

## RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de especialistas en Didácticas de Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura.
2. **TÍTULO:** La literatura infantil como escenario para la formación de formadores.
3. **AUTORES:** Jorge Enrique Bernal Medina, Jenny Castiblanco Lancheros, Fanny Elizabeth Sacristán Bohórquez y Juan Camilo Tobón Cossio.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C.
5. **FECHA:** Diciembre, 2018.
6. **PALABRAS CLAVES:** Formación, mediadores de lectura, literatura infantil, autobiografía lectora y experiencia.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** La *literatura infantil* es abordada como un escenario de reconocimiento del *yo lector* adulto, como un camino de identidad, de experiencia honda con el lenguaje y sus relaciones con el mundo, la tradición y la historia humana, así como de la intimidad de la vivencia personal que proporciona herramientas para los procesos de mediación a la lectura. A partir de tal experiencia vital de los maestros de la población seleccionada, relatada a través de la narración autobiográfica, se analiza y valora su *yo lector*, desde el cual se enriquecen sus prácticas educativas en torno a los textos literarios.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** El presente trabajo se inscribe en la línea de Lenguaje y Comunicación del grupo TAEPE (Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía), de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
9. **METODOLOGÍA:** Investigación narrativa, teórico - narrativa. En el marco conceptual de literatura infantil, infancia, formación, experiencia de lectura, mediación y autobiografía lectora, la metodología usada consistió en la construcción y la valoración de autobiografías de los profesores del *Instituto de Ciencias Agroindustriales y Medio Ambiente - ICAM*.
10. **CONCLUSIONES:** La recopilación de vivencias de lectura extractadas de una diversidad de mediadores y adultos de diferentes formaciones, muestra que la recepción de la literatura infantil y juvenil en el medio docente dista mucho de ser la clásica lectura de textos escolares e *infantilizantes*. Por el contrario, esta literatura abre nuevas sendas, no solo en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil, sino también como una forma alternativa de hacer literatura que puede ser transversal a todos los géneros. En este proceso, los asuntos de este tipo de discurso abren la dureza exterior del adulto y posibilitan el juego de la experiencia, donde la transparencia del lenguaje y compenetración con las regiones infantiles de nuestra conciencia nos mueven a tomar partido frente al texto leído y compartido. A partir de allí, es posible enriquecer significativamente los procesos en torno a la lectura literaria en cualquier escenario de mediación.

LA LITERATURA INFANTIL COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE  
FORMADORES

JORGE ENRIQUE BERNAL MEDINA  
JENNY CASTIBLANCO LANCHEROS  
FANNY ELIZABETH SACRISTÁN BOHÓRQUEZ  
JUAN CAMILO TOBÓN COSSIO

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

BOGOTÁ D.C. - 2018

LA LITERATURA INFANTIL COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE  
FORMADORES

JORGE ENRIQUE BERNAL MEDINA

JENNY CASTIBLANCO LANCHEROS

FANNY ELIZABETH SACRISTÁN BOHÓRQUEZ

JUAN CAMILO TOBÓN COSSIO

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Especialistas en Didácticas de  
Lecturas y Escritura con énfasis en Literatura

Asesor: Docente Sneider Saavedra Rey

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

BOGOTÁ D.C. - 2018

**Tabla de contenido**

Introducción .....	6
Capítulo I: ¿Qué es eso de la literatura infantil? .....	8
1.1. Literatura ¿Qué puede ser esto? .....	8
1.2. De los libros para niños a la literatura infantil .....	13
1.2.1. Del paso de los niños a la infancia. ....	14
1.2.2. De la literatura infantil: un marco histórico de lo que ha significado la literatura para niños en la historia. ....	20
1.3. Los asuntos de la literatura infantil y su relación con los nuevos lectores. ....	26
1.3.1. Relación de la lectura con esa olvidada facultad: imaginar. ....	30
1.3.2. Desmontar nuestros imaginarios (sobre los asuntos para niños). ....	33
Capítulo II: Formación y experiencias de lectura para la formación de formadores .....	38
2.1. Acerca de la idea de formación en el escenario de la lectura.....	38
2.2. Sobre la experiencia .....	41
2.2.1. Una aproximación al concepto de experiencia desde Larrosa. ....	41
2.2.2. La Lectura como posibilidad de transacción entre la experiencia y un efecto estético .....	45
2.3. La mediación: facilitadora de experiencias para la formación.....	55
2.3.1. Volver al inicio.....	55
Capítulo III: Propuesta narrativa de experiencias de lectura en torno a la literatura infantil .....	60

3.1. La investigación narrativa como identificación del “yo lector” (autobiografía lectora) .....	61
3.2. Acercamientos preliminares de lectores adultos a la literatura infantil .....	62
3.3. Análisis de los resultados en ejercicios de autobiografías lectoras.....	66
3.3.1. Contextualización de la experiencia.....	66
3.3.2. Resultados de la investigación narrativa. ....	67
Conclusiones .....	95
Bibliografía .....	98
Anexos .....	101

## Introducción

Pero los libros son ocasiones para la poesía.  
Jorge Luis Borges, *Borges oral*.

La lectura representa una experiencia de las dimensiones humanas, en ella podemos acercarnos al mundo del pasado (la tradición, nuestra propia historia personal), al mundo del presente (como fuente de reconocimiento del entorno) y vislumbrar nuestro futuro (proyecciones y fantasías); todo esto, nos sumerge en la realidad de nosotros mismos, en nuestra identidad, la cual parece más una forma del lenguaje que de los hechos en sí mismos. Acercarnos, pues, a la lectura, es tomar una posición frente a la propia historia; si bien, algunos estudiosos la aprecian desde perspectivas simbólicas, sociológicas y, aún, económicas, en este trabajo procuraremos acercarnos antropológicamente a ella como una posibilidad de construcción de nosotros mismos.

En este orden, el presente trabajo busca ser una herramienta reflexiva para quienes se reconocen como mediadores que acercan a las personas a la experiencia del lenguaje (mediadores, docentes y; formadores), valiéndonos de un elemento que, a pesar de su auge comercial, requiere de una mirada problematizadora y amable: *la literatura infantil*; la cual, precisa ser develada como un asunto que compete a nuestro universo conceptual, pero que, también, debe ser valorada como llave de entrada para los caminos del lector. La literatura infantil se propone, pues, conformar un universo que nos permite vislumbrar diversos elementos que potencian la labor misma de la mediación. En sus páginas, asoman elementos de nuestro ser, de nuestro pasado, del recorrido que hemos realizado como lectores; pero también los horizontes de la transmisión de sus contenidos, lo que por lo cual constituye en un escenario fecundo para los procesos de formación orientados a la mediación entre sus asuntos y los nuevos lectores.

Este trabajo brota de la necesidad de abordar diversos frentes: por una parte, como ya se ha hecho mención, problematizar los asuntos en torno a la literatura infantil, con ello

procederemos a revisar algunos elementos entorno a la mediación y cómo esta entra a ser interpelada y formada por la experiencia de lectura. Por otra parte, los ecos o resonancias que genera la lectura de los libros para niños, despierta un diálogo con el yo lector desde el cual pueden brotar los insumos didácticos y formativos en el acto de la mediación. Es por esto que el presente trabajo se desarrolla en tres grandes momentos:

*Capítulo I:* En el cual se presentarán algunas perspectivas en torno al asunto de la literatura infantil como un género separado del corpus literario occidental.

*Capítulo II:* Reconocer en este fenómeno literario un escenario de identificación del yo lector y sus relaciones con el mundo, la tradición y la historia humana y personal como fuente de herramientas para los procesos de formación del lector adulto, desde la metodología de la narración autobiográfica, con miras a la mediación de la lectura.

*Capítulo III:* Se esbozan algunas experiencias tomadas de diversos lectores adultos de obras de la literatura infantil y se explica cómo estas experiencias de lectura nos arrojan elementos que permiten entablar un diálogo con estas obras como camino de formación y posibilidad de mediación.

Con el recorrido ya descrito, esperamos que estas páginas contribuyan a los procesos de formación de formadores desde una perspectiva colectiva, así como desde un ejercicio individual que posibilite al lector de estas líneas, disfrutar, valorar y ahondar en su propia historia de lectura, así como en la riqueza de disfrutar del camino de la experiencia misma y hacer conciencia de las herramientas propias que dinamicen los ejercicios de mediación entre los textos y los nuevos lectores del amplio universo de la literatura infantil.

## Capítulo I: ¿Qué es eso de la literatura infantil?

### 1.1. Literatura ¿Qué puede ser esto?

Los seres humanos tenemos, desde los inicios de nuestra historia la necesidad de narrar, contar. El dominio de herramientas y la domesticación del entorno natural nos lanzó a un entorno artificial: la palabra. Alrededor del fuego las palabras marcaron las formas de nuestro cerebro, de nuestra conciencia, de nuestro mundo. Contar las proezas de la caza, la recolección, el camino, parajes y situaciones inusuales para los grupos humanos fue el inicio de la configuración del poder de la narración. Narrar fue y es aún una posibilidad de recibir las facetas de ese mundo desconocido, del afuera y la experiencia del otro, por lo cual, es oportunidad de entrar en la experiencia de dicho mundo mediante la mediación de su subjetividad y su palabra. Narrar nos sacó del aislamiento, de nuestra caverna y nos proyectó a la búsqueda de otras latitudes de lo real en el orden de lo natural y lo artificial, es así como:

El hombre es el único ser que se siente sólo y el único que es búsqueda del otro. Su naturaleza -si se puede hablar de naturaleza al referirse del hombre, el ser que, precisamente, se ha inventado a sí mismo al decirle “no” a la naturaleza- consiste en un aspirar a realizarse en otro. El hombre es nostalgia y búsqueda de comunión. Por eso cada vez que se siente a sí mismo se siente como carencia de otro, como soledad (O. Paz, 1999, p. 211).

La palabra se constituye en compañía, en ese elemento que completa el mundo, en un conjuro de la divinidad que domina la naturaleza -por recordar el mandato de la deidad del libro del Génesis a su criatura humana-, nuestra propia soledad y vacío. La palabra -y en ello coinciden las antiguas cosmogonías- crea el universo, lo que somos; y este acto creador demanda ser contenido, conservado, lo que dio pie a otro de nuestros avances: el dominio de la memoria y la oralidad, lo que nos llevó a idear formas de narrar y, posteriormente, a la escritura, por lo que:

(...) pensar, leer y escribir hacen parte de un mismo ejercicio: humanizar la vida asumiendo la experiencia cotidiana y lo cotidiano de la experiencia como las caras

posibles de un mismo rostro, se trata de construir el gran relato que nos legitime, que nos permita distancia y perspectiva: somos lo que nombramos (...) (Cardona, 2012, p. 9-10)

Esta búsqueda de conservación en la memoria de los sucesos de los otros - contemporáneos o pasados originó mecanismos, géneros, que, echando mano de la exageración, la musicalidad, la autoridad o el miedo nos diera el perpetuar el poder de la palabra, de su marca en el recuerdo. Los antiguos narradores dieron pie a la ficción, es decir, a la búsqueda de fundar la realidad como un acontecimiento digno de resaltarse en el suceder de los días. Revestidos de tiempo, voces de narradores, relaciones con el mundo y formas de nombrarlo, los héroes del pasado se fueron haciendo a sí mismos en la boca de los otros: Gilgamesh, Hammurabi, Orfeo y Odiseo, Rómulo y Remo, Quetzalcóatl, el Rey Arturo, entre otros más; el poder de la palabra revistió de leyenda y, en algunos casos, de divinidad a hombres de carne y hueso para dar lugar a la narración más allá del tiempo, como elemento aglutinante de un grupo, referente de una comunidad; nos encontramos ante las puertas de la ficción como revestimiento de la realidad, como regalo de las deidades o hurto humano a los dioses de la capacidad de crear, de reproducir la palabra creadora y tornarla humana, es decir, narración. Inicialmente fue la poesía, y esta con su carga musical se fundía con la narración en lo que Aristóteles llamó poética y, nosotros hoy, *épica*. Esta poética, concentraba su tejido (texto) no sólo en formas de narración de la palabra, sino también sus formas de belleza. Pero, a pesar que las narraciones han continuado, se han modificado y han fundado naciones, aún la literatura como concepto no ha tomado el sentido con el que la identificamos hoy.

Sólo hasta entrado el siglo XIX podemos hablar de literatura y esto gracias a la difusión y consolidación del rol de la letra en la cultura. Si bien la imprenta aparece en el siglo XV, es únicamente hasta la Revolución Industrial - con la posibilidad de la producción de masa y la

difusión de obras escritas por personas dedicadas a su escritura y promoción - que surge este concepto; así como la diversificación de los géneros, la maduración de la ficción y sus mezclas con la realidad; la denuncia, la ironía, el humor, la moral y la reflexión sobre la condición humana.

Por otra parte, la creación del concepto de infancia - elemento que se abordará más adelante en este trabajo - y la imperante necesidad de instrucción masiva de los menores en plena era de las revoluciones (francesa, independentistas e industrial) y la consolidación de la modernidad como consecuencia de los ideales de la ilustración, aumentó la posibilidad de una mediana alfabetización y decodificación de elementos escritos; esto generó una necesidad de escala industrial: la necesidad de libros, los cuales se alzaron como un elemento cultural que, sin perder el carácter de objeto de culto recibido en la Edad Media, podían ser accedidos por las familias burguesas. Con una sociedad concentrada en la fuerza del trabajo y de la instrucción, es decir, encaminada a lograr las utopías de *progreso*, los narradores resultaron poco útiles y, aquel que en otrora fuera inspirado por los dioses, ahora es objeto de marginalidad; sin embargo, la soledad, que se resiste a abandonar al ser humano, le llevó a modificar su rol, creando la categoría de escritores, quienes, como hoy los conocemos serán un producto de una sociedad industrializada seducida por la ilustración, son producto de un objeto: del libro.

El libro como objeto cultural, como transmisor de la literatura, también estará inmerso en las dinámicas de las leyes de la oferta y la demanda. Junto a obras consideradas como clásicas aparecerán los libros denominados como *best sellers*, en el orden de su número de ventas y reproducciones, lo que deja al fenómeno literario, entendido como expresión del espíritu humano y la soledad, a merced de una transacción económica o moral; en este orden, Andruetto nos advierte:

Los resultados de creer ciegamente en las leyes del mercado hacen que confundamos literatura con cifras de venta por título. Se trata de cosas muy diferentes, ya que la literatura (además de aportar a la industria editorial) es una de las expresiones más altas de la cultura y una construcción social que cohesionada y da identidad a los habitantes de un país y, como tal, necesita ser cuidada, estimulada y protegida por todos. La literatura es, por lo tanto, una construcción que va incluso más allá del libro como objeto de la cultura. (Andruetto, 2012, p. 60)

Dentro de este panorama, nos queda a los lectores, al menos a los que estamos a las puertas de la literatura, confiar en esos desconocidos generadores de historias: los escritores. Ellos pulirán su palabra, pero no para ponerla a rodar en la plaza o junto al fuego, sino en la intimidad de la casa y el candil. Sus historias no serán la gesta de los héroes padres de naciones, sino de los hombres y mujeres en quienes caben las proezas de las personas del corriente. Descifrar líneas será clave para encontrar complicidad en los personajes dados por los escritores, lo que coloca en escena entre los siglos XVII y XIX a la literatura como la posibilidad de recibir por medio de las palabras (de las letras) la experiencia del mundo elaborada por otro, un ser de ficción, un personaje de carne y hueso dado a la necesidad de narrar que, en adelante, será la de escribir para quebrantar nuestro aislamiento, nuestra estrechez de visión del mundo, para alentar nuestro corazón ávido de aventuras y adentrarnos en el laberinto que, página tras página, nos impulsa a responder al enigma: *¿Qué somos?* Es, pues, esa palabra forjada con maestría o azar por otros hombres solitarios, que se aparta de lo trivial, de lo mutable y coyuntural, o, que aun tomando todo esto procura ser una caricia y un puñal que rompa los sinsabores de nuestra finitud, en la cual confiamos para ahondar en *una soledad demasiado ruidosa*, es decir, en el placer de la conversación y construcción de nuestro ser; en lo cual hacen eco unos versos del poeta cubano, Eliseo Diego (2003, p. 129-130):

Un poema no es más  
que una conversación en la penumbra

del horno viejo, cuando ya  
 todo se ha ido, y cruje  
 afuera el hondo bosque; un poema

no es más que unas palabras  
 que uno ha querido, y cambian  
 de sitio con el tiempo, y ya  
 no son más que una mancha, una  
 esperanza indecible;

un poema no es más  
 que la felicidad, que una conversación  
 en la penumbra, que todo  
 cuanto se ha ido, y ya  
 es silencio.

El movimiento de la soledad y el aislamiento, aunado a la necesidad de narrar y el papel de la escritura, nos regala el extraño y necesario fenómeno de la literatura.

(...) en cada palabra que se posa sobre una página en blanco, en cada giro que se inventa mi voz cuando leo, descubro el más sublime destino de un hombre, acontecer en un libro, acontecer en la memoria de otro, ser parte de su amor y de su destino (Cardona, 2012, p. 13).

Es justo en ese encuentro amoroso, en esa identificación o distanciamiento con las voces que circundan al lector, en la extrañeza o sobresalto ante una experiencia que se configura como cercana a la propia, donde la literatura se nos ofrece como escenario; en él cada autor y lector pone una parte de sí mismo para continuar con el eterno diálogo que construye nuestro rostro como individuos en el torrente inagotable del lenguaje, pero también la máscara (*prósopon* en la dramaturgia griega) que difícilmente percibimos de nuestra esencia humana, aquella que nos hace personas en la oscilación constante de nuestra soledad y la búsqueda del otro para formarnos a nosotros mismos.

## 1.2. De los libros para niños a la literatura infantil

Hecho un recorrido abreviado por el asunto de lo literario, nos encontramos ante un invento aún más reciente: la literatura infantil o libros para niños, lo cual tiene elementos problemáticos y ha sido motivo de reflexión de diversos autores. Las escritoras argentinas, María Teresa Andruetto, premio Hans Christian Andersen de literatura infantil en 2012, junto con Graciela Montes se muestran reacias a la adjetivación de la literatura. Dice Andruetto:

La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven y porque contribuye a formar un gueto de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tiene entidad suficiente para ser leído por lectores a secas (Montes, 2018, p. 57-58).

Montes (2001) refuerza estas posiciones desde otra perspectiva no menos ajena. Lo hace defendiendo la unicidad de la literatura como necesidad y urgencia que tiene el hombre de narrar el mundo; por lo cual, no existe ni una literatura mayor o menor, toda ella es literatura, sin calificativos. La literatura no ha de considerar un espacio como un *corral* en el cual encerrar aquello que se desea soslayar por considerarse de menor valor o digno de una contemplación entablada desde una posición vertical de dominio, poder, imposición y menosprecio.

A pesar de estas posiciones contundentes que llaman a incluir aquello que llamamos *literatura infantil* en el corpus mismo de la literatura, nos encontramos con que esta escisión existe en las dinámicas de editoriales y academias, lo cual es una práctica que no podemos soslayar, pero que esbozamos como una problemática conceptual ya que esta literatura infantil, como toda la literatura, persigue una misma finalidad: narrar el mundo acercando la experiencia de otro y, como veremos más adelante, lo hace aun superando las dificultades impuestas por el mercado, la censura o los prejuicios de lo que se considera como infantil; y todavía, va en contracorriente con aquellas concepciones que consideran que una obra infantil lo es, por el

hecho de estar ilustrada, es decir, con un amplio despliegue gráfico.

### **1.2.1. Del paso de los niños a la infancia.**

La concepción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y depende del contexto y de la época en que se retome. Haremos un breve recorrido por dichas concepciones hasta llegar al actual concepto de niño como sujeto social de derecho.

Históricamente la infancia, ha sido uno de los sectores más castigados de la población, considerada y tratada en alguna época como no-persona, sin identidad ni lugar en la sociedad. Fue luego de las revoluciones ilustradas del siglo XVIII y los primeros años del XIX, con el surgimiento del Estado, que se le dio un nuevo status y el niño adquirió el rango de persona y ciudadano (Hernández, Sánchez y Pérez, 2009).

Durante el siglo IV, el niño era concebido como dependiente e indefenso, de acuerdo a José Puerto Santos (2002), “los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”. Durante el siglo XV, los niños eran considerados *malos de nacimiento*. Posteriormente, durante el siglo XVI, el niño era un *adulto en miniatura*. Fue en el siglo XVII que se reconoció una condición innata de bondad e inocencia y se le vio como un *ángel*. Para el siglo XVIII se le da el reconocimiento de *infante*, pero aún no se considera como sujeto. Sólo hasta el siglo XX, gracias a todos los movimientos en favor de la infancia y las diferentes investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría que está vigente en la actualidad: el niño como *sujeto social de derecho*.

En efecto, en lo referente a la vinculación del infante con las normatividades sociales, podemos establecer una evolución referenciada paralelamente entre el criterio con que han sido vistos los niños y la evolución de la sociedad. Estos dos conceptos no pueden ser vistos de manera lejana. Para el caso que nos asiste, existe un vínculo intrínseco entre el concepto de niño

junto con los *sucesos sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales*, tal y como lo señala María Victoria Sarmiento Frade en su artículo “Desarrollo del concepto de niño a través de la pintura” (2016). En dicho artículo, se establece dentro del marco evolutivo de la pintura desde la antigüedad, un rastreo de las maneras como el infante ha evolucionado las diferentes miradas que lo asisten en su instrucción y educación.

En la escala evolutiva diseñada por la profesora Sarmiento, se establece un comienzo con la educación griega, en donde se inicia la *escolarización* de los varones, como una manera de establecer una integralidad no solo física sino intelectual. De esta manera, tanto la lectura y la escritura, como la habilidad física como eje del desarrollo intelectual, servían para el ingreso a la instrucción formal, en la que se estudiaban la *literatura, la aritmética, la filosofía y la ciencia*. Dicho marco integral, establece los principios de una primera escolarización, a la par de una distinción entre lo que significa ser niño, joven o adolescente.

Por su parte los romanos, como herederos de cierta formalidad desde los principios griegos, realizaron su aporte objetivando la escolarización en tres momentos: a) *la escuela elemental*, conocida como *ludus*, comprendida entre los siete y doce años. b) *la gramática*, entre los doce y dieciséis años, en donde existía una evolución hacia la prosa, el teatro y la poesía como géneros literarios necesarios para la formación integral de un ser humano al criterio de los educadores. Por último, estaba c) *la retórica*, consistente en el estudio y cultivo de las habilidades de *la oratoria y la declamación*. En este proceso se pretendía llegar como culmen al dominio de la palabra como poder (Sarmiento, 2016, p.2).

Dichas concepciones, tanto la griega como la romana, fueron de vital influencia en la Edad Media, en donde la función de la mujer, casi en la misma medida que en el curso de las antiguas civilizaciones, estaba dirigida hacia la maternidad. En este sentido y por consiguiente,

los niños eran vistos no como sujetos semejantes o de más cuidado que los adultos, sino todo lo contrario. Eran maltratados y desdeñados, hasta el punto de denominarlos como *adultos en miniatura*, razón por la cual, se constituían en un estorbo para sus familias, llevándolos a orfanatos o sitios en donde se encargaran de ellos. En consecuencia, el porcentaje de la mortalidad infantil estaba ampliamente expandido. Más de la mitad de la población infantil moría bien fuera por maltrato o descuido, antes de llegar al primer año de vida. Esto marcó una involución educativa, amén de las clases privilegiadas que podían contratar nodrizas para que el niño disfrutará de una adecuada lactancia.

A pesar del desdén e ignorancia sobre la condición de los infantes en este tiempo, de forma paralela se daba como un motivo religioso esencial, consistente en la figura icónica de Jesús como hijo de Dios y, el servicio de este último como imagen, símbolo o signo en el contexto de las temáticas religiosas. En este caso la simbología centrada en la figura de *madre e hijo*, inspiraba motivos de adoración que se alcanzaban en algunos casos a homologar con la condición mortal de los hombres y mujeres que tenían hijos, y buscaban dicho ideal de perfección en la crianza y mantenimiento de los mismos.

Posteriormente en el Renacimiento, se retoma la importancia del niño como un ser *moldeable*. Dicho principio se toma de la herencia grecolatina, partiendo del enunciado de que todo niño *es un ser "moldeable"*, es decir, se asumen las propuestas del primer didacta de la historia a saber Juan Amos Comenio (1592-1670), en los que a través de una propuesta lúdica encaminada hacia el *aprender haciendo*, se pretendió capacitar a los niños para que, a través de una enseñanza técnica, lograran salir del marco de inutilidad en donde se encontraban encasillados.

En este sentido, la evolución de la educación y didáctica infantil, iniciada por Comenio,

encontrará una recepción bastante profunda en autores como Rousseau, Froebel y Pestalozzi, quienes demarcan pautas y conocimientos fundamentales de entendimiento de los niños, ya no como *adultos en miniatura*, sino como seres moldeables y adaptables a las circunstancias inherentes a su tiempo. La *tabula rasa* postulada por Locke, consistente en que la mente de los hombres actúa de manera secuencial acorde con el registro y asimilación de datos, que abandona y adopta a lo largo de su vida, es el inicio de ese periplo. El *Emilio* de Rousseau, dedicado precisamente a su hijo, tal y como Aristóteles dedicara la primera ética a su hijo Nicómaco, establece fundamentos esenciales de la manera como pueden ser educados los niños. En este sentido para el filósofo humanista francés, “la educación debe adaptarse al nivel del niño, ya que no solo la palabra sino también la acción, son principios elementales en la formación de éste” (Sarmiento, 2010, p.5).

Fröebel por su parte, inicia la idea de una educación preescolar, conocida como el *kindergarten*, o jardín infantil en nuestro medio. A partir de este principio, se establece una relación más consciente e íntima entre lo que es la escuela, el hogar y la comunidad. Esto se plasma en el hecho de que comienza a haber una interacción e interrelación entre tres entes nacientes para esta época, los cuales eran muy distantes entre sí: profesores, padres e hijos.

Sobre la base de lo anterior, la Revolución Industrial sirvió de pivote para la disminución del trabajo infantil, emprendiendo cierta consideración por el carácter de atención que requieren los niños. De esta manera, los niños, al haber máquinas que suplen en cierta medida su mano de obra, y teniendo que ser relegada ésta a la población adulta, se enarbolan como seres con mucho tiempo libre que debe emplearse en el desarrollo de alguna actividad. Desde este punto, acorde con la profesora Sarmiento, surge una necesidad de escolarización. Es decir, de *adjudicarles una función que supla su “inutilidad”, formándolos como sujetos de producción potencial*. De aquí

en adelante, hasta finales del siglo XIX y con ayuda del psicoanálisis, surge un nuevo concepto del niño, entendido como *un ser que posee sentimientos y es poseedor de una sexualidad*. (Sarmiento, 2010, p.6).

Ha sido a partir el siglo XX que diferentes autores se dieron a la tarea de investigar teniendo en cuenta que la infancia tiene formas particulares de entender, ver, sentir y aprender. Por esta razón, se considera importante que existieran formas específicas de educarlos y formarlos. Esta nueva reinención de la sociedad sobre la infancia trae consigo la creación de la *Convención sobre los derechos del niño,(CDN)* que actualmente cuenta con la participación de 191 países y ha logrado en estas dos últimas décadas acaparar la atención de organismos nacionales e internacionales, de los medios de comunicación y de los diferentes profesionales tales como: psicólogos, antropólogos y sociólogos que han llevado a una sensibilización de la situación de la infancia en el mundo, identificando con mayor facilidad las necesidades biológicas, psicológicas, educativas y sociales que le corresponden.

Al concebirse al niño como sujeto social de derecho, deben crearse para él normativas que incluyan todos los aspectos que atañen a la infancia, por esto la CDN dentro de sus 54 artículos vela por la protección durante la crianza y un buen nivel de vida desde la gestación hasta cumplir la mayoría de edad, aspectos que están ligados directamente con los padres. Más “desde el momento del nacimiento la CDN, le confiere al Estado la responsabilidad social de la protección jurídica del niño, teniendo la obligación de apoyar, ayudar o asesorar a los padres en posibles situaciones de riesgo para el menor” (Hernández, *et. al.*, 2009).

Dentro de la normatividad de la CDN se encuentran los derechos fundamentales como el derecho a la vida, a la ciudadanía, a la protección social, a la educación, a la participación, al ocio, la opinión del niño debe ser tomada en cuenta en especial en todos los asuntos que

directamente le afectan, por ello deben acceder a la información adecuada para formarse una idea propia.

No basta únicamente con generar una idea acerca de la infancia, sino que es necesario darle la importancia y reconocer su carácter social que depende directamente de todos los agentes socializadores como la familia y la escuela. En el momento de plantear la concepción de infancia desde el niño como sujeto de derechos, ello implica situarlo como núcleo y actor social, reconociéndolo, validándolo y dando cumplimiento a los derechos de los cuales es titular. En este sentido los niños se construyen como sujetos de derechos y sujetos políticos en las interacciones de la vida cotidiana. Los adultos, por su parte, median en la construcción de ambientes propicios para el desarrollo los infantes. El papel de los niños en su propio desarrollo depende de ello. De la misma manera que también, el reconocimiento y comprensión de los múltiples lenguajes y formas de expresión de los niños teniendo en cuenta su edad y su cultura. Es de esta manera como en los infantes, se asientan no una sino varias bases para su participación en la sociedad. Entre estas nociones individuales encontramos, las de una corporalidad autónoma que implica su ética, voluntad, valores, integridad entre otras. Dichas bases buscan establecer desde el infante, un reconocimiento individual para su participación como sujeto en la sociedad, y no un mero ente manejable por parte de la tutoría de un adulto. Es allí donde la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, les entregó reconocimiento jurídico a los infantes convirtiéndose en el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos - civiles, culturales, económicos, políticos y sociales – a los que ellos tienen derecho. Cabe señalar que dicha declaración no tiene como objeto emancipar a los niños de su condición de infantes dependientes en su formación de un adulto. Básicamente lo que se postula es, unos límites y alcances entre un *sujeto formador*

(padre, tutor, maestro) y un *sujeto receptor de formación* (niño, infante, adolescente).

Dicha Convención compromete a los estados con asumir la responsabilidad de garantizar y promover los derechos que protegen a la infancia. Desde su aprobación, en el mundo se han producido avances considerables en la implementación y desarrollo del derecho a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales. Así mismo también, un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños de la explotación, los malos tratos y la violencia.

El pequeño marco histórico hasta ahora tratado, nos sirve como referencia para establecer ciertos indicios de lo que ha sido el concepto de literatura infantil. Al encontrar restricción en su reconocimiento como literatura, o al tener ciertos autores que usan como pretexto la literatura infantil para transmitir sus ideas más profundas, ella -la literatura infantil- experimenta una transformación interesante. En este contexto, no solo se trata de narrar historias para niños, o historias de adultos mimetizadas como historias para niños. De lo que se trata en última instancia, es que desde el reconocimiento del niño no como *adulto en miniatura*, sino como ser sintiente, autónomo y pensante dentro de una realidad ajena a la del común, este tenga la posibilidad de identificarse, ser identificado y ser partícipe en el mundo como niño. A partir de este principio, la evolución planteada a grandes rasgos en este apartado, nos sirve de pretexto para abordar un significado más cercano y ajustado a la realidad de la infancia.

### **1.2.2. De la literatura infantil: un marco histórico de lo que ha significado la literatura para niños en la historia.**

La literatura infantil se encuentra abundantemente en casi todas las librerías de todo el mundo. En efecto, todos los géneros literarios que la componen se difunden a través de diversos

formatos; todo ello, llega incluso más allá de nuestra tradicional forma de concebir el libro: el color, la composición de la ilustración, el juego con las texturas y formas del papel, la inclusión de dispositivos para la vinculación de sonidos y elementos multimediales como la realidad aumentada, generan un entrelazamiento de discursos que antes parecían tener poco en común y que, hoy marcan la actualidad de la producción de la literatura infantil. Sin embargo, a pesar de las innovaciones, el libro tradicional, esto es, el de papel cosido o pegado, continúa dominando en los escenarios bibliográficos y vitrinas.

En medio de esta vasta oferta, existe hacia el pasado un fenómeno que, en términos históricos, marcó pautas para la estructuración y clasificación de la literatura. Consiste este en el hecho de que, tanto en la Edad Media como en el Renacimiento, tal y como lo esbozamos en el anterior apartado, el acceso a los libros se encontraba bastante restringido. En dicha época, sólo los niños más afortunados tenían acceso a lo que hoy entendemos por libro infantil, a diferencia de los textos considerados como esotéricos en estas épocas. El libro infantil se estableció, como un artículo que no revestía un peligro que resquebrajara las estructuras de un esoterismo estandarizado entre la iglesia y el Estado, en lo referente a la difusión del conocimiento. En este caso, la literatura infantil comenzó a difundirse, debido a su escaso poder de revelación de un mundo oculto hasta ese entonces; incluso, no se tenía una conciencia plena de estar trabajando hasta su momento algo que semejara o fuera relativo a como hoy la referenciamos.

En este sentido, cuando hablamos de comienzos de la literatura infantil, de manera consciente o inconsciente, debemos comenzar con los *abecedarios* como textos destinados para el aprendizaje inicial de la lectura. Entre estos encontramos *El método para la lectura de gradual* de Domingo Faustino Sarmiento o *El silabario hispanoamericano* de Adrián Dufflocq Galdames, con ilustraciones de Doré. Todos estos combinan la palabra escrita con la

representación gráfica. También existían los *catones* o libros que contienen frases y párrafos breves para estimular la lectura entre los principiantes, los cuales en algunos casos contenían frases completas. De igual manera, existían los *bestiarios*, inicialmente interpretados como una colección de fábulas sobre animales, extraídas especialmente de la literatura medieval.

Todos estos textos, lejos de relatar historias de aventuras, incluyen *lecciones morales* que reflejan las creencias religiosas de cada época. Cuando llega la imprenta, se fueron editando historias para niños que hasta el siglo XIII eran difundidas mediante la tradición oral. En este contexto, junto con la traducción de las *Fábulas* de Esopo, a pesar de ser textos que estaban destinados a todo tipo de público, se alcanzó gran popularidad en España en lo referente a la difusión de historias ilustradas para la enseñanza de la lectura. De igual forma con la difusión del *Fabulario* de Sebastián Mey en 1613, que reunió 57 fábulas y cuentos que concluyen con una lección moral, se fue estableciendo un concepto un poco más depurado del significado de una *literatura infantil*, con independencia de la literatura esotérica y científica de la época, amén de la poesía y la épica tan en boga por este entonces. Caso aparte son Charles Perrault y sus cuentos publicados en 1697. Estos últimos se encuentran muy influidos por las leyendas célticas y relatos populares franceses e italianos que recopiló dicho autor, dentro de los que se encuentran clásicos como *La Cenicienta*, *El gato con botas*, *Caperucita Roja* y *Pulgarcito*.

En la medida en que aparecen novelas ligeras de aventuras, la atención hacia la lectura de la literatura infantil se va incrementando. Dos ejemplos clásicos son *Robinson Crusoe* en 1719 y *Los viajes de Gulliver* en 1726; ambas obras fueron escritas para adultos, pero, se recomendaron con el paso del tiempo también para niños.

En el momento en el que se supera una faceta únicamente didáctica de los libros infantiles, va tomando forma la idea de que el niño ya no es *un adulto en miniatura*, como se

esboza en el anterior apartado, sino que tiene una concepción diferente del mundo y de la lectura, a la que hay que adaptarse. En este caso, a principios del siglo XIX, la corriente del romanticismo propició el auge de la fantasía. De esta época datan dos iconos de la literatura infantil de gran talento literario. Por un lado, los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm que, desde *Blanca nieves* hasta *La bella durmiente*, popularizaron muchos de los personajes más famosos hoy en día gracias a sus *Cuentos para la infancia y el hogar* (1812-1815). No fue menos importante la aportación del danés Hans Christian Andersen con sus *Cuentos para niños* (1835), caracterizándose por su sensibilidad a la hora de elaborar personajes tan distantes en cuanto a su naturaleza como *El patito feo* o *La Sirenita*.

La editorial española Calleja, creada en 1876, fue la que divulgó las mejores piezas de literatura infantil en lengua española gracias a los denominados *Cuentos de Calleja*, que contaban con la colaboración de los mejores ilustradores de la época. Desde estos relatos ilustrados, se fueron introduciendo nuevas formas de interpretación de dicha literatura, de cara hacia lo que denominamos como una literatura en grandes letras.

De esta manera, una diversidad de escritores decimonónicos como Oscar Wilde, Mark Twain, Rudyard Kipling, Robert Louis Stevenson, Jules Verne y E.T.A. Hoffmann coquetean con el género para que en el siglo XX la literatura infantil adquiriera su más completa autonomía y madurez.

La psicología y los intereses del niño son tenidos en cuenta para trazar personajes y tramas mucho más elaboradas, que evolucionan a lo largo de la historia. La lista de clásicos infantiles no tendría fin, y podría estar encabezada por libros tan conocidos como *Peter Pan*, *Mary Poppins*, *El principito*, *Las crónicas de Narnia*, *Charlie y la fábrica de chocolate* y *La*

*historia interminable*. Todas estas aventuras se encuentran a años luz de las fábulas del siglo XVII, pero quizá no habrían nacido de no ser por aquellas.

En Colombia resonó con gran fuerza la obra infantil, cargada de matices poéticos de Rafael Pombo, quien con sus *Cuentos pintados* y sus *Cuentos morales* (1854) llamó la atención del país para la formación de un público lector con altos trazos de clasicismo. La obra del escritor bogotano, aún en la actualidad, no pasa desapercibida para los artistas, formadores y lectores. De este factor da cuenta la multiplicación y reproducción de sus obras con introducción de bastantes variantes. Este marco ha servido de pretexto, para el surgimiento de nuevos autores de este género en Colombia.

A pesar de lo anterior, en Colombia la producción editorial orientada a la población infantil buscaba satisfacer los objetivos morales y pedagógicos. Los libros de texto se convirtieron en el mayor propulsor de experiencias de lectura para los niños; algunas obras publicadas principalmente en España y México reproducían las obras clásicas y adaptaciones de textos de José Martí, Rubén Darío, Antonio Machado, Federico García Lorca, entre otros. El camino abierto por Pombo sólo encontró hasta bien entrado el siglo XX ecos para rescatar la voz infantil y devolver el carácter literario, es decir, la búsqueda de una narrativa sin mayor intencionalidad que el deleite estético, la plasmación de perplejidades o el rescate de la tradición oral y memorial del país; aunque la constelación de escritores es extensa, permítasenos hacer mención de algunos hitos en las letras *infantiles*:

Si bien el listado podría comenzar con algunos otros, queremos hacer referencia al maestro **Jairo Aníbal Niño** (1941-2010) quien exploró diferentes géneros de la literatura infantil: poesía, cuento, novela y teatro para abrir el sendero a nuevas voces de escritores y seducir a los lectores de las aulas que concentran la mayor parte del público de la literatura

infantil para darles experiencias de lectura que dialogan más con la vida que con la lección escolar.

**Irene Vasco** (1952- ) ha sido autora de más de treinta libros infantiles, ampliando el sendero de la circulación del libro álbum entre las librerías de autores colombianos. Su mayor preocupación ha sido la mediación entre el libro y el lector y ha dedicado paralelamente su labor de escritora a formar mediadores y promotores de lectura en diferentes sectores del país.

**Yolanda Reyes** (1959- ) es pedagoga. Su labor se ha orientado hacia la escritura de literatura infantil, aunque ha incursionado en otros géneros como el ensayo y la novela para adultos. Una de sus más grandes inquietudes ha sido el tema de la formación en las diferentes etapas de la vida, en especial el final de la infancia, lo cual dio lugar a una de sus publicaciones más afamadas: *El terror del sexto B* (1994); y la primera infancia, lo que la llevó a la fundación de un jardín para niños que enfatiza en la experiencia literaria y del lenguaje para la fundación de la cognición: Espantapájaros.

**Celso Román** (1947- ) es médico veterinario, pero, movido por el amor a los animales y la necesidad de crear conciencia sobre ellos y su pasado mítico, se abrió camino en el mundo de las letras para niños. Ha publicado más de una decena de libros, en lo que enfatiza en el cuidado de la naturaleza, la memoria de los pueblos indígenas y la humanización de los objetos y las relaciones interpersonales.

**Ivar Da Coll** (1962- ), titiritero. Es escritor e ilustrador lo cual le permite imprimir un sello característico a sus libros. Ha creado personajes entrañables como Chigüiro, Hamamelis, el señor José Tomillo, entre otros. Ha sido galardonado con el premio Iberoamericano SM de literatura infantil y juvenil (2014). Con Ivar Da Coll la literatura infantil colombiana encuentra enorme fuerza en los asuntos referentes a la primera infancia y al trabajo de la ilustración.

**Beatriz Helena Robledo** (1958- ) es pedagoga. Su trabajo ha dado lugar al cuento, la poesía, la investigación biográfica e histórica, además es antologista. Ha sido una profunda estudiosa de la literatura infantil en Colombia y de diversos autores del continente americano; además de tallerista en aras de la formación de los mediadores de lectura.

El listado ha de continuar reconociendo no una persona, sino a la fundación para el fomento de la lectura: **Fundalectura**, la cual nace en 1990 y desde entonces ha sido un referente en lo que respecta a los estudios en torno a la literatura infantil y a la promoción del libro infantil y juvenil en el país. Publica anualmente el estudio *los altamente recomendados* en el cual se pueden encontrar los libros más acertados en términos literarios y artísticos del año en curso.

El recorrido lo concluimos con **Jairo Buitrago** (1970) quien separa la figura de escritor e ilustrador. Él se dedica a escribir y rodearse de muy buenos ilustradores, lo cual le ha merecido que sus libros sean publicados más allá de Colombia y en diferentes lenguas. Sus obras más afamadas son *Camino a casa* (2008) y *Eloísa y los bichos* (2009), ambos ilustrados por Rafael Yockteng y en los que profundiza en las angustias de los niños del presente con un aire esperanzador.

La anterior es una brevísima lista de autores colombianos que nos ejemplifica cómo la literatura infantil se abre camino en el ámbito cultural del país, gana en nuevas voces y demanda de mecanismos que le permitan movilizar sus asuntos e inquietudes entre los lectores adultos encargados de la mediación, y de los niños para que tengan herramientas que les permitan el acceso y disfrute del horizonte literario construido a fuerza de tanteos para ellos.

### **1.3. Los asuntos de la literatura infantil y su relación con los nuevos lectores.**

La literatura infantil o libros para niños concentra en un lenguaje característico los asuntos

propios de la misma literatura.

¿Qué es “literatura infantil”? Para empezar, si la literatura infantil merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás. (Montes, 2001, p. 17)

Acerca de la literatura infantil, uno de los principales prejuicios en torno a ella ha sido mirarla de soslayo como un género menor, como un asunto que, por estar dirigido a *menores de edad*, no representa un hondo desafío intelectual para lectores más expertos (adultos); sin embargo, en la aparente sencillez de su lenguaje nos encontramos con la misma complejidad de la condición humana. Si nos apartamos un poco de los fines didactistas y moralizantes dentro de los cuales se ha encasillado bajo una servidumbre hostil, no podemos perder de vista la censura a la que se ve enfrentada por la etiqueta de “temas no correspondientes para niños”. En consecuencia, en esta forma de literatura, nos asaltan asuntos como: la verdad, la mentira, la vida, la muerte, los celos, el amor, la naturaleza, el sentido de la existencia, la vinculación a un grupo (la familia), el ser del lenguaje, la razón, los sueños y, aún más, la sinrazón. Todo esto, sumado a recursos visuales y sonoros, nos remite al origen mismo de nuestra experiencia del mundo y la complejidad del constructo cultural que nos cobija. En este sentido, podemos afirmar que hay obras que logran esta relación conectiva o de vínculo, de un modo más afortunado que otras. Dicho logro se encuentra unido a los efectos estéticos que produce, a los fines editoriales, a la crítica y al juicio que el tiempo y los lectores hacen de dichas obras, una relación que no es distinta a las dinámicas mismas de la *otra literatura*, la de adultos.

No debe ser ajeno a nosotros el hecho que la producción y publicación de libros infantiles ha despertado un amplio interés editorial y comercial en los últimos años. El nicho de

compradores y *consumidores* de este tipo de libros ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, por una serie de diversos factores: las campañas gubernamentales que incitan al aumento de los índices de lectura que se miden por el consumo de libros (indicadores de compra y venta de libros), el fomento de hábitos lectores de diferentes instituciones públicas y privadas, la estrategia comercial de apuntar al deseo de los infantes en los hogares y las concepciones históricas que afirman que leer nos hace personas de bien, entre otros. Sin embargo, allí están los libros para niños. Actúan estos como ese mar de historias e ilustraciones que aguardan por su respectivo lector. De igual forma, como una apuesta que hacen los escritores que dignifican su oficio, al presentarnos asuntos profundos tocados con la sensibilidad estética y humana que nos dejan. Este género entonces, tan utilizado y comercializado, con evidencia nos brinda un abanico de apreciaciones de la realidad, que nos sumerge en los mares del asombro.

Frente a esta realidad, el mediador de lectura, debe descubrirse también como un destinatario de la literatura infantil en primera persona como un *yo lector*. *Yo lector* que se descubre como un sujeto inacabado, que entabla relaciones de aprecio o desagrado con diferentes obras, como agente activo y pasivo del quehacer literario: activo, en la medida que propone perspectivas de lectura de un texto, que fomenta el encuentro entre lectores y postula relaciones con otras obras o asuntos; pasivo, en la medida que debe detenerse, esto es, silenciarse, para recibir los afectos y efectos de un libro que interpela a su soledad. Este *yo lector* inacabado, relee su transitar por el mundo de los libros y descubre en el canon de sus propias lecturas, las relaciones que lo proyectan a narraciones nuevas en las que él es un texto a leer, es decir, una posibilidad de narración y de escritura, como fuente misma de la mediación:

El “yo” puede ser entendido como una narración. La noción de uno mismo como noción narrativa en la que uno ocupa sin duda el papel de protagonista y relator, pero también, y sobre todo, el papel de lector. Un lector no tanto privilegiado como interesado, con intereses. Uno es el héroe (o antihéroe) de su propia novela,

pero, repito, es ante todo su propio lector (Bértolo, 2017, p. 64)

El *yo lector* del mediador se descubre héroe y antihéroe en la medida en que descubre las posibilidades que los libros recorridos le han abierto, los libros rechazados le han orientado o los libros inaccesibles le hacen reconocer su precariedad y necesidad de continuar con infinita conversación con la lectura. En este sentido, la literatura infantil es una posibilidad, es otro criterio que amplía el mar de tinta que el *yo lector* debe navegar para hallar nuevas estancias para sus preguntas, sobresaltos y, si acaso, certezas que lo lleven a sí mismo a constituirse en mediador, es decir, en constructor de un proceso autónomo de lectura: mediador y lector al mismo tiempo, quien da de leer y recibe para sí mismo lo que ofrece. Sin embargo, en esta tensión dialéctica, es posible sentirse en orfandad e incertidumbre, lo cual, constituye a su vez una oportunidad. Ante ello, señalamos dos elementos -aunque podrían ser más, pues no se trata de tener un recetario infalible- para entablar un encuentro amable y provechoso con los diversos asuntos del encuentro entre ese *yo lector* y el universo de la literatura infantil, lo cual procura esbozar este trabajo: la imaginación y el desmonte de los imaginarios (desaprender).

*La imaginación.* Sin duda, trátase de géneros de ficción como de no ficción, la literatura infantil encuentra en esta facultad de la razón una gran aliada para generar experiencia de lectura. Darle imagen, es decir, cuerpo, a las palabras es clave para gozar de la riqueza de las composiciones para niños. Cabe anotar, que el libro ilustrado y el *libro álbum* ha buscado favorecer, con cada vez mayor calidad ilustrativa a esta facultad. El mediador de lectura dentro de la literatura infantil debe buscar tomar partido en la narración, introducirse en la teatralidad o musicalidad de las formas que nos llevan inclusive a considerar las situaciones más descabelladas o escatológicas con el fin de propiciar un efecto, un encuentro con los lectores y, por qué no, con nuestra propia subjetividad. Sobre esto se desarrollará mejor el siguiente punto.

Por otra parte, encontramos *el desmonte de los imaginarios*, es decir, aquello que nos lleva a subestimar a los niños, a las historias para niños, a los libros para niños. Liberarnos de prejuicios -o cuando menos, ponerlos entre paréntesis- nos permite disfrutar el horizonte editorial de los textos infantiles, descubrir matices y reflexiones de una hondura existencial perturbadora o armonizadora de nuestras propias experiencias como lectores.

### **1.3.1. Relación de la lectura con esa olvidada facultad: imaginar.**

Sin lugar a dudas, la imaginación es una facultad clave a la hora de relacionarnos con los libros y la lectura. Borges (2006) señaló que, así como la espada es extensión de la mano, el libro es extensión del entendimiento y de la facultad de imaginar. En este orden, Rodari llama a la construcción de una gramática que nos adiestre en la facultad de imaginar; sin esta facultad la posibilidad de los avances de la cultura, aún más, de la realidad misma del lenguaje, sería un imposible. Sin embargo, en nuestras sociedades, la influencia del racionalismo y el positivismo llevó a considerarla una facultad menor del entendimiento. En este orden de ideas, si se entiende el pensamiento racionalista como un sistema que acentúa el rol de la razón para la adquisición de conocimiento y, al pensamiento positivista como producto de la aplicación de un método científico, tendríamos que dejar de lado las facultades de la imaginación y la fantasía en el ser humano. Esto debido a que el factor imaginario y fantástico, no se presentaban como objetivos y certeros para la evolución humana. Gravísimo error, teniendo en cuenta que la facultad de imaginar y fantasear es de vital importancia en la constitución de un sentido de la vida en el ser humano. En este sentido lo que no provenía de la razón o un método estructurado a la luz de la ciencia, carecía de un sentido práctico para la existencia. En este marcado contexto, Larrosa (2003) señala:

Todo ese aparato de distinciones y jerarquías entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la esencia y la apariencia, etcétera, no es más que un mecanismo para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje. Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y de transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación. (Larrosa, 2003, p. 27-28)

Esta acertada crítica a la estructuración y división de la literatura, nos permite inferir que a lo largo de la historia de la lectura encontramos dinámicas de censura en las obras de arte y, entre ellas, a algunos libros infantiles por estar considerados como estimulantes de la facultad de imaginar, de un universo de fantasía y, por tanto, no acorde con la dinámica histórica que se desea transformar desde las diferentes militancias en el orden de lo pragmático. Desde este punto, Montes en su *Corral de la infancia* nos ofrece un ejemplo dentro de la legislación argentina en pleno momento de dictadura, el cual se resume en lo siguiente: “La fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva” (Montes, 2001, p. 16).

Esta exclusión de la imaginación, para volver a lo ya señalado por Larrosa, generará un conflicto en la experiencia de formación del mediador, del docente y, aún más, del sujeto lector. Dentro de este aspecto, una de las preocupaciones de los lectores poco adentrados en la literatura infantil es el de la utilidad de sus narraciones, el de su carácter moralizante o, de su subordinación a los procesos escolares de aprendizaje o convivencia. Frente a este factor, la relación con el libro infantil y su historia comienzan a truncarse a la hora de hablar de mediación y de posibilidad de un escenario para la formación.

Otra preocupación que asoma, es la de “tener que narrar los libros”. En este sentido, lamentablemente la oralidad se ha desconectado del libro y, sumado a esto, a una poca capacidad

imaginativa frente al texto. Esta particularidad lanza a los que se ven confrontados por la mediación de lectura, a buscar la respuesta al “cómo leer un libro para niños”, dejando sumida la experiencia de la lectura y sus efectos estéticos, a la búsqueda de un propósito gnoseológico. Este destierro de nuestra propia experiencia como lectores, nos obliga a buscar caminos de reflexión que se hallan en los libros mismos, pero también en nuestra propia memoria, la cual actúa como el crisol de nuestra capacidad de imaginar y de fantasear.

En este sentido, vuelven a resonar con fuerza las palabras de Borges (2006), que ya habíamos evocado:

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación. (Borges, 2006, p. 9)

Cuando el libro infantil es aceptado también como una extensión de la imaginación, la voz, en semejanza a un arroyo, debe encontrar el cauce que permita a esa historia capturar otras imaginaciones mediante el poder de la palabra. Dicha captura debe ejercerse tanto con el apoyo de algunos libros ilustrados y libros álbum, como también de la imagen impresa. A partir de esta simbiosis se establece toda la riqueza de un mundo imaginario, se ilumina el mundo real, se abren las puertas a formas diferentes del conocimiento. En efecto, muchas de estas posibilidades tocan nuestra propia historia personal y nuestras preocupaciones sin resolver.

Esta facultad olvidada de imaginar puede ser la más útil de las herramientas para acercarnos a la poesía, a la épica, la novela o el cuento y, por supuesto, a la literatura infantil. Esta facultad da validez a dragones, princesas, héroes o, tal vez, a un gorila que supera sus dificultades como lo hace un niño normal, mencionando aquí, al famoso personaje de Anthony Browne: Willy; o por qué no, ese otro personaje de Max Velthuijs: Sapo, quien nos permite

apreciar los asombros primigenios de la infancia.

### **1.3.2. Desmontar nuestros imaginarios (sobre los asuntos para niños).**

Un elemento sobre el que Montes (2001) nos llama es a tomar los asuntos de la literatura infantil como elementos propios de la literatura misma. Esto significa concebirlos como formas de narración del mundo, como universos existentes de modo independiente; lo que implica, para efectos de nuestra reflexión, que se nos abre un camino especial a la hora de apreciar la literatura infantil; un camino para desmontar nuestros imaginarios sobre ella. Del mismo modo en que debemos despojarnos de nuestros prejuicios al abordar un género literario como la poesía -de tan difícil lectura para algunos-, también debemos dejar atrás otros, para poder gozar de la riqueza oculta en sus múltiples manifestaciones, por ejemplo: el ritmo, la significación, la ambigüedad, entre otros. De igual forma, la literatura infantil demanda tanto de su escritor, como de la obra y su lector, una transparencia respetuosa. Esto último significa, tal y como se da en la poesía, una escucha de sus murmullos.

Reducir la literatura infantil a un instrumento para hacer dormir a los niños, para enseñarles valores o fomentar los conocimientos de una asignatura, resulta dejarla encasillada en formas poco profundas de su lectura y su escucha. Es de este modo, como escuchando los posibles ecos de una historia, de una ilustración, o de la simple profundidad de sus asuntos que podemos abrir en nosotros mismos (como adultos) un camino lector que nos lleve a nuestra propia formación, como señala Larrosa (2003):

(...) la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación (p. 29).

Esta posibilidad de transformación, permite que asome nuestro propio recorrido como

lectores, nuestro gusto o disgusto, nuestra pasión o reparo; esto implica, *tomar el juego muy en serio*.

Bosquejemos tres grandes grupos de estos imaginarios, los cuales asoman ocasionalmente en las aulas, las bibliotecas, librerías y familias:

a) *No hay calidad literaria*: este imaginario se sustenta en el hecho de considerar algunos libros canónicos y otros fuera del canon. Algunas opiniones generales entre los adultos que problematizan la literatura, descubren en el ejercicio de la ilustración una desviación del poder representativo de la palabra en sí misma. Otros consideran en la brevedad de los textos un elemento problemático, ya que en dicha brevedad la lectura no se torna reflexiva y, por tanto, con la profundidad que demanda la asimilación de una obra literaria de largo aliento.

b) *La literatura infantil no logra fines pragmáticos*: todo esto en el orden de cumplir con objetivos de formación intelectual desde una perspectiva académica. La nueva oleada de textos para niños ha desdibujado la posibilidad de concluir con una moraleja para el crecimiento moral del lector; por el contrario, algunos apuntan a temas fantasiosos difíciles de controlar y que impulsa al caos.

c) *Las historias para niños son simples*: los escritores de libros para niños se inscriben dentro de un género menor de escritura que no logra complejizar el mundo, por lo que algunos textos no superan la imagen (la ilustración) y las decodificaciones elementales: la interpretación literal de los textos; adicionalmente, otros consideran que hay una carencia de reflexión y rigor narrativo que reviste a estas historias de inverosimilitud.

d) *El libro infantil ha de ser un juguete*: este asunto es el más visto en librerías. Allí muchos compradores de libros para niños los asumen como un elemento que debe generar entretenimiento en los lectores y, por ello, debe estar acompañado de elementos como teclados,

rompecabezas, elementos sorprendentes de pop-up, entre otros. Esto nos lleva a pauperizar el trabajo de la escritura, ilustración y edición, encasillando en una categoría exclusivamente lúdica la experiencia de la lectura y la relación con el libro, dejando al libro como objeto dentro de un puro imaginario de consumo.

e) Un último elemento que asoma en mediadores poco asiduos a la literatura infantil, es *considerarla como producto de las grandes plataformas de entretenimiento infantil: Disney, Pixar, Discovery, entre otros. Se cree que un libro para niños debe tener lo más reciente en producción televisiva o cinematográfica, lo cual descarta otras posibilidades de creación narrativa y gráfica, además de constituir una imposición de algunos patrones estéticos y morales en los lectores.*

Como hemos apuntado en el presente capítulo, la pregunta por lo literario y dentro de ella por la literatura infantil, abarca diferentes perspectivas que, desde la óptica de la mediación y la construcción de un *yo lector*, encierran una amplia necesidad de claridades.

Uno de estos elementos, además de lo literario, es la pregunta por el concepto de *infancia*, el cual, como hemos notado, es una construcción histórica; que, en la medida en que revela su misterio, demanda modos de acercar a los infantes a la experiencia humana del lenguaje que se yergue como esa necesidad connatural que tenemos de narrar. Esta necesidad de narrar es posibilidad de crear, de re-crear la realidad; realidad que contiene nuestro modo de ser en el mundo y que debe ser transmitida y reproducida (mediada) en las nuevas generaciones.

Mientras el concepto de infancia se consolida, la mediación aparece como otra necesidad que permita garantizar la supervivencia del poder mismo de la palabra y la memoria; es por esto que quien está llamado a la mediación debe entrar en relación con los formatos que contienen esta palabra, en los que el libro es una de las herramientas más apreciadas; pero también en el

contacto consigo mismo para que descubra su propia narración en relación con la lectura, es decir, su *yo lector*, lo que abre un camino constante de formación que le permitan afinar sus criterios y descubrir en la literatura infantil no sólo un elemento generador de experiencias para su auditorio, sino también para sí mismo, habitando con intensidad la dialéctica de la soledad y del salir al encuentro de los otros del presente y del pasado.

En este caso el *yo lector*, tanto el de un formador como el de un mediador para lectura, debe entenderse como un *yo abierto* hacia las experiencias de descubrimiento y redescubrimiento del mundo; a la sorpresa, en el sentido no solo del impacto que pueda producir una historia en los otros, sino también, en el aspecto de descubrir uno o varios aspectos de sí mismo, que se toquen desde la *literatura infantil*. En este sentido, toda experiencia de escritura se basa en una experiencia personal deformada, la cual produce metáforas que describen mundos interiores de diversas maneras. En este sentido y desde luego, la literatura para niños no puede ser la excepción.

Dentro de este aspecto específico, el *yo lector* que identifica un evento traumático de su infancia en un libro infantil, se da al encuentro de una purga o desmitificación del mismo, que obra como una labor terapéutica para su vida. Desde los escritores mismos, poniendo por caso a Lewis Carroll y su libro “Alicia en el país de las maravillas”, podemos apreciar que la búsqueda de un sentido del absurdo, diseñado a través de un entramado lógico riguroso, sirve como pretexto para ocultar la obsesión que el autor sentía por una niña que le inspiró el personaje que da título a su texto. De esta manera, tras la fantasía, belleza y sentido que cobra el texto de Carroll, subyace un entramado lógico y psicológico, que, si bien toca a los niños en sus infancias, proviene a un mismo tiempo de obsesiones, inquietudes y a hasta razones generados desde la misma. es aquí en donde el carácter de la literatura infantil se universaliza, cobrando validez para

todo ser humano, no solamente para los niños.

## Capítulo II: Formación y experiencias de lectura para la formación de formadores

### 2.1. Acerca de la idea de formación en el escenario de la lectura

La crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecnocientífica han supuesto la biblioteca como espacio privilegiado de la formación.  
Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*.

La cultura entendida como cultivo, es justamente el fomento de las capacidades de hombres en diferentes momentos de la historia humana y de la historia de cada individuo. La formación, para continuar con la imagen del cultivo, requiere de la presencia de una comunidad; es decir, el hombre no se forma a sí mismo, requiere de otro para hacerlo, para hacerse a sí mismo. Este otro (el formador) adquiere dimensiones significativas en el plano de lo simbólico.

En este orden simbólico, el otro puede quedar introyectado en nuestra conciencia como un código moral, como elemento constitutivo de identidad y como lenguaje. Aún en la actividad más solitaria de formación, siempre hay la mediación de un otro, la experiencia de otro, sus advertencias y estímulos. Este es un proceso que supera las temporadas escolares y permea toda la temporalidad de la vida y las dimensiones de la existencia.

En este sentido, en la acción de leer, como acto donde se recrea el lenguaje, en la soledad del sujeto lector con las palabras, la mediación de ese *otro* como autor del texto entra en escena. En este encuentro del lector, el texto y el autor se realiza un proceso de transferencia de información, de emoción, de atisbos de experiencia, lo cual permite entrar en niveles más profundos del acto de leer y de la configuración del sujeto como un *yo lector* que, es transformado por el texto, y transforma al texto mismo aportándole perspectivas de sentido y reproducción de estos, es decir, de re-creación del texto; de ahí que:

Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo

que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos dé-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión. La lectura, por tanto, no sólo es un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. (Larrosa, 2003, p. 26)

Siguiendo a Larrosa, la formación en el contexto de la lectura implica pensarla desde la producción de un sentido, ya que todo lo que le sucede al ser humano se puede considerar como registrable y, a su vez, como un medio a través del cual, se da a conocer su historia como sujeto.

Por una parte, estos problemas son los que generan una crisis en la formación humanística. En este primer sentido, al acceder a información fuera de contexto o de situación. También buena parte de la problemática que asiste la formación desde la literatura infantil, consiste en el acceso a historias clásicas como *La cenicienta*, *Los siete enanitos* etc., por fuera del contexto de lectura desde el cual fueron concebidas. Al encontrarse todo de manera automática y a la vez resumida, por tanto, leve, nos enfrentamos a una andanada más que de formación, de in-formación que no contiene la esencia que puede denotar una Literatura Infantil. Por otra parte, el triunfo de la educación tecnocientífica ha supuesto la abolición de la biblioteca, como un espacio privilegiado de la formación. Desde estos dos principios, Larrosa propone repensar la idea de la formación teniendo en cuenta los planteamientos que desde el interior mismo de las humanidades han cuestionado sus supuestos básicos. Dichos postulados son:

1. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes.

2. Llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano.

Acorde con estos dos principios, lo que intenta recuperar Larrosa de forma crítica es la idea de formación como una idea intempestiva. A partir de este postulado lo que se plantea, es que se puede aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecnocientífica

dominante y, ciertas formas dogmáticas y neoconservadoras, para reivindicar la vieja educación humanística.

La lectura nos muestra uno de esos lugares paradigmáticos, en donde el pensamiento pedagógico se manifiesta al pensar la relación del conocimiento con la vida humana. En este orden de ideas, la lectura se enarbola como un puente entre la abstracción y la concreción, dado que existe un vínculo entre nuestra alma y nuestro cuerpo, más amplio y, a la vez, más estrecho de lo que se pueda pensar. Por ello pensamos y en consecuencia actuamos. Sin la lectura, desde luego, no existiría una guía, un registro o una evidencia de todo lo que se investiga en pro de la misma. Es aquí en donde entra la figura del formador, no sólo como un puente entre el *mundo literario* y el *mundo de los niños y adolescentes*, sino también como una labor constructiva *per se*, que requiere de una labor y estrategias formativas proporcionadas precisamente por la didáctica. Esta es lo que denominamos como construcción de conocimiento. Aquello que precisamente se aplica no solo a la actividad docente sino también al objeto y sujeto de la misma: los niños y adolescentes.

En este sentido, al haber sido todos nosotros niños y adolescentes, encontramos en una explicación, una guía u orientación, un vestigio de la importancia de la formación y experiencia formativa en nuestra propia formación. En nuestro interior, resuenan las voces de nuestros maestros como ecos de lo que ellos asimilaron en algún momento desde su niñez. De la misma forma como en la actualidad, nosotros como docentes, pretendemos que nuestra voz resuene en la mente de nuestros estudiantes, al inculcarles una temática, un autor o un problema relacionado con nuestra área.

En conclusión, para esa parte correspondiente a la formación en el escenario de la lectura, esta última tiene que ver con la vida buena, entendida como la unidad de sentido de una

existencia en plenitud. Una vida, que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad, sino sobre todo, *aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal* (Larrosa, 2003, p. 35). Es decir, la lectura nos posibilita habitar los escenarios propios de la trascendencia, aquellos en los que el espíritu humano se forja y donde la creación rebasa una experiencia sensible para regalarnos el universo simbólico que construimos en el momento en el que somos abordados por un libro (que nunca es el mismo) y que cultiva, forja, forma en nosotros el poder mismo de la palabra. Palabra que legamos a otros, palabra de la que somos, al igual que el libro, emisarios: mediadores.

## **2.2. Sobre la experiencia**

### **2.2.1. Una aproximación al concepto de experiencia desde Larrosa.**

Hemos de ubicarnos en el artículo titulado “Experiencia y pasión” de Jorge Larrosa de su libro *La experiencia de la lectura* (2003). En dicho texto, Larrosa ubica el concepto de experiencia en el marco de una relación teórico-práctica, junto con una perspectiva político-crítica. Según él, desde esta perspectiva tiene sentido la palabra reflexión, propia de los sujetos críticos que, armados con estrategias metodológicas, se comprometen con prácticas educativas pensadas desde la experiencia.

“El hombre es palabra”, este es el punto de partida de Larrosa para su propuesta pedagógica. Con las palabras, el sujeto produce sentido, crea realidad. Las palabras a veces funcionan como “potentes mecanismos de subjetivación [...], con ellas creamos cosas y a su vez ellas hacen cosas con nosotros” (Larrosa, 2003, p. 87) En este caso, los seres humanos pensamos con palabras y a través de ellas damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Reflejamos nuestra posición frente al mundo, frente a nosotros mismos y damos cuenta de nuestras

actuaciones.

En este orden de ideas, Larrosa asume la experiencia como “aquello que nos pasa, nos acontece o nos llega” (Larrosa, 2003, p.87) y a su vez diferencia la experiencia de la tendencia a “estar informados” y a emitir juicios de opinión sin fundamento. También problematiza esta tendencia acrítica y el hecho de asumir hoy esta información como sinónimo de conocimiento y aprendizaje. Plantea que la carencia de silenciamiento interior constituye un obstáculo para la experiencia, ya que impide que se produzca una conexión significativa entre nuestras experiencias pasadas y las nuevas lecturas realizadas que alimentan nuestro imaginario.

Considera que la experiencia requiere un gesto de interrupción, de silencio, de pararse a pensar, a mirar en detalle. También contempla el escuchar y el sentir más despacio. Estos factores requieren suspender la opinión, el juicio, la voluntad y el automatismo de la acción. De igual modo, exigen cultivar la atención, el arte del encuentro, para que mediante la reflexión inspirada en la lógica de la pasión y el interés por los otros y lo otro, logren afectarnos de algún modo, como también dejar huellas significativas que produzcan algunos efectos. Esto significa, que nos convierta en sujetos de experiencia capaces de vivir los acontecimientos y los sucesos con disponibilidad hacia el cambio, sin que nos dé miedo exponernos en lo que somos y pensamos.

La palabra experiencia proviene del latín *experientia* que significa probar. Su raíz indoeuropea indica travesía, que en griego significa ir hasta el final. Esto es, un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. La palabra experiencia tiene el *ex* de extranjero, exilio, extraño, y de existencia. A esta palabra le son inherentes las ideas de travesía y de peligro, características del sujeto que se piensa en relación con otros, que se deja cautivar, que se enamora de aquello que le apasiona, para quien vale la pena vivir como condición de

posibilidad para todo renacimiento.

Dicho renacimiento nos abre un horizonte de sentido para comprender la profundidad de la experiencia humana, de su condición, la cual se alimenta, no sólo de situaciones aisladas del individuo, sino también de las transmisibles por sus semejantes, por lo que:

Es importante, por tanto, recuperar la categoría de experiencia para el pensamiento de la formación. Y aunque es una categoría enormemente amplia que no solo se refiere a la lectura, tiene en ésta uno de sus lugares paradigmáticos. (Larrosa, 2003, p. 32)

Es en este contexto, que la lectura, como acto de formación, nos detiene a pensar en la manera como el lector realiza varios pasos para volver una experiencia significativa *el acto de leer*. Una experiencia que, en nosotros mismos, se transforma y escudriña introspectivamente para lograr descubrir quiénes somos y, a la vez, qué pasa por nuestro pensamiento. De esta manera podemos detenernos y reflexionar sobre la importancia y valor de este proceso de pensamiento en nuestra vida.

Así, cuestionando de manera enfática nuestros procesos de vida, la lectura nos invita a reflexionar sobre diversos puntos, entre estos, ¿Qué es, qué significa y qué aporta la lectura para nuestra experiencia? A este cuestionamiento podemos decir que la experiencia es conocimiento del mundo, así como una habilidad para ejercer el conocimiento que se adquiere al haber realizado, vivido o sistematizado una serie de destrezas en varias ocasiones de nuestra vida. En últimas, es una fuente primordial para dar a conocer a los demás lo que tenemos y somos. En el caso de la lectura, ella actúa como una experiencia de acontecimientos que suceden en nuestros pensamientos y sentimientos, y que, a su vez, trasciende en nuestras actuaciones. Leer, desde esta dinámica, nos ayuda a organizar nuestro proyecto de vida, a encaminar nuestro destino, a comprendernos en nuestras acciones y a conocer a los demás. Por la lectura podemos soñar y

alcanzar metas planteadas, y a la vez, transformarnos.

Tal y como lo dice Larrosa en su visión de la experiencia, la lectura es concebida como “lo que nos pasa mientras leemos” (Larrosa, 2003, p.88). Por esta razón, en tanto que leemos también experimentamos y, a la vez, surgen en nuestro interior nuevas sensaciones, ideas, pensamientos o sentimientos por intermedio de los cuales nos cuestionamos respecto a lo que creemos, pensamos o practicamos. De esta manera nos conmovemos frente a lo que leemos o reflexionamos. En últimas, evocamos una diversidad de recuerdos que conducen a la transformación de nuestra vida en nuestro actuar.

Larrosa identifica *la lectura por experiencia* de *la lectura para adquirir conocimientos*. Según el autor, después de la lectura “sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos” (Larrosa, 2003, p.26). Por tal razón, debemos tener claro que la lectura cognitiva es la que nos conduce a adquirir conocimiento. En consecuencia, dicha lectura nos impele a una acumulación de información que, dispone nuestra alma a un proceso de aprendizaje, y a la vez, de adquisición de experiencia.

De esta manera, por medio del conocimiento y la experiencia adquiridos a través de la lectura, se crea o conforma una vivencia específica de vida. Esta puede ser traducida en una destreza que cada lector toma o deja entrar en su existencia, para ser transformado y convertirse en un actor permanente de su propia historia, lo cual conlleva a un goce de la acción humana y espiritual, o la transformación de su realidad.

La lectura como experiencia nos invita a ser agentes activos de ella. Esto implica que tengamos ciertas libertades de pensamiento, opinión y crítica, con el objeto de alcanzar otros

mundos que nos conducen a soñar y trascender. Con ello, se adquiere la motivación y capacidad de ofrecer una lectura a las demás personas, quienes desean entrar a estos nuevos mundos.

Todas estas perspectivas de lecturas dadas por Larrosa, dan pie para valorar la metodología de investigación biográfica, como insumo para generar estrategias de mediación de la lectura, tomando como punto de partida la experiencia del propio mediador.

### **2.2.2. La Lectura como posibilidad de transacción entre la experiencia y un efecto estético**

Autor y lector, pues, participan en sí del juego de la fantasía, que ciertamente no se iniciaría si el texto pretendiera ser algo más que solo regla de juego. Pues la lectura se convierte sólo en placer allí donde nuestra productividad entra en juego, lo que quiere decir: Allí donde el texto ofrece una posibilidad de activar nuestras capacidades.

Wolfgang Iser, *El acto de leer*.

Comenzamos esta parte de la presente investigación poniendo nuestra mirada en un extracto del lingüista y teórico literario alemán W. Iser, acerca de la lectura en un contexto abierto o libre: En medio del acto de lectura cobra vigencia un dechado o tejido del texto que se lleva a cabo mediante determinadas pretensiones de la capacidad humana (1976, p.11). En este caso las necesidades de un lector obedecen tan sólo a factores de curiosidad, es decir, al placer de leer por leer. En este sentido, para efectos de ejemplificar las posibilidades de intercambio entre un texto y su lector, podemos plantear varias preguntas: ¿Qué se puede encontrar en una lectura? ¿Respuestas? ¿Dudas? ¿Certezas? ¿Verdades? Es decir, ¿Podemos identificarnos con aquello que leemos? La respuesta en primera instancia sería afirmativa. No obstante, las referidas son funciones aisladas de casi todo lo que media en el proceso de lectura: una buena decodificación, asociación de ideas previas con ideas renovadas, asimilación de nuevas ideas e imágenes y, sobre todo, una posición crítica.

Si nos remitimos al texto literario, existe un concepto extractado desde Iser expuesto en

su libro *El acto de leer* (1976): el *efecto estético* de la lectura. Nos dice el crítico alemán, con relación al *efecto* producido por un acto lector lo siguiente:

(...) no es posible captar el efecto ni exclusivamente en el texto ni tampoco exclusivamente en el hecho de la lectura; el texto es un potencial de efectos, que sólo es posible actualizar en el proceso de lectura. (1976, p.12)

Para el caso que nos asiste en el presente trabajo, deseamos postular la recepción planteada por parte de docentes adultos, profesores de lectura o padres sobre la literatura infantil. Esto se enmarca en un proceso que, con claridad, diverge y a la vez converge en un solo punto: la manera cómo opera el efecto estético de una obra literaria para niños en diferentes lectores adultos.

Es de esta manera como, en el presente contexto, emprenderemos un recorrido sucinto por dos conceptos claves para entender dicha relación. El primero es el ya definido *efecto estético*, aplicado a textos de literatura infantil. Dicho esto, en consecuencia, el mencionado *efecto estético* dentro del contexto del *libro álbum*, propicia posibilidades interpretativas que se despliegan hacia otros géneros y formatos de la literatura infantil.

Por otra parte, el segundo concepto apelando a la filosofía, se enarbola a través del término fenomenológico de la *intersubjetividad*. Consiste esta última, desde el punto de vista del fenomenólogo alemán Edmund Husserl, en “una consciencia individual esencialmente posible y luego una posible conciencia colectiva” (1995, p. 322). En este caso la conciencia actúa por la posibilidad de identificarse con sus semejantes, a la manera de un espejo de refleja no solo aspectos físicos, sino también pareceres subjetivos. En este sentido, la conciencia propia y ajena actúa como espejos que reflejan una realidad determinada, que siendo una sola, puede ser esbozada de distintas formas por los puntos de vista individuales que se le impriman. *Yo* soy el *otro* en la medida en que un *yo lector* que actúa como *un yo escritor*, retroalimenta experiencias

de lectura y de vida en su escritura para ponerlas a disposición de un universo de lectores que se ponen en contacto con ellas. Dicha *puesta en disposición* implica una homologación y universalización de la propia experiencia humana, de cara hacia los reflejos que se le ofrecen desde la propia literatura.

Ahora bien, la conciencia se entiende en el ámbito pedagógico desde Badilla Zamora como una producción sobre la base de una *historia personal*, en la que la formación de docentes y las *prácticas en el aula escolar* cobran una mayor visibilización por una práctica activa de *experiencias y sentimientos* (2015, p.7).

En este caso la experiencia de la lectura implica una interacción entre el mediador como facilitador de un proceso de lectura, y el oyente (estudiantes, niños, etc.) como un receptor e identificador del mismo. Por lo tanto, debe existir un resultado de dicha interacción que en nuestro concepto se refleja en un *efecto estético* suscitado en cada actor de lectura, como un nuevo intérprete de ese mundo textual decodificado. Dicho proceso plantea una *recepción* consistente en *el problema de cómo debe elaborarse*, y también entenderse y asumirse, un hecho hasta ahora no formulado (Iser, 1979, p.12). En este orden de ideas, la teoría de la recepción y del *efecto estético* suscitado en todos y cada uno de los actores de lectura en un contexto académico, “siempre tiene que ver con lectores que se constituyen históricamente” (Iser, 1979, p.12). En nuestro contexto académico-escolar, al igual que en el ámbito teórico-literario, una teoría del efecto se encuentra ligada al texto. Por otra parte, y así mismo, una teoría de la recepción puede ser establecida desde los juicios históricos de un lector (1979, p.12).

Es en dicha interacción entre el texto y su lector, y a la vez, entre un *oyente-lector-receptor* y su *mediador-lector-facilitador* que se presenta una intersubjetividad en el contexto de las experiencias, vivencias, pensamientos y expectativas de cada actor de lectura. De acuerdo con

Iser, “la obra literaria posee dos polos que pueden denominarse, el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector” (1979, p.44). En el caso de la lectura y comprensión cabal del libro álbum, el *mediador-facilitador* retrotrae sus experiencias de las lecturas que descansan en su subjetividad y las pone en juego ante sus oyentes. A su vez dichos oyentes, acorde con las temáticas tratadas en sus lecturas, *reciben* una obra reconfigurada en el contexto de su vida y medio social. Cada parte constituye o da sentido a ese efecto estético que nutre a la literatura y le da vida. Este planteamiento se presenta en palabras de Iser, como una *constitución de sentido* implícita en una obra literaria:

(...) en las obras literarias tiene lugar una interacción en cuyo transcurso el lector «recibe» el sentido del texto en cuanto lo constituye. En vez de la preexistencia de un código, determinado en su contenido, este solo surge en ese proceso de constitución, en cuyo transcurso coincide la recepción del mensaje con el sentido de la obra (Iser, 1979, p.45).

En este sentido, en el ámbito de la interacción entre un mediador de lectura con la obra y su receptor, hay una doble y hasta triple constitución de sentido en sus respectivos actos de lectura. En primera instancia, las lecturas, vivencias e interpretaciones del autor en la ejecución de su obra. Segundo, una nueva forma otorgada a través de su acto artístico de creación. Tercero, la recepción del sentido de una obra por parte de su lector, quien es en primera instancia el mediador de lectura y posteriormente, el lector destinatario: niños, adolescentes y jóvenes.

Cuando se asimila que el lector plantea las condiciones que demarcan su lectura, se debe tener en cuenta algo recíproco que se conforma en el hecho de que las condiciones más básicas de dicha interacción, se basan en la estructura del texto. Es decir, que la forma de un escrito determina la manera como este será recibido (Iser, 1979, p.45).

Para el caso del libro-álbum, se plantea una especie de *nueva alianza* entre el texto y la

imagen (Díaz, 2008, p.88). Esta simbiosis plantea nuevas formas de lectura, que de una u otra manera, varían nuestra asimilación del mundo. Por ejemplo, en los textos del diseñador gráfico Wolf Erlbruch, podemos encontrar una visión muy clara del mundo que a pesar de su crudeza, refleja realidades que nos asisten a todos en la vida. Un caso específico de estas situaciones, lo podemos encontrar en un texto como *El pato y la muerte*. En este relato ilustrado, por intermedio de la personificación como figura literaria fabular, se establece un ambiente de tranquilidad y naturalidad, con independencia del halo trágico al que puede remitir la muerte en nuestras vidas. La conversación entablada entre el *pato* y la *muerte* se presenta como algo tan natural, como el hecho de salir todos los días de nuestra casa. La particularidad en este caso, es que nos hace caer en la cuenta de que este acto tan cotidiano podría eventualmente ser el último de nuestra existencia. Es decir, cuando menos lo pensamos.

Este principio planteado con el libro-álbum puede cobrar una gran simplicidad. Sin embargo, así mismo, no puede encontrarse exento de levedad. En primera instancia por el hecho de que las imágenes de la narración cobran un halo de vida, sustentado por una palabra e imagen plasmadas de forma certera. Esta palabra de manera autónoma, omite altisonancias y apela a figuras literarias excepcionales, en el sentido en que estas se encuentran suplidas por imágenes igualmente autónomas del texto. En ese sentido el texto y la imagen, al juntarse en el curso de una historia, se hacen inseparables dando lugar a un género literario nuevo.

En consecuencia, dar vida a un texto implica cumplir con un proceso análogo al planteado en la lectura del libro-álbum. De esta manera, el contexto de este género simbiótico entre cuento y fábula ilustrados, le *acontece* a un lector, es decir, cuando este mismo siendo adulto, niño o adolescente, le otorga un sentido como vida a esta ficción leída (Iser, 1979, p.47).

En el ejercicio de la lectura de un libro-álbum, el efecto estético que este genera se

potencializa en dos sentidos por los que el lector *recibe* sendos códigos de manera simultánea. Dichos sentidos son, uno gráfico y el otro escrito. El primero genera un puente de analogía para el lector, no solo entre sus pares sino también en la naturaleza. El segundo genera una asimilación más vívida de un mensaje en el lector, al codificar y objetivar sentimientos y voliciones como complemento de las imágenes.

En efecto, sin perder sustrato y sin cobrar efecto realista, el texto logra una objetividad que no se determina de manera objetivista con las *cosas reales*. Según Iser, *todos los textos tienen entremezclados elementos de indeterminación*, mas “estos no representan una carencia, sino encarnan condiciones elementales de comunicación del texto, que posibilitan una comunicación del lector en la producción de la intención del texto” (Iser, 1979, p.50).

Bajo este aspecto, desde la lectura del libro-álbum, la recepción del texto asume matices e interpretaciones de una plenitud intersubjetiva amplia. Siguiendo a Iser y enfocando sus planteamientos en este género literario, podemos establecer un parangón entre un niño o joven y un guía de lectura. Parafraseando a Iser podemos decir que no es que el joven y yo veamos cosas diferentes, cuando miramos “Tras el muro” o “La gran pregunta”, sino que él ve y no le gusta lo mismo que yo veo y me gusta (Iser, 1979, p.52).

En este sentido podemos postular en el contexto de la literatura que nos asiste, desde la sensibilidad de autores como Erlbruch, Andersen o Quentin Blake, el hecho de que todo autor es su propio lector ideal (Iser, 1979, p. 57). Esto quiere decir que dicho autor retoma, recoge y redirige sus experiencias de infancia que se van opacando, hacia la traducción de un lenguaje más limpio, propio y prístino, encarnando y universalizando su condición humana. Como lector, el autor al ser el primer receptor de su propio texto, no alcanza a recibir el efecto estético generado por él mismo. Por el contrario, constituye, inventa y artificializa -si se nos permite el

término- una serie de estrategias de *intención y organización*, para que un posible público se origine y hasta conforme de acuerdo con sus intenciones.

Bajo estos aspectos, la universalización de un texto implica su propia particularización y este factor es lo más bello que tiene la literatura. De acuerdo con Iser, en dicha duplicidad “el autor cambia su código y se hace *lector* en condiciones que él como autor del texto ciertamente habría declarado inválidas” (Iser, 1979, p.57). Dicho escritor al cambiar su código, cambia su pensamiento y hasta su espíritu, haciéndose compatible con el espíritu de millones de lectores, que o bien recuerdan su infancia de forma vívida, o bien descubren nuevos aspectos en su existencia de manera lúdica.

En conclusión, en el campo de la recepción del libro-álbum, todo lector es y será un lector de sí mismo. Mas todo autor va constituyendo desde la lectura de sí mismo, un terreno neutral en donde busca y encuentra nuevas formas de expresión. Según esta inferencia, todo escritor es postulado como lector y a la vez modificador de él mismo. Para este caso la recepción se convierte en activa y pasiva, dado que al momento en que un niño o adolescente *recibe* mensajes de sus propias lecturas, es de inmediato una lectura susceptible de ser un escrito de sí mismo y de toda la humanidad.

#### 2.2.2.1. *Cognición y transacción estética: un enfoque para la enseñanza de la lectura.*

Nadie puede enseñarte  
nada que no se halle ya medio  
dormido en los albores de  
tu conocimiento.  
K. Gibran. *El loco*

Louise Rosenblatt propone la teoría de la transacción estética que enfoca no lo cognitivo, sino más bien lo “visible”, es decir, la respuesta resultante de una transacción de visiones del mundo entre el autor y el lector.

Rosenblatt considera el componente estético inherente al proceso de lectura. La interpretación deviene en respuesta, el producto que trasciende lo meramente cognitivo-mecanicista, para elevarse al plano de lo estético vital, en una palabra, a la experiencia. Para ella, “la relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado.” (p.53). En dicho movimiento parabólico, *el lector se aproxima al texto con un cierto propósito*. Sus expectativas, proyecciones o suposiciones *son dirigidas desde sus experiencias pasadas*. En este contexto surge un significado permanente, entablado *en ese dar y recibir signos por parte de un lector*, todo sobre una página (Rosenblatt, p.53). Aquí la decodificación se hace consciente en la medida en que el lector comienza a asociar imágenes en su cerebro, a la manera de un ensamblaje de conexiones intersubjetivas, proporcionadas por sus vivencias pasadas, presentes y futuras. En últimas, aquí el proceso transaccional no descansa solamente en un autor del efecto estético. Por el contrario, la transacción se presenta de manera simultánea y *subconsciente* entre el lector y el texto.

Para demostrar de manera más clara lo enunciado, nos adentraremos en el concepto de experiencia estética a través de la visión del filólogo alemán Hans Robert Jauss. En su teoría del efecto estético, Jauss nos introduce a la manera como la experiencia previa de un lector siempre representa una relectura de todo lo decodificable en el mundo de la literatura. En este caso, apoyando el ya enunciado principio de Iser, todo lector en últimas es lector de sí mismo; de sus filias y fobias, de sus expectativas y anhelos.

#### 2.2.2.2. *La experiencia estética*

Hans Robert Jauss (1986) se preocupó por entender cómo los lectores viven el texto literario y disfrutan de él. En su teoría sobre la estética textual, basada en la experiencia y conocimientos

sobre la manera como se asimilan los textos, nos pone en contexto sobre los aspectos histórico, político y cultural en el que se desarrolla la obra literaria. Jauss entiende la literatura como las relaciones circulares entre el autor, el texto y el lector de literatura; de la sociedad, de su vida, de su época, de su cultura y a partir de esto, concibe su obra. En este sentido, el texto es un conjunto de signos, una estructura del lenguaje que produce significación. El lector como sujeto activo del acto lector, es quien renueva el texto de manera dinámica y evita que se quede en letra muerta.

De igual modo, Jauss en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1986), afirma que el lector es un ser social que se construye a partir de la relación con los otros, posee un capital cultural y desde ahí mira la obra, la reconstruye y le da significado partiendo de la experiencia personal y de sus conocimientos previos. Esto le permite reflexionar y comprender diferentes sucesos. Por ejemplo, la valoración que el lector hace sobre la obra está condicionada por el espacio social y cultural donde se encuentre; la intención del autor puede cambiar según la interpretación que le dé el lector.

Jauss nos muestra, además, tres categorías básicas de la experiencia estética, entendida como goce o placer, para lo cual, tiene en cuenta el sentido aristotélico del saber poético.

La *poiesis* (productiva) se refiere al placer producido por la obra hecha por uno mismo, involucra al autor, aunque el receptor puede ser creador cuando la reconstruye.

La *aisthesis* (receptiva), remite al placer de reconocimiento sensorial, corresponde al receptor. Es el placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo.

La *catarsis* (comunicativa), es aquel placer de las emociones propias, provocadas por la retórica o la poesía, por la que un receptor se va transformando y transforma los horizontes de expectativas de los que participa.

Por otro lado, la postura estética propone una experiencia de la lectura desvinculada al

solo hecho de la abstracción de su contenido, en la que hay cabida para las emociones, sentimientos, ideas, recuerdos que afloran durante el acto del lector y que son propios del sujeto.

En este contexto, como lo asegura Rosenblatt (1996),

El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren. Esta evocación y no el texto, es el objeto de la respuesta del lector y de su interpretación, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha (Rosenblatt, 1996, p.18).

Esto es un proceso de transacción en el que el sentido de la lectura se configura a través de la experiencia del sujeto con la vida y con el lenguaje, aportando recuerdos, necesidades, preocupaciones y estados de ánimo.

La experiencia de la lectura es una vivencia que trasciende en el ser del lector afectándolo de manera consciente o inconsciente. De hecho, el término *estético*, en este contexto, hace referencia a las sensaciones intuitivas y perceptivas captadas a través de los sentidos y los sentimientos. En toda lectura, la intuición juega un papel anticipatorio que se conecta con las expectativas que debe conllevar toda lectura. En el ámbito deducido desde Jauss, aunado con el de Rosenblatt, existe una *transacción poética* surcada por una serie de sensaciones determinadas por el placer de recibir un texto significativo en nuestra existencia, que de una u otra forma modifica nuestro pensamiento de cara hacia eso que llamamos vida.

En conclusión, el disfrutar de un texto literario implica una conexión con nuestros más íntimos deseos. Aunque estos no se lleven a cabo en la realidad, la lectura, por intermedio de su labor *poética*, realiza una *transacción* entre aquello que el lector *es* y todo aquello que desea *ver*, es decir, aquello que desea realizar en su campo de ensoñación para potencializar su existencia. Para llevar a cabo el anterior planteamiento, una efectiva mediación de lectura es fundamental en la realización de dicho principio. Esta será la temática que explicaremos en el siguiente apartado

de nuestro trabajo, encaminada hacia la formación de formadores, es decir, el objeto esencial de nuestra investigación.

## **2.3. La mediación: facilitadora de experiencias para la formación**

### **2.3.1. Volver al inicio.**

Heráclito dijo (lo he repetido demasiadas veces) que nadie baja dos veces al mismo río. Nadie baja dos veces al mismo río porque las aguas cambian, pero lo más terrible es que nosotros somos no menos fluidos que el río. Cada vez que leemos un libro, el libro ha cambiado, la connotación de las palabras es otra. Además, los libros están cargados de pasado.

Jorge Luis Borges, *Borges oral*.

Partiendo de la etimología de la palabra *mediador*, esta proviene del latín *mediator*, que significa *el que se pone en el medio de un pleito para tratar de arreglarlo*. También quiere decir, *el que trata de encontrar un punto medio que puede ser aceptado por ambas partes de un conflicto*. En estos dos sentidos y con evidencia, la mediación significa poner en contacto situaciones, experiencias o vivencias disímiles en pro de un cometido.

En el contexto de la literatura no existen límites. Todo lo que acontece en su interior es tan vasto e infinito, que podemos decir tal y como lo afirmaba Stendhal, las letras hacen las veces de *un espejo que se pasea a lo largo del camino*; un espejo que, como el que nos regala Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*, muestra esa contracara de la realidad que de alguna manera intuimos, pero que casi nunca evidenciamos. En resumen, la literatura es aquel mundo paralelo que siempre nos asiste, dentro del cual cualquier cosa puede suceder.

En este sentido y volviendo a la labor del mediador, en algún momento de nuestra existencia debemos ser conscientes de que la literatura que existe, es un elemento mediador entre nuestro mundo real y el mundo ideal que bulle en nuestra mente. Al interior de este otro mundo es donde, según el filósofo alemán Edmund Husserl, podemos abordarnos como seres humanos, en una permanente *actitud natural*. Es decir, una actitud en medio de la cual:

[...] estamos vueltos, intuitiva e intelectualmente, a las cosas que en cada caso nos están dadas (y que nos están dadas, aunque de modos diversos y en diversas especies de ser según el grado de conocimiento), es decir, como algo que pasa con total y absoluta obviedad (Husserl, 1989, p.25).

En el contexto de nuestra investigación, en la literatura infantil, y muy especialmente en esta, debe existir un mediador que pueda no solo intuir las inquietudes, dramas, problemas o conflictos que pasan por la mente de un infante. También se requiere una mentalidad que plantee y resuelva estos problemas de la mejor manera posible. Esta dualidad es la gran dificultad de la escritura de la literatura infantil y a la vez su ventaja: lograr encajar en la mente de los niños temas en realidad trascendentes sin incurrir en lenguajes especializados.

El mediador tiene que ser consciente de estos factores, toda vez que no solo tiene dominio sobre la temática que trata, para quien la trata o de qué forma la manifiesta. También debe ser consciente de que buena parte de aquello que él fue, se debe ver reflejado en su función mediadora.

Para lograr una mediación efectiva se debe entablar una *intersubjetividad* por intermedio de la cual, partiendo del mismo Husserl, se pueda ver o compartir una *evidencia intelectual*, es decir, un detalle de vida que identifique un mundo con otro, en donde “lo que es cognoscible para un yo tiene que ser *por principio* cognoscible para *todo yo*” (Husserl, 1989, p.111). En este caso, si analizamos la distancia cognitiva existente entre un adulto y un niño o adolescente, encontramos brechas más obedientes a lo social que a lo vivencial. Es desde este punto de encuentro particular que deseamos establecer por intermedio de una *historia de vida*, vínculos que den pie para establecer “posibilidades esenciales de establecer una inteligencia mutua” (Husserl, 1989, p.111), lo que quiere decir, establecer una serie de posibilidades de vinculación entre *mundos fácticamente separados* que se fundan mediante nexos de experiencia actual en un solo mundo intersubjetivo. En este sentido, tanto el mundo del niño como el mundo adulto.

Todo esto debe ser planteado al interior de una *historia de vida*, como un juego de verdad en donde se le plantee al estudiante una forma de re-inventar o re-vivir su vida a través de la fantasía. La libertad humana en este caso se afina hacia la posibilidad imaginaria de poder conformar y reconstruir a partir de *nuestras* experiencias y las experiencias de los estudiantes. La base para este afinamiento se presenta no solo en los mundos de ensueño para la imaginación. También se encuentra en una búsqueda de conformación de nuevas posibilidades de vida para el niño y el adolescente. Para ello debemos como formadores, retornar a la infancia perdida, semejante a como Marcel Proust retorna a su infancia y juventud: sensibilizando nuestros sentidos desde nuestras propias vivencias pasadas. En esto consiste el reto, como también, la satisfacción.

#### *2.3.1.1. Volver la mirada a la infancia: investigación narrativa.*

Desde el sentido planteado en el anterior apartado, debemos tener en cuenta que la *investigación narrativa* no puede ser una compilación indiscriminada de historias con diversos significados. Tampoco debe ser la compilación de *situaciones* o *moralejas* que dejan una enseñanza al interior de una estructura no vivenciada. Volver la mirada a la infancia implica hacer significativo nuestro instrumento de trabajo para nosotros mismos, con el objeto de poder transmitirlo de la misma manera a nuestros estudiantes. Esto implica no solo el crear una empatía con ellos a través de nuestro interés en la historia, sino también en poner de relieve nuestras sensaciones acerca de las situaciones planteadas en las diferentes historias, relatos o fábulas que abordemos en nuestro periplo pedagógico.

En nuestro caso específico, el *libro álbum* plantea una materia narrativa acompañada entre el texto y la historia plasmada en imagen narrativa. Desde este punto de vista, tanto la

imagen como el texto, convienen en una historia que encuentra identificación no desde las sobreentendidas moralejas de otros tiempos, como, por ejemplo, el esfuerzo en *La tortuga y la liebre* o la fealdad en *El patito feo*, entre muchas otras. Aquí lo que se quiere dar a entender, es que el mundo de los niños ha dejado de ser ese otro mundo infantilizado por los adultos. Por el contrario, es un mundo que se vive con los mismos problemas y situaciones límite de la vida de los adultos.

### 2.3.1.2 Volver la mirada a la literatura infantil

La palabra infantil deriva del latín *infantia* que significa “mudez”. Nos detenemos particularmente en dos sentidos del mismo. De acuerdo a su origen infantil, alude a lo relativo al infante o al niño, es decir, a todo lo que se relaciona con él: juguetes novedosos, ropa de colores, muebles diminutos, juegos entretenidos, libros, jardines o galerías, etc. El infante es literalmente el que no habla (Goldin, 2006), en este sentido, se podría pensar en el niño pequeño o en la minimización de sus posibilidades. Muchas veces se le asocia negativamente con la falta de experiencia para resolver determinadas situaciones por la falta de madurez. Por lo tanto, es el adulto quien asume el rol protector y decide lo que cree mejor para él. Entonces lo infantil toma un matiz negativo y hace referencia a una “Falta de (palabra, experiencia, saber, madurez)” (Goldin, 2006). En esta dirección, la escuela también hace un aporte al rol protector o sobreprotector de los educandos, junto con el aprendizaje en el que se asocia a una actitud en la que el niño debe escuchar y no hablar para aprender.

Por otro lado, el uso común en el lenguaje infantil cotidiano es algo inocente o ingenuo, algo que en muchos casos es descalificado perdiendo valor. En este sentido se pensó durante mucho tiempo la relación de literatura para los chicos, dado que así se veía al niño como alguien

que se podía modelar en consonancia con los intereses y criterios del adulto. En el texto *El corral de la infancia*, Graciela Montes plantea esta mirada de la siguiente manera:

Una literatura que a mí me gusta llamar “de corral” dentro de la infancia “(la dorada infancia” solía llamarse de corral), todo: fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se le llama “cristal puro” y “rosa inmaculada”, y se consideraba que el deber del adulto, era a la vez protegerlo para que no se quebrase y regarlo para que floreciese (2001, p. 20-21).

Podemos afirmar que el término infantil en la literatura, desde tiempo atrás, está asociado a los impedimentos del destinatario y a la intervención del adulto. Al respecto, en el texto citado Graciela Montes afirma:

Porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura. Es natural, que no puede dejar de pensar: una literatura fundada en una situación comunicativa tan despareja, el discurso que un adulto le dirige a un niño lo que alguien que “ya creció” y “sabe más” le dice a alguien que “está creciendo” y “sabe menos” no puede dejar de ser sensible a este desnivel. Es una disparidad que tiene que dejar huellas [...] (2001, p. 18).

Podemos afirmar que el término infantil en la literatura, desde tiempo atrás, está asociado a los impedimentos del destinatario y nada a la intervención del adulto. Dicha desvinculación en el campo humano, entre la infancia y la adultez, crea una problemática de orden humano que desvincula de una u otra forma la función humanista que debe tener la lectura.

En consecuencia, lo que emprenderemos en el siguiente apartado será precisamente esa compaginación entre el mundo de los niños y adolescentes con el mundo de los adultos, etapas de vida apartadas en apariencia que, en el contexto de la literatura infantil y juvenil, cobran un vínculo de intimidad y complicidad referente a la condición humana.

## Capítulo III: Propuesta narrativa de experiencias de lectura en torno a la literatura infantil

### EL EXTRANJERO

- Dime, hombre enigmático, ¿a quién prefieres? ¿A tu padre, a tu madre, a tu hermana o a tu hermano?
- No tengo padre, ni madre, ni hermana ni hermano.
- ¿A tus amigos?
- Empleáis una palabra cuyo sentido me es hasta hoy desconocido.
- ¿A tu patria?
- Ignoro bajo qué latitud se encuentra.
- ¿A la belleza?
- Gustoso la amaría, diosa e inmortal.
- ¿Al oro?
- Lo odio, como vosotros odiáis a Dios.
- ¿Qué es, entonces, lo que amas, extraordinario extranjero?
- Amo las nubes... las nubes que pasan... allá lejos... ¡las maravillosas nubes!

Charles Baudelaire, *El amor se parece mucho a la tortura*.

Este poema extraído de los *Pequeños poemas en prosa o Spleen de París* de uno de los poetas malditos, Charles Baudelaire, nos abre las puertas a un camino cuyo punto de llegada es poco asible; su falta de tangibilidad radica justamente en que se trata de un ejercicio que, hacia adelante, hacia arriba, hacia las nubes, tiene poco escrito. Queremos tomar este poema para asociarlo al ejercicio de la narración de nuestras propias experiencias, nuestra autobiografía lectora; sin embargo, al mirar hacia atrás, hacia nuestro propio pasado, asoma un atisbo de lo que podría venir. Al ubicar la mirada entre lo escrito y lo por escribir, abrimos las puertas que posibilitan la formación, como también, el pasmo de la experiencia ante lo que hemos leído y la búsqueda de responder a la pregunta: ¿Cómo será posible comunicar esta experiencia, es decir, forjar nuestro ser y quehacer como formadores?

Para este capítulo proponemos dar una mirada a la propuesta de *investigación biográfica* que nos arrojará elementos interesantes para considerar el rol de la lectura, la literatura y la mediación. Esta mirada se concretó en diversos ejercicios que brotaron en diferentes momentos de nuestra investigación, en primer lugar como tanteo ante la incertidumbre, luego como

posibilidad de trazar un sendero investigativo; para ello, propusimos, como menciona Daniel Pennac en su libro *Como una novela*, “Dar de leer”, es decir, poner en las manos de lectores adultos obras de la literatura infantil para ser testigos de sus experiencias de lectura, sus reacciones y las resonancias que los textos dejaron en sus conciencias. Posteriormente, con los docentes del colegio ICAM de Ubaté, Cundinamarca, se tuvo la oportunidad de profundizar en la relación que como adultos han tenido con el mundo de los libros y sus experiencias con la literatura infantil. Con la información obtenida en ambas experiencias, pudimos vislumbrar las inquietudes que han permitido forjar la necesidad de considerar la literatura infantil como un escenario que nos permite la formación de formadores.

### **3.1. La investigación narrativa como identificación del “yo lector” (autobiografía lectora)**

Los libros me han enseñado, y de ellos he aprendido que el cielo no es humano en absoluto y que un hombre que piensa tampoco lo es, no porque no quiera sino porque va contra el sentido común.  
Bohumil Hrabal, *Una soledad demasiado ruidosa*.

A la hora de establecer el ejercicio de la narración de una vida en torno a la relación de un sujeto con la lectura, Peroni (2003) permite entrever algunos elementos que nos permiten asir dicho relato como elemento de estudio, así:

1. Que el locutor mantiene una relación de verdad con su discurso, que hay una relación de identidad entre lo que dice y lo que es; en sustancia, que su discurso no sería más que una serie de informaciones auténticas.
2. Que el relato constituye una totalidad que sería propiamente la historia de una vida y cuyo principio de orden sería un sujeto exento de contradicciones. De allí su tendencia a objetivar lo que se dice en un relato, independiente de las condiciones concretas de su enunciación, cuya coherencia no se discute, pues supone que revelará toda una vida e incluso todo un mundo al otro (p. 31).

Un elemento que debe tenerse en cuenta a la hora de asumir el ejercicio de autobiografía lectora como experiencia narrativa del sujeto y de rastreo de las prácticas que posibilitaron la

cercanía o distancia de dicho narrador con el universo de los libros, radica en la imposibilidad de un criterio de objetividad contundente. Se trata pues de un ejercicio de la memoria donde los hechos son imposibles de narrar de una manera objetivamente incuestionable, lo que sí tiene es una forma de verosimilitud que cimienta el horizonte de sentido:

[...] la “historia de vida” ... Consiste prácticamente en abrir un paso entre la perspectiva diacrónica en que están inscritas las etapas de una trayectoria y una perspectiva por así decirlo sincrónica que es la del relato: la conexión que debe establecer aquí y ahora entre prácticas y significaciones que en su tiempo y lugar (en su contexto) eran evidentes [...]. Para fines prácticos de la situación presente, lo que el narrador ha de hacer es reinterpretar las diferentes situaciones constitutivas de su “historia de vida” con el fin de darles una coherencia en función de los elementos de contexto que estructuran la situación presente (Peroni, 2003, p. 31)

Es desde acá de donde asoma una posibilidad en la que brota la lectura como agente transformador, como ejercicio didáctico, como la posibilidad de constituir la experiencia en una modeladora, formadora de las prácticas de mediación y que está ligada a la intimidad misma de nuestro ser y la relación que cada formador ha entablado con la palabra y con el acto de contar y recibir historias.

En *César y Cleopatra* de Shaw, cuando se habla de la biblioteca de Alejandría se dice que es la memoria de la humanidad. Eso es el libro y es algo más también, la imaginación. Porque, ¿qué es nuestro pasado sino una serie de sueños? ¿Qué diferencia puede haber entre recordar sueños y recordar el pasado? Esa es la función que realiza el libro. (Borges, 2006, p. 9)

### **3.2. Acercamientos preliminares de lectores adultos a la literatura infantil**

Pienso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos los hombres.  
Borges, *Borges oral*.

Si los libros son un motivo de felicidad, como nos lo recordaba Borges, será necesario volver a ellos en este recorrido que hemos venido haciendo. En este caso, al libro infantil y a su encuentro con diversas personas. En consecuencia, ponemos en el centro de nuestra mirada a los lectores adultos en un contexto cotidiano, que no toman partido ni por la mediación ni por la recepción de

textos infantiles.

A continuación presentaremos algunas apreciaciones por parte de diferentes lectores adultos respecto a algunas obras literarias infantiles, lo cual nos permite observar algunos trazos de sus experiencias de lectura, así como reconocer elementos en cuanto a la relación con la literatura infantil y los asuntos planteados en ésta. En dichas experiencias lectoras se encontraron no solo intereses comunes sino también disímiles, lo cual abre las puertas al juego de la intersubjetividad y la construcción de sentidos y experiencias en torno a la lectura.

Las historias de lectura que tenemos a nuestra disposición, consisten primordialmente en relatos de lectores, de experiencias personales, de *efectos estéticos* en cada lector, al igual que modos de abordaje diversos sobre la literatura infantil, encaminada hacia el libro-álbum. Para efectos de la narración se codificaron las experiencias de los lectores con el objeto de establecer una secuencia de asimilación de los contenidos de los textos de literatura infantil.

En primera instancia, se ofreció el texto *Tras el muro* de Elsa Valentín e Isabelle Carrier a un profesional en Zootecnia, de ahora en adelante *Lector 1 (L1)*, quien manifestó que lo que suponía iba a encontrar en su lectura, era algo muy diferente a lo que leyó. *Tras el muro* relata la historia de un niño (Quino) quien añora y espera ver a su padre, revelándose al final del relato que se encuentra preso. Acorde con L1: «*Las autoras logran despertar en mí, sentimientos, emociones y reflexiones, que me invitan a conocer más a mis alumnos*». En este caso, la sensibilidad transmitida por Elsa Valentín e Isabelle Carrier, son un punto de partida para discurrir acerca de la fragilidad de la condición humana; acerca de los motivos por los cuales actúan las personas; acerca de la fragilidad que tiene nuestra existencia, ante todo, en las situaciones límites.

En esta perspectiva que se nos presenta, no podemos abstraernos de una identificación del

contenido de la historia, bien sea por vivencia u observación, en cualquier ser humano. *Tras el muro* es una de las historias más sentidas y vitales a las que podemos acceder bajo la mirada indistinta de si se es adulto o niño, pues es un ejemplo pleno de lo que representa en la actualidad la narrativa.

Sin embargo, no todas las historias fueron de matices tristes. El texto leído por una estudiante de idiomas, de ahora en adelante *Lector 2 (L2)*, titulado *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, contrario al malestar, pesar o desazón producidos por *Tras el muro*, lo que provocó en este lector L2 fue mucha felicidad: «*Recordé toda mi infancia y todos los cuentos e historias que leía con el fin de aprender alguna lección*».

Por medio de este relato, L2 dijo que la valoración del trabajo, ante todo en el contexto familiar, se hace consciente en este cuento ilustrado. Esto se presenta al crear una reflexión que trasciende sobre ella misma: «*Nunca tuvieron la capacidad de ponerse en los zapatos de la señora y tratar de comprender cómo era su día a día*»; en efecto, la desconsideración hacia los seres que amamos, es un factor común sobre el que nos hace caer en la cuenta el escritor Browne.

Continuando con estas experiencias, presentamos el cuento *Gorila* de Anthony Browne, a una Contadora Pública, de ahora en adelante *Lector 3 (L3)*, quien ejerce como profesora de matemáticas en un colegio privado. Para ella, la persistencia es clave al momento de cumplir con nuestros objetivos, así lo manifiesta con expresiones como: «*Hay que persistir para lograr lo que se quiere*». Para L3 «*los cuentos infantiles al ser leídos por adultos nos recuerdan diversas situaciones vividas en nuestra infancia y que pensamos que ya como somos adultos no son importantes*». En este caso, las nociones de *bien* y *mal* vistas desde el punto de vista de la inocencia infantil, nos evidencian la condición humana de manera prístina y real, aún en el

marco de la mediación infantil como su vehículo.

En el relato *Monstruo* escrito e ilustrado por Olga de Dios, el Lector 4 (L4), un profesional en Ingeniería Industrial, se resaltó «*el valor que se tiene al pensar, sentir y vivir diferente a los demás*». La búsqueda de un espacio alternativo por parte de *Monstruo*, nos pone en la situación de todos aquellos que por un defecto físico o por su apariencia, deben desplazarse de su sitio de trabajo o vivienda, por la no aceptación de la sociedad que los rodea, en la búsqueda de aprecio y consentimiento por parte de cualquier criatura en el mundo.

Por último, en *Érase una vez* de María Carrasco encontramos la sorpresa del Lector 5 (L5), Filósofo por profesión, al descubrir en un texto literario infantil y juvenil, valores y asuntos que atañen a una persona que reconoce sólo haberse interesado por leer «*ensayos, crónicas, informes, reseñas y escritos periodísticos para sustentar lecciones y el currículo escolar*». En este caso, L5 encontró en *Érase una vez* un espacio donde comprendió que este tipo de textos le pueden servir en todos los campos de su acción, al abarcar temáticas tan diversas como: «*origen de la propiedad privada, relaciones interpersonales, teoría del color*», Así mismo le permitió traer a la memoria, «*gratos recuerdos infantiles*».

En oposición, en el testimonio del Lector (L6), de profesión abogada, se encontraron discrepancias relacionadas con un proceso lector. A L6 se le dio a leer el libro *El increíble niño come libros* del escritor e ilustrador Oliver Jeffers. Para ella, este tipo de textos lo único que hacen es distraer a los niños de la realidad y «*sumergirlos en fantasías que no corresponden con la vida de las personas*», lo cual los puede confundir y distorsionar su deseo de conocimiento, que es uno de los asuntos centrales del libro en mención. Tal vez la experiencia de lectura de la abogada, ceñida a los textos jurídicos y de no ficción, la obligada a trasegar senderos poco reconocibles por ella.

Las anteriores han sido las experiencias lectoras recopiladas a lo largo de nuestra investigación y conversaciones con lectores o personas con escaso acercamiento a las nuevas voces de la literatura infantil, las cuales nos permiten inferir la diversidad y posibilidad de recepción que posee dicha literatura en la actualidad. En este sentido, la recopilación de vivencias de lectura extractadas desde una diversidad de profesiones, nos permite inferir que la recepción de la literatura infantil y juvenil en nuestro medio docente dista mucho de ser la clásica lectura de textos escolares e infantilizantes que podría haberse supuesto. Representa mejor la capacidad de esta literatura de abrir nuevas sendas en el campo no solo de la literatura infantil y juvenil, sino también, de una nueva forma de hacer literatura que podría y puede ser transversal a todos los géneros narrativos. Pero otro elemento que queremos resaltar es cómo los asuntos de la literatura infantil, abren la dureza exterior y posibilitan el juego de la experiencia, en la que la transparencia del lenguaje y compenetración con las regiones infantiles de nuestra conciencia nos mueven a tomar partido frente al texto leído y compartido.

### **3.3. Análisis de los resultados en ejercicios de autobiografías lectoras**

#### **3.3.1. Contextualización de la experiencia.**

Con el fin de acercarnos a la autobiografía lectora como posibilidad de narración, configuración, expresión del *yo lector* y construcción de nuestra propia identidad como sujetos históricos, se dispuso entablar una conversación con los docentes y formadores del Instituto de Ciencias Agroindustriales y del Medio Ambiente (ICAM) del municipio de San Diego de Ubaté, Cundinamarca. Este colegio se encuentra en las afueras de dicho municipio en el kilómetro 1,5 vía al Carmen de Carupa, en un entorno campestre, incrustado en una de sus montañas; tiene como objetivo formativo establecer una relación entre la academia, la sostenibilidad ambiental y

la producción agrícola, buscando responder así a las necesidades productivas y ecológicas de la capital lechera de Colombia. Fundado en la década del 70, es un colegio regido por la fundación *Bios Terrae* y ha recibido apoyo de entidades internacionales para atender a la comunidad urbana y campesina aledaña. El colegio es mixto, cuenta con 270 estudiantes de grado primero a undécimo, lo que le permite un clima familiar y de disfrute de la naturaleza. La biblioteca del colegio es pequeña y cuenta con los textos que se orientan a la resolución de los deberes académicos de los estudiantes, en su gran mayoría, libros de texto.

Los docentes de esta institución obedecen a campos de formación diversos. Pocos provienen de ciclos de formación pedagógica, entre ellos se cuentan ingenieros, contadores públicos, maestros en artes plásticas, filósofos y administradores. Este es un elemento particular porque, desde su óptica, les permite un diálogo diverso entre el saber y la escuela. Cabe anotar que en las áreas del lenguaje la formación ha obedecido a intereses personales, profundizando cada uno en sus gustos literarios y en los requerimientos curriculares de las asignaturas lideradas por cada uno de ellos. Este elemento, más que un obstáculo a nuestro trabajo, se tornó en una oportunidad, ya que permitió la conversación en los terrenos del deleite estético más que desde elementos técnicos y, desde lo cual, se nos permitió el encuentro con las dimensiones sensibles del *yo lector* de cada uno de los docentes para abrir caminos en el campo de la escritura.

### **3.3.2. Resultados de la investigación narrativa.**

A lo largo de la investigación, nos encontramos con una diversidad de profesiones y por tanto de experiencias profesionales, que nos permiten inferir que la lectura literaria de libros infantiles, trasciende en todo ser humano. Con especificidad abordamos once testimonios de dichas experiencias literarias. Cada una de ellas será numerada con códigos que van desde AB1 hasta

AB11, de manera tal que identificamos cada narrativa de forma específica sin incurrir en la mención de los autores que las generaron. Dichas narraciones se encontrarán agrupadas por diferentes categorías que hemos detectado una vez hecha la lectura atenta a cada una de aquellas, estas son: aportes a la profesión, experiencia de la dificultad, recepción estética, mediadores de la lectura, libros, conceptualizaciones del texto escolar, experiencia del *yo lector*, relación entre lectura y escritura, la literatura infantil y espacios para la lectura. Cabe anotar que este ejercicio de lectura ha sido orientado con los referentes teóricos abordados en los capítulos I y II del presente trabajo.

El 4 de septiembre de 2018 en el colegio ICAM, con los profesores de primaria y bachillerato sostuvimos una conversación sobre libros e historia personal de lectura. De dicha conversación se sucedió la redacción de la autobiografía lectora de cada uno de los participantes, las cuales fueron compartidas y facilitadas al equipo investigador, el cual, una vez leídas, establecieron las siguientes categorías para los fines de la presente pesquisa:

#### *Aportes a la profesión*

Uno de los elementos a considerar es cómo la lectura empieza a ser un aporte para sus ejercicios profesionales, en especial de la docencia: *«por el trabajo debía hacer una buena elección con la lectura que debía ofrecerle a mis estudiantes, para que no sufrieran la misma experiencia que viví yo al “leer por obligación”»* (AB3). Este elemento nos permite identificar cómo la lectura en la formación profesional se constituye en una tarea dolorosa, pero a su vez reporta una recompensa y *«busca no reproducirse en formas sin sentido y permitir una experiencia del aula gratificante del mismo modo»*, (AB2). En este mismo contexto, enuncia que *«leer a Vygotsky, Piaget, Decroly, Montessori, entre otros, me llena de ideas para combatir la rutina y el tradicionalismo y así pensar en una educación nueva, que responda a las necesidades*

*de los niños de hoy»* (AB2). Estos elementos son importantes, dado que la lectura se enarbola como un agente formador y dinamizador del quehacer pedagógico, como muestra de una inquietud profunda en el orden de lo personal; sin embargo, aún pervive en el escenario señalado la idea de la lectura como un elemento instrumental que permite la consecución de algunos fines pragmáticos: *«hoy en día cuando dejo una tarea o me preguntan dónde se puede encontrar puedo decir con certeza dónde pueden hacerlo (...). Considero que leer es una de las mejores formas de entender, interpretar y posteriormente argumentar»* (AB9). Con este testimonio queda en evidencia la búsqueda de una mejora de competencias que poco trascienden a los terrenos del deleite estético, con lo cual la funcionalidad de la lectura se resiste a abandonar las dinámicas con las que se imparte en el aula; dicha afirmación no puede ser concebida de manera contundente ya que otras experiencias amplían nuestros sentidos al concebir que: *«hoy leo para entender el paso que debo dar, como imaginar y lanzar a mis estudiantes a rumiar, crear, avanzar y cambiar el mundo que nos rodea»* (AB11).

#### *Experiencia de la dificultad*

Entre la disyuntiva de responder a las necesidades del trabajo y trascender en los terrenos de la condición humana, los docentes dejaron asomar ciertos criterios a través de los cuales la experiencia de la lectura se enmarca también en los terrenos de la dificultad. Expresiones como: *«la lectura y yo no éramos compatibles debido a que me daba demasiada pereza empezar a leer»* (AB1), *«en la mayoría de ocasiones la lectura de textos como estos (el poema del Mío Cid), me indisponía puesto que no eran de mi interés»* (AB3), *«leía los primeros dos o tres párrafos de cada capítulo del libro que me pedían en el colegio y creía que con eso bastaba, o sacaba el resumen de alguna parte»* (AB5). En el contexto de los terrenos autobiográficos notamos la manera como estas tres experiencias se vinculan a los inicios del recorrido lector. En

los tres casos, el colegio no fue un facilitador óptimo de experiencias de lectura arraigadas en el deleite, entendido este deleite como superación de la dificultad. Fue necesario esperar cierto tiempo para pasar a terrenos más fecundos en lo referente a la germinación del *yo lector*.

### *Recepción estética*

«(...) luego de este libro ya empecé a ver la lectura con otros ojos y a leer por gusto más que por obligación» (AB1). Pudimos notar que todos buscan un detonante que no siempre está ligado a contextos institucionales para dar un salto en su experiencia de lectura y abrir la posibilidad del deleite estético, de la transgresión y de ese espacio prohibido al acceso de otros que implica el encuentro con el libro. Dicho fenómeno en palabras de Graciela Montes significa “encontrar la frontera indómita”: «*caminé hacia la sección de historietas de Mafalda que eran las que en ocasiones ojeaba mientras algún profesor nos enviaba a la biblioteca (...) fue cerca de ahí donde encontré un libro de pasta roja y el título me llamó la atención. En su portada con letras blancas ponía: “Como agua para chocolate” lo saqué de la biblioteca y en una semana ya lo había leído*» (AB5). La lectura se nos presenta como un elemento licencioso, ligado a aquello que está prohibido, a lo que está por fuera del tabú, a aquello que no se nos muestran de manera directa pero que nos atrae con el poder de un magnetismo aún misterioso para algunas lógicas. Lectura y deleite que se ordenan en formas azarosas y que, al volver la mirada al pasado de la autobiografía, despiertan nuestra sensibilidad y nuestro deseo de continuar los amplios caminos del acto de leer. Después del taller aplicado en el colegio ICAM, uno de los docentes se nos acercó para manifestarnos la satisfacción que le producía el recordar los infortunios que padeció al comenzar a leer y los escritores que le han emocionado en el camino recorrido, emociones que dejó plasmadas en su autobiografía así:

«Mi estadía en el seminario y la universidad no fueron una excepción la falta o exceso de *h* y uno que otro desplazamiento o sustitución de *v - b, c - s* siempre me

ponían en ridículo. Imagino a las letras bajo la siguiente página de mi libro burlándose de mí en corrillo con picardía, mientras Edgar Allan Poe me arrastra al lado oscuro y en las alas de los ceros japoneses de Saburo Sakai me transportan al lejano oriente en donde mi espíritu se extravió y tratando aún de encontrar un libro para encontrarlo o terminarlo de perder, mi exuberante ortografía disfruta de cada traspie que en el aburrido mundo me hace tener» (AB8).

En esta experiencia lectora podemos encontrar más que un interés, un amor implícito por la lectura, en este caso de autores orientales. Es aquí en donde la experiencia de lectura se matiza por un interés personal, una búsqueda y encuentro entre el hombre, sus interrogantes profundos y la literatura. Contrasta esta experiencia en especial con las que se expusieron con antelación, dado su sentido de la auto-ironía que nos indica la manera cómo la experiencia auto-reflexiva, nos lleva a considerar nuestras vicisitudes como una vivencia que puede alimentar aún la narración literaria.

### *Mediadores*

Todas estas experiencias no serían posibles sin agentes que pongan en contacto a los lectores con los textos y las historias de ellos. El mediador, aparece en escena con un rol que, aunque invisible en muchas dinámicas es el elemento que permite el vuelo de las experiencias lectoras. Dichos mediadores obedecen a características diferentes como por ejemplo: la librería, sobre todo en una locación de difícil acceso a ella: « (...) un día al pasar por la librería San Diego, leí en la ventanilla un libro que se llamaba “Juventud en Éxtasis”, sólo al ver su nombre me causó curiosidad por lo que lo terminé comprando» (AB3). Otro mediador es la biblioteca: «al pasar el tiempo asistía a la biblioteca con la emoción de leer libros pues escogía los nombres más llamativos y los llevaba para mi casa. Cuando salí del colegio busqué otros espacios para poder continuar con mi lectura como la biblioteca municipal, librerías o libros de mis amigos» (AB4). Estas entidades, librería y biblioteca asumen su rol de conexión entre los textos y los lectores. En efecto, estos albergues del conocimiento son testigos silenciosos del

despertar de las pasiones lectoras de cualquier ser. Sin embargo y más allá de estos elementos conectores entre la lectura y los lectores, son de especial valor las personas que marcan su rostro en la memoria del lector, como es el caso de los familiares y los docentes, quienes en principio, son los verdaderos mediadores de todo proceso de acceso a la lectura: «*en segundo de bachillerato (séptimo) recibí el mayor impulso como lector, gracias a un profesor izquierdoso que nos obligaba a leer novelas de Vietnam, como apoyo a su resistencia contra la violencia Norteamericana*» (AB6), «*mi historia con la lectura inicia a la edad de 9 años en mi colegio encontré a una persona maravillosa que siempre nos contaba hermosas historias. Su nombre es Don Jacinto, él era el bibliotecario de nuestro colegio*» (AB4); «*mi docente de español en secundaria me vio y puso a leer el libro “La Metamorfosis” (primer libro que leí completo)*» (AB1). El mediador juega un papel importante en cuanto permite el acceso hacia algo que parece desconocido. Él tiene la llave que abre la puerta del interés por el lenguaje y las formas que encarna en su búsqueda de transmisión de la experiencia. El mediador arriba a la vida de los lectores bajo la figura del puente que, como en una metáfora de Nietzsche, es el medio para continuar el camino, no es el fin en sí mismo, sino la posibilidad de un recorrido o una historia acompañada de libros (textos).

#### *Libros: presencia en la memoria*

Es este recorrido en torno a los libros (textos), llama la atención como algunos títulos marcan la memoria y los gustos que vemos reflejados en las autobiografías lectoras. Títulos que se convierten en hitos de todo un camino lector. La lista es abundante y queda como un catálogo en la memoria de aquellos primeros acercamientos al universo literario; entre esta lista podemos enunciar algunos testimonios: «*Doce cuentos peregrinos, La ciudad y los perros, El nombre de la rosa, El perfume, entre otros libros*» (AB1). Sin embargo, este acercamiento a los libros

obedece a veces a experiencias también azarosas; es el caso de aquellos lectores que en lugar de acercarse a títulos específicos se acercaron también a autores: «*Leímos mucho (...) Paulo Coelho, García Márquez, Germán Castro Caicedo, Ana Frank, y muchos otros que mi memoria no alcanza a recordar con exactitud*» (AB2). Otro elemento a resaltar dentro del universo planteado es cómo ante la dificultad de acceso al libro asoman algunos referentes populares que sirvieron de estímulo para entablar el camino lector, es el caso de: «*el almanaque Bristol (...) Los cómics de Condorito, las luchas de Kalimán contra el doctor muerte*» (AB6). Este testimonio también nos permite entrever elementos de época, que tal vez puedan tener sus correspondencias con el tiempo presente; también las circunstancias juegan un papel importante en este testimonio como en el siguiente enunciado: «*mis primeros libros fueron hojas de cuadernos que me regalaban mis hermanos y los compañeros de ellos y que yo cargaba en una bolsa como un gran tesoro./Qué alegría cuando la profesora me regaló mi primer cuaderno y ya pude leer lo que escribía, mi nombre, el de mis padres, el de mis hermanos, el himno nacional que venía escrito en la carátula*» (AB11). Este testimonio nos llama poderosamente la atención pues procede de una mujer quien da cuentas de su dificultad del acceso a la lectura y a la educación, dado que estas eran consideradas como un privilegio sólo para los varones. El libro es en este último caso un elemento problemático que puede ser objeto de futuras reflexiones puesto que el mismo se resiste a encajarse dentro del formato con el que le solemos conocer, esta inquietud permite actualizarse frente a quienes acceden a la lectura mediante el libro digital.

En el marco de nuestra categorización sobre el libro pudimos hallar dos formas también revestidas de problemática, la primera de ellas consiste en el libro escolar y la segunda, en el libro infantil.

### *El texto escolar*

La ausencia de referencias al libro escolar es un común denominador en todas las autobiografías lectoras analizadas, lo cual puede dar pie a muchas conjeturas, una de ellas podría ser su poca relevancia en la memoria de quien analiza su vida en torno a los libros. Otro aspecto es que, a pesar de su obligatoriedad, de su presencia en las bibliotecas escolares y de contar con mayor circulación que las obras literarias de otra índole, no hemos recibido ningún testimonio de esta tipología de textos como determinante en la formación del *yo lector*, lo cual implicaría someter a análisis las finalidades con las que estos libros son propuestos. Valdría la pena preguntarse si realmente este tipo de libro permite desde lo ya enunciado por Larrosa generar experiencia de lectura entendida ésta como una vinculación afectiva y cognitiva con lo leído o, desde Roseblatt, como la transferencia entre el texto y el lector que impacta la existencia de éste y permite la generación de un alcance significativo.

### *El libro infantil*

En contraste al texto escolar, la literatura infantil asoma como un elemento significativo en el proceso de apropiación del lenguaje y las palabras, las referencias a ella, a diferencia del anterior (texto escolar), se multiplican debido a su carga de afecto y emotivos recuerdos: «*quizá esa natural tendencia a desobedecer lo que en ese momento me abrió las puertas de la pobre mansión de aquella viejecita sin nadita que comer, con la de las cantinas y caminos que recorrí aquel gato bandido que luego de cientos de infortunios volvió a su casa pidiendo palo junto a un plato de comida*» (AB7), «*entre los libros que recuerdo están Platero y yo, El principito (que fue un libro que nunca disfruté realmente), El diablo de los números y Hansel y Gretel*» (AB5). Del mismo modo, la literatura infantil también aparece referenciada como herramienta para el lector adulto, lo cual ha sido uno de nuestros intereses en este trabajo de investigación, puesto

que por un lado es deleite y, por otro lado, es exploración que aporta a su oficio; en cuanto al deleite «*me encantan también los libros infantiles como ¡Ay cuanto me quiero!, Querido hijo estás despedido, El secretario de la biblioteca, Pez quiere ir al mar, La mariquita vanidosa, Rebelión de Capulir, Bonny y el tigre, arañas en el pelo y Cuentos para salir al recreo*» (AB4). Como exploración: «*después de un tiempo llegaron a mi vida las historias infantiles puesto que por el trabajo debía hacer una buena elección con la lectura que debía ofrecerle a mis estudiantes*» (AB3). Estas consideraciones si bien permiten identificar un estatus de la literatura infantil en el ambiente lector, en un campo adulto nos motivan a establecer la manera en la que ella misma puede ejercer como formadora de quienes forman a otros lectores; un campo que sin duda está aún por recorrer no sólo desde la experiencia de la lectura, sino también desde la reflexión académica y ante lo cual estas palabras quieren ser un aporte.

#### *Experiencia y formación del yo lector*

En nuestro periplo sobre el valor de la lectura en contraste con las vivencias que se reportan desde la misma, no podemos abstraernos de ciertas experiencias individuales que determinan, por afinidad o rechazo, cierta identificación en los comienzos de nuestro camino como lectores. En efecto, el *yo lector* y su experiencia dentro del contexto de la lectura nos reportó interesantes testimonios para entender, y de alguna forma recordar, ciertos aspectos que intervienen en el inicio de esto que llamamos *Leer*: «*Me daba demasiada pereza empezar a leer*» (AB1). En este caso, iniciamos con este breve y contundente testimonio, dado que la lectura al ser un ejercicio tanto físico como mental, implica un esfuerzo que en ciertos casos representa un reto. Es así como las lecturas oportunas o, en su contraparte, inconvenientes, determinan de cierta forma el camino lector de cualquier ser humano.

Desde luego que estos aspectos positivos y negativos en los comienzos de cada biografía

lectora, se constituyen en brotes de una pasión que se contextualiza en los aspectos más importantes de nuestras vidas. Es así como, por ejemplo, la relación con nuestro entorno social se puede matizar, contemplar y comprender mejor a través de nuestras lecturas. En efecto, a través de éstas se puede conocer a quienes nos rodean, *«llegando a entender que muchas personas te quieren por tus triunfos y físico pero muy pocas son las que de verdad te van a ayudar»* (AB1). Este testimonio nos indica que el camino del *yo lector* no es fácil. Implica un acercamiento franco con nosotros mismos, dentro del que no podemos eludir la responsabilidad que implica *ser y estar* con nuestras propias cualidades y defectos.

Es en este mismo contexto en donde podemos darnos cuenta de que la lectura es una sabia guía a la hora de buscar y encontrar respuestas para nuestra existencia. Nos coloca también en la posición de poder tener una capacidad crítica con el entorno social y moral que nos rodea, como también nos invita a reflexionar sobre aspectos de nuestra vida que, por *educación moral*, no nos atrevemos a tocar. En este contexto, para el lector AB1, el cuento y la novela le han abierto la posibilidad de pensar su entorno social y moral, *«debido a que en Doce cuentos peregrinos supe que la locura depende de quien critica debido a que cada uno de nosotros es loco a su manera; en el libro El nombre de la rosa odié y detesté a la iglesia al darme cuenta de su egoísmo y crueldad hacia el pueblo»* (AB1). En efecto, estos aspectos determinantes de la personalidad de cada ser humano, se consolidan a través de la lectura. En este caso especial, se relativizan formas de ser y de pensar, dejando en el aire que el criterio moral es en últimas individual. Cada persona tiene la capacidad de *saber ver*, y por supuesto distinguir a través de la lectura lo que es verdaderamente bueno o malo. De esta manera cada *yo lector* determina según su naturaleza, una actitud que se asocia con un *deber ser y obrar* en el mundo que lo rodea. Estos dos aspectos referidos, el *ser* y el *obrar*, son determinados de manera inconsciente por la lectura.

En este caso el *yo lector* se constituye por un espejo que se configura frente a él a través de situaciones, actitudes, formas de ser y de pensar, que, al ser consideradas en un plano subjetivo, esclarecen su proyección ante lo que se establece como *el mundo de su vida*. En este plano *meta ficcional* o paralelo a nuestra realidad, es donde el *yo* se lee a sí mismo a través de experiencias universalizadas por el arte de la literatura. Es así como toda lectura, que verdaderamente se establezca como significativa, representa consciente o inconscientemente un aporte a nuestra forma de ser y de pensar.

Recogiendo buena parte de lo planteado con relación a un *yo lector*, cabe también añadir no solo los eventos que indujeron a una lectura agradable y enriquecedora, sino también aquellos que por cierta imposición, discrepancia o contradicción, indujeron en ciertos docentes a entablar una relación con el acto lector: «*yo sufrí y viví cada instante de la niñez de ese muchacho que su “locura” fue generada por eventos y vivencias de su infancia*» (AB1). De esta manera, las nociones de sufrimiento, pasión, amor, odio, envidia entre todas las interminables que permean el espíritu humano, pueden ser vividas a través de un eficiente acto de lectura.

La revelación de sentimientos identificados en nuestro interior como afecciones, se pueden dilucidar con un nombre, una situación o circunstancia, producto de la vivencia de un héroe o antihéroe en nuestro camino lector. Esto implica *sentir*, es decir, lo que desde la etimología de la palabra se entiende como *experimentar una sensación que llega por los sentidos*. Cuando se inicia una lectura nos adentramos en mundos y cuerpos diversos; a través de estos espacios artificiales experimentamos de manera personal ambientes y sensaciones, tal y como nos lo indica el siguiente testimonio: «*y así es como cada libro me hizo sentir varias cosas y sentí lo que vivía y sufría el personaje*» (AB1). A través de esta vivencia que toma como base a la lectura, observamos la manera como el *yo lector* se configura como un pensamiento

contemplado desde lo cognitivo y, a su vez, como una *experiencia* ajena a la vida del lector.

Dicha experiencia en el contexto de vida de cada lector, coincide no solo con su forma de ver el mundo, también coincide con sus filias y fobias; sus anhelos y miedos.

No obstante, la lectura posee múltiples formas para ser abordada. En el caso que esbozaremos a continuación, el *yo lector* se configura desde inquietudes intelectuales y de orden existencial, que buscan una respuesta con relación a esas partes del mundo que no todos observamos. En efecto, la entrada a la lectura de textos filosóficos por parte de AB2 como una manera detallada de poder observar el mundo, se perfila como una de las maneras en las que la formación de un *yo lector* se puede fraguar de una forma más adecuada: *«Escribo esta biografía al revés pensando primero en lo último, en esas lecturas que ahora acompañan mi vida y le brindan un color de reflexión y admiración. Y es que desde hace unos años el camino de la filosofía se ha mostrado para mi vida como una oportunidad para entender nuestra existencia y el mundo que nos rodea»* (AB2). Observamos en este testimonio que la filosofía, al reflexionar sobre todo aquello que va de suyo, invita a sembrar inquietudes en nuestro interior a través de los detalles y particularidades que capta del mundo. Dichas minucias que se aproximan a la reflexión filosófica, encuentran su mejor espacio de transmisión a través de una lectura íntima, personal y autor reflexiva de la vida: *«(...) Esa filosofía griega en su afán de interrogar la existencia, muchas veces escribió entre líneas porque el leer implica pensar, pensar conlleva a interrogar y eso no les gusta a muchos»* (AB2). En el momento que descubrimos una verdad a través de un detalle captado, reflexionamos y volvemos a las cosas mismas. Desde esta posición nos damos cuenta que el mundo no siempre es el mismo. Salimos de nuestra zona de confort para acceder a una experiencia que se nos presenta, si no más real que la que vivimos, sí por lo menos muy diferente a la que queremos y deseamos vivir. La filosofía desde la perspectiva de AB2 conlleva

a plantearnos no solo la posibilidad de *ser*, también plantea la alternativa de *poder ser*. En este caso el *ser* y *poder ser* descubren la alternativa de entablar un diálogo interior, entre lo que *soy* en el mundo y *lo que quiero* de la vida: dialéctica constante en la que el yo lector se construye y se juega sus cartas en su relación con la palabra.

En consecuencia, la lectura, vista como trascendencia al interior de un *yo lector*, representa no solo una búsqueda de certezas e interrogantes que plantea la vida misma, sino también la posibilidad de encontrar respuestas *no esperadas, desconocidas o ajenas a nuestra existencia*. Es esta retroalimentación inesperada la que induce a su práctica ferviente. Un testimonio sencillo pero contundente de lectura da cuenta de este principio: «*Este año he leído más que nunca*» (AB2). En efecto, cuando nos afecta este *germen* en el buen sentido del término, la lectura se convierte en la representante de nuestro *yo lector*; en efecto, entablamos una relación no solo más crítica y atenta con el mundo, sino también más constante, necesaria y afectiva; como si fuera otro aire que necesitaríamos para vivir: «*Mi historia con los libros ha estado sujeta y conectada con mi vida como estudiante y a mi vida personal*» (AB2). La metáfora que enmarca este testimonio implica el concebir una *conexión* necesaria entre la lectura y la vida de cualquier hombre. Por esta razón el *yo lector* no actúa como un ente que capta y singulariza sus experiencias de manera sistemática y las deja como reflexiones vagas para sí mismo. La necesidad de tener un interlocutor, un guía o un *contrincante* en el buen sentido del término, nos permite inferir que nosotros, como seres humanos, no solo somos producto de los libros a los que hemos accedido con autonomía, sino también de los libros que nos han sugerido oportunamente nuestros semejantes.

La anterior relación cobra una vigencia importante en la escuela, en donde se diría, se establece la *personalidad del yo lector*. En efecto, el testimonio que nos asiste a continuación

puede dar cuenta de los principios e inquietudes que se pueden generar al sugerir e influir en la formación de diversos *yo lectores*. Hablamos del profesor u orientador como *animador* a la lectura. Un ser trascendente en el contexto de vida de muchos *yo lectores* que, a la hora de implicarse de manera intelectual en la vida de sus estudiantes, siempre lo recordamos dentro de un aura particular: «*Mi maestro de español, quien con su particular forma de ser nos animaba a la lectura, a pensar en aquello que leíamos hasta convertirlo en obra, en teatro, en realidad*» (AB2). Esta conversión de la lectura en un producto más tangible y significativo, sólo puede ser inducida y elaborada por los *mediadores de lectura*, para el caso que estamos tocando, los *maestros*. Estos son capaces de hacer ver en la representación de la realidad, la esencia de lo que marca nuestra existencia de la manera más vívida y significativa. Aquí las letras se convierten en verdad. Cada línea leída a través de la tutela de un maestro cobra la forma de una muestra de vida. En consecuencia, en cada página leída podemos extractar un fragmento de la realidad que nos acoge y nos hace sentir dentro de ese mundo; por lo tanto, esta afección en el *yo lector* se da de la misma forma como nos podemos sentir dentro de un recinto cuyo ambiente nos abraza, o dentro de un grupo de personas que con afecto, nos forjan para ser mejores seres humanos. En esto también consiste la lectura dirigida por un docente en el contexto de nuestro *yo lector*: constituir y estimular nuevas formas de expresión y recepción de la realidad, desde una interpretación abierta y ecuánime de sentido, introduciéndonos en un camino de formación que está determinado no por un estímulo cuantitativo, sino por una motivación interna que abarca todas las diversas dimensiones de la existencia. En este sentido, la lectura dirigida actúa como la universalización propuesta por un *yo lector*, en lo correspondiente a una interpretación propia de la misma. Algo semejante a su sello personal en lo que atañe a su asimilación ortodoxa de la misma. El *yo lector* en esta parte, se convierte en tal, no desde la perspectiva compartida con

otros lectores sino, dentro de la comunidad en donde se comparten o discuten diversidades, analogías o nuevas posibilidades sobre una misma lectura.

Basándonos de manera específica en lo anterior, podemos ver que la vida, desde la perspectiva de los *universos paralelos*, no solo tiene una existencia teórica planteada desde la física cuántica. También la posee en el teatro, entendiéndolo como una representación actuada de la vida. En consecuencia, el *representar* implica una modificación de la realidad no solo para el actor sino también para el lector-espectador. Las sensaciones transmitidas originariamente a un *yo lector*, cobran sentido a través de su interpretación puesta en escena a través del teatro. Desde el caso específico de los testimonios recogidos, inferimos que la vida para los docentes en el contexto de cada *yo lector*, puede cobrar un sentido más profundo y a la vez práctico, a través de «*escenas que representamos (...) en medio de risas y nostalgia por ponernos en el lugar de los actores y tratar de mostrar su intención*» (AB2). Bajo este aspecto el *yo lector* es no solo un objeto activo y a la vez pasivo en su actividad de lectura; también es *sujeto trascendente* en la misma, al interiorizar un rol en el que logra descubrir nuevas dimensiones de su prójimo desde sí mismo.

Con el paso del tiempo nos damos cuenta que dentro de lo que llamamos nuestro *yo lector* incurren, sin nosotros identificarlos en su totalidad, una serie de elementos inherentes a nuestra condición humana. Son factores que nos identifican al abordar el ejercicio de la vida con naturalidad y espontaneidad, hasta el punto de llegar al inevitable uso de la *mentira interior*, cuando nosotros mismos los negamos. Hablamos aquí de nuestras filias o fobias, frente las que solo podemos tomar una posición a través de la honestidad que imprimamos en nuestro acto lector. En esto consiste el testimonio de AB2, cuando en la narración de su formación lectora nos comparte la anécdota de su construcción como “lector independiente” por intermedio de

sugerencias dadas por sus primeros mentores, en este caso de su hermano, él: «(...) *no respondía a mis preguntas. Siempre me daba un libro “ahí está la respuesta. Búscala”*. Al principio, el sentimiento de rabia era notable, pero eso me condujo a buscar por mis propios medios» (AB2).

Dentro de esta anécdota, el *yo lector* se forja a través de circunstancias afines al afecto, representadas en actos de inducción a la responsabilidad y la curiosidad.

En el caso referido, el hecho de hacer sentir la necesidad de investigar y descubrir las dudas más elementales y profundas de nuestra existencia, impele a forjar no solo un deber o responsabilidad con la lectura, sino también un afecto y gratitud con ese acto cuyo efecto salvador y gratificante siempre se encuentra presente en nuestras vidas.

En consecuencia, haciendo caso al origen de una formación desde nuestro *yo lector*, no podemos abstraernos del aprendizaje de nuestras primeras letras, ni de las personas que mediaron en nuestra relación con la lectura. ¿Quién no recuerda a la persona que le enseñó a leer y escribir? Este es el caso de AB3, quien emula en su recuerdo a la maestra que la introdujo en sus primeras letras: «*Si mal no recuerdo aprendí a leer a la edad de seis años gracias a mi profesora Ligia Yaneth Alvarado*» (AB3). Este recuerdo de infancia marca una pauta de referencia con relación a nuestro inicio y contextualización como *yo lectores*, no solo desde la referencia específica, ineludible e inolvidable de quien nos introdujo en nuestras primeras letras, sino también desde el hecho de que el *yo lector* es formado tanto desde la enseñanza como desde el afecto. En este caso el docente, como *orientador* de lectura desde nuestros primeros años, traza una ruta indeleble en aquello que generamos desde nuestro interior una filia o fobia hacia la lectura. En este contexto también pudimos observar en el testimonio referido, dificultades salvadas con el tiempo desde las cuales observamos un inicio no tan afortunado pero sí muy estimulante hacia la lectura. En este caso, dentro del ámbito de la formación de un *yo lector* para

AB3 «(...) *los textos que leía estaban dirigidos/orientados por mis docentes más que por mi propia elección*» (AB3). En esta parte del testimonio, a pesar de referir textos que podemos decir eran impuestos, solo la curiosidad despertada por estos mismos logró ser estímulo para que AB3 abriera sus perspectivas de camino lector; factor que solo puede ser introducido de manera libre y eficiente, a través del estímulo adecuado por el acto lector. Por ello mismo para la profesora, el acto de lectura empezó a ser un estímulo para acceder a una literatura de *superación personal*. Para ella eran lecturas prácticas, amenas y estimulantes, «*Las cuales llenaban mis espacios y me ayudaban a aclarar dudas*» (AB3). Desde este testimonio el *yo lector* es objeto de preguntas y respuestas personales que logran encontrar su cauce adecuado a través de un género literario específico. No obstante, observamos que este mismo género literario le ha servido para adentrarse en una tipología literaria que, aunque no se desvincula de inquietudes en cuanto a lo personal, la estimulan de una manera un poco más evolucionada en cuanto a lo imaginario y respecto a la esencia del acto lector: «*Y aquí estoy leyendo poco a poco textos que me llaman la atención. En este momento estoy leyendo “Amor a cuatro estaciones”, aprovechando mi tiempo libre para dejar volar mi imaginación*» (AB3). De esta manera logramos ver que, si la formación de un *yo lector* se encuentra bien concebida, podrá abordar, sin importar su formación o circunstancias, el oficio más difícil que todos tenemos: *la vida*.

En este mismo contexto, la *literatura de autoayuda* es un elemento preponderante en la adquisición del hábito lector, al igual que en el estímulo de búsqueda e investigación acerca de nosotros mismos a la que esta misma induce: «*Siempre me he interesado por leer libros de superación personal hasta ahora he leído todos los de Duque Linares*» (AB4). En este caso corroboramos que el *yo lector* es como una corriente que fluye en el ámbito de la vida, buscándose, extraviándose y encontrando preguntas y respuestas a sus inquietudes más íntimas.

Dichas preguntas y respuestas, a pesar de ser planteadas en un ámbito metafísico vinculado con lo material, se plantean como más trascendentes y vinculadas con el campo religioso: «*Estoy intentando leer la Biblia por interés y curiosidad por conocer más allá, no ha sido fácil, pero en lo poco que he leído sigo encontrando (...)*» (AB4). Este testimonio guarda en su interior cierta esencia del acto lector, consistente en la búsqueda y encuentro permanentes de *preguntas y respuestas* en la continuidad del ejercicio de nuestras vidas. Aquí notamos que desde ciertos géneros literarios, puede encontrarse un interés por mejorar como seres humanos, por obrar de manera correcta, por encontrar un camino adecuado para la existencia.

En el ámbito de una búsqueda de preguntas y respuestas, o de ambas, no podemos abstraernos de la denominada *literatura juvenil*. Vinculada ella a un proceso de formulación de inquietudes personales ligadas a lo divertida e irónica que puede llegar a ser la vida: «*Recuerdo bien que mi primer libro y ese que recordaré creo yo siempre como el que abrió mi mente al mundo de la literatura, apareció ya entrados mis catorce años, siendo una estudiante de noveno grado y de pocos amigos en el colegio*» (AB5). Observamos en este testimonio la búsqueda de un factor de compañía en medio de una soledad que afecta a diversos jóvenes en el ámbito escolar y que les pone en relación y exploración con la *condición humana*, de la misma forma en que los escritores han dado testimonio de ello, verbigracia las confesiones de Kafka, Pessoa, Proust, Rilke, entre otros más.

En consonancia con lo anterior, los libros con independencia del género al que pertenezcan son portadores de respuestas no solo oportunas sino trascendentes en el contexto de la existencia de cualquier *yo lector*. No es una excepción en el testimonio referido, donde también se corrobora no solo un instante de iluminación sino de trascendencia en su vida: el estímulo lector con el pretexto del cómic. Desde esta forma de lectura, se plantea una revelación

trascendente y estimulante en la búsqueda de significados de su *yo lector*: «*Me puse en pie de la silla en la que me encontraba, caminé hacia la sección de historietas de Mafalda que eran las que en ocasiones ojeaba mientras algún profesor nos enviaba a la biblioteca. Fue cerca de ahí en donde encontré un libro de pasta roja y el título me llamó la atención. En su portada con letras blancas ponía “Como agua para chocolate”. Lo saqué de la biblioteca y en una semana ya lo había leído*» (AB5). La asistencia a estímulos de lectura tan diversos en la adolescencia, establece una diferenciación y carácter estimulantes en la evolución de cualquier *yo lector*, no solo por la variación temática a la que fue sometida la persona referida en este testimonio, sino también por el tránsito personal de una época a otra, sin ignorar el hilo conductor e instintivo de dicho proceso: su *yo lector*.

Solo a través de este *yo*, diverso, en ocasiones informe, pero casi siempre curioso y abierto al cambio, se pueden encontrar los temas, estímulos y respuestas más convenientes y menos esperados para el contexto de nuestra vida. Por ello, la lectura no solo se reduce a una *información* o *formación* de dicho *yo lector*: también se constituye en *vida*; una vida paralela que como la nuestra, o la de los lectores que leen estas palabras, nos transporta a una dimensión desconocida en donde se nutre cada *yo lector* que nos representa y a la vez nos identifica como seres humanos.

En congruencia con la *identidad humanista* planeada en el *yo lector* desde el anterior testimonio, encontramos con posterioridad no solo una identificación imaginaria sino también práctica y de apertura con el mundo: «*A los cinco años empecé a aprender a leer en cartillas de ACPO (Acción Cultural Popular) y fui adivinando los sonidos de las letras al compás de una voz grave receptada en la radio colgada en la cocina... y por fin se hizo el milagro: leí a los siete años*» (AB6). Esta instancia del acto lector obedece a uno de los estímulos innatos que poseemos

todos los seres humanos, el cual en ocasiones ignoramos por creer haberlo visto todo: *la curiosidad*. El hecho de leer a los siete años, evento interpretado por el docente como *un milagro*, nos permite inferir que al interior de cada ser humano existe un *yo lector* potencial. Un *yo lector* que antes de aprender a decodificar, tiene instalado en su mente el factor imaginario que nos permite *ver* no solo las cosas, sino lo que hay detrás de ellas. Este autodescubrimiento se configura como uno de los mejores estímulos para la lectura: «*Nunca leí nada a escondidas, todo lo disfrutaba*» (AB6). En este mismo caso, en el momento en que se descubre la lectura, sale a flote ese *yo lector* que todos llevamos dentro, en la búsqueda de una identidad y correspondencia con su mundo.

Más aún se corrobora con el testimonio que nos asiste a continuación, un valor en el significado de sus primeras lecturas a la luz del ambiente que lo rodeaba. Para este docente la lectura «*(...) llena el alma de alegría y sorpresa; la alegría y la sorpresa de aquellos momentos de intimidad con las letras amarillas de aquel libro gastado...*» (AB7). Es a partir de un acto íntimo con “las letras”, desde donde AB7 aborda uno de los estímulos más esenciales e innatos para la constitución de un *yo lector*. En efecto, la intimidad como cómplice ineludible de la lectura nos hace evocar que con el acto lector vivimos cuando alimentamos nuestra alma e intelecto. Es nuestro *yo lector* el espíritu indeleble que le otorga sentido al acto de lectura y que, a través de la experiencia de su ejercicio, nos vincula con experiencias pasadas y por venir. No en vano la lectura acompaña a muchas personas desde muy temprana edad. Tanto así, que ni siquiera tienen conciencia del momento en que empezaron a decodificar signos en una página: «*Desde que recuerdo siempre me ha gustado leer*» (AB9).

En efecto, cada entrada al mundo de la lectura tiene el aura de un acto sagrado que recordamos como un evento esencial en nuestra existencia. Para el caso del lector referido al

final del anterior párrafo, lo constituye la literatura diversificada en sus expresiones más comunes y conocidas: «*Cuando ingresé a estudiar en la universidad este tipo de literatura cambió un poco, pero sin embargo me interesaba por todo lo que leía*» (AB9). Desde este testimonio, tal y como lo hemos percibido todos en alguna ocasión de nuestra vida, la lectura no podía ni puede ser reducida a la *lectura literaria*. Aunque puede ser esta la mejor puerta de entrada, los intereses y proyectos de vida de cada autobiografía analizadas han impelido a comenzar y con toda probabilidad a continuar, con métodos y abordajes de la lectura desde sus intereses iniciales. Dice el lector en mención que cuando leía el Himno Nacional que se encontraba tras su cuaderno, «Me imaginaba los hombres con lanzas que jugaban con nosotros al soldadito libertador» (AB11). Este aspecto de imagen, traído a colación por este docente, nos sirve para corroborar que el *yo lector* es un sujeto cuya afección puede ser estimulada a través de la *decodificación* y *visión* de imágenes narradas. Estos actos en específico, han sido realizados y estimulados a través de la lectura. La lectura ejercita y estimula la imaginación, cualidad y factor esencial del hombre, para el progreso y evolución de su especie. Por ello el progreso del ser humano no podemos ponerlo en términos exclusivos de inventiva o de ingenio. El factor de la *inspiración* como facultad cuyo estímulo favorece la creatividad, posee vínculos estrechos con el trabajo, la persistencia y la constancia; factores que también se manifiestan desde el *acto de lectura* llevado a cabo por todo *yo lector* y la superación de la dificultad.

Bajo este aspecto, el lector AB11, con el *acto de lectura* establecido desde el diccionario “El pequeño Larousse”, estimuló a su propio *yo lector* para «*descubrir historias de otros mundos y personajes (...) en esto me inspiré para hacer juegos de balón con los muchachos*» (AB11). En esta experiencia encontramos a un *yo lector* estimulado no solo por el poder de la palabra, sino por el alcance de las imágenes que esta le inspiraban. La palabra como imagen, impronta que

identifica cada objeto del mundo y, hasta como indicio del mismo, cobra una vigencia conformadora de sentido desde el poder que entraña su emisión y grafía. Cada una de estas partes, tanto la *voz* como la *grafía*, al ser disímiles pero a la vez complementarias, otorga un sentido de moderada indeterminación con referencia a lo que encarnan: El mundo. De no ser así, esto que denominamos mundo no sería tal; el hombre, como sujeto inmerso en este mismo carecería de sentido. En el testimonio al que hacemos referencia, *un balón*, objeto redondo como la tierra, puede servir de objeto metafórico desde un *yo lector* de su mundo, para estimular una denotación y connotación del mundo a través de metáforas.

Es desde este último factor referido, consistente en un *mostrar* y *volver a mostrar* el mundo a través de la palabra, desde donde queremos demostrar el poder de un *yo lector* como intérprete y a la vez creador de su entorno. Si el *yo lector* codifica o denomina su mundo a través de la palabra, con esta misma, a través de su grafía y significación, también *decodifica* su entorno trasplantando significados de un medio entendido como *texto* a otro medio, entendido como *mundo*, esta experiencia evoca el concepto de *transferencia* elaborados ampliamente por Rosenblatt y que fue abordado en el capítulo anterior del presente trabajo. El *yo lector* en este caso, se constituye en un traductor de sentidos que van de lo abstracto a lo concreto y viceversa.

Por último, en el testimonio que cierra esta parte de nuestro trabajo, encontramos una relación aparentemente simple y a la vez directa de un *yo lector* con su mundo. Se trata de un vínculo aparentemente engorroso, manido y a la vez “difícil”, en donde la realidad implícitamente se nos presenta como algo incognoscible e inaccesible: *la política*. En su testimonio acerca de su experiencia como *yo lector*, AB11 nos ilustra: «*Que bueno ha sido leer, ya en once leí textos políticos para comprender mi realidad*» (AB11). En efecto, la comprensión y reelaboración de la realidad tienen como herramienta fundamental la lectura, como una

decodificación consciente no sólo de hechos y situaciones, sino de puntos de vista, las verdades y mentiras que nos rodean. La comprensión de la civilización y la realidad en nuestro tiempo, acorde con Vargas Llosa, ha sido reemplazada por una *Civilización del espectáculo*. Nuestro mundo en la actualidad se encuentra dividido en dos bandos que buscan un poder absoluto. Para manejar ese poder se valen más unos que otros de los medios de comunicación. Por ello, el *yo lector* actual, debe estar en la capacidad de poder leer mejor su mundo. Si bien poder *disfrutar del espectáculo del mundo* como lo dice el poeta portugués Fernando Pessoa a través de su heterónimo Ricardo Reis, también poder conocer, saber, criticar y reclamar sus derechos en una era en donde cada vez menos personas tenemos acceso a los mismos, y a su vez, menos personas también los detentan. La lectura como herramienta de vida se prefigura en este último testimonio no sólo como un método, herramienta o instrumento. Se prefigura también como poder; el poder de *poder ser* de manera completa e integral en el mundo.

### *Lectura y escritura*

En contraste con la actualidad, donde el acceso a los libros está a pedir de boca, existe una historia bibliográfica de aquellos a quienes la aproximación a la lectura era más difícil. Se prefiguraba así en algo aproximado a lo prohibido, dada la poca disponibilidad de ellos. Esta permanente ocupación los obligaba a realizar la lectura de otra clase textos: «*Gracias a la falta de libros, me interesé primero en las notas cansadas de los campesinos, en las manos callosas y tibias de mi madre y en los cuentos e historias narradas al calor de la cocina*» (AB6). Desde este primer testimonio relacionado con *lectura y escritura*, se le otorga un significado a lo expuesto en el capítulo I de este trabajo, donde se mencionó cómo los seres humanos tenemos desde el inicio de nuestra historia la necesidad de narrar: “El hombre es el único ser que se siente sólo y el único que es búsqueda del otro” (Paz, 1999, p. 28). Siendo así, la palabra se convierte

en esa piedra lanzada en el estanque, que para Rodari genera eco y resonancia ofreciendo la oportunidad de entrar en la experiencia del mundo y del lector. Es de esta manera como se despierta un interés espontáneo por la palabra, lo cual desemboca en la lectura. Esta consecuencia de la palabra y la lectura tiene como base la *tradición oral*, la cual es inicio del desarrollo de la memoria y la capacidad de idear formas para narrar lo que posteriormente podría conllevar a la escritura, dando cuenta que los actos de pensar, leer y escribir forman parte de un mismo ejercicio (Cardona, 2012). En este orden de ideas, el tiempo convierte la mayoría de narraciones en la conservación escrita de estas memorias, transformándolas en literatura. Aquí no existe una literatura mayor o menor, literatura sin calificativos adicionales, sin apellidos; una literatura con capacidades extraordinarias de sumergir en un mundo mágico al lector, quien se deja seducir encontrando en las palabras un deleite de crecimiento y de experiencia. Este mismo deleite se transforma y escudriña en la intimidad del *yo lector* para constituirse en fuente de conocimiento y herramienta que oriente y guíe las diferentes construcciones del saber, la ciencia y el ocio. En el caso de los profesores del colegio ICAM, se puede ahondar en expresiones como: «*Aquí está la respuesta, búscala*» (AB2). La búsqueda de esta respuesta, en efecto, se esboza dentro del interés despertado en los lectores; no basta sólo inquietarse sino emplear esas inquietudes como «*esa herramienta capaz de solucionar y despejar dudas*» (AB2). En efecto, la lectura se convierte en un agente transformador, en donde la experiencia lectora es un mecanismo que permite comprender diferentes espacios personales, académicos y sociales desde una mirada transformadora de nuestro ser: «*Leer filosofía es comprender nuestro origen y escribir nuestra propia historia capaz de transformar mi realidad y la de otros*» (AB2). Es aquí donde deducimos que sin importar el tipo de texto, el placer de la lectura se encuentra en esa capacidad de tocar lo subjetivo, contribuyendo a la construcción de un sentido en torno a sí

mismo: «*Estos eran divinos, además de llevarte a otro mundo te permitía ir aclarando tus cosas y a la vez comprender que nada es fácil y hacerte reír*» (AB4).

Las anteriores experiencias de lectura narradas desde los recuerdos de aquellos a quienes los libros les fueron esquivos, evocan las siguientes palabras de Daniel Pennac:

Mucho más inconcebible, esta aversión por la lectura, si pertenecemos a una generación, a una época, a un medio, a una familia en los que la tendencia era más bien impedirnos leer.

- ¡Venga, deja de leer, que te vas a quedar sin vista!

- ¡Más vale que salgas a jugar, hace un tiempo estupendo!

- ¡Apaga la luz es tarde! (Pennac, 1992, p.10).

El anterior suceso nos permite acotar que no se trata de leer o no leer. Aún en el pasado, ya se permitía transgredir el tabú que lleva a considerar la lectura como un acto desobediente, un placer que resulta de ver en las letras historias que nos inspiran y avivan nuestros sentimientos, en el contenido que subyace entre sus líneas: «*Sencillamente el enamorarse de la lectura hace que nos guste leer*» (AB9). La lectura se erige, no como una experiencia fría, sino como una cargada de gran valor sentimental, entrañable y liberadora. Por supuesto, de la mano con la lectura, tiene que venir el valor de la escritura, como una especie de emulación de aquello que hemos leído y nos ha afectado, de manera positiva o negativa.

Sin embargo, siempre hay un punto de encuentro entre nuestras inclinaciones y el acervo infinito del mundo. Hay que estar atentos a ese momento en el que las letras y el espíritu del hombre se encuentran para no solamente complementarse sino también para alimentarse. En este contexto, AB8 nos dice en su testimonio: «*Nací entre lectores de ciencia y política algo religiosos y un poco zurdos, con mis primeros libros “Podigton en la lavandería” y “Una traviesa oveja negra” que mis padres me leían, [estos] me enamoraron de las letras y me gustó*» (AB8). Observamos que la lectura y la escritura como gusto también dependen, por encima de una inclinación o vocación, de un factor *detonante* a la hora de tener la fortuna de abordar esa

temática que nos acompañará por siempre. Por ello, con mucha probabilidad, este lector encontró un relato que sin lugar a dudas lo marcó de por vida: «*Así leí a la vez las conclusiones del Concilio Vaticano II y el manual del partido comunista*» (AB6); temáticas disímiles que alimentan su vida, y que indudablemente elaboran en su interior nuevas inquietudes, diferentes posiciones y, sobre todo, nuevos criterios de valoración de la realidad.

Una vez generada una marca en nuestra conciencia, un impacto en el *yo lector*, los ecos de las palabras buscarán salidas en diferentes formas; una como contribución a la oralidad de la que han brotado y, otra, como grafía personal que permite la conversación con los textos: escribir. El *yo lector* pasa a ser un yo escritor un yo conversador, un agente activo de transmisión y transformación de la tradición.

#### *Espacios para la lectura*

Todo lo anterior, a pesar de los elementos comunes que hemos podido ir tejiendo en estas páginas, entra en los terrenos aún oscuros y profundos del deseo humano. Leer, si bien es una acción enmarcada en la dificultad, bien sea por el acceso al libro, por diversos elementos del contexto o por la lucha interna que debe enfrentar el sujeto ante sus obstáculos íntimos, está revestido por un deleite que linda con un carácter de prohibición. En el caso de AB11, quien es una mujer enmarcada por un contexto en el que la alfabetización era un privilegio de los varones, resulta conmovedor cómo «*Muy a escondidas, buscaba sus cuadernos y libros y leía sus dibujos, pasaba ratos enteros ordenando sus cosas*» (AB11). Asoman en estas palabras posibilidades ilimitadas, como la *pedra en el estanque* -ya aludida- de Rodari (1999) que llevan nuestra mente a ensoñaciones en torno al acto de leer. Una vez más, aquí la lectura se nos presenta como un acto subversivo, una oportunidad de desobediencia, dado que ella es una posibilidad de desafío de las condiciones limitantes de nuestra finitud. La lectura se nos ofrece, en este marco, como un

acto clandestino en el que asoma la necesidad de no caer bajo el juicio de la mirada del otro; clandestinidad que le permite a un *yo lector* su libertad, su deleite, su coqueteo al cumplimiento de las normas y a su transgresión; es inevitable no volver la mirada sobre uno mismo y recordar dentro de la propia historia personal -como elemento común de este equipo de investigación- los momentos en los que leímos textos prohibidos, no reglamentados, incluso poco morales, como posibilidad de deleite y recreación del poder de la palabra. Finalmente, se puede considerar *la lectura como un acto íntimo*, es decir, como ese espacio que, resistido a la mirada de los otros, se abre a la soledad, al escenario único donde el *yo lector* y el *yo real* entran en comunión, en identificación, donde el texto leído es abrazado o cuestionado, pero sobre todo querido, se hace nuestro, dando oportunidad a dejarnos formar por él.

Sin embargo, rescatando el papel de conexión entre el lector y la lectura, no podemos ignorar o pasar de soslayo a la biblioteca. Esta actúa como un espacio transversal en el que la lectura cobra una importancia implícita en cualquier edad y formación. En efecto, tanto la biblioteca como las librerías conectan, vinculan y *presentan* a los lectores y los libros entre sí. En este orden de ideas, son espacios ideales dentro de los cuales gravita un aura de conocimiento y reconocimiento de nuestra propia realidad, la cual se amplifica en otros contextos de nuestra existencia. Las librerías y bibliotecas son espacios ideales y neutros, dentro de los cuales se pueden descubrir desarrollar nuestras más grandes pasiones de manera íntima y personal.

Esta lectura como intimidad, evoca imágenes propias de la poesía donde el solitario, acompañado del texto y el candil, atraviesa por la noche oscura de su alma en busca de su propio rostro, en busca de un aliento frente el paso del tiempo o el tedio: «*y así fue, empecé a leerlo y cada vez se ponía más interesante no importaba si no había luz porque a la luz de la vela terminaba de leerlo, esas historias juveniles llamaban mi atención y despertaron mi interés por*

*la lectura*» (AB3). Estas palabras de experiencia transparente y entusiasta ponen en nuestra memoria aquellas otras:

La contemplación de la llama perpetua, de esta forma, un sueño originario. Ella nos aleja del mundo y amplía el mundo del soñador. La llama es por sí misma una presencia imponente, pero, cerca de ella vamos a soñar con lo distante, con lo muy lejano: “Nos perdemos en los sueños”. La llama está allá, menuda y enclenque, luchando por conservar su ser, y el soñador se va a soñar a otra parte, perdiendo su propia alma, soñando con lo grande, demasiado grande -soñando con el mundo-. (Bachelard, 2015, p. 11)

Intimidad, librería, fascinación, biblioteca, libro y llama de una vela, sintetizan todo este recorrido donde el sujeto apuesta por forjar a un *yo lector* que abrace el mundo desde las palabras y con ellas construya una experiencia del mundo: lo sueñe; y, una vez soñado, asido a él, lo transmita en el elevado rol de ser un *mediador* de lo leído.

## Conclusiones

*La literatura infantil como posibilidad de formación de formadores* nos abrió puertas de reflexión en torno a diferentes elementos problemáticos alrededor de la concepción de la literatura y, dentro de ella, la literatura infantil, el concepto de formación, y la experiencia de la lectura como posibilidad de reconocimiento del *yo lector* que impulsa y subyace en los ejercicios de mediación de la palabra y el acercamiento a la lectura. Todo este universo nos dejó conclusiones desde lo reflexivo para iluminar la praxis de quienes descubren en la literatura infantil una fuente de construcción de los sujetos.

En primer lugar, hemos de mencionar el fenómeno literario, el cual genera en los sujetos una necesidad de narrar. Sobre este hecho se ha construido un amplio panorama que, desde antiguo, ha encontrado formas de clasificación en lo que se denominan géneros literarios. Dentro de estos, la llamada *literatura infantil* ha aparecido -no muy recientemente como se piensa- para permitir el adiestramiento en la cultura de los llamados “adultos en miniatura”, permitiéndoles la alfabetización y la instrucción moral que les posibilite la supervivencia y la adaptación a los grupos sociales. Estos *libros para niños* sirvieron a la escuela como vehículo de sus ideas y de los ideales de la cultura. Sin embargo, en el presente esta intencionalidad ha encontrado sus puntos de quiebre, privilegiando la experiencia de una lectura como una forma de instrucción para la información, sobre la experiencia de una lectura como acto íntimo y enriquecedor. De esta manera, se dejan de lado máximas morales y éticas contenidas en los libros para niños y jóvenes, que permiten a cualquier lector el descubrimiento de nuevas experiencias desde su propia construcción de la narración. Este elemento ha dado pie para que algunos se opongan a considerar la *literatura infantil* como un género menor, pues ella en sí misma es literatura sin apelativo. Todo lo anterior implica en la comunidad de lectores y mediadores un ejercicio de

*despuerilización* de la literatura infantil para encontrar en ella fuentes de experiencia y deleite estético, como le corresponde a todas las bellas artes.

En segundo lugar, el reconocimiento de este fenómeno literario, a saber, la literatura infantil, nos sirvió para identificar diferentes actitudes en el *yo lector* como un sujeto universal de conocimiento del mundo; asimismo, como un proceso de construcción histórico en el devenir del sujeto que lee. Este *yo lector* es la fuente de la que brotan los procesos de mediación que son el vínculo esencial entre los destinatarios de la mediación, la reflexión de las palabras y la profundización en la tradición y la condición humana.

En tercer lugar, el *yo lector* al objetivarse como *yo real* a través del acto de la escritura, apela a los procesos de la memoria construyendo un relato personal para abordar las experiencias de dificultad, deleite, aprendizaje, acceso a la información e interpretación de sí mismo. La autobiografía lectora en este orden se presenta como una oportunidad de autoformación y oportunidad de reconocimiento de herramientas que permitan una mediación con una voz propia; asimismo como la oportunidad de esclarecer conceptos personales en torno a la lectura, su relación con el libro y los escenarios de mediación, dando oportunidad al cuestionamiento de los conceptos tradicionales en torno a la experiencia de leer como un ejercicio de decodificación gramatical.

Esta investigación tuvo como tarea dialogar con experiencias lectoras recopiladas por medio de conversaciones con lectores o personas con escaso acercamiento a las nuevas voces de la literatura infantil, las cuales nos permiten inferir una posibilidad diversa de asimilación que posee dicha literatura en la actualidad. En este sentido, la recopilación de vivencias de lectura extractadas desde una diversidad de profesiones, nos permite atisbar que la recepción de la literatura infantil y juvenil en el medio docente, dista mucho de ser la clásica lectura de textos

escolares e infantilizantes que podría haberse supuesto. Representa mejor, la capacidad que genera esta literatura para abrir nuevas sendas en el campo no solo de la literatura infantil y juvenil, sino también de una nueva forma de hacer literatura que puede ser transversal a todos los géneros narrativos. De esta misma manera, los asuntos de la literatura infantil, quiebran cierta dureza exterior del adulto y, posibilitan el juego de la experiencia donde la transparencia del lenguaje y compenetración con las regiones infantiles de nuestra conciencia, nos mueven a tomar partido frente a esta tipología de textos, tanto leídos como compartidos.

Por último, este proceso de acercamiento a los libros para niños, nos abre una consideración final: la *literatura infantil* es un discurso en construcción que entabla diálogos profundos con el *yo lector*. La riqueza de este diálogo no siempre, aunque revista un formato atractivo para el público infantil por su apuesta ilustrativa y editorial, se halla en la experiencia de lectura del adulto, lo que abre una pregunta de difícil respuesta: ¿Son todos los libros considerados como literatura infantil, libros para niños?

## Bibliografía

- Albanell, P. Alonso, F. Cansino, E. Docampo, X. Farías, J. Fernández Paz, A... Zubizarreta, P. (2002). *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya
- Andruetto, M. T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá: Luna libros
- Bachelard, G. (2015). *La llama de una vela*. Medellín: Grafoprint
- Badilla Zamora, Isabel (2015). Conciencia pedagógica: Una oportunidad para aprender. Revista *Innovaciones Educativas*. Volumen 7, Número 23  
<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/issue/view/154>
- Baudelaire, Ch. (2017). *El amor se parece mucho a la tortura*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Bértolo, C. (2017). *La cena de los notables*. Bogotá: Babel libros
- Blanco, M. (2001). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (Méx), 26 (67). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007)
- Borges, J. L. (2001). *Arte poética: Seis conferencias*. Barcelona: Crítica
- . (2006). *Borges Oral*. Madrid: Alianza
- Cardona, I. D. (2012). *El bosque de los laberintos y los espejos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Colasanti, M (2004). En busca del mapa de la mina: pensando en la formación de lectores. En *Fragatas para tierras lejanas: Conferencias sobre literatura*. (pp. 83-97). Colombia: Norma
- Diego, Eliseo (2003). *Obra poética*. México: Fondo de Cultura Económica

- Durán, T (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya
- Eagleton, T. (2016). *Cómo leer literatura*. Colombia: Ariel
- Fundalectura. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá:  
Fundalectura-Ibby
- Hrabal, B. (2017). *Una soledad demasiado ruidosa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Hernandez, J. Sánchez, L, Pérez, I. (2009). *Temas y perspectivas sobre Educación. La Infancia  
Ayer y hoy*. Colección Temas y perspectivas sobre educación, núm. 1. AJITHE  
(Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación y José Luis  
Hernández Huerta)
- Husserl Edmund (1995). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía  
fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iser, W. (1976). *El acto de leer*. Madrid: Editorial Taurus.
- Jauss, Hans Robert. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo  
de la experiencia estética*. Madrid: Editorial Taurus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México:  
Fondo de Cultura Económica
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Paz, O. (1999). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Bogotá: Norma
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura: Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de  
Cultura Económica
- Pessoa, F. (2009). Leer es soñar de la mano de otro. *Leer y releer*: Revista del departamento de  
bibliotecas: Universidad de Antioquia. Noviembre (56).

- Puerto Santos, J. (1980) *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
- Ramsay, S. y Lozano-Hemmer, R. (2001). *Ciber-léxico comparativo*. Recuperado de <http://www.fundacion.telefonica.com/at/elex.html>
- Rilke, R. M. (1999). *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Bogotá: Panamericana
- Rosas, A. (2007). Una aproximación al concepto de experiencia desde Larrosa. *Hojas y hablas*, (4), 114-115
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica
- Saavedra Rey, S (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*. Vol. 39 n. 2, pp. 395-417
- Sarmiento, M (2010). *Desarrollo del concepto de niño a través de la pintura*. Ponencia
- Vargas Llosa, M. (2003). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Alfaguara
- Yepes Osorio, L. B. (1997). *La promoción de la lectura: Conceptos, materiales y autores*. Medellín: Comfenalco-Antioquia

## Anexos

Anexo 1. Tabla 1: Experiencias de lectura.

Libro Propuesto	Autor	Lector	Comentario que suscita la lectura
Detrás del muro	Isabelle Carrier Elsa Valentín	Docente: Sofía Rojas López. Especialista para el aprendizaje autónomo. UNAD.	Cuando empecé a leer el libro supuse que iba a encontrarme con alguien que se escondía detrás del muro. Continué leyendo y poco a poco sentí nostalgia, el niño no se encuentra con su padre, hay algo que no se lo permite. ¿Será el trabajo que lo absorbe? ¿Será que lo ha abandonado? Y pienso en el gran muro que levantamos los padres con los hijos. Prosigo la lectura y la tristeza se apodera de mí, no hay derecho que los niños tengan que vivir situaciones tan adversas, y sobre todo cuando se arruga el corazón de un pequeño. Que delicada es la trama de la vida. Las autoras del libro logran en mí, despertar sentimientos, emociones y reflexiones, que me invitan a conocer más de mis estudiantes y a anudar lazos más fuertes en mi relación familiar y de maestra.
El libro de los cerdos	Anthony Brown	Laura Nataly Ruiz Rodríguez. Licenciada en química	El libro me llena de felicidad ya que recordé mi infancia y todos los cuentos e historias que leía con el fin de aprender alguna lección. Además, es una manera divertida de aprender valores y lecciones que con el tiempo se olvidan, como en el caso

			<p>del señor de la cerda y sus hijos al no valorar todo el trabajo que la señora hacía, y nunca tuvieron la capacidad de ponerse en los zapatos de la señora y tratar de comprender cómo era su día a día.</p> <p>Pienso que en muchos casos y sin importar la edad del ser humano, se aprende de este tipo de literatura cuando se disfruta de una manera libre y se goza la historia tomando como ejemplo las enseñanzas para la vida.</p>
Gorila	Anthony Browne	Diana Castro Licenciada en Matemáticas	<p>En cuanto a la lectura del libro, me parece que es importante soñar y lograr alcanzar las metas y logros que nos proponemos. Persistir para lograr lo que se quiere. No olvidar que lo que uno quiere se convierta en motivación para seguir adelante. A veces los adultos nos olvidamos que tenemos que soñar. Mantener siempre la ilusión. Los cuentos infantiles al ser leídos por los adultos nos recuerdan diversas situaciones que vivimos en nuestra infancia y que pensamos que ya como somos adultos no son importantes; de igual modo nos hace caer en cuenta de algunas cosas que estamos haciendo mal.</p>
Monstruo	Olga de Dios	Alexander Quiñones Especialista en Gerencia Estratégica de Mercadeo.	<p>Este libro permite resaltar el valor que se tiene al pensar, sentir y vivir diferente a los demás. Ya que el monstruo</p>

			<p>rosado por su aspecto era sumamente diferente, nunca quiso ser igual a los demás; tanto así que decidió salir de su zona de confort, para buscar un espacio en el cual fuera apreciado, querido y valorado como al final de la historia le sucedió.</p> <p>Me permito decir que este libro con sus gráficos y mensaje se puede trabajar con todas las edades; desde la primera infancia hasta las personas de la tercera edad. Presenta una enseñanza profunda de aceptarnos como somos y, que a pesar que en ciertos momentos la sociedad nos rechace; en otro lugar seremos apreciados y valorados</p>
Érase una vez un espacio	María Carrasco	Jeisson Augusto Nieto Murcia Docente de Educación básica	<p>Reconozco que únicamente he recurrido a ensayos, crónicas, informes, reseñas y escritos periodísticos para sustentar las lecciones y nutrir el currículo escolar en mi labor como docente. Hasta ahora no había considerado la posibilidad de partir de un texto infantil para abordar temáticas propias de bachillerato. Sin embargo, luego de leer “Érase una vez un espacio” de Marta Carrasco, comprendí que este tipo de textos pueden servir como punto de partida de importantes disertaciones y aprendizajes en el aula. Las muchas posibilidades interpretativas de este libro, hacen que su lectura nos</p>

			<p>permita abordar temáticas tan variadas como el origen de la propiedad privada, el análisis de los conflictos humanos, la familia, las relaciones interpersonales, la teoría del color, entre otras. La sencillez del lenguaje, la simplicidad de las ilustraciones y la brevedad de la narración hacen de él un excelente recurso didáctico que puede dinamizar el aprendizaje y animar la creatividad y el análisis inferencial en los estudiantes. En lo personal, el texto de María Carrasco trajo a mi memoria gratas sensaciones infantiles y me animó a retomar la lectura de este género literario. Una gran obra, muy recomendable</p>
--	--	--	---

Detrás del muro	Isabelle CarrierElsa Valentín	Rafael Rincón Ingeniero de alimentos	<p>Pocas lecturas logran confrontar en un solo momento varias etapas de nuestra vida. Eso me ocurrió al transitar por sus renglones y al saltar de letra en letra. Evoque los instantes en que disfrute a mi padre y también aquellos que le deje escapar, ahora que ya no está lo lamento. Claro, él no fue formado para abrazar y consentir. Siempre recibió trabajo y exigencia y por lo tanto así me quiso criar. No obstante, tengo el mejor recuerdo de él y aún percibo su olor cuando colocaba su cabeza contra la mía. También me examiné como padre y confieso que alguna deuda me queda con mis hijos, claro está que aún la puedo pagar. Desde que los tomé por primera vez en mis brazos me prometí no negarme a ellos, no como un deber sino como la oportunidad de sentirme vivo y más humano. Con la profunda convicción de aportar a su formación como padres, porque sencillamente me superarán. En fin, muchos son los muros que nos rodean y parece ser que, así como crecen las ciudades y los campos se quedan solos, los muros aumentan en tecnología y complejidad con la complicidad de nosotros mismos.</p> <p>La lectura aplica a todo tipo de afecto, al de padre e hijo, al de hermanos, al de amigos y simplemente al de</p>
-----------------	-------------------------------------	---	--

			humanos. La lectura se convierte entonces en una exhortación y en un desafío para imitar a muchos de los animales, que con una capacidad cerebral mucho menor se disfrutaban en la sencillez de su vida.
No No fui yo	Da Coll, Ivar	Ángel Herrera, Abogado	Fue muy gracioso leerlo, generalmente nuestras condiciones humanas más desagradables las escondemos, pero no pensé que existiera un libro que hablara sobre las flatulencias, nuestros gases los escondemos no los ponemos en libros, imagino cuando lo lea un niño, debe morir de risa.
Pedro es una Pizza	Steig, William	Paula Moreno, Abogada	Es algo ridículo, a mí la verdad me enseñaron a contar billetes, eso es sólo para niños y profesores.
El árbol rojo	Tan, Shaun	Catalina Castañeda Secretaria	Pensé, mucho en mis hijos son mi esperanza a llegar a mi casa después de un día lleno de tantos tropiezos y aguantar tantas cosas en esta oficina son ellos esa luz que alegra mi habitación, mi casa. No me imagine que una lectura que parecía simple me transportara a tantos pensamientos, me recordara tantos momentos y sobre todo me hiciera ver las cosas que valen la pena. Siempre habrá una esperanza en el lugar que menos lo esperamos.
El conde Olinos		Lucen Gutiérrez	Muy lindo, que historia más

		Psicóloga	conmovedora, definitivamente el amor traspasa cualquier frontera, pero el amor cuando es puro, cuando es sincero, cuando en verdad sale del alma, es muy bueno leerle este tipo de textos a los niños, desde pequeños es que se les enseña a amar con el corazón, con pasión y sobre todo a luchar por lo que se ama. Me recordó a Romeo y Julieta, gracias por permitirme leer esto, fue un tiempo muy bien invertido
--	--	-----------	--

*Anexo 2: Autobiografías lectoras de los docentes del colegio ICAM - Ubaté*

AB1

## mi historia con los libros...

Al inicio de mi historia la lectura y yo no eramos compatibles debido a que me daba demasiada pereza empezar a leer ya que eran demasiadas paginas y una historia sin sentido e impatancia, esto cambio en el momento que mi docente de español en secundaria me dio y puso a leer el libro la metamorfosis (primer libro que lei completo), pero esta historia la sufi y vivi al poneme en los zapatos del protagonista llegando a entender que muchas personas te quieren por tus triunfos y fisico, pero muy pocas son las que de verdad te van ayudar y querer en los peores momentos de tu vida.

Luego de este libro ya empecé a ver la lectura con otros ojos y a leer por gusto más no por obligación. Leí varios libros como 12 cuentos pueguinos, la ciudad y los puecos, en nombre de la cosa, el perfume entre otros libros.

Nombre estos libros ya que fueron los que más llegaron a mí y con los que más me pude identificar. Debido a que en 12 cuentos pueguinos supe que la locura depende de quien te critica debido a que cada uno de nosotros es loco a su manera; en el libro en nombre de la cosa odié y detesté a la iglesia al dar me cuenta de su egoísmo y crueldad hacia el pueblo.

Pero mientras que muchas personas en el perfume se ven cazando mujeres y extrayendo su esencia yo sufrí y viví cada instante de la niñez de ese muchacho que sus "locuras" e ideas fueron generadas por eventos y vivencias de su infancia desde

que nace en medio de esos peces muertos  
y que se muerde la propia muerte que  
vivo.

Y así es como cada libro me hizo  
sentir varias cosas y vivir lo que sentía  
y sufría el personaje, este universo de  
libros seguía creciendo cada uno con  
un sentimiento y ser enseñanza diferente  
para poder entender y comprender, mi  
vida, sociedad y mundo.

Pero entre una u otra cosa el libro  
que me ayudó a entender y  
desifrar mi familia y principalmente a mi  
misma fue el perdón.

Laura Nataly Ruiz R.

AB2

Escribo esta biografía al revés pensando primero en lo último, en esas lecturas que ahora acompañan mi vida y le brindo un color de reflexión y admiración. Y es que desde hace unos años el camino de la filosofía se ha mostrado para mi vida como una oportunidad para entender nuestra existencia y el mundo que nos rodea. Esa filosofía griega que en su afán de interrogar la existencia muchas veces escribió entre líneas porque el leer implica pensar, pensar conlleva a interrogar y eso no le gusta a muchos. Leer sobre historia y en este caso de historia filosófica es una ventana para leer el mundo, las circunstancias que la humanidad ha enfrentado y los muchos pensamientos que allí se han generado. Leer filosofía es comprender nuestro origen y escribir nuestra propia historia capaz de transformar mi realidad y la de otros. Sus textos aunque complejos nos invitan a ver la fuerza de una idea, su impacto en la sociedad, la trascendencia en el mismo vivir. Nota: este año he leído más que nunca.

Biografía  
de Vinci

Años atrás mis lecturas fueron pedagógicas pensando siempre en que la educación es la mejor arma para combatir las muchas problemáticas que atañen a la sociedad, es pensar en la nuevas generaciones, en sus grandes capacidades, en las nuevas ideas, en la nueva historia que podemos construir. Leer a Vigotsky, Piaget, Decroly, Montessori, entre otros me llena de ideas para combatir la rutina y el tradicionalismo y así pensar en una educación nueva, que responda a las necesidades de los niños de hoy.

Mi historia con los libros ha estado sujeta y conectada con mi vida como estudiante y a mi vida personal como

esa herramienta capaz de solucionar y despejar dudas. En mi colegio, en años de secundaria recuerdo a mi maestro de teatro y español, quien con su particular forma de ser nos animaba a la lectura, a pensar en aquello que leíamos hasta convertirlo en obra, en teatro, en realidad. Leímos mucho, el retrato de Donian Grey, el Quijote de la Mancha, Paulo Coelho, García Márquez, Germán Castro Caycedo, el Diario de Ana Frank, y muchas otras que mi memoria no alcanza a recordar con exactitud pero si vienen a mi mente las muchas escenas que representamos con mis compañeras en medio de risas y nostalgia por ponernos en el lugar de los actores y tratar de mostrar su intención.

Y al dirigir mi mirada a mi niñez recuerdo con mucho cariño un hogar de fe donde mi abuela materna y algunos tios tomaban la biblia para enseñarnos de Dios. Cuando fui monaguillo los regalos más comunes eran libros acompañados de atractivos dulces. Su contenido eran las biografías de santos, personajes de la historia que con un poco de esfuerzo nos enseñaban que es posible hacer el bien a nuestros hermanos guiados por un Dios de amor lleno de justicia y constructor de Paz.

Eso sin contar todos los libros que tuve que leer porque mi hermano mayor (mucho) (amante de la lectura (más que yo). no respondía a mis preguntas siempre me daba (mi) un libro y me decía "Ahí está la respuesta, búscala". Al inicio el sentimiento de rabia era notable, pero eso me condujo a buscar por mis propias medias aquello

AB3

## Mi Biografía lectora

Si mal no recuerdo aprendí a leer a la edad de seis años gracias a mi Profesora Ligia Yaneth Alvarado quien era en ese entonces directora de preescolar, desde allí se puede decir que la lectura fue un hábito más escolar puesto que los textos que leía estaban dirigidos / orientados por mis docentes más que por mi propia elección.

No recuerdo cual fue el primer libro que lei por este motivo, sin embargo tengo presente el nombre de varios textos que se me dificultaron para leer como el "poema del Mio Cid" "Las venas abiertas de America Latina" entre otros, en la mayoría de ocasiones la lectura de textos como estos me indisponean puesto que no eran de mi interés...

Un día al pasar por la librería "San Diego" leí en la ventanilla un libro que se llamaba "Juventud en éxtasis" sólo al ver su nombre me causó curiosidad por lo que lo terminé comprando, y así fue, empecé a leerlo y cada vez se ponía más interesante, no importaba si no había luz porque a la luz de la vela terminaba leyendo.

Esas historias juveniles llamaban mi atención y despertaron mi interés por la lectura

Ya con el tiempo me empezó a llamar la atención las obras de superación personal entre ellas "Porqué le pasan cosas malas a la gente buena" las cuales llenaban mis espacios y me ayudaban a aclarar dudas.

Después de tiempo llegaron a mi vida las historias infantiles puesto que por el trabajo debía hacer una buena elección con la lectura que debía ofrecerle a mis estudiantes para que no sufrieran la misma experiencia que viví yo al "leer por obligación".

Y aquí estoy leyendo poco a poco textos que me llaman la atención, en este momento estoy leyendo "Ámor a cuatro estaciones" aprovechando mi tiempo libre para dejar volar mi imaginación...

Wendy Achury  
Docente I.C.A.M.

AB4

Mi historia con la lectura inicia a la edad de 9 años en mi colegio encontré a una persona maravillosa que siempre nos contaba hermosas historias. Su nombre es Don Jacinto el era el bibliotecario de nuestro colegio. Un hombre muy amable, comprensivo, creativo y muy colaborador. Siempre estaba ahí para escucharnos y ayudarnos.

No solo con sus conocimientos sino siempre con un hermoso libro el cual era de gran ayuda. Estos eran divinos además de llevarte a otro mundo te permitía ir aclarando tus cosas y a la vez comprender que nada es fácil y hacerte reír.

Al comienzo los libros eran infantiles como "la mala suerte de pescarrito, el paraíso de las cosas difíciles, mi pequeño mundo se ha roto, el miedito es miedo y suave, entre otras que hoy no las recuerdo muy bien.

Al pasar al tiempo asistía a la biblioteca con la emoción de leer libros pues escogía los nombres más llamativos y los llevaba para mi casa.

Cuando salí del colegio busqué otros espacios para poder continuar con mi lectura como la biblioteca municipal, librerías o libros de mis amigos. Existieron muchos libros que me marcaron bastante pero más "juventud en éxtasis" este libro lo leí y me pareció muy bueno apto para la edad que tenía.

Siempre me he interesado por leer libros de superación personal hasta ahora he leído todos sobre Duque Linares,

Me encantan también los infantiles como ¡ay cuánto me quiero!, querib hijo estas despedido, el secretario de la biblioteca, Pez quiere ir al mar, la marigueta Vanidosa,

rebelion de Capulr, Bonny el tigre, arañas en el pelay  
 Cuentos Para salir a recreo. ~~tem~~

Y por ultimo estoy intentando leer la biblia por interes y  
 curiosidad por conocer más alla. no ha sido fácil pero  
 en lo poco que he leído sigo encontrando

AB5

### Don Jacinto

Yo nunca tuve libros muy cerca en mi infancia, mi madre nunca ha sido muy buena lectora; por otro lado mi padre, aunque según yo muy sabio y conocedor del mundo y de historia, tampoco pasera muchos libros más que un pequeño ejemplar con el que pretendía reconquistar a mi madre siguiendo sus instrucciones y una biblia que conservo hasta el final de sus días.

En el colegio, como todos o por lo menos como muchas de mis compañeros en mis primeros años de bachillerato leía los primeros dos o tres párrafos de cada capítulo del libro, que me pedían en el colegio y creía que con eso bastaba, o sacaba el resumen de alguna parte. Entre los libros que recuerdo están platero y yo, el principito (que fue un libro que nunca disfruté realmente), el diablo de los números y Hansel y Gretel.

Recuerdo bien que mi primer libro y ese que recordare creo yo siempre como el que abrió mi mente al mundo de la literatura, apareció ya entrados mis 14 años, siendo una estudiante de noveno grado y de pocos amigos en el colegio, el día que fatto mi amiga de toda la vida escolar, no supe que hacer más que entrar a la biblioteca y allí luego de tratar de entablar una conversación con el bibliotecario con la esperanza de que los 30 minutos de descanso pronto terminaran, pero sin recibir mucha plática por parte de él, ya que al parecer no era yo la única en el colegio con pocos amigos que entraban en sus ratos libres a la biblioteca, me puse en pie de la silla en la que me encontraba. Camine hacia la sección de historietas de Matalda que era las que en ocasiones ojeaba mientras algún profesor nos enviaba a la biblioteca.

fue cerca ahí en donde encontré un libro de pasta roja y el título me llamo la atención. En su portada con letras blancas ponía "como agua para chocolate" lo saque de la biblioteca y en una semana ya lo había leído...

AB6

En mi casa no existía como tal una biblioteca, el primer <sup>libro</sup> en papel que vi colgado en una columna se llamaba Almanaque Bristol, creo que en un cajón de una mesita había otro (que acompañaba a los partidos) de oraciones. Sí, tal vez como mi padre era analfabeto y mi padre solo estudió un año de primaria, aprendí a leer otras cosas. El camino polvoriento por donde corrían mis orejas, o la neblina envolviendo los encenillos o los platos cubiertos de flores amarillas bajo el sol de agosto. Gracias a la falta de libros me interesé primero en los rostros cansados de los campesinos, en las manos cayeras y tibias de mi madre y en los cuentos e historias narrados en el calor de la cocina. A los 5 años empecé a aprender a leer en cartillas de A-Z, fue admirando los sonidos de las letras al compás de una voz grave recepitada en ~~la~~ <sup>la</sup> ~~pared~~ <sup>pared</sup> colgada en la cocina... y por fin se hizo el milagro: leí a los 7 años. Desde entonces me propuse dextero cuando libro llegó a mis manos, si ninguna reserva. Tal vez la primera novela, cuyo nombre no recuerdo, trataba de un personaje con una cola de pelo hasta la cintura que vivía totalmente aburrido de la vida, hasta que por equivocación alguien lo amenazó de muerte y entonces festejaba cada día que amanecía vivo. Así leí a la par las conclusiones del Concilio Vaticano II y el manual del partido comunista. Nunca leí nada o escondidas, todo lo disfrutaba. Los comic de Condoto, las ~~luchas~~ luchas de Calimón contra el doctor muerte.

En 2° de Bato (7°) recibí el mayor impulso como lector, gracias a un profesor izquierdoso que nos obliga a leer novelas de Vietnam, Como apoyo a su resistencia contra la violencia norteamericana. Gracias a ~~el~~ leí a Tolstói, a Bakstic, los clásicos como la Ilíada, la Eneida, Virgilio o el paraíso perdido. Al comienzo fue aburrido, pero algún día nos pidió que escribiéramos y entonces escribí un historia de niño y comencé con los primeros renglones de este texto y causó

tanto entusiasmo en mis compañeros y entre los estudiantes de cursos  
mayores. Fue entonces cuando me llamaron escritor, aunque en realidad  
sólo escribía la lucha del mercado o los actos de la Junta de Acción  
Comercial de mi vereda.

Rafael

AB7

Pensar en mi historia con los libros, me trae a la memoria el particular olor del nuevo lector colombiano que mi papá había guardado para recordar su paso por el colegio. De algún modo era prohibido para mí, así como todas aquellas cosas que él consideraba valiosas, no aptas para niños inquietos, deseosos de descubrir el mundo y de dibujarlo en todos los espacios posibles. Quizá esa natural tendencia a desobedecer lo que en ese momento me abrió las puertas de la pobre mansión de aquella viejecita sin nadita que comer junto con la de las cantinas y caminos que recorrió aquel gato bandido que luego de cientos de infortunios volvió a su casa pidiendo palo junto a un plato de comida. El recuerdo del buey y al asno y de una perra flaca que fui olvidando con el tiempo, ahora me llena el alma de alegría y sorpresa; la alegría y la sorpresa de aquellos momentos de intimidad con las letras amarillas de aquel libro gastado... CONTINUARÁ

AUGUSTO NIETO

I. C. A. M.

AB8

## Una Historia de Mala Ortografía

"Leer libros mejora tu ortografía"

(mi mamá) toda la vida

(mi Profe de español) 1990-2001

(El cura del seminario) 2001-2009

(Mis profes de la U) 2003-2018

Soy malo para recordar fechas y nombres pero mi ortografía le gana a los dos, nací entre lectores de ciencia y política algo religiosos y un poco sordos, con mis primeros libros podignton en la labandería y una traviesa <sup>(que mis padres me leían)</sup> ovejita negra me enamoraron de los letras y me gustó, pero los letras también son villanos y en el colegio me hacían perder español, jamás pose un dictado y tuve cursos remediales de literatura por mi fantástica ortografía, pero fuera del colegio los letras me enamoraban más, con los cuentos para niños de américa latina que sacudían mi imaginación, mi estadia en el seminario y la universidad no fueron una excepción, la falta o exeso de h y uno que otro desplazamiento o sustitución de V-b, C-S siempre me ponían en ridículo. imagino a los letras bajo la siguiente pagina de mi libro burlandose de mi en Coruillo con picardía, mientras Edgar Allan Poe me amonstra al lado oscuro y en los alos de los ceros japoneses de saburo sakai me transportan al lejano oriente en donde mi espíritu se extravio y tratondo aun de encontrarse un libro para encontrarlo o terminando de perder, mi exuberante ortografía disfruta de cada traspie que en el aburrido mundo me hace tener.

Sergio Rincon 2018

Fe de erratos: Los errores en esta obra son enton  
firmemente calculados.

AB9

## "MI HISTORIA CON LOS LIBROS"

Esta historia se remonta a mi infancia, desde que recuerdo siempre me ha gustado leer, no solamente lo que concernía a la parte del colegio sino también libros que encontraba en las bibliotecas de mi familia o colegio, básicamente miraba las carátulas y luego me remitía a mirar la parte posterior de el libro esto con el fin de saber su contenido. Luego sencillamente los devolvía o los podía prestar. De esta forma crece el hábito de la lectura, durante mi vida como estudiante de colegio siempre leí, no solo libros de literatura, cuentos, novelas etc. sino que siempre busque mis tareas en los libros, hay en día cuando dego una tarea o me preguntan donde se puede encontrar puedo decir con certeza donde la pueden encontrar. Luego cuando ingresé al estudiar en la universidad es tipo de literatura cambio un poco, pero sin embargo me interesaba por todo lo que leía, soy de los personas que considero que leer es una de los mejores forma de entender, interpretar y posteriormente poder argumentar. He leído varios tipos de literatura, infantil, aventura, suspenso novela, drama, comedia etc. y considero que esta siempre debe estar presente porque es la forma de entender, introducir, compartir, argumentar, crear después de tener una idea de algo.

Aún recuerdo cuando mi padre nos mostraba los libros donde él estudió y nos leía, poesías o cuentos que hoy en día yo he leído a mis hijos y que se que ellos más adelante se interesarán por hacer lo mismo,

Sencillamente el enamorarse de la lectura hace que nos guste leer, desde un libro corto, un periódico, una novela o sencillamente lo que tengamos que leer en un determinado momento.

AB10

- 1
- Mi historia con los libros arranca en el colegio leyendo en la clase de Español el "Principito" y luego pasando por <sup>la</sup> el libro "La Odisea" de los recuerdo algunas imágenes de lo ocurrido.
  - Luego en filosofía tuve mi agarrón con los libros ya que los textos eran difíciles de entender y por lo tanto perdí el interés.
  - Ya pasando a otra época de la vida leía el periódico y los avances deportivos o de fisiculturismo.
  - Entrado a la universidad leía teorías administrativas, revoluciones Industrial y Principios teóricos de la Producción "El Fin último de las Empresas "Dinero".
  - Ya según la etapas de la vida se dio la oportunidad de la docencia y leía más sobre didácticas educativas y técnicas de enseñanza.
  - Después estudiando la Especialización en Marketing leía sobre técnicas de análisis de Mercado, Estrategias y Cultura Organizacional.
  - Actualmente leo textos de Sistemas<sup>de</sup> Exposiciones de Paz, Biodesarrollo y metodologías de la Investigación y los diferentes libros de Novelas de Aventuras "El Laberinto", "La brujas", el Alquimista y "El Tren" <sup>todos aquellos que leí</sup> <sup>siendo</sup> director de grupo. <sup>el diario "Amoroso"</sup>

AB11

## Mi historia con los libros

En aquella época yo no iba a la escuela, mis hermanos salían en la mañana corriendo palices y yo sentía tristeza por no salir con ellos. Muy a escondidas buscaba sus cuadernos y libros y leía sus dibujos, pasaba ratos enteros ordenando sus cosas.

A la hora del almuerzo llegaba su profesora y yo le decía que me dejara ir a su escuela.

Aoi empecé a acercarme a los libros, mis primeros libros<sup>libros</sup> fueron hojas de cuadernos que me regalaban mis hermanos y los compañeros de ellos y que yo cargaba en una bolsa como un gran tesoro.

Qué alegría cuando la profesora me regaló mi primer cuaderno y ya pude leer lo que escribía, mi nombre, el de mis padres el de mis hermanos. El himno Nacional que venía escrito en la cartulina, me imaginaba los hombres con lanzas que jugaban con nosotros al soldadito libertador. Años después en los ratos de estudio en casa, veía a mi padre leer el diccionario "mi pequeño Larousse". Era su libro predilecto, a escondidas lo leía y descubrí en él historias de otros mundos y personajes en esto me inspire para hacer juegos de bolas con los muchachos. Ellos jugaban la vuelta a Colombia y yo los invitaba a jugar la vuelta al mundo pasando por España París, Alemania Suiza y Colombia. Claro estos juegos a escondidas porque los niños no juegan bolas.

Recuerdo en bachillerato los 100 años de Soledad, el coronel no tiene quien le escriba, los cuentos y fábulas de Rafael Pombo y los libros más complejos como la Ilíada y la Odisea.

Qué bueno ha sido leer, ya en once leí textos políticos para comprender mi realidad, hoy leo para entender el paso que debo dar, como imaginar y lanzar a mis estudiantes a rumiar, crear, avanzar y cambiar el mundo que nos rodea.