. Aquí se podrían ubicar publicaciones como: *Cuentos completos*, de Charles Perrault, de la editorial Anaya, que recupera versiones de cuentos populares franceses escritos en verso y en prosa; o *La verdadera historia de Caperucita*, de Antonio Rodríguez Almódovar, ilustrada por Marc Taeguer, de la colección Libros para Soñar, de la editorial Kalandraka.
- Reescribir y/o adaptar los cuentos populares, originando la producción de una “literatura educativa” y “políticamente correcta”. Existen múltiples publicaciones que corresponden a este criterio; para referenciar un ejemplo se podría citar *El libro de oro de los cuentos de hadas*, de Verónica Uribe, publicado por Ediciones Ekaré. Del mismo modo, series de libros “educativos” como la de Flanklin, de Paulette Bourgeois y Brenda Clark, publicada por la editorial Norma, en la que se encuentran títulos como: *El desorden de Flanklin*, *Flanklin aprende a compartir*, *Flanklin dice una mentira*, *Flanklin pide perdón*, *Flanklin siembra un árbol*, *Flanklin y la computadora*, entre otros.
- Identificar y adoptar elementos de los cuentos populares que han permitido su trascendencia entre generaciones, para crear nuevos relatos. Estos elementos han sido la potencia de las imágenes, la moderación de la intriga, el diálogo enumerativo que tensa la escena, entre otros. Un ejemplo de esta tendencia es

La peor Señora del mundo, escrita por Francisco Hinojosa, ilustrada por Rafael Barajas, editada por el Fondo de Cultura Económica, en su colección A la orilla del viento; o el álbum *Ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodríguez, editorial Libros del Zorro Rojo. Del mismo modo, se encuentran reelaboraciones literarias de los cuentos populares, que narran las historias desde la perspectiva de otros personajes y la integración de referentes más contemporáneos, llegando a considerar historias paralelas y la desmitificación de los personajes; es el caso de *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, de Luis María Pescetti; *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl; y, *Caperucita Roja y otras historias perversas*, de Triunfo Arciniegas.

Finalmente, entre el siglo XIX e inicios del XX, al fortalecerse la segunda tendencia de producción y transmisión literaria, es decir, debido a la adaptación moral del cuento popular, la “literatura infantil” es considerada literatura adecuada para la infancia e instrumento educativo. En consecuencia, la circulación de “libros de lectura” pensados y escritos precisamente para la etapa escolar contenían relatos edificantes, anécdotas humorísticas o breves sucesos emocionantes, a las que posteriormente se fueron incluyendo poemas o fragmentos patrimoniales de literatura nacional; la enseñanza literaria estaba orientada a la formación moral, el aprendizaje de la historia, la geografía y la recitación y explicación oral y escrita (Colomer, 1996 y 2005).

A partir de la influencia de enfoques psicolingüísticos, hubo una reflexión entre las disciplinas interesadas en el significado, la cultura y el lenguaje, cuyo punto de convergencia fue el papel esencial de la literatura. Producto de esta reflexión, la literatura fue reconocida “como ‘andamiaje’ privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural para el desarrollo de la motivación y el progreso en el dominio de la lengua escrita” (Colomer, 2005: 34); hallazgo que fortaleció la orientación escolar de la literatura hacia propósitos alfabetizadores.

Como resultado de todo lo anterior, desde la producción literaria se promueve una “literatura pedagógica”, y desde el campo educativo se empieza a considerar la “pedagogización de la literatura” (Larrosa, 2003). En el primer caso, se fortalece una

producción literaria portadora de una enseñanza taxativa que ofrece al lector formas definidas de ver y actuar en el mundo; es decir, reproduce visiones caprichosas sobre la vida, en vez de provocar al lector para pensar y conjeturar. En el segundo caso, la literatura se convierte en un discurso pedagogizante, un instrumento para “enseñar” contenidos.

En el discurso pedagogizante la literatura es regulada por las reglas de la didáctica y la atención se centra en el proceso de transmisión/adquisición de contenidos atomizados (Bernstein, 1994, y Larrosa, 2003). No obstante, Larrosa (2003) señala que cualquier texto, literario o no, tiene el propósito de comunicar, y por ende, lleva consigo un mensaje, que se asocia al propósito de la enseñanza. Por tanto, la enseñanza o finalidad educativa está naturalmente implícita en todo texto, sólo que el propósito pedagógico se alcanzaría en el efecto de su lectura. Asimismo, esta enseñanza no podrá ser siempre igual en un lector u otro, pues ésta dependerá de la experiencia, la cual es siempre particular.

Al respecto, se observa que la intención o finalidad lectora varía según el capital simbólico de quienes participan en el proceso. Entre los adultos mediadores, por ejemplo, es posible distinguir dos miradas: la de aquellos adultos con formación profesional en procesos de lectura (bibliotecólogos, docentes, profesionales en estudios literarios, filólogos...) y aquellos que no la tienen (algunos padres de familia, los cuidadores y madres comunitarias). Estos últimos atribuyen una finalidad académica a la literatura, puesto que desde su experiencia literaria y escolar, la literatura fue utilizada como medio para aprender a leer y a escribir en el sentido básico de la descodificación, en el estudio de la gramática, la memorización de contenidos y la lectura en voz alta de discursos religiosos y patrióticos (Colomer, 2005).

Por su parte, los adultos profesionales de la lectura, consideran que los niños y adolescentes tienen dos propósitos cuando se acercan a la literatura: por un lado, apoyar su proceso y avance escolar, coincidiendo con la tradición educativa identificada anteriormente, y por el otro, buscan distraerse, asociando la lectura a una forma de placer. Adicionalmente, desde esta perspectiva, también se considera que la lectura

literaria actúa como un mecanismo de compensación del "capital cultural legítimo", una oportunidad de "nivelación" con relación al capital cultural de clases sociales dominantes (Petit, 2002).

Frente a esta última perspectiva existen estudios que la refutan; por ejemplo, Petit (2002) aclara que "la lectura no siempre es garantía del éxito escolar", pues a partir de estudios sobre el comportamiento lector, de jóvenes después de egresar de la escuela, se identifica que en la mayoría de los casos carecen de criterios para seleccionar las lecturas y su participación en actividades para leer son limitadas. A partir de ello esta investigadora afirma que aún tras haber estado en la escuela y tras haber estado expuesto a situaciones de lectura obligatoria, la escuela no logró ayudarlos a convertirse en lectores y, en consecuencia, se considera que "Carecen del capital cultural acumulado, que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente" (Petit, 2002: 68).

En cuanto a las intenciones del niño lector, se observa que si hay niños y adolescentes que recurren a la lectura de forma continua o episódica, es "porque la consideran un medio privilegiado para elaborar su mundo interior, y en consecuencia, de manera indisolublemente ligada, para establecer su relación con el mundo exterior" (Petit, 2002: 15), dejando en un segundo o tercer plano la intención educativa. En conclusión, desde la perspectiva del lector, recurrir a bienes culturales, entre ellos la lectura literaria, tiene como propósito descubrirse, construirse o reconstruirse; la literatura, no es más que una forma de hablar de nosotros mismos, de una manera particular, que aún no ha logrado ni las ciencias, ni las estadísticas. La literatura proporciona experiencias y permite darle forma a las experiencias del sujeto en formación, permite la elaboración de sentido (Andruetto, 2009; Petit, 2002; Rosenblatt, 2002).

Por otro lado, desde la perspectiva literaria, las ficciones que se leen son construcciones de mundos, son instalaciones de "otros tiempos" y "otros espacios", en el tiempo y espacio presente, es decir, en el tiempo y espacio en el que el lector vive. Un relato de ficción es por lo tanto un artificio, algo por su misma esencia liberado de su

condición utilitaria, un texto en el que las palabras hacen otra cosa, han dejado de ser funcionales, como han dejado de serlo los gestos en el teatro, las imágenes en el cine, los sonidos en la música, para buscar a través de esa construcción algo que no existía, un objeto autónomo que representa la representación de lo real vivido por las personas (Andruetto, 2009). Las intenciones pedagogizantes, didácticas y utilitaristas atribuidas a la “enseñanza” de la literatura, responden a unos intereses extraliterarios, a una tradición que ha instrumentalizado la literatura. Para corroborarlo será prudente explorar el estado de la recepción literaria en el contexto escolar.

La recepción literaria en el contexto escolar ha sido el objeto de estudio de investigaciones como la de Sánchez (2000), quien proponiéndose caracterizar la recepción de la “literatura infantil” en la escuela colombiana, encontró de manera generalizada que la recepción no es posible debido al uso didáctico, moralizante y utilitario dado por los docentes a la literatura en el contexto escolar, además de identificar problemáticas en el ámbito de la creación y la edición de obras literarias para la infancia.

El investigador asocia estas problemáticas al desconocimiento y la falta de formación literaria en los docentes, quienes en el momento de seleccionar las obras para sus estudiantes se guían por criterios superficiales, donde lo “propio”, lo nacional, es lo bueno, y no exploran otras propuestas más abiertas y liberadoras. Con relación a este último aspecto, se señala que los docentes desconocen los gustos lectores de sus estudiantes y por tanto no los tienen en cuenta. Ante el panorama tan desalentador que deviene del estudio, el investigador sugiere la formación y circulación de publicaciones que orienten al docente (Sánchez, 2000).

Del mismo modo, la investigación adelantada por Puerta (2008) busca reconocer la recepción del niño y el joven lector; la recepción estética a menudo se ve imposibilitada por la mediación didáctica que hace el adulto (el maestro o maestra en las aulas y los padres en la casa). La investigadora concluye que la mediación del adulto en el aprendizaje inicial de la lectura puede ser facilitadora u obstáculo para la recepción literaria, pues el adulto mediador al comunicar sus preferencias y saberes literarios a los

niños subestima la capacidad de comprensión e interpretación inherente a la recepción estética.

En cuanto a la selección de las obras literarias, en Colombia es muy común que en las instituciones educativas, en el mejor de los casos, éste sea un proceso realizado por comités de expertos, como lo expresa Castrillón: “si se hacen las selecciones [de libros para la colección de una biblioteca escolar] deben ser realizadas con la participación de la academia, de personas conocedoras, de grupos especializados” (2013: 144), pero cuando no existe el comité los criterios se establecen según el comercio editorial, que generalmente responde a criterios extra-literarios.

Un ejemplo de comité de expertos, o grupos especializados para la selección de obras, es el de la Fundación para el Fomento de la Lectura Fundalectura, organización que con años de experiencia en la conformación y desarrollo de los comités interdisciplinarios de valoración de libros para niños y jóvenes, ha consolidado un espacio de discusión en torno a la Literatura Infantil y Juvenil y la selección de obras; periódicamente publican boletines informativos sobre los “libros altamente recomendados”, en los que clasifican las novedades literarias con criterios como edad/etapa lectora, temas, intereses lectores y géneros (Lluch, Chaparro, Rincón, Rodríguez, & Victorino, 2009).

No obstante, Venegas (2013), al hablar de colecciones para bibliotecas escolares, identifica como un error el hecho que sólo se atiendan a solicitudes de los docentes o de los adultos, e intenta resignificar el rol del niño y el joven en el proceso de selección, al afirmar que “los usuarios de la escuela son los estudiantes; hay que tener también lo que quieren los niños” (Venegas, 2013: 140).

De este modo, la presente investigación encuentra pertinente y necesaria la orientación desde el campo académico en la labor de la selección de libros; es lo que Andruetto (2009) llama el ejercicio y consolidación de una crítica literaria que oriente tanto la creación, la selección y la recepción de la obra. Sin embargo, coincidiendo con Venegas, se considera que este referente no puede ser el único, pues el reconocimiento

sociocultural y la participación de los lectores principales (niños y padres de familia) son referentes en el proceso.

Al respecto, Parrado (2010) afirma que el adulto mediador debe asumir un rol crítico y reconocer los intereses, gustos y necesidades de los niños en el momento de seleccionar los libros para ellos; retoma la idea de Meek, quien considera que al permitir al niño participar en la selección de libros, se estará contribuyendo significativamente en la apropiación de la cultura escrita; concluye que elegir, comprar y leer los libros debe ser un proceso democrático, en el que participen niños y adultos.

De este modo, los planteamientos en torno a la selección de textos hasta ahora señalados podrían sintetizarse en el círculo de las reflexiones de Chambers (2008), quien considera que “no podemos leer hasta haber seleccionado algo que leer”, tan necesario para conversar. Reconoce así la responsabilidad de los mediadores:

... poner ante ellos [los niños] las obras literarias que más merecen, en nuestra opinión, su tiempo y su atención. Esta responsabilidad tiene implicaciones obvias para la selección de libros, su presentación, su disponibilidad y la oportunidad que les damos a los niños para buscar entre librerías, de modo que ellos aprendan a elegir por sí mismos (Chambers, 2008: 27).

En definitiva, es posible afirmar que en el contexto escolar se esboza una problemática en torno a la selección de los textos literarios y la sobrevaloración de la función educativa de la literatura, lo que responde a una entrañada tradición; la primera está asociada principalmente con la falta de formación literaria y lectora en los docentes y la falta de mecanismos participativos para la selección; y la segunda, materializada en el acto de llevar la literatura al potencial niño lector con intenciones extraliterarias, como la intención moralizadora y didáctica, en detrimento de sus funciones cognitiva y estética.

Al ser conscientes de que en diversos contextos escolares se cuenta con niños cuyo primer y único contacto con el libro y la lectura es dado en la escuela, el enfoque que se tenga sobre la lectura y la literatura en el campo educativo adquiere especial relevancia; lo pertinente sería darle a la lectura su papel fundamental: vertebrar el proceso de

aprendizaje (Machado, 2003; Pérez, 2007; Puente, 2002). En esta medida, uno de los saberes que se debería promover en la escuela, pensando en aprendizajes para la vida, más que aprendizajes para la escuela, es "el deseo de leer como camino para la lectura personal, no simplemente instrumental." (Puente, 2002: 58).

Así, Andruetto, describe la experiencia de la lectura literaria como un "estado de alerta al flechazo":

Lectura alerta, me digo. Alerta al pinchazo del que habla Horacio González o el punctum de Barthes, a eso que se produce cuando no lo esperamos, cuando olvidados de los destinatarios para los que podría llegar a ser apropiado leerlo, olvidados de su posible utilidad en clase e ignorantes de su eficacia para enseñar tales o cuales cosas, olvidados también de lo que estábamos buscando en él, el libro que tenemos en las manos nos hiere, deja escapar una flecha que nos punza y nos perturba. Libro que cuando nos llega es pequeña mancha, agujerito y también casualidad, alegría de haber sido flechados, ignorando el después, el sin más y para qué... (2009: 17-18).

Así, al reconocer que en toda obra literaria "lo estético subsume a lo ético" (Andruetto, 2009: 82) consideramos que las intenciones didácticas, moralizadoras y utilitarias atribuidas a la literatura en el campo educativo, pueden ser algunas provocaciones resultantes de las construcciones de sentido elaboradas por el mismo lector, luego de haber vivenciado una experiencia estética.

1.3 La literatura en los planes, lineamientos y políticas públicas para la educación preescolar, básica primaria y/o ciclo I

La educación en Colombia está legislada por la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en la que se dispone que la educación formal está organizada en los niveles preescolar, educación básica y educación media. El objetivo primordial es el desarrollo integral de los educandos, para lo cual se disponen una serie de objetivos específicos, algunos en una estrecha relación con la literatura.

La educación preescolar contempla los grados de prejardín, jardín y transición, de los cuales sólo el último es estimado como el mínimo obligatorio. Los objetivos asociados

con la literatura en estos grados son la motivación para la lectura y la escritura, el desarrollo de la creatividad y el desarrollo de la capacidad comunicativa (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, 1994).

En el caso de la educación básica, que se estructura en dos niveles: primaria, con los cinco primeros grados, y secundaria con cuatro grados, se plantean una serie de objetivos específicos para cada uno de los ciclos. Entre los objetivos generales de la educación básica primaria se encuentran: “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”, “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y en la lengua materna [...] así como el fomento de la afición por la lectura”, “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” y “La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” (MEN, 1994).

Para el alcance de los objetivos propuestos para los niveles educativos, la Ley General de Educación, establece las áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica, entre las cuales “Educación Artística” y “Humanidades-Lengua Castellana” son las áreas que vinculan explícitamente la literatura en el currículo escolar.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en uno de sus macro objetivos, orientado al fortalecimiento de los procesos lectores y escritores, plantea “Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno” (MEN, 2009: 10). En una de las acciones emprendidas para el desarrollo de dicho propósito, los Ministerios de Educación y Cultura desarrollan el Plan Nacional de Lectura y Escritura –PNLE- “Leer es mi cuento”, que tiene como objetivo “Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a

través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos” (MEN, 2011: 32).

Para el desarrollo del PNLE “Leer es mi cuento” se precisan tres componentes: “disponibilidad y acceso a materiales de lectura”, “formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores y, en su rol de mediadores” y la “gestión escolar en términos de la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones desde diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan” (MEN, 2011). Para el desarrollo del primer componente, se crea la “Colección Semilla”, una colección de material bibliográfico escogido por un grupo o comité de selección que respondiendo a las orientaciones dadas en el documento básico para el PNLE distribuyen los libros seleccionados a las instituciones educativas de todo el territorio nacional.

La iniciativa PNLE “Leer es mi cuento” contempla la formación de los agentes educativos, la gestión escolar, la disponibilidad y acceso al material de lectura de calidad, así como el reconocimiento de la escuela en su rol determinante en la formación de lectores y escritores, y la vinculación de la familia en dichos procesos; es una acción que propende por el alcance de los objetivos tanto en el mismo plan de lectura y escritura, como en el plan nacional decenal de educación; sin embargo, cobra sentido preguntarse por el rol pasivo de los destinatarios o los lectores finales de todo este proceso: los niños, las niñas y jóvenes.

Frente a las ediciones que proporciona el Estado, hay académicos que tienen una posición escéptica respecto a los efectos que se persiguen y se alcanzan. Por ejemplo, María Andruetto, Graciela Montes y Silvia Bleichmar dudan del alcance de estas acciones, al considerar que generalmente le son atribuidos efectos mediáticos asociados al acceso y la inclusión social (Andruetto, 2009). Para garantizar a un niño, niña y joven el derecho a convertirse en lector, se deben propiciar espacios de encuentro que tengan en cuenta la cantidad, la persistencia y la continuidad; estos aspectos serán posibles al contar con mediadores que tengan solidez intelectual y con proyectos a largo plazo.

Los lineamientos curriculares para el preescolar no dan cuenta de manera explícita de un enfoque sobre la literatura en este nivel; sin embargo, al atribuir al desarrollo del niño la naturaleza de integralidad, se consideran las potencialidades en las dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética; en la definición de la dimensión estética se reconoce, entre otras cosas, la exploración y expresión de los lenguajes artísticos (MEN, 1998).

En la dimensión comunicativa, orientada principalmente a la expresión, a la construcción de mundos posibles y a la construcción de vínculos, se reconoce que un contexto que favorece el desarrollo comunicativo es aquel que posibilita variadas y ricas interacciones con otros y con los productos de la cultura (MEN, 1998). Así es posible deducir que la literatura, como lenguaje artístico y como producto de la cultura, está orientada a la exploración e interacción, para favorecer el desarrollo comunicativo, la expresión, la sensibilidad y la construcción de significaciones del contexto natural, social y cultural.

Por otro lado, a nivel distrital se observa que desde el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, estructurado en pilares y dimensiones de desarrollo, se reconoce la relevancia del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio (Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS- & Secretaría de Educación Distrital - SED-, 2010). El objetivo del pilar “Literatura” es propiciar la experiencia estética, expresiva, afectiva y comunicativa desde los primeros años, a través de textos orales, escritos, corporales y otros lenguajes, así como la exploración de la ficción y de la realidad y el acercamiento natural y placentero a la lengua escrita.

Es preciso señalar que la literatura es reconocida como un arte; sin embargo, tanto en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, como en los referentes técnicos para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la literatura es separada del arte, sólo por fines prácticos, pues se reconoce en ella un valor particular y un rol esencial en la educación inicial. Al igual que las otras artes, la literatura produce símbolos que transgreden la lógica convencional a través de la palabra (MEN, 2014).

La mirada instrumentalista que tradicionalmente se le ha dado a la literatura en la educación inicial también es cuestionada por el MEN; en sus referentes técnicos para la educación inicial, al hablar de las posibilidades creativas, expresivas, de sensibilidad y sentido estético que proporciona el arte, señala que:

... al enseñar canciones para que los niños y niñas se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que éste propicia. (MEN, 2014: 13).

Para que esto último sea posible, en el caso de la literatura, es necesario contar con la obra artística literaria, es decir, que haya acceso a las obras de literatura y que el acercamiento posibilite, a través de los mediadores, la experiencia estética en los niños de la educación pre-escolar. Para la educación básica primaria, por su parte, los documentos rectores suelen generarse por áreas del conocimiento; así, para la lengua castellana los instrumentos a analizar son los lineamientos curriculares de lengua castellana, los estándares básicos de competencias de lenguaje, los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (transición, primero y segundo) y las orientaciones para el área de humanidades-lengua castellana.

En los lineamientos curriculares para lengua castellana (MEN, 1998) se define que el propósito para el área es el desarrollo de las competencias comunicativas, entre las cuales se reconocen la competencia textual, la competencia semántica, la competencia pragmática o sociocultural, la competencia enciclopédica, la competencia literaria y la competencia poética. La competencia literaria es entendida como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y el análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de obras” (MEN, 1998: 51).

Por su parte, desde los estándares básicos de competencias en lenguaje (MEN, 2006) se sugieren tres campos fundamentales para la orientación de la formación en

lenguaje en la educación básica y media, éstos son: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. La pedagogía de la literatura responde principalmente a la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes; esto mediante procesos que propendan por el desarrollo del gusto lector y la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

En cuanto a los referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo (transición, primero y segundo), se declara una postura en la que el lenguaje es abordado desde una dimensión social y cultural; es decir, “una práctica en la que el lenguaje oral y escrito, y otros como la danza, la música, el dibujo o la pintura, así como los textos en su diversidad de formas circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y académicas” (SED, 2012: 25).

Esta perspectiva propone a la escuela propiciar la participación en diversas prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, constituyéndolas simultáneamente en un medio y en un fin del aprendizaje. Desde este principio, el texto literario es protagonista y eje articulador de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes; es decir, es “fin” y “medio” para el alcance de los retos del ciclo I, entre los cuales se encuentran: la construcción del lenguaje escrito, el encuentro con lo literario y la formación de lectores y productores de textos (SED, 2012).

En la caracterización de las prácticas sociales de lectura, los referentes para la didáctica del lenguaje proponen una clasificación de propósitos y modalidades de lectura. Entre el criterio propósitos de lectura se encuentran: lecturas funcionales (aquellas que responden a una necesidad comunicativa específica: informarse, seguir instrucciones, aprender, averiguar...), lecturas para aprender a escribir, lecturas para aprender a leer, lecturas para reconocer los elementos y procesos de elaboración del libro, lecturas como experiencia y lecturas de la literatura como especificidad. Entre las modalidades de lectura se sugieren: la lectura en voz alta por parte del docente o un invitado, la lectura silenciosa, la lectura como preparación para leer a otros, la lectura comentada en pequeños grupos y la lectura rotada (SED, 2012).

Todos estos propósitos y modalidades de lecturas pueden ser vinculados a la lectura de textos literarios; sin embargo, estos textos tienen un lugar privilegiado en el desarrollo de las prácticas sociales de lectura como experiencia y de la lectura literaria como especificidad. En el primer caso, el propósito de la lectura es “leer por leer”, es decir, leer sin un interés extraliterario de por medio, leer sólo por vivenciar la experiencia de lectura unida a un universo de expectativas, emociones y gustos. En el segundo caso, se busca que el lector construya el sentido estético que le permita valorar, elegir y aproximarse a las elaboraciones del lenguaje literario; es decir, descubrir saberes específicos del campo literario. Todo lo anterior mediante el acceso al patrimonio literario de la humanidad y a la cultura del texto (SED, 2012).

Luego, las orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana (SED, 2014) están sustentadas en ejes: construcción de sistemas de significación, interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, ética de la comunicación y desarrollo del pensamiento. Entre los ejes, la literatura tiene la posibilidad de integrarse a cada uno de ellos; sin embargo, el eje con el que se encuentra directamente relacionada es procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje.

El eje procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, considera que la literatura está comprometida con la formación de ciudadanos como lectores autónomos; es decir, lectores que accedan a la lectura desde su interés, voluntad y disfrute a lo largo de su vida. Pero la enseñanza de la literatura regularmente ha sido orientada según la concepción pedagógica y el dominio disciplinar del docente. Los lineamientos curriculares se abstienen de emitir una “recomendación unilateral” al respecto, y más bien reconoce la autonomía del maestro. Al respecto, los lineamientos curriculares promueven la asunción de la experiencia de lectura como una experiencia hermenéutica; es decir, “leer el texto desde las estructuras profundas que lo constituyen” (Jurado, 2013), para lo cual, el dialogismo textual se perfila como el modo más propicio. La intertextualidad, entendida como la relación dialógica entre textos de diversa clase, y no sólo literarios, permite lograr interpretaciones profundas de los textos. Este proceso inicia

con una lectura literal, que trasciende a una lectura inferencial, para finalmente converger en una lectura crítica-intertextual (MEN, 1998).

Por su parte, desde la Educación Artística se propende por:

- La sensibilidad estética, de la que se desprende el proceso de recepción que implica la percepción a través de los órganos de los sentidos.
- La apreciación estética, que propicia la comprensión de las artes en sus contextos culturales; implica una interacción e integración de experiencias, de conocimientos, de reflexiones, relativos al arte y a su relación con la cultura.
- La habilidad y la destreza artística, que promueve el proceso de creación y está relacionada con el dominio práctico del saber artístico y la destreza que surge de la realización consciente de las actividades prácticas propias de las artes.
- La expresión simbólica, que acentúa el proceso de socialización, asociada a la capacidad de comunicar en uno o varios lenguajes artísticos, sentimientos, emociones, ideas o experiencias. (MEN, 2010 y SED, 2014).

Al contrastar las formas y modos en los que se estructura la Educación Artística, con las formas y modos en los que se organiza la literatura en el área de Humanidades-Lengua Castellana, se perciben más correlaciones que contradicciones. Esto se corrobora al observar que las competencias en la Educación Artística, reivindican también la intertextualidad así como la apropiación de los saberes propios del lenguaje artístico, encaminados a la creación/producción de textos literarios.

Finalmente, tras la revisión de los referentes normativos y oficiales que regulan y orientan el sistema educativo colombiano, se puede concluir que la literatura está intencionalmente presente en todos los niveles educativos ofertados; es decir, desde preescolar hasta la educación media. La literatura es abordada en el contexto educativo desde la perspectiva artística socio-cultural y de comunicación; la literatura incide ampliamente en la formación del ciudadano lector y en el desarrollo de las competencias comunicativas del sujeto; procesos en los que la lectura como experiencia es determinante para el alcance de estos propósitos.

Capítulo II.

