

LITERATURA INFANTIL Y CUERPO

Una experiencia pedagógica en la escuela rural El Líbano

Proyecto de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en
Educación Infantil

Presentado por: Jessica Alejandra Prieto de los Reyes

Código: 2013158044



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, Colombia

Octubre, 2018

LITERATURA INFANTIL Y CUERPO
Una experiencia pedagógica en la escuela rural El Líbano

Proyecto de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en
Educación Infantil

Presentado por: Jessica Alejandra Prieto de los Reyes

Código: 2013158044

Tutor: José Ignacio Galeano Borda
Mg. Educación
Docente Licenciatura en Educación Infantil



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá, Colombia
Octubre, 2018

AGRADECIMIENTOS

Al trabajo organizado y en colectivo, que permitió una experiencia formativa en mi vida como futura educadora infantil, donde la constancia y las diferencias fueron ejes centrales para ser y estar en el mundo.

Al primer grupo de personas que me mostraron la importancia de pensar en el otro, personas que por lazos sanguíneos han sabido mostrarme distintos caminos, que permitieron y fueron cómplices de todo el proceso que he podido emprender.

A quienes gracias a la vida llegaron en algún momento de mi vida para ponerle un toque de alegría y mostrarme que la vida es más bonita con una sonrisa en el rostro. Donde la complicidad y espontaneidad que tienen en particular han hecho que el espectro de diferencias pueda ser mucho más amplio.

A la literatura y mi cuerpo por permitirme tener encuentros y desencuentros con la vida misma, además de las personas que me hicieron acercarme a estos de una bella manera.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Literatura Infantil y Cuerpo: Una experiencia pedagógica en la escuela rural El Líbano
Autor(es)	Prieto de los Reyes Jessica Alejandra
Director	Galeano Borda José Ignacio
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 149.p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LITERATURA INFANTIL, CUERPO, LITERATURA INFANTIL Y CUERPO, EXPERIENCIA, EDUCACIÓN RURAL.

2. Descripción
El presente trabajo de grado es el desarrollo de una propuesta pedagógica que gira en torno a mis intereses que se presentaban en la práctica pedagógica, los cuales se posicionan desde el saber individual, la práctica, y la apropiación de los saberes que el mundo ha empezado a desarrollar alrededor de los campos de Cuerpo, Literatura Infantil y sus posibles relaciones en la educación infantil rural. Se logra abrir el panorama para construir conceptualmente las categorías desarrolladas: Cuerpo, Literatura Infantil, sus relaciones, un marco general de la Educación Infantil Rural y por último la Experiencia. Más adelante, se desarrolla la propuesta y su puesta en marcha en el desarrollo de las categorías bajo la mirada del maestro en formación, donde la relación con los sujetos que hicieron parte del proceso ayudaron a consolidar la postura frente a la educación. Finalmente se hace una apreciación a la Literatura Infantil y el Cuerpo en la formación

3. Fuentes
Álvarez, D. Giraldo, Y. Rodríguez, G. Gómez M. (2008) Acercamiento al estado actual de la promoción e la lectura en la biblioteca pública en Colombia. Revista Interamericana de Bibliotecología. Arguedas, C. (2004) La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico

construido a partir de la expresión artística. Revista Educación 28(1): 123-131

- Avila, R. (2005) La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación
- BETTELHEIM, B.: *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London, Thames and Hudson, 1975 (Trad. cast. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid, Crítica, 1977).
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2007) Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Ed. Ariel letras.
- Cerrillo, P. (2007) Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Ediciones Octaedro.
- Cervera, Juan. (1988) La literatura infantil en la educación básica. Diálogos en educación. Ed. cincel Kapelusz.
- Colasanti, M. (2004) Fragatas para tierras lejanas: Conferencias sobre literatura. Grupo Editorial norma.
- Colvert, V. (2006) Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la escuela nueva en Colombia. Revista colombiana de Educación.
- Colomer, T. (2004) Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 22.
- Contreras, J. (2016) Relatos de experiencia, en búsqueda de un saber pedagógico. Universitat de Barcelona.
- Dewey, J. (2003) Experiencia y Educación. Losada
- Esteban, M. (2004) Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Edicionsbellaterra.
- Entrena, F. (1998) Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. Estudios sociedade e agricultura.
- Fals, B. (1961) Campesinos de los andes: Estudio sociológico de Saucío. Ed. Universidad Nacional.

- Feldenkrais, M. (1985) Autoconciencia por el movimiento. Paidós
- González, J. (2001) El paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. España
- Larrosa, J. (1996) Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona
- Llambí, L. y Pérez, E. (2007) Nuevas Ruralidades y nuevos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos desarrollo rural.
- López, R. (1990) Introducción a la literatura infantil. Universidad de Murcia.
- Mesias, O. (s.f.) La investigación cualitativa. Universidad Central de Venezuela. Doctorado de urbanismo.
- Padilla, A. (2011) “El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores.” Pontificia universidad católica de Chile, Facultad de Educación, Departamento de didáctica: Artes Visuales y Educación Musical. Ponencia.
- Perez, A. (2008) Merleau-Ponty: Percepción, corporalidad y mundo. Revista de filosofía.
- Petit, Michele. (2001) Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, J. (2017) Diarios de campo. Producción personal. (s.p)
- Rey, M. (2000) Historia y muestra de la literatura infantil mexicana. S.M Ediciones
- Rincón, C. y González, M. (2008) El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil. Universidad pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Infantil.
- Robledo, B. (2007) Ivar Da Coll. Cuadernos de Literatura infantil colombiana
- Robledo, B. (2004) El niño en la literatura infantil colombiana. Fundación Cuatrogatos.
- Stokoe, P. (1991) La expresión corporal. Paidós Ibérica.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1996) La expresión corporal en el jardín de infantes. Paidós Ibérica.
- Trelease, J. (2013) Manual de lectura en voz alta. Ed. Fundalectura

- Trelease, J. (2013) Qué hacer y qué evitar al leer en voz alta. A viva voz lectura en voz alta. Ministerio de Educación Chile.
- Unda, M. y Guardiola, A. (s.f.) Una década de expedición pedagógica en Colombia. (sin publicar)
- Villar, R. (1996) El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía.
- Vivero, C. (2008) El cuerpo como paradigma teórico en la literatura. La Ventana.

WEBGRAFIA

- Reyes, Y. (2012) Cimientos de la casa imaginaria: poética y política. Lecturas en la primera infancia. Argentina.

https://www.youtube.com/watch?v=4IGEGQ50Qb8&index=3&list=PLTtUBvUqdeJRFj_nm1v2eYIRaVXjquk6

Y

DOCUMENTOS OFICIALES

- Estándares Básicos de Competencia. Ministerio de Educación Nacional. (2006)
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) Ministerio de Educación Nacional. (2016)
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Transici%C3%B3n.pdf

4. Contenidos

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se hizo necesario consolidar diferentes fases que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación. El que se presente la metodología de la propuesta por fases, clarifica cómo se iba construyendo todo el documento. Dentro de las fases propuestas están la observación participante, la fase propositiva, la fase de estructuración

e implementación de la propuesta pedagógica y, finalmente, la fase de análisis.

Fase de Observación Participante:

Esta fase se caracteriza, primeramente, por lograr posibilitar que cada sesión anterior a lo que se propone en la propuesta pedagógica, lograra dotar al trabajo de información sobre las características particulares de las niñas y los niños de la escuela, y de las dinámicas que se establecen dentro de la escuela.

Fase Propositiva

Se diseñó y se puso en marcha la propuesta pedagógica la cual giraba en torno a las diferentes y posibles relaciones que existen entre la Literatura y el Cuerpo, en esta parte de la investigación se pretendía realizar experiencias que brindaran consolidar intereses, tanto de parte de las niñas y los niños como de la maestra en formación

En el desarrollo de esta fase se elaboran los objetivos específicos y el objetivo general que orienta la investigación de la propuesta pedagógica

Objetivo general:

Explorar las posibles o potenciales relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo en la Educación infantil rural.

3.4 Objetivos específicos:

- Diseñar por medio de un proceso de planificación pedagógica basada en momentos, una propuesta pedagógica contextualizada direccionado a favorecer el trabajo con el Cuerpo y la Literatura en la educación infantil rural.

- Poner en marcha la propuesta pedagógica diseñada y adelantar un proceso de registro de la experiencia vivida, incorporando los elementos que permitan vincular el Cuerpo y la Literatura Infantil en el trabajo pedagógico.
- Dar cuenta del proceso vivenciado a partir de poner en reflexión pedagógica la experiencia, conformando análisis que pongan en evidencia las relaciones posibles o potenciales derivadas del trabajo pedagógico en la escuela infantil rural, alrededor del Cuerpo y la Literatura Infantil.

Fase de estructuración e implementación de la propuesta pedagógica:

La propuesta pedagógica se desarrolló en cuatro momentos de trabajo, con el fin de que cada niña y niño pudiese tener un acercamiento a la Literatura Infantil, con una variedad de acercamientos al cuerpo, donde se asumiera este último como eje principal de la experiencia y la consolidación de significado del texto. En esta fase también se contó con tres experiencias que fueron requeridas por la maestra titular, las cuales fueron incluidas como parte de la propuesta, estas ayudaron a tener otra relación con las niñas y los niños, el Cuerpo y la Literatura, dando lugar importante a la reflexión personal y grupal de lo leído, sentido y pensado.

Fase de análisis:

El análisis que se realiza en el presente trabajo de grado da cuenta de la relación entre tres campos concretos: individuos, categorías de análisis y desarrollo de la propuesta. El primer campo se estructuró desde las bitácoras en la fase de observación, el segundo, en la fase propositiva, al querer sustentar teóricamente lo planteado en la problematización y el tercero está referido a lo registrado en las fichas de observación, donde se logra hacer un panorama en cuanto a lo realizado en la práctica pedagógica, dando un lugar de convergencia entre los

saberes experienciales y a los académicos.

5. Metodología

Esta propuesta está basada en la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) pues este tipo de investigación como lo menciona Ávila (2005) es “una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela.” Ávila también deja en claro la importancia que la IAPE ha tenido para el desarrollo de grandes investigaciones sociales. Es una modalidad de investigación donde la observación ha sido el principal vehículo de consolidación de preguntas que como maestra en formación planteo y, dan pie a la construcción en este caso de la propuesta pedagógica.

Este trabajo además de considerar a la IAPE como uno de sus derroteros metodológico, mantiene la perspectiva propia del paradigma interpretativo, ya que el objetivo general del trabajo investigativo gira en torno a explorar y descubrir las posibles o potenciales relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo por medio de la implementación de una propuesta pedagógica y una construcción conceptual, la cual permitiría que se logren hacer mejores comprensiones de la realidad y de las formas de ser maestro en la actualidad, además de las concepciones que se tienen alrededor del trabajo con la literatura. Para así entablar un diálogo constante, de forma crítica entre el constructo teórico y la práctica reflexiva que se lleva.

La metodología usada en toda la investigación es cualitativa, dentro de las fichas de registro,

diarios de campo y bitácoras se tiene como generalidad, información de sucesos particulares y se presentan procesos comunes, además de las posibles relaciones que existen entre lo concebido dentro de la situación problema y lo que se logra consolidar de las categorías de análisis. Es lograr consolidar información que permita dar cuenta de las particularidades que tiene este contexto en particular con una propuesta consolidada desde lo vivido en la práctica formativa.

6. Conclusiones

Dejo un camino abierto para continuar ampliando las posibilidades de relación entre la Literatura Infantil, Cuerpo y Escuela, que como lo he referenciado no son fáciles de rastrear en la construcción conceptual revisada. En este sentido, que mi investigación no pretende ahondar teórica ni metodológicamente, sino presentar un panorama inicial que motive a futuros investigadores (o a mí misma) a continuar para lograr determinar su factibilidad como un campo de estudio. Uno de los temas a tratar que es necesario preguntarse en cuanto a la relación que se establece aquí sería el trabajo que toma la creación literaria como una de las relaciones que son evidentes a lo largo de la presente investigación, ya que se logra persuadir la construcción literaria que puede estar basada en alguna o varias experiencias donde el cuerpo ha sido el mediador de aquellos sentires y pensamientos.

Otro de los temas a tratar que pueden desarrollarse posteriormente, dentro de la propuesta es el reconocimiento que hay del cuerpo en la Literatura Infantil, pues desde allí se pueden llegar a tener diferentes visiones, ideales y objetivos del deber ser de la infancia. Por otra

parte se hace de manera urgente que se comience a elaborar la significación del cuerpo desde la llegada a la escuela, donde éste se conciba como lugar de saber, tanto a nivel social como cognitivo, dando la posibilidad de que las decisiones individuales sean tomadas desde la constante reflexión que se hacen desde el pensarse en los demás. Siempre que exista un deseo de convertir el cuerpo en una utopía Foucault (1966) pero mediado por la existencia del otro, pues no se concibe cuerpo sin el otro y la estrecha relación que existe de este con todo lo que el mundo le posibilita.

Dentro del desarrollo de esta investigación, me encontré con diversos libros de Literatura Infantil que hacen referencia directamente al Cuerpo, el cual considero que es otro de los caminos por el cual continuar la investigación. Desde la gran variedad que existe, hasta la concepción de Cuerpo que existe en estos libros de Literatura Infantil

Elaborado por:	Prieto de los Reyes Jessica Alejandra
Revisado por:	Galeano Borda José Ignacio

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. A MODO DE PRESENTACIÓN	15
2. CONTEXTUALIZACIÓN: Una pequeña parte, pero muy grande para el proceso	18
2.1 CARACTERIZACIÓN.....	23
2.1.1 Grupo 1:.....	25
2.1.2 Grupo 2:.....	26
3. SITUACIÓN PROBLEMA: El problema que emerge en esa pequeña parte del mundo	28
3.1 EXPERIENCIA FORMACIÓN DOCENTE.....	28
3.2 LAS DISCUSIONES EN LA ACADEMIA.....	34
3.3 Objetivo general:	38
3.4 Objetivos específicos:	38
4. LO QUE ME ANTECEDE	39
5. MARCO CONCEPTUAL: Diálogos en la academia	47
5.1 Literatura Infantil:.....	48
5.2 Cuerpo.....	58
5.3 Literatura Infantil y Cuerpo:	64
5.4 Educación rural:	72
5.5 La experiencia.....	76
6. METODOLOGÍA En búsqueda de formas investigativas	81
6.1 Fases metodológicas de la propuesta pedagógica.....	84
6.1.1 Fase de Observación Participante:	84
6.1.2 Fase Propositiva	85
6.1.3 Fase de estructuración e implementación de la propuesta pedagógica:	86
6.1.4 Fase de análisis:.....	87
7. PROPUESTA PEDAGÓGICA: Manos, Libros, cuerpo y pensamiento en el mundo	89
7.1 Propósito general:	90
7.2 Propósitos específicos:.....	90
7.3 Momentos de la propuesta pedagógica.....	90
7.3.1 PRIMER MOMENTO	92
7.3.2 SEGUNDO MOMENTO	92
7.3.3 TERCER MOMENTO.....	92
7.3.4 CUARTO MOMENTO.....	93

8.	IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	94
8.1	MOMENTO 1: Lectura en voz alta	95
8.1.1	Sesión 1 libro álbum.....	95
8.1.2	Sesión 2: Cuento de hadas.....	99
8.1.3	Sesión 3: Cuentos de Colombia	101
8.2	MOMENTO 2: Acercamiento a libros, cuerpo y espacio	103
8.2.1	Sesión 1:	105
8.2.2	Sesión 2:	106
8.2.3	Sesión 3:	107
8.3	MOMENTO 3: Lectura individual	108
8.3.1	Sesión 1:	111
8.3.2	Sesión 2:	112
8.3.3	Sesión 3:	113
8.4	MOMENTO 4: El gran momento	114
9.	CUERPO, PALABRA Y ESPACIO: Reflexiones y análisis de la experiencia pedagógica.....	116
9.1	CUERPO.....	118
9.1.1	Niñas y niños:.....	119
9.1.2	Maestra en formación:.....	125
9.2	Literatura Infantil	128
9.2.1	Niñas y niños.....	128
9.2.2	Maestra en formación:.....	130
9.3	Relaciones entre la Literatura infantil y el Cuerpo	133
10.	A MODO DE CIERRE	138
11.	BIBLIOGRAFÍA	143
12.	ANEXOS	151
12.1	ANEXO 1	151
12.2	ANEXO 2	151

1. A MODO DE PRESENTACIÓN

“La literatura última se ha abocado a una lectura de la propia intimidad de la persona para, desde allí, comprender mejor el mundo, la historia, la desmesura de lo real, anclado en los menudos hilos de la subjetividad.” (Scarano, 2007)

El presente trabajo de grado es el desarrollo de una propuesta pedagógica que gira en torno a mis intereses que se presentaban en la práctica pedagógica, los cuales se posicionan desde el saber individual, la práctica, y la apropiación de los saberes que el mundo ha empezado a desarrollar. En el siguiente documento se encuentra visibilizado el quehacer docente en los diferentes roles que puede desempeñar como sujeto en formación constante.

