

La literatura infantil en la formación de un nuevo sujeto lector

MARÍA CONSTANZA MOYA ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD PRESENCIAL

BOGOTÁ
2019

Trabajo de grado para optar al título de
especialista en Pedagogía

MARÍA CONSTANZA MOYA ÁLVAREZ

Asesor
CARMENZA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD PRESENCIAL

BOGOTÁ
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La literatura infantil en la formación de un nuevo sujeto lector
Autor	Moya Álvarez, María Constanza
Director	Carmenza Sánchez Rodríguez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 41 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LITERATURA INFANTIL, LECTOR, ESTÉTICA, OBRA LITERARIA, SUBVERSIÓN LITERARIA, JUEGO

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado, desarrollado como artículo, propone abordar la literatura infantil como una experiencia estética que permite al sujeto lector construir nuevos sentidos de la realidad. Desde esta perspectiva se requiere tomar distancia del enfoque moralizante que ha perseguido a la literatura escrita para niños –la cual considera al niño como inocente, frágil, y con una total dependencia de los adultos–, con el propósito de concebir un lector-receptor activo capaz de relacionarse dinámicamente con la obra de arte, proceso que suscitará en él la necesidad de transformar la realidad. La propuesta es explorar las múltiples posibilidades que ofrece la literatura infantil cuando se aparta del didactismo. La investigación se centrará en explicar lo que puede significar para el lector infantil hacer una experiencia estética de los textos literarios sin condicionar su lectura bien sea a un mensaje moralizante o al aprendizaje de determinadas habilidades (lingüísticas, comunicativas, etc) lo cual significa apartar la literatura de un sesgo instrumental.</p>

3. Fuentes

- Aguirre, Yeidy; Brand, Yudy y Naranjo, Kely (2012). *La literatura infantil, una experiencia que favorece los procesos relacionados con el lenguaje* (tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Borja Orozco, Mirian; Galeano, Arturo Alonso y Ferrer Franco, Yury (Julio-Diciembre, 2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura colombiana*. (27), pp. 157-177.
- Cabarcas, Marcelo J. y Álvarez Beleño, Cecilia (2015). La literatura infantil como facilitadora de procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. *Adelante, A Head, 6*. Recuperado de: <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/download/90/90>
- Castilla, Olga (1954). *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colomer, Teresa (2006). La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de Caperucita Roja. En: Llunch, G.; Colomer, T.; Rodríguez Almodóvar, A. (Ed). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cárdenas, Alfonso (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Constanza/Documents/2019/asesoria/avances/art%20C3%ADculos%20I%20sem/lectura,formaci%C3%B3n%20en%20valores.pdf>.
- Castillo, Yessika y Sanjuas, Héctor (2016). Literatura infantil escuela y familia. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios culturales*, 9 (2).
- De Souza Silva, Simone (2008). *Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica?* Recuperado de: <http://revistababar.com/wp/literatura-destreza-literaria-o-pedagogica/>
- Estándares básicos de competencias en lenguaje. Ministerio de Educación Nacional (2006).
- Gadamer, Hans George (1977). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

- Gaitán Castro, A. L. y Mosquera Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 135-172. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3210>.
- García, Laura Rafaela (2016). *Literatura infantil y violencia política: itinerarios de lecturas sobre las memorias narrativas del Cono Sur*. Recuperado de: https://revistaperifrasis.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=242%3Aliteratura-infantil-y-violencia-politica-itinerarios-de-lecturas-sobre-las-memorias-narrativas-del-cono-sur-laura-rafaela-garcia-invelec-unt-conicet-argentina
- Iser, Wolfgang (1989). La estructura apelativa de los textos y el proceso de lectura. *Estética de la recepción*. Madrid, España: Visor.
- Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación inicial en el Distrito. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/inicio
- Lineamientos curriculares Lengua castellana. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Moreyra, Nicolás (2016). *La última dictadura militar en Argentina censuró también a la literatura infantil*. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Pm2L26LSH8EJ:https://www.laizquierdadiario.com/Literatura-infantil-y-censura-en-la-dictadura+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*.(33), 99-109.
- Montoya Loaiza, Jhenny Andrea (2012). *El maravilloso mundo de la literatura infantil, como estrategia para fortalecer en los niños y las niñas el gusto por la lectura* (tesis de pregrado). Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Ibagué.
- Moya Alvarez, Constanza (2014). *Una nueva propuesta para la literatura infantil colombiana: Evelio Rosero y Triunfo Arciniegas* (tesis de Maestría en Estudios Literarios). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Puerta de Pérez, Maén (2003). *La literatura y la estética de la recepción un estudio exploratorio en niños*.
- Rengifo Castillo, Yessika y Sanjuas, Héctor José (2016). Literatura infantil escuela y familia. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios culturales*, 9 (2).
- Reyes, Yolanda (1994). La literatura infantil en Colombia. *Hojas de Lectura*, 29.

- Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la interpretación*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Torres, Dora E. (2018). *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del Colegio Cundinamarca IED* (tesis de Maestría en Estudios Literarios). Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Rosero, Evelio (2017). *Pelea en el parque*. Bogotá: SM
- Valriu, C.; Durán, T. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Norma.
- Vidal, Margarita (2014). “No creo en la Iglesia ni en sus bienes terrenales”: Evelio Rosero. *El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/no-creo-en-la-iglesia-ni-en-sus-bienes-terrenales-evelio-rosero.html>
- Yepes Osorio, Luis Bernardo (Enero-Agosto, 2009). Los escritores de LIJ colombiana de los ochenta y los noventa hoy. *Hojas de Lectura*.

4. Contenidos

El artículo presenta una introducción acerca de la manera como se ha abordado la literatura infantil en el aula tradicionalmente y plantea lo que significaría comprenderla desde la experiencia estética que realiza el lector infantil con la obra literaria, por eso, es fundamental una comprensión clara de los aspectos epistemológicos que son de índole hermenéutica. Posteriormente se hace una breve introducción a la transformación de la tradición oral a la literatura infantil. A continuación se plantea brevemente el panorama de la literatura infantil en Colombia. En otro aparte se analizarán los principales documentos de política pública en el país relacionados con la inserción de la literatura infantil en el aula y se da cuenta del rastreo que se hizo a un gran número de investigaciones que han abordado la relación literatura infantil-pedagogía de modo implícito o explícito para finalmente formular las conclusiones.

5. Metodología

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, que parte de una crítica hacia la manera tradicional como se ha utilizado la literatura en el ámbito pedagógico, este trabajo se apoyará fundamentalmente en la hermenéutica para hacer una comprensión del fenómeno estético que constituye la obra literaria y de sus efectos sobre el lector, y para realizar una interpretación de algunos textos literarios que aparecerán aquí, soportando la propuesta de la investigación. También se hará una comprensión hermenéutica de los estudios que se han realizado en Colombia de la literatura infantil en el campo de la pedagogía, desde esta perspectiva y a los lineamientos curriculares en el área de lengua castellana y otros documentos de política pública. Se realizará un rastreo de las investigaciones que se han ocupado de la literatura infantil como un discurso artístico que posibilita una experiencia estética al lector y que le ofrece posibilidades distintas a las que le ofrece cuando se le adjudica a la obra literaria un carácter instrumental para desarrollar habilidades de comunicación, del lenguaje y formar moralmente. La comprensión de los resultados de este rastreo, me permitirá soportar la propuesta de la investigación. También se incluyeron investigaciones que asumen una posición instrumental con respecto a la literatura en el aula.

6. Conclusiones

Jugar, dice Gadamer, “es siempre ya un representar”. “Los niños juegan para ellos solos, aunque representen” (Gadamer, 1977, 151-152). Y el juego tiene el modo de ser de la obra de arte (Gadamer, 1977). Así que, frente a la obra literaria, el lector infantil está como frente a un juego. Este planteamiento invita a abordar la obra literaria como un objeto estético gracias al cual el lector puede experimentar un goce estético cuando participa de una experiencia auténtica desde el punto de vista hermenéutico y de la estética de la recepción. Condicionar la lectura bien sea con el propósito de desarrollar determinadas habilidades en el lector o para formarlo en ciertos valores éticos y morales implica desconocer la autonomía y autenticidad de la experiencia estética, lo cual repercute en la forma como los niños y niñas terminen relacionándose con las obras literarias y, por supuesto, con la lectura. Maestros y padres de familia se quejan de que los niños y adolescentes no leen, sin embargo, el condicionamiento de sus lecturas a los cuales los someten repercute en el rechazo a la lectura y a las obras mismas. Si asumimos la experiencia estética como un juego, en el sentido gadameriano, y si no tomamos con seriedad el juego (Gadamer, 1977, 144), terminamos aburriendo a los lectores, quienes en esas edades quieren ser libres y autónomos. Guiarlos no implica restringirles su experiencia estética, esto es, su relación con la obra literaria misma, la cual puede ser previamente seleccionada con criterios basados en la calidad literaria no en el afán moralizante ni en el didactismo.

Elaborado por:

Constanza Moya Alvarez

Revisado por:	Carmenza Sánchez Rodríguez
----------------------	----------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	14	10	2019
--	----	----	------

LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO SUJETO LECTOR

1. Planteamiento del problema

En los estudios literarios existe una polémica con respecto a si existe una literatura infantil o no. Aún no se llega a conclusiones al respecto en este campo, pues hay distintas vertientes en la crítica. Sin embargo, en el campo intelectual de los estudios literarios que incluye crítica, editoriales, instituciones educativas, se da por sentada la existencia de este género, luego, en este trabajo se asumirá la perspectiva de que existe la literatura infantil.

La literatura infantil, en el campo de la pedagogía en Colombia, se ha abordado como un instrumento de enseñanza para el desarrollo de diversas habilidades (comunicativas) y se ha asumido dentro de una asignatura particular (lengua castellana), según aparece en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, pero poco se han explorado las múltiples posibilidades que ofrece para la formación de un lector crítico y, por tanto, de un sujeto crítico.

Si bien los lineamientos para la educación inicial señalan que

La literatura se constituye en un pilar de la educación inicial: en un imperativo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones (Lineamientos, 2006, p. 61).

estos se centran en su importancia para el desarrollo del lenguaje y habilidades comunicativas y lingüísticas, más que en la formación integral del sujeto.

Este artículo propone abordar la literatura infantil como una experiencia estética que permite al sujeto lector construir nuevos sentidos de la realidad. Se requiere, entonces, desde esta perspectiva, tomar distancia del enfoque moralizante que ha perseguido a la literatura escrita para niños –la cual propone la formación del intelecto y de la moral del niño, estimado como inocente, frágil, y con una total dependencia de los adultos–, con el propósito de concebir un lector-receptor activo capaz de

relacionarse dinámicamente con la obra de arte, proceso que suscitará en él la necesidad de transformar la realidad.

En nuestro país, en la década de los noventa, tomaron fuerza autores interesados en subvertir la literatura infantil tradicional como Triunfo Arciniegas y Evelio Rosero los cuales plantearon una nueva propuesta para el campo de la literatura infantil en Colombia. Ellos, a través de su narrativa, conciben a un sujeto lector crítico, independiente, que cuestiona los modelos preestablecidos en los cuentos tradicionales, cuyas obras sería interesante abordar, dado que pueden incidir en la formación de un sujeto crítico. Al mismo tiempo, se sugiere seguir los pasos de otros autores que, a través de la literatura infantil, han logrado hablar de temas que tradicionalmente han sido censurados para este género como el conflicto armado y la violencia. Su manera de acercarse a temas, tradicionalmente vetados, da cuenta de un concepto particular de la infancia y, por tanto, del sujeto que se configura a partir de su obra.

La propuesta de esta investigación es explorar las múltiples posibilidades que ofrece la literatura infantil cuando se aparta del didactismo, pues como señala la especialista en literatura infantil Simone de Souza, “la lectura pedagógica muchas veces desconsidera las ambigüedades de sentido que la lectura artística posibilita. Eso porque está atada a los hilos del sistema, y deja el aspecto lúdico obliterado por el carácter didáctico” (De Souza, 2008, p. 84). Dice la misma autora que el arte literario es uno de los caminos para aprender a aprender, y descubrir los misterios de la vida. Por esta razón la investigación se centrará en explicar lo que puede significar para el lector infantil hacer una experiencia estética de los textos literarios sin condicionar su lectura a un mensaje moralizante, lo cual significa apartar la literatura de un sesgo instrumental y volver a la obra literaria como un objeto estético que tiene valor por sí mismo.

2. Justificación

Para comprender la importancia de la investigación es necesario comenzar considerando qué se entenderá aquí por literatura infantil. Me parece clara la definición que propone Graciela Perriconi “Un acto de comunicación, de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero, y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores” (Reyes, 1991, p. 6).

La obra literaria, entonces, propicia un acto de comunicación estética que consiste en la relación que se da entre la obra y el sujeto lector, la cual deja espacios vacíos para ser llenados por éste, con sus conocimientos previos, experiencias del mundo, pensamientos configurados, etc. Es en este momento

cuando la obra literaria toma un importante papel en la construcción de sentido y resignificación de la realidad. El lector infantil frente a ésta no es un sujeto pasivo sino que participa en la construcción de un nuevo sentido de su realidad. El lector, en su proceso de recepción, construye concreciones estéticas que lo llevan a formular significados particulares sobre el material leído.

Sánchez Corral (1999) en el área de la recepción infantil ha planteado a través de numerosos estudios que la experiencia estética le permite al niño explorar “otra forma de pensar, otro sistema de modelación del mundo, la creación de otro mundo paralelo al mundo”, transformándose en una experiencia vital para el desarrollo de la personalidad durante su infancia (Puerta, 2003, p. 114).

Estas posibilidades que ofrece la literatura infantil la han llevado a ser objeto de censura por la dictadura de países como Argentina:

Durante la última dictadura militar en Argentina, se utilizó un mecanismo de censura que consistió en perseguir y torturar autores, en la prohibición de libros y canciones, en el cierre de editoriales y vaciamiento de bibliotecas. Esto los llevó a generar sospechas por parte de los represores: se los creía difusores de ideas peligrosas que atentaban contra los valores de "la moral, la familia y la patria" que se pretendían imponer; por ello, se los prohibió (Moreyra y González, 2016, párr. 1).

Entonces, si los opresores consideran que hay textos de la literatura infantil que pueden ser peligrosos es porque reconocen su incidencia en la formación de un sujeto crítico, que puede cuestionar los paradigmas impuestos. Paralelamente, se ha recurrido a la literatura infantil para contar el conflicto, por ejemplo, episodios de violencia propagados por la dictadura y que a veces resultan vetados para el público infantil: “Al decir de Rossana Nofal: ... cuando de chicos se trata, proponemos imaginar cuentos no verdaderos para decir la verdad, apostar a las formas no representativas donde la puerta más grande es la de la ficción` (116)”. (García, 2016, p. 84).

Los dos casos anteriores, radicalmente opuestos, permiten vislumbrar los alcances que puede tener la literatura infantil en la formación del sujeto lector, no sólo aprendida como complemento de una asignatura; en el caso de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, lengua castellana, sino como eje transversal que establezca un diálogo con las artes, las ciencias, la ética o la educación religiosa escolar en los casos en los que se dé y que resuene en cualquier espacio escolar o familiar.

3. Objetivo general

Construir una propuesta teórica para abordar, la literatura infantil en el aula, como una experiencia estética que facilita la formación de un nuevo sujeto lector en Colombia, crítico, activo, y con herramientas para cuestionar y transformar su realidad de manera asertiva.

3.1. Objetivo específico: plantear la literatura infantil como una manera particular de aproximarse a la realidad que proporciona discursos que pueden incorporarse en diferentes asignaturas, distintas al área de lengua castellana.

4. Enfoque de investigación

Esta investigación recurre a la hermenéutica para abordar las múltiples posibilidades de comprensión y de aproximación a la literatura infantil, y para estudiar la manera cómo, desde la pedagogía, ha sido estudiada en Colombia.

5. Fundamentos epistemológicos

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, que parte de una crítica hacia la manera tradicional como se ha utilizado la literatura en el ámbito pedagógico, este trabajo se apoyará fundamentalmente en la hermenéutica para hacer una comprensión del fenómeno estético que constituye la obra literaria y de sus efectos sobre el lector, y para realizar una interpretación de algunos textos literarios que aparecerán aquí, soportando la propuesta de la investigación. También se hará una comprensión hermenéutica de los estudios que se han realizado en Colombia de la literatura infantil en el campo de la pedagogía, desde esta perspectiva.

La naturaleza del estudio requiere entonces una aproximación hermenéutica tanto para explicar la manera como se va a comprender aquí el género de la literatura infantil, como para realizar la comprensión de los distintos estudios realizados y el análisis de los mismos, por lo cual se puede decir que el trabajo seguirá la siguiente metodología:

Se realizará un rastreo de las investigaciones que se han ocupado de la literatura infantil como un discurso artístico que posibilita una experiencia estética al lector y que le ofrece posibilidades distintas a las que le ofrece cuando se le adjudica a la obra literaria un carácter instrumental para desarrollar

habilidades de comunicación, del lenguaje y formar moralmente. La comprensión de los resultados de este rastreo, me permitirá soportar la propuesta de la investigación. También se incluyeron investigaciones que asumen una posición instrumental con respecto a la literatura en el aula.

Ahora bien, parte fundamental de este estudio es mostrar y explicar cómo se sugiere abordar el texto literario dirigido a los niños, de manera que se propicie el objetivo que se está buscando: la formación de un sujeto crítico. Para este fin la hermenéutica será una herramienta imprescindible, esto se entiende mejor recurriendo a los planteamientos de Gadamer acerca de cómo aproximarse a un texto:

Quien desee comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejar que éste le diga algo. Una conciencia hermenéuticamente adecuada debe mostrarse sensible, de manera preliminar a la alteridad del texto. Dicha sensibilidad no presupone una neutralidad objetiva o un olvido de sí mismo, sino una clara toma de conciencia respecto de las propias presuposiciones y los propios prejuicios (Gadamer, 1976). (Citado por Páramo, 203).

El planteamiento principal que sostiene la propuesta se basa en el pensamiento de Gadamer (1995) para quien “la obra de arte tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta” (p. 145). En nuestro asunto nos referimos a una obra de arte literaria cuyo receptor-lector es un niño¹.

Ahora bien, para detenerme en dicha experiencia estética y en lo que ésta puede significar al sujeto, me basaré en los planteamientos de Iser (1989), para quien el texto deja espacios vacíos para ser completados por el lector. Desde esta perspectiva, una obra literaria permite que el niño construya su propio conocimiento a partir de la experiencia estética, lo cual lo llevará, entonces, a aproximarse a la realidad de una manera activa y no pasiva como pretende el discurso moralista. De acuerdo con Wolfgang Iser (1989), en la consideración de una obra literaria no sólo hay que atender a la forma del texto sino también a los actos de comprensión de la misma por parte del eventual receptor.

La tesis de Paul Ricoeur (2006), con respecto a la apropiación del texto, también me servirá de base para sustentar esta propuesta. Según el filósofo, la apropiación consiste en el proceso por el cual el lector hace propio lo que antes le era extraño, “meta final de toda hermenéutica” (Ricoeur, 2006, p. 103). Esta operación del intelecto constituye la interpretación, que no es otra cosa que la actualización del sentido del texto para el lector. Así, si se permite que el niño se aproxime de este modo a la literatura infantil, éste, como lector, hará una experiencia y realizará un proceso de interpretación, lo cual lo

¹ Por razones de economía del lenguaje, basándome en el argumento de la RAE hablaré de “niño” para referirme a niños y niñas. <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

llevará a ser un sujeto activo capaz de interpretar y de construir sentido a la realidad que está descubriendo o comprendiendo a través del texto literario.

Ahora bien, este trabajo, si bien parte de una propuesta general, es decir, que puede desarrollarse pensando en cualquier lector infantil, se centrará en la manera como, en Colombia, se ha comprendido la literatura infantil y se ha incorporado a los distintos espacios pedagógicos. Por esta razón, resulta pertinente abordar la propuesta de algunos autores que han innovado en este género en el país, a partir de los años 90, bien sea porque replantearon los paradigmas tradicionales moralizantes para configurar un lector crítico, o bien porque han logrado incorporar en su discurso literario el tema del conflicto para hablar a los niños de una realidad que no es fácil abordar en la infancia sin caer ni en la ingenuidad, ni tampoco en un discurso escueto que no tiene en cuenta la etapa evolutiva del lector.

Entonces, si los alcances de la investigación lo permiten se hará una aproximación hermenéutica a algunos textos de autores colombianos que muestran una preocupación particular por la formación de un lector crítico. Esto, con el propósito de sustentar el objetivo inicial. Para este fin se propondrán los autores en cuya obra se hace más evidente la “subversión en la literatura infantil” en Colombia.

Cabe señalar que se realizará una lectura y análisis críticos de los lineamientos establecidos para la Educación de la primera infancia en el Distrito y de los lineamientos establecidos para la lengua castellana por el Ministerio de Educación Nacional.

LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO SUJETO LECTOR

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación. Para “jugar a”: sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho.

Gianni Rodari

Introducción

¿Por qué una aproximación estética a la obra literaria?

Una mirada de la literatura infantil desde la estética ofrece un camino para abordar la literatura infantil en el aula sin escindirla de su naturaleza y permitir, de este modo, que el lector pueda tener una experiencia incondicionada que despliegue las múltiples posibilidades de la obra artística.