Cara y cruz de la “literatura infantil”, una aproximación crítica

Luego de contextualizar el lugar de la “literatura infantil” en los ámbitos de la presente investigación, a continuación se procurará definir una posición conceptual en la que las teorías literaria y pedagógica converjan y que, como las caras de una misma moneda, conformen un solo cuerpo. Se espera que este cuerpo deleve un horizonte que oriente intencionalmente el hacer del docente en su acción mediadora entre la literatura y el niño lector de los primeros grados de escolaridad.

2.1. Una mirada desde la teoría de la recepción

"Psicológicamente, es imposible leer algo sin experimentar una respuesta"

(Chambers, 2008: 27).

En España, la investigadora Rosa Taberner (2005) ha descrito diferentes perspectivas de investigación en “literatura infantil”, tales como la histórica, la interdisciplinar y la relacionada con la especificidad literaria; esta última referencia es vista como un campo de estudio potencial e interesante, que empieza a ser explorado desde las teorías literarias, teorías que la autora considera podrían ser aplicadas en el estudio de la “literatura infantil”.

En efecto, múltiples estudios basados en la teoría literaria han centrado su atención exclusivamente en el análisis de la obra (Casanueva, 2008; Fraga, 2005; González, 2013; Hillesheim, 2006; Lugo, 2000; Lluch et al., 2009; Ospina, 2011; Pulido, 2009 y SDCRD, 2013), también en el análisis sobre el autor (Sousa, 2005), o sobre el lector (Parrado, 2010 y Romero, 2010); asimismo se han considerado las posibilidades extraliterarias de la “literatura infantil”, tales como el desarrollo emocional y axiológico del niño (Munita & Riquelme, 2009), o el propósito alfabetizador (Acero, 2013 y Sepúlveda L., 2011), entre otras.

Adicionalmente, a causa de la creciente creación y edición de libros para niños, Taberero (2005) ve en la experiencia estética de la recepción una posibilidad teórica para la investigación en el campo de la “literatura infantil”, estudios que estarían orientados a un receptor específico: el niño, cuya experiencia estética regularmente está medida por el adulto.

Otro antecedente relacionado con este hecho es la investigación de Eskola (1990), quien debido al control que ejerce el comercio, las instituciones y la cultura en la interacción entre el texto literario y sus lectores, así como la amplia exploración en los estudios literarios centrados en el autor o en la obra literaria, decide indagar sobre la recepción de obras literarias en diferentes comunidades interpretativas (grupo etario, clase, grupo social, nacionalidad, género) en Finlandia.

En su estudio, Eskola (1990) concibe la literatura como un proceso comunicativo, y al diferenciar entre “consumo”, “uso” y “recepción” del libro, afirma que “consumo” hace referencia a un criterio de cantidad (¿cuántos libros ha leído?), “uso” a un criterio de utilidad o impacto (¿para qué lee?) y “recepción”, al proceso por el cual los textos literarios reciben su significado, proceso que no llega a ser único ni final, pues en cada lectura y en cada lector se tiene una nueva significación.

El estudio arroja que la “comunidad interpretativa” es una de las herramientas conceptuales de la investigación en recepción, puesto que a partir de la observación de la respuesta lectora de obras escogidas en diferentes grupos se logró reconocer que efectivamente existen significados temporales de una obra literaria, es decir, la interpretación cambia cuando una misma obra es leída en otro momento; existen diferencias en la recepción de una obra en su país de origen y en países extranjeros, así como diferencias en la recepción de grupos gremiales, clases sociales y de género. Finalmente, se reconoce la investigación en recepción y comunidades interpretativas como un campo de estudio necesario de profundizar y explorar interdisciplinariamente, para lograr su abordaje desde una mirada más compleja y totalizante.

Hasta el año 2014 las investigaciones referenciadas en el campo de la “literatura infantil” han orientado sus estudios desde el análisis del texto literario. Puerta (2003), interesada en indagar sobre cómo se presenta la recepción de la literatura en un grupo de niños, se pregunta: ¿cómo se apropian los niños de la literatura?, ¿cómo hacen suyos determinados textos que cumplen una función poética del lenguaje? y ¿de qué manera el lector, como intérprete de la obra, se hace presente en el acto mismo de la creación?, ¿existe una posible transformación en el niño después de la lectura de un texto?, lo que la impulsa a diseñar un marco metodológico en el que a partir de observaciones de aula, materiales recogidos en el aula, entrevistas a niños y producciones escritas por ellos, exploró la recepción literaria, las formas de percepción y las posibles dimensiones connotativas construidas por los niños.

La autora concluye que los análisis de escenas de lecturas y reacciones de los lectores (disposición receptiva en términos de efectos en el lector, tales como expresiones de sentimientos, identificación con los personajes, comparaciones inmediatas con situaciones vividas, reelaboración de la historia, inferencias, deseos de representación gráfico-plástica sin sugerencia del docente, entre otras), son indicadores de la recepción literaria en el niño. (Puerta, 2003). En una publicación posterior, Puerta (2004) continúa su estudio exploratorio sobre la recepción de la literatura en niños, y confirma los indicadores de la recepción literaria expuestos inicialmente, pero en el momento de hacer la observación al grupo de niños reconoce que al identificar al niño como lector se debe tener en cuenta su condición social.

Ball & Gutiérrez (2008), también estudiaron la recepción literaria en niños, específicamente aquellos que aún no dominan el código de la lengua escrita. En la investigación se reconoce que el niño aún sin ser lector del código convencional, es capaz, de manera natural, de recepcionar el mundo de lo impreso y de la imagen que ofrece un libro. Aún sin dominar, ni apropiarse del código escrito, los niños son capaces de otorgar sentido a lo que les es leído; se coincide con Puerta, al afirmar que indicios que permiten ver que el niño disfruta de la lectura es su capacidad de asombro, la atención prestada al relato y las preguntas que formule a partir de la lectura y se concluye que la lectura de un mismo texto tiene respuestas distintas en cada lector.

Otra aproximación al estudio de la recepción literaria es la investigación de Papalini (2012) que, sin precisar un receptor infantil, joven o adulto, aporta a la discusión y reflexión. La investigación se plantea desde la hipótesis de que toda lectura puede instaurar un diálogo capaz de generar una transformación personal, efecto que no depende sólo de la obra sino también de los lectores y de la manera como se produzca el encuentro con el texto. La investigadora, desde teorías literarias y desde la sociología de la lectura desarrolla el argumento de su tesis y deduce que, si bien la recepción está condicionada por la obra, no depende sólo de ella, pues la obra invita, sacude, interpela, es capaz de producir sentidos por la manera en que éstos se presentan; pero es el lector quien debe ser capaz de hallarlos.

Existe la posibilidad de que un lector encuentre el valor, o como lo expresa la autora, el “plus” en una obra en la que para la crítica no era una obra literaria legítima. El lector tiene una biografía de lectura que también es determinante en la recepción literaria, en la relación que establezca con la obra; esta biografía tiene su origen en la infancia, la juventud y las prácticas de lectura propias y de la familia –en palabras de Bourdieu, es la reproducción del habitus familiar- (Papalini, 2012). En este estudio sobre la recepción literaria, se concluye que es fundamental poder identificar los textos y los autores leídos, pero es aún más importante abordar la interpretación que el lector hace de las producciones que le resultan significativas, la existencia de una biblioteca personal, su composición actual y pasada y la forma en que los libros pasan a formar parte de la biblioteca; señala Papalini (2012) que este proceso es uno de los aspectos básicos a indagar y la mejor manera de hacerlo es por medio de la entrevista.

En efecto, en las artes, entre ellas la literatura, se cuenta con diferentes actores tales como el autor, la obra, los mediadores y el receptor, ya sea este último el lector, el oyente o el observador. Estos actores tienen roles imprescindibles que se relacionan entre sí. En términos generales, el autor posee el rol creador de la obra; la obra tiene un rol contenedor de información; y el lector un rol receptor o recreador de la obra. Sin embargo, esta relación no es tan simple y es desde la teoría del efecto y la estética de la recepción con las que en el presente estudio se pretende profundizar en esta cuestión.

Para la estética de la recepción, la obra como portadora de información es sólo texto, y es en el momento de la recepción, en la apropiación que hace el lector de ella, cuando realmente logra configurarse en obra literaria o artística como tal; es decir, la obra como forma fenoménica de verdad, adquiere su sentido en el proceso de concretización, que se constituye en la convergencia del texto y en la recepción de la estructura previa de la obra y de la interpretación apropiadora (Jauss, 1987).

(...) la literatura y el arte sólo se convierten en efecto histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras. Ellos de esta manera las aceptan o rechazan, las eligen y las olvidan, llegando a formar tradiciones que pueden incluso, en no pequeña medida, asumir la función activa de contestar a una tradición, ya que ellos mismos producen nuevas obras. (Jauss, 1987: 59).

Pero entonces, ¿cómo ocurre la recepción? Jauss (1987) explica que entre la intención y la provocación está la recepción. La provocación no puede ser atribuida sólo al autor, ni por ende sólo a la obra, puesto que también tiene lugar en este proceso el receptor, cuyo interés se basa en un alto horizonte de expectativas. El horizonte de expectativas hace referencia a las perspectivas, normas y funciones que circulan en el mundo real, y puede presentarse de forma intra-literaria (de la obra) y extra-literaria (del lector y el mundo real). El horizonte de expectativas extra-literario puede estar determinado por los intereses del estrato social al que pertenece el lector y a la vez pueden reflejar su situación histórico-económica.

Por otro lado, Iser, aunque difiere de Jauss en la manera como es vista la situación de la “recepción”, contribuye a desarrollar este hecho desde su propuesta del “efecto”, de aquello que sucede por medio del texto. Para Iser “la obra literaria posee dos polos que pueden denominarse el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción creada por el lector” (1987: 11); la relación lector-texto literario, también está mediada por otro elemento: los impulsos de la interacción, que son los presupuestos que requiere el lector para la constitución del texto en su conciencia interpretativa. En esta relación, el efecto estético debe ser estudiado en un “triple avance dialéctico” entre el texto, el lector y la interacción que acontece entre ellos. De allí que se hable de efecto estético “(...) porque, aunque causado por el texto,

exige la actividad de representar y percibir del lector, a fin de conducirlo a una diferenciación de actitudes” (Iser, 1987: 12).

La obra literaria entonces, se configura en el proceso de “concretización” dado en la recepción según Jauss o en el proceso de “constitución” producto del efecto, según Iser, procesos que en ambas propuestas teóricas resultan de la relación comunicativa entre texto literario y lector (Iser, 1987; Jauss, 2002). El texto para Iser no es un documento sino, por el contrario, es una reformulación de la realidad ya formulada; por tanto, es algo que no se encuentra en el mundo, de allí que en la teoría del efecto se indague la manera como debe elaborarse y entenderse un hecho hasta ahora no formulado. Mientras que la teoría de la recepción se basa en los lectores que se constituyen históricamente “mediante cuya reacción debe experimentarse algo acerca de la literatura, una teoría del efecto está anclada en el texto -una teoría de la recepción, en los juicios históricos del lector-” (Iser, 1987: 12).

La presente investigación encuentra pertinentes los dos postulados teóricos, pues permiten comprender y abordar el análisis de la experiencia literaria desde las aristas por las que resulta tan compleja: por un lado, la recepción de la obra y su interpretación apropiadora a partir de la realidad, la autobiografía y la historia social del lector, así como desde el análisis de la interacción misma. En palabras de Iser, esta interacción es “el lugar virtual de la obra artística”, en el que se reconocen los elementos constituyentes de la obra, es decir, su texto, y el efecto que éste provoca: su constitución y efecto estético; sólo es posible definir lo que significa la obra literaria al reconocer “qué le sucede al lector cuando, mediante la lectura, da vida al texto de ficción” (Iser, 1987: 47).

Desde esta perspectiva, la interpretación, “en vez de descifrar el sentido, debe explicar los potenciales de sentido de los que dispone el texto, dado que la actualización que tiene lugar en la lectura se efectúa como un proceso de comunicación que hay que describir” (Iser, 1987: 47). De allí que en el hecho de la lectura nunca pueda actualizarse el potencial de sentido plenamente, sino parcialmente; así como el hecho de que una misma obra represente diferentes sentidos para un lector u otro, así como para el mismo lector que lee la obra en diferentes oportunidades.

A partir de esta condición, el análisis del sentido como acontecimiento se perfila como el modo de estudio más pertinente de la interpretación orientada al sentido del texto (carácter discursivo) y a la experiencia del lector (carácter estético) (Iser, 1987). En consecuencia, Jauss e Iser consideran que el texto literario posee sentidos potenciales, que logran concretizarse únicamente en la interacción con el lector en el momento de la lectura, por medio de “los puntos de indeterminación” o “espacios vacíos” que hay en el texto y se espera que el lector, desde su experiencia, saberes y habilidades complete o “llene”.

El concepto de indeterminación fue propuesto por Ingarden, quien reconoció que los textos literarios tienen información que no está dicha explícitamente y que es necesaria para su interpretación, es la información aportada en la experiencia lectora (Iser, 1987; Jauss, 1987 y 2002). Al respecto, Iser explica la indeterminación del texto desde el uso lingüístico de la obra: “(...) quizás el uso lingüístico de lo >estético< expresa una vacilación del habla discursiva; hay que considerarlo más como la descripción de un espacio vacío en el habla distintiva que como una característica determinada” (Iser, 1987: 46).

Jauss (1987) aclara que las situaciones de recepción artificial, aquellas en las que se indaga por el significado intencional del texto, obligan al lector a recaer en interpretaciones inespecíficas y la reproducción de prejuicios; mientras que la situación no orientada de recepción revela el horizonte de expectativas del estrato social del lector, quien llena los espacios vacíos. Es preciso agregar a esta situación de interpretación, la explicación de Iser (1987), quien define que una interpretación orientada al significado entiende el sentido como “expresión de los valores colectivos reconocidos”, mientras que una interpretación orientada a la experiencia del lector reconoce que un efecto estético se propaga en producciones extra-estéticas.

Finalmente, Jauss (2002) propone concebir la peculiaridad y el efecto de la experiencia estética en tres experiencias fundamentales: la praxis receptiva (poiesis), productiva (aisthesis) y comunicativa (katharsis); es decir, una praxis estética como comportamiento receptivo, reproductivo y comunicativo. De este modo, el acto

constitutivo de la experiencia estética es la recepción de estructuras, esquemas o señales del marco de referencia en el que es percibido el contenido del texto y espera la realización de su significado (poiesis); acto en el que perfila a su lector, quien siguiendo dichas indicaciones, devela el horizonte de expectativas del texto (aisthesis), dando lugar a la mediación, proceso en el que se fusionan los horizontes de expectativas intraliterarias y las del mundo de la vida del lector o extraliterarias (Katharsis) (Jauss, 1987).

La teoría del efecto explica lo anterior desde el concepto de lector implícito, en el que la estructura del texto y la estructura del acto se funden y permiten dar cuenta de la intención y cumplimiento del sentido. El lector implícito no es una abstracción del lector real, sino la constitución de una oferta de roles factibles para los receptores, un modelo mediante el cual es posible describir la estructura del texto y la estructura general del efecto del texto de ficción, en una relación de sujeto (que contempla) que confluye en la percepción del observador, quien guiado por las estructuras dadas en el texto asume un ángulo de visión (Iser, 1987).

Lo no-dado sólo es descifrable mediante la representación, de manera que al producir una secuencia de representaciones la estructura del texto se transmita a la conciencia de la recepción que tiene el lector. El contenido de estas representaciones queda coloreado del capital de experiencias de cada lector. Pero a la vez esta acumulación de experiencias suministra el trasfondo relacional para poder elaborar la representación de lo todavía no experimentado, con el fin, en todo caso, de poderlo fijar. El concepto de lector implícito circunscribe, por tanto, un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencia del lector. (Iser, 1987: 70).

A partir de los referentes anteriormente expuestos, se devela una ruta metodológica para el estudio como acontecimiento de la experiencia estética en obras literarias de recepción infantil: identificar el grupo o comunidad interpretativa a la que pertenecen el lector, analizar su contexto sociocultural, reconocer su biografía y prácticas lectoras, explorar la propuesta de la obra literaria (la obra artística) y la situación virtual dada en su lectura (la apropiación o concreción en sus experiencias receptiva, reproductiva y comunicativa), las reacciones provocadas y los sentidos construidos por el lector (la obra

estética). Ahora, será pertinente explorar desde las teorías pedagógicas, referentes que orienten el hacer mediador del docente.

2.2 Una mirada desde las teorías pedagógicas

“Trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que inviste el discurso de la docencia” (Jurado, 2008: 95)

Durante las últimas décadas, el abordaje de la literatura en el contexto escolar colombiano ha sido objeto de reflexión, cuestionando su propósito: “enseñar literatura” o “leer literatura”. Se observa que por lo general el estudio escolar de la literatura está orientado por el énfasis teórico que deviene de la concepción que sobre el arte literario tenga el docente, así como por su experiencia lectora (Martínez & Murillo, 2013; MEN, 1998).

De este modo, cuando la literatura es estudiada como una representación de las culturas y suscitación de lo estético, se considera que está asociada a un paradigma estético; cuando la literatura se asume como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes, se corresponde a un paradigma historiográfico y sociológico; y cuando la literatura es orientada hacia un ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras, se vincula un paradigma semiótico (MEN, 1998).

Adicionalmente, Rosenblatt (2002) logró identificar que en la enseñanza de la literatura el sentir del estudiante rara vez es tenido en cuenta en los procesos interpretativos, ya que generalmente el maestro está interesado en que éste “vea” los aspectos que otros consideran valiosos en la obra, más no los que él llegue a “sentir”. Este hallazgo confirma la situación identificada en la observación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas del docente mediador entre literatura y niño lector que dio origen al presente estudio.

Frente a esta forma de proceder, señala Rosenblatt (2002), el estudiante se desempeña en dos planos separados y distintos: por un lado, aprende las ideas sobre

literatura dadas y aceptadas por el maestro y por la crítica; y por otro, lee la obra y reacciona ante ella de forma personal y privada, seguramente sin llegar a expresar esa reacción, a la que finalmente termina por otorgarle poca importancia. De este modo se considera que:

... esa opinión crítica por parte del estudiante sólo tendrá validez cuando él mismo haya vivido una experiencia similar a la de los críticos. Cuando las imágenes e ideas presentadas en la obra no tienen ninguna relevancia para las experiencias pasadas del lector, o para sus necesidades emocionales, sólo se producirá una respuesta vaga, débil o negativa. (Rosenblatt, 2002: 84).

En efecto, el desarrollo investigativo en didáctica de la literatura revela que tradicionalmente en Colombia ha predominado la enseñanza de la historia y la teoría literaria. En un principio, la intención de estos enfoques analíticos es propiciar un acercamiento de forma y fondo al discurso estético verbal, para posteriormente fortalecer la interpretación de los sentidos. Sin embargo, el efecto hasta ahora alcanzado ha sido una mirada reducida de la literatura, un desencanto hacia ella y su instrumentalización como una herramienta didáctica; aspectos que han usurpado el goce estético y la aproximación crítico-interpretativa de la obra literaria (Martínez & Murillo, 2013).

Al respecto, y como consecuencia del ejercicio investigativo de la comunidad académica, se reconoce que en vez de privilegiar uno u otro paradigma en detrimento de los demás, la propuesta es complementarlos (Martínez & Murillo, 2013). Esta misma iniciativa se percibe en los lineamientos curriculares para la lengua castellana, que en sus orientaciones hacia la literatura sostienen que el horizonte del quehacer pedagógico y la definición de los aprendizajes esperados en los estudiantes deberían ser decantados principalmente por el proyecto de aula, el reconocimiento sociocultural y las expectativas de los estudiantes y la comunidad; referentes que al orientar la autonomía pedagógica del maestro podrán fundamentar una propuesta pertinente que conduzca tanto a los estudiantes, como al docente mismo, hacia el desarrollo de las competencias comunicativas esperadas (MEN, 1998).

Lo anterior cobra mayor sentido al recordar la postura de Rosenblatt (2002) sobre las teorías artísticas que tienden a fragmentar la respuesta lectora bajo las categorías de lo “social”, “estético”, “forma”, “estilo”, “contenido”, entre otras; como formas engañosas de abordar la literatura y de empobrecer su sentido. Esto se sustenta al reconocer que en la literatura no sólo intervienen contenidos intelectuales y formales, sino también aspectos sensitivos y emocionales que influyen en la obra como un todo; por tanto, la propuesta es concebir una relación orgánica entre la obra y el lector.

De esta manera, hay investigadores que ven en los enfoques semióticos y de la estética de la recepción los paradigmas más integradores, pues reconocen tanto a la obra, su autor, contexto, y lector, así como propender por los procesos interpretativos y por la formación del lector crítico (Martínez & Murillo, 2013). Por ejemplo, Jurado (2004; 2009) al identificarse con la mirada semiótica, considera que la literatura debe ser asumida como experiencia cognitiva que posibilita la construcción de mundos posibles y de universos culturales; y, como experiencia estética, en el proceso de construcción de sentido permite que el lector establezca una conexión con la obra, como expresión artística.

Por su parte, desde las posibilidades que brinda la teoría de la estética de la recepción, Robledo (2011) estima que la literatura se consolida como medio privilegiado que permite no solo la construcción de la experiencia estética, en la que se vivencia el gozo y el placer; sino que a partir de ésta se provoca a su vez experiencias humanas que enriquecen las dimensiones afectiva, sensitiva, imaginaria e intelectual del lector. De este modo, el carácter estético no sólo hace referencia al ejercicio sensitivo, sino que trasciende a un esfuerzo cognitivo, en el que tanto la obra, como el lector, sufren transformaciones, pues la lectura se concibe como relación cooperativa y dialógica entre lector y obra.

Así pues, el rol del docente en la educación literaria cobra especial relevancia. Se espera que el docente asuma el rol de interlocutor experto; es decir, aquel que propone textos para la discusión; formula preguntas que llevan a los estudiantes o lectores potenciales a elaborar, concertar y comprobar hipótesis interpretativas; interactúa con

ellos a partir de sus dilemas y búsquedas; y es a la vez provocador de nuevas búsquedas (Jurado, 2004; 2008).

Esta experticia del docente está dada por su competencia literaria y crítica; es decir, por la experiencia de lectura de un número significativo de obras, que no es más que la vivencia intensa de la interpretación y por el acceso a conocimientos fundamentales de la teoría literaria que complementarán su comprensión sobre la constitución, regulación y funcionamiento de los textos literarios (Jurado, 2008 y MEN, 1998).

De este modo, se considera que la labor del docente de literatura o que aborda la literatura en el contexto escolar debe en primera instancia promover en los lectores en potencia el descubrimiento de la satisfacción de la literatura (Jurado, 2004 y Rosenblatt, 2002), pues como lo afirma Jurado “toda labor pedagógica busca seducir, es decir, hacer interesar hacia cierto campo de conocimiento” (2008: 94), y a partir de ello “mejorar la capacidad del individuo para evocar significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso” (Rosenblatt, 2002: 52). Esto implica reconocer la literatura no como mera información, sino como experiencia.

Ante esto, se reconoce que la experiencia es personal, pues “Nadie puede [...] leer un poema por nosotros. [...] el lector debe tener la experiencia, debe 'vivir a través' de lo que está siendo creado durante la lectura” (Rosenblatt, 2002: 60). Asimismo, Larrosa (2003) amplía esta idea y explica que la experiencia hace referencia a aquello que nos pasa, lo que nos acontece o nos llega; la experiencia por tanto es lo que nos forma, nos de-forma o nos trans-forma. Así, la experiencia de la lectura no es más que una relación íntima entre el texto y la subjetividad del lector, es la construcción de sentido dada en la posibilidad de la resignificación. El texto desde esta mirada no es una cosa que hay que analizar, sino una voz a la que hay que escuchar. Entonces, aquí el rol del profesor es tener su experiencia y mostrarla; es decir:

Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado [...] Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una actitud pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la

clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación [...] mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud. (Larrosa, 2003: 44-45).

De esta manera, la educación literaria debe propender porque el estudiante, en respuesta al texto, aprenda a interpretar; y así, la interpretación se configurará como la materialización o concreción de la experiencia de lectura. Adicionalmente, la lectura literaria al proponer interpretaciones en profundidad de los textos, es una experiencia que propicia la lectura crítica. Los lineamientos curriculares para la lengua castellana explican la “interpretación en profundidad de los textos”, así:

La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. (MEN, 1998: 81).

Este hecho interpretativo es explicado por Rosenblatt (2002) como un proceso de transacción entre el lector y los signos del texto. La transacción es comparada con el movimiento de espiral, donde tanto lector como texto son continuamente afectados por la contribución del otro. Así:

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude en la mente y es seleccionado para los signos siguientes. Pero si éstos no concuerdan con el significado desarrollado hasta el momento, el lector debe revisarlo para asimilar las nuevas palabras, o debe comenzar nuevamente con diferentes expectativas. (Rosenblatt, 2002: 53).

Para ello, es necesario reconocer además que el acto de la lectura es un proceso complejo, ya que, en un momento particular, el lector puede verse movido o influenciado por diferentes intereses o propósitos que condicionan activamente su respuesta. Así,

cuando el interés está centrado en lo práctico, en seleccionar y abstraer la información, se estaría hablando de una lectura eferente; es decir, una lectura en la que se reconoce el horizonte intra-literario de la obra. Por otra parte, una lectura estética estaría más condicionada por la experiencia pasada y las preocupaciones actuales; es decir, estaría orientada a reconocer el horizonte extra-literario y contextual de la obra (Rosenblatt, 2002).

Rosenblatt (2002) advierte que en la lectura literaria será necesario que sucedan las dos lecturas de forma transaccional, pues de darse sólo la lectura eferencial se lograría una respuesta informativa, limitada, una interpretación literal; y de darse solo la lectura estética la respuesta provocada sería espontáneamente primaria y tal vez se llegaría a una interpretación inferencial que podría estar o no, distorsionada. En cambio, de lograrse el proceso transaccional entre las dos lecturas, éstas conducirán al lector hacia una reacción plena y equilibrada ante la obra, es decir, hacia una interpretación crítica.

No obstante, la investigación en didáctica de la literatura ha identificado como error en los procesos de aprendizaje, el aceptar como válida cualquier hipótesis formulada por el estudiante o lector en potencia (Jurado, 2008, 2009; Vásquez, 2006). Si bien la obra demanda un equipo intelectual y emocional para ser interpretada, el lector, en su esfuerzo por construir sentido, también recurrirá a su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje para moldear la nueva experiencia simbolizada en el texto.

Es por ello que ante una hipótesis imprecisa emerge la oportunidad de la discusión; es decir, en este caso, la labor del docente radica en provocar la socialización y el intercambio de ideas, ejercicios en los que el estudiante podrá contrastar sus reacciones con las de los demás, reconociendo que una misma obra puede generar actitudes y juicios distintos a los propios. Asimismo, se espera que el docente provoque nuevas transacciones que lleven al lector a probar sus hipótesis desde el texto, para luego someter sus capacidades intelectivas al desentrañamiento de sentidos y significados en la reconfiguración de nuevas hipótesis que le hagan justicia al texto (Jurado, 2008; Rosenblatt, 2002; Vásquez, 2006).

De esta forma, la experiencia estética es entendida en el presente estudio como la vivencia personal, la relación emocional, cognitiva y sociocultural surgida de la interpretación del texto que, al coincidir o corresponder con los horizontes de expectativas del lector, logra cautivarlo y, en consecuencia, lo impulsa a producir sentido, a desentrañar los sentidos potenciales. Esta concreción o constitución de la obra será posible desde la experiencia, desde las continuas transacciones de una lectura orientada por intereses prácticos y estéticos, en los que se fusionen los horizontes intra y extra-literarios; en otras palabras, es una lectura que transita entre lecturas literales, inferenciales y crítico-intertextuales, en la interpretación profunda de la obra (Iser, 1987; Jauss, 1987; MEN, 1998; Rosenblatt, 2002 y Larrosa, 2003).

En síntesis, las miradas exploradas desde las teorías literaria y pedagógica permiten finalmente fundamentar la premisa que abandera la presente investigación: al favorecer la experiencia estética literaria en el contexto escolar, en los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo), se tendrá como efecto no sólo la experiencia de lectura y la respuesta estética (función comunicativa, estética y cognitiva de la literatura) que incide substancialmente en el desarrollo de las competencias comunicativas del niño, entre ellas la formación como lector crítico, sino que en el ejercicio de la interpretación también lo conducirá de forma natural a la reflexión y profundización en saberes disciplinares, éticos y morales (función educativa de la literatura), que muchas veces son encubiertos y privilegiados por los intereses pedagógicos.

Capítulo III.

La literatura y su recepción infantil: el lugar de la experiencia estética en el aula de ciclo I

Aunque la presente investigación emerge de un problema práctico: el empleo instrumental y didáctico de la literatura en el contexto escolar de los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo), en detrimento de la experiencia estética y su recepción infantil, la configuración del objeto de estudio: la “literatura infantil” y la recepción estética literaria, se definió como un problema o necesidad conceptual explorado en los anteriores capítulos. De este modo, el capítulo siguiente estará orientado a volver al problema práctico, para establecer una relación dialógica entre los referentes conceptuales y empíricos, y así procurar responder al problema inicialmente formulado y validar los conocimientos existentes en un contexto particular.

3.1 Sobre los lectores, la comunidad interpretativa del Centro Educativo Distrital (CED) Rural Olarte

La comunidad con la que se desarrolla la investigación es la conformada por un grupo de 17 estudiantes, sus familias y la docente; en el año 2014 los estudiantes cursaron el grado de Transición y en el año 2015 cursan Primero de primaria en el CED Rural Olarte. De este grupo de estudiantes 12 son niños y 4 son niñas. Con el propósito de definirlos, a continuación se desarrollan los acápite: a) El contexto de recepción, en el que se presenta una contextualización geográfica y sociocultural, y se profundiza en la escuela, institución social en la que se fortalece esta comunidad y en la que emerge la investigación; b) La historia social del lector: el rol de la familia, en el que se describe el contexto familiar de los niños y niñas; y c) La autobiografía del lector, en el que se describe la experiencia y los contextos lectores de los miembros de la comunidad.

3.1.1 El contexto de recepción

Contextualización geográfica y sociocultural

Bogotá es una ciudad que cuenta con tres tipos de suelo, entre los cuales se encuentran: suelo urbano, suelo de expansión urbana y suelo rural (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). El suelo rural representa el 76,5% de la extensión total de la ciudad, espacio en el cual se desarrollan prácticas agrícolas y pecuarias que abastecen a la zona urbana y a municipios aledaños (Secretaría Distrital de Ambiente & Secretaría Distrital de Planeación, 2009). A pesar de la extensión rural de la ciudad de Bogotá, éste es un territorio con una condición desconocida por la generalidad de los habitantes capitalinos, que sólo reconocen a la ciudad como “la gran urbe”. Una de las localidades que tiene los tres tipos de suelo es Usme, la cual está ubicada al suroriente de la ciudad, limitando por el oriente con los municipios de Uña, Chipaque y Ubaque; por el occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca; por el norte con las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe y Tunjuelito, y por el sur con la localidad de Sumapaz (Secretaría de Planeación Distrital, 2009).

Por ser el suelo rural de la localidad de Usme el territorio en el que está ubicada la institución educativa en la que emerge la investigación, a continuación se ahondará más en la descripción de este contexto. Debido a la riqueza natural y diversidad del territorio rural de la ciudad, desde el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), la estructura del suelo rural obedece a un criterio geográfico, seguido de uno socioeconómico; el primero, reconocido como “piezas rurales” y el segundo como “zonas de uso”. Usme hace parte de la pieza rural cuenca media y alta del río Tunjuelo, también declarada área protegida del Distrito Capital; es decir, un área con valor singular para el patrimonio natural de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

Desde el criterio de “zona de uso”, Usme rural ha sido declarada un área para la producción sostenible; es decir, áreas en las que es posible desarrollar actividades socioeconómicas de aprovechamiento racional de los recursos naturales. Sin embargo, según el estado de afectación del patrimonio natural, se han definido sectores de “alta capacidad”, “manejo especial” y de “alta fragilidad”; sectores en los que es posible desarrollar las actividades de producción, paralelas a aquellas que propendan por la recuperación de la cobertura vegetal, la conservación del suelo, del agua y de la biodiversidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

De acuerdo con la tradición campesina de la región, la actividad económica propia del sector es la agricultura y la ganadería. En esta zona se cultiva la cebolla, la cebada, la zanahoria, la arveja y la papa, siendo esta última la de mayor importancia económica y tradición; además existen zonas de pastoreo para la cría de ganado y la producción de leche y carne, así como la cría y pesca de trucha. Hay también cría de especies menores como son gallinas, ovejas, cerdos, conejos y curíes, pero se producen en menor escala y en su mayoría son usadas para el consumo familiar.

El territorio de Usme rural está organizado en veredas, entre las que se encuentran: La Requilina, Corinto, Los Soches, El Uval, Agualinda, Chiguaza, Olarte, El Destino, El Curubital, Los Arrayanes, El Hato, Las Mercedes, Chisacá, Los Andes, La Mayoría y La Unión. La mayoría de estas veredas cuentan con una institución educativa de carácter público, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá, que por lo general ofertan la formación en los grados de Transición (grado obligatorio de preescolar) y de básica primaria; pues los niveles de básica secundaria y educación media se ofrecen únicamente en el colegio ubicado en la vereda El Destino.

Aparte de la escuela, esta zona carece de otros escenarios que garanticen a sus habitantes el acceso a servicios de bienestar social, tales como casas de la cultura, parques, bibliotecas, teatros, museos, entre otros; de hecho, el único lugar reconocido en el inventario local de equipamiento para la cultura, la recreación y el deporte situado en el suelo rural es el predio El Tesoro, ubicado en el km. 12, Vía San Juan de Sumapaz, vereda El Hato (Secretaría de Hacienda, 2004). Este lugar cuenta con un extenso terreno, posible de enriquecer con adecuada infraestructura para la actividad cultural, deportiva y recreativa del sector, además de ser “central” a la mayoría de las veredas; sin embargo, hasta el momento se ha contado únicamente con un salón comunal e improvisadas canchas de fútbol y baloncesto que fueron construidas por la misma comunidad.

Es así como la institución educativa de cada vereda se consolida no sólo como la institución que oferta un servicio educativo a los niños, niñas y jóvenes del sector, sino que además se convierte en centro de reunión y actuación comunitaria al facilitar sus

recursos e infraestructura para el desarrollo de las actividades deportivas, recreativas y culturales que promueve la misma comunidad. En consecuencia, estas instituciones se caracterizan además por llevar el nombre de su misma vereda, muestra de lo que representa la escuela en la comunidad: un lugar de referencia geográfica, de encuentro e identidad comunitaria.

Asimismo, esa identidad también es constituida por las familias; es decir, las viviendas de las familias también son referentes geográficos, la relación de las personas con las familias originarias del sector son referentes sociales y el apellido de la familia tiene gran valor para cada uno de sus miembros. Otra característica de las familias es que todos sus miembros participan en las actividades económicas de las que proviene el sustento del hogar, siendo el trabajo otro eje determinante en la cultura campesina de Usme. Por esta valoración del trabajo, desde temprana edad los niños y niñas acompañan a sus padres en el desempeño de las actividades agrícolas y pecuarias, aprenden el oficio y asumen responsabilidades demarcadas en unos roles de género muy bien definidos; por ejemplo, para el género masculino se delegan tareas que implican fuerza física y de mando, mientras que para el género femenino se asignan labores domésticas y productivas cercanas al hogar, como el ordeño, el cuidado de la huerta, la crianza de los animales y de los hijos o hermanos.

A partir de estos roles, para la familia y la comunidad, los desempeños en las situaciones laborales tienen mayor reconocimiento y prestigio que las habilidades y procesos que se desarrollen en el contexto escolar, adquiriendo mayor sentido para algunos escolares el trabajar que el asistir al colegio. Esta situación se verá reflejada más adelante cuando se profundice en la descripción del contexto escolar, en el que se identifican casos de extraedad y abandono escolar.

Por otro lado, entre las actividades que propician el encuentro comunitario es posible destacar: el mercado campesino, actividad económica que se desarrolla mensualmente, en el que las familias de todas las veredas intercambian o comercializan los productos obtenidos de su trabajo. El día del campesino, actividad cultural, en la que se homenajea al campesino, la vida en el campo y al campo mismo; esta festividad es celebrada

anualmente en cada vereda. Otras actividades que propician el encuentro comunitario son las celebraciones de tradición religiosa, tales como el día de San Isidro Labrador, el día de la Virgen del Carmen, los actos religiosos como las misas, los bautizos, las primeras comuniones, las confirmaciones, los matrimonios y los funerales.

Del mismo modo, el deporte y las expresiones artísticas cohesionan a la comunidad, que organizada en Juntas de Acción Comunal de cada vereda, constituyen equipos y organizan campeonatos deportivos de tejo, rana, fútbol, baloncesto, atletismo y competencias tradicionales principalmente. Las expresiones artísticas más representativas son la música y la danza de géneros de la música colombiana del interior como: la carranga, el torbellino y el bambuco. Por lo general, en cada vereda hay grupos musicales, que además de interpretar canciones tradicionales, hacen sus propias composiciones. Existe un fuerte interés en los adultos mayores por enseñar la tradición artística a las nuevas generaciones, pues perciben que los jóvenes y niños cada vez se ven más interesados en las músicas y expresiones urbanas como el reggaeton y no en sus tradiciones campesinas.

Por último, es importante señalar que en todas las actividades de encuentro comunitario, tanto las de tipo cultural, religioso o deportivo, por lo general están mediadas por la gastronomía, las expresiones artísticas (danza y música), el deporte y el alcohol. Este último aspecto tiene especial valor en la cultura campesina de Usme, principalmente cuando es consumido por el hombre, quienes además promueven en sus hijos (varones) el consumo de bebidas alcohólicas desde temprana edad, incluso desde la infancia, hábito que permanece hasta la adultez. Algunas mujeres también adquieren estas prácticas, pues el alcohol y la música son las actividades predilectas para la recreación y el esparcimiento.

Como respuesta de los gobiernos distritales y locales a las necesidades culturales, recreativas y deportivas de la localidad, así como el interés en recuperar y promover las tradiciones campesinas, se observa una inversión y proyección al respecto, sólo que ésta tiende a centralizarse en las zonas urbanas y de expansión urbana de la localidad; por ejemplo, desde el gobierno distrital “Bogotá Humana”, con el propósito de democratizar

el arte y potenciar la formación artística se inauguró el primer Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud (CLAN) a nivel rural, donde la ruralidad de Usme sería la beneficiada (Instituto Distrital de las Artes, 2014). En efecto, en el año 2014 el CLAN fue inaugurado, sólo que su ubicación está al inicio de la zona de expansión urbana que limita con el suelo rural; este centro beneficia a la comunidad de los barrios aledaños tales como: El Pedregal, La Lira, El Oasis, Bosques de Bogotá, El Sol y Usme Centro; pero por dificultad de desplazamientos y transporte, la población rural, principal objetivo para este CLAN, no logra ser acogida.

Por otro lado, en el plan local de cultura 2012-2021 se proyecta invertir en la “Dinamización de la Casa de la Cultura de Usme como nodo central de una red de espacios tanto públicos como privados, para el desarrollo de las prácticas artísticas, culturales y patrimoniales” y en la “Dotación de implementos para el Funcionamiento de la Casa de la Cultura y sus nodos satélites” (SDCRD, 2014: 38). En consecuencia, medios de comunicación y divulgación local confirmaron la iniciación de obras para la restauración de la Hacienda La Esperanza, inmueble patrimonial ubicado en Usme Centro, suelo de expansión urbana (El Tiempo.com, 2012); predio en el que se construirá la casa de la cultura de Usme.

De acuerdo al panorama anterior, es necesario que se consoliden y dinamicen, como lo expresa la proyección del plan local de cultura, “nodos satélites” que funcionen y actúen directamente en el territorio rural, para así garantizar el acceso y la vinculación de la población campesina, habitante de este sector, a las infraestructuras y procesos culturales.

La institución educativa

En el kilómetro 4 de la vía Usme-San Juan de Sumapaz, en la vereda Olarte, está ubicado el CED Rural Olarte, que por sus limitadas vías de acceso y falta de servicio de transporte público ha sido considerado por las Secretarías de Educación y de Planeación Distrital una sede educativa rural de difícil acceso (Secretaría de Educación Distrital, 2013). Los medios de transporte para que los habitantes del sector se desplacen a Usme

Centro (antes Usme Pueblo), las veredas próximas o hacia la localidad de Sumapaz son: el servicio colectivo de la empresa Cootransfusa o de una agremiación independiente de conductores que por años han estado en la zona, un servicio costoso, que por el mal estado de los vehículos es inseguro, circulan con poca frecuencia y limitada capacidad; algunos habitantes cuentan con carro, moto o bicicleta, y otros se movilizan a caballo o a pié.

El CED Rural Olarte ofrece servicio educativo a los niños, niñas y jóvenes desde el grado obligatorio de educación preescolar, transición, al grado séptimo de educación básica secundaria. Al ser una institución ubicada en suelo rural y con proximidad (4 Km) a la zona de expansión urbana, en los últimos años el colegio ha recibido en su matrícula tanto niños y niñas de familias campesinas, como niños y niñas de familias urbanas. La población estudiantil campesina del colegio vive especialmente en las veredas El Destino, Olarte, Chiguaza, Corinto y La Requilina; familias de procedencia campesina y ciudadina viven en la zona de expansión urbana, en los barrios Usme Centro, El Oasis, El Sol y Bosques de Bogotá.

La planta física del CED Rural Olarte ha sido adecuada para ampliar su cobertura, pues inicialmente fue un colegio construido con la participación de la comunidad, con capacidad para ofertar educación primaria a una población de 80 estudiantes aproximadamente, población que debido a la migración de muchas familias en el sector y a la demanda de cupos escolares, actualmente asciende a los 200 niños, niñas y jóvenes. La infraestructura del colegio ha sido intervenida rústica e improvisadamente para acondicionar salones en lo que antes eran espacios administrativos, recreativos o espacios destinados para el desarrollo de proyectos productivos.

Entonces, entre los espacios disponibles, el colegio cuenta con ocho salones, uno para cada grado ofertado; una sala de informática dotada con 12 computadores, cuyo empleo es programado según horario de clases; una cancha deportiva, único espacio recreativo y de encuentro institucional, empleada también según horario de clases y tiempos de descanso; baños para estudiantes, los cuales cuentan con cuatro lavamanos y ocho baterías de baño, cuatro para niñas y cuatro para niños; dos oficinas, una para la

dirección y otra para la coordinación y secretaría; y una biblioteca, espacio que es empleado para múltiples actividades como: desarrollo de actividades de orientación educativa y educación especial, atención a padres y comunidad, sala de profesores, sala de enfermería y sala de consulta y trabajos grupales para estudiantes y profesores.

Entre los años 2013 y 2014 la biblioteca escolar recibió una dotación bibliográfica (Colección Semilla) del Ministerio de Educación Nacional, así como de la Secretaría de Educación de Bogotá y de la Alcaldía Local; ésta última renovó a su vez el mobiliario bibliotecario. La biblioteca escolar es considerada por la institución como un escenario potencial y enriquecedor para el aprendizaje; sin embargo, es necesario organizar la colección y diseñar un servicio bibliotecario para la comunidad en general, para así aprovechar los recursos, fomentar su uso y promover una comunidad letrada en la región. Esta última mención cobra mayor relevancia al identificar que en el territorio rural de Usme no hay bibliotecas, inclusive, en el suelo de expansión urbana tampoco se cuenta con este servicio¹.

Otro recurso con el que cuenta la institución, es su equipo pedagógico, administrativo y de servicios generales. El equipo pedagógico está conformado por quince docentes de planta de las siguientes especialidades: 2 docentes de preescolar, 5 docentes de básica primaria, 1 docente de música, 1 docente de artes plásticas, 4 docentes de secundaria de las áreas de inglés, educación física, ciencias sociales y lengua castellana, 1 docente de educación especial y 1 docente orientador. El colegio cuenta también con un director rural, un coordinador y una secretaria, que a su vez dirigen y administran cuatro instituciones rurales más de la región: Centros Educativos Distritales (CED) Rurales El Hato, La Argentina, El Curubital y Los Arrayanes, ubicados en las veredas del mismo nombre. Los docentes de música, artes plásticas, educación especial y orientación también prestan sus servicios en los colegios anteriormente mencionados; por tal razón,

¹ La localidad de Usme sólo cuenta con una biblioteca de barrio adscrita a la Red Capital de Bibliotecas Públicas – BIBLORED-, la Biblioteca Pública La Marichuela. A su vez, esta biblioteca asesora a dos bibliotecas comunitarias: “Kolpiing” e “Hijos del sur”, logrando impactar con sus servicios a la población de los barrios en las que se encuentran ubicadas: La Marichuela, El Virrey y Yomasa correspondientemente, junto con otros barrios aledaños, ubicados en la centralidad urbana de la localidad.

su presencia en el CED Rural Olarte es semanal. Finalmente, en los servicios generales la institución cuenta con dos operarias de aseo y un vigilante de turno.

Contar con este recurso humano y con el parámetro en la matrícula de estudiantes ha permitido que en el CED Rural Olarte los grupos de estudiantes se organicen por grados educativos, de transición a séptimo, con las siguientes especificidades: los grados de transición a segundo cuentan cada uno con una docente titular que promueve los aprendizajes en todas las dimensiones o áreas de conocimiento, recibiendo a docentes adicionales con una frecuencia semanal, en las especialidades de música, artes plásticas, inglés y educación física; a partir del grado tercero los estudiantes tienen un profesor por cada área del conocimiento y la rotación se hace según la programación del horario de clases.

La organización anteriormente descrita está en proceso de transformación, ya que el colegio tiene el propósito de emprender un proceso de reorganización curricular por ciclos; actualmente está en una fase inicial y se proyecta su continuidad; es así como en el tránsito de grados escolares a ciclos, la organización es: Ciclo I, conformado por los grados Transición, Primero y Segundo, es decir, niños y niñas entre los 5 a 11 años de edad; Ciclo II, conformado por los grados Tercero y Cuarto, es decir, niños y niñas entre los 8 a 13 años de edad; y Ciclo III, conformado por los grados Quinto, Sexto y Séptimo; es decir, niños, niñas y jóvenes entre los 10 a 16 años de edad.

Como se puede observar en los rangos de edad de los estudiantes en cada ciclo, éstos superan la edad promedio en la que se esperaba fueran culminados, es decir:

teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad... (MEN, 1994).

La edad regular para terminar ciclo I sería entre los 7 y 8 años; ciclo II, entre los 9 y 10 años; y ciclo III, entre los 12 y 13 años. Así, al observar que los rangos de edad de

los estudiantes del CED Rural Olarte superan en dos o tres años la edad promedio para cada ciclo, se identifica este suceso como condición de extraedad escolar.

Desde una perspectiva general esta problemática es considerada como consecuencia del fracaso escolar asociado a múltiples factores: el abandono e interrupción del año escolar por motivos económicos y motivacionales, pues, por un lado, las familias se ven obligadas a cambiar de domicilio en búsqueda de trabajo, y por otro, los estudiantes, por necesidad y cultura, empiezan a desempeñarse en actividades laborales propias del campo desde temprana edad, encuentran mayor sentido en la vida laboral que en la vida escolar; motivación que en muchos de estos casos es respaldada por la familia y abandonan la escuela. Otras situaciones que se asocian al fracaso escolar es la desatención en los servicios de salud y atención especializada, la adquisición tardía del sistema convencional de escritura y posteriores dificultades con la lectura y la escritura.

Entonces, según lo descrito hasta el momento, se puede reconocer que las familias usuarias del CED Rural Olarte corresponden, por una parte, a una población residente del sector, y por otra, a una población flotante, situación que explicaría la ampliación de la demanda educativa, la proximidad al suelo de expansión urbana y, en parte, algunos casos de interrupción del año escolar. Esta realidad, puede a su vez ser asociada con el flagelo del desplazamiento que se vive en el país, pues estudios hechos por la Secretaría de Planeación Distrital (2009), muestran que diariamente llegan a la localidad de Usme cerca de 40 personas de diferentes regiones del país, familias desplazadas que en busca de un refugio se asientan en las periferias de la ciudad, donde además ven en el campo una oportunidad para trabajar.

Ante estas necesidades para el aprendizaje, la escuela se propone dar respuesta desde su Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR) “Aprendo productivamente en lo rural, para lo rural y lo global”, que responde al enfoque pedagógico de aprendizajes productivos, que privilegia los proyectos pedagógicos productivos como estrategia didáctica para generar el desarrollo integral y la construcción de aprendizajes en los estudiantes. Otras acciones pensadas son precisamente la reorganización curricular por

ciclos y la transversalización del lenguaje; es decir, el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde todas las áreas de conocimiento.

En el proceso de tránsito de grados escolares a ciclos, uno de los acuerdos en el ciclo I fue: aprovechar que la institución cuenta con dos docentes nombradas para educación preescolar, y sólo se oferta un grado de preescolar, para que la docente que empiece el proceso en Transición, continúe con el grupo en grado primero, con el fin de evitar rupturas en el proceso de construcción de la lengua escrita, entre otros saberes y habilidades, y así garantizar la continuidad en esta primera etapa escolar. Es entonces, en el contexto de este acuerdo, donde la docente investigadora es la profesora titular por dos años consecutivos del grupo; al reflexionar sobre su práctica pedagógica observa que por una tradición, en la que se asume utilitariamente la literatura en el aula, se inhiben los efectos que la literatura puede tener tanto en términos estéticos, sociales, cognitivos y de aprendizaje; así, se decide investigar sobre la experiencia estética en literatura y su recepción infantil en el contexto escolar, en el primer ciclo de formación (transición, primero y segundo de primaria).

3.1.2 La historia social del lector: el rol de la familia

Al pertenecer la comunidad escolar del ciclo 1 a la comunidad educativa del CED Rural Olarte, es apenas predecible que ésta se vea reflejada en el contexto; sin embargo, a continuación se ahondará en la exploración de los contextos familiares del grupo de forma particular, con la ventaja de contar con un referente macro que ubica a las familias en un contexto geográfico y sociocultural específico.

Para empezar, es dominante que la procedencia de las familias del grupo sea de zonas rurales (84%) y una minoría de zonas urbanas (16%). Las familias de origen rural provienen de los departamentos de Cundinamarca, Tolima, Bogotá (Usme y Ciudad Bolívar), Caldas y Bolívar. Las familias de procedencia urbana son bogotanas. La composición de las familias en su mayoría es nuclear (50%), seguida de una composición extendida (42%) y una minoría cuya familia es monoparental (8%). Los niños de familias nucleares se caracterizan por tener entre dos a tres hermanos mayores en edad escolar; con excepción de dos familias, donde los hermanos mayores ya trabajan y en otra el

hermano está realizando estudios universitarios. Los niños de familias extendidas viven en casa de sus abuelos, junto con sus hermanos, la mayoría menores, algunos tíos y primos, por lo general con ambos padres, con excepción de dos familias, una, en la que vive sólo la madre, y otra, en la que está el padre, pero los responsables del niño son su abuelo y su tía. Las familias monoparentales están conformadas por la madre e hijos en edad escolar.

Asimismo, la mayoría de las familias viven en suelo rural (60%), en las veredas Olarte, Chiguaza, Corinto y Uval; mientras que las otras tienen sus viviendas en suelo de expansión urbana (40%), en los barrios Usme Centro, El Sol y Bosques de Bogotá. Relacionando esta variable con las anteriores, se observa que la totalidad de familias extendidas son de procedencia rural, la mayoría vive en veredas del suelo rural y una minoría en Usme Centro, anteriormente Usme Pueblo y que debido a la expansión urbana actualmente está en proceso de urbanización, siendo éste el lugar en el que viven tanto familias de procedencia rural, como urbana.

Las familias en su mayoría viven en casas (84%) y una minoría vive en habitación (8%) y en apartamento (8%). Por lo general estas viviendas son arrendadas (50%), de familiares (34%) o propias (16%). Se podría considerar que un 50% de la población, representado entre las familias con vivienda propia y familiar, son una población residente, mientras que el otro 50%, representado en las familias con vivienda arrendada, son de la población flotante.

Otro componente que muestra las condiciones de las viviendas de las familias es el acceso a servicios públicos, factor en el que se percibe desigualdad entre los contextos urbano y rural. Las viviendas ubicadas en los barrios cuentan como mínimo con servicios de luz, agua y alcantarillado (16%), o con luz, agua, alcantarillado y gas natural (8%), o con luz, agua, alcantarillado, gas natural y teléfono (8%), o en el mejor de los casos con todos los servicios (8%): luz, agua, alcantarillado, gas natural, teléfono, internet y televisión. Las viviendas que no tienen servicio de gas natural preparan sus alimentos con gas propano o gasolina.

En contraste, las viviendas ubicadas en las veredas cuentan con los siguientes servicios públicos: agua y luz (26%), o sólo luz (26%), o sólo agua (8%). Las viviendas que cuentan con servicio de agua (34%), es porque están ubicadas en zonas de cobertura del acueducto veredal. En el suelo rural aún no hay infraestructura para alcantarillado, por lo que en las casas, e incluso en el colegio, se emplea el sistema de pozos sépticos. Las casas que no cuentan con acueducto toman el agua de quebradas o nacederos cercanos. El servicio de recolección de basuras distrital sólo funciona para algunas veredas (Chiguaza, Olarte y El Destino), específicamente para las viviendas cercanas a la vía o carretera principal; las demás, al no tener cobertura del servicio, proceden con la quema de las mismas. Los alimentos se preparan en estufa de carbón o en menor proporción en estufas de gasolina o gas propano. El servicio de telecomunicación es muy difícil en la zona, sólo hay teléfono fijo en el colegio y el servicio de telefonía celular es deficiente, por lo que eventual y difícilmente se cuenta con señal de algunos operadores.

Otro servicio público necesario en cualquier comunidad es el transporte. A continuación se precisarán los medios y tiempos de desplazamiento que emplean las familias para dirigirse a un lugar central, no tanto por su ubicación, sino porque allí se acceden a otros servicios como el hospital, la policía, la alcaldía, la comisaría de familia, la iglesia, el cementerio, la bomba de gasolina, algunos bancos, el comercio, restaurantes, transporte para dirigirse a la Bogotá urbana, entre otros; este lugar es Usme Centro.

Las familias que viven en suelo rural, generalmente se desplazan a pié o en servicio de carro colectivo; según la vereda en la que vivan les lleva entre 2 horas a 40 minutos caminar hasta Usme Centro, mientras que en servicio de colectivo, taxi o moto gastan entre 1 hora a 15 minutos. Las familias que viven en suelo de expansión urbana toman entre 20 a 2 minutos caminar hasta el lugar. Al describir esta condición surge la inquietud sobre el transporte y el tiempo que utilizan los niños para desplazarse al colegio, encontrándose que la mayoría cuenta con servicio de ruta escolar (75%), servicio proporcionado por la Secretaría de Educación de Bogotá, tomándoles entre 15 a 60

minutos el recorrido; mientras que una minoría (25%) se desplaza caminando, tomándoles entre 10 a 40 minutos el recorrido.

Al estar Usme Centro tan distante para algunas familias, se observa que según el suelo, rural o expansión urbana, existen diferentes lugares de encuentro según cada contexto; por ejemplo, en el suelo rural, los sitios que las familias reconocen como lugares de encuentro comunitario son el colegio, el salón comunal (ubicado frente al colegio) y la tienda (ubicada en la esquina del colegio). En el suelo de expansión urbana los puntos de encuentro comunitario reconocidos por las familias son el parque central, la iglesia o el cementerio; todos ubicados en Usme Centro.

El rango de edad de los padres de los niños oscila entre los 33 a 45 años y el de las madres oscila entre los 22 a 40 años; lo que muestra que se trata de una población joven y adulta. El nivel de escolaridad que la mayoría de los padres alcanzan es primaria (40%) y secundaria incompleta (40%) hasta los grados 6°, 7°, 8° o 10°; la minoría tiene bachillerato completo (10%) o no tiene ninguna escolaridad y es analfabeta (10%). En el perfil de las madres se observan índices de mayor nivel de formación en comparación con los alcanzados por los padres, pues la mayoría alcanza secundaria incompleta (36%) hasta los grados 8° y 9° y primaria (27%); la minoría tiene bachillerato completo (19%), formación técnica (9%) y otra no tiene ninguna escolaridad y es analfabeta (9%).

Como se recordará, en algunos contextos familiares también están presentes otros adultos, como abuelos, tíos y hermanos (el caso de las familias extendidas, que en el grupo representan el 42%) que al igual que los padres, acompañan, cuidan e influyen en la crianza y desarrollo de los niños; por tal razón, se considera pertinente reconocer sus características. En la variable de escolaridad se halla que los abuelos de las familias se caracterizan por tener primaria incompleta, pues cursaron hasta 1°, 2° o 4°; los tíos tienen secundaria incompleta (hasta 7°), bachillerato completo o formación técnica; y los hermanos mayores de edad tienen bachillerato completo y en un caso realizan estudios universitarios.

Por otro lado, la ocupación de los padres muestra una correspondencia con el lugar de vivienda y procedencia de las familias, pues la mayoría se desempeña laboralmente como agricultores (60%), y una minoría en oficios varios (20%), como vidriero (10%) u obrero-constructor (10%). Las madres declaran desempeñarse laboralmente en oficios varios (45%), en el hogar (27%), como agricultoras (19%) o como auxiliar de enfermería (9%); sin embargo, la investigadora observa que las madres también desempeñan actividades económicas de manera informal (del campo, oficios varios) para incrementar el ingreso familiar, incluso aquellas que reconocen su ocupación como “el hogar”; a su vez, ellas son quienes asumen el cuidado del hogar y la crianza de los hijos. Asimismo, se observa que la ocupación de los otros adultos de la familia es variada, las abuelas se dedican al hogar, los abuelos son agricultores o independientes (comerciante y ebanista); uno de los hermanos mayores de edad es electricista y otro es estudiante universitario, y entre los tíos hay un obrero-constructor y un soldado.

De lo anterior se puede observar la tendencia a aumentar el nivel de formación en cada generación, aspecto que contrastándolo con las expectativas que tienen las familias frente a la escolarización de sus hijos puede ser confirmado, pues éstas ven en la escuela la alternativa para que sus hijos "salgan adelante" y para que “lleguen a ser alguien en la vida”. Asimismo, las expectativas o logros en el aprendizaje que esperan alcancen sus hijos en los primeros años de escolaridad (transición y primero) están centrados en la conquista de la lengua escrita, "aprender las vocales y a leer y a escribir", así como en el saber matemático, "aprender los números, aprender a sumar y restar", el desarrollo de habilidades sociales, "aprender modales, a que sea un niño educado" y experiencias que les permitan manejar la tecnología, "aprender a usar el computador", siendo la escuela, para la mayoría de los niños, el lugar de encuentro con artefactos tecnológicos como el computador y la cámara fotográfica.

En consecuencia con lo anterior, las expectativas de la familia frente al futuro de sus hijos es común en todos los casos (100%), pues esperan que sus hijos “sean profesionales”. Por su parte, al preguntarle a los niños qué oficio, ocupación o profesión desearían desempeñar “cuando sean grandes”, éstos respondieron: policía o soldado (26%), futbolista (26%), agricultor (16%), “cargador de mulas” (16%), veterinario (8%) y

científico (8%). De lo anterior, es posible establecer relaciones entre las experiencias a las que están inmersos los niños en sus contextos familiares y sociales, con la orientación vocacional que sueñan.

Asimismo, se percibe coherencia entre las expectativas expresadas por los padres y algunas acciones emprendidas, pues, por ejemplo, al indagar sobre aquellos roles o actividades que los niños asumen como responsabilidades o deberes en sus casas, la totalidad de las familias (100%) manifestaron “hacer tareas”, reconociéndose un tiempo de estudio o dedicación a los procesos escolares en la casa. Otros deberes que todos los niños y niñas del grupo asumen están relacionados con la colaboración en los oficios del hogar, desempeñando labores como: “ayudar a organizar”, “ayudar a barrer”, “ayudar a lavar la losa”, “tender la cama”, “doblar la ropa”, “separar la ropa sucia”. Adicionalmente, se observó que los niños y niñas que viven en suelo rural asumen otras responsabilidades relacionadas con las actividades productivas que desarrollan sus familias, tales como: “apartar los terneros”, “ayudar a ordeñar”, “alimentar a los animales [pollos, gallinas, conejos, marranos]”, “regar las plantas de la huerta, desherbar”, “ayudar a sembrar y a recoger la cosecha”, “cargar agua”, “mangueriar”... principalmente.

Por otro lado, también se averiguó sobre las otras actividades que los niños realizan en sus casas, aquellas actividades en las que los niños invierten su tiempo libre, reconociéndose que la actividad privilegiada para todos es jugar (100%), la mayoría expresó concretamente jugar fútbol o con el balón (83%), seguido de ver televisión (75%), “montar bicicleta” (42%), cantar (16%), bailar (8%), dibujar (8%) o “escuchar la palabra de Dios” (8%). Del mismo modo, se identificaron actividades que se realizan de forma familiar; la mayoría expresó “jugar fútbol” (83%), juegos de mesa como parqués, dominó, ajedrez... (67%), ver televisión (67%), hacer las tareas escolares (67%), comer (50%), ir al parque (42%) e ir a misa (42%); hacer compras (24%), leer la biblia (16%), orar (8%) o pasear (8%). La investigadora observa que el acompañamiento en tareas generalmente es realizado por la madre o hermanos mayores; en algunos casos este rol es asumido por abuelos y tíos, contando que en cada hogar hay quien asuma este rol. Frente a la actividad “ir al parque”, se observa que la mayoría de niños que viven en suelo de expansión urbana comparten esta actividad con su familia; sin embargo,

algunos niños que viven en suelo rural, expresaron ir al parque las ocasiones "que bajan a Usme". De las actividades familiares expresadas sólo una hace alusión a prácticas lectoras en el contexto familiar, donde el texto es la biblia y es desarrollada por el 16% de las familias.

3.1.3 La biografía lectora

Lo que dicen los padres

En el entorno familiar de los niños y niñas circulan diferentes textos escritos que podrían propiciar relaciones y experiencias con la cultura escrita. A continuación, se enunciarán aquellos textos que las familias reconocen están presentes en sus hogares:

- Textos escolares y de consulta (en 80% de los hogares), tales como cartillas de lectura inicial como "Nacho Lee", "Cheito" y "Coquito"; libros escolares de diferentes grados educativos y áreas del conocimiento, y enciclopedias.
- Libros de literatura (en el 70% de los hogares), de los que en un 60% de hogares son "cuentos para niños", siendo el caso de libros de tradición oral como adivinanzas; ediciones de "Cuentos clásicos infantiles", "Cuentos para colorear" y "Cuentos rimados de Rafael Pombo"; novelas infantiles como *Colombia, mi abuelo y yo*, *El principito* y *Alicia en el país de las maravillas*; y un 10% novelas de literatura general, entre las que se observan obras de autores como María Mercedes Carranza, Rómulo Gallegos, Gabriel García Márquez y Paulo Coelho.
- Textos informativos, como revistas, periódicos y folletos (40% de los hogares).
- La biblia (30% de los hogares).
- Etiquetas y marquillas de productos alimenticios y del hogar (30% de los hogares).
- Otros textos como cartas y facturas (10% de los hogares).

Entre los padres entrevistados, se observa que la mayoría recuerda una obra literaria tradicional para la infancia (70%), entre las cuales se referencian los cuentos rimados de Rafael Pombo como "Rin Rin renacuajo" y "La pobre viejecita" (30%); la canción tradicional "Los pollitos dicen" (10%); la fábula "El niño y su madre", de Esopo (10%); el cuento tradicional "Caperucita Roja" (10%) y Rimas de textos escolares (10%). Por otro

lado, las lecturas bíblicas también hicieron parte de las experiencias lectoras de la infancia (20%) y una minoría de padres (10%) expresa no haber tenido acercamiento a ninguna literatura en su niñez.

A partir de los recuerdos de aquellas posibles experiencias literarias en la infancia de los adultos entrevistados, es posible acercarse a la representación de "lectura" que cada uno asocia a ésta; es decir, se recuerda la lectura o experiencia de lectura como algo divertido: "me acuerdo de ese cuento porque era muy divertido"; se asocia a una experiencia afectiva, especialmente porque la lectura era mediada por un agente socializador representativo, como los padres: "mi padre y mi madre nos la contaba con mis hermanos y yo"; los abuelos: "cuando era niña, mi abuela nos lo contaba", o la profesora de los primeros grados: "esta historia me la cantó mi profesora de primaria", "lo recuerdo porque nos lo contó mi profesora".

Al indagar por el mediador entre el libro o la literatura y el niño, los adultos en su mayoría recuerdan que el rol lo asumieron los abuelos (40%), las profesoras de primaria (40%), los padres de familia (10%) y en algunos casos no hubo mediador (30%). Las obras literarias que los padres sugieren leer con los niños revelan en su mayoría aquellas experiencias que tuvieron en la infancia, puesto que los cuentos tradicionales folclóricos y de autor fueron las referencias privilegiadas. Así, el 40% de los padres sugirió la literatura tradicional dirigida a la infancia por considerarla un material valioso para la formación moral de los niños, puesto que siempre "dejan una enseñanza" o "tienen una buena moraleja". Entre estas obras tradicionales se referenciaron los cuentos de Rafael Pombo (20%), "Los tres cerditos" (10%) y "El patito feo" (10%). Por otro lado, el 30% de los padres sugieren que se lean obras de literatura general, sin manifestar diferenciación entre una "literatura para niños" o una "literatura para adultos". Las obras sugeridas en esta categoría son: *Don Quijote de la Mancha* (10%), *Cien años de soledad* (10%) y *Manuela* (10%); las primeras dos por considerarlas textos que estimulan la imaginación "porque ponen a que nuestra imaginación vuele", y la última, porque corresponde a una referencia literaria que un familiar cercano hizo atribuyéndole un valor estético a la historia: "La Manuela, porque mi hermano la leía mucho, a él le gustaba mucho que porque es una leyenda muy bonita".

Otros textos sugeridos para leer con el grupo de niños y niñas son las cartillas de lectura y alfabetización (20%), pues, por un lado, se asocia la lectura literaria con la finalidad alfabetizadora, y para tal propósito el texto u obra de predilección es la cartilla "porque es una forma de aprender a leer mejor"; y desde otra perspectiva, la cartilla cuenta con relatos que apoyan la formación moral y escolar de los niños: "yo les recomiendo leer cuentos de los libros de Cheito, para que los niños los tomen en cuenta como aprendizaje para nuestra enseñanza". Asimismo, un 20% de padres sugieren la lectura de la biblia, la cual se considera que ofrece posibilidades formativas en la fe y en la tradición religiosa y también es valorada desde la función estética: "todos los salmos de la biblia son a mi manera de ver, son poesías para un ser muy especial". Finalmente, un 10% de padres se abstuvieron de hacer una sugerencia.

De lo anterior es posible deducir la función que los adultos atribuyen a la literatura; sin embargo, a continuación se precisará este análisis. Por un lado, las expresiones "dejan una enseñanza y una moraleja que ayudan a los niños a entender un poco más la historia del cuento", "porque tiene una buena moraleja", "porque les deja de enseñanza" o "para que los niños los tomen en cuenta como aprendizaje para nuestra enseñanza" atribuyen una función educativa en los valores, las normas y la moral. La expresión "porque es una forma de aprender a leer mejor", tiene implícita una función alfabetizadora. El término "porque ponen a que nuestra imaginación vuele" sugiere una función cognitiva o creativa. Por último, al considerarse que la literatura puede ser "para un ser muy especial" connota una función afectiva que regularmente es auténtica cuando alguien regala un libro.

Finalmente, al tratar de identificar en las locuciones de los adultos entrevistados referencias a la función estética de la literatura predominaron lugares comunes como: "porque es una historia bonita", "porque es muy bonito", "le gustaba mucho que porque es una leyenda muy bonita", "porque es una muy buena historia para contar y a los niños les gustará" y "son cuentos muy divertidos para los niños". Estas expresiones no reflejan una experiencia estética en sus emisores y por el contrario ponen en duda que éstos hayan leído o les hayan leído alguna vez las obras a las que hacen referencia. Es muy probable que esta reacción se deba al sentirse comprometido con la institución a la que

representa la investigadora: la escuela; y se proceda con la elaboración de respuestas políticamente correctas, donde la lectura y la literatura están asociadas a las ideas de “bueno”, “bonito”, “divertido” y “de disfrute”.

Por el contrario, en sólo dos casos de los padres de familia entrevistados sus intervenciones sugieren una experiencia estética con obras leídas en su infancia. Uno de estos casos hace referencia a la experiencia con la “Pobre Viejecita”, de Rafael Pombo, la cual se recuerda por la historia, por la asociación del personaje principal a un familiar y por el carácter afectivo dado por el mediador en el momento de la lectura. De esta manera el lector comentó:

... esa era la historia de una viejita que aparentaba no tener nada, pero cuando la gente se fue dando cuenta, lo que pasaba era que ¡era rica! Lo que comía era manjares y comida de gente rica. La recuerdo porque mi padre nos la contaba a mis hermanos y a yo, y yo me reía porque se parecía a mi abuelita, no por lo rica, sino porque le gustaba aparentar, porque por ejemplo ella se hacía la que no escuchaba, pero ¡ja!, ¡ella escuchaba todo!, o más bien lo que le convenía [risas] también guardaba cosas y decía que ya no tenía, y después uno le encontraba la caleta ya amontonada y dañadas las cosas [risas] ¡Ay mi abuelita!, ella era la pobre viejecita, pero pobre [risas] (Registro del 14 de octubre de 2014).

Finalmente, el segundo caso que da cuenta de una experiencia estética es la relatada por su lector con la fábula “El niño y su madre”, de Esopo. En esta experiencia, al igual que la anterior, toma relevancia por el mediador de la lectura y la vinculación de la historia con un hecho de la vida del lector:

El cuento se trata de un niño que hacía cosas malas y robaba y la mamá nunca le decía nada, siempre le llevaba la idea. Hasta que un día la ley lo judicializó y el niño triste le echó la culpa a la mamá por no haberlo reprendido cuando él hacía cosas malas. Recuerdo mucho este cuento porque primero, me lo leyó mi profesora de primaria, ella leía muy bonito, se paseaba por todo el salón y nosotros escuchábamos. Y además lo recuerdo porque me parecía muy duro el pedazo en el que el niño le echa la culpa a la mamá, y me ponía a pensar en mi mamá y en mi papá, en especial en mi papá porque él nos pegaba mucho, entonces yo pensaba que a la final era para que no nos pasara lo que le pasó al niño del cuento, aunque después pensé que no era necesario, es que ¡él nos pegaba por cualquier

cosa!; pero bueno, cuando la profesora me leía el cuento yo pensaba en eso y creo que eso hacía que me doliera menos. (Registro del 20 de octubre de 2014).

No obstante, es necesario precisar que las relaciones que los lectores hacen entre las obras comentadas y las situaciones de su vida personal sólo reflejan, según Jauss (1987), un horizonte de expectativas extra-literario, que determinado por las características sociales y la situación histórico-económica de los lectores, se constituyen en referencias autobiográficas hacia el texto, que de no haber trascendido a la fusión con el horizonte de expectativas intra-literario habría alcanzado una lectura literal. Los lectores no expresaron indicios de que estas experiencias hayan trascendido a una concreción o interpretación profunda de la obra.

La experiencia de los niños y las niñas

Una vez reconocidos los textos en los contextos familiares, fue necesario identificar los posibles lectores y las situaciones de lectura que se generan en torno a éstos, situación resuelta a partir del reconocimiento que tienen los niños y las niñas de su uso; por ejemplo, se halló que en la mayoría de hogares en los que hay textos escolares y de consulta, éstos no son usados por ningún miembro de la familia; de hecho están ubicados en lugares de poco acceso y visualización: "los guardamos en una caja debajo de la cama", "esos están en un cajón del mueble"; mientras que en una minoría, los niños identificaron a sus hermanos mayores como lectores de este tipo de texto, lectura que siempre ha sido provocada por una situación escolar: "en ese libro mi hermana busca las tareas", "ese libro es de leer, para aprender a leer y hacer tareas".

Asimismo, los libros de literatura dirigidos a la infancia son los libros que los niños consideran que les pertenece a ellos u otros niños de la casa, como por ejemplo a sus hermanos y primos. Dentro de este tipo de textos se observan dos grupos: aquellos que fueron adquiridos por algún familiar para un destinatario específico en el hogar: los niños de la casa, y aquellos que han sido solicitados o suministrados por la escuela para su lectura. En el primer grupo se ubican tanto los "cuentos para colorear", como obras tradicionales y de autor que consolidan un repertorio común en la generalidad de la comunidad de la investigación. Entre los "cuentos para colorear", es decir, cuadernillos

de cuentos tradicionales o personajes animados con ilustraciones en blanco para que el niño las coloree, algunos con actividades motrices y de pasatiempo; los niños se reconocen como sus lectores, pues son ellos quienes colorean y leen sus imágenes, lenguaje que es leído por los niños sin la necesidad de un mediador, así como lo expresó una de las niñas del grupo al comentar sobre su cuento para colorear: "Ese es un libro para colorear, pero esas imágenes también se pueden leer, pero son para colorear y leer".

El otro tipo de obras que conforman este primer grupo de textos literarios son las obras tradicionales y de autor, que se considera consolidan el repertorio común de la comunidad de la investigación, puesto que estas obras, por un lado, coinciden con las obras recordadas y sugeridas por la mayoría de padres de familia, y por otro, se evidenció la existencia de ejemplares de esas obras en las casas o, en su defecto, los niños y niñas declaran conocer las historias. En las obras de tradición se identifican: el cuento tradicional "Caperucita Roja" y la fábula "El pastorcito mentiroso"; mientras que en las obras de autor se reconocen algunos cuentos rimados de Rafael Pombo. De este autor hay por lo menos en diez hogares un ejemplar de sus cuentos, además de que una de sus obras, Rin Rin Renacuajo, haya mediado experiencias en el grupo, siendo ésta una de las obras más representativas para la comunidad: "¡Ah!, ese libro es de Rafael Pombo, yo también tengo uno en mi casa", "profe, mire que cuando yo estaba en el jardín, la profesora nos leyó un cuento del Rin Rin, que era de Rafael Pombo" o "a mí en el jardín la profesora me lo contó y me disfrazaron de Rin Rin, para presentárselo a los papás".

En el segundo grupo de textos literarios dirigidos a la infancia, que inicialmente se identificaron como aquellos que han sido solicitados o suministrados por la escuela para su lectura, corresponden a las obras leídas por los hermanos mayores de los niños, que cursan otros grados en el colegio, así como lo ilustra el siguiente diálogo entre dos niños del grupo, en un momento de socialización de las fotos de los materiales de lectura presentes en las casas:

Profesora: El título de este libro es Colombia, mi abuelo y yo

Niño 1: sí, lo está leyendo mi hermana.

Niño 2: ¡Ah y mi hermano también!

Niño 1: pues claro, no ve que son del mismo curso.

Los niños reconocen estas obras por sus portadas, pues nunca les han sido leídas, situación observada también en otros títulos que hacen parte de esta clasificación, pero cuyas historias son conocidas en las versiones llevadas al cine o a la televisión, siendo siempre la televisión el medio de difusión y acceso a ellas; es el caso de *Alicia en el país de las maravillas* y *El principito*, pues así lo explicó uno de los niños al ver en una fotografía la portada del libro: "yo sé que es el principito, pero yo lo he visto por televisión, no por libro". Cuando la lectura sucede con un mediador que lee la obra al niño, generalmente son los hermanos mayores en edad escolar, los profesores en el colegio (o jardín), y en pocos casos y de forma eventual los padres, quienes asumen este rol.

Otro texto que en algunas familias (2%) los niños reconocen es leído, es la Biblia, propiciando su lectura una situación de cohesión familiar o colectiva: "éste lo leemos cuando vamos a orar"; aspecto que coincide con las actividades familiares que se acostumbran a desarrollar en algunos hogares (oral y leer la biblia) o las actividades que algunos niños hacen en casa (escuchar la palabra de Dios).

Sorpresivamente, las marquillas y etiquetas de productos del hogar, alimentos, ropa, juguetes, electrodomésticos y logos de canales de televisión que fueron textos reconocidos por los adultos, pero en menor porcentaje, son los textos mayoritariamente visibles para los niños y niñas, textos de los cuales ellos mismos se reconocen como sus lectores. Asimismo, los niños y niñas reconocieron otros textos como afiches, tarjetas, esquelas y fotos que están presentes en los hogares con una función decorativa y afectiva. Los cuadernos y circulares del colegio también fueron textos reconocidos por ellos, los cuales son leídos generalmente por las madres, las tías o los hermanos mayores, personas que asumen el acompañamiento de las tareas y la comunicación con la escuela.

Según lo anterior, se reconoce que los niños y las niñas aún sin mediador, exploran y leen los textos de manera autónoma al interpretar otros lenguajes o referentes de sentido que acompañan al texto escrito; es decir, leen e interpretan gráficos como logos

y marquillas, interpretan las ilustraciones, los paratextos como las portadas y las superestructuras de los textos; este último referente es identificado en aquellos textos con los que se ha tenido experiencias lectoras, así como lo explica uno de los niños al tratar de argumentar por qué uno de los libros comentados correspondía a una biblia: "es una biblia porque las biblias están escritas en dos filas, tienen las letras chiquiticas, tienen estos números y además tienen esta cosita (señala la cinta separadora) para saber en qué página se está leyendo"

Del mismo modo, se observa que la lectura es considerada por las familias como una actividad escolar, pues las obras literarias leídas son promovidas por la escuela, y ningún miembro de la familia fue reconocido como lector fuera de una situación escolar, con excepción de una familia en la que la niña reconoció a su abuela y a su tía como lectoras asiduas: "Mi abuelita tiene muuuuuchos libros y en las noche los lee, a ella le gustan y mi tía también". Adicionalmente, esta familia mostró en las fotos de los materiales de lectura que circulan en su casa gran variedad de libros y revistas, ordenadas y en un lugar exequible: una biblioteca en la sala.

Asimismo, en la identificación de los lectores y situaciones de lectura de los textos informativos como revistas, periódicos y folletos presentes en algunos de los hogares, los niños y las niñas declaran que no son usados como portadores de texto, como medio informativo, sino que se les ha otorgado una función didáctica, como material para desarrollar tareas: "ese es un periódico... lo guardamos en una caja vieja... y no, ninguno lo leemos, sólo es para tareas y para recortar"; y una función utilitaria y recursiva al usarlos para "prender el fogón" y conservar la temperatura de los alimentos: "el periódico sirve para envolver las ollas, y entonces pa' que llegue caliente la comida y uno no se quemé".

Lo que el colegio ofrece

Por su parte, los textos que los niños y niñas dicen que circulan en el colegio son: los letreros y avisos que señalizan los espacios y dependencias del colegio, los libros de la biblioteca, las carteleras y afiches informativos y los computadores. Ya propiamente

en el espacio del salón, entre los textos que el grupo se percata de su presencia y funcionalidad son: las listas, entre las cuales se encuentra la de asistencia, de los días de la semana y de las responsabilidades diarias; los afiches, tales como el calendario y didácticos como el de los números y el abecedario; los letreros, entre los que se destacan el de los nombres y los rótulos de materiales y espacios del salón; el tablero; los cuadernos; y los libros más recientemente leídos (cuentos ilustrados y álbumes principalmente). Estos últimos textos han sido elegidos por la docente, leídos en voz alta y posterior a ello dejados en un estante al alcance de los niños, para su lectura personal, que generalmente recrea la lectura en voz alta y se detiene más en la lectura y exploración de la imagen.

Hasta el momento se observan diversidad de textos que circulan en la institución, entre los que se destacan los textos informativos, educativos o didácticos y publicitarios. Asimismo, se destaca la biblioteca como un lugar que concentra libros. A continuación se intentará profundizar en las posibilidades que ofrece este escenario a los niños y niñas de la institución.

Como se había mencionado ya en el capítulo I, la biblioteca del Colegio Rural Olarte aún no cuenta con un servicio bibliotecario que promueva la lectura y el acceso al material bibliográfico a los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general. Por varios años la biblioteca escolar no contó con presupuesto para la actualización y el crecimiento de su colección, que para entonces estaba conformada por 500 ejemplares aproximadamente. De éstos, un 50% de libros eran textos escolares para los grados de educación básica primaria, de las áreas fundamentales: matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales principalmente. El 30% correspondía a libros de pedagogía, cuyos destinatarios eran principalmente los docentes. Los ejemplares de géneros literarios eran escasos, representaban sólo el 20% de la colección, reconociéndose entre ellos cuentos, novelas, mitos y leyendas de la Colección Torre de

Papel, de la Editorial Norma, ediciones dirigidas a lectores entre los 7 a los 12 años de edad; y ediciones de Libro al Viento² de obras de literatura universal.

Entre los años 2013 y 2014 la colección de la biblioteca escolar tiene un crecimiento significativo, pues al ser beneficiaria de los programas Plan Nacional de Lectura y Escritura, del Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura; Currículo para la excelencia y preescolar de calidad, de la Alcaldía Mayor de Bogotá; y el plan local de cultura, de la Alcaldía Local de Usme, se accede a nuevas adquisiciones bibliográficas, entre las que se destacan ejemplares de géneros como el libro álbum, cuento, poesía, novela, teatro, mitos y leyendas, historieta e informativo, mayoritariamente con publicaciones para niños, niñas, jóvenes y algunas para adultos.

Así, la colección bibliográfica queda conformada por 2000 ejemplares aproximadamente, de los que un 50% corresponde a literatura, 25% a libros informativos, 15% a textos escolares y 10% a libros de pedagogía. De los libros de literatura e informativos se estima que un 60% de ejemplares son ediciones destinadas principalmente para el lector inicial, es decir, niños y niñas lectores de ciclo inicial (preescolar) y ciclo I (transición, primero y segundo).

3.2 Sobre la reacción y el efecto literario en los lectores. Estudios de casos

Expondremos a continuación el proceso de consolidación de la biblioteca de aula y las interacciones que los lectores alcanzaron a establecer; haremos después el análisis de cuatro casos: el del libro informativo, el del cuento rimado, el del cuento de autor y el de la novela; estas lecturas permitieron observar una experiencia estética en la recepción de los textos por parte de los niños lectores de la comunidad.

² Libro al Viento es un programa de fomento a la lectura creado en el 2004 por la Gerencia de Literatura del entonces Instituto Distrital de Cultura y Turismo, ahora Instituto Distrital de las Artes –IDARTES–, que edita y distribuye gratuitamente una oferta literaria a la ciudadanía de Bogotá (IDARTES, 2013) (IDARTES, 2013).

3.2.1 La biblioteca en el aula

Al contar institucionalmente con una dotación (mobiliario y colección bibliográfica) para la biblioteca escolar, pero aún no con un servicio bibliotecario para la comunidad, la conformación de la biblioteca de aula surge como una necesidad en el grupo y como una oportunidad para la investigación, pues a partir de la organización de un espacio (físico y temporal) en el que se promuevan prácticas de lectura, la biblioteca de aula se desarrolla como una primera instancia de la biblioteca escolar, especializada en las necesidades e intereses de sus principales usuarios: los niños y las niñas del grupo.

Para dar inicio a la materialización de este propósito, la docente convocó al grupo de niños y sus familias para que durante cuatro visitas al espacio de la biblioteca escolar participaran en la selección de los ejemplares que según su criterio deberían conformar la colección del aula. De este ejercicio se observó que en los niños (100%) los elementos paratextuales del libro, como la portada, la ilustración y las formas y materiales en los que están impresos, fueron los criterios relevantes que determinaron la selección. En el caso de los adultos (algunos padres de familia que participaron en la selección) se observó que dichos criterios obedecieron principalmente a la ilustración y la extensión, considerando que el material para la lectura de los niños debía contener este lenguaje y además ser cortos: “¡Estos con muñequitos son los que a ellos les gusta!” y “Esos libros tan largos para qué profe, eso se aburren y ni atención le ponen”, fueron algunas apreciaciones.

Aquí, el criterio de selección fue exploratorio; es decir, con el propósito de vincular a la comunidad en la selección de las obras, se participó en la exploración de material bibliográfico disponible, para hacerlo parte de la biblioteca del grupo. En el ejercicio, cada uno exteriorizó algunos de sus horizontes de expectativas, saberes sobre la lectura y las prácticas de lectura.

Luego, ya con cerca de 300 obras seleccionadas en el salón, se procedió con la organización del espacio de lectura. Se incorporó a la rutina escolar un encuentro diario de lectura estructurado en tres momentos: el de lectura personal, en el que cada participante exploraba la oferta de libros disponible en el estante y escogía obras para

leer, seguido de la proposición y elección colectiva de obras para ser leídas grupalmente; y, por último, la lectura grupal y en voz alta de la obra elegida. En este tercer momento el rol de lector en voz alta inicialmente fue asumido por la docente, y paulatinamente fue apropiado por algunos niños y padres de familia.

Durante los primeros acercamientos a la colección de la biblioteca de aula se observó que los niños y niñas hojeaban la diversidad de libros, pero finalmente se quedaban con formatos de cuento y álbum, seguramente por ser estructuras conocidas o, por lo menos, formatos con los que anteriormente habían tenido algunas experiencias de lectura. No obstante, la exploración permitió el acercamiento y descubrimiento de nuevos formatos tales como el libro informativo, de poesía, mitos y leyendas y novela que fueron abordados, primero, por sus ilustraciones y la lectura alfabética de los títulos, para finalmente incorporarlos tímidamente al segundo momento de lectura, en el que se proponían y elegían obras para ser leídas grupalmente.

Y fue precisamente en la lectura grupal en la que se descubrieron algunos elementos y posibilidades de lectura que brindaba cada género, pues, por ejemplo, con el libro informativo, primer nuevo género elegido para la lectura grupal, se descubrió que la presencia de un índice y su carácter descriptivo permitían al lector elegir qué parte y en qué orden leer; asimismo se llegó a reconocer que los títulos, subtítulos, recuadros y notas al pie de las imágenes proporcionaban información explícita y resumida que permitían al lector, de acuerdo con sus intereses, abandonar o continuar la lectura, omitiendo o accediendo al contenido más amplio. Asimismo, el grupo descubrió que este género permite la lectura total o parcial de la obra; caso contrario a la lectura de un cuento, pues a partir de las experiencias que hasta el momento se habían tenido con este género, la obra siempre había sido leída de principio a fin y releída por interés particular del lector.

De este modo, la exploración de las superestructuras y características de los libros permitió también continuar con la organización física del espacio de lectura, pues al otorgar atributos a cada género se intentó continuar con la catalogación del material que desde la Colección Semilla se proponía, que corresponde a su vez al sistema de

catalogación usado en las bibliotecas públicas del país. De esta manera, los libros fueron rotulados por el grupo manejando los colores que formalmente se asocian a cada género al considerar que:

- Los álbumes son aquellos libros que por lo general narran historias por medio de la ilustración, tienen poco texto escrito o no lo tienen. Algunos álbumes sólo ilustran colecciones de objetos. La identificación de este género se hizo con un rótulo amarillo.
- Los cuentos son aquellos libros que narran una historia corta por medio del texto escrito y la ilustración, aunque algunos pueden no estar ilustrados; entre los ejemplares escogidos prevalecen los cuentos ilustrados. El rótulo verde identificó a este género.
- Los libros informativos como aquellos que describen un tópico específico que resulta siendo la temática del libro, resuelven preguntas, enseñan cosas que no se sabían, tienen índice o tabla de contenido, glosario, recuadros, mapas, convenciones e ilustraciones y fotografías comentadas o con notas al pie. El rótulo azul permitió identificar esta tipología.
- Versos como los libros de expresiones tradicionales: rimas, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, dichos, chistes y canciones. Fue posible identificar este género con el rótulo rosado.
- Mitos y Leyendas, como aquellos libros que explican y narran historias de seres como espantos, duendes, hadas, brujas y dioses. El rótulo para este tipo de libros fue de color naranja.
- Novelas, libros que narran historias que comparadas con las de un cuento resultan más largas. La historia se presenta por partes o capítulos, prevalece la escritura y la ilustración es escasa.
- Textos escolares, considerados “libros de colegio”, que en el caso de las cartillas de lectura, desde su uso fueron asociados a la “ejercitación” de la habilidad de descodificación del sistema convencional de escritura.

Al contar con la colección clasificada y organizada en géneros, se observó que la exploración y elección de obras para leer se orientaba inicialmente por el interés en cierto

género en particular, interés que se manifestaba de manera personal y circunstancial, ya que cada niño en determinados momentos se inclinaba por un género en particular. Cuando el niño lector se decidía por una obra, se observó que regularmente se alejaba del estante y se ubicaba en un espacio más íntimo, ocupando o bien una silla o una colchoneta dentro del salón, de allí, las reacciones posteriores más recurrentes:

- Cuando la obra no superaba las expectativas se regresaba el libro al estante y se emprendía la búsqueda de otra obra.
- Cuando la obra lograba cautivar al lector, éste por lo general llamaba a un compañero en especial o se dirigía hacia donde él para compartirle su hallazgo. A partir de esta reacción la obra terminaba siendo leída entre los dos, quienes de manera cómplice comentaban sobre la obra, evocaban anécdotas propias, la relacionaban con otras obras leídas, en ocasiones reían, se cuestionaban e integraban a otros niños en la lectura.
- Otros lectores se acercaban a la profesora, le mostraban la obra escogida y le solicitaban leerla juntos. Generalmente ante esta práctica se integraban voluntariamente otros niños.
- Asimismo, otros niños leían casi en secreto la obra escogida, poseían celosamente el objeto libro para evitar que otro lo tomara. En esta reacción, al igual que en las anteriores, se observó que el libro era presentado en el segundo momento del encuentro, pero de llegar a ser elegido para la lectura grupal; en este caso en particular, el lector inicial se mostraba ansioso durante la lectura en voz alta y terminaba anticipándose a ésta, narrando la historia y dando cuenta de su interpretación construida desde la lectura de la imagen principalmente.
- Por último, fue muy recurrente el elegir repetidas veces la misma obra, leerla individualmente o con pares, percatándose de detalles que en lecturas anteriores habían sido omitidos.

Así, con la consolidación de un espacio formal de lectura construido con la participación de los miembros de la comunidad interpretativa (niños, niñas, padres de familia y docente) se generaron encuentros e interacciones constantes entre los lectores y las obras, interacciones que a su vez provocaron respuestas u efectos que se

constituyeron en el objeto de estudio de la presente investigación. De esta manera, con el propósito de identificar la experiencia de lectura en los niños y niñas, para esta investigación se consideró pertinente abordar la descripción y análisis de dichas experiencias por medio de estudio de casos, que como herramienta investigativa busca la comprensión profunda de una realidad particular o de un fenómeno único (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

3.2.2 La literatura desde un vínculo descriptivo, el caso del Texto informativo

Si bien, los géneros discursivos se caracterizan por tener una estructura propia, un estilo, un propósito y un contexto definido; también es natural que en un mismo género se combinen de forma dominante y subordinada diversas formas textuales³. De este modo, géneros como el cuento, la fábula, la leyenda, el relato histórico... desarrollan su discurso desde un formato textual predominantemente narrativo, pero a su vez, por lo general, de forma subordinada incorporan secuencias descriptivas, conversacionales y explicativas (Atorresi, y otros, 2012).

En este estudio de caso se describe la recepción de un texto de tipo informativo, que predominantemente descriptivo, incorpora secuencias textuales narrativas y conversacionales, como vehículos para comunicar la información de un tópico temático específico. Estas secuencias fueron constantemente exploradas e interpretadas por los niños lectores.

³ El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) reconoce los siguientes formatos textuales, también llamados secuencias textuales o tipos de texto: la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción y la conversación.

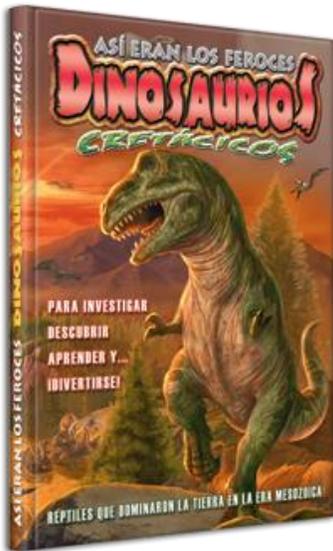


Ilustración 1. Portada *Así eran los feroces dinosaurios del cretácico*.

De este modo, el texto informativo o de no-ficción fue un formato que luego de ser descubierto en el grupo de niños fue especialmente valorado, pues provocó asombro, fascinación y curiosidad. Para este estudio de caso en particular nos concentraremos en la experiencia de lectura: *Así eran los feroces dinosaurios del cretácico*, de Marina Caporale, ilustrada por Néstor Téylor y editada por Latinbooks International S.A., en el año 2011.

En los primeros contactos con este libro algunos niños lectores del grupo se sintieron cautivados por sus características físicas, pues elementos como el tamaño (24x34 cm), el papel (cubierto, brillante), las fuentes de las letras, las ilustraciones (realistas y tipo cómic, a color y doble página) y la temática (dinosaurios) fueron los aspectos inicialmente valorados. Esto se pudo deducir tras observar las primeras reacciones de sus lectores, quienes al abrir el libro acariciaban las páginas percibiendo la textura suave y lisa de la hoja, buscaban alguna sensación ante ciertas imágenes, tramas y fuentes usadas y al pasar las páginas percibían entre sus dedos el grosor de la hoja, aunque esta reacción se debiera también a una acción para cerciorarse que no hubiesen páginas juntas; también observaban rápida y luego detenidamente cada parte del libro, acompañadas de exclamaciones de asombro: “¡ushhh!”, “¡ay mamita!”, “¡severo!”.

Luego, ya en la lectura profunda de la obra, se observó que el contenido de elementos literarios como el uso de personajes ficticiales (Ana Sauria y Juan Rex), que

durante la obra comentan la información presentada valiéndose de figuras como la comparación, el humor gráfico y la intertextualidad, favorecieron la interpretación e impulsaron al lector a imaginar y a plantear hipótesis que podrían ser resueltas al acceder al contenido más profundo de la obra o remitiéndose a otros referentes. A continuación se ejemplificará la respuesta ante la interpretación de los elementos anteriormente enunciados:

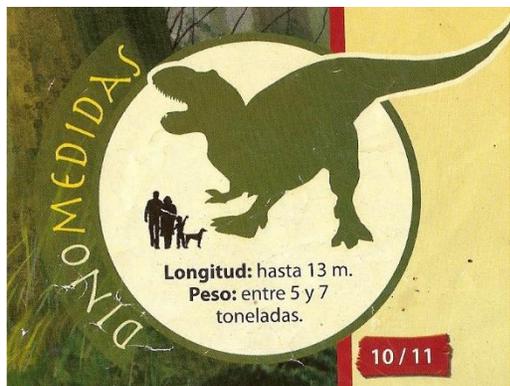
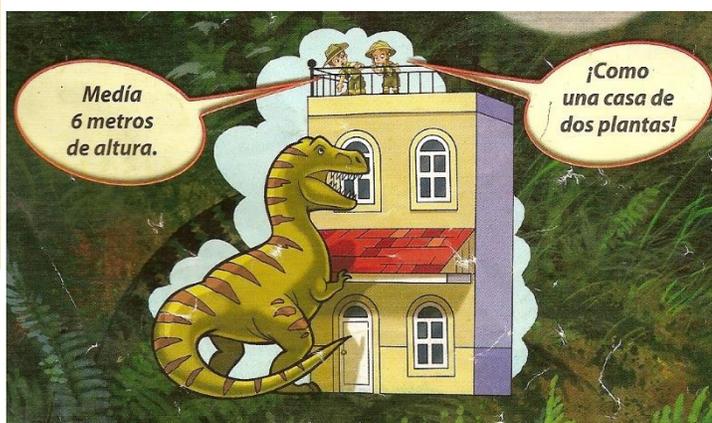


Ilustración 3. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 10.

Ilustración 2. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 11.



El relacionar un dato científico con un referente contemporáneo permitió a los lectores contextualizar la información, facilitando su interpretación. Así, comparar la estatura de un dinosaurio con la estatura promedio de las personas (Ilustración 2) o la longitud de objetos conocidos (Ilustración 3) permitió hacer una representación de las dimensiones expuestas, así como se muestra en el siguiente fragmento de diálogo:

- Lector 1: Ushh, ¡el Tiranosaurio Rex era grandísimo!
- Lector 2: Sí, ¡hasta el cielo!
- Lector 3: Hasta el cielo noooo, ¿no ve que era de grande como una casa de dos pisos?
- Profesora: ¿con qué otra cosa podríamos comparar la estatura del Tiranosaurio?
- Lector 3: mmm, ¡pues como con un árbol!
- Lector 2: ¡o con un camión, de esos grandototes!



Ilustración 4. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 13.

Otras comparaciones llevaron al lector a explorar otros saberes para precisar la comprensión; por ejemplo, la caricatura en la que se compara la longitud del diente de una especie de dinosaurio con el diente de un niño (Ilustración 4); en este caso, el del personaje ficcional, provocó en los lectores la exploración de sistemas de medida no convencionales y convencionales, y la noción de multiplicación para hacer una representación de la información a la que se estaba haciendo referencia. Lo anterior ilustra la hipótesis que abandera la presente investigación, es decir, considerar que a partir de una experiencia de lectura, la interpretación profunda de un texto, moviliza al lector a hacer uso de saberes disciplinares que estén implícitos en el contenido, por tanto el enfoque que busca favorecer la experiencia estética y la intertextualidad al incorporar la literatura en el contexto escolar llevará naturalmente al lector a abordar saberes escolares que tradicionalmente han sido privilegiados en cada área por separado o desde la lectura, pero solo buscando temas que el docente considera que debe enseñar, instrumentalizando así la literatura.



Ilustración 5. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 25.

El uso de la sátira o el humor para representar ciertos contenidos también fueron elementos que además de la comprensión de la información generaron disfrute en los lectores y situaciones de juego; así, ante la información de la longitud de las extremidades superiores de algunas especies de dinosaurios y la ilustración de una situación cómica de un dinosaurio intentando apartar una mariposa de su nariz (Ilustración 5) la respuesta de los lectores fue dramatizar la escena, agregando un efecto de estornudo. Este juego se extendió en el desarrollo de actividades cotidianas posteriores a la lectura, como cepillarse los dientes, escribir, comer, entre otras, siempre manteniendo los brazos firmemente recogidos hacia el pecho, simulando ser el dinosaurio. Estas escenas fueron motivo de risa y diversión, así como de imaginación de la manera como el dinosaurio resolvería otras situaciones hipotéticas.

De igual manera, en lo anterior se ilustra la presencia de la referencia autobiográfica como recurso para la comprensión de los textos, esta vez, en la que el lector revela su horizonte de expectativas para llenar los espacios vacíos que lo conducen a la interpretación.



Ilustración 6. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 12.

De la misma manera, en la imagen en la que se sanciona al Velociraptor por exceso de velocidad (Ilustración 6), impulsó a los lectores a vincular dos referentes aparentemente desvinculados: el atributo veloz del dinosaurio y una norma de tránsito, cuya comprensión provocó la representación de la información que el texto estaba proporcionando: la recreación con la situación hipotética y la relación con otros nuevos referentes:

Lector 1: Ushh, o sea que el Velociraptor corría más rápido que un carro a toda velocidad.

Lector 2: Uy sí, era tan rápido como Flash.

Lector 1: Sí, él podía ir a cualquier parte en bombas, porque al correr sale como pepa e'guama [aplau] ¡jempapao!

Lector 3: O como el niño de los Increíbles, él también es rapidísimo.

Lector 2: O sea que Santiago sería Lentiraptor, porque ¡es más despaciosol!

-risas-

Como en la situación anterior, se observa que la intertextualidad, es decir, la inmersión de otros textos en la obra, al ser interpretados enriquecen la experiencia de lectura, pues amplían los referentes de significado para el lector. Estas relaciones también se observaron en situaciones como:



Ilustración 7. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 7

Ante la ilustración que acompañaba la información sobre la ausencia de flores antes del periodo cretácico (Ilustración 7), los lectores lograron asociar el significado cultural de las flores como regalo en una relación amorosa y a partir de esta situación representada en la imagen, cuestionarse sobre otras situaciones hipotéticas asociadas al hecho:

Lector 1: ja,ja,ja, mire ese dinosaurio está enamorando a la dinosauria

Profesora: ¿y cómo sabe que la está enamorando?

Lector 2: Sí, porque le está dando flores

Lector 1: y a las mujeres les gusta las flores y uno les da flores pa' enamorarlas

Lector 3: y además mire profe, aquí hay un corazón y el corazón es de amor.

Lector 2: ¡pero aquí dice que no habían flores! entonces ¿cómo enamoraban a las dinosaurias?

Lector 1: Ah, pues le regalaban otras cosas que les gustara, como las flores, pero si no habían, pues otras cosas.

Profesora: ¿Se imaginan que no hubiera flores?, ¡como en el cretácico!

Lector 3: pues nada, que no habrían flores

Profesora: ¿para qué sirven las flores?

Varios lectores: pues pa' que se vea bonito... pa' regalar... pa' que las abejas coman, pa' que las cabras coman... ¡pa' que las vacas coman también!

Lector 2: Entonces ¿las abejas dónde comerían?... ¿y los colibrís?, Profe, ¿en el cretácico habían abejas y colibrís?

Posteriormente, al encontrar otro dato asociado a la “conquista” de la pareja entre dinosaurios (Ilustraciones 8 y 9), se evocó rápidamente el referente anterior y se le dio respuesta a una de las preguntas generadas entre los lectores:

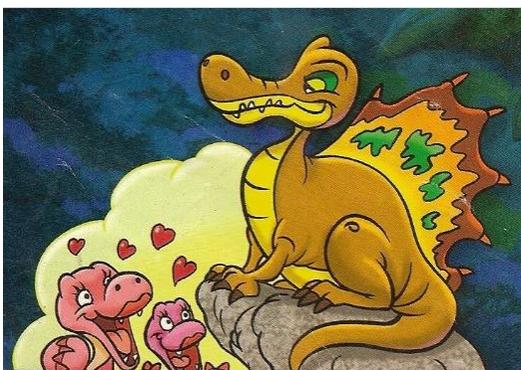


Ilustración 9. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 29.

Ilustración 8. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios cretácicos*, pág. 28.



Lector 1: Ay mire, ¡así es que se enamoraban a las dinosaurias! ¿Se acuerda la vez de las flores?

Lector 2: Ay sí [buscan entre las páginas y vuelven a la página donde hallaron la información sobre la flora en el cretácico, y comparan] mire, entonces no era con flores, o regalándole cosas como decía Kevin, sino con la cresta.

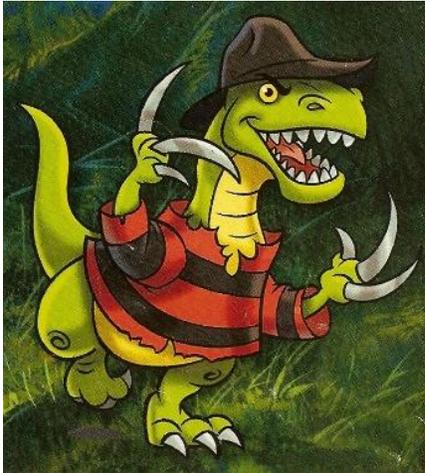


Ilustración 10. Imagen libro *Así eran los feroces dinosaurios*, pág. 26.

Un ejemplo de intertextualidad fue asociar uno de los atributos físicos de un dinosaurio con un personaje de una película (Ilustración 10), situación en la que los lectores que conocían el referente asociado lograron establecer la relación, mientras que para aquellos que les era desconocido no representó un referente de sentido, pero que al explicárselos buscaron asociar la situación a otro referente conocido:

Profesora: Y miren, aquí pusieron a Freddy Krueger en versión de dinosaurio, o sea en versión de Magarráptor

-silencio-

Profesora: ¿Ustedes saben quién es Freddy Krueger?

Varios lectores: Nooo

Profesora: Ah, pues Freddy Krueger es un personaje de una película, es una película de terror. Y pues Freddy usa un guante de cuchillas, como si fueran uñas, y pues busca hacerle daño a la gente.

Lector 1: Ah, como Chuky, que es un muñeco que le hace daño a la gente y también es de una película.

Lector 2: Sí, pero Chuky no tiene uñas largas.

Profesora: Ajá, así es. De hecho, Freddy Krueger se viste así, con un sombrero y con un saco a rayas.

Lector 2: Ah, por eso lo dibujaron como un Megarraptor, porque el Megarraptor tiene uñas largas y filosas y le pusieron el sombrero y el saco.

Profesora: Así es.

Lector 1: Ah no profe, pues yo hubiera dibujado al Megarráptor como el Joven manos de tijera.

Varios lectores: Ah sí, yo me vi esa película en el televisor.

Lector 1: Sí, ¿cierto que él tiene en las manos muchas tijeras? ¡Son como si fueran los dedos!, pues esas serían como las uñas del Megarráptor. Eso sí ¡bien afiladas!

Lector 3: O como el de los X-Men que cuando va a peliar le salen las cuchillas de acá (señala los nudillos de la mano).

Varios lectores: Uy sí, ¡ese es más chévere!

De forma espontánea, en un tiempo libre, fuera del espacio de lectura, algunos niños dibujan sus propuestas de fusión de Megarráptor con los personajes propuestos en la conversación.

Finalmente, de este estudio de caso es posible confirmar que si bien en la experiencia estética la atención se centra en el objeto fenoménico y no en el objeto físico, sin la presencia de este último sería imposible percibir el primero (Hospers, 1976), pues en la recepción de la obra se pudo observar que en un primer momento las propiedades del objeto físico –libro- fueron las que despertaron el interés en los lectores, y que a partir de su exploración progresivamente la atención se fue orientando hacia la interpretación de los textos presentados, logrando trascender lo que Hospers (1976) admite como el objeto fenoménico, o lo que Jauss (1987) llamaría la configuración de la obra en sí.

Lo anterior también tendría sentido al considerar que para un grupo de lectores, cuyas experiencias de lectura previas y participación en prácticas de lectura han sido escasas, la respuesta empírica ante el libro como objeto físico es una reacción primaria que se iría complejizando en la medida que las experiencias aumenten y que la mediación privilegie la experiencia estética. Así, en la experiencia de lectura presentada en este estudio de caso, la interpretación del texto descriptivo propia del libro informativo leído encontró en los recursos ficcionales, comparativos e intertextuales, una especie de “apoyo” o “ayuda” que condujeron al lector a la interpretación apropiadora de la obra a partir de la representación de la información contenida en los textos.

3.2.3 Cuando la sonoridad teje la historia, el caso del cuento rimado

La sonoridad de la rima en la que están escritos los textos de dos obras leídas por la comunidad lectora de la escuela fue el detonante de la respuesta estética, puesto que inicialmente las obras proporcionaron un estímulo auditivo que luego fue desencadenando una historia en particular. Así, los usos del lenguaje o formas de narrar, y los contenidos y desenlaces de las historias, fueron objeto de apreciación e interpretación.

Las dos obras coinciden no sólo en la forma en que están redactados los textos, sino también en el uso de la ilustración, que apoya y amplía la narración; y en la temática, que gira en torno a acciones desagradables, que fueron recibidos por los lectores con humor, por hacer una sátira a las pautas y costumbres culturales.

Una de las obras que provocó la experiencia estética objeto de estudio de este caso fue *El pastel revoltoso*, escrito por Jeanne Willis, ilustrado por Korky Paul y editado por Océano en el año 2011. Este cuento escrito en versos narra la historia del señor Zarrapastroso, personaje que inspirado en sus repulsivos gustos gastronómicos prepara un pastel especial que termina cobrando vida. El pastel siente hambre y quiere comerse a su creador, pero al darle un primer mordisco huye a causa del mal estado de su cuerpo. A partir de la amenaza de ser devorado, Zarrapastroso decide cambiar sus costumbres y estilo de vida.

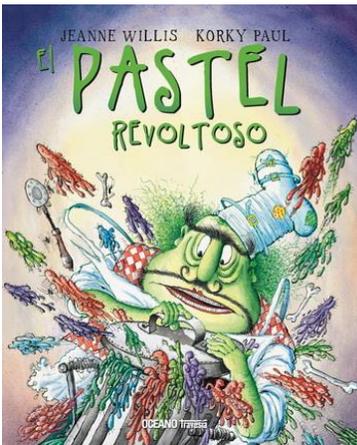


Ilustración 11. Portada *El pastel revoltoso*.

Inicialmente esta obra fue leída a partir de las imágenes por tres niños en especial, quienes propusieron el libro en el segundo momento de la lectura persuadiendo a sus compañeros para que lo eligieran para el momento de la lectura en voz alta, afirmando:

-Lector 1: Este es un cuento parecido a la historia de Frankenstein, ¿es de alguien que crea a un monstruo! ¿Y quieren saber qué pasa?

Varios lectores: Sí... que se lo comió... que se escapó... que se murió...

-Lector 1: ¡Pues para que lo sepan tenemos que leerlo todos!

-Lector 2: Sí, es de miedo porque tiene arañas, telarañas, culebras y sapos... ¿este cuento nos gustará! ¡Voten por él para que la profe nos lo lea!

Del fragmento de diálogo anterior, se puede observar que el primer lector al interpretar la secuencia de imágenes con las que se ilustra el cuento asocia la historia a un referente previo conocido (experiencia) e introduce una pregunta de provocación para convencer a sus compañeros de apoyar su elección. El segundo lector asocia componentes de la ilustración a estereotipos culturalmente vinculados al tópico de terror, develando que el vínculo que tuvo con la obra fue la temática (su horizonte de expectativas). Por otro lado, el argumento para que sus compañeros elijan la obra que él y otros dos están proponiendo está dirigido a reconocer los gustos que comparten en la comunidad lectora, al afirmar que por tener contenido de “miedo” o “terror” también les gustará. Esto además se corrobora en la observación de las prácticas de lectura, donde el grupo manifiesta interés y sensibilidad por temáticas de miedo, espantos y terror.

La persuasión surte su efecto y la obra es elegida para el tercer momento del espacio de lectura: la lectura en voz alta. Durante la lectura que hizo la docente se mantenía la expectativa de corroborar las hipótesis de los lectores proponentes a partir de la escucha y la interpretación de imágenes, pero fue precisamente durante la escucha en la que los lectores encontraron un elemento sorpresa que los cautivó auditivamente: la musicalidad y ritmo del texto escrito al ser leído en voz alta:



El señor Zarrapastroso comía guisos asquerosos.
Su platillo favorito era un ratón relleno frito.
Ollas llenas de babosas regordetas y olorosas,
hamburguesas de lombriz con mocos de su nariz,
estofado de alacrán con un toque de azafrán,
y para darse un agasajo: tostadas de renacuajo.

Ilustración 12. Imagen libro *El pastel revoltoso*.

Los lectores escucharon atentamente el texto expresando con su rostro y su postura especial atención en las palabras que se iban pronunciando, atendiendo a la sonoridad sin comentar nada al respecto. La atención también estaba centrada en la imagen y al seguimiento del contenido del texto, los cuales fueron comentados con exclamaciones como: “¡Ush, qué asco!”, “Ushh, ¿se imaginan que nos dieran eso de almuerzo?”, “¡eso sí que es asqueroso!”, entre otras.

Esta obra fue reiteradamente leída en los momentos de lectura personal y de lectura grupal; la solicitud del grupo en general era que la docente fuera el lector en voz alta, pues en algunas oportunidades en las que el lector fue uno de los niños del grupo, los compañeros reclamaban por los elementos sonoros como el ritmo que sugiere el texto, la entonación y la lectura del texto escrito, ya que en ocasiones el lector recurría a narrar o reconstruir la historia desde la oralidad. Ante este reclamo, durante varias lecturas, se pidió al grupo argumentar la razón por la que se prefería que la profesora asumiera el rol de lectora en voz alta:

- Lector 1: Profe, es que Dominick no lee como usted, él lee bien, pero no se le escucha como a usted.
- Profesora: ¿Pero por qué pasa eso si ambos leemos el mismo libro?
- Varios lectores: Sí, pero más despacio...

Posteriormente se halló la diferencia entre leer y narrar/contar:

- Lector 1: Profe, es que Juan Pablo cuenta la historia pero no la lee.
- Profesora: Pero ¿por qué les molesta si antes hemos leído libros así?, a veces leemos el texto escrito y otras veces ustedes cuentan la historia, y ¡hasta lo hacen entre varios!

Luego, el grupo identificó la diferencia sonora entre un texto escrito en prosa y otro escrito en versos:

- Lector 2: Es que ese cuento no es igual, profe
- Profesora: ¿Cómo así?
- Lector 3: Es que ese cuento se lee y se escucha bonito
- Lector 4: Sí profe, dice cosas de comidas feas y asquerosas, y del señor Zarrapastroso que es sucio, pero lo dice bonito.
- Lector 1: Pero si se cuenta así hablando ya no suena bonito, suena normal, como hablando, toca leerlo como usted lo lee para que suene bien.
- Profesora: ¡Ahhh... ya veo! Está bien, pero díganme: ¿por qué creen que este cuento al leerlo suena bonito, pero otros cuentos que hemos leído no suenan así?
- Lector 4: Sí suenan bonito, pero no así de bonito.
- Profesora: Bueno, ¿por qué creen que eso pasa?, ¿qué tiene este cuento que lo haga sonar así, más bonito?
- Lector 5: Es que profe tiene (hace un movimiento ondulatorio con la mano) algo así.
- Profesora: mmm... (Pensativa)
- Lector 4: Sí profe, es como si las palabras, no sé... (hace un movimiento ondulatorio con la mano), me gusta como suenan y toca leerlas para que suenen, porque si se cuentan así hablando, no.
- Lector 6: Es que suena como suenan las adivinanzas, pero no es una adivinanza, ¡es un cuento!

A partir de este hallazgo, surgió una nueva clasificación en los cuentos: aquellos escritos en prosa, o muy similar a la manera como hablamos, y otros escritos en verso, donde la rima fue entendida como “palabras que salen” o “palabras que suenan”; es decir, palabras con similitud de sonidos en las últimas sílabas de la última palabra del verso. De este análisis estilístico de cómo está escrita la historia, se intentó reescribir el cuento, ya no rimado, sino en prosa, así como algunos cuentos en prosa fueron reescritos en versos, descubriendo que la producción del texto rimado al contar un cuento es más exigente.

Esta experiencia ilustra lo que los referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo (2012) clasifican entre lecturas según el propósito: lectura como experiencia y

lectura literaria como especificidad. En la lectura como experiencia el lector se ve atraído por vivenciar la lectura unida a un universo de expectativas, emociones y gustos (el terror, lo prácticas carnavalescas, la sonoridad) que, en este caso, lo llevan a experimentar una lectura literaria; es decir, una lectura para descubrir saberes específicos del campo literario (recursos del lenguaje: la rima en un ámbito polivalente).

La interpretación de la obra no sólo se profundizó en su forma, sino también en el mensaje de la historia, de la que emergieron unos tópicos implícitos que fueron objeto de discusión. A continuación se transcribe el diálogo generado en torno a las preferencias alimenticias de las personas:

-Lector 1: pero profe, ¿cierto que hay gente que come ratón?

-Lector 2: ¡Y también lombrices!

-Varios lectores: noooo, ¡qué tall!, tan cochinos

-Profesora: ¿Cómo saben eso?

-Lector 1: porque mi papá me contó

-Profesora: ¿y qué le contó?

-Lector 1: pues que por allá en China o Japón, en un país de esos, por allá comen dizque ratón y no sé qué más vainas.

-Lector 2: sí, hay gente que come ratón y lombrices, a mí mi hermano me dijo.

-Profesora: Pues sí, ustedes tienen razón, hay diferentes costumbres, y hay culturas en las que para las personas los ratones y las lombrices son alimentos para comer... Y no hay que ir tan lejos, por ejemplo, aquí en Colombia hay personas que cazan los monos para comer.

Varios lectores: ¿sí?, ¿los monitos? ¡O sea micos!

Profesora: Sí, es un grupo indígena, se llaman Nukak Maku. Podríamos investigar sobre ellos y sobre otras costumbres; por ejemplo, hay otras culturas en las que no les gusta la carne de vaca, o el pollo, o el cerdo...

-Lector 3: ¡pero la carne de vaca sí se come!

-Profesora: Sí, en nuestra cultura la mayoría de personas la comemos, pero hay otras personas que no les gusta, que les hace daño, o que creen que no es saludable, que no es bueno con los animales, que no debería suceder. Por ejemplo, el profe Jorge no come carnes, él es vegetariano.

-Lector 4: ¿el profe Jorge come ratón?

-risas-

-Profesora: Nooo, los vegetarianos no comen ninguna carne de animal, y el ratón es un animal. Es como los animales, ¡o como los dinosaurios!, algunos comen carne...

-Varios lectores: ¡sí, los carnívoros!

-Profesora: Ajá, otros comían plantas

-Varios lectores: ¡sí, los herbívoros!

-Profesora: así pasa con nosotros los seres humanos...

-Lector 4: o como Ronal, que no le gusta el Kumis del refrigerio...

-Profesora: ¡Uy qué buen ejemplo! a veces son costumbres, creencias y otras veces son gustos.

-Lector 3: O a veces son mañas.

Profesora: ¿mañas?

-Lector 3: sí, mañas. Eso dice mi abuelita, que la comida es sagrada y que hay que comerse todo, y si uno no come es porque es mañoso.

-Lector 7: ¡Ah, pues entonces cómase un ratón con ensalada de lombrices y jugo de una guayaba picha! Así como la comida del señor Zarrapastroso

-risas-

Lector 3: ¡Ah no! ¡Ahí si me vomito!

[...]

-Lector 5: Uy profe, entonces va tocar preguntarle al profe Jorge a ver qué es lo que come.

-Lector 6: ¿qué tal si lo invitamos y le hacemos una entrevista? ¡Como la vez que invitamos al abuelito de Juan Da para que nos explicara cosas de fútbol!

Aquí, sin duda, el reto pedagógico para el maestro o mediador es orientar al niño lector a retornar al texto; es decir, volver al universo propio del texto para que en una cooperación con éste logre configurar sus sentidos, sus intencionalidades (Jurado, 2008). En esta experiencia en particular, ese “retornar al texto” se dio mediante la relectura y la conversación entre lectores, prácticas que integraron los referentes contextualizados en la salida del texto, esta vez, desde el interior del texto, dando lugar a transacciones que mejoraron la significación en las lecturas posteriores, permitiendo a los lectores considerar que:

Lector 1: Entonces, el señor Zarrapastroso le gustaba y estaba acostumbrado a comer todas esas cosas asquerosas.

Lector 6: Sí mijitico, pero ni tan bueno debió haber sido, porque al final decidió cambiar la comida y se volvió más limpio.

Finalmente, esta experiencia reflejó la naturalidad con la que los niños-lectores tienden a salir del texto para relacionar el contenido de la lectura con referentes conocidos y con experiencias previas. Aquí el rol del maestro mediador es enriquecer y ampliar los referentes de sentido, así como direccionar nuevos conocimientos que no se tenían y que la interpretación sugiere explorar. No obstante, este rol debe ser superado, debe trascender, pues como ya se ha venido reflexionando, tradicionalmente ha sido privilegiado en las prácticas pedagógicas, en las que habitualmente la mediación del docente en la lectura del texto literario recae en el uso instrumental al usarlo como pretexto para afianzar aprendizajes ya construidos, o adquirir nuevos conceptos.

La experiencia también reflejó la necesidad que tiene el niño lector de ser orientado a retornar al texto. Aquí la orientación dada por el docente mediador, encontró en la relectura un mecanismo para volver al texto, retornar a su universo semántico, para que en la transacción o cooperación intra y extratextual, se llegase a consolidar los sentidos de la obra. Por último, se confirma aquella aclaración que hace Jurado cuando al rol del maestro le es atribuido el propósito de lograr en sus estudiantes el “placer de la lectura”. Jurado afirma que ello no debe ser entendido como el mero “placer a un hedonismo primario”, sino que “el mayor placer se encuentra al descubrir cómo los textos producen sus efectos, lo cual supone el diálogo con los textos en ese movimiento de salida y retorno que es propio de los ‘paseos intertextuales’” (2008: 340).

La segunda experiencia estética para este estudio de caso fue con la obra ¡No, no fui yo!, escrita e ilustrada por Ivar Da Coll. Esta edición hace parte de la colección Nidos para la Lectura, de la editorial Alfaguara, año 2011. Este cuento escrito en estrofas relata la historia de tres amigos, que un día salen de excursión. De regreso, entre afanes, cada uno se ve presionado a inventar una excusa para ocultar una reacción involuntaria corporal (pedos, eructos y mocos) que incomoda a los otros. Al final, los seres inventados

que sirvieron de excusa, se presentan sobre el tejado de la casa en la que los tres amigos descansan.



Ilustración 13. Portada *¡No, no fui yo!*

Este libro tiene un abordaje similar a la experiencia anterior, ya que es explorado y leído por algunos niños en el momento de la lectura personal, sólo que en este caso uno de sus lectores luego de interpretar las imágenes le pide a la profesora que le lea el cuento. En este espacio, al contar con dos ejemplares más del libro, la lectura es seguida por la mayoría del grupo, quienes se organizaron espontáneamente en tres grupos, cada uno con un ejemplar de la obra.

En este momento, auditivamente se identifica la escritura en rima, atributo que el grupo celebró, aumentando las expectativas con la obra:

- Lector 1: ¡Uy este cuento es como el del Zarrapastroso!
- Lector 2: Se llama cuento rimado, ¿cierto profe?
- Lector 3: Uy, ojalá sea así de chévere como el del Zarrapastroso
- Lector 4: ¿también es de comida?
- Lector 5: No mire, acá éste se tira un peo... -risas-

Con esta obra es más visible identificar la superestructura del cuento rimado, ya que visualmente es posible reconocer las estrofas, los versos y las palabras que hacen la rima. Esta obra también fue releída en varias oportunidades, pero al contar con más de un ejemplar fue posible empezar a alternar la lectura, involucrando a diferentes lectores en el verso final de cada estrofa, juego que fue aceptado y promovido en el grupo.

Por otra parte, frente a la experiencia estética, a continuación se describirán una serie de respuestas logradas con esta obra en particular: Durante la lectura, era común

que entre compañeros se manifestara la preferencia o identificación con algún personaje, expresando cuál de los tres amigos representaba cada uno:

Lector 1: yo me pido a Juan

Lector 2: Ah no, Juan me lo pedí yo primero

Del mismo modo, luego de resolver quién asumía el rol de uno de los personajes, durante la lectura también surgió espontáneamente un juego teatral, en el que colectivamente o por roles se dramatizaban las acciones; por ejemplo:

-Profesora (leyendo): Llegaron al pie de un tronco,
después de tanto correr.
Tomaron aire muy hondo
y así se sintieron muy bien

-los niños lectores simulan fatiga e inhalan y exhalan aire exageradamente-

-Profesora (leyendo): Más José respiró tanto
por la boca y la nariz
que un moco salió volando
al lanzar un fuerte achís.

-los niños lectores simulan la sensación de estornudar y finalmente dan un fuertísimo estornudo-

Otra respuesta observada fue disfrutar y valorar el uso del lenguaje para expresar palabras que se refieren a reacciones desagradables, así como su capacidad para comprenderlo:

-Profesora (leyendo): Después de trotar un trecho
pararon a descansar
y a Simón, desde su pecho,
le salió un ruido bestial.

-Varios lectores: Un eructo, ¡era un eructo! Ahhhhh (imitan el sonido de un eructo)

-Profesora: ¿Cómo saben que era un eructo?

-Lector 1: pues porque cuando uno eructa hace un ruido y ahí dice que desde su pecho le salió un ruido bestial, ¡pues es el eructo!

-Lector 2: Ah, y mire profe, en el dibujo Simón que es él (señala la ilustración) le sale el eructo por la boca.

-Lector 2: Mi abuelita se pone brava si uno eructa y mi papá eructa y lo regaña y le dice: Ay madre, se escucha muy mal pero descansa el animal.

...

-Profesora (leyendo): Y Juan, que hizo un gran esfuerzo
cuando se iba a arrodillar,
dejó escapar un mal viento
que a todos puso a temblar.

-Varios lectores: un peo, ¡era un peo! Pffff (imitan el sonido de un pedo).

-Profesora: ¿será que se trata de un pedo? ¡Yo no creo!

-Lector 1: Sí profe, es un pedo porque mire aquí (señala la ilustración) aquí le está saliendo el pedo de la colita

-risas-

-Profesora: Pero si no estuvieran viendo la imagen, ¿cómo sabrían que se trata de un pedo?

-Lector 2: porque dice que dejó escapar un mal viento,

-Lector 3: y dice que es un mal viento porque los pedos huelen a feo

-Profesora: mmm... miremos cómo dice, volvamos a leer:

Y Juan, que hizo un gran esfuerzo
cuando se iba a arrodillar,
dejó escapar un mal viento
que a todos puso a temblar.

-Lector 4: ¡sí eso es! Dejó escapar un mal viento es que se le salió el pedo.

-Profesora: y esta parte que dice “que a todos puso a temblar”, ¿nos dice algo más?

-Lector 3: pues porque el pedo huele mal, que si lo huelen los demás pues los pone a temblar, los marea y los hace desmayar (simula mareo y un desmayo)

-risas-

De esta experiencia en particular se resaltan las respuestas desde el juego dramático, como mecanismo de expresión de la comprensión de la historia, así como el disfrute y la comprensión de un lenguaje literario, en el que la manera de formular los enunciados tiene significados implícitos y figurados. Ahora bien, del estudio de caso en general, se podría afirmar que elementos como la sonoridad también constituyen un

referente físico en las obras (son el equivalente a las características físicas del objeto libro en el estudio de caso del libro informativo), pues el sonido (la musicalidad y ritmo de la palabra rimada) es un estímulo percibido por el lector/oyente que contiene el texto y a partir de la interpretación será apropiado y configurado como experiencia.

Igualmente, en las experiencias de lectura objeto del presente estudio de caso, se llegaron a identificar algunos principios de la naturaleza compleja del humor carnavalesco descritos por Bajtin (2003). En *El pastel revoltoso*, por ejemplo, al hacer una prolongación de lo grotesco: el apetito, la propensión a la abundancia, el banquete; se recrea el principio de “degradación paródica”, el cual fue recibido por los lectores como una burla o parodia a las pautas y hábitos alimenticios y de higiene socialmente aceptados. Y en *¡No, no fui yo!* el “principio de la vida material y corporal” es incorporado al texto mediante la recreación de situaciones absurdas e imágenes cómicas sobre la satisfacción de necesidades naturales como la comida, la liberación de gases y fluidos corporales.

En suma, la recepción de estas estructuras propias de la cultura popular desencadenó el reconocimiento y la vivencia de la intencionalidad estética propia de una literatura carnavalesca, que por medio de la risa colectiva supera cualquier distancia entre los individuos, sin llegar a discriminar entre burlador y burlado (Bajtin, 2003). Por último, las experiencias estéticas estudiadas permiten desmentir y superar aquellas creencias o prejuicios pedagógicos que sostienen que los textos que el niño lector está en capacidad de leer son sólo aquellos que contienen estructuras y estilos simples, llegando a atribuir al verso una connotación “compleja”, “difícil”.

3.2.4 Formas particulares de narrar, el caso del cuento de autor

Se trata de la experiencia estética de uno de los niños lectores del grupo, quien al inicio de la investigación, durante las lecturas de cuentos en voz alta, ante la invitación de predecir el final de la historia, recurrentemente y con seguridad planteaba finales felices o la resolución victoriosa del conflicto, afirmando que “siempre en los cuentos es así profe, primero empieza la historia, luego pasa algo y al final todo se arregla”. Con esta premisa el lector descubre la estructura narrativa del cuento maravilloso o folclórico,

figura que además encontraba como una constante en las obras leídas hasta el momento.

Posteriormente, este lector se encontró con una obra que no correspondía a aquella “regla” hasta ese momento “universal” sobre la estructura narrativa de los cuentos, pues mientras que su horizonte de expectativas le orientaban hacia un final en el que el lobo fuera cazado, expulsado o castigado, el final de aquella historia le resultó sorprendente, logrando además mostrar otros rostros de personajes estigmatizados en la “literatura infantil” como los lobos. Esta obra fue *El estofado del lobo*, escrita e ilustrada por Keiko Kasza.

Durante las prácticas lectoras posteriores a la lectura de esta obra, la referencia sobre el autor y el ilustrador tomaron mayor relevancia para este lector, pues esperaba encontrarse con otra obra de Kasza, o en su defecto, descubrir otros escritores que le ofrecieran variaciones sobre la estructura ya conocida. Esto fue notable para la investigadora al observar que al emprender una lectura se iniciaba con la lectura del título y la referencia del autor, ilustrador, editorial, año y país, y cuando se conocía o el libro lo proporcionaba, se daba una corta reseña del autor o ilustrador en la que se indicaba su nacionalidad, experiencia, datos curiosos. Pues bien, en estas prácticas lectoras se observó que inmediatamente después de la lectura del título, nuestro lector se anticipaba preguntando: “¿ese es de Keiko Kasza?”, y en caso de que no lo fuera: “¿a ese autor ya la hemos leído?... ¿qué historia fue?”

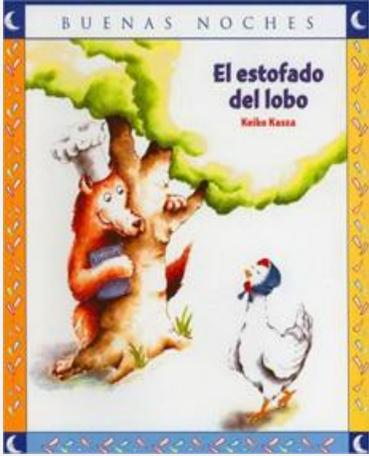
Ya en la participación de los espacios diarios de lectura, durante los primeros momentos de exploración entre los libros de la colección del aula y la lectura personal, nuestro lector encontró obras de Kasza que leyó, releyó y propuso para la lectura grupal en voz alta. Durante este último momento se asumió una actitud de complicidad entre él, el lector inicial y la obra, hasta el punto de asumir él mismo el rol de lector en voz alta. Keiko Kasza no tardó en convertirse en un autor favorito.

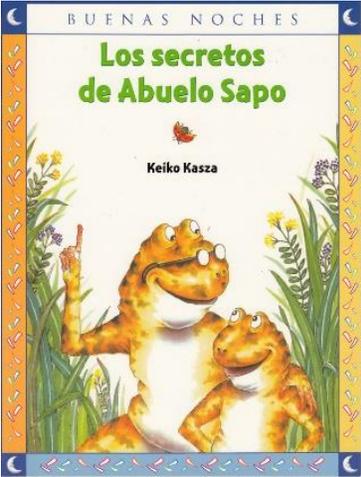
Esta preferencia fue reconocida por los demás lectores del grupo, quienes al encontrar una obra de esta escritora e ilustradora no dudaban en remitirla directamente a su seguidor; de hecho, espontáneamente se fue consolidando un grupo de lectores

que compartían este gusto, hablaban de las obras, las comparaban y hacían conjeturas y suposiciones. Cassany explica este efecto como algunos indicios de la construcción de una identidad lectora, que implica por un lado “haber leído, acumular experiencia lectora, tener intereses y gustos, manías, costumbres” y además “poder dialogar con otros lectores, discrepar y discutir con ellos, compartir nuestras prácticas lectoras, crear afinidades” (2008: 51-52)

Entre las obras leídas por este grupo estuvieron: *El estofado del lobo*; *Cuando el elefante camina*; *No te rías, Pepe*; *El más poderoso*; *El día de campo de don Chanco*; *El perro que quiso ser lobo*; *Una cena elegante*; *Los secretos de Abuelo Sapo*; *Choco encuentra una mamá* y *Mi día de suerte*. Todas estas obras hacen parte de la colección Buenas Noches, de la editorial Norma. A continuación se tomará como muestra las obras: *El estofado del lobo*, *Los secretos de Abuelo Sapo*, *Mi día de suerte* y *El perro que quiso ser lobo*, por ser las obras desde las que el mismo lector protagonista de este estudio de caso se basó para expresar la experiencia estética vivenciada con las obras del autor. Aunque la ilustración en estas obras se caracterizó por ser un elemento con alto valor comunicativo y que favoreció la interpretación, la anticipación y la contextualización de los personajes y situaciones, el análisis para este estudio de caso se centrará en las estructuras narrativas empleadas por el autor y descubiertas por el lector, por ser el elemento que cautivó a este último.

A continuación, **Tabla 1**. Recepción de obras, caso del cuento de autor.

EL TEXTO	RECEPCIÓN DEL LECTOR INFANTIL	OBSERVACIÓN
 <p>Ilustración 14. Portada <i>El estofado del Lobo</i>.</p> <p>El señor lobo tiene buen apetito. Un día se antoja de estofado de pollo y se propone cazar la mejor gallina; cuando la halla en el bosque decide engordarla preparándole deliciosas recetas y dejándoselas en la puerta de su casa. Cuando por fin llega el día de cazar a la gallina, ésta lo sorprende y junto a sus pollitos le agradecen por tan deliciosos platillos. El lobo se conmueve y forman un vínculo afectivo.</p>	<p><i>Horizonte de expectativas del lector:</i></p> <p>“Ah, pues cuando la profe lo estaba leyendo yo pensaba que el lobo cuando iba a comerse a la gallina la había atrapado, pero como no sabía que tenía pollitos, muchos pollitos, ¡cien pollitos! Ellos hubieran llamado al leñador para que salvara a la mamá, y el lobo le hubieran dado una paliza... O si no, los pollitos hubieran atacado a picotazos al lobo, y como eran hartísimos, pues el lobo no podía defenderse ni hacerles nada, y entonces le hubieran picado el ojo y todo el cuerpo y lo hubieran dejado malherido y entonces el lobo tenía que irse y entonces no regresaría del miedo que los pollitos lo volvieran a picar – risas-</p> <p><i>Lo que dice el lector sobre el cuento:</i></p> <p>“¡Es que este cuento es diferente!... El lobo al comienzo quería comerse a la gallina, así como en los demás cuentos, pero al final no pasa eso, cambia y decide ser su amigo, y también con los pollitos... ¡hasta los pollitos y la gallina le dicen tío! –risas- Y entonces le sigue preparando comida y la gallina también”</p>	<p>El lector reconoce que el cuento inicia con una estructura común, donde el personaje lobo responde a los estereotipos, pues es éste quien pretende causar un daño y provoca la situación de conflicto. El lector se sorprende y valora el desenlace que se le da a la historia, en el que se muestra un lobo sensible, y que además es correspondido por sus víctimas iniciales.</p> <p>En la predicción que hizo el lector del final del cuento durante la lectura se logra ver la introducción de personajes y procederes propios de la estructura narrativa del cuento maravilloso, que al ser modificadas en la obra original, sorprende al lector y le ofrece nuevas formas de considerar los personajes y los desenlaces de una historia.</p>

EL TEXTO	RECEPCIÓN DEL LECTOR INFANTIL	OBSERVACIÓN
 <p>Ilustración 15. Portada <i>Los secretos de Abuelo Sapo</i>.</p> <p>Abuelo Sapo y Sapito salen a dar un paseo. Durante el recorrido abuelo Sapo enseña y demuestra a su nieto los secretos para sobrevivir ante la amenaza de ser devorado. Pero antes de poder revelar el tercer y último secreto, Abuelo Sapo es atrapado por un monstruo que amenaza con comerlo. Sapito idea un plan para salvar a su abuelo, logrando poner en práctica las enseñanzas que éste le dio, descubriendo al final, el tercer secreto.</p>	<p><i>Horizonte de expectativas del lector:</i></p> <p>“Yo pensé que el sapito, cuando el monstruo se iba a comer al abuelito, le dijo que no se lo comiera, que más bien se comiera a la tortuga y la culebra, que él sabía dónde estaban y que él se las mostraría, y entonces hacían un trato, y sí, el sapito le decía dónde estaba la culebra y la tortuga, el monstruo se las comía y el sapito les pedía perdón, pero que era para salvar a su abuelito; entonces cuando el monstruo tenía que devolverle al abuelito él no quiso y no quería cumplir el trato, entonces llegó la mamá del monstruo y lo castigó por no cumplir los tratos y le devolvió el abuelito sapo y entonces regresaban felices porque al monstruo lo habían castigado”.</p> <p><i>Lo que dice el lector sobre el cuento:</i></p> <p>“Me gustó mucho lo que hizo el sapito pa’ rescatar al abuelito, porque fue lo que le había enseñado el abuelito: ser astuto y valiente y el sapito fue astuto y valiente y ¡reinteligente! Esa idea de pintarle las patas con esas cosas estuvo buenísima (imita la acción de lanzar cosas)... yo no pensaba que iba a pasar algo así”.</p>	<p>En el desenlace anticipado por el lector, éste esperaba encontrar una secuencia de riesgo, tiranía y amonestación por un personaje con mayor autoridad, estructura común en el cuento maravilloso, donde los personajes viven episodios injustos y de sufrimiento, pero al final, el adversario es castigado y las víctimas vuelven a su estado de plenitud o felicidad, muchas veces recibiendo una recompensa.</p> <p>Este lector se sigue asombrando por las nuevas posibilidades que le brinda la obra en los desenlaces, donde lo inesperado y sorpresivo parece ser lo que más lo cautiva, pues moviliza sus esquemas narrativos ya construidos.</p>

EL TEXTO	RECEPCIÓN DEL LECTOR INFANTIL	OBSERVACIÓN
<div data-bbox="214 344 578 810" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="214 814 578 869">Ilustración 16. Portada <i>Mi día de suerte</i>.</p> <p data-bbox="201 911 594 1675">Aparentemente un cerdito llega a la casa del Zorro, llamando a su puerta por equivocación, situación que es aprovechada por el Zorro para tomar al cerdito como presa para su cena. El cerdito acepta resignado y durante la preparación de la comida, el cerdito persuade al Zorro para que con el pretexto de mejorar su cena, le brinde atenciones como alimentarlo, bañarlo, masajearlo. Al final, el Zorro queda dormido por la extenuante jornada, el cerdito escapa, regresa a su casa, en la que revisando su agenda para planear su próxima visita, revela al lector que todo se trata de un plan del cerdito.</p>	<p data-bbox="618 268 1003 323"><i>Horizonte de expectativas del lector:</i></p> <p data-bbox="618 327 1003 907">“Al comienzo, cuando el zorro se estaba engordando al cerdito, se parecía un poco al cuento de Hansell y Gretell que la bruja estaba engordando a los niños, pero también se parecía un poco al cuento del El estofado del lobo, cuando el lobo estaba engordando la gallina, entonces yo pensé que como era un cuento de Keiko Kasza, entonces el cuento iba a ser como el del lobo, que al final terminaban siendo amigos y se hacían comida y se invitaba a comer... entonces yo creía que el Zorro le iba a coger cariño al cerdito y terminaban siendo amigos”.</p> <p data-bbox="618 940 1003 995"><i>Lo que dice el lector sobre el cuento:</i></p> <p data-bbox="618 999 1003 1360">“Uy en este cuento es chévere porque es como si lo engañaran a uno... ¡sí!, uno piensa que el cerdito es el pobrecito que se lo van a comer, pero ¡no!, el cerdito es todo abeja y quiere comer y que lo bañen y que le hagan masajes y de todo pa’ después irse y dejar al zorro todo cansado... ¡ese cerdito si es to’o mañoso! Y uno creyéndole...”</p> <p data-bbox="618 1365 1003 1419">-Profesora: ¿qué le hace creer que el cerdito es “el pobrecito?”</p> <p data-bbox="618 1423 1003 1751">“Pues como él llega a la casa del Zorro dizque equivocándose de casa, porque dizque iba a la casa del conejo, y el zorro lo coge y dice que será su comida, entonces uno piensa que el cerdito es el pobrecito, pero al final, puro al final del cuento uno se da cuenta que no es así y que era pura mentira del cerdito”.</p>	<p data-bbox="1029 730 1421 1297">Con esta obra, el lector hace hipótesis basadas en obras que comparten un episodio de la narración y espera que el desenlace sea igual o muy similar al desarrollado en otra obra del mismo autor que había leído anteriormente. El lector es sorprendido con un formato que conservando el elemento inesperado propio del autor, en esta obra sigue variando, ya que la información que devela la trama es presentada sólo al final de la historia.</p>

EL TEXTO	RECEPCIÓN DEL LECTOR INFANTIL	OBSERVACIÓN
 <p>Ilustración 17. Portada <i>El perro que quiso ser lobo</i>.</p> <p>En esta historia, Michelle, una niña, y Moka, su mascota perro, leen un libro informativo sobre lobos. Moka queda fascinado con la vida de estos animales y al identificarse con ellos decide escapar para convertirse en lobo. Se describe el recorrido que el perro hace, la manera como hace uso de su libertad. En el momento que siente hambre, Moka intenta cazar infructuosamente varios animales. Al anochecer, en su sentimiento de frustración aúlla y se paraliza al escuchar a lo lejos otros aullidos de verdaderos lobos que respondían a su llamado. Moka huye buscando regresar a casa, lo consigue, se reencuentra con Michelle, con quien lee un nuevo libro, esta vez sobre monos.</p>	<p><i>Horizonte de expectativas del lector:</i></p> <p>“Yo sí pensé que el perro Moka le iba a dar miedo y que se iba a devolver pa’ la casa, sí, eso lo adiviné... Lo adiviné porque los lobos, los lobos de verdad son muy feroces y tienen colmillos afilados y si lo hubieran encontrado solito, quién sabe lo que le hubiera pasado, porque Moka era un perrito. Si hubiera sido un perro bien bravo tal vez sí, pero no, ese era un perro juguetón”.</p> <p>-Profesora: ¿cómo sabe que Moka era un perro juguetón?</p> <p>“Ah, pues porque es todo juguetón con Michelle, mueve la colita y tiene cara de juguetón... si no fuera juguetón pues gruñiría a todo tiempo y atacaría a los demás”</p> <p><i>Lo que dice el lector sobre el cuento:</i></p> <p>“Lo chévere de este cuento es que se parece un poquito al del cerdito y el zorro (Mi día de suerte)... Porque mire que al final terminan leyendo un nuevo libro, pero ahora de monos, y entonces ahora era Michelle la que quería ser mono... ¡qué chistoso! Y es como si el cuento volviera a empezar, pero no, porque uno ya sabe”.</p>	<p>Con esta obra, el lector descubre una segunda variable en el desenlace de los cuentos de este autor, donde suelen presentarse representando la misma situación de inicio, dando la idea de una historia cíclica.</p>

En este estudio se observa que el elemento detonante de la experiencia estética para el lector fue el encontrarse con estructuras narrativas que modificaban las estructuras

consagradas a las que había tenido acceso en sus anteriores experiencias de lectura. Así, las obras impulsaron un juego mental para el lector, y lo llevó a reconocer sus elementos, compararlos, contrastarlos y descubrir un estilo escritor/creador de un autor en especial.

3.2.5 Los indicios en el texto: entre la interpretación personal y la interpretación de la obra, el caso de la novela

La experiencia de lectura y la respuesta estética de los niños lectores se despliega con una obra leída en el contexto del desarrollo del proyecto de aula “Locos por el fútbol”, para lo cual se emprendió una búsqueda entre la oferta literaria de producciones que brindaran narrativas que recrearan el tópico de interés del curso: el fútbol.

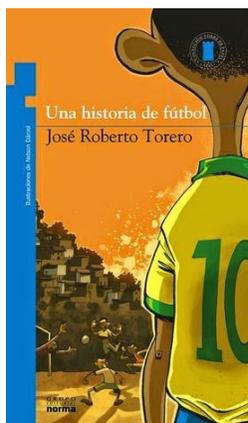


Ilustración 18. Portada *Una historia de fútbol*.

Una historia de fútbol fue la novela escogida para este propósito, por ser narrativa-descriptiva y contar la participación de un equipo de niños en un campeonato escolar de fútbol, historia que además revela los inicios de una figura del fútbol mundial. Esta obra escrita por José Roberto Torero hace parte de la colección Torre de Papel Azul, de la Editorial Norma, año 2010, catalogada como una novela infantil, dirigida a lectores mayores de 9 años de edad. La edad sugerida ponía en duda la recepción de la obra en los lectores del grupo, además de no poseer ilustraciones más que la de la portada y unas márgenes gráficas que señalizan el inicio de cada capítulo; este aspecto contrasta con la preferencia de obras ilustradas observada en los momentos de selección y lectura personal. Finalmente, tras valorar la pertinencia de la obra para el grupo, ésta fue vista

por la docente como una oportunidad para explorar otros géneros, otras narrativas y formatos que enriquecieran la experiencia de lectura.

De este modo, durante dos semanas el momento de lectura grupal en voz alta fue destinado para la lectura de la novela propuesta. Durante la lectura se comprobó que la condición de ser una historia no ilustrada no representó dificultad alguna y por otro lado si bien se informaba que era una obra destinada a lectores a partir de los 9 años, no implicó dificultades en la recepción, sólo que la obra fue leída en voz alta para el grupo.

Se percibieron tres respuestas recurrentes en el grupo:

- Identificar aquellos vínculos o coincidencias entre la historia y la vida de los lectores; por ejemplo, el grupo disfrutó al ver en la vida de los personajes situaciones como la conformación de un equipo para participar en el campeonato escolar, ya que desde el proyecto de aula se está promoviendo en el colegio un campeonato entre cursos. Asociar los integrantes del equipo de fútbol de la historia con los niños del salón, relación lograda a partir de la descripción de sus habilidades, comportamientos y características físicas.
- Recrear situaciones narradas y combinarlas con la cotidianidad de los lectores; es decir, el grupo disfrutaba recreando por medio de la conversación y la dramatización las situaciones, los lugares y los personajes de la historia; por ejemplo: espontáneamente, cuando el curso jugaba fútbol surgía la representación de escenas de partidos descritos en la novela y se creaban nuevas versiones en la que se combinaba la ficción y la realidad.
- Identificar historias paralelas. El grupo se percató que en la novela no sólo se narraba la historia del equipo en el campeonato de fútbol, sino también otras historias simultáneas a ese evento, siendo objeto de conversación luego de cada lectura el reconstruir la continuidad de esas historias paralelas entre capítulos.

Precisamente, este análisis se centrará en la atención fijada por los lectores en una de las historias paralelas, puesto que inicialmente su interpretación estuvo velada por los referentes de sentido culturales del grupo, impidiendo comprender los indicios expresados en el texto. Luego, ya en el desenlace de la historia, se revelan los hechos,

pero los lectores, aun dudando de la versión relatada, recurren a una segunda lectura de la novela, en la que finalmente pueden identificar los referentes de sentido expresados en la novela y los “lugares vacíos” en los que predominó las creencias y experiencias que los llevaron a una interpretación errada de la historia, quedando asombrados, “sin palabras”.

A continuación se presentará la secuencia de hechos narrados en la historia paralela relatada en la novela, que generó la discusión y la búsqueda de la verificación en la interpretación:

- a) Zuza, personaje principal y narrador de la historia pide a su padre que revise una tarea de escritura para confirmar que quedó bien hecha.
- b) El padre la observa rápidamente y afirma que todo ha quedado muy bien.
- c) En el colegio la maestra Rosita revisa la tarea y corrige un error en la escritura.
- d) Zuza se sorprende y piensa por qué su padre no le había indicado el error.
- e) Un día Zuza nota que ya es noche y su padre no ha llegado a casa.
- f) Las llegadas tarde de su padre se vuelven recurrentes, pero se desconoce el motivo.
- g) Los padres de Zuza discuten, pues la madre reclama al padre sobre sus llegadas tarde, el padre no da explicaciones.
- h) La madre de Zuza sospecha que su esposo frecuenta a otra mujer. Zuza la ve llorar.
- i) Zuza le cuenta a su amigo Dico lo que está sucediendo con sus padres.
- j) Dico impulsa a Zuza a seguir a su padre cuando éste salga en la noche y así averiguar a dónde va.
- k) Una noche Zuza y Dico persiguen al padre y descubren que éste entra a la casa de la profesora Rosita.
- l) Zuza se asoma por la ventana y ve que la profesora Rosita ha tomado la mano de su padre.
- m) Zuza huye y piensa que su padre engaña a su madre con la profesora Rosita.
- n) Zuza decide callar y no contarle nada a su madre, quien sigue preocupada por la ausencia del esposo.

- o) Zuza empieza a descuidar sus deberes en la escuela y empieza a tener malas calificaciones.
- p) El padre de Zuza, cuando habla con su hijo, insiste en la importancia de ir a la escuela, de estudiar, de aprender.
- q) Una noche, mientras que los padres de Zuza discuten, el niño se acerca para oír la discusión, pero sólo logra ver cuando la madre abraza al padre y le pregunta el por qué no se lo había dicho. El padre responde que era algo que lo avergonzaba. Zuza no entiende lo que pasa.
- r) Las discusiones entre los padres de Zuza terminan, y la tristeza de la madre también; aunque las llegadas tarde del padre persisten.
- s) Ya para terminar el campeonato de fútbol, el padre de Zuza le prohíbe seguir yendo a los entrenamientos y partidos hasta tanto no mejore sus calificaciones. El padre insiste en que es más importante estudiar que jugar.
- t) Zuza se enoja con su padre, y cuando llega la hora del entrenamiento le desobedece y va a jugar fútbol.
- u) El padre de Zuza se da cuenta de la falta de su hijo y va a la cancha para hacer regresar a casa a su hijo.
- v) Ya en la cancha, el padre de Dico sugiere al padre de Zuza dejarlo jugar, se genera una discusión entre los dos adultos, que trasciende a la discusión entre los dos amigos.
- w) Esa noche Zuza está tan enojado con su padre que decide ir a casa de la profesora Rosita para espiarlo.
- x) Esta vez, se trepa al techo para ver mejor, y cuando el padre entra a la casa de la profesora, la teja se parte y Zuza cae al interior de la casa.
- y) Zuza le reclama al padre su engaño. El padre revela la verdad: estaba asistiendo todas las noches a casa de la profesora Rosita para aprender a escribir y leer.
- z) El padre le indica a Zuza que era algo que lo avergonzaba, que su madre ya lo sabía y que le estaba ayudando a aprender y que por esa razón le insistía siempre en estudiar, pues no haber estudiado había sido muy lamentable en su vida.

A continuación se expresarán las interpretaciones y deducciones logradas por los lectores en el transcurso de la primera lectura de la novela:

- La secuencia de hechos narrados entre los literales –a- y –d- son olvidados o no son tenidos en cuenta en el momento construir una interpretación de la historia.
- Para los hechos descritos en los literales –e- y –f-, los lectores ya habían anticipado una posible infidelidad del padre, pues el indicio de que llegara tarde en la noche y sin motivo alguno, fue suficiente referente para deducir: “Noooo, eso es que tiene a otra vieja”, “Sí profe, no ve que eso es lo que pasa, se consiguen otra mujer, entonces tienen que ir también donde ella”.
- Entre los hechos narrados en los literales –g- y –h-, los lectores dan como confirmada su hipótesis sobre la infidelidad del padre, concluyendo: “Ahhhh, ¿sí ve profe? Yo se lo dije, el papá tiene una moza y ya la mamá lo sabe, por eso llora”
- Entre los literales –i- y –n- los lectores identifican a la supuesta amante del padre y se sorprenden con que sea la profesora y no comentan nada al respecto. Con estos hechos no queda duda para el grupo que se trata de una infidelidad.
- Nuevamente, los sucesos enunciados en los literales –o- y –p- son omitidos en la interpretación del suceso, no son considerados portadores de sentido para la comprensión de la historia.
- En los literales –q- y –r-, los lectores interpretan que el padre de Zuza miente a la madre para evitar más peleas y la madre es víctima del engaño, confirmando una vez más que se trata de una infidelidad: “¡Ja!, quién sabe lo que le está diciendo, eso sí deben ser puras mentiras para que le deje la cantaleta y deje de llorar”
- Los hechos ocurridos entre los literales –s- y –v- son interpretados por los lectores de manera aislada o ajena al conflicto generado con la supuesta infidelidad del padre, y lo ven como una amonestación hacia el hijo por no cumplir con los deberes del colegio y con las órdenes del padre; es decir, como otra historia paralela.
- En la secuencia de hechos enunciados entre el literal –w- y –z-, en los que se aclaran los motivos de la ausencia del padre en las noches, los lectores reaccionan escépticamente, dudando de lo relatado de forma explícita:

-Lector 1: No profe, no le crea, eso debe ser otra mentira, ¡porque como Zuza los descubrió!

-Profesora: ¿Será?, pero miren, aquí dice que el señor estaba aprendiendo a escribir y a leer y que la mamá ya sabía, por eso fue que pararon las peleas entre ellos...

-Lector 2: Noooo profe, entonces ¿por qué se cogían de la mano?, ¿ah?

-Profesora: ¿Quiénes?

-Varios lectores: ¡pues el papá y la profesora!

-Profesora: ¡Noooo!, ¡pero nunca dijeron eso!

-Lector 3: ¡Dizque!, cuando la primera vez Zuza vió que el papá iba a la casa de la profesora, ese día vio por la ventana que se cogían de la mano.

-Varios lectores: ¡Sí, así fue!

-Profesora: ¡No!, creo que ustedes están confundidos, yo recuerdo que ahí decía que la profesora le tomaba la mano al papá de Zuza...

-Varios lectores: ¡Ah!, ¡por eso!

-Profesora: pero ¿qué tal que le haya tomado la mano para enseñarle cómo coger el lápiz?, o ¿cómo hacer el trazo de las letras? ¿Se acuerdan el año pasado, cuando ustedes estaban en transición? ¡Yo a veces les cogía la mano para explicarles a algunos cómo hacerlo! Entonces porque les cogí la mano ¿significa que somos novios o algo así?

-silencio-

Esta discusión llevó a que uno de los lectores propusiera: “profe, entonces volvamos a leer donde empezó todo y miramos a ver”. Al emprender la segunda lectura de la obra, la tensión estuvo puesta en identificar los indicios relacionados con esta historia paralela y que sirvieran para clarificar la interpretación, logrando reconocer los hechos ignorados, siendo los más reveladores los momentos en el que el padre no corrige la tarea de su hijo y posteriormente le insiste mucho en que estudie. Finalmente se reconoció que las

hipótesis sobre la infidelidad estuvieron sustentadas por interpretaciones de acciones que en la cotidianidad del grupo están asociadas a la infidelidad y a las relaciones amorosas.

Para este caso la primera lectura estuvo dominada por lo que Rosenblatt (2002) llamaría una lectura estética, una lectura orientada por experiencias pasadas e intereses en el aquí-ahora de la lectura; es decir con lo extraliterario; mientras que la segunda lectura estuvo predominantemente orientada por una lectura eferencial, es decir, más centrada en el universo y contenido del texto mismo; es decir, lo intra-literario. Así, se llega a reflejar la fusión de los horizontes de expectativas del texto y del lector, que para Jauss (1987) es un momento de la experiencia comunicativa, o la Katharsis, y que Iser (1987) explica como el efecto de la recepción, como la secuencia de representaciones de lo “no dado”, en las que la estructura del texto es apropiada en la conciencia del lector y transferida a su capital de experiencias y le permite finalmente dar cuenta de la intención y sentido de la obra.

Luego de todo lo anterior, es preciso retornar a la situación problema que provocó el presente estudio y a la hipótesis con la que se pretendió dar respuesta, para dilucidar que: si bien, cuando desde la mediación literatura-potencial niño lector, el docente atribuye un uso instrumental y didáctico a la literatura, su práctica pedagógica trae como consecuencia el detrimento de la experiencia estética y la recepción infantil; lo revelador en este proceso investigativo fue percatarnos de la relación de este hecho, con la reproducción de la tradición con la que la “literatura infantil” ha sido orientada a la función moralizadora y educativa desde su origen y evolución. Así, el problema de investigación al tener inicialmente un carácter empírico, llevó implícitas unas cuestiones conceptuales de las que se halló respuesta en los estudios históricos sobre estas producciones estéticas destinadas al público infantil.

Ahora bien, la hipótesis construida y fundamentada desde la reflexión, la indagación teórica y la reorientación de la práctica pedagógica del docente de los primeros grados de escolaridad (preescolar, primero y segundo de primaria) no sólo corroboró que al favorecer la experiencia estética literaria en el contexto escolar se tendría como efecto tanto la experiencia de lectura y la respuesta estética (función comunicativa, estética y

cognitiva de la literatura), así como la profundización de los saberes disciplinares, éticos y morales implícitos en la obra (función educativa de la literatura), sino que adicionalmente develó que la experiencia estética requiere además un abordaje natural de la literatura.

Este último hallazgo implica que la lectura literaria no debe estar dada en situaciones artificiales, que no es más que la mediación manipulada por intereses extraliterarios; por el contrario, es necesario se genere en situaciones reales, en prácticas auténticas y recurrentes de lectura; o lo que Cassany (2008) llamaría participación en prácticas letradas, siendo miembro de una comunidad de práctica, coincidiendo además con los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, que ponen como medio y objeto de estudio mismo las prácticas de lenguaje.

Conclusiones

- Entre las causas por las que se privilegian las posibilidades didácticas, educativas y moralizadoras de la literatura, en detrimento de la experiencia estética se encuentran: la básica formación literaria en los docentes; formación que incluye la experiencia como lector y la apropiación de referentes conceptuales propios de los campos literario y educativo, y la escasa reflexión y crítica hacia las propias prácticas pedagógicas.

Esta conclusión emerge del estudio y se ubica en la discusión, ya que se observó que, para un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, el docente debe ser consciente de su forma de actuar, de su proceder; debe reflexionar empírica y conceptualmente sobre su hacer y contrastar estos dos referentes. En este estudio en particular, el saber histórico se perfiló como un referente de sentido, un referente que permitió desentrañar aquella práctica en la que se tiende a instrumentalizar la literatura, otorgándole un valor meramente didáctico y moralizador.

Al comprender que dicho proceder provenía de la reproducción involuntaria de una tradición asociada al origen y evolución de la “literatura infantil”, se develó que en su momento histórico, fueron valoradas las funciones educativas de una literatura dirigida al destinatario niño. Este referente se configuró como el hallazgo que permitió comprender la situación problema, identificar una necesidad de conocimiento, emprender la búsqueda conceptual y empírica que orientara la transformación y cualificación de las prácticas pedagógicas.

- La educación es un campo en el que convergen múltiples campos de conocimiento, por tanto, se deben trascender los límites entre disciplinas, integrar sus aportes en la construcción de conocimiento, lo cual implica considerar también el referente empírico, es decir, el de las prácticas pedagógicas. Aquí la observación y la reflexión son mecanismos necesarios para la investigación. En el caso de la recepción literaria, el desarrollo conceptual de la literatura, llevada al campo educativo desde la didáctica, permitió comprender las realidades, y reorientar la práctica pedagógica.

- La lectura literaria, más particularmente la literatura con recepción infantil, es reconocida como una lectura compleja, ya que:
 - La experiencia de lectura literaria en su recepción estética integra diferentes niveles de comprensión lectora. Así, la experiencia receptiva o poiesis, se aproxima a una lectura literal, la recepción de la propuesta del texto. En la experiencia reproductiva o aisthesis, se explora una lectura de tipo inferencial, ya que implica develar el horizonte de expectativas del texto; y en la experiencia comunicativa o katharsis, la lectura crítico-intertextual tiene su máximo estado, ya que convergen los mundos y horizontes intra y extraliterarios. Este proceso no es lineal, así como se describe, sino transaccional como lo explica Rosenblatt, como un movimiento en espiral.
 - Las prácticas de lectura perfilan unos textos y tipos de lectura según la intención comunicativa. En el caso de la lectura literaria, ésta no sólo hace referencia a una lectura eferencial, informativa o de contenido, sino también estética, o sea vinculada a la experiencia, a lo contextual.
 - La literatura para la infancia, o aquellas obras literarias que los receptores niños hacen suyas, cuenta con otras características que confirman su complejidad y riqueza, tales como: al ser leída por lectores niños y adultos, maneja un doble código, dirigido a cada uno de estos receptores; el juego intertextual hace parte de la elaboración literaria, en la que se comparte un referente folclórico, propio de sus orígenes: los cuentos maravillosos; y, la incorporación de otros lenguajes, no sólo el escrito, sino el icónico, demandan de este tipo de literatura otras habilidades para ser leída y producida.
- Algunos estudios han focalizado la problemática en la producción, la edición y la comercialización de obras literarias para el público infantil, argumentando criterios como la calidad literaria. Desde este estudio se considera que si bien existe una oferta amplia y variada de “literatura infantil”, finalmente, son los lectores, quienes desde sus experiencias de lectura y recepción del texto, los que finalmente consolidan la obra; y que la problemática, más bien, gira en torno a la exclusión de los potenciales niños lectores de los procesos de selección y en otorgar relevancia a criterios extraliterarios que obedecen a intereses educativos, didácticos y moralizadores; pues aun

contándose con una obra valorada por los críticos como de “alta calidad literaria”, al ser mediada por estos criterios, terminará siendo un texto “adecuado”, manipulado e instrumentalizado, que difícilmente permitirá la recepción que como efecto alcance la vivencia de una experiencia estética.

- La selección de obras es un proceso complejo, por tanto, debe atender a diversas variables, entre las cuales se pueden señalar: orientaciones que desde la academia y la crítica literaria se generen; la participación de la comunidad interpretativa, que integrada por los potenciales niños lectores y sus familias, vinculen sus expectativas como criterios de la selección; y el concepto del docente o adulto que ejerza el rol de mediador entre literatura y niño lector. En esta última variable, se espera que el docente, desde su experticia como lector y mediador, logre reconocer al potencial niño lector como un sujeto social, usuario de unas prácticas de lenguaje, situado en un contexto sociocultural específico, con unas experiencias de lectura previas; para a partir de ello identificar sus intereses, gustos y necesidades personales y lectoras, se anticipe a sus horizontes de expectativas, para que finalmente, éstos sean los criterios pedagógicos que orienten la búsqueda y selección de textos, que considere enriquecerán las experiencias.

Otro criterio de selección que emergió en el estudio fue explorar las características y posibilidades de los géneros discursivos y las formas textuales, para así ampliar los referentes literarios y propiciar experiencias diversas.

- El Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, contempló tres componentes: dotaciones, formación de mediadores y gestión escolar de la biblioteca escolar y ejecución del plan. Desde el ejercicio de la presente investigación se reconoce la pertinencia en estos componentes; sin embargo, se sugiere: para el componente de dotaciones generar estrategias que permitan la participación de las comunidades educativas desde la misma selección del material bibliográfico; pues aun comprendiendo que la Colección Semilla, como su nombre metafóricamente lo indica, fue propuesta como una semilla o una base para que las bibliotecas escolares se consoliden, fortalezcan y actualicen, es contradictorio considerar que una misma colección responda a las necesidades y expectativas de comunidades interpretativas de contextos tan diversos, como los hay en todo el territorio nacional.

Asimismo se entiende que la estrategia de dotar a las instituciones educativas con una misma colección responde a unas condiciones económicas, pues al editar numerosos tirajes de los mismos ejemplares se optimizan los recursos; sin embargo, el proporcionar una amplia selección de textos base, podría ser presentada como la oferta a las instituciones educativas beneficiarias, para que a partir de ésta, y desde procesos participativos con las comunidades educativas, se seleccionen los ejemplares para cada biblioteca escolar, proceso que también incide en la formación del comportamiento lector y del ciudadano como lector crítico, objetivos formativos del sistema educativo colombiano.

- Los documentos oficiales que orientan el sistema educativo colombiano tales como la Ley General de Educación, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, los Lineamientos y Orientaciones Curriculares, los Estándares de Competencia y los Referentes para la Didáctica del lenguaje, declaran un enfoque artístico, comunicativo y sociocultural del lenguaje, en los que la literatura está especialmente comprometida con el desarrollo de las competencias comunicativas y en la formación del ciudadano como lector crítico; propósitos que se logran al vivenciar la experiencia de lectura y la recepción estética de la obra.

A partir de este estudio, se sospecha que algunos procesos, como fue el caso del empleo utilitarista de la literatura en los primeros grados de escolaridad, el docente obedece a tradiciones que no se atreve a analizar, evaluar, criticar, comprender y desconoce las orientaciones con las que desde el campo de la pedagogía y la didáctica cuenta. Esto se deduce tras comprobar que el enfoque propuesto por los documentos institucionales que orientan el sistema educativo colombiano se identifica con el enfoque que se abandera en el presente estudio, que se podría sintetizar en: priorizar la interpretación orientada a la experiencia estética del lector. Esto se declara como propósito pedagógico del maestro, pero que, por desconocimiento, termina siendo ignorado y desaprovechado.

En consecuencia, el presente estudio identifica como una necesidad de conocimiento el develar el por qué, luego de dos décadas, en las que se han venido produciendo, actualizando y publicando estas orientaciones, algunos docentes aún las desconocen,

no las han llevado a su práctica pedagógica, o por lo menos, no se evidencia haberlas tomado como objeto de estudio.

- Debido a la dependencia que tiene el niño del adulto (cuidado, desarrollo, aprendizaje) el encuentro entre literatura y niño está generalmente mediado por el adulto. Aquí, el rol del adulto, sus concepciones sobre arte literario y su conciencia al asumir el rol de mediador y facilitador de la experiencia estética son determinantes; puede suceder que siendo inconsciente de ello llegue a desempeñar un rol “esperado”, ideal, es decir, aquel que favorece la experiencia estética orientada a la interpretación; pero también se tiene un alto riesgo de desempeñarse en un rol que obedeciendo inconscientemente a la tradición, proceda a manipular e instrumentalizar la literatura ante el potencial niño lector.
- En contextos y comunidades cuyo capital de prácticas de lectura y experiencias estéticas han sido escasas, la escuela y el docente se perfilan como el lugar y el mediador potencial de estos procesos.
- El enfoque pedagógico que favorece la experiencia de lectura, la recepción estética de los textos literarios, la inmersión y participación en comunidades letradas es pertinente para aquellos contextos educativos en los que el acceso a las actividades y bienes culturales y prácticas letradas son limitadas.
- En el contexto escolar, es preciso considerar al curso o al grupo de escolares como una comunidad interpretativa. Ello implica situarlo en un contexto, una historia, unos intereses, unas necesidades... y legitimizar diversas prácticas de lenguaje con ellos, prácticas que para el presente estudio estuvieron materializadas en prácticas de lectura literaria.
- La biblioteca de aula surge como una respuesta a la falta del servicio bibliotecario escolar y comunitario, además de brindar la posibilidad de responder a necesidades e intereses particulares de la comunidad interpretativa del curso y la frecuencia de las prácticas lectoras.
- El niño lector se acerca al libro, explorándolo primero como objeto, valorando sus características físicas (tamaño, colores, tramas, fuentes, papel, formas...), atributos que lo acercarán a sus elementos paratextuales (títulos, portada, contraportada, tapas, índice, ilustraciones) y de allí a su contenido.

- La recepción o poiesis (experiencia receptiva) en los niños lectores está influenciada tanto por el contenido de los textos, como por los atributos físicos del libro o la lectura; es decir, el libro como objeto físico y los matices de la lectura en voz alta, que en ambos casos otorgan sentido y perceptibilidad a los textos. Se podría afirmar que este momento determina una disposición receptiva, que como ya se ha venido afirmando, no es un momento lineal durante la lectura, sino transaccional. Este momento se da de forma continua. Este carácter físico-perceptible de la lectura (visual y táctil en cuanto a las características físicas del libro, o visuales y auditivas, en la lectura en voz alta) se constituyen como un canal en la comunicación.
- La lectura en voz alta se muestra como otra variable determinante en la formación de lectores y como facilitadora de la experiencia de lectura. Ésta demanda suficiente experiencia y experticia en el adulto o lector en voz alta.
- En los potenciales niños lectores, con reducidas experiencias de lectura, la respuesta primaria es empírica, provocada por los atributos físicos del objeto libro, o de la lectura en voz alta, elementos y sensaciones que posteriormente lleva al lector a adentrarse en el contenido de los textos, para luego alcanzar una respuesta estética, cognitiva, cuya materialización es la interpretación apropiadora.
- El ejercicio de la interpretación es atravesado por la recreación del texto por parte de los niños lectores, ya sea por medio de la reconstrucción del relato en forma oral, la relectura, la relación y comparación con otras experiencias y referentes o el juego dramático principalmente. Aquí, las referencias autobiográficas fueron efectos constantes en las experiencias estéticas estudiadas que, explicadas desde la teoría de la recepción, son el mecanismo de encuentro o vinculación del horizonte de expectativas extra-literarios del lector, que buscaba la comprensión a partir de su historia y sus experiencias previas.
- En ocasiones, la lectura es personal, íntima; pero luego, de satisfacer una necesidad individual, le sucede la necesidad de compartirla, leerla con otro, conversarla...
- La relectura surge como otra necesidad de conocimiento que se desprende de la presente investigación, como un objeto de estudio pertinente a abordar, pues se observa que se presenta tanto como mecanismo en la concreción o apropiación, es decir, en la interpretación de la obra, en la fusión del horizonte de expectativas intra y

extra literario; así, como efecto, alcanzando una interpretación, se vuelve al texto una y otra vez, por gusto o disfrute del relato, o de los usos del lenguaje que la obra propone. Asimismo, la relectura se perfila como una estrategia pedagógica para que el docente, junto a la conversación, oriente y provoque la interpretación crítica de los textos, y de allí, la experiencia estética.

Referencias

- Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Tesis inédita de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/42922/>
- Aguilar, E. (27 de Mayo de 2010). *Cinco cosas que no es literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 10 de Julio de 2015, de Editar en voz alta. Notas de una editora de Literatura Infantil y Juvenil: <https://editarenavozalta.wordpress.com/2010/05/27/cinco-cosas-que-no-es-la-literatura-infantil-y-juvenil/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (22 de Junio de 2004). *Decreto 190 de 2004*. Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13935>
- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Argentina: Comunicarte.
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R., & Pardo, C. (2012). *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Ball, M., & Gutuérrez, M. (2008). Estética de la recepción: cuando lo niños aún no leen. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 12(42), 439-445. Recuperado el 25 de Abril de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26298/1/articulo2.pdf>
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Fundación Paidea Morata.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. España: Alhambra.
- Casanueva, M. (2008). El texto literario y el receptor infantil y juvenil. *TABANQUE Revista Pedagógica*(21), 25-38. Recuperado el 18 de Abril de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002624>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Sevilla Editores.
- Castrillón, S. (2013). Hay que encontrar el espacio para que los docentes puedan leer, discutir, conversar sobre lo que leen de manera abierta. En MEN, *Leer para comprender, escribir para transformar* (págs. 142-145). Bogotá: MEN.
- Chambers, A. (2008). El papel de la literatura en la vida de los niños. En A. Chambers, *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños* (págs. 13-31). México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (Octubre de 1996). Eterna Caperucita: la renovación del imaginario colectivo. *Cuadernillos de literatura infantil y juvenil*, 7-19.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- El Tiempo.com. (17 de Agosto de 2012). *Antigua casa de hacienda se convertirá en centro cultural de Usme*. Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de City TV.com: <http://www.citytv.com.co/videos/842232/video-antigua-casa-de-hacienda-se-convertira-en-centro-cultural-de-usme>
- Eskola, K. (1 de Diciembre de 1990). Literature and Interpretative Communities-Literary Communication: On Relevant Concepts and Empirical Applications in Finland. (Taylor & Francis Ltd, Ed.) *Acta Sociológica*, 33(4), 359-371. Recuperado el 13 de Abril de 2014, de <http://asj.sagepub.com/content/33/4/359.short>
- Fraga, F. (2005). Ética y estética en literatura de recepción infantil. *OCNOS: Revista de estudios sobre literatura*(1), 7-18. Recuperado el 4 de Abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120382001>
- González, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura e interpretación de los textos literarios. *Multiciencias*, 13(2), 180-189. Recuperado el 10 de Abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90428841010>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hillesheim, B. (2006). *Entre a literatura e o infantil: uma infancia*. Tesis Inédita de Doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4772>
- Hospers, J. (1976). Fundamentos. En M. Beardsley, & J. Hospers, *Estética Historia y Fundamentos*. España: Cátedra.
- Instituto Distrital de las Artes. (12 de Agosto de 2014). *Usme estrena Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud-CLAN*. Obtenido de IDARTES: <http://www.idartes.gov.co/index.php/jornada40horas-noticias/2610-usme-estrena-centro-local-de-artes-para-la-ninez-y-la-juventud-clan>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. España: Taurus.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como una nueva instancia de la literatura. En J. A. Mayoral, *Estética de la recepción* (págs. 59-85). Madrid: Arco/Libros S.A.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. España: Paidós.
- Jurado, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Revista Electrónica UN Literatura: teoría, historia y crítica*(6), 269-296. Recuperado el 12 de Junio de 2015, de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/30607>

- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. (O. d.-a. (OEI), Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 89-105. Recuperado el 21 de Mayo de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>
- Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta Poética*, 29(2), 329-360. Recuperado el 14 de Noviembre de 2015, de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/23174/22116>
- Jurado, F. (6 de Octubre de 2013). Balance sobre los lineamientos curriculares: Literatura. Bogotá, Colombia. Recuperado el 18 de Abril de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=Ye79xHIVyyQ>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G., Chaparro, J., Rincón, M., Rodríguez, C., & Victorino, A. (2009). *Cómo conocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación sobre la experiencia de los comités de valoración de Fundalectura*. Bogotá: Panamericana.
- Lugo, D. (2000). La figura del narratorio infantil en los cuentos de José Martí, Horacio Quiroga, Camilo José Cela y Rosario Ferre. *Cuadernos de la Investigación en Educación*(15).
- Machado, A. M. (2003). Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura. En A. M. Machado, & G. Montes, *Literatura infantil, creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Martínez, Z., & Murillo, Á. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10(1), 175-194. Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Búsqueda de términos: Extraedad*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2014, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292#HojaVida>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Preescolar*. Bogotá: Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (págs. 18-45). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 Los diez temas y sus macroobjetivos*. Bogotá: Gráficas Visión J.P.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura -Colección Semilla-*. Recuperado el 10 de Octubre de 2013, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-317417.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2013, de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial. Documento No. 21 Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado el 17 de Julio de 2014, de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial. Documento No. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc23.pdf
- Munita, F., & Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 261-268. Recuperado el 21 de Abril de 2014, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>
- Nikolajeva, M. (1995). Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History. En M. Nikolajeva, *Aspects and issues in the history of children's literature* (págs. 39-48). United States of America: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Ospina, C. (2011). *El libro álbum: lecturas y lectores posibles*. Tesis Inédita de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Recuperado el 10 de Abril de 2014, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4345/>
- Papalini, V. (Diciembre de 2012). Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria. *Álabe, Revista de las Universidades Lectoras*(6), 1-21. doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2012.6.1>
- Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. Tesis inédita de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Recuperado el 10 de Abril de 2014, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2764/>

- Pérez, E. (2007). *El escritor frente al mito del niño lector*. España: Anaya.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros? Colección lecturas sobre lecturas*. México: Conacultura.
- Propp, V. (2007). *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Puente, X. (2002). *Leer ¿para qué? Colección lecturas sobre lecturas 2*. México: Conacultura.
- Puerta, M. (2003). Leyendo literatura infantil. Una experiencia desde la teoría de la recepción. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*(13), 127-132. Recuperado el 15 de Abril de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/33044>
- Puerta, M. (26 de Mayo de 2004). La literatura y la estética de la recepción (un estudio exploratorio en niños). (S. ULA, Ed.) *Contexto*, 007(009), 109-120. Recuperado el 23 de Abril de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/18880>
- Puerta, M. (2008). El adulto mediador en la frontera de la recepción de la literatura infantil y juvenil. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*(3), 107-114. Recuperado el 18 de Abril de 2014, de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3853/3685>
- Pulido, C. (2009). *La narrativa de Ivar Da Coll: planteamientos estéticos y visuales del cuento infantil ilustrado en Colombia*. Tesis Inédita de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Obtenido de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/487/1/cso23.pdf>
- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Bogotá: Lugar Editorial.
- Romero, Y. (2010). *Estética e intertextualidad en la literatura, una invitación a reconocer la voz del lector en el aula*. Tesis Inédita de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado el 11 de Abril de 2014, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8813/>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, C. (2000). Recepción de la literatura infantil en la escuela colombiana. (A. E. Tilde, Ed.) *Educación y Biblioteca*, 12(114), 4-7. Recuperado el 12 de Abril de 2014, de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118655/1/EB12_N114_P4-7.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (17 de Octubre de 2013). *Resolución 1934 de 2013*. Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=57193>

- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Orientaciones para el área de Educación Artística Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá: ADN Grupo Gráfico.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana. Currículo para la excelencia y la formación integral*. Bogotá: Jerlec Digital Editores S.A.S.
- Secretaría de Hacienda. (2004). *Recorriendo Usme Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Bogotá: Asociación Editorial Buena Semilla.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2009). *Conociendo la localidad de Usme. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. 2009*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Ambiente & Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Plan de gestión para el desarrollo rural sostenible-PGDR. Documento técnico soporte*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte. (8 de Agosto de 2013). *Concurso Beca de Creación Editorial para la Primera Infancia páginas para los primeros seis. Acta de selección No. 1*. Recuperado el 17 de 12 de 2013, de Secretaría de cultura, recreación y deporte:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/acta_de_seleccion_paginas_para_los_primeros_seis.pdf
- Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte. (2014). *Plan Local de Cultura 2012-2021 Localidad de Usme*. Recuperado el 19 de Mayo de 2015, de Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Localidad N° 5, Usme:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/plan_local_de_cultura_usme.pdf
- Secretaría Distrital de Integración Social & Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sepúlveda, E. (2011). La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América Latina. En C. E. Acosta, *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces* (págs. 13-23). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sepúlveda, L. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Psicología Evolutiva y Educación, Borcelona. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf

-
- Sousa, C. (2005). Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*(1), 75-85. Recuperado el 11 de Abril de 2014, de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/170>
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. España: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Venegas, M. (2013). Hay que pensar menos en los libros por sí solos y más en las personas. En MEN, *Leer para comprender, escribir para transformar* (págs. 134-141). Bogotá: MEN.

Anexos

Anexo 1. Cuadro diseño de la investigación

FASE	OBJETIVO	ESTRATEGIA	INSTRUMENTOS
HABITUS LECTOR	Reconocer la historia lectora y el material de lectura que circula en las familias, el material de lectura dirigido a la infancia, así como sus preferencias y sugerencias lectoras.	Cuestionario a padres de familia	Cuestionario a la familia
		Fotografía ⁴	Fotografía
		Entrevista a niños	Entrevista semiestructurada
		Entrevista a padres de familia	Entrevista semiestructurada
		Visita Domiciliaria.	Planeación de la visita
	Guía de Observación		
Explorar los espacios y materiales de lectura disponibles en la institución.	Observación	Guía de Observación etnográfica	
		Fotografía	
EXPERIENCIA ESTÉTICA	Observar y describir la experiencia estética de los lectores reales del grupo transición (niños, niñas, padres de familia y docente).	Talleres de Lectura Literaria.	Planeación de los talleres
			Grabación de Video
			Guía de Observación
LA PROPUESTA ARTÍSTICA DE LA OBRA LITERARIA	Reconocer y describir la propuesta artística de las obras literarias escogidas.	Análisis.	
RELACIÓN DIALÓGICA	Establecer las relaciones entre las variables analizadas (habitus lector, experiencia estética de los lectores y propuesta artística de la obra literaria) para reconocer la experiencia estética literaria en el aula y las orientaciones del rol mediador del docente en su práctica pedagógica.	Triangulación, Análisis Sistematización informe de investigación.	

⁴ En la estrategia "Fotografía" los miembros de la comunidad interpretativa niños y familiares asumieron el rol de recolectores de información, registrando por medio de la fotografía y el video los materiales y prácticas de lectura de sus hogares y colegio.

Anexo 2. Diseño instrumento cuestionario a la familia

CUESTIONARIO

Objetivo: Caracterizar el contexto familiar y social del niño y la niña.

Estimada familia:

Con el fin de actualizar la información del contexto social y familiar de su hijo/hija, solicito responder a las siguientes preguntas.

El nombre de su hijo/hija: _____

PROCEDENCIA DE LA FAMILIA

¿Cuál es el lugar de procedencia de su familia? _____

Lugar de nacimiento del padre: _____

Lugar de nacimiento de la madre: _____

Lugar de nacimiento de su hijo/hija: _____

Lugar de nacimiento de los hermanos (si los hay): _____

¿Siempre han vivido en el mismo lugar? Sí _____ No _____

Si respondió "No" ¿En qué otras ciudades, barrios o veredas han vivido?

LA VIVIENDA DEL NIÑO Y SU FAMILIA

Dirección de la vivienda: _____

Vereda o Barrio: _____

Marque con una X la opción que corresponde a la suya:

- El tipo de su vivienda es: Casa _____, Apartamento _____, Habitación _____, Otra _____ ¿Cuál? _____.

Anexo 3. Diseño instrumento entrevista a la familia

ENTREVISTA A LA FAMILIA

Primer Momento: “Lo que dice la familia”

Objetivo: Reconocer los materiales de lectura que circulan o están presentes en los hogares de los niños y niñas, y las lecturas que los adultos sugieren para éstos.

Estimada familia:

A continuación envió una encuesta, que tiene como objetivo reconocer la experiencia lectora de ustedes como familia. Sus respuestas son muy valiosas, por tal razón contamos con su colaboración.

1. ¿Hay en su casa cosas que se puedan leer? Si es así, tómeme fotos a los materiales que tengan en la casa que se puedan leer y escriban a continuación qué tipo de materiales son, ejemplo: revistas, periódicos, libros escolares, cuentos... ¿cuáles más podrían ser?
2. ¿Recuerda alguna historia, cuento, poesía o libro de su infancia? Si es así, cuénteselo a su hijo/hija y escríbanos de qué se trata, ¿por qué cree que la recuerda?, ¿quién se la contó o leyó?
3. Recomiéndenos una historia, cuento, poesía o libro que podríamos comentar o leer en el salón de clase. ¿Por qué nos lo recomienda?

ENTREVISTA A LA FAMILIA

Segundo Momento: “Lo que dicen los niños”

Objetivo: Reconocer los materiales de lectura que circulan o están presentes en los hogares de los niños y niñas, sus lectores y las lecturas a las que tienen acceso los niños en sus hogares.

En clase, cada niño socializará al grupo su ENTREVISTA A LA FAMILIA.

Para la primera pregunta, se proyectarán las fotos de los materiales de lectura tomadas por la familia, se permitirá la exposición por parte del niño. Algunas preguntas orientadoras girarán en torno a los materiales de lectura:

¿Qué es?, ¿en qué parte de la casa está ubicado?, ¿quién lo lee?, ¿qué materiales lee usted?, ¿cuál o cuáles le gusta?, ¿por qué?

En su casa, ¿alguien le lee?, ¿qué le lee?, ¿cómo le lee?

Anexo 4. Diseño instrumento entrevista semiestructurada a los niños y niñas

ENTREVISTA A LOS NIÑOS Y NIÑAS

Primer momento: Entrevista individual

Objetivo: Indagar sobre el contexto y la experiencia lectora del niño/niña.

¿En qué lugares lee o ha leído?

¿Quién le ha leído? / ¿Con quiénes ha leído?

¿Qué es lo que más le gusta leer? ¿por qué?

¿Ha leído historias que no le hayan gustado? ¿Cuál? ¿Por qué no le gustó?

¿Recuerda una historia que le haya gustado? ¡Cuéntemela! ¿Por qué le gusta?

ENTREVISTA A LOS NIÑOS Y NIÑAS

Segundo momento: Entrevista grupal

Objetivo: Indagar sobre la opinión que les merece a los niños y niñas las obras leídas hasta el momento en el grupo.

Construir de forma colectiva la lista de las obras literarias leídas hasta el momento en el grupo. Con esta actividad, se podrá identificar aquellas obras que los niños recuerdan, como aquellas que olvidaron.

Posteriormente, se seleccionarán las obras listadas, se pondrán en el centro del encuentro grupal y se generará un diálogo en torno a las obras, donde se buscará que los estudiantes expresen su percepción frente a la obra literaria; las preguntas orientadoras serán:

¿Recuerdan esta obra?, ¿De qué trataba? (a partir del relato de los niños, será posible introducir preguntas como: ¿y qué les parece lo que pasó?, ¿por qué pasó lo que pasó? ¿si quisiera hacerles cambios la historia qué le propondría al autor?

¿Alguna de estas obras podría ser su favorita?

¿Le gustaría leerle alguna de estas obras literarias a alguien? ¿Cuál y a quién?, ¿por qué?

Anexo 5. Diseño instrumento entrevista semiestructurada a los padres de familia o cuidadores

ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA Y/O CUIDADORES

Objetivo: Indagar sobre el contexto y la experiencia lectora de los padres del niño/niña y otros miembros del contexto familiar.

Se mostrará y leerá una tarjeta con la palabra “Lectura” y se pedirá al adulto que diga lo primero que “llega a su mente” relacionado con esa palabra. A partir de lo que diga, se iniciará una conversación del sentido de esa palabra para él o ella; algunas preguntas orientadoras serán:

1. ¿Cuál ha sido su experiencia con la lectura?,
2. ¿Qué recuerdos tiene relacionados con la lectura?
3. ¿Sus padres leían?, ¿qué leían?
4. ¿Actualmente, acostumbra leer?, ¿qué lee?, ¿por qué?, ¿sus hijos lo ven leer?
5. ¿En la ciudad todos leemos, qué es lo que más leemos en la ciudad?
6. Se repetirá la misma estrategia anterior, ahora con la palabra “Literatura”. Algunas preguntas orientadoras serán:
7. ¿De niño/niña, alguien le leía?, ¿le contaba historias?, ¿le declamaba poesías?, ¿le cantaba canciones?, ¿cuáles?
8. Ahora, siendo padre/madre, ¿le lee a sus hijos?, si es así, ¿qué les lee?, ¿por qué? ¿les cuenta historias, poesías, canciones?, ¿cuáles?, ¿en qué momentos?, ¿por qué?
9. Aparte de usted, ¿sabe si otra persona le cuenta historias, poesías, cuentos, canciones a su hijo?, ¿quién?, ¿dónde?
10. ¿Tiene historias, canciones, poesías o libros favoritos?, ¿cuáles?, ¿qué los hace especiales para usted?
11. ¿Sabe cuál es el cuento, poesía, historia, canción favorita de su hijo?
12. ¿Estando en la biblioteca, por dónde empezaría a buscar qué leer?, ¿qué lecturas le gustaría leer o que le leyeran? ¿por qué?

Anexo 6. Diseño instrumento planeación visita domiciliaria

PLANEACIÓN VISITA DOMICILIARIA

Objetivo: Observar el contexto familiar lector de las familias a partir de la disponibilidad de material de lectura, disponibilidad, alcance de los niños y prácticas lectoras.

Se acordará con los padres de familia recibir a los niños y niñas del grado Transición, junto con su docente, en una visita a su casa, cuyo pretexto será: Tomar onces y leer una obra literaria. La selección de la obra literaria y su lectura estará a cargo de la familia anfitriona.

Nota: para las familias que expresen voluntad de participar en la actividad y que no sea posible la visita domiciliaria, se propondrá la posibilidad de que asistan al salón de clase como invitados, para leer la obra literaria escogida por ellos. En este caso, la observación estará centrada en la práctica lectora.

Anexo 7. Diseño instrumento guía de observación visita domiciliaria

	CRITERIO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIÓN
CONTEXTO FÍSICO	Textos circulan en la casa	Bibliográficos: Periódico, Revistas, Libros Escolares, Literarios, Libros Especializados,	
		Sonoros (radio, música, instrumentos musicales)	
		Audiovisuales (T.V, DVD)	
		Consolas de Videojuegos	
		Tecnológicos (Computador, Tablet, Celular)	
Acceso al material de lectura por parte de los niños y de cada miembro de la familia.	¿Qué materiales de lectura están al alcance de los niños? ¿Qué miembros de la familia usan o leen esos recursos?		
Lugar para la lectura en la casa	¿Existe un espacio físico destinado para la lectura? ¿Ese espacio es exclusivo para la lectura o se desarrollan otras actividades allí? ¿De no existir ese espacio, dónde se lee?		
PRÁCTICA LECTORA	La obra literaria leída	Obra literaria escogida	
		Motivos e intención por la que fue escogida	
		Persona quien hizo la lectura	
		Estrategia para leer a los invitados	
		Respuesta de los niños y niñas durante y después de la lectura (atención a la historia, reacciones como gestos, expresiones, comentarios; opinión)	

Anexo 8. Diseño instrumento observación etnográfica, sobre el contexto del lector escolar

OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA, SOBRE EL CONTEXTO DEL LECTOR ESCOLAR

Objetivo: Explorar los espacios y materiales de lectura disponibles en la institución.

Los niños y niñas del grado Transición tendrán la misión de registrar fotográficamente los lugares y materiales de lectura presentes en la institución, explorando tanto el salón de clases, como el colegio en general.

Posteriormente, se proyectarán las fotos tomadas. El fotógrafo comentará al grupo el lugar y el material de lectura registrado, además de identificar los lectores usuarios que acceden a esos materiales y lugares, así como los momentos de lectura.

Este mismo ejercicio será desarrollado por la docente investigadora, capturando así la mirada de los niños y del adulto participantes.