El principal interés al cual hago referencia, es explorar las relaciones posibles que puedan darse entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, en el contexto de la educación infantil rural. Estos dos campos son transversales en todo el documento, junto con la Educación Rural y la Experiencia, dando así paso a la construcción de sub-categorías que emergen de la práctica formativa con las niñas y los niños.

Esta propuesta fue ejecutada durante un año en la Escuela Rural Departamental El Salitre, Sede el Líbano. Se llevó a cabo un proceso de más de dos años, en torno al reconocimiento del papel que tiene la sociedad, la universidad y los espacios de formación en mi vida, en un contexto particular lleno de diversas subjetividades, permitiendo así reconocer características individuales y otras comunes.

A lo largo de este trabajo, se encontrará una contextualización acerca de cómo se da el proceso, concibiendo lo que antecede a la propuesta dentro de la práctica, además

de dar cuenta del lugar en el que se lleva a cabo. Luego se desarrollan las preguntas que orientan mi propuesta investigativa, seguidos de la problematización que se hacía evidente durante el proceso, continúo dando muestra de los trabajos consultados en la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la UPN, que tienen en común con alguna de las categorías contempladas en la propuesta pedagógica. Con esto conformado, se logra abrir el panorama para construir conceptualmente las categorías desarrolladas: Cuerpo, Literatura Infantil, sus relaciones, un marco general de la Educación Infantil Rural y por último la Experiencia.

Más adelante, se muestra la metodología, seguida de la propuesta y su puesta en marcha. En el desarrollo de estas tres la mirada del maestro en formación, Estaba guiada por las categorías propuestas, donde la relación con los sujetos que hicieron parte del proceso ayudaron a consolidar la postura frente a la educación. Finalmente se presentan las conclusiones: un espacio de reflexión de todo el proceso, intentando también dar respuesta a las preguntas que iban emergiendo a lo largo del camino, donde se hace una apreciación al proceso de formación emprendido en el 2018-2 con una nueva malla curricular de la Licenciatura en Educación infantil, donde se permita contemplar la importancia del cuerpo y la Literatura Infantil en el campo educativo.

Hay que dejar claro que esta propuesta está hecha con el amor y la entrega que un maestro da a quienes son sus cómplices, una propuesta que deja ver quién es la persona que se está formando para ser licenciado, como sus apuestas desde el campo educativo. Hablar de las relaciones que existen entre la Literatura infantil y el Cuerpo posibilitan tener la mirada de maestro la educación inicial, la cual implica comprender a las niñas y los niños, a partir de las construcciones individuales que hacen en su

desarrollo de crecimiento, así mismo, aquellas particularidades que existen en cierto contexto y en las formas de relación con las otras y los otros. Concibiendo el cuerpo como un “lugar de la vivencia, deseo, reflexión, resistencia, constatación y el cambio social” Esteban (2004) y la Literatura Infantil como un lugar distinto de enunciación ya que cambia en las múltiples formas de contar y nombrar las cosas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: Una pequeña parte, pero muy grande para el proceso

El optar por un título de licenciado, implica, ver las relaciones que han construido, a lo largo de la vida de las personas, en la confrontación de las diferentes realidades a las que se ha encontrado en el camino. Me resulta interesante comprender éstas, ya que de este modo, se tiene en cuenta en la formación de estos conocimientos, para trabajos de orden académico, profesional y social.

Luego de haber consolidado cierto proceso en la formación educadores infantiles, llegar a séptimo semestre, justo en el inicio del ciclo de profundización con las convicciones desarrolladas y puestas en cuestionamiento, posibilita la reflexión sobre diversas experiencias de las que daré cuenta más adelante. La Licenciatura en Educación Infantil en este ciclo, a nivel de práctica, ofrece escenarios rurales para los estudiantes que deseen realizar sus prácticas en ellos. Para el 2016-1 se da la oportunidad de abrir el escenario en 4 veredas del municipio de La Calera, el cual se encuentra ubicado a las afueras de la ciudad, al nororiente de Bogotá muy cercano a la localidad de Chapinero. Lugar en el cual realice mi práctica y la implementación de la presente propuesta pedagógica.

Debe ser claro para cualquier tipo de maestro en formación que existe una necesidad de reconocer el lugar en el que se hace la práctica, pues como educadores debemos reconocer que la escuela es un espacio en el cual diferentes actores sociales del país llegan y hacen parte de un territorio en construcción. Para esto, queda claro la importancia de saber que, La Calera es un municipio que ha presentado ciertos cambios los cuales se ven de manera más fuerte con el inicio de las mega-industrias en nuestro

país, que dio comienzo a la explotación minera como producción laboral. Esto llevó a que la ruralidad en este municipio se fuera desdibujando, en tanto los campesinos que habitaban esta zona dejaban la agricultura y la ganadería para dedicarse al oficio de la minería. Lo que en ese entonces se concebía como rural, se transforma a medida que el tiempo transcurría, las veredas más cercanas a Bogotá fueron usadas para la construcción de las haciendas o condominios de los dueños de las minas y de aquellas élites que buscaban un espacio cercano a Bogotá, el cual les pudiera brindar tranquilidad. Con el surgimiento de esta ola de construcciones, los habitantes del municipio comenzaron a tener un trabajo más estable y “menos agotador”, puesto que la producción minera no les garantiza lo que en estos sitios les podrían brindar.

En la actualidad, muchos habitantes del municipio trabajan como amas de llaves, en servicios generales, cuidado del espacio y animales, jardinería, etc. Claro está que no se dejan de lado las labores agrícolas y ganaderas. Todos estos cambios que ha tenido el municipio han dado paso a que se enmarque a una nueva ruralidad, la cual ha sufrido distintos cambios, pero que evidencia el trabajo de una comunidad alrededor del campo. Transformaciones narradas de una manera muy particular por Fals (1961) en la construcción de su libro *Campesinos de los Andes*, haciendo una recopilación de lo que implica históricamente, ser un sujeto rural.

La vereda el Líbano sector el Rubí, en la cual adelante mis prácticas formativas durante el 2017, precisamente es una de las veredas que se encuentran vía a la cabecera municipal de la Calera. Es una escuela rural unitaria, guiada bajo los principios del modelo pedagógico de Escuela Nueva que llega a Colombia en los años setenta con fines de implementar una estrategia educativa en las zonas rurales del país, desarrollada

por Vicky Colbert y otros expertos. Para esto el Ministerio de Educación Nacional (MEN), consolida unas cartillas que permitirían la promoción flexible y una relación estable entre la comunidad y la escuela. Debido al afán de escolarizar de una manera sistemática a toda la población colombiana, logró que la cobertura educativa tuviera un espectro más amplio y llegar a las zonas Veredales más lejanas a las cabeceras municipales. Teniendo como resultado que los campesinos por las diferentes labores que realizan, terminaran sus estudios escolares.

El Líbano hace parte del establecimiento Institución Educativa Rural Departamental (I.E.R.D). Ésta sede está a cargo de una maestra con 28 estudiantes a cargo, 15 niños y 13 niñas, todos de distintas edades y diferentes grados de escolaridad. La maestra titular ha contado con algunas capacitaciones que el MEN brinda a los maestros de escuelas rurales del modelo pedagógico ya mencionado, puestas en marcha gracias al Proyecto de Educación Rural (PER). De las cuales la maestra pudo asistir a varios de estos encuentros por ser la maestra responsable de la primera escuela del municipio, además de ser una escuela unitaria.

Los niños y niñas de la escuela en su mayoría son familiares de habitantes de la vereda (abuelas y abuelos), o habitan esta vereda, con la particularidad de que un solo niño habitante de la vereda el Hato se desplaza hasta la escuela, haciendo recorridos muy largos para llegar a tiempo. Algunas veces se encuentra la oportunidad de llegar hasta su casa en otros medios de transporte que le cobra un dinero mensual (rutas escolares de otras escuelas) eso en cuanto a los niños que hacen parte del municipio, ya que si bien éstos niños no son los únicos en tener que recurrir a otro medio de transporte diferente a caminar, pues se encuentra que en su mayoría los niños que hacen parte de la escuela viven en Bogotá, en la localidad de Chapinero, barrio San Luis, lugar que tiene

mucha cercanía con el municipio y permite que las niñas y los niños tengan la posibilidad de hacer parte de la escuela.

En el momento que se inicia la observación participante y propositiva dentro de la práctica, la cual está permeada por el proceso investigativo de la propuesta. Se cuenta con la compañía de 26 niñas y niños de edades entre los 5 y 12 años de edad, los cuales se encuentran en distinto grado de escolaridad, pues como anteriormente lo mencioné la escuela es multigrado y unitaria, lo que permite que dentro de un aula converjan distintos grados y edades. Situación que hace que el trabajo sea mucho más enriquecedor para las maestras que se encuentran con este grupo, logrando que las propuestas se puedan dirigir a todos en general y que el aprendizaje pueda jalonar los procesos de otros.

Lo primero que comienzo a realizar es un análisis de las rutinas que se desarrollan en la escuela, de manera estructural y académica, evidenciando temas como la llegada de las niñas y los niños a la escuela la cuales a las 7:00 am para poder dar inicio a las 7:30 am, desde esta hora hasta las 11:00 am el desarrollo de la primera parte del horario escolar se ha completado. Luego de esto se da un tiempo de treinta minutos, en donde las niñas y los niños deben haber tomado el refrigerio que el comedor escolar les proporciona y lograr jugar un rato con sus compañeros. La última parte del día se da de 11:30 am a 1:00 pm, la cual está destinada a completar el horario escolar que se tiene presupuestado para ese día. Para los jueves la rutina de clases cambia en tanto van a la escuela maestros de educación física y música, los cuales son enviados por parte de la alcaldía, dando cumplimiento a diferentes planes culturales que tienen una estrecha relación con las escuelas de las veredas del municipio. Junto con ellos particularmente yo también hacía parte de las personas que tenían tiempo de intervención en este día.

La escuela durante el período 2017-1, recibió distintas donaciones de parte de los dueños de los condominios cercanos, como un buen acervo de libros en su mayoría literatura infantil y juvenil, que son usados por la maestra titular para el trabajo de lectura y escritura. Para este trabajo, las niñas y los niños llevan un cuaderno en el que deben realizar el resumen, historieta o dibujo del cuento, dando así el espacio para que ellos identifiquen lo aprendido en la clase de español, la estructura de los diferentes cuentos u oraciones o, los tipos de textos, entre otros. El espacio en el que se encuentran los libros donados si bien está al alcance de las niñas y los niños, no encuentra con criterios de organización en donde se observe un orden por géneros literarios o de algún contenido temático que, permita el acercamiento a ellos y tenga un sentido literario y/o de contenido.

El trabajo pedagógico en torno a la literatura que se presenta en la escuela se da a medida que la maestra titular presenta nuevos trabajos a las niñas y a los niños, pues es ella quien brinda un acercamiento con estos libros. Esta presentación va ligada al proyecto lector y escritor que se realiza en la escuela, donde se lleva un control de lectura de los materiales leídos en clase y de los que leen junto con sus padres. Esta es una propuesta que permite crear lazos más fuertes entre la escuela rural y las familias.

Es claro que el trabajo con la literatura en muchas de las escuelas del país ha servido para afianzar el proceso lector y escritural de las niñas y los niños, con el fin de afianzar las competencias lectoras, las cuales responden en su mayoría para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales, donde se desconoce el carácter estético de las obras literarias. Es un aspecto que reviso en mi trabajo por lo ampliamente conocido de los efectos de prácticas centradas en la literatura que van más

allá de la lengua escrita, para ubicarse en la elaboración emocional, el afianzamiento de la lengua, el desarrollo del pensamiento y, el acercamiento a la sociedad y la cultura.

Es necesario precisar que, a medida que las observaciones participantes y desarrollo de planeaciones se iban efectuando, iba identificando distintos intereses por parte de las niñas y los niños. Teniendo en cuenta que estas intervenciones iban guiadas por un interés propio, la Literatura Infantil por un lado, que implicó el reconocimiento del otro y su entorno. Sin embargo era necesario entender que estos reconocimientos no podían únicamente estar ligados a la Literatura Infantil, sino que esta debía llevar en sí un trabajo de experiencias corporales, como más adelante se desarrollará. Por otra parte, la experiencia de las niñas y los niños no van únicamente atravesados por los procesos escolares, sino que las experiencias corporales están ligadas estrechamente con las experiencias sensibles que puede llegar a elaborar algún sujeto, pero no solo él, sino todo su ámbito cultural, el cual hace que estas experiencias sensibles tengan mayor o menor significado en sus vidas. La escuela debe preocuparse no sólo en la construcción de sujetos donde lo cognitivo sea lo más relevante, sino que la construcción de sujetos cognoscentes sea el ideal, pues es desde este término, en donde los distintos aprendizajes tengan otro significado para las niñas y los niños.

2.1 CARACTERIZACIÓN

Para el trabajo que se propuso con esta propuesta pedagógica en donde las niñas y los niños sean los actores principales y sobre todo para que esto pueda ponerse en marcha es necesario reconocer quienes son. El tiempo con el que se contó para poder hacer de esta caracterización, fue de todo el semestre 2017-1 el cual fue enriqueciéndose con lo vivido en el 2017-2, siendo este último periodo el que permitió darle forma a esta caracterización.

El trabajo se desarrolló con todas y todos los estudiantes de la escuela de todos los grados, los cuales en su totalidad son 23, divididos según los grados de escolaridad en los que se encuentran; de ellos 10 son niñas y 13 niños. Dentro de las intervenciones realizadas, con ellos es curioso pues siempre se torno muy acogedor, donde la mayoría de ellos son familiares (hermanos o primos), lo cual permite que el respeto hacia el otro sea mucho más fuerte, además del deseo que surge en ayudar, lo cual propicia que los procesos tanto cognitivos como sociales, se puedan llevar a cabo de una manera mucho más rápida y fuerte.

En cuanto al desarrollo corporal que tienen las niñas y los niños de la escuela, es bastante bueno pues no temen en hacer movimientos y acciones nuevas con su cuerpo. El entorno en el que se encuentra la escuela le presenta distintos retos corporales diariamente, como lo es brincar de un lugar muy alto o tomar caminos que nunca antes han recorrido. Esto no solo puede basarse con lo corporal sino que de igual manera se evidencia que estos retos que asumen de igual manera hacen que la experiencia con el ambiente permite que las niñas y los niños puedan tener diferentes narraciones de lo vivido antes, durante y después de la escuela.

El trabajo que se realizó se dio por dos grupos, el primero comprendía a las niñas y a los niños de grados 1°, 2° y 3°, por otro lado en el segundo grupo se encontraban los grados 4° y 5°. Esto debido a dinámicas de la escuela en donde la maestra debía cumplir con las diferentes actividades que en esta se encuentran. Por eso creo que si bien existen generalidades, los grupos son muy diferentes, por las edades en las que se encuentran y los procesos que han desarrollado. En cuanto a la implementación de la propuesta es necesario dar cuenta de las características y

habilidades que tienen las niñas y los niños en torno a su acercamiento a la literatura y su cuerpo.

2.1.1 Grupo 1: Este grupo está integrado por 4 niñas y 8 niños, ha sido caracterizado principalmente por los retos a los que diariamente se ven enfrentados, o de igual manera a los que ellos mismos se proponen en la escuela. En cuanto a la parte corporal aparte de lo ya mencionado, se encuentran aún en un proceso de reconocimiento de su propio cuerpo y las distintas formas en las que ellas y ellos se relacionan con lo que les rodea. Esto se hace mucho más evidente en la hora de ir al restaurante, pues les cuesta demasiado y se torna un ambiente de impaciencia, cuando se debe esperar al otro para salir de este lugar. Para esto han logrado tejer ciertas estrategias para que el par no demore tanto como usualmente lo hace: hacer cambios de comidas, hablar con la maestra, hablar con la señora que prepara los alimentos para que la porción sea menor.

En lo que concierne el trabajo y acercamiento que han tenido a la literatura, ha sido variado, puesto que en algunas de las familias se ha podido emprender el acercamiento a distintos materiales literarios. Estas forman parte fundamental del proceso lector, así como en otras que simplemente esperan que el acercamiento a estos materiales se realicen en la escuela y no porque no lo crean necesario, sino todo lo contrario, sienten que este tipo de trabajo lo debe dirigir una persona que está “capacitada” para permitir un acercamiento, además de que las condiciones económicas hacen que no puedan comprar algún material literario o no tengan el tiempo para entablar una lectura compartida.

En cuanto al acercamiento que realiza la maestra también es muy variado, en el que se incluyen prácticas como: lectura individual, lectura en voz alta, trabajos de comprensión lectora. Igualmente, se complementa la experiencia que han tenido las

niñas y los niños con la Literatura en sus casas, lo que propicia un buen acercamiento a estos materiales. El punto que creo que es necesario establecer es la multiplicidad de acercamientos a la Literatura lo cual propicia que el proceso de interiorización del texto sea de igual manera diverso. Lo anterior, en tanto, podemos encontrar niñas y niños que su construcción de oralidad, síntesis y apropiación de un texto es muy bueno, me topo con niños y niñas que no tienen estos procesos tan bien consolidados pero, que tienen un desarrollo motriz y social muy bien establecido. En muchos de ellos sino en la mayoría, se nota el esfuerzo por memorizar lo que el libro contiene y dejan de lado el carácter artístico que tienen los libros.

2.1.2 Grupo 2: El grupo está integrado por 5 niñas y 5 niños, a manera general se encontraban en un ciclo de su desarrollo donde casi todos habían llegado a conquistar ciertas características frente a lo corporal y comunicativo, donde se encontraba un pequeño grupo de compañeros que no los habrían logrado de la misma manera, pero si desarrollado otras particularidades, fortaleciendo las subjetividades evidenciadas en este grupo.

Dentro de una de las características en el desarrollo de las expresiones comunicativas que se hacían evidentes en el grupo en las intervenciones, se encuentra fuerte la oralidad, ésta como hecho donde el pensamiento y las diferentes interacciones como sujetos sociables han podido presentarse en una sola, desde los diálogos e intervenciones. Desde el acto de hablar, lograr dar y escuchar la palabra del otro, mostraba quienes eran las personas que se encontraban en cada sesión, además de otorgarle la importancia que se merece el otro dentro del acto educativo.

El segundo desarrollo frente a lo comunicativo, que se logra destacar de este segundo grupo, es el acercamiento que ha tenido a la Literatura, en tanto es leído por otros o por los mismos niños y niñas. Cuando se realizaban las charlas antes o después de una sesión, era notable el hecho de que desde muy pequeños no les hubiesen leído más de un libro, pero que si han tenido un acercamiento a todo lo que tiene que ver con los juegos de palabras, como retahílas, trabalenguas, rimas, poesías, etc. Es decir, la presencia de la tradición oral y la oralidad enmarcan su acercamiento a la Literatura Infantil, en concreto de los libros infantiles, como un texto amplio de conocimientos y practicas vinculadas con el lenguaje.

3. SITUACIÓN PROBLEMA: El problema que emerge en esa pequeña parte del mundo

Dentro del planteamiento del problema, se abre la posibilidad de mostrar el panorama en que se consolida la pregunta problema, por lo que se tiene en cuenta la formación en la práctica, la obtenida en los espacios académicos y algunos referentes teóricos, que permiten tener una visión frente a las necesidades que se presentan en el aula y en el proceso de formación de los profesionales de las infancias.

3.1 EXPERIENCIA FORMACIÓN DOCENTE

Para el momento de elegir un sitio de práctica en el ciclo de profundización, se generaba una decisión bastante compleja, puesto que se busca un lugar donde lograr implementar la propuesta pedagógica la cual había estado elaborando. En el primer año de práctica pedagógica en este ciclo, se llevó a cabo con las niñas y los niños de grado primero en la Institución Educativa Rural Departamental, El Salitre (sede principal). En este pude evidenciar la falta de espacios con los que las niñas y los niños contaban, donde pudiesen tener diferentes encuentros con su Cuerpo. Los sitios en los que se pueda observar que las maestras y directivas de la escuela se piensen o tengan conciencia de la importancia del Cuerpo, como parte de la construcción de conocimiento y enriquecimiento de capital cultural para cada todos los estudiantes no son muy evidentes, se hace necesario propiciar lugares que deriven, un trabajo juicioso con este objeto de conocimiento del cual todas y todos podemos tener el gusto de trabajar y, se busque la forma en que la experiencia sea única y tan enriquecedora que

las niñas y los niños puedan sentirse seguros de lo que pueden hacer por sí mismos o por los demás.

Lo anterior claramente es muy complejo de llevar a cabo, puesto que dentro de una institución educativa pública tanto los espacios físicos como los recursos educativos son muy escasos, además de las múltiples demandas que el MEN hace como requerimiento a este tipo de instituciones en términos de calidad y cobertura, lo cual no permite que estos espacios tengan la pertinencia que merecen.

Tuve la dicha de poder generar distintas experiencias en donde las niñas y niños de este lugar de práctica pudiesen tener encuentros con su Cuerpo y con la Literatura Infantil. En las experiencias sensibles propuestas las niñas y los niños toman actitudes y relaciones con su entorno, diferentes a las que habitualmente podía ver. Gracias a los temas estructurales de las escuelas de corte clásico, en lo que concierne el cuerpo y las dinámicas de cambio, por la industrialización y las demandas que los estados le hacían a la escuela, han hecho que esta tome ciertos criterios sobre la enseñanza y la concepción de cuerpo, de las cuales hemos sido parte.

Los criterios a los que hago mención son estructurados por el MEN, en la puesta en marcha de Estándares Básicos de Competencia EBC (2006) en los que solo se encuentran desarrolladas las áreas de conocimiento más legitimadas en el ámbito educativo, como lo son: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. En las que ninguna tiene una concepción de Cuerpo o un reconocimiento de este, en cuanto a la Literatura Infantil, el área de lenguaje intenta hacer una importancia a ser competente

lingüísticamente en la vida personal y social, pero no hay mayor relevancia en las diversas interacciones que pueda tener con los textos literarios.

Por las dinámicas mencionadas que ha presentado la escuela, el desconocimiento que existe del cuerpo como propiciador de lenguaje, comunicación, expresión y conocimiento, en escuelas de este corte hace que los maestros que se encuentran en el sistema de educación por varios años, pareciera que tuvieran cierto desinterés de construir sujetos sociales, conscientes, críticos, en otras palabras, sujetos integrales.

Es así, que comienzan a asumir el cuerpo como un objeto de disciplina y control, dicho por Foucault (1975), muestra un detonante de homogeneización, donde todos se queden en la misma posición por varias horas y en silencio. También se ve con un carácter individualista el cual se evidencia en los desarrollos de las clases o evaluaciones donde se les prohíbe el trabajar con el otro, tocarse o tan solo hablar con alguno de sus compañeros.

Durante el tiempo que pude hacer parte de esta escuela, además de lo ya dicho, era notable que no se realizaba a menudo trabajos con las niñas y los niños alrededor de la formación artística y corporal, pues daba la impresión de que se privilegiaban ciertos conocimientos oficiales, que terminan por ser descontextualizados de lo que se vive en la realidad rural. El objetivo es la, búsqueda de buenos resultados en las pruebas saber, pues existe una presión explícita de las directivas del colegio para que los resultados de las pruebas mejoraran en este año. Es importante aclarar que el afán de que los resultados de las pruebas mencionadas subieran, se daba por los beneficios que las escuelas pueden llegar a tener si su nivel en estas asciende, porque la escuela al ser de

corte público debe responder a estas puesto que el MEN (2016) hace este requerimiento en búsqueda de una “calidad en la educación”. Este tipo de dinámicas del aparato oficial e institucional de la educación pública, impacta con fuerza lo que termina ocurriendo en las prácticas pedagógicas, en ocasiones, distante del objetivo primordial en el trabajo con niñas y niños: su desarrollo integral.

En cuanto a la formación artística, me remito a ella puesto que no solo se trata de la enseñanza de técnicas y hacer manualidades (asumida de esta forma en la escuela), sino que esta debe comprender la importancia de la estética en las niñas y los niños, pues su acercamiento al mundo escrito, visual y perceptivo debe estar posicionado al análisis crítico de lo que se les presenta. Todo lo contrario, en esta escuela, se encuentra una postura frente a esta formación, realizando actividades tales como: ponerlos a pintar, colorear o realizar cualquier manualidad que se les ocurra en el momento o, que tal vez se encuentre en un texto escolar.

“Hoy en mi práctica, estaba esperando con ansias al igual que los niños la clase de artes, esperando a ver las distintas creaciones de las niñas y los niños lo que pudiesen expresar por medio de la pintura y poder conocerlos de una manera diferente, lo triste al comenzar la clase fue ver como los sentaban lejos el uno del otro y aparecen en las mesas una fotocopia de una mariposa con los nombres de los colores que llevaba”

(Prieto, 2016. S.P.)

No pareciera que tuviesen una formación en estas áreas, dejando de lado la estética, el placer, el movimiento que estas diferentes expresiones generan en cada una de las niñas y los niños. En consecuencia, los modelos de calidad establecidos por el MEN para la escuela, han hecho que la escasa formación artística en la formación de maestras para estas edades no cuentan con posicionamiento político en el acto

educativo, por falta de toma de decisiones, reflejado en las niñas y los niños, donde lo único que han aprendido realmente es a repetir sin sentido contenidos.

Gracias a este lugar de práctica logré evidenciar que no se reconoce la importancia del niño en la escuela y por lo tanto para la sociedad. No obstante, la búsqueda de constituir como sujetos políticos críticos y activos en una comunidad educativa a las niñas y los niños no es visible, en la medida que puedan conocerse a sí mismos, a las demás personas que los rodean y, lo más importante, el lugar en el que se mueven normalmente (la escuela, el hogar, su comunidad).

Si bien, el sentido en todas y cada una de las intervenciones que pude realizar en la escuela El Salitre se fueron llevando al encuentro del niño con su cuerpo, espacio (escuela), pares y la literatura, estas estaban guiadas bajo estrategias de participación, pensando en el colectivo, cambiando las concepciones y las prácticas en las que la voz del niño no es escuchada, permitiendo que sea tomada en cuenta para la elaboración del proyecto pedagógico y, cualquier otro espacio en el que los niños y las niñas den cuenta de sus inquietudes acerca de lo que quieren saber.

Esto me permitió evidenciar la necesidad que tiene el hombre para conocer y expresar a través de su Cuerpo, en relación con su entorno, en específico en el contexto rural, por otro lado existe un factor llamado globalización, donde los seres humanos no presentamos algún interés de establecer relación con el cuerpo de los otros, mucho menos con el nuestro y el entorno. Desde la escuela buscamos homogenizar los cuerpos reproduciendo el modelo de la escuela moderna, mutilando el Cuerpo y su relación con el saber y la sensibilidad que todo ser humano tiene. Existe predominio de saberes, el educar para sentir y pensar no es relevante para las instituciones educativas y esto lo

podemos observar no solo en las prácticas del maestro sino también en la construcción de políticas educativas homogeneizadoras del saber de las cuales como mencionaré más adelante y a lo largo del documento doy cuenta de ellas.

En cuanto a la Literatura Infantil, tuve varias preguntas que me llevaron a pensar en una propuesta pedagógica como la que elabore, puesto que el trabajo que se daba en la escuela era muy escaso, si no que nulo, donde no era posible el acercamiento a este tipo de material. La escuela tenía todo su material distribuido en los salones de clases que hay en la institución, haciendo imposible que las niñas y los niños tuvieran acceso a los materiales que tiene la escuela, a razón de que los maestros debían responder por los libros que se encontraban dentro del salón y era demasiado difícil pedirlos prestados. Aparte de la distribución que hubo de los materiales, los encuentros con la Literatura se basan en leer lo que los textos de Lengua Castellana proponían, tales como: fábulas, cuentos cortos, narraciones y partes aisladas de un texto u obra literaria, de los cuales pudieran desarrollar ciertas actividades que se proponía.

Era preocupante para mí, que el proceso lector de las niñas y los niños se basará únicamente en los textos del área de español, teniendo la certeza que el acercamiento a la literatura debe realizarse a muy temprana edad, pues es este, uno de los medios en donde los escritores presentan su percepción de la realidad, dejando al mismo tiempo un poco de ficción, para que los lectores puedan hacer sus propias interpretaciones. Sin dejar de lado las múltiples posibilidades que conlleva la experiencia literaria como: lenguaje, pensamiento, elaboración emocional, estética, significación del mundo, lengua escrita, acercamiento a la cultura, etc.

Dentro de la Literatura Infantil, se hacía constante la necesidad de contar algo por parte de las niñas y los niños, bien sea ficticio o por el contrario muy cercano a cada uno de ellos. Narraciones y relatos que por parte de algunos de ellos eran apoyadas con dibujos realizados en casa o en ocasiones en la misma escuela, en momentos donde la necesidad de expresión era tal, que lograban crear una serie de espacios dentro de la jornada escolar para llegar a terminar aquello que habían propuesto hacer. No obstante, la iniciativa de unos, comenzaba a transmitirse a otros, propiciando la diversidad de creaciones tanto de orden literario como ilustrado.

Si bien la propuesta pedagógica no se lleva a cabo en la IDRD El Salitre, se desarrolla en la sede el Líbano que pertenece a la misma institución. Esto no le quita el valor que la práctica en la primera institución le diera al desarrollo de la problemática expuesta, permite generar inconformidades y preguntas alrededor de lo que se encuentra en las instituciones educativas, en los temas que más me inquietaban como maestra en formación. En ese tiempo es común encontrarse con contradicciones desde lo que se pretende comprender como un ideal de educación y la realidad educativa en Colombia en especial en la zona rural.

3.2 LAS DISCUSIONES EN LA ACADEMIA

Si bien las discusiones que tuve conmigo y sigo teniendo en torno a las experiencias que he logrado tener en la formación, es necesario dar cuenta las que he entablado con mis compañeras de pregrado y maestros que han sido parte fundamental en los diferentes espacios académicos, los cuales, tenían como tema de discusión dentro de los *silabus*, la Literatura Infantil y el Cuerpo, claro está cada uno en diferentes espacios. Gracias a estas discusiones, logre dar base a todas las preguntas generadas de

las que no tenía respuesta, como aquellas relaciones que tienen las diferentes áreas de conocimiento con el cuerpo, la incidencia y/o importancia que tiene la Literatura Infantil, en el proceso de formación de las niñas y los niños además de la formación de profesionales de la educación infantil.

A lo largo del proceso se hace un giro, el cual constaba de pasar de las relaciones que se pueden presentar entre la expresión corporal y la Literatura Infantil, a las relaciones entre Literatura infantil y Cuerpo, donde las niñas y los niños puedan establecer estos saberes con su entorno, por medio de diferentes experiencias enriquecedoras, guiadas por autores que hablen y desarrollen procesos experienciales con las niñas y los niños. Al darse la relación entre el Cuerpo y la Literatura Infantil en el ámbito rural cobraba mayor sentido desde lo visto en la experiencia pedagógica en el lugar de práctica.

En cuanto a la escuela, además de conocimientos diversos, nos encontramos con cuerpos, los cuales han de evidenciar la multiplicidad de realidades que existen, mostrando con ellos las construcciones que han podido establecer con sus familias, amigos, conocimiento, etcétera. En relación con la experiencia literaria, nos encontramos a la maestra que usa su cuerpo como página del libro, ayudando a que esta experiencia pueda construirse de múltiples formas, proyectando a las niñas y los niños una serie de sentimientos que hace que sus cuerpos se distancien o acerquen a la narrativa, usando la imagen de su cuerpo como nave espacial y temporal, permitiendo viajar en segundos a lugares maravillosos, construirlos con sus experiencias personales.

Uno de los espacios que me ha sido supremamente importante, fue el espacio académico de Arte I, logrando ser consciente de las acciones que se pueden llevar a cabo con el cuerpo, no solo acciones motrices sino cognitivas, las cuales han permitido

que el hombre pueda preguntarse por ¿quién es? y ¿qué es lo que lo rodea? No hago referencia únicamente al entorno físico, sino que dentro de este se vean reflejados: cuerpos sujetos, pensamientos, procesos, sociedades, etc. Esto permite, que la relación establecida con el cuerpo pueda llegar a ser interiorizada, que el hombre haga uso de su destreza nata por encima de cualquier otra especie.

Es importante resaltar que emprendí un trabajo juicioso de estudio donde mi foco era la expresión corporal. Para esto retomé a Stokoe y Harf (1996) quienes hacen una metodología que fue sustento, para conducir la propuesta contextualizada con la expresión corporal. En esta se busca conocer y transformar tanto la imagen que se tiene de Cuerpo como el contexto en el que se encuentra el sujeto, con miras a la construcción de la significación a través de múltiples códigos y posibles formas de simbolizar. Este proceso de significación se da en complejos históricos, sociales y culturales, en los que se constituyen los sujetos, en y desde las diferentes maneras de lenguaje corporal.

Luego de ver que el sujeto no solo plasma y da a conocer su experiencia en el Cuerpo, sino que existen otras maneras de expresión como la misma Literatura en especial el papel que tiene en la Educación Infantil, abre el panorama frente a lo que concierne los procesos de representar con imágenes y letras. En la Literatura Infantil, toda la transmisión de conocimientos y de apropiación de la cultura que se da con los más pequeños es concreta, es necesario de este modo tener una mirada analítica del material que se selecciona y se les presenta a las niñas y los niños. Me apoyo de esta forma en, dos autores que considero relevantes para aquellas premisas que se construyen en espacios donde se pone en juego la Literatura Infantil, la lectura y la escritura. Estos autores de los que hablo son Mario Rey y Juan Cervera (2000 y 1988), quienes hacen un análisis de la Literatura Infantil y plantean reflexiones alrededor de su

pertinencia y posicionamiento dentro de la sociedad. La Literatura, así, permite a las niñas y a los niños un contacto con su interior, una comunicación y un diálogo constante con la complejidad de la condición humana, posibilitando un encuentro único entre el lector y el escritor. Lo anterior también coincide con lo planteado por Petit (2002) en su libro *Pero ¿y qué buscan los niños en sus libros? de la colección lectura sobre lecturas*.

La Literatura Infantil se constituye como una práctica artística creada por el hombre, la cual cuenta con un carácter estético y una gran riqueza de la lengua. Del mismo modo la expresión corporal ha estado directamente relacionada con el hombre, tal como la Literatura, en la relación que hay entre el hombre y la palabra o juego de palabras que han pasado de generación en generación. En este proceso se rescata el carácter artístico del texto y la generación de reflexiones propias de la sociedad y la vida privada.

Por la pertinencia que veía en ambos campos del conocimiento, además de todas esas discusiones que iba planteando a lo largo de mi formación siento que es necesario aplicar los conocimientos artísticos a las experiencias más significativas de la realidad cotidiana que logran experiencias útiles y expresivas que contribuyen al goce y al bienestar personal. Se favorece la interiorización y la expresión de sentimientos, que unidos a la belleza, a la armonía y a la relajación sirven de base para desarrollar la criticidad de los estudiantes y contribuyen en su calidad de vida.

Por lo anterior es relevante comprender que se define un objetivo central que guía el trabajo investigativo y pedagógico de la presente propuesta, el cual va acompañado de tres objetivos específicos, los cuales permitieron llevar a cabo el desarrollo del trabajo investigativo que se proyecta.

3.3 Objetivo general:

Explorar las posibles o potenciales relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo en la Educación infantil rural.

3.4 Objetivos específicos:

- Diseñar por medio de un proceso de planificación pedagógica basada en momentos, una propuesta pedagógica contextualizada direccionado a favorecer el trabajo con el Cuerpo y la Literatura en la educación infantil rural.
- Poner en marcha la propuesta pedagógica diseñada y adelantar un proceso de registro de la experiencia vivida, incorporando los elementos que permitan vincular el Cuerpo y la Literatura Infantil en el trabajo pedagógico.
- Dar cuenta del proceso vivenciado a partir de poner en reflexión pedagógica la experiencia, conformando análisis que pongan en evidencia las relaciones posibles o potenciales derivadas del trabajo pedagógico en la escuela infantil rural, alrededor del Cuerpo y la Literatura Infantil.

4. LO QUE ME ANTECEDE

Se hace una recolección de diversos trabajos de grado que están directamente relacionados, primero con la expresión corporal, la cual fue el primer interés de saber más en los actos educativos, segundo, algunos de los documentos producidos en la universidad que tuvieran cómo tema la Literatura Infantil. Esta búsqueda me permitió elaborar un panorama sobre lo que no solo desde la Licenciatura, sino lo que desde las otras facultades han comenzado a pensarse frente a estos. Dando también cabida a otros trabajos que desarrollaron dentro de sus campos conceptuales temas como la formación docente, propuestas pedagógicas y la educación rural.

Iniciando la búsqueda me encuentro con el trabajo realizado por Blanco (2009) *“Expresión corporal en grado segundo del Colegio Distrital Próspero Pinzón”*, dirigido por el profesor Fredy Gonzales, de la Lic. Educación Infantil de la UPN. En este, la autora hace pleno recorrido de su historia en el colegio y evidencia una serie de inconsistencias y vacíos referidos a la expresión artística y con mayor relevancia en la expresión corporal. No solo dados por la maestra sino por el currículo de la institución. Hace énfasis en las prácticas de la expresión corporal, en el área de Ed. Física como en el de artísticas las cuales no se ven reflejadas. Este trabajo usa como metodología, la construcción de un proyecto pedagógico en el que la intervención está mediada por talleres en cinco campos y se centra en la actividad realizada a través del cuerpo, su objetivo general era: Desarrollar en los niños/niñas del grado segundo de la I.E.D. Próspero Pinzón conciencia corporal, espontaneidad, creatividad, encuentro con otros y con el mundo, a través de la expresión corporal. Los objetivos específicos estaban orientados a generar bases para la autonomía, reconocimiento, confianza, conciencia del

cuerpo, por medio de talleres como anteriormente mencioné, éstos atravesados por el tema afectivo y emocional que puedan verse reflejados o permeados desde el cuerpo como eje central.

Siguiendo con la búsqueda me encuentro con otro de los trabajos de grado pensados desde las relaciones de los sujetos con sus cuerpos y el de los demás, llamado “*La expresión corporal en el reconocimiento social*”, elaborado por Palacios y Medellín (2011). Se tuvo, como tutor a Carlos Alberto Ospina, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Física de la UPN. Los autores se preocupan y preguntan por la deshumanización que ha venido haciendo la escuela y la sociedad, en la que la injusticia, agresión y desigualdad social toman un papel protagónico en ellas. Haciendo sesiones con componentes de tipo colectivo y expresivo en el que se pueda visualizar el conocimiento social.

Su objetivo general era “Desarrollar formas de interacción por medio de la expresión corporal, para el reconocimiento del otro y la reafirmación de identidad” (Palacios y Medellín, 2011) y dentro de los objetivos específicos, nos encontramos con el querer realizar diferentes actividades, las cuales permitirían que cada estudiante pudiese tener un rol dentro de las sesiones, mediados por la comunicación, resolución de problemas, sin dejar de lado la posibilidad de expresar sentimientos y emociones durante el desarrollo de la misma.

Por otra parte, el trabajo de grado realizado en Cali, llamado “*La expresión corporal Eje fundamental en el desarrollo social del niño*” aprobado en el año 2014 y planteado desde la Licenciatura en Educación Infantil en esta sede de la UPN, donde se

estipula como objetivo general del trabajo: Establecer la incidencia de la expresión corporal desde un enfoque social a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ-YMCA) de Cali. Uno unos objetivos específicos permitían que el trabajo investigativo fuese mucho más enriquecido, donde la indagación, caracterización y elaboración de instrumentos de recolección de datos giraban en torno a la expresión social de las niñas y los niños, además de la expresión corporal como otra de las categorías propuestas por las tesis.

Teniendo como eje problematizador y orientador el poder responder la pregunta formulada luego de definir la contextualización y lo que se quería lograr ¿Cómo favorecer el desarrollo social de los niños en situación de vulnerabilidad de la ACJ-YMCA de Cali, a través de la implementación de espacios que vinculen el desarrollo de la expresión corporal? Con un interés metodológico de abordar este tema y su cuestionamiento desde la investigación etnográfica.

Siguiendo con las categorías que he propuesto para el presente trabajo, la Literatura Infantil, por su parte, ha sido uno de los campos que se logran desarrollar dentro de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, por lo cual me encuentro con un trabajo finalizado en el 2017, desarrollado por Angola y Niño, las cuales tuvieron como acompañante durante el proceso a la profesora Paola Gamboa, obteniendo como resultado el trabajo titulado *”Lecturas en familia y con el corazón: Una propuesta pedagógica dirigida a bebés y sus familias en la Biblioteca pública de Suba”* (2017)

Desarrollan dentro del documento una serie de categorías de investigación y de análisis en donde se encuentra la afectividad, la experiencia, la familia y por supuesto la Literatura Infantil. Desde allí las autoras logran dilucidar la importancia del

acercamiento de la Literatura a las y los bebés que llegan a la biblioteca pública de Suba con algún acompañante que en la mayoría de los casos eran familia, en búsqueda de espacios de experiencia y aprendizaje. Se reconoce el tipo de población que llega a este lugar, la cual es flotante por el hecho de que el espacio sea alternativo a la escuela, logrando así crear un vínculo con cada uno de los participantes de la propuesta pedagógica, hasta lograr tener la oportunidad de consolidar un grupo “estable”, el cual diera reflejo del proceso y los vínculos afectivos que se iban estrechando a lo largo de la propuesta.

Por otro lado, dentro del marco de la propuesta se hacía necesario encontrar qué discusiones emergían en el ámbito de la educación infantil rural, para determinar que se había comenzado a llevar a la academia desde la práctica educativa. Posibilitan que el presente trabajo tenga un direccionamiento alrededor de estas proyecciones, encontrándome con una tesis llamada *Hacia la construcción de una educación rural contextualizada (2017)* donde Bautista y Hurtado, tesistas de la Licenciatura en Educación Infantil, hacen una serie de entrevistas tanto estructuradas como semi-estructuradas a las maestras y maestros de la escuela rural donde desarrollan su práctica pedagógica. Cabe destacar que esta escuela es la Institución Educativa donde se desarrolló mi propuesta pedagógica, aunque en una sede diferente. Ésta sede se encuentra ubicada en la vereda el Hato más al norte de la vereda El Líbano en La Calera.

En el desarrollo de la investigación se encuentra que existe una serie de necesidades educativas particulares en lo rural, no solo evidenciado desde lo que ellas como maestras en formación alcanzan a percibir, sino que son concretadas con las respuestas dadas por las maestras y los maestros que ejercen su labor en la escuela. Necesidades que están permeadas desde lo económico, lo político, lo cultural y lo

social; las cuales intentan solucionarse desde ámbitos de igualdad que se ven reflejados en lo urbano. Evidenciando que la educación contextualizada en lo rural debe ir más allá de lo que las políticas educativas demandan, pues consideran que debe existir una adaptación del currículo ya que se encuentran con una población flotante gracias a las dinámicas que se llevan a cabo en lo rural.

Siendo consecuentes con la línea discursiva que lleva el presente trabajo, me encuentro con un documento, que refleja parte de mi formación como maestra, que no está directamente relacionada con el ámbito formal de la universidad, pero que si evidencia la formación que logré fortalecer desde lo político. El trabajo al que me refiero lo realizan Sánchez y Castañeda en el 2017 y tiene como nombre *Colectivo AKELARRE: experiencias alternativas de formación política para la educación infantil* colectivo del cual hice parte desde el año 2014 en una modalidad “itinerante” y luego de forma permanente, donde a través de una sistematización de experiencias del trabajo realizado por parte del colectivo, se logra analizar y evidenciar las experiencias que aportaban a la formación de cada una de las integrantes del colectivo, experiencias de formación desde lo construido en la práctica, así como lo problematizado en clases y luego llevado a discusiones internas. El trabajo presenta una descripción de cada experiencia significativa que hubo dentro de las integrantes del colectivo, las cuales fueron escogidas por las respuestas a las entrevistas que le hicieron a cada una, desde ese reconocimiento, logran hacer evidente la construcción de subjetividad política de cada una, donde ponen en dialogo los teóricos y la práctica, que en este evento serían las acciones que se llevaban a cabo como colectivo.

La relación que hay entre la investigación de mi propuesta y la última tesis, permite volver a lo vivido, donde mi formación como maestra no se dio únicamente en la academia y en la práctica. Lo construido, cuestionado y aprendido como maestra en

formación, hizo parte en la iniciativa de conformar un colectivo, junto con los miembros de este, empoderándonos de nuestro saber y que hacer pedagógico. El objetivo del colectivo era reivindicar la labor de las y los educadores infantiles, una de las propuestas para lograr este era el hacer en las prácticas, y en cualquier espacio en el que tuviéramos intervención pedagógica. Mi formación política, discusiones sobre la educación inicial, la construcción de las niñas y los niños como sujetos políticos, etc. también logro que esta propuesta se diera de la manera que lo hizo.

Dentro de los trabajos de grado consultados, he podido dar cuenta de diferentes cosas que logran que me posicione y tenga una postura más crítica, tanto en la Literatura Infantil, Cuerpo, Educación Infantil Rural y experiencia de formación. Lo anterior debido a que cada uno de ellos, permiten abrir el panorama en las categorías que me inquietan y logran dar sustento a lo que desarrollo en la propuesta pedagógica. Además de permitirme encontrarme con las múltiples formas escriturales y estructurales que tienen los trabajos de grado, en sus diferentes modalidades.

En cuanto a la utilización que se tiene frente a la expresión corporal, existe un desconocimiento del valor que esta tiene, siendo un campo de saber complejo, el cual si se comprende y entiende desde esa misma complejidad no es necesario instrumentalizarla como medio para llegar a un fin, todo lo contrario, este le permite manifestarse a cada sujeto de manera espontánea a partir del conocimiento del cuerpo en forma individual o grupal, teniendo en cuenta las impresiones que perciba a través de los sentidos y su relación con el espacio y el tiempo, además le permite fortalecer la autoestima y las diferentes formas de relacionarse con los otros. Esto en cuanto a las propuestas que existen sobre el campo de conocimiento del Cuerpo.

No se logra hacer una evidencia, dentro del rastreo, sobre el querer establecer alguna relación entre la Literatura y el Cuerpo por parte de las y los tesisistas, por otra parte, se evidencia que, si se desarrolla muy bien cada una de estas categorías por separado, lo cual hace notoria la escasa investigación dentro de la UPN donde se llega a hacer el esfuerzo con relacionar estos dos campos.

Se hace notorio dentro de los trabajos relaciones entre las categorías: Literatura Infantil y Cuerpo, relaciones de orden afectivo emocional, narraciones de los participantes de la investigación, además de que un ejercicio experiencial que se concreta en un trabajo escritural o el hecho de que las experiencias escriturales y lectoras, logran dar evidencia de una serie de relaciones entre los participantes, desde las formas de ser y estar en el mundo, como en el mismo proceso de análisis.

Lo anterior nos lleva a afirmar que las relaciones que trato de establecer en mi trabajo de investigación pertenecen prácticamente a un campo que está en exploración, al menos desde la consulta de antecedentes que presento. Dentro de la UPN esto representa un reto muy importante, porque a riesgo de no encontrar la manera fluida las relaciones que me propongo entre Cuerpo y Literatura Infantil en la Educación Infantil Rural, me animo a reflexionar desde mi intuición como maestra en formación, desde mis capacidades de interpelar el mundo, y desde mi formación. Al iniciar este trabajo la incertidumbre fue grande, pero con la permanente interpretación, indagación, reflexión y construcción derivada de la experiencia que como maestra me iba formando, logré establecer cada vez un panorama con mayores elementos conceptuales y prácticos que me permitieron dar validez al trabajo propuesto.

Para terminar, me encuentro con una serie de experiencias donde fui muy cercana a los procesos que se desarrollaban, haciendo parte de las discusiones a través de lo que se iba estableciendo en alguna parte de los últimos tres trabajos mencionados, donde siento que me enriquecían frente a lo que cada uno de estos aportaba a mi formación. Luego de leerlos, surge la posibilidad de sentirme reflejada en ellos además de reconocer a las autoras como colegas, además de individuos con diferentes intereses prácticos e investigativos. Esto me permitió, desde la lectura de los documentos, hacer referencia a los momentos donde la experiencia corporal e intelectual lograba acompañar la lectura desde lo sensible, apareciendo afectividades con cada una, y momentos donde las discusiones hacían parte de nuestra formación.

5. MARCO CONCEPTUAL: Diálogos en la academia

En lo referido a la relación de la Literatura Infantil y Cuerpo que hace parte de la exploración, se encuentra necesario tener un registro frente a las construcciones en el ámbito académico. Donde fuese importante resaltar aquellas posibles relaciones que comparten la Literatura Infantil y el Cuerpo. Lograr esclarecer aquellas premisas que se entablaron y, dar respuesta a la pregunta o más bien al problema que se plantea desde el proceso de formación de un educador infantil.

Dentro del proceso de la indagación que se hace pertinente, se enfatiza a cinco categorías de búsqueda cruciales, las cuales orientan la propuesta. La primera es Literatura Infantil, que me permitió dar cuenta de las problemáticas y algunas posturas frente a este campo. La segunda es Cuerpo, concebido como un aspecto determinante en el acto educativo, que se ven evidenciadas en las concepciones acerca de la práctica como en los currículos oficiales. La tercera es una aproximación a las distintas relaciones, puntos en común o acercamientos que encuentro entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, lo que me da una mirada amplia de lo que quiero encontrar y proponer. En esta categoría se evidencia la construcción de realidad que se ha venido conformando gracias a las diferentes experiencias donde se interactúa en una sociedad. Esto, constituye un lugar del ser en la Literatura y que estas vivencias tienen unas cualidades específicas a nivel de lo que representa ser colombiano y de lo que representa ser caleruno, en este caso.

Para la cuarta categoría, se escoge la Educación rural, evidenciando los cambios que se le ha dado a ésta en Colombia, dando paso a la posibilidad de comprender desde donde se ha configurado la educación en estas regiones, que principalmente ha sido delimitada geográficamente y, que no es una categoría con una sola definición.

La quinta y última categoría a desarrollar es la Experiencia, pues la propuesta pedagógica más que una serie de actividades superpuestas unas sobre otras o talleres con propósitos o didácticas “sueltas”, está contemplada bajo este concepto que permitió que la reflexión pedagógica se dé alrededor de lo que sucede en las y los actores que nos encontrábamos en el aula.

A continuación, se hace ese registro de cada una de las categorías, el abordaje que hice de estas y la importancia del trabajo en el aula, para que sean posteriormente analizadas luego de la implementación del trabajo. En el desarrollo de Literatura Infantil y Cuerpo como categorías, se tendrá una mirada común para presentar las definiciones y funciones en la educación de estas dos. Así mismo, cada categoría tendrá apartados distintos, frente al desarrollo académico que cada categoría ha consolidado.

5.1 Literatura Infantil:

La Literatura Infantil ha tenido un trasegar histórico muy importante dentro de la Literatura general, desde la multiplicidad de cuentos tradicionales que los pueblos del mundo han transmitido a sus comunidades desde la oralidad. La importancia de la Literatura en la construcción de conocimiento y reconocimiento de la historia ha sido crucial para los seres humanos, desde las diferentes áreas de conocimiento. Han sido tan amplios los campos donde ha tenido un papel fundamental, que el abordaje de esta

categoría dentro del documento se hará de la siguiente manera: definiciones, funciones y el papel de la Literatura Infantil en el aula. Con lo anterior se posibilita tener una concepción mucho más compleja y que permitirá comprender las acciones que se emprendan dentro del aula.

Definiciones:

Inicio este apartado con una definición por parte de Colomer (2004) donde afirma sobre “la importancia de la literatura como representación cultural de la experiencia.” Mejor que una fotografía, la Literatura comienza a ser reflejo de las problemáticas y/o desarrollo de cierta época, en un lugar determinado. Así mismo, Colomer (2004) menciona que a partir de los años sesenta se comienzan a realizar investigaciones con libros infantiles y la educación literaria, basadas en los formatos, contenidos y sentidos de estos.

Gracias a estas primeras investigaciones y al sentido verdadero de la Literatura, el campo de Literatura Infantil, inicia complejizándose, ya que las teorías lingüísticas de la época la definen como un uso de la lengua, Colomer (2004), lo cual da pie a que los materiales elaborados para las niñas y los niños tengan un fin, creando una única forma de enseñar literatura o aprender a leer y escribir gracias a esta. Otra de las problemáticas que Colomer (2004) hace mención es el hecho de que estos cambios están pensados desde políticas de cambios de modelos de conducta y de cohesión social. Es decir, la Literatura Infantil es usada para concebir y constituir un ideal de sociedad y de individuos dentro de esta.

Aquella tergiversación que se presenta a la hora de destinar un libro de Literatura para las niñas y los niños, ha sido abordada por varios autores, entre ellos Cervera (1988), el cual establece tres discusiones sobre la Literatura Infantil. La primera, es el creer que si existe algún tipo de material literario para niños, éste debe carecer de todo lo que en verdad se llama Literatura, como la gran variedad de palabras, preguntas, discusiones, sentimientos, etc. Es así que se concibe que el material dispuesto para las niñas y los niños, deba ser un libro informativo el cual, permite a la niña o niño conocer el mundo a través de este (o lo que se quiere que el niño conozca del mundo). La segunda la llama tesis “liberal”, donde plantea que no debe haber ninguna distinción particular con Literatura clásica, en donde la niña o el niño puedan acceder a cualquier trabajo literario dirigido a los adultos. Y una tercera, en la que me centro para adoptar la perspectiva de mi trabajo de investigación, es el entender la importancia de la Literatura Infantil en las edades tempranas, pues es en esta en la que se “adquiere mayor importancia no sólo como factor estimulante de la fantasía, sino como todo compensatorio y corrector de deficiencias, como estímulo para la expresión” (Cervera, 1988, p.16)

La tesis que plantea Cervera (1988) en torno la Literatura Infantil desde España, de igual manera la desarrolla Rey (2000) en México en su libro *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana* donde hace referencia a la aparición del término de la Literatura Infantil, buscando así una serie de trabajos desarrollados por distintos académicos, que de igual manera han trabajado esta área de conocimiento. La gran mayoría de estos autores hacen convergencia, en que el momento en el que se piensa que debe existir un género distinto a la Literatura general, el cual debe tener ciertas

características que lo diferencien y se cree un género literario. Esther Jacob, citada por Rey (2000) menciona que esta debe poseer una “simplicidad, una gracia y una belleza tales que éste pueda entender” (p. 18)

Rey (2000) al hacer un recuento histórico en lo que concierne a este concepto se da cuenta de varios elementos en común y uno de ellos como anteriormente hacía mención, es la falta de los elementos que necesita un texto para ser literatura. Las definiciones que Rey (2000) recoge, se dan bajo un carácter lucrativo, ya que se empieza a presentar la importancia en gustos, necesidades personales y sociales, edades, etcétera. Y más que una necesidad y un gusto de las niñas y los niños, nos damos cuenta de las necesidades de aquellos adultos que buscan instrumentalizar la lectura disfrazándose de Literatura Infantil, para poder lograr mayores rendimientos eficaces en las escuelas.

Estas concepciones han sido bastante arraigadas por parte de los adultos, en búsqueda de lo “mejor” para los más pequeños, donde no hay ninguna certeza de la realidad. El goce por la lectura por parte de las niñas y niños, además del acercamiento a estos textos, cuando se les presenta libros que no le permitan preguntarse por la realidad, o tan siquiera disfrutarlo. Esta actividad lectora, brinda retos tanto lingüísticos como culturales, los cuales no son explícitos y logran movilizar el pensamiento en cada sujeto que se acerca a un texto literario.

Así mismo, Rey (2000) también hace referencia y bastante hincapié en inapropiado que exista una diferenciación de la Literatura, o tan siquiera negarla, pues gracias a aquel auge de la moda y el mercado han dejado de lado toda expresión artística, donde todo depende del acercamiento que se les hace a los más pequeños a la

Literatura, ya que si existe un buen acercamiento a esta, en donde no se limiten las lecturas, buscando crear como menciona Rey (2000) una “experiencia vital” con la Literatura, en donde los acercamientos, le permitan a las niñas y niños ser conscientes de sus gustos y necesidades.

Entender la Literatura Infantil, desde López (1990) cita Michael Ende, escritor de varias novelas famosas y exitosas en el mundo de la Literatura, “no hay temas infantiles y temas adultos sino una *distinta manera de contar*” (López, 1990 p.18) Con esto se hace evidente que la discusión frente a la Literatura, se encuentra ubicada en la discursividad y narrativa que tiene el texto. La Literatura Infantil es pensada para las niñas y los niños la cual no debe perder magia, fantasía, ficción, verdad, etcétera

Funciones

La Literatura al ir posicionándose dentro de las facultades de humanidades, en algún momento se tuvo que discutir con la pedagogía y la educación (López, 1990). Es gracias a esto que, el trabajo y postura del maestro en la escuela con la literatura iba más allá, de tan solo presentarle distintas obras literarias a las niñas y los niños, para entender las necesidades y particularidades del contexto en el que se encuentre dando así la posibilidad de que el niño cree, explore y exprese gracias a la literatura infantil. Pero como lo afirma Cervera (1988), el establecer en un grupo tan grande, aquellas necesidades se hacen muy complicado, estableciendo unas propuestas que no tienen un orden cronológico ni jerárquico, en las que se les brinde a las niñas y los niños, una experiencia grata y enriquecedora con la Literatura Infantil o simplemente Literatura, la cual se desarrolla de la siguiente manera:

1. Descubrimiento de sí mismo
2. Descubrimiento del entorno humano
3. Descubrimiento del entorno material
4. Descubrimiento y aceptación de la posible existencia de otras realidades fuera del marco abarcado por el niño.

Dentro de la historia de la Literatura, en específico la Literatura Infantil, el uso de ésta se ha concentrado directamente en las escuelas, desde lograr conformar las múltiples posibilidades de enseñanza de la lengua escrita, hasta esquematizar el conocimiento sobre la misma literatura. Pues ésta es usada no solo como un reconocimiento de la lengua escrita, sino que es un instrumento de enseñanza.

Si se trata de hablar acerca de las funciones que no solo desde la instrumentalización a la que se ha visto sometida la Literatura, Colomer (2004) habla de la oportunidad de que las niñas y los niños puedan comenzar establecer el esquema narrativo de diversos formatos escriturales, además de lograr comprender el sentido de cada una de las historias que se les presenta. Por otro lado hacia los años sesenta, las teorías lingüísticas, tales como la teoría de la recepción, la semiótica y la pragmática, hacen referencia “al papel cooperativo que el texto otorga al lector y a la literatura como uso específico de la comunicación social” (Colomer, 2004. p.)

Así mismo Colomer (2004), da importancia a la lectura libre, la cual logra sintetizar en cuatro ideas que se producen gracias al acercamiento a los libros desde

edades muy tempranas. La primera es la adquisición del sistema de símbolos, en esta primera línea el poder darle significado a acciones, emociones y palabras poco familiares, esto debido a la “capacidad innata de simbolización de la especie humana” (p.8) La segunda línea a la que hace mención Colomer (2004) es el uso de la imagen para la construcción de sentido, dentro de esta hay una apreciación frente a los libros ilustrados y la importancia del acercamiento que tengan las niñas y los niños, pues junto con la imagen se consolida la comprensión y acercamiento a los libros.

La tercera línea que Colomer (2004) plantea, es la adquisición de la conciencia narrativa, donde existe una construcción de las diferentes formas narrativas que se encuentran en los libros, además de la adquisición de múltiples formas para expresarse en juegos y situaciones de la cotidianidad. La cuarta y última línea es la ampliación de la experiencia: los temas, se encuentra relacionada al lugar de relación que existe entre la realidad y la fantasía. Desde esta relación se comprende la oportunidad de que las niñas y los niños puedan cuestionarse acerca de lo ocurrido dentro de la historia, hacer posible lo imposible, además de lograr desplazar cuerpos a espacios contruidos por los autores de estos libros, además de traerlos a una experiencia familiar a una experiencia global.

Géneros y formatos

Por otra parte, no se puede desconocer que, si bien la Literatura Infantil se ha incrustado en nuestras sociedades, buscando visibilizar a las niñas y los niños dentro del campo del lenguaje escrito, se encuentran libros con ciertas características de las cuales ya hice mención, pero además se encuentran textos literarios, pensados para el goce y

disfrute de los más pequeños, dentro de estos están los libro álbum, cuentos, novelas y poesías.

Los **libros álbum y/o ilustrados**, se han comenzado a posicionar dentro de la Literatura, no solo en lo comercial sino por la capacidad de combinación entre la imagen y el texto donde ambos tienen una relación indiscutible, el uno no puede ser sin estar con el otro, pues cada uno apoya a la comprensión de lo que se quiere transmitir, o tan solo querer dejar a la imaginación del lector. Este tipo de libros ha podido acercar a las niñas y los niños a una literatura que tanto Cervera (1988) como Rey (2000) describen, pero no solo por su carácter literario, sino que las presentaciones (tamaños) en las que se hacen la impresión del libro son grandes, gruesas y muy coloridas en algunos casos, pero todo el trabajo que se hace en la elaboración de estos es pensado en la experiencia que las niñas y los niños puedan tener a la hora de encontrarse con ellos.

En cuanto a los **cuentos**, son diversos lo que me encuentro, desde los que acompañan a cada niña o niño en la noche -aquellos que escuchábamos cuando pequeños en la escuela o con los abuelos-, los cuentos de hadas. Cada uno con sus características particulares, pero al ser cuentos han permanecido en nuestra cultura, desde la tradición oral de estos hasta la lectura que ha emergido de los mismos. Donde el despliegue de la imaginación se da con esta actividad junto con ellos, pero no solo eso sino cómo lo desarrolla Bettelheim (1976) conllevan diferentes situaciones de la condición humana.

La **novela** es un género literario que normalmente se ha destinado para las personas mayores, pero hay varios escritores que creen que la creación de estos textos para los más jóvenes es de vital importancia, pues permite crear un vínculo distinto con

el libro, pues la interacción que el lector tiene con este es de mucho más tiempo, además de la continuidad narrativa que se presenta en la lectura de estos textos. Si bien las extensiones de las novelas no son de igual proporción a la que se escribe para los adultos, si contiene una discursividad, un problema y envuelve al lector en la historia.

Por otra parte, **la poesía** que se piensa para las niñas y los niños, tiene en sí un lindo juego de palabras el cual le permite conocer el mundo con una singularidad sonora y una utilización de metáforas donde se logre preguntar por el mundo y aquellos significados de las palabras que solo se pueden dar a través de la experiencia sensible con el mundo. El trabajo con la poesía hecha para los más pequeños va en concordancia con lo que plantea Cervera (1988) cuando propone el trabajo de la literatura infantil como una experiencia grata y sensible.

En cuanto a la **tradición oral** es necesario resaltar, la importancia que tiene dentro de la concepción de Literatura Infantil, pues es esta quien introduce al niño al mundo de la significación en el que nos encontramos hoy inmersos. El juego de palabras con las adivinanzas, retahílas, trabalenguas, poesías, cuentos extraños, mitos, leyendas, etcétera, constituyen lo que somos y cómo concebimos nuestra realidad. Posibilita lo anterior, pensar en lo que pudo haber sido algo o alguien, pues es este acto de contar a los más pequeños lo que se ha construido durante mucho tiempo, antes de que estuviera el sistema escritural, que la narrativa oral siempre permitió que esos lazos intergeneracionales sean más estrechos.

Estos géneros literarios han permitido que la multiplicidad de materiales dispuestos para las niñas y los niños, tengan una gran diversidad de formas narrativas, de expresiones artísticas. Llevando a la creación de textos por parte de quien lee o se

acerque a ellos, lograr tener un toque único y permita que esta acción trascienda. López (1990) afirma que los géneros literarios están basados en la experiencia humana, comparando la clasificación de estos con las especies en biología. La forma más real que López (1990) hace, es a partir de las diferencias, referidas a la construcción narrativa y discursiva, donde se hace evidente el estado emocional que atraviesa el autor y el lector, el cual, permite que el proceso de significación sea crucial en la vida de cualquier sujeto.

Lo anteriormente desarrollado frente a lo que concierne la Literatura y en especial, aquella que está dirigida a las niñas y los niños, demuestra la complejidad y la gran multiplicidad de elementos de la condición humana que se pueden encontrar en estos textos. Cerrillo (2007) le da importancia a las características que tiene este campo, para que se pueda concebir como una línea específica de conocimiento. Se cuestiona la transformación que ha tenido en el ámbito educativo, lugar en el que se convirtió en una parte de una gran área de conocimiento, compartiendo reflexiones desde el orden gramatical principalmente.

La Literatura Infantil y la escuela

Frente a los trabajos que se han emprendido en la escuela, alrededor de la enseñanza de la literatura, estos se problematizan a la hora de ser concebidos como un instrumento, así como anteriormente hice mención. Colomer (2004) cita a Bourdieu (1974) donde menciona la importancia de la escuela en el acercamiento a la literatura como “una institución social que contribuye a la dinámica del campo literario” (p.4) Al ser la escuela tan importante dentro de la sociedad moderna, se hace necesario tener una

comprensión de la capacidad de consolidar un sistema de representación y significación, sobre las relaciones sociales junto con la literatura en este caso la Literatura Infantil.

El aprendizaje memorístico de la literatura, el cual tuvo como fin la escuela desde los años sesenta, hoy siguen persistiendo dentro de las prácticas educativas. Estas prácticas estaban guiadas a la enseñanza de la lectura y escritura, basadas en el modelo perceptivo-motor del conductismo. Estas formas de enseñanza impiden que las niñas y los niños tengan un placer intelectual Colomer (2004) que es propiciado por la **lectura libre**.

La lectura libre según Colomer (2004) es la única alternativa a la enseñanza en la escuela primaria, acompañada de una biblioteca dentro del salón de clases, donde la lectura libre sea de manera individual, grupal o guiada, “Las ideas difundidas al respecto han configurado la conciencia educativa de que el simple acceso a los libros constituye una gran parte de la educación lectora y literaria y puede servirnos aquí de ejemplo de cómo ayuda la literatura a entender el mundo en la etapa de formación de los individuos.” (Colomer, T. 2004 p. 7)

5.2 Cuerpo

“El cuerpo es así entendido como lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social” (Esteban, 2004)

Definiciones

Las concepciones alrededor del cuerpo al igual que muchas otras han sido bastantes subjetivas, de la misma manera que diversas, pues éstas giran en torno a los cambios que las sociedades han atravesado. Podemos comenzar aludiendo a los griegos,

quienes construyeron una concepción de belleza corporal, evidenciada en las esculturas idealistas de corpulencia tanto de la mujer como del hombre. En el Renacimiento, se comienza a realizar distinciones frente a la concepción del cuerpo, tales como la posesión y la individualidad. Donde tiene repercusiones acerca de la concepción de Cuerpo en occidente en la modernidad, los cuales han permeado lo que se piensa hoy del cuerpo.

En cada uno de estos momentos históricos el cuerpo ha sido objeto de estudio, porque posee una carga histórica y social. Así, el cuerpo, puede llegar a dar libertad a un sujeto, puede contemplar los cambios que se van efectuando sobre el cuerpo y finalmente llega a presentarse en la transformación en un mecanismo de control al parecer inexorable.

El cuerpo es el simple reflejo de lo que somos y de lo que nos hemos construido durante nuestra estadía en el mundo, las experiencias que hemos tenido desde ese momento han sido corporales, cada movimiento de este, ha dispuesto nuestra manera de estar en el mundo. Pero no solo el cuerpo donde habitamos conforma quienes somos recién llegamos a este planeta, sino la imagen que tenemos de los otros cuerpos, donde se construye un lenguaje múltiple y permite comprender todo lo que nos rodea. La experiencia de los otros logra que nuestro acercamiento a eso desconocido pueda ser mucho más significativo.

Foucault (1966) habla acerca de los cambios que atraviesan los sujetos alrededor de la constitución de sus cuerpos, donde se dice estar en la búsqueda constante de un cuerpo utópico, que termina siendo un cuerpo constituido desde lo incorpóreo. Éste pasa por la construcción de la palabra la cual está oculta por ese deseo de ser, reconociendo

su cuerpo no solo desde la individualidad sino desde la colectividad al decir “Mi cuerpo, de hecho, está siempre ligado a todas las otras partes del mundo” (Foucault, 1966 p.16).

No solo las expresiones y movimientos corporales, configuran el cuerpo de los sujetos, sino que existe una gran cantidad de factores sociales y personales que permiten constituir el cuerpo. Uno de los espacios que ayudan a esa configuración de cuerpo es la intimidad como territorio, desarrollada por Scarano (2007) cuando hace mención a “El territorio de lo íntimo aparece escrito privilegiadamente por las pasiones, en esos rituales privados, donde el cuerpo forma parte de la simbólica social con gestos, movimientos, posturas, percepciones.” Permitiendo con esto dilucidar aquellas huellas que marcan la forma de ser y estar en el mundo, donde no solo queda la marca inconsciente de lo que es el cuerpo, sino que puede existir un proceso de reflexión frente a lo adoptado por el cuerpo.

No obstante, el hecho de la configuración del cuerpo se encuentra permeado por el territorio, las relaciones con otras y los otros, es por esto que desde la corriente feminista desde España, Esteban (2004) realiza un acercamiento a esa construcción de cuerpo tanto individual como colectiva que se ha ido estableciendo a lo largo del tiempo, denomina así estos cambio de “identidad corporal” para entender las dinámicas desde la corporeidad.

No solo hay que comprender el cuerpo como un solo lugar de experiencia, existen elementos como lo físico y lo cognitivo que van de la mano, en la forma de lograr tener conciencia de lo que nos rodea:

El cuerpo es, así, considerado un agente y un lugar de intersección tanto del orden individual y psicológico como social; así mismo, el cuerpo es visto como un ser biológico pero también como una entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora. (Esteban. 2004 p.21)

Escuela y Cuerpo

En relación a la experiencia, el acercamiento a la expresión corporal no se puede dejar de lado, pues entiende que el cuerpo es el primer instrumento de expresión del hombre desde que nace, claro está sin desconocer las otras expresiones artísticas que existen. El hombre nace y ya existe un pleno conocimiento, necesidad de entender y expresar con su cuerpo, en el que el aprendizaje de la exteriorización es mucho más significativo que sólo como mero instrumento.

En el trabajo pedagógico, principalmente con las niñas y los niños no se puede desconocer el cuerpo como actor fundamental, como ya lo mencioné a partir de diferentes experiencias. A partir de diferentes experiencias se comienza a entablar una gran variedad de preguntas por el mundo, es así como dos mujeres argentinas han dedicado parte de su vida al trabajo de expresión corporal en el jardín de infantes, donde han comenzado a evidenciar y proponer trabajo con los más pequeños: Stokoe y Harf (1996) aclaran que la expresión corporal se manifiesta en 4 niveles fundamentales:

- La persona en relación con sí misma
- La persona en relación con otras personas
- La persona en relación con otros seres vivos
- La persona en relación con los objetos

Lo anterior da cuenta de la necesidad que tiene el hombre para conocer y expresar a través de su cuerpo en relación con su entorno, en un momento histórico determinado en las que los seres humanos no estamos en relación consciente con el cuerpo propio. Por lo que se busca homogeneizar los cuerpos tal cual lo hace la escuela moderna, “mutilando” el cuerpo y su relación con el saber y la sensibilidad que todo ser humano tiene. Hay predominio de saberes, el educar para sentir y pensar no se hace relevante para las instituciones educativas y, esto lo podemos observar no solo en las prácticas del maestro sino también en la construcción de políticas educativas homogeneizadoras del saber, Foucault (1975) nos permite tener de manera más clara este hecho, pues se condenan los cuerpos a rendir con ciertos estándares internacionales como lo es la OCDE, que no responden a lo que el cuerpo en sí es o dinámicas de biopoder.

Posicionar el cuerpo en la escuela permite analizar lo que sucede con él y las transformaciones que se pueden llegar a dar, pues la labor de la escuela debe ir más allá de la reproducción de conocimientos, lo cual no cobran ningún valor significativo en la vida de los niños y las niñas. En el área de educación artística que se presenta en la escuela y en donde se posiciona el cuerpo dentro de esta institución, se ha venido desconociendo su labor en el ser humano, sabiendo que el arte se debe visualizar como un modo de conocer el mundo desde una perspectiva distinta, una representación de la realidad,

Dado que la misión de la Educación por el Arte es entendida más ampliamente que el de formar sólo futuros artistas, es desarrollar en todo los seres humanos las manifestaciones naturales expresivas artísticas con que nacen, es posible determinar que el fin último de este estilo educativo es lograr que a través del

proceso educativo se desarrolle una educación artística que permita que todos los educandos logren una valoración del arte (Padilla, 2001 p.6).

Una de las manifestaciones artísticas que menciona Padilla (2011), es la estética que ha de permitirle a los sujetos ser más activos y políticos capaces de evaluar, criticar y posicionarse ante las representaciones de realidad en las que se encuentra, además de ser capaz de percibir el arte no solo en la música, las plásticas, el espacio, sino que también reconozca la poesía y la literatura como expresiones artísticas y estéticas del lenguaje. Así “El movimiento corporal se configura como un lenguaje propio sujeto a las condiciones fisiológicas, anímicas y espirituales que determinan el conjunto de su expresión”. (Riveiro, 1997, p. 74).

Es por eso que al hablar del cuerpo me refiero a la educación artística, pues en la escuela es el único lugar que se le ha dado a lo que concierne el tema de cuerpo, el cual es el medio para que aquella experiencia estética tenga vida, donde se pueda pensar en el cuerpo, o tan solo que el sujeto se pregunte. Pues si la escuela quiere ser un espacio donde convergen distintas realidades, se hace necesario comenzar a pensar en cómo ser ese lugar.

Una de las concepciones sobre Cuerpo desarrolladas desde la filosofía, es Merlau Ponty. Perez, A. (2008) hace una síntesis de la teoría desarrollada por él, donde menciona la importancia de la construcción de pensamiento desde las percepciones y no las sensaciones. Entendiendo la percepción como lugar de consolidar diferentes tiempos espacios y subjetividades en el proceso de aprendizaje. Estas percepciones posibilitan recordar experiencias, que le permitan al individuo identificarse a partir de dicha experiencia corporal. Comprender el cuerpo como dinamizador de objetos y espacios (Perez, A. 2008)

5.3 Literatura Infantil y Cuerpo:

“Es fundamental dejar establecido que esta área concibe el desarrollo de la expresión, no solamente como potenciador de la espontaneidad, sino que también respeta los lineamientos y estrategias inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, en procura de preparar favorablemente a alumnos y alumnas como espectadores frente al arte, dando una mayor capacidad expresiva a las propias producciones, sobre la base del descubrimiento realizado en otras obras artísticas.”

Padilla. (2001)

El arte al que se refiere Padilla (2001) no solo se basa en las plásticas, música, obras arquitectónicas, sino que este mismo menciona que la literatura también hace parte de lo que llamamos arte, pues en ella encontramos un trabajo juicioso de representación de la realidad, donde la estética, postura política, construcción de realidad, etcétera. Se encuentran implícitas, ya que es en esta que los lectores hacen una lectura de lo que ha vivido este sujeto.

Para comenzar a elaborar las relaciones que se hacen entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, hago referencia al momento en que nos encontramos con un libro de Literatura, donde se inicia una búsqueda de un lugar habitualmente en el que se logre establecer un dialogo con el autor, con el espacio y hasta con uno mismo. Esa es la riqueza que la misma Literatura tiene, la cual no se debe alejar de los más pequeños. Para el trabajo con las niñas y los niños, en el acercamiento a estos textos se comienza a dar una iniciativa bastante interesante y muy común actualmente: **la lectura en voz**

alta. Ésta es uno de los acercamientos más importantes que se da en la vida de cualquier niña o niño, pues es en este acto, de préstamo de voz, ojos y cuerpo, en el que pueden encontrarse consigo mismos, y comenzar a elaborar su acervo literario, en el que puedan construir el criterio de elección entre la literatura o no, pues esta puede envolverlos en la historia o simplemente aburrirlos y dejar que tan solo termine la lectura.

Cuando un sujeto se encuentra con un libro literario busca un lugar en el que se pueda encontrar con el autor, con el espacio y hasta con él mismo, esa es la riqueza que la misma literatura tiene, la cual no se debe alejar de los más pequeños. Para el trabajo con ellos y el acercamiento a estos textos, se comienza a dar una iniciativa bastante interesante y muy común actualmente, la lectura en voz alta, siendo este uno de los acercamientos más importantes que se da en la vida de cualquier niña o niño, pues es en este acto, de préstamo de voz, ojos y cuerpo, en el que los niños pueden encontrarse consigo mismos, y comenzar a elaborar su acervo literario, donde puedan construir el criterio de elección entre la literatura o no, pues esta puede envolverlos en la historia o simplemente aburrirlos y dejar que tan solo termine la lectura .

En la lectura en voz alta, quien la dirige debe contar con distintos elementos proxémicos y paralingüísticos (Calsamiglia y Tusón, 1999), en el que su cuerpo está en constante relación con el otro y con la misma lectura, donde exista una conexión entre la palabra dicha y escrita, el cuerpo y la imagen, pues estos elementos ayudan a la lectura y comprensión que puede tener el otro acerca de lo que se está leyendo, pues este modelo de lectura será el que cada niño apropie o no en su lectura individual. Es un espacio en donde se eligen criterios, donde la curiosidad y el asombro de lo que sucede

en el libro llenen cada uno de los músculos de quien lo oye. Pues es allí donde la estructura literaria cobra real sentido en quien lee y quien escucha

Para el trabajo que se realiza alrededor de la lectura en voz alta, es importante resaltar que esta es una experiencia importante a la cual, la mayoría de escritores y lectores ha podido tener un acercamiento, pues como bien lo menciona Trelease (2001), es crucial que desde antes del nacimiento el bebé tenga un acercamiento con el lenguaje. en este caso me refiero al oral, pues es en ese momento en el que los seres humanos podemos llevar a cabo un proceso cognitivo, donde se intenta comprender el sistema de representación en el que se encuentra cada sujeto.

Desde los primeros dos años de vida de los sujetos, es necesario hacer un acompañamiento antes del libro. En los libros tenemos la posibilidad de ver otra realidad o algo que nunca será. Es necesario que el niño como sujeto sensible pueda tener la posibilidad de acercamiento a todo nuestro sistema comunicativo, donde las tonalidades de la voz puedan ayudar a comprender lo que el otro nos quiere decir, la disposición del cuerpo, de la proximidad que se da, además de una serie de experiencias sociales donde el cuerpo presente y ausente puedan estar inmersos en situación.

El trabajo que emerge en la lectura en voz alta, es el ejemplo y acto más claro de la relación entre la literatura y cuerpo, es en este momento tan sencillo, el lector lo que busca es que aquel que lo está escuchando pueda tener una experiencia sensible, dándole la posibilidad de entablar diferentes vínculos con el libro que se presenta. Para esto el que dirige la lectura debe tener claro una serie de *detips* para que el desarrollo de la lectura pueda concretar la experiencia sensible que se quiere generar, además de ser un modelo lector para quien lo está escuchando.

Si bien la lectura en voz alta es la relación que se tiene entre el Cuerpo y la Literatura Infantil, se puede decir que desde la experiencia corporal, se han elaborado diferentes tipos de escrituras literarias. Por otra parte la experiencia corporal, en ocasiones es invisibilizada y direccionada únicamente como el trabajo que se hace en el teatro, pierde su valor complejo, no comprenden que desde este mismo punto es reconocido como lenguaje, arte, expresión. Gracias a esos distintos lenguajes con los que se puede evidenciar el cuerpo, ha posibilitado que se realice trabajos de investigación o relación con la literatura.

Desde la bibliotecología se ha comenzado a desarrollar un término muy similar en cuanto a las formas en que se desarrolla la lectura en voz alta, desde este campo lo han desarrollado como animación lectora (Álvarez, 2009), está enfocada como una estrategia de promoción de lectura dentro de las bibliotecas específicamente. Dentro de las posibilidades frente a la forma de cómo se desarrolla esta animación o fomento a la lectura. Desde la proximidad, tonalidades de voz, posibles formas de que el cuerpo pueda acompañar la lectura de un libro.

Otra de las relaciones que dan posibilidad a que la Literatura Infantil y el Cuerpo puedan coexistir es el paso de **la experiencia corporal a la escritura literaria**. Uno de esos trabajos lo desarrolla Vivero (2008), el cual alrededor de la teoría y la crítica literarias feministas ha podido desarrollar el conocimiento y la importancia que tiene el cuerpo de la mujer como texto encontrando un equilibrio entre “la función comunicativa y la función poética” las cuales no pueden desligarse a las funciones del texto literario. A lo largo del trabajo que presenta Vivero (2008) da cuenta de esas dos funciones comunicativa y poética que tiene relevancia en el cuerpo de la mujer, pues es en este en

el que su experiencia natural de madre permite que haga un encuentro con su cuerpo, y que a raíz de esta experiencia lo poético y lo metafórico que este texto literario contiene aflore, pero no solo se evidencie desde el texto escrito sino también desde la voz de la madre.

Siguiendo con las relaciones, me encuentro que en este mismo texto se evidencia alrededor de la liberación del cuerpo, con la experiencia que este brinda logra dar una modificación de las estructuras tradicionales de escritura literaria. Dejando que la escritura, así como la experiencia sean sensibles y pueda ser tanto realista, como también fantástica, lo que constituye una experiencia que no solo ha vivido el escritor, sino que hace así mismo que el lector sienta.

Pero ni la lectura en voz alta, ni la experiencia corporal que lleva a la creación literaria son las únicas relaciones que existen entre la literatura infantil y el cuerpo, pues desde la lectura literaria también se comienza a dar una serie de experiencias que nos llevan a pensarnos en nuestro cuerpo. En muchas historias nos llevan a lugares lejanos, tierras desconocidas, de una manera tan mágica que no nos mueven del lugar en el que estamos, pero si disponen nuestros cuerpos de otras formas. Se logra tener “Experiencias sensibles” tan cual lo llama Scarano (2007), experiencias que no solo involucrar todo lo que sucede en ese momento, sino que permiten vivenciar el cuerpo en el ayer o en un futuro. El nombrar las cosas y poder comprender de lo que se está hablando también conlleva una experiencia corporal en el lector donde ha podido acercarse al significado de cada una de las palabras. Según Langbaum citado por Scarano (2007):

Bajo la revolucionaria consigna de (El poema le sucede a alguien), ofrecía una inmejorable plataforma para avanzar en esta recuperación de la poesía como acción

sobre el lector y la realidad, instrumento de una era que debe aventurar una literatura sin significados objetivamente verificables (p. 29.)

Pues termina siendo literatura, un espacio de encuentros y desencuentros con la realidad en la que se encuentra el lector y el escritor, ambos pueden tomar distancia o verse reflejados en lo escrito, todo en marco de la experiencia corporal o social a la que se ha enfrentado quien escribe y en otros casos quien lee.

Pero al hablar de Literatura Infantil nos lleva a mencionar directamente a la lectura, aquella lectura liberadora del alma, la cual crea un papel importante en el acercamiento que puede tener cualquier sujeto. Si bien he hablado de la Literatura Infantil, también es pertinente hablar de aquel acto que hace que esta genera diferentes emociones en los sujetos que se acercan a ella, ya que si se quiere hacer un verdadero y acertado acercamiento, este acto debe llevar en sí un carácter lúdico en el que se transmita todas aquellas emociones que la misma literatura conlleva.

La lectura literaria ha sido por muchos años estereotipada, en muchas culturas el leer se consideraba un acto de ocio y pérdida de tiempo, acto el cual las mujeres fueron asumiendo, pero que a lo largo del tiempo se ha ido dejando de lado aquella lectura de literatura a la cual las mujeres tenía acceso Petit (2001) hace una investigación en la que realiza una serie de entrevistas a jóvenes de zonas rurales que han sido privados de aquella lectura pero han podido encontrar espacios donde pueden dar cuenta del valor que se encuentra en estos libros, se encuentra un espacio íntimo de reflexión constante de su realidad, un encuentro con ellos mismos, en el que se pueden ir consolidando como sujetos críticos.

El cuerpo siempre ha de ser algo de lo que se han encargado los gobiernos que olvidemos, pero dentro de la educación infantil debe ser el eje central del acto educativo ya que se hace importante pensarnos simplemente en los hechos que lo atraviesan, donde la bondad y muchas otras virtudes son las que determinan una única concepción de cuerpo. Así, como hay infinidad de libros literarios y de escritores en el mundo, son muchos más los cuerpos que han tenido experiencias diversas, entender la posibilidad que da la lectura de literatura desde tan temprana edad y mucho más desde antes de nacer. Esto con el fin de que los lectores puedan tener diferentes concepciones de la realidad, así como puedan comprender su propia realidad, donde su cuerpo no solo sea imaginado, sino que su construcción pueda ser en el mundo.

Los libros para los más pequeños como tienen características muy particulares, en cuanto a su forma física como en su contenido. La forma física se da en una relación mucho más estrecha con el cuerpo presente, en tanto “los libros en primera infancia se prueban con todos los sentidos” como lo menciona Yolanda Reyes en su ponencia (2012). Esta misma autora hace mención en esta ponencia en la importancia de la relación con todo el cuerpo y el libro. Al igual que la lectura literaria en donde “se trae al presente lo que no está” con esto no solo se refiere a objetos, sino a lugares extraños, personas, personajes de otros cuentos, los cuales apoye al goce de esta misma lectura.

Es importante seguir la reflexión entre las diferentes relaciones que existen entre la Literatura Infantil y el Cuerpo con una afirmación que me parece muy pertinente la cual hace Reyes (2012) en la misma ponencia y es que:

“El trabajo con el lenguaje no es otra cosa diferente de la construcción de una casa en la que vamos a habitar toda la vida y que quedará algo de ella cuando no estemos” min 15 (2012)

Con esto no solo se refiere al acto de escribir o tan solo hablar, sino que además de ser y estar en el mundo, las diferentes experiencias que se puedan entablar con otros sujetos hace de igual forma que este tipo de trabajos se esté dando de una manera mucho más enriquecedora, para cada uno de los actores que se encuentran en nuestra sociedad. Lo que somos y lo que hacemos, permiten que cada uno de los que se encuentran logre hacer la comprensión de las diferencias en las que nos encontramos hoy en día y siempre.

La experiencia que cada sujeto tiene logra posibilitar que su espectro de conocimiento frente al mundo sea mucho más amplio, en este caso al relacionarla con la Literatura, se ha logrado que la visión de diferentes realidades pueda llegar a constituir una subjetividad que logre reflexionar y entender la diferencia. Scarano llama a esta experiencia “Experiencia común” la cual es vista “como material extra textual, es en realidad una cantera de materiales heterogéneos (biografía, historia, ideas, comportamientos, costumbres, hábitos, sentimientos), susceptibles a entrar en el orden de los discursos.” (2007). Esta experiencia común que menciona y la cual desarrolla, siendo la escritura literaria, la lectura de la misma, lugares de construcción de significado, dando lugar a los sentimientos y las formas de ser y estar en el mundo que anteriormente hacía mención permiten que esta experiencia se concrete con el hecho de sentirse identificado con el personaje o tan solo querer alejarse de este mismo.

No solo las relaciones que hasta el momento se han mencionado entre la Literatura Infantil y el Cuerpo son las únicas que existen, pues hay un proceso de cognición frente a lo que hay en la construcción de significado de las palabras, pues tanto la palabra como la acción o forma de pensar, han convocado a pensarse que existe algo que va más allá del simple movimiento, sino que ambas son construcciones sociales que se han venido entablando a lo largo de la existencia de la humanidad. “Algo pasa a través de las palabras, pero con la apariencia de que está pasando en la calle (...) crear realidades en los poemas, experiencias que suceden en el texto de un modelo verosímil” Montero (citado en; Scarano, 2007, p.32)

5.4 Educación rural:

Al hacer mención de lo rural, siempre se tiene presente como un espacio geográfico que está determinado por ciertas prácticas productivas, totalmente ligadas al trabajo con la tierra, y en específico a lo que concierne el campo. Es un escenario que ha tenido diversas transformaciones a lo largo de la historia, las cuales no solo están referidas al enfoque de desarrollo, sino que se han generado unos cambios en términos poblacionales, económicos, espacio-temporales, sociales, entre otras. Estas transformaciones permiten entender los territorios hoy de manera particular y no únicamente como lo enuncia el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), donde se define desde sus características:

...por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas. (s.f.)

Como anteriormente mencionaba, el concepto *rural* hoy ha comenzado a tener diversas discusiones en la academia, tanto así que no se habla de ruralidad si no se menciona de manera plural en el contexto actual llamado por Llambí y Pérez (2007) nuevas ruralidades. Se busca evidenciar los procesos y fenómenos que la entrada de la modernidad a Latinoamérica, hizo que en el ámbito rural se dieran ciertos cambios, hacen énfasis en definir qué es lo rural y lo urbano, no solo concierne en términos territoriales, sino que hay diferentes implicaciones y transformaciones del territorio que hacen que se genere la dicotomía que estos dos autores desarrollan.

Hablar de ruralidad “ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales” (Llambí y Pérez. 2007, p.40). Con estas características con las que definen lo rural, no existe un solo consenso de lo que implica este lugar, puede que tengan en algunos casos ciertas similitudes frente a estas características, pero no son generalidades que desde los ámbitos académicos de la sociología y la antropología principalmente hayan logrado definir.

Por otro lado, Entrena (1998) cree necesario que los conceptos *rural* y *ruralidad* son distintos, y no querer definirlos como conceptos, pues si se hace tiende a generalizar. Lo que nos invita en realidad es a reflexionar sobre estos dos y lograr comprender y contrastar los cambios que estos espacios han tenido a lo largo del tiempo, siendo estas construcciones sociales que se han venido elaborando y re-elaborando en el transcurrir del tiempo.

En Colombia se ha preservado hasta el día de hoy el hecho de señalar a los sectores rurales, como sectores marginales, incultos, subdesarrollados, etcétera. Tal cual lo menciona el mismo Entrena (1998) puesto que estas concepciones se han venido arraigando gracias a la influencia europea y la idea de modernización del mundo por medio de la globalización. Es necesario aclarar que cada uno de estos aspectos se ha comenzado a deslegitimar, por varios académicos latinoamericanos, la población y su extensión territorial se caracterizan en su mayoría de pertenecer a este espacio territorial tan discutido, en las formas que se menciona y se concibe.

Llegando a lo que se ha hablado directamente en torno a la ruralidad en Colombia, no debe dejarse de lado los diferentes abordajes que se le ha hecho a este campo, en nuestro país, pues si bien ha sido atravesado por todas estas perspectivas europeas, no se desconoce lo que ha vivido el campo colombiano, para poder así tomar postura y un reconocimiento de las particularidades que éste ha tenido en su trasiego histórico, uno de los grandes académicos que ha tenido Colombia, no solo por su nivel escritural, sino que ha logrado tener un diálogo entre los saberes populares y los académicos ha sido Fals (1961) quien consolida el estudio sociológico en Saucío, donde su interés por este lugar se dio por haber sido tan altamente vulnerable a los hechos de violencia que se presentan en el país en los años anteriores. En este trabajo genera un vínculo principalmente con una familia quien lo acoge en su casa, a cambio de trabajar en las labores cotidianas que se presentaban en este lugar.

Poco a poco su interacción dentro de la población del Saucío fue siendo más estrecha, con esto Fals (1961) entiende las particularidades, no solo de conocer a la población desde un espacio geográfico, sino que este se pudiese dar desde el ámbito político, social, productivo y educativo, este último concebido desde los procesos de

socialización que se ven implicados en la primera infancia, al ser una población flotante y bastante dispersa, no lograban consolidar un espacio como la escuela (con horarios, reglas, asistencia continua, etc.) el ámbito educativo estaba más ligado a la interacción con la comunidad más cercana en la que nacía cada niño (familia).

Por los cambios ya mencionados anteriormente y por las particularidades que tiene la población rural, en Colombia hacia 1971 se comienza a implementar una propuesta educativa que ya había sido iniciada por la *UNICEF* llamada *Escuela Nueva*. Esta propuesta que fue planteada en 1975 por Colvert, en un intento de poder dar solución al nivel de analfabetismo que atravesaba el país, donde de igual manera se diera mayor cobertura educativa en el país, entendiendo las diferentes necesidades educativas que se presentaban en estas partes del país que se encontraban “subdesarrolladas”.

La manera para lograr que no hubiera repitencia y deserción por parte de la población infantil, se dio por medio de cartillas, las cuales están hechas por grado y las cuatro materias fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) El proceso de implementación de este modelo se dio en tres fases fundamentales que desarrolla Villar (1995) las cuales permitieron que hasta el día de hoy la educación rural tenga la particularidad de contar con maestros, capacitaciones de asistencia e implementación del modelo. En este, el docente, en palabras de Villar (1995) era un simple “adaptador” de lo que decía en las guías para ponerlo en marcha en el lugar donde trabajaba, pues se desconocía y se sigue desconociendo el saber de un maestro dentro y fuera del aula, pues si no es él quien conoce la población con la que trabaja, es muy difícil que desde el MEN se reconozca los requerimientos que tienen.

El trabajo pedagógico que se ha ido elaborando a lo largo del país, ha sido muy diverso en las escuelas rurales, ya que por lo anteriormente mencionado, don diversas

las experiencias de realidad que cada zona del país ha tenido que vivir, lo cual hace que los métodos de enseñanza sean adaptados al contexto en el que se encuentran. Así como se demostró en la expedición pedagógica en 1982 donde la diversidad de experiencias realizadas como maestros, era tan amplia como la diversidad de regiones que tiene nuestro país, demostrando así las capacidades del maestro de proponer.

Aunque esta expedición se realizó mucho antes que se implementara el programa de escuela nueva, se puede llegar a la interpretación de varios puntos que logran reconocer la educación rural en nuestro país de una forma muy particular, donde cada lugar ha podido reconocerse y entablar ese modo de consolidar los actos educativos con la comunidad, generar espacios de diálogo entre lo que la institución da como directrices frente a los contenidos que se deben aprender y los posibles potenciales que se pueden dar alrededor de los saberes locales.

5.5 La experiencia

Hablar de experiencia nos puede remitir a diferentes concepciones que se han venido elaborando, esta categoría no se podía dejar de lado en el diseño, implementación y análisis de la propuesta pedagógica. Es esta categoría transversal en cada una de las anteriormente que se han venido dando, pues tanto en la literatura, como en el cuerpo y las relaciones que se establecen a nivel teórico, han tenido en sí la experiencia como eje articulador de lo que desarrollan. Además de esto es importante aclarar como la experiencia, es eje transversal frente a lo que se trabaja en estos y en especial en todo acto educativo.

Comenzaré desarrollando esta categoría frente a lo que construye primeramente Dewey (s.f) haciendo mención de que:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, si este último consiste en personas con las que se está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte de la situación, o los juguetes con que se está jugando; como el libro que se está leyendo (en el cual sus condiciones de ambiente en el momento pueden ser Inglaterra o la Grecia clásica o una región imaginaria) (p.47)

Siguiendo la afirmación de Dewey (s.f), es importante tener claro que no todo es experiencia, aunque estemos en un constante vivir de la realidad, la experiencia se da solo si en verdad se hace un acto reflexivo sobre lo que sucede. Así mismo, lo desarrolla Larrosa (1996) donde se da cuenta que el proceso de la experiencia va más allá de lo que sucede, sino que este proceso va sujeto a la transformación, subjetividad y pluralidad en la que se encuentra.

El acto educativo tanto para Dewey (s.f) como para Larrosa (1996) son indiscutibles por el hecho de poder generar espacios de reflexión ya mencionado anteriormente, además de permitir a las personas que se encuentran en cualquier procesos educativos dentro de las escuelas, donde el maestro tiene un papel fundamental en el reconocimiento de lo que el mundo exterior al niño está lleno, no solo por el simple hecho de mostrárselo, sino que se posibilite tener otros tipos de relación con esto, dotando a cada uno de encuentros diversos con eso otro que se nos es tan ajeno, pero que a partir del proceso de significación que se va consolidando diariamente, se fortalezca cada día más.

No solamente como posibilitador el maestro hace parte primordial en la formación con quienes trabaja, sino que aquellas experiencias que el maestro ha logrado interiorizar, hacen que se constituya como un sujeto único al igual que cualquier otra persona. Al ser quien se expone a los demás, el docente permite el conocimiento y da un

toque particular a lo trabajado, dotando de su quehacer pedagógico de aquellos elementos paralingüísticos y proxémicos que dotan de sentido cada vez que se desarrolla una experiencia.

Es constante pensar y resaltar el hecho de que así se realice la misma clase, siempre va ser distinta, esto se debe a las diversas formas de experiencias que los sujetos traen consigo, donde permiten que sus experiencias individuales, que en palabras de Scarano (2007) se llamaría experiencia sensible. Esta experiencia atraviesa a cada sujeto, interiorizándolo y permitiendo que se den encuentros con la colectividad, desde aquellos movimientos comunicativos que aparecen en cada sujeto, estos concebidos con anterioridad desde las experiencias con los otros.

Tanto Larrosa (1996) como Dewey (s.f) de igual manera vuelven a tener un punto en común al preguntarse si todo lo que pasa en las personas se puede llamar experiencia, ya que según lo anteriormente mencionado cualquier cosa que pase es experiencia, pero se hace experiencia, cuando entra en un proceso de reflexividad sobre algo ajeno a mí que sucede, Larrosa (1996) lo explica desde una frase muy particular desde la cual define la experiencia como “lo que nos pasa” puesto que desde allí hace mención a:

- Algo que no depende de cada uno, eso que es externo a quien tiene la experiencia
- Habla de un sujeto que si bien tiene singularidades, también se encuentra dotado de muchas particularidades, desde la construcción de subjetividad, dándole apertura a lo que viene del “exterior”.

- Darse cuenta de lo que pasa, teniendo plena autoridad y libertad, a las formas de cómo de afronta todo lo que nos pasa.

Se puede entonces referir a una bina que innegablemente en el acto educativo es fundamental para poder comprender esta categoría y el cómo se va a posicionar a lo largo del presente trabajo, y es Experiencia-Formación. No se concibe la una sin la otra, ambas tienen como eje central el proceso de reflexión frente a eso que acontece, además de ser actos que se dan tanto de manera individual, pero atravesados por lo colectivo.

Es importante resaltar que dentro de los actos educativos, el posibilitar experiencias con quienes se está trabajando, sea el eje central de todo acto pedagógico, es desde procesos colectivos donde el dialogo y la escucha permiten que las experiencias en verdad permitan que los seres que se encuentran allí puedan comenzar a tomar decisiones frente a las vivencias y concepciones de la realidad que se encuentran elaborando. Para Larrosa (1996) es fundamental que las experiencias que se le brindan a los más pequeños sean guiadas bajo las premisas de las cuales ya hice mención. Pues es la edad donde se conoce y en comienza elaborar una idea de realidad, la cual lo hace posicionarse frente a las relaciones que puede tener con los demás y con él mismo.

Los seres humanos históricamente hemos tenido diversas formas de relacionarnos los unos a los otros, desarrollando procesos de comunicación y de significación frente a lo que se quiere dar a comunicar, desde lo corporal a lo escrito. En el momento en que se logran entablar formas de estar con los otros, y como especie poder sobrevivir se va sofisticando cada vez más, frente al cómo se entablan los actos comunicativos, el tránsito de este primero a la escritura es muy lento, y hace que esta forma de comunicación permita otro tipo de diálogo de experiencias íntimas y comunes.

Éstas experiencias pueden llegar a hacer parte de un alguien muy lejano, el cual se siente identificado con lo que este desconocido ha escrito, puede ser gracias a su experiencia individual.

Tanto las experiencias corporales como las experiencias literarias, son apoyo fundamental en cuando a la solidez de un proceso de significación que se va elaborando y tomando cada vez más forma frente al hecho de ser y estar en el mundo, gracias a estos se logra consolidar un pensamiento. La toma de decisiones no solamente se da de aquel quien tiene “más experiencia” sino que se puede hacer una construcción y dialogo entre los saberes y diversas experiencias que tienen los demás seres humanos, para brindar a la formación de cada una y uno.

6. METODOLOGÍA En búsqueda de formas investigativas

Para obtener el título de Licenciada en Educación Infantil, decidí optar por realizar una propuesta pedagógica como trabajo de grado, este es “un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica” (González y Rincón, 2008, p.8). Durante toda la formación se hacía necesario dejarle a la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, un documento que evidencie el constructo analítico, reflexivo y propositivo que se logra consolidar luego de la formación recibida por la universidad.

Durante el proceso de la consolidación de la propuesta pedagógica eran constantes los momentos de reflexión pedagógica que la implementación del trabajo iba permitiendo desarrollar, junto con esto la concepción de maestro iba cambiando a medida que esta se ponía en marcha, pues a continuación se presentan el nivel metodológico para que este documento pudiese dar cuenta de los procesos realizados tanto con las niñas y los niños, como con la maestra titular y la maestra en formación.

Al ser una propuesta pedagógica, no significa que su carácter investigativo sea débil, todo lo contrario, esta propuesta está basada en la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) pues este tipo de investigación como lo menciona Ávila (2005) es “una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela.” Ávila también deja en claro la importancia que la IAPE ha tenido para el desarrollo de grandes investigaciones sociales. Es una modalidad de investigación donde la observación ha sido el principal

vehículo de consolidación de preguntas que como maestra en formación planteo y, dan pie a la construcción en este caso de la propuesta pedagógica.

Ávila (2005) da cuenta también de la importancia que tiene el maestro dentro de la IAPE, desde el proceso de reflexión que hace el maestro, donde se realiza un proceso de análisis del discurso que ha elaborado él mismo, donde el maestro logre reconocer su realidad y su posicionamiento dentro de la escuela, las manera de ver, comprender, ser y estar en el mundo. Este acto de reflexión y retrospección se da a partir de la escritura, como primer modo de volver a “sus pasos”, donde debe tomarse en serio la palabra del maestro, palabra la que ha sido constructo de diversas experiencias, las cuales permiten posicionar al maestro frente a su quehacer en el aula.

La IAPE es en realidad una forma de investigación en educación, la cual s hace necesario investigar desde la propia práctica, buscando así que las prácticas educativas dejen de ser las mismas y se conviertan en acciones instituyentes, las cuales permitan un proceso de indagación, acción y reflexión sobre cualquier acto educativo que se quiera llevar a cabo.

Este trabajo además de considerar a la IAPE como uno de sus derroteros metodológico, mantiene la perspectiva propia del paradigma interpretativo, ya que el objetivo general del trabajo investigativo gira en torno a explorar y descubrir las posibles o potenciales relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo por medio de la implementación de una propuesta pedagógica y una construcción conceptual, la cual permitiría que se logren hacer mejores comprensiones de la realidad y de las formas de ser maestro en la actualidad, además de las concepciones que se tienen alrededor del

trabajo con la literatura. Para así entablar un diálogo constante, de forma crítica entre el constructo teórico y la práctica reflexiva que se lleva.

Dentro del presente trabajo, se opta por desarrollar el paradigma interpretativo ya que este permite tener siempre permite comprender fenómenos no aislados de los contextos, González (2001) también hace alusión a la importancia que se le debe dar al sujeto humano, en este caso las niñas y los niños y mi labor como maestra en formación. Desarrollar la propuesta pedagógica bajo este paradigma, implica tener un conocimiento y acercamiento a la comunidad en la que se está, además de lograr hacer un análisis inductivo, lo cual requiere un proceso de observación, planteamiento del problema, proponer en torno a lo educativo en este caso y al final hacer un contraste frente al trabajo realizado (teórico y práctico) y por último el contexto en el que se encuentra.

La metodología usada en toda la investigación es cualitativa, dentro de las fichas de registro, diarios de campo y bitácoras se tiene como generalidad, información de sucesos particulares y se presentan procesos comunes, además de las posibles relaciones que existen entre lo concebido dentro de la situación problema y lo que se logra consolidar de las categorías de análisis. Es lograr consolidar información que permita dar cuenta de las particularidades que tiene este contexto en particular con una propuesta consolidada desde lo vivido en la práctica formativa.

Al definir la ruta metodológica del trabajo de grado, se evidencian ciertas fases que ponen en marcha el desarrollo de la investigación y la implementación de la propuesta, estas fases tienen particularidades, desde el contenido pedagógico de la

propuesta y, en cuanto a la parte analítica se hace el ejercicio de triangulación el cual se encuentra comprendido por el contexto (niñas y niños ERI), la conceptualización de las categorías de análisis y la mirada del maestro en formación.

6.1 Fases metodológicas de la propuesta pedagógica

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se hizo necesario consolidar diferentes fases que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación. El que se presente la metodología de la propuesta por fases, clarifica cómo se iba construyendo todo el documento. Dentro de las fases propuestas están la observación participante, la fase propositiva, la fase de estructuración e implementación de la propuesta pedagógica y, finalmente, la fase de análisis.

6.1.1 Fase de Observación Participante:

Esta fase se caracteriza, primeramente, por lograr posibilitar que cada sesión anterior a lo que se propone en la propuesta pedagógica, lograra dotar al trabajo de información sobre las características particulares de las niñas y los niños de la escuela, y de las dinámicas que se establecen dentro de la escuela. Lo anterior con el fin de que pudiera ayudar a la construcción de la propuesta pedagógica, además de lograr caracterizar a las niñas y los niños, pues se hacía necesario conocer quiénes eran las personas con las que se trabajó y qué posibilidades existían en la escuela para desarrollar y plantear los objetivos de la propuesta.

Para esta fase la indagación se realizó por medio de las bitácoras que realizaba luego de cada día de práctica, el cual no sólo daba cuenta de lo realizado con las niñas y los niños. La experiencia con los espacios que brinda la escuela y las conversaciones

informales con las niñas y los niños además de las que tenía con la maestra titular, ayudaban a alimentar la caracterización que se presentó al inicio del documento.

La bitácora no estaba contenida dentro de un cuadro de observación definido, pues este debía ser una escritura, mucho más centrada en rescatar la memoria desde la misma experiencia, esto implicaba hacer una serie de recorridos mentales, donde los pensamientos, preguntas y sentimientos que se dieron durante el tiempo dentro y fuera de la práctica fuesen los protagonistas de cada bitácora.

6.1.2 Fase Propositiva

Se diseñó y se puso en marcha la propuesta pedagógica la cual giraba en torno a las diferentes y posibles relaciones que existen entre la Literatura y el Cuerpo, en esta parte de la investigación se pretendía realizar experiencias que brindaran consolidar intereses, tanto de parte de las niñas y los niños como de la maestra en formación. Durante esta primera fase el instrumento que se utilizó fue el diario de campo, la escritura presenta la forma del pensamiento que iba construyéndose, a partir de la cotidianidad, los procesos con las niñas y los niños, los conceptos, pues es el lugar de enunciación donde se da lugar a la reflexión constante.

Se plantea al principio de esta fase un tipo de formato en específico, el cual tenía como único requerimiento el escribir todo lo que había pensado dentro de la práctica a la luz de las categorías de análisis y de conceptualización. Claro está, no siempre se hacía la escritura de lo pensado durante toda la práctica, pero si se lograba rescatar parte importante de lo vivido en cada día de práctica formativa, donde la Literatura Infantil y el Cuerpo también logran tener mayor atención en la construcción escritural.

6.1.3 Fase de estructuración e implementación de la propuesta pedagógica:

La propuesta pedagógica se desarrolló en cuatro momentos de trabajo, con el fin de que cada niña y niño pudiese tener un acercamiento a la Literatura Infantil, con una variedad de acercamientos al cuerpo, donde se asumiera este último como eje principal de la experiencia y la consolidación de significado del texto. En esta fase también se contó con tres experiencias que fueron requeridas por la maestra titular, las cuales fueron incluidas como parte de la propuesta, estas ayudaron a tener otra relación con las niñas y los niños, el Cuerpo y la Literatura, dando lugar importante a la reflexión personal y grupal de lo leído, sentido y pensado.

En esta propuesta pedagógica se pretendió desarrollar una serie de intervenciones, en las que se da cuenta de las relaciones que se desarrollaron anteriormente entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, dando lugar a que las niñas y los niños puedan comenzar a tener un espacio de reconocimiento del otro. Además de poder llegar a dimensionar que existen diferentes formas de ver la realidad, propiciados por el juego, la lectura y el espacio libre, como promotores de los desarrollos que vayan emergiendo.

Esta no es una propuesta en totalmente acabada, todo lo contrario es el inicio de una vida, acompañados por la reflexión, la imaginación, el reconocimiento de la diferencia y el juego de palabras, al igual que con el cuerpo, donde sean los protagonistas en el acompañamiento de construcción de realidad en todo acto educativo.

Para la propuesta pretendo evidenciar gran parte de lo indagado en el marco conceptual, sin dejar de lado el trabajo de indagación y contextualización de la población con la que me encuentro, pues es necesario hacer este tipo de relación entre la teoría y lo vivido con la comunidad, de esta manera el quehacer pedagógico se desarrolla como un acto investigativo que puede llevar a la transformación social, esto en palabras de Fals (1978) es llamado *praxis*.

6.1.4 Fase de análisis:

El análisis que se realiza en el presente trabajo de grado da cuenta de la relación entre tres campos concretos: individuos, categorías de análisis y desarrollo de la propuesta. El primer campo se estructuró desde las bitácoras en la fase de observación, el segundo, en la fase propositiva, al querer sustentar teóricamente lo planteado en la problematización y el tercero está referido a lo registrado en las fichas de observación, donde se logra hacer un panorama en cuanto a lo realizado en la práctica pedagógica, dando un lugar de convergencia entre los saberes experienciales y a los académicos.

Para el análisis que se hizo, fue necesario que durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, se usó una herramienta de observación la cual permitió que durante cada taller se lograra hacer un registro de lo que se quería analizar, entre estos se encuentran los sujetos que hacen parte de cada una de la experiencia, los cuales tuviesen relación con el cuerpo, la literatura y la relación que se establece allí (ANEXO 2).

Asimismo, el análisis de lo encontrado en la estructuración de la propuesta pedagógica como en su vivencia misma relacionada en los instrumentos de observación, tuvo permanente cruce con los elementos de tipo conceptual contruidos. De esta

manera, en mi ejercicio analítico siempre realice esta lectura integrada a modo de triangulación. En esa misma línea, acudí a una etapa de la investigación donde debía volver a lo leído para comprender e interpretar a la luz de mis intuiciones y saberes los hallazgos, y así, darle forma a categorías que emergen de mis narrativas, de lo proyectado como propuesta pedagógica, de mis reflexiones conceptuales y de lo que decías las niñas y los niños en la vivencia misma de la propuesta pedagógica. Ello me llevó a ser consecuente y consecuente del enfoque basado en la escritura como elemento propio de la escritura propuesto por Ávila (2005).

7. PROPUESTA PEDAGÓGICA: Manos, Libros, cuerpo y pensamiento en el mundo

La propuesta pedagógica, como anteriormente se ha hecho mención en algunos apartados, pone en juego los desarrollos que se hicieron en el marco conceptual, los cuales fueron guiados bajo unos intereses personales, sumandos a los intereses de las niñas y los niños y la maestra titular, quienes hacían parte fundamental del desarrollo e implementación de la propuesta.

Durante el desarrollo se propiciaron espacios de encuentros grupales y personales en los que, la Literatura Infantil también tuvo su lugar. Se buscó que la mirada al cuerpo y/o el proceso de significación que se hace con este, se logra ver de manera no sistemática, sino experiencial.

Al iniciar la puesta en marcha del trabajo pedagógico se tenía estructurada desde una serie de talleres con propósitos referidos a la relación entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, con la posibilidad de jugar a medida que esta se encontraba en marcha. Esto permitió que la propuesta en varias ocasiones tuviese cambios, por intereses propios de las niñas y los niños o, por que dentro del taller no se contemplaban ciertas acciones que pudiesen permitir que fuese más enriquecedora la experiencia. La planeación a la que hago referencia fue de vital importancia, aunque tuviera transformaciones a lo largo de la implementación era guía de lo que se pretendía propiciar.

La propuesta, cabe aclarar que tuvo pequeños cambios durante el proceso de la implementación. Esto quiere decir que cada una de las fases tenía modificaciones pequeñas a medida que se iban realizando las intervenciones tanto de observación, como de implementación de la propuesta. Con esto se lograba consolidar intereses

colectivos e individuales, puesto que, a la hora de presentar algún texto, se hacía necesario que hubiese algún tipo de relación con la experiencia de las niñas y los niños. Esto se hizo por el hecho de haber iniciado el desarrollo e implementado la propuesta pedagógica en el periodo de un año, con intervenciones de dos veces por semana o en ocasiones una.

A continuación, se presentan los propósitos generales y específicos, los cuales dirigen el rumbo de la propuesta en las cuatro fases.

7.1 Propósito general:

Propiciar espacios de reflexión y disfrute de la literatura donde las niñas y los niños puedan encontrarse con experiencias corporales.

7.2 Propósitos específicos:

- Establecer experiencias significativas, en torno a las relaciones que se encuentran entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, en la lectura en voz alta.
- Generar momentos donde las niñas y los niños puedan tener un acercamiento a la Literatura Infantil.
- Permitir que se construyan espacios de lectura literaria individual y grupal, dirigida por las niñas y los niños.

7.3 Momentos de la propuesta pedagógica

Se dan como base cuatro momentos fundamentales para el desarrollo de la propuesta, los cuales estarán divididos cada uno en tres experiencias, donde se piensan a

partir del trabajo literario que se ha comenzado a entablar en las escuelas, para aprovechar lo que está constituido en el espacio educativo, como lo es la lectura en voz alta, con el fin mismo que tiene la institución de entablar un modelo lector con las niñas y los niños. Además de una serie de experiencias que no han sido constantemente acogidas en la escuela, como lo son la lectura entre pares e individual que van a configurar parte del aporte que esta investigación termina realizando en la escuela.

Se hacen sesiones de trabajo que están pensadas para el goce y disfrute del tiempo, espacio, cuerpo y demás personas que se encuentran en el momento de la experiencia, es por eso que si bien existe un objetivo claro que atraviesa a toda la propuesta, cada una de las intervenciones tiene un objetivo específico y concreto a la sesión de trabajo que permitirá que las experiencias puedan ser flexibles de tal forma que la observación pueda ser mucho más enriquecedora y aporte a que el análisis logre con sus objetivos.

Hago énfasis en que la construcción de las sesiones solamente se hace de manera diferenciada en el primer momento de la propuesta, en los momentos 2 y 3 las tres sesiones que hacen parte de cada uno, tienen el mismo objetivo y la misma estructura de planeación de tiempo destinado, recursos y desarrollo de la propuesta. Esto no quiere decir que no existan particularidades en cada sesión, pero se hace con el fin de lograr un espacio ya reconocido con unos tiempos ya determinados, y permitir que las lecturas y reconocimientos de los libros pudiera ser mucho más tranquila y familiar para cada niña y niño.

7.3.1 PRIMER MOMENTO

Este primer momento se desarrolla teniendo en cuenta las relaciones que se tiene entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, a partir de la puesta en marcha de la práctica de la lectura en voz alta. Esta misma es uno de los primeros acercamientos que tienen las niñas y los niños con la Literatura escrita, estos trabajos se piensan que sean un referente de lectura, donde las niñas y los niños por medio del trabajo corporal y con las distintas tonalidades de voz comienzan a presentar y representar distintas emociones y situaciones. Estas lecturas irán encaminadas al trabajo de reconocimiento de las vivencias de cada niño, donde se puedan encontrar reflejados en los textos literarios, buscando así que puedan encontrarse o distanciarse de lo que se