El filósofo Jorge Larrosa critica aquel tipo de lectura literaria en la que aún subsiste el dualismo sujeto-objeto, una distancia irremediable que termina dando paso a una comprensión instrumental del lenguaje y de la obra de arte literaria (puede servir para... desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas, lingüísticas, etc y, además, enseñar valores). Esta dualidad aún persiste en muchas investigaciones en el ámbito de la pedagogía que consideran de importancia fundamental la literatura infantil en la formación de los niños y las niñas, pero que le conceden al género precisamente una función pedagógica y condicionan la experiencia estética del lector infantil dirigiéndola hacia aquello en lo cual se quiere formar: valores, habilidades lingüísticas, etc.

Según Larrosa, toda la literatura puede transformar la vida de las personas. “Responder a la pregunta de quiénes somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de la trama, y es análogo, por tanto a la construcción de un personaje en una novela” (Larrosa, 2003, p. 38). Lo mismo sucede en relación con los otros, los conocemos cuando escuchamos las narraciones que ellos hacen. Y esas narraciones también

están en la literatura, allí las comprendemos y las aprehendemos hasta hacerlas partes de nuestra realidad.

Larrosa habla de la experiencia de la lectura como una experiencia que no puede ser planeada, lo cual se diferencia de la práctica pedagógica tradicional que condiciona la lectura bajo ciertos presupuestos y orientaciones que le dicen al lector infantil cuál es el camino que debe seguir y de qué modo debe comprender el texto (Larrosa, 2003, p. 41).

la pluralidad de la lectura exige que la experiencia se haga de tal forma que libere la diferencia sin capturarla. Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla (Larrosa, 2003, p. 40).

[...] me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido (Larrosa, 2003, p. 41).

Comprendo la necesidad de enseñar la decodificación de la obra literaria, pero esto es otro asunto que debería hacerse precisamente después de que el lector ha disfrutado y se ha apropiado por sí mismo del texto. El abordaje técnico es asunto de otra área, el problema es que se deje de lado la experiencia estética y se condicione (Larrosa, 2003, p. 42). No se trata de buscar el sentido de un texto en códigos externos a él: las ideas que transmite, las cosas que representa, el contexto histórico cultural que encarna (Larrosa, 2003, p. 42).

lo que ocurre es que es el lenguaje el que da el perfil y la presencia a las cosas en el mero acto de nombrarlas, el que da el ser y la forma a las ideas al enunciarlas, el que da el ser y la densidad al sujeto hablante en el modo como fija su posición, el que da el ser y la entidad al contexto en el modo como lo hace brillar en el trasfondo, el que da el ser y el valor a los valores al fabricar los criterios de juicio (Larrosa, 2003, p. 43).

Las palabras de Larrosa se comprenden mejor desde Heidegger quien afirma que es el lenguaje el que nos habla, por eso lo ha dado en llamar la “morada del ser”: “El hombre no habla más que en la medida en que le responde al lenguaje al escuchar la palabra que éste le dirige” (citado en Bucher, 1993). Vale la pena traer a colación la comprensión que hace Bucher de Heidegger acerca de nuestra relación con el lenguaje, pues permite entender por qué aquella lectura decodificadora es, desde esta perspectiva, pretenciosa y agrede la esencia de la obra literaria:

Más paciencia y humildad es lo que se pide de nosotros si queremos dar algunos pasos en el camino hacia el sitio propio del lenguaje y de su esencia; en vez de dejarnos embriagar por el poder de nuestra razón que pretende encontrar el fundamento y la causa del lenguaje más allá de sí mismo. Hay que saber que cuando se habla del lenguaje, lo que hablamos, nuestra lengua, nos ha sido dado de antemano y se nos ha adelantado en el camino que intenta volver a trazar el pensamiento. Se trata de confiar el cuidado de nuestro decir, esto que es del ser del lenguaje, a su propio decir más que a la razón, segura de su poder de pensamiento riguroso (Bucher, 1993, p. 109)

Valga decir que para Heidegger el hablar auténtico consiste en una suerte de nombrar auténtico de las cosas, por el cual estas salen a la luz y se despliegan en su ser, es decir, “aparecen” en su propio ser. Y este nombrar auténtico se logra en la obra de arte. Solo el artista puede provocar dicha experiencia original pues “sabe tomar las palabras no como simples signos y símbolos de una realidad que la trasciende, sino por lo que son y dan de ellas mismas” (Bucher, 1993, p. 109).

Se comprende entonces que un abordaje instrumental del lenguaje y de la literatura sería esa manera de ver las palabras como simples signos y símbolos, lo cual priva de experimentar esa relación fundamental con lo que nombra y lo nombrado.

Ahora bien, para Wolfgang Iser, teórico de la estética de la recepción, leer significa hacer una actualización del texto, que logra su efecto por las reacciones desencadenadas en el lector (Iser, 1989). Iser hace una diferencia fundamental entre el texto literario de aquellos que comunican un objeto que subsiste fuera del texto mismo (Iser, 1989). Es decir, el texto literario tiene la particularidad de develar su objeto en el diálogo que se establece directamente con el lector y es independiente de intenciones, objetivos ajenos a su realidad misma, que es de índole literaria-artística y cuando se le disecciona en partes para dirigir una función ajena a su esencia, se convierte en otro objeto más de enseñanza y de aprendizaje por parte de un lector que ya no lee, como lo comprende Iser, sino que aprende aquello que le quieren enseñar.

Vale decir que para el teórico, la obra literaria, posee dos polos, el artístico y el estético; el artístico es la obra creada por el autor y el estético corresponde a la concreción realizada por el lector. Según esto, la obra literaria es mucho más que el texto y quizá, desde la pedagogía, se ha comprendido predominantemente desde esta perspectiva, lo cual deja incompleta la experiencia que puede hacer el lector con la obra literaria. Si bien, existen distintas miradas de la literatura desde la pedagogía y, como veremos más adelante, en algunos documentos de política pública se resalta la importancia del efecto estético de la obra literaria infantil en los lectores, aún subsiste en el ámbito escolar la mirada instrumental y reductora de la literatura, es decir, se sigue pensando que sus textos han de “servir para...” y poco se piensa en la validez e importancia del goce estético y lo que este puede significar en el sujeto: el modo como se percibe a sí mismo, al mundo y la relación que establece con él.

Para Iser es muy importante la acción del lector en relación con la obra literaria, pues allí, en ese espacio de acción se da la concreción de la obra. La cita que hace Iser del *Tristram Shandy* de Lawrence Sterne permite entender ese proceso al que se refiere el estudioso:

Ningún autor que comprenda los límites justos del decoro y buena educación, presumiría pensarlo todo: El mejor atributo que se puede rendir al juicio del lector es dividir este asunto amigablemente, y darle algo a imaginar, a su vez, tanto

como a uno mismo. Por mi parte estoy haciéndole cumplidos de este tipo, y hago todo lo que está en mi mano para mantener su imaginación tan activa como la mía (citado por Iser, 1989, p. 49).

En el libro de Sterne es recurrente que el narrador indague al lector, que lo deje en suspenso, que dialogue con él continuamente, de manera explícita. Es decir, este autor del siglo XVIII denota una clara conciencia de los espacios vacíos que deja la obra para ser llenados por el lector, una propuesta fundamental en el estudio de Iser.

Pretender determinar la lectura por parte del niño es determinar también el texto literario, lo cual sería algo así como agredirlo, dejarlo lisiado, quitarle su esencia como obra literaria. Iser habla por eso de unos espacios vacíos que deja el texto, los cuales el lector llena, de tal modo que, frente al texto, tiene una participación activa no pasiva como ocurriría en una lectura determinista y condicionada:

Si en un texto de ficción desaparece el componente de los espacios vacíos, se corre el peligro de aburrir al lector, porque éste se enfrentará a un texto determinado en progresión creciente, sea cual fuere la orientación de esta determinación: ideológica o utópica. Solo esos lugares vacíos garantizan una participación en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos (Iser, 1989, p. 137).

Aburrimiento, es de lo que se quejan los maestros y los padres de familia con respecto a los pequeños y jóvenes lectores. Se quejan de que ellos no leen pero les impiden gozar la lectura, reconocerse en el texto, apropiarse de él, actuar. Los niños y las niñas no son pasivos, están ansiosos por comprender, por conocer el mundo y allí, el texto literario les ofrece múltiples posibilidades. Como señala Paul Ricoeur “los textos literarios entrañan horizontes potenciales de sentido, que pueden ser actualizados de diversas formas” (Ricoeur, 2006, p. 89).

Gianni Rodari señala que hay dos clases de lectores infantiles

los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación (Rodari, 2004, párr. 1).

Me parece que tan sencilla afirmación contiene una complejidad que logra abarcar la relación que se ha dado entre literatura y pedagogía. Tal como se dijo al inicio de este artículo, el objetivo de la investigación es mostrar que abordar la literatura infantil en el aula desde las implicaciones que tiene la experiencia estética en el lector, puede facilitar la formación de un nuevo sujeto lector crítico, activo, y con herramientas para cuestionar y transformar su realidad de manera asertiva. Sin embargo, este objetivo ha ido trazando un camino que me condujo a preguntarme por la relación que se ha dado entre literatura infantil y pedagogía en Colombia.

Cuando se habla de literatura infantil esta termina ligada con el aula de clase y la enseñanza, no necesariamente la enseñanza de la literatura en sí misma, sino, más frecuentemente, la enseñanza de otros asuntos que se extraen de ella. Como veremos más adelante, las primeras investigaciones que aparecieron acerca de este género en nuestro país, a mediados del siglo XX, relacionaban estas obras literarias con el mensaje moralizante. Poco a poco, con la aparición de más obras literarias dirigidas a los niños y con la creación de premios de literatura infantil surgieron nuevas propuestas estéticas que trataron de desprenderse de ese afán de formar en valores; sin embargo, a la par que incursionaban autores que concebían la literatura infantil independiente de dichos objetivos pedagógicos, en la escuela se seguía viendo desde dicha perspectiva.

Así, aun cuando los lineamientos curriculares de los últimos 10 años reconocen la necesidad de acercar a los niños a las obras literarias, de trabajar por el fomento de la lectura, y reconocen el valor de propiciar la experiencia estética literaria en los niños y niñas, en las prácticas mismas dentro del aula se sigue hablando de la literatura para la “formación en valores” como si este fuese el objetivo y el valor intrínseco de las obras literarias que se encuentran catalogadas en el género infantil. Por tal razón, encontré necesario seguir el rastro de las investigaciones que se han realizado en Colombia en los últimos diez años al respecto: tanto de aquellas que rescatan la importancia que tiene en el lector vivir la experiencia estética, degustar la obra en toda su libertad, como de las que condicionan la experiencia de lectura a unos objetivos relacionados con el desarrollo de competencias de diversa índole (cognitivas, lingüísticas, comunicativas etc) y la formación en valores.

A lo largo de este camino fui descubriendo la necesidad de abordar la didáctica de la literatura, aun cuando esto no hacía parte de mis objetivos, pues mi propuesta inicial, debo confesarlo, estaba anclada en un lugar solitario desde la literatura misma y la estética, y pretendía rescatar el valor estético de la obra literaria y el impacto que este puede tener sobre el lector. Así también pretendía entablar el diálogo con obras y autores pero los alcances del trabajo no lo permitieron y esto quedaría como una segunda parte de la investigación que podría dejar sugerida una selección de obras que se pueden llamar “subversivas” dentro del género infantil y un análisis literario de las mismas desde la pertinencia de esta investigación.

Ahora bien, no es el objeto de este artículo hacer una historia de la literatura infantil en Colombia, sin embargo, es preciso hacer una aproximación a la misma desde ciertos aspectos que más adelante se señalarán dado que esto permitirá ver cómo en tanto ciertos autores parecían independizarse dentro de su campo intelectual de lo que se formulaba desde las instituciones educativas, ellos no

perdían la relación con el aula. Muchos de estos escritores que se rebelaron contra los modelos impuestos al género de la literatura infantil de todas formas se interesaron por ir al aula, algunos como Triunfo Arcniegas y Yolanda Reyes han sido maestros. Y todos los que alcanzaron reconocimiento figuran en los planes lectores de las instituciones. Otros, por su parte, como Evelio Rosero y Mario Mendoza visitaron y visitan las instituciones educativas bien sea por el interés de difundir su obra o por la necesidad de entablar una comunicación de viva voz con sus lectores. Allí está su público.

Pero no voy a abordar el asunto desde la perspectiva de los autores, sino más bien desde las investigaciones que se han ocupado de esta relación tan álgida entre la literatura y la pedagogía, quizá para terminar concluyendo que es necesaria una reconciliación entre el arte y la ciencia, como suele ocurrir más de una vez.

1. Concepto de literatura infantil

La literatura infantil, como se señaló al inicio, ha sido objeto de polémica en el campo de los estudios literarios, pues hay quienes dicen que la literatura no puede determinarse por el público a quien va dirigida, simplemente se dice que una obra es o no literatura. Sin embargo, en esta investigación asumiré que existe la literatura infantil y trataré de profundizar en su concepto y las distintas implicaciones que tiene el término.

Para empezar, es necesario abordar primero la noción de literatura, la cual puede entenderse como una manera particular de aproximarse a la realidad, de comprenderla y de reflejarla, en la cual los hechos reales se mezclan con otros imaginarios, por esta razón se le ha denominado ficción (Orozco, Galeano, Franco, 2010, p. 158).

Dado que es ficción no es una ciencia sino un arte, cuya materia es la palabra, la cual moldeada y elaborada por el autor da lugar a la obra literaria (Canfield, 1971). Esta dice aquello que en el lenguaje cotidiano no es posible decir, pues el escritor trabaja sobre la prosa de la vida hasta convertirla en un objeto estético que no tiene ningún reflejo exacto en la realidad, pues, una vez elaborada y terminada, la obra literaria constituye una nueva realidad. Lo prosaico deja de serlo, para convertirse en un fenómeno estético. El lector, entonces, se desacomoda de su cotidianidad y participa de una experiencia estética.

La literatura infantil, entonces, también es ficción y tiene como materia al lenguaje, pero su especificidad está en su receptor.

La literatura infantil, como bien señala Yolanda Reyes, debe ser analizada desde “perspectivas más amplias que la puramente estética. Es una literatura que tiene implícito a su receptor en su propia

nominación” (Reyes, 1994, p. 6). Ella destaca, a su vez, la siguiente definición que da Graciela Perriconi para la literatura infantil. Se trata de:

Un acto de comunicación, de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero, y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (citado por Moya, 2014, p. 27).

La literatura infantil según lo anterior es un acto de comunicación, estético, cuya peculiaridad radica en que el receptor es un niño o una niña, lo cual tiene implicaciones singulares, para la determinación y consideración de la obra literaria de este género. Es decir, el análisis y la crítica de una obra literaria infantil deben tener presente siempre e irremediabilmente al lector y sus necesidades. Me atrevería a decir que la estudiosa se refiere a necesidades de índole ontológico, es decir que den cuenta de su forma de ser en el mundo y de relacionarse con él.

Para Borges la literatura debe ser leída por gusto, por placer no por imposición u obligación, pues tales condicionamientos hacen perder la esencia misma de la literatura. Para el escritor “la lectura no debe ser obligatoria. El placer no es obligatorio. El placer es algo buscado” (citado por Equipo Editorial Red de Bibliotecas, 2013, párr. 1). Este acercamiento a la literatura encaja muy bien en lo que se espera que sea la obra literaria para los niños, en lo que ésta “debería ser” si se le encuentra su valor por sí misma y no de una manera instrumental. Esto es, si no se le exige cumplir funciones didácticas y moralizantes.

Vale la pena hacer un breve recorrido por la transformación que sufrieron los cuentos populares primitivos, de tradición oral, hasta convertirse en cuentos para niños para entender la naturaleza esencial de la literatura infantil e ir haciendo el camino que se requiere para ubicar al género en el lugar que se le quiere dar en esta investigación.

1.1. De la narración oral a la literatura infantil

Los cuentos infantiles tradicionales como *Caperucita Roja*, *Blancanieves*, *La bella durmiente*, son heredados de la tradición oral de los cuentos populares, los cuales, inicialmente recogían la memoria, mitos, creencias y costumbres de los pueblos, y luego fueron tomados por escritores como Charles Perrault, en el siglo XVIII, con el afán de distraer y educar a la clase aristocrática. Por ejemplo, la versión de *Caperucita Roja* de Perrault fue escrita, inicialmente, para educar a las jovencitas de la corte y prevenirlas del lobo, que representaba lo mundano (Colomer, 2006, p. 73). En esta versión, el texto perdió algunos rasgos característicos de la tradición oral que incluían más sensualidad y sangre que en la

versión del escritor francés, quien introdujo la moraleja en la historia, y más tarde adaptó un texto para niños. Después, los hermanos Grimm, en el siglo XIX, escriben una obra explícitamente dirigida a los niños y la manipulan quitándole todo lo que hablara de sensualidad y seducción, e incorporándole una enseñanza relacionada con la obediencia: “Caperucita Roja, pensó, ya no volverás a desviarte del camino si tu madre te lo ha prohibido” (Colomer, 2006, p. 63).

El caso de *Caperucita Roja* sirve para ilustrar las transformaciones que sufrieron los cuentos populares hasta convertirse en literatura infantil que, desde entonces, empezó a tener connotaciones de tipo moral, por lo cual se le empezó a vincular con la pedagogía. Sin embargo, los grandes conflictos mundiales y los procesos sociales y políticos tuvieron enorme incidencia en el género. Las guerras mundiales y mayo del 68 propiciaron la crítica al moralismo e ideologías transmitidas a través de los cuentos de hadas tradicionales, sobre todo, a partir de la década de los setenta:

La nueva pedagogía de adscripción racionalista, que triunfaba en los años cincuenta a sesenta, y la visión de estas historias como la expresión de una sociedad periclitada trajeron el rechazo generalizado de estas y la imposibilidad de aceptar la moral represiva de Caperucita Roja en particular (Colomer, 2006, p. 75).

A partir de los años sesenta también se escucharon voces antiautoritarias que cuestionaban las órdenes de los adultos y de las instituciones, así como los formatos educativos predominantes, se experimentó con la forma, se mezclaron los géneros y se asociaron con la paraliteratura entendiendo con este término a los géneros de la literatura popular como la historieta. Quizá lo más interesante de esta revolución es que comenzaron a aparecer obras en la literatura infantil y juvenil sin el clásico final feliz (Guerrero Guadarrama, 2008, p. 36).

1.2. La literatura infantil en Colombia

En Colombia, la preocupación por una formación en valores y la moraleja en la literatura infantil llegaron con los *Cuentos pintados* de Rafael Pombo, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX. Esta influencia de los textos con moraleja perduró fuertemente en el siglo XX. A mediados de los años cincuenta, una estudiosa de la literatura infantil en Colombia, Olga Castilla, escribía: “¿Deberá ser, entonces, siempre didáctico todo género infantil? Este sería el ideal, que todo dejara alguna enseñanza” (Castilla, 1954, p. 20).

Sin embargo, como ocurrió a nivel mundial, a partir de la década de los setenta el panorama empezó a cambiar para el género infantil en Colombia y, lentamente, fueron apareciendo propuestas distintas que se apartaban un poco de las características esenciales de los textos tradicionales (influencia de lo maravilloso de los cuentos de hadas, mensaje moral, visión romántica del niño). A esto contribuyó

la creación del Premio Enka (1977) de literatura infantil, gracias al cual, a partir de la década de los ochenta, proliferaron obras y autores en la literatura infantil del país. Producción literaria que se hizo más alta en la década de los noventa:

En los ochenta y noventa hay un surgimiento de la literatura infantil y juvenil, con editoriales dispuestas a invertir en los nuevos autores, con creaciones para todas las edades y con textos que desarrollaban un amplio abanico de temas como la escuela, la vida familiar de los niños y sus conflictos, el secuestro, la muerte y el miedo, entre otros poco explorados antes por los autores para niños, y con un tratamiento distinto: escritores como Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, Yolanda Reyes y Evelio Rosero se alejan del didactismo, introducen el humor, demuestran un mayor conocimiento del niño y logran creíbles personajes literarios (Yepes, 2009, p. 9).

Ya, en los noventa, aparecen autores que se arriesgan no solo a apartarse del didactismo y el afán moralizante, sino a subvertir los temas y problemas de la literatura infantil para elaborar nuevas propuestas. Es el caso de Evelio Rosero, quien, con su obra *Pelea en el parque*, 1991 (Premio Nacional de Literatura Juvenil), propone un final antes inconcebible en una obra literaria para niños: Una niña es golpeada con un ladrillo por un chico, un poco mayor que ella, pero niño, mientras se disputaban por el columpio en el parque, territorio de dominación, y ella muere. La editorial obligó al escritor a proponer otro final más adecuado a los niños. La niña simplemente cae en una ensoñación y queda en el lector la decisión de si la niña solo duerme un profundo sueño o experimenta algo más trágico.

Este escritor muestra, abiertamente, un rechazo a lo tradicional en la literatura infantil, a la necesidad de endilgar un mensaje moralista al género, y a la educación católica por su rigidez, de lo cual da cuenta en su novela *El incendiado*:

En Bogotá inicié el bachillerato en el Agustiniiano del Norte, otro colegio de religiosos. Y luego la universidad, pero nunca acabé la carrera. Me lancé de lleno a escribir. De allí, entiendo, vienen su descreimiento y su rabia contra los curas... No sé qué periodista inventó esa “rabia, en alguna entrevista; no es la primera vez que me lo preguntan. Jamás hablé de “rabia” contra los curas. Hubo buenos y malos momentos, como en todo. Pero en mi novela ‘*El incendiado*’ di cuenta de los malos momentos, que son los que más interesan al escritor, y que son más edificantes porque pretenden una reflexión (Vidal, 2014, párr. 2)

Como él hubo otros autores como Triunfo Arciniegas, Irene Vasco, Yolanda Reyes, Pilar Lozano, que cambiaron la forma de concebir la infancia y, por tanto, de la literatura infantil. Ellos abordaron nuevos temas o los plantearon de manera distinta, echando abajo estereotipos y paradigmas y, aun así, hicieron –y hacen– parte del plan lector de las instituciones educativas, lo cual mostró la necesidad de cambiar la mirada con respecto a la infancia, a la literatura infantil y, por tanto, a lo que se quiere enseñar a través de la literatura.

Este cambio en el género infantil, se ha ido dando, entonces, paulatinamente, desde los años noventa hasta nuestros días. Sin embargo, la literatura infantil, en el aula sigue siendo abordada de manera instrumental. Si bien se ha liberado un poco, aunque no totalmente, del interés moralizante, su

importancia, en el aula, radica en que a través de la lectura de obras infantiles, el niño desarrolla distintas habilidades, principalmente, comunicativas; pero la función estética, que logra un cambio liberador en el lector ha sido marginada en los procesos pedagógicos.

No obstante, han aparecido estudiosos, críticos y pedagogos, que han tratado de mostrar la necesidad de encontrar la relación adecuada entre literatura y pedagogía, de modo que la obra literaria dirigida a los niños, no pierda su esencia literaria, pero logre una verdadera transformación en el lector infantil, que tenga repercusiones liberadoras y ontológicas en su existencia. Veamos entonces, en términos generales, los documentos hasta ahora encontrados acerca de cómo ha sido esa vinculación entre literatura y pedagogía que se ha dado en el país.

2. Panorama de los estudios acerca de la literatura infantil en el aula en Colombia desde la pedagogía

A continuación abordaré algunas de las investigaciones y documentos más recientes, de los últimos 10 años, que han trabajado la relación literatura infantil y pedagogía, comenzando por los documentos de política pública que se han centrado en este asunto. Los otros estudios hacen referencia a artículos y tesis de pregrado y posgrado que han trabajado este tema. No sobra decir que no es fácil encontrar estudios en pedagogía respecto al abordaje estético de la obra literaria infantil; en cambio, se encuentran más investigaciones de pregrado y posgrado en licenciaturas que se han ocupado de la literatura infantil desde una perspectiva instrumental. Aquí solo menciono algunas pues la propuesta de este artículo es mostrar la necesidad de llevar la literatura al aula de una manera distinta y proporcionar los argumentos pertinentes.

2.1. Desde los documentos de política pública

En los *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la Educación Inicial en el Distrito, quiéreme bien, quiéreme hoy en Bogotá* (Alcaldía 2008-2012) la literatura se menciona como un arte fundamental, esencial en la vida humana y básico en el desarrollo de las distintas habilidades:

En este contexto, aquella definición del diccionario que algunos recordamos de nuestros tiempos escolares – “Literatura: una de las bellas artes que emplea como instrumento la palabra” –, puede quedarse corta para abarcar el profundo significado que ésta tiene en el desarrollo emocional, cognitivo, cultural y lingüístico de los más pequeños y para dar cuenta de su poder para acompañar el desciframiento simbólico que se da desde el nacimiento o, incluso, desde antes” (Lineamientos pedagógicos y curriculares, quiéreme hoy en Bogotá, 2008).

Los Lineamientos pedagógicos en mención proponen que los libros y la literatura sean de fácil acceso a los niños y a las niñas, para que ellos puedan entablar un diálogo permanente con los textos orales y escritos, al lado de sus padres y cuidadores.

La experiencia estética a través de la obra literaria, según este documento, favorece no solo el desarrollo cognitivo sino también emocional y ayuda a elaborar respuestas a preguntas fundamentales del ser humano: “Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos *noticias secretas del fondo de nosotros mismos* en un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil”.

Como se puede notar, el documento emplea un lenguaje un tanto romántico que habla sobre la importancia de la obra literaria en la formación de los infantes, pero no deja entrever una argumentación que provenga de alguna teoría estética o literaria que lo soporte.

Ahora bien, es importante decir que allí la literatura infantil se considera un pilar en la educación inicial y se le reconoce un papel fundamental en el desarrollo del ser humano:

Si está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los primeros años afectan la calidad del aprendizaje y si partimos de la base de que la capacidad lingüística incide en el desarrollo del pensamiento, la literatura se constituye en un pilar de la educación inicial: en un imperativo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones (Lineamientos pedagógicos y curriculares, quíereme hoy en Bogotá, 2008).

Así, la literatura, desde la perspectiva propuesta en los lineamientos, representa múltiples posibilidades para el niño y para la niña, que les permiten conocer el mundo, conocerse a sí mismos y desarrollarse plenamente desde el punto de vista cognitivo, emocional e intelectual. Sin embargo, aunque se reconoce el valor estético de la obra, la propuesta sigue denotando un enfoque instrumental de la literatura, pues no se habla del diálogo entre la obra de arte y el lector como lo entiende la estética según se ha explicado.

Luego, al abordar el documento formulado en el 2014, *La literatura infantil en la educación inicial, documento 23*, se descubre un ligero cambio en relación con la manera como se ve la literatura en el aula desde los estamentos gubernamentales.

El *documento 23* reconoce a la literatura, “como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras”, lo cual es esencial en la educación inicial, “puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado”.

Leer genera experiencias que permiten dar significados a la cultura y tomar un lugar en la misma, de lo cual se puede inferir que el texto literario se comprende como un punto de partida para interpretar

la realidad, es decir, la experiencia estética, la relación con la obra de arte, le permitiría al niño comprenderse dentro de su cultura y, al tiempo, aproximarse a su realidad de un modo particular, distinto al de la vida cotidiana:

Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial (La literatura infantil en la educación inicial, documento 23).

Leer cuentos a los niños y niñas en voz alta, dejar que pasen y miren las hojas, y cantar las rondas constituye un acto político en la medida en que proporciona a los pequeños lectores posibilidades de desarrollo que favorecen la equidad, como sugería el anterior documento. Según esta perspectiva, la lectura de obras literarias —entiéndase que un pasar las hojas, ver las ilustraciones, interpretar cada página, es una forma de lectura— no puede concebirse como una suerte de decodificación de símbolos para formar palabras que conforman la lengua escrita que transmite un mensaje. El contacto con el libro, la relación que se establece con el texto literario a través del adulto mediador dispone una experiencia que va configurando un sujeto lector distinto a aquel que no tiene acceso a los libros, que no vive la experiencia estética o que aprende un modo de lectura que consiste en la simple decodificación de un mensaje. En este documento se hace mayor énfasis que en el anterior en la relación del lector con la obra y se nota la necesidad de apartarse de la visión instrumental del lenguaje y de la literatura:

Si bien la experiencia literaria resulta fundamental para la construcción de la lengua escrita, es importante aclarar que leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente.

Más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida (La literatura infantil en la educación inicial, documento 23).

De manera explícita se rechaza enseñar una concepción de la literatura para decodificarla, se habla más bien de interpretar y construir sentido, de disfrutar la lectura y de establecer una conexión de la lectura con la vida, de expresarse. Y es que hay muchas formas de lectura, pasar las hojas, ver las ilustraciones, escuchar la narración de la voz del adulto mediador le permite al niño y a la niña realizar una experiencia estética e interpretar el texto con el cual tiene contacto. Como señala Yolanda Reyes, el lector infantil interpreta el texto aun cuando no haya seguido un proceso de alfabetización:

Sin desconocer los procesos de pensamiento que entran en juego durante la adquisición del lenguaje escrito —que tiene sus propias reglas y su especificidad, como se verá más adelante—, esta concepción de lectura reconoce que el niño despliega una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal y que, por consiguiente, su iniciación como lector no se da cuando se le sitúa

repentinamente frente a un texto escrito al comienzo de su escolaridad formal. El reconocimiento de las posibilidades interpretativas del niño supone una concepción orgánica del proceso lector, en el cual no se recorren etapas separadas a manera de “pre-requisitos” (Reyes, 2006, p. 12)

Cabe recordar que Yolanda Reyes participó en la elaboración del Documento 23 sobre la educación inicial. Ella, pedagoga y escritora, conoce muy bien el diálogo que se establece entre la obra literaria y el lector infantil desde sus primeros años.

En cuanto a los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (2006, 25) que aparecieron en Colombia, durante la administración de Cecilia Vélez como Ministra de Educación (2002-2010), se sugirió, con respecto al papel de la literatura en el aula, que su inserción en la enseñanza se centrara en la aproximación “lúdica, crítica y creativa” de la obra literaria:

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje (Estándares básicos de competencias en lenguaje, 2006).

Claramente, en estos lineamientos se abre la posibilidad de leer la obra literaria sin ningún condicionamiento, sin ningún enfoque distinto al de realizar una lectura libre de una obra literaria con el objetivo de que el niño y la niña aprendan a interpretar, a disfrutar el texto literario y a dejarse afectar por el mismo, pero sin ningún condicionamiento previo. Igualmente, en la lectura hecha en libertad que se propone aquí, se pretende también que el lector infantil pueda expresarse también libremente gracias a aquello que la lectura de la obra literaria le inspire:

Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación. Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes (Estándares básicos de competencias en lenguaje, 2006).

Vemos, entonces, que desde los documentos de política pública la propuesta va encaminada a favorecer el diálogo entre la obra literaria y el sujeto lector, se reconoce el proceso estético de interpretación por parte del lector y no se habla de ir en búsqueda de la transmisión de un mensaje inmerso en la obra. Se reconoce que el lector es activo no un simple receptor pasivo que escucha,

atiende e incorpora aquel mensaje que se le quiere transmitir. Sin embargo, la realidad en el aula, con frecuencia se vive de una manera distinta. De ello dan cuenta los artículos e investigaciones estudiadas acerca de este tema.

De todas maneras, es preciso anotar que es claro que la lectura de obras literarias permite desarrollar en los lectores sus capacidades cognitivas y expresivas, no obstante, esto sería simplemente una consecuencia que se deriva de realizar una experiencia estética con la obra de arte literaria y como ha dicho Yolanda Reyes (2006), el niño interpreta antes de acceder al proceso de alfabetización formal.

2.2. Desde la academia

Hemos visto hasta ahora cómo se presenta la relación literatura-pedagogía en los documentos de política pública, veamos ahora qué se dice desde la academia y cuál es la percepción que tienen tanto maestros como investigadores del abordaje de la literatura en el aula.

Destaco una investigación que, precisamente, se ocupa de realizar un estado del arte de las investigaciones que se han hecho sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. La publicación es del 2016 y recoge los estudios sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso de enseñanza-aprendizaje y destaca los aportes más valiosos de dichos estudios (Gaitán y Mosquera, 2015, p. 135).

Este artículo presenta un estado del arte de las investigaciones en el tema propuesto tanto en el ámbito nacional como internacional, desde 2010 a 2015. Con respecto a Colombia, se estudiaron 20 investigaciones, entre artículos y tesis, y los autores concluyeron que los estudios más frecuentes se realizan al interior de las universidades para optar por títulos de pregrado, especialmente licenciaturas y se centran en presentar la literatura infantil como un recurso para desarrollar diversas habilidades en los niños y niñas:

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

Los autores señalan que la comprensión de la literatura infantil y la manera de abordarla en el aula de clase aún está condicionada por una mirada instrumental y reductora:

No obstante, el desarrollo de los estudios revela que aún hay una tendencia por utilizar la LI como auxiliar de la didáctica de la lengua materna, cuyos aspectos instructivos y memorísticos se privilegian; por tanto, la educación

literaria, lúdica y creativa se encuentra aún en un segundo plano, debido a que los docentes continúan proponiendo prácticas tradicionalistas y carentes de estrategias activas, dialógicas y significativas (Gaitán y Mosquera, 2015, p. 135).

Y así es, en este campo no son muchas las investigaciones que se han realizado. Si bien el interés por la literatura infantil ha ido en aumento en los últimos diez años, dados los buenos resultados en la industria editorial de los libros para niños y jóvenes, subsiste aún en los estudios pedagógicos una mirada que le resta autonomía tanto a la obra como al lector y a su experiencia de lectura. Diríamos que aún subsiste “el niño escolar”, como apuntaba Rodari, el cual enfrenta el texto literario con unos fines preestablecidos por la escuela, a lo cual se han unido las editoriales con la forma como han concebido las fichas de lectura que suelen agregar al plan lector que ofrecen.

Entonces, indagemos un poco acerca de la manera como estos estudios conciben la literatura infantil, pues ello permitirá entender mejor en qué consiste la preocupación que subsiste entre los docentes al respecto.

Un estudio que no puede pasar inadvertido en este campo lo constituyen las investigaciones realizadas por Alfonso Cárdenas, docente de Universidad Pedagógica Nacional. El primero, un libro, *Elementos para una pedagogía de la literatura* (2004) y el segundo, un artículo *Literatura, pedagogía y formación en valores* (2009), publicado por la Universidad Pedagógica, que recoge los aspectos principales citados en el texto anterior.

En el inicio de su artículo se puede vislumbrar la perspectiva del autor: “El interés pedagógico de este trabajo se concentra en la pregunta acerca del papel formativo de la literatura, es decir, sobre la acción que ella ejerce en la persona humana y la manera como le traza horizontes y le da sentido a la vida del sujeto” (Cárdenas, 2009, 1). Cárdenas se preguntará entonces por el papel “formativo” de la literatura y los valores que debe contribuir a formar:

De ahí la necesidad de soslayar su naturaleza poética y artística y pensarla a la luz de principios pedagógicos con el fin de establecer una propuesta transversal centrada en los valores (Vargas, 2006), para concluir con algunas recomendaciones acerca de su función en la formación del estudiante (Cárdenas, 2009, p. 1).

El investigador señala que según las dimensiones del ser humano, existen tres facetas valorativas: cognitiva, ética y estética, y sostiene que corresponde a la literatura la formación en determinados valores que él considera importantes para la sociedad:

En relación con la ética, le corresponde consolidar actitudes y valores acerca de la vida humana que impliquen la formación para la responsabilidad y el desarrollo de una sociedad respetuosa de la persona y la visión crítica de la riqueza cultural, social e histórica del hombre (Cárdenas, 2009, p. 4).

Con esa finalidad, corresponde a la literatura potenciar conocimientos, capacidades, actitudes y valores, y dotar al hombre de herramientas para afrontar la vida y ponerla al servicio de su humanización desde los perfiles de una

analéctica crítica y creativa. Es preciso, entonces, reconocerle a la literatura una función pedagógica que se deriva de los principios formulados y de los ámbitos de la formación integral del hombre, en particular, con el conocimiento analógico, los valores, la lectura y la escritura (Cárdenas, 2009, p. 8).

Para Cárdenas, el valor es una especie de mediador entre el sujeto y la realidad, y es lo que dignifica la vida humana y contribuye a darle sentido, pero este sentido depende de la relación del sujeto con las cosas y la realidad en que estas y él se encuentra inmerso (Cárdenas, 2009, p. 10); es decir, el ser humano concede valor según sean sus necesidades y sus relaciones con su entorno. De ahí se deriva el significado de valor como lo entiende el autor. Y la literatura, en la medida en que constituye un modo particular de acercarse a la realidad, está permeada por las valoraciones que se le han dado a las cosas. Para entender esto, Cárdenas trae a colación un texto de Bajtín:

[...] Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones [...] (Bajtín, 1986, pp. 106-111). (Cárdenas, 2009, p.11).

Según la anterior apreciación, el texto literario estaría impregnado de aquellos valores que hacen parte de la realidad, la cual es materia de la obra de arte; sin embargo, esta mirada de la literatura, aludiría a un texto literario, a una obra de arte que no es independiente del autor ni de la realidad de la que emerge; la obra, por sí misma, no fundaría una realidad propia. Y, a pesar del intento de rescatar el sentido estético de la obra literaria, “la concepción de la literatura debe atender a su condición estética y artística, así como al fundamento ético, a la naturaleza del lenguaje y al poder creador de mundo que la caracterizan” (Cárdenas, 2009, p. 6), esta perspectiva termina reduciéndola de nuevo a un instrumento “para”...

Vale decir, de todas formas, que la propuesta de Cárdenas se debate entre el respeto por la obra de arte en sí misma y las múltiples posibilidades que puede ofrecer la experiencia estética, y la necesidad de conducir esta experiencia para la formación del sujeto en unos valores particulares. Por un lado Cárdenas señala:

La literatura, entonces, conduce a una educación en valores anclada, como lo dice Freire (1997, p. 35), en la “corporeidad del ejemplo”, en la actitud responsiva frente al otro, en el reconocimiento y el respeto por la diferencia. Tal actitud manifiesta interés, significa poner acento especial sobre las cosas desde las cuales se puede fomentar la actitud crítica y creativa, la capacidad de interrogación del estudiante, la suficiencia para cambiar de punto de vista, la apertura al diálogo, el dominio de la interpretación y la argumentación, la variedad de nuevas formas de razonamiento, el incremento de la capacidad expresiva, la construcción de valores; en fin, la formulación de juicios de valor. Nada en el mundo es indiferente al hombre que siente, se emociona, quiere y desarrolla sentimientos y le da sentido a la vida según valores (Cárdenas, 2009, p. 19).

Y por otro lado afirma:

Lo dicho nos conduce, otra vez, a las palabras de Zuleta (1986), la complejidad de la literatura exige la lectura parsimoniosa, capaz de permitirle al lector degustarla en la comprensión que busca la contra-palabra, y no sencillamente la confirmación de cierto sentido impostado desde la mirada pretextual (Cárdenas, 2009, p. 19).

Si bien es cierto que la literatura ejerce una acción transformadora en el sujeto que lee, si este en su libertad hace una verdadera experiencia con la obra de arte, no podemos forzar a que el lector realice la experiencia que el adulto quiere que haga; no obstante, es claro que quien lee va incorporando a su realidad ontológica un mayor material desde el cual ver, reconocer, entender y criticar su existencia misma, la de su entorno y las relaciones que de allí resultan.

Por último, para dejar la idea central planteada por Cárdenas, vale la pena traer a colación la siguiente cita que enuncia los valores que a él le interesa formar en el estudiante desde la literatura con una visión pedagógica:

Atendiendo al punto de vista de la cosmovisión y su orientación ideológica y vivencial hacia el mundo, el yo y el otro, se puede hablar de tres tipos de valores que interesan, en particular, a la pedagogía de la literatura: cognoscitivos, éticos y estéticos. Este conjunto de valores es coherente con los contenidos propuestos por las actuales corrientes pedagógicas para la educación básica y media: declarativos, cognitivos, actitudinales y procedimentales, así como con una visión holística y transversal que apunte a la formación integral de la persona (Cárdenas, 2009, p. 10).

En esta misma línea aparecen otras investigaciones entre artículos, tesis de pregrado y maestría que hablan de la formación en valores desde la literatura y todos los beneficios y ventajas que se pueden obtener de esta para la educación infantil. La mayoría de estudios en esta línea hacen parte de programas de licenciatura, sin embargo, llama la atención que también aparecieron tesis de maestría en Estudios Literarios que endilgan una función educativa a la literatura y que no consideran la independencia y autonomía estética de la obra ni tampoco del lector y, mucho menos, de la relación entre los dos.

Por ejemplo, se dice, de manera explícita que la literatura infantil es “un instrumento que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Rengifo y Sanjuas, 2016, p. 30). Otras investigaciones, resultado de talleres de fomento de lectura en colegios, hablan acerca de los beneficios que trae la literatura infantil en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y las niñas. Llama la atención que los talleres, en muchas ocasiones, se diseñaron y ejecutaron a partir de ese preconcepto, llegando a conclusiones como las siguientes:

En conclusión, podemos decir que incluir la literatura infantil colombiana, en nuestro caso particular, en nuestras aulas durante la básica primaria, puede traer muchos beneficios a los niños en su formación emocional, estética, comunicativa, social, académica, entre muchos otros; beneficios que se han desaprovechado hasta hoy en nuestro país, por el desconocimiento de lo nuestro, por la falta de apoyo y promoción a los escritores de esta literatura, por insuficiencia en la formación de los maestros en este campo, los cuales en una mayoría desconocemos sus funciones

y lo vitales que pueden llegar a ser en la vida del niño y en nuestro ejercicio como maestros formadores de las generaciones futuras (Torres, 2018, p. 74).

Otras investigaciones hablan de la importancia del fomento de la lectura pero no señalan con claridad los argumentos de dicha aseveración.

la literatura Infantil es fundamental, pues esta brinda diferentes posibilidades de pensamientos, invita a reflexionar, proponer, intercambiar ideas, invita a la transformación, al gusto por lo nuevo, lo extraño, intentando despertar en el niño, ese gusto por lo desconocido, incentivándolo de alguna u otra manera a ir en busca de nuevas aventuras (Aguirre et al, 2012, p. 7).

No traigo a colación más ejemplos en esta línea por ser un tanto reiterativos, sin embargo aparecen referenciados.

En cuanto a los estudios que rescatan un abordaje estético de la literatura infantil en el aula, resultó interesante encontrar uno construido desde la didáctica, el cual propone alejarse de los modelos científicistas y tradicionalistas que han dominado la interpretación textual (Torres y Carvajal, 2010), aquellas aproximaciones que se asemejan a una especie de disección del texto literario que le hace perder su esencia fundamental como obra artística.

Torres y Carvajal en su artículo, *La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción*, proponen el abordaje hermenéutico porque ellos reconocen dos aspectos fundamentales en la obra literaria: artístico y estético. El primero se relaciona con la creación del autor y el segundo con la relación entre obra y lector. Ellos afirman que desde la perspectiva de la estética, el texto no termina con la última frase del escritor sino que se encadena con la recepción por parte del lector. En este sentido coinciden con los planteamientos ya enunciados aquí de Iser con respecto a los espacios vacíos. Así pues, la obra literaria se encuentra con el lector y promueve la construcción de sentido y significado por parte de este. En dicha convergencia cada cual viene cargado de su propia singularidad, cada uno lleva inmersa una particularidad intrínseca. La tarea del maestro sería propiciar el encuentro entre lector y obra, para posibilitar la interpretación de la misma:

La presencia del lector tiene una relación directa con los enunciados del texto, pues ha sido pensada de manera premeditada por el autor. Esto quiere decir que el lector construye los significados del texto; por tanto, la tarea de la escuela consiste en posibilitar en los estudiantes la comprensión e interpretación de los enunciados que proyecta el texto literario (Torres y Carvajal, 2010, p. 103).

La propuesta de estos autores en cuanto al abordaje de la literatura en el aula constituye, entonces, una “propuesta metodológica y epistemológica”, desde la cual es necesario

transformar la clase de literatura en un espacio para la investigación donde el saber literario y el saber didáctico dialoguen a partir de las preguntas generadas por el texto literario que son, al mismo tiempo, las aspiraciones y las

dificultades propias del ser humano dispuesto a la conversación y a la comprensión interhumana (Torres y Carvajal, 2010, p. 103).

Los autores, desde una línea hermenéutica, se ponen a la escucha del texto literario, el cual será el punto de partida para entablar un diálogo donde emerge una plurivocidad de voces resultado de la relación que se da entre el arte y la ciencia. En este caso, la literatura y la didáctica de la literatura. El planteamiento resulta interesante porque alude de manera crítica al diálogo unidireccional y unívoco que se hace, tradicionalmente, en el aula de clase y desde el cual se pretende un acercamiento entre la literatura infantil y el lector niño, bajo una experiencia condicionada.

En la misma línea en el artículo *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana*, Borja et al.(2010) hablan de las “tendencias didactizantes” que han convertido a la literatura infantil en un “insumo escolar”, lo cual, señalan ellos, aleja al texto de sus destinatarios por tratarse de una lectura inducida.

¡Cuántas veces escuchamos de padres de familia y docentes quejarse de que los niños no leen!, pero quizá esta realidad responda a que dichas tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que critican Borja et al., que además han permeado las actividades de fomento de la lectura en algunas instituciones educativas, provoquen en los pequeños una reacción de rechazo al texto literario, porque lo relacionan con una obligación, con una tarea que se debe cumplir y, comprender en el sentido que les ha sido dado.

Por tanto, los autores proponen:

Innovar los contenidos y formas de lo educativo-pedagógico con el fin de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en los espacios académicos como actos en verdad significativos que rebasen los muros institucionales y aborden también las esferas ética y estética, desde lo literario, hacia afuera, es decir, desde los mundos posibles hacia los mundos reales (Borja et al., 2010, p. 175).

En esta línea, resulta pertinente traer a colación una investigación que no solo critica el afán moralizante y didactizante endilgado a la literatura infantil, sino que apela a la autonomía del lector infantil, es decir, reconoce en el niño, un sujeto activo que está en capacidad de decidir qué le gusta y que no, como estaría cualquier sujeto cuando esté frente a una obra artística. Al respecto, dice Ramírez:

la subvaloración de las capacidades infantiles para apreciar obras literarias y la creencia errónea de asociar textos que cuentan con ilustraciones con la literatura infantil, se presentan a niños y niñas formas literarias descontextualizadas, que no despiertan ningún interés y son ajenas a la mente infantil (Ramírez, 2016, p. 74).

La autora enfatiza en la necesidad de formar un sujeto lector crítico, que acuda a la literatura libremente de modo que esta experiencia le permita descubrirse y comprender su relación con el otro y el entorno:

No podemos conformarnos con estudiantes juiciosos, obedientes y callados, necesitamos niños y niñas sujetos de derechos, que cuestionen, que propongan, que manifiesten su interés, que pierdan el miedo al error, que puedan aprender de las equivocaciones, que no estén en competencia por demostrar su saber, sino que por el contrario sean solidarios, cooperativos, que encuentren en el otro, otros puntos de vista, que sean conscientes de su saber y de que pueden ponerlo al servicio de los demás (Ramírez, 2016, p. 154).

Frente a un lector autónomo, pero que aún no sabe leer, nos referimos a los niños y niñas de educación inicial, el adulto es tan solo un mediador, no aquel que condiciona su experiencia:

Al acceder a la obra literaria por sí mismos, los niños y niñas pueden establecer con ella, a manera de reflexión, un diálogo interno y permanente con los mensajes que transmite; tanto el texto, en la voz del narrador y cada uno de los personajes a través del adulto mediador, como la imagen, con sus diferentes componentes: el color, la textura, la composición, los detalles, afectan e intervienen directamente en la emoción, en los afectos, en la sensibilidad, creando una polifonía de discursos que influyen en el pensamiento, en la toma de postura y el descubrir en la obra diferentes relaciones con la realidad (Ramírez, 2016, p. 92).

Vale destacar la crítica que Ramírez hace a la manera como se ha enseñado la lectura y la literatura:

Así mismo, al revisar los procesos de lectura, escritura y oralidad, encontramos que durante los últimos años se ha hecho una dura crítica a la educación, por haberse dedicado solamente a implementar métodos de enseñanza de la codificación y decodificación de manera mecánica, dejando de lado la interpretación y comprensión, con resultados negativos en la formación de lectores y escritores competentes que puedan emplear sus habilidades para alcanzar éxitos académicos, profesionales y personales (Ramírez, 2016, p. 155).

No obstante, es preciso anotar que la cita anterior refleja un cierto reduccionismo en tanto se refiere a la formación de “lectores y escritores competentes que puedan emplear sus habilidades para alcanzar éxitos académicos, profesionales y personales”.

Para terminar, hay quienes consideran la posibilidad de un diálogo equilibrado entre literatura y escuela, no utilizo aquí el término pedagogía ni didáctica, pues los autores no dejan claro el concepto que tienen acerca de cada una y, más bien, hablan de formación. Como ese sería tema de otra discusión, interpreto su afirmación como la necesidad de comprender la literatura tanto desde la perspectiva estética como desde las posibilidades que brinda para la formación en las distintas habilidades (comunicativas, lingüísticas, etc), claro está, este último abordaje debería darse una vez que se ha permitido la experiencia estética en el lector.

Estos mismos autores también critican el hecho de que el discurso abiertamente moralizante de dichos textos constituye un “didactismo” abusivo que los sitúa muy lejos de la auténtica literatura. En otras palabras, lo que se escribe para los más pequeños está contaminado por finalidades no estéticas y por eso no es verdadera literatura (Núñez Delgado, 2011). Del otro lado del debate, encontramos a quienes intentan equilibrar la importancia formativa de dicha literatura con su valor estético. La ventaja de pensar de ese modo es que se logra una visión más equilibrada desde la cual la misma viene a pensarse como “un conjunto de producciones de signo artístico-literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias—también con producciones de otros códigos semióticos a las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural” (Mendoza, como se cita en Núñez Delgado, 2001, p. 7). (Álvarez y Cabarcas, 2015, p. 215).

3. Conclusiones

A experimentar el juego con un buen libro

He comenzado este artículo con una cita de Gianni Rodari porque esa misma sensación que él comunica fue la que me trajo hasta aquí, tratando de encontrar el camino de retorno al mundo donde solo nos encontrábamos cientos de personajes y yo, solos, alejados de los adultos y sus preocupaciones. Ahora, comprendiendo que, entonces, solo quería seguir jugando, como dice Rodari, quería leer para “jugar a”, sentirme perdida en el bosque, pirata, aventurera, exploradora, para jugar con las palabras (Rodari, 2004). Y mi pretensión es ahora dejar que otros jueguen, seguir jugando y promover el juego, con la convicción de que este proceso da como resultado la configuración de un nuevo sujeto crítico frente a su realidad, activo, auténtico y que, además, ha incorporado una serie de habilidades de diversa índole que seguramente serán necesarias para su vida.

Jugar, dice Gadamer, “es siempre ya un representar”. “Los niños juegan para ellos solos, aunque representen” (Gadamer, 1977, pp. 151-152). Y el juego tiene el modo de ser de la obra de arte (Gadamer, 1977). Así que, frente a la obra literaria, el lector infantil está como frente a un juego, o, más bien está “en el juego”, inmerso en él. Y, según el filósofo, el sujeto del juego no es el jugador, sino el juego mismo, es decir, “la esencia del juego no está en la conciencia del jugador”. Este acepta unas reglas y se somete a estas, pero dicho sometimiento no restringe su libertad, todo lo contrario, le da múltiples posibilidades para actuar y, antes bien, el sujeto-jugador acepta las reglas en libertad y esto hace parte de la seriedad del juego mismo y de su sentido. Si no se le toma en serio al juego pierde su sentido y, por tanto, el interés para quien juega.

Me extiendo en esta interpretación de Gadamer porque si comprendemos que el juego tiene el modo de ser de la obra de arte, cuando se realiza la experiencia estética, la relación entre obra-espectador o lector, se despliega una acción en la cual “aparece”, en el sentido heideggeriano antes explicado, la esencia de la obra, y el lector entra en relación con ella. “juega”. El niño, acostumbrado a jugar, vive con naturalidad esta experiencia, en la cual él es un sujeto activo, pero se abandona en dicha experiencia y sabe que lo hace. En ese sentido, “sabe bien que el juego no es más que un juego” (Gadamer, 1977, p. 144), pero si alguien viola las reglas, si no se toma en serio el juego y este pasa a ser

otra cosa, pues pierde el interés y el transgresor es un “aguafiestas”, quizá sea el adulto que quiere decirle cómo jugar para que gane. El adulto que quiere transmitirle un mensaje determinado a través de una obra, aquel que le dice qué dirección ha de seguir en su lectura, cómo descubrir los personajes, qué significado tiene cada uno, cuántos verbos hay en el texto, etc.

El juego es esencialmente acción (Orueta, 2013, p. 83) y para poder jugar el jugador tiene que estar activo porque el juego se va dando según los movimientos del sujeto. Todo está íntimamente relacionado en el juego, no se puede escindir.

El juego no está definido en su forma y sus posibilidades, por el contrario, su forma depende de las respuestas que va dando el jugador a los movimientos que se van produciendo en el juego. El juego carece de límites fijos y es el jugador quien contribuye a darle una forma, siempre, claro está, dejándose llevar por el movimiento del juego (Orueta, 2013, p. 84).

Los grandes escritores de literatura infantil y aquellos de la literatura que los niños ganaron para ellos, como Defoe y Julio Verne, no pensaron en el lenguaje moralizante, en transmitir un mensaje de valores o una ideología, simplemente elaboraron una obra de arte.

Ninguno de esos escritores está exento de la ideología porque cada uno de ellos es hijo de su propio tiempo y nadie puede crecer, actuar, crear al margen de las corrientes de los grandes conflictos históricos y sociales. Sin embargo, en esos autores, la ideología entra como uno de los elementos constituyentes de su personalidad. No ocupa ni el primer lugar, ni el segundo, ni el tercero, en la imaginación, que juega libremente con sus propias visiones, con las palabras, con la memoria, con los datos de la experiencia. Permanece, como hecho principal, ese “contacto directo” con lo que hemos denominado “el niño-que-juega” (Rodari, 1977, párr. 4).

Estos escritores, como los clásicos de la literatura infantil, perduraron porque se ocuparon de lo que sabían hacer: escribir, y elaboraron obras de arte literarias auténticas, autónomas, que no obedecieron a agentes externos que las determinaran, me refiero a la escuela o los fines comerciales. Lo mismo ha sucedido con los escritores de literatura infantil en Colombia que se han logrado posicionar en el género. En cuanto a autores contemporáneos algunos como Evelio Rosero, Triunfo Arciniegas, Yolanda Reyes, Ivar Da Coll, han permanecido vigentes en el campo intelectual desde finales de los ochenta y han sido autónomos e independientes en su escritura.

Los escritores que se apartaron de los fines que se le adjudicaron a la literatura infantil, que hicieron sus propias elaboraciones permitieron que los niños siguieran jugando, respetaron y comprendieron su naturaleza. Y esto no quiere decir que no los tomaran en serio, todo lo contrario, mostraron una comprensión de aquello que dice Gadamer: “El que no se toma en serio al juego es un

aguafiestas” (Gadamer, 1977, p. 144). Los escritores hicieron parte del juego de la experiencia estética entre la obra y el espectador, en este caso, el lector.

El jugador sabe bien que el juego no es más que un juego, y que él mismo está en un mundo determinado por la seriedad de los objetivos. Sin embargo no sabe esto de manera tal que como jugador mantuviera presente esta referencia a la seriedad. De hecho el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas. El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él como respecto a un objeto. El jugador sabe muy bien lo que es el juego, y que lo que hace “no es más que un juego”; lo que no sabe es que lo «sabe» (Gadamer, 1977, p. 144).

Allí, en lo que dice Gadamer, radica la importancia de dejar que el infante viva su experiencia estética, en libertad. Él o ella saben que lo que leen es “un juego” y esta posibilidad es lo que les permite transformarse. No quiere decir esto que se le deje a los pequeños abandonados frente a un libro cualquiera, pues el adulto ha de tener una capacidad crítica para elegir las obras literarias, dejarse guiar por la crítica, pues la mala literatura abunda o libros con pretensión de ser literatura.

Los escritores que han mantenido la autonomía de la obra literaria, que se han apartado de aquello que, dentro de su campo intelectual (agentes literarios: instituciones educativas, editoriales, crítica) se les ha querido exigir, comprenden muy bien que su literatura ha de ser libre de ataduras, como lo afirma Evelio Rosero, escritor colombiano que ha ganado numerosos premios de literatura dentro y fuera del país:

Me cuento esos cuentos, esas historias que yo hubiese querido soñar y leer cuando era niño. Yo creo que es ahí cuando aparece un cuento como “La Pulga Fiel”, “El Regreso del Mago”, la misma “Cuchilla”, que ya es una novela para preadolescentes, o “Pelea en el Parque”. Son recuerdos de infancia, una memoria de mi época de niño que yo he recreado a través de la Literatura y que yo no sé por qué mecanismos inconscientes, literarios, la escribo con esa ensoñación juvenil, infantil y por eso mismo se origina un lenguaje transparente que es lo que yo considero diferencia a la literatura para niños de la literatura para adultos: *no hay compromisos ideológicos, no siento barreras académicas, de información, históricas, me libero de todas estas ataduras del mundo del adulto para acceder a una literatura plenamente veloz y transparente, liviana, que llega al corazón del hombre, a todos los públicos*² (Gaviria Riaño, 2010) (citado en Moya Alvarez, 2014, p. 30).

Valga decir que este autor fue capaz de escribir una obra literaria en donde muere una niña a causa de la agresión de un niño, *Pelea en el parque* (1991), la cual fue censurada y para ser publicada el autor tuvo que cambiar un poco el final de la novela. Sin embargo, ganó el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Es bellísima, de todas formas, la manera como el autor sorteaba la situación y, de algún

² El subrayado es mío.

modo, se sale con la suya, pues deja posibilidades al lector, que sean cuales sean siempre logran un alto impacto:

- Que nadie llore por mí –dijo Tacha, con una voz irreconocible, distante, apagada, como si hablara desde lejos.
- En dónde te dieron –le preguntó Álex.
- En el corazón –dijo ella. Y volvió a repetir-. Que nadie llore por mí.
- Tacha –le dijo Álex–, nadie se muere de una pedrada.
- Yo sí –repuso Tacha, con un inmenso suspiro-. Creo que se me partió el corazón (Rosero, 2017, p. 51).

Ahora bien, los artículos e investigaciones estudiados dan cuenta de una preocupación por incorporar la literatura en la vida de los niños y las niñas. Los lineamientos curriculares reconocen la literatura como pilar fundamental en su formación, pero, siguiendo a Iser, se aburre a los niños en la escuela dirigiendo sus lecturas de forma tan fragmentada y determinista, no se les deja libres para llenar los espacios vacíos. ¿Qué más quiere ser un niño que ser grande? Y esto significa autonomía, libertad, y es lo que encuentran en la obra literaria. No es *Pelea en el parque* el día a día de nuestros pequeños. ¿Habrían ellos censurado esa obra?, ¿se habrían escandalizado?, o, antes bien, ¿habrían encontrado un camino para sortear su realidad? ¿Y qué pasa si la fragmentamos en: tema principal, personajes secundarios, primarios, etc?

Referencias

- Aguirre, Yeidy; Brand, Yudy y Naranjo, Kely (2012). *La literatura infantil, una experiencia que favorece los procesos relacionados con el lenguaje* (tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Borja Orozco, Mirian; Galeano, Arturo Alonso y Ferrer Franco, Yury (Julio-Diciembre, 2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura colombiana*. (27), pp. 157-177.
- Cabarcas, Marcelo J. y Álvarez Beleño, Cecilia (2015). La literatura infantil como facilitadora de procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. *Adelante, A Head*, 6. Recuperado de: <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/download/90/90>
- Castilla, Olga (1954). *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colomer, Teresa (2006). La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de Caperucita Roja. En: Llunch, G.; Colomer, T.; Rodríguez Almodóvar, A. (Ed). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cárdenas, Alfonso (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Constanza/Documents/2019/asesoria/avances/art%C3%ADculos%20I%20sem/Iectura,formaci%C3%B3n%20en%20valores.pdf>.
- Castillo, Yessika y Sanjuas, Héctor (2016). Literatura infantil escuela y familia. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios culturales*, 9 (2).
- De Souza Silva, Simone (2008). *Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica?* Recuperado de: <http://revistababar.com/wp/literatura-destreza-literaria-o-pedagogica/>
- Estándares básicos de competencias en lenguaje. Ministerio de Educación Nacional (2006).
- Gadamer, Hans George (1977). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gaitán Castro, A. L. y Mosquera Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 135-172. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3210>.
- García, Laura Rafaela (2016). *Literatura infantil y violencia política: itinerarios de lecturas sobre las memorias narrativas del Cono Sur*. Recuperado de: https://revistaperifrasis.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=242

%3Aliteratura-infantil-y-violencia-politica-itinerarios-de-lecturas-sobre-las-memorias-narrativas-del-cono-sur-laura-rafaela-garcia-invelec-unt-conicet-argentina

- Iser, Wolfgang (1989). La estructura apelativa de los textos y el proceso de lectura. *Estética de la recepción*. Madrid, España: Visor.
- Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación inicial en el Distrito. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/inicio
- Lineamientos curriculares Lengua castellana. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Moreyra, Nicolás (2016). *La última dictadura militar en Argentina censuró también a la literatura infantil*. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Pm2L26LSH8EJ:https://www.laizquierdadiario.com/Literatura-infantil-y-censura-en-la-dictadura+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*.(33), 99-109.
- Montoya Loaiza, Jhenny Andrea (2012). *El maravilloso mundo de la literatura infantil, como estrategia para fortalecer en los niños y las niñas el gusto por la lectura* (tesis de pregrado). Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Ibagué.
- Moya Alvarez, Constanza (2014). *Una nueva propuesta para la literatura infantil colombiana: Evelio Rosero y Triunfo Arciniegas* (tesis de Maestría en Estudios Literarios). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Puerta de Pérez, Maén (2003). *La literatura y la estética de la recepción un estudio exploratorio en niños*.
- Rengifo Castillo, Yessika y Sanjuas, Héctor José (2016). Literatura infantil escuela y familia. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios culturales*, 9 (2).
- Reyes, Yolanda (1994). La literatura infantil en Colombia. *Hojas de Lectura*, 29.
- Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la interpretación*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Torres, Dora E. (2018). *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del Colegio Cundinamarca IED* (tesis de Maestría en Estudios Literarios).Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Rosero, Evelio (2017). *Pelea en el parque*. Bogotá: SM
- Valriu, C.; Durán, T. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Norma.

- Vidal, Margarita (2014). “No creo en la Iglesia ni en sus bienes terrenales”: Evelio Rosero. *El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/no-creo-en-la-iglesia-ni-en-sus-bienes-terrenales-evelio-rosero.html>
- Yepes Osorio, Luis Bernardo (Enero-Agosto, 2009). Los escritores de LIJ colombiana de los ochenta y los noventa hoy. *Hojas de Lectura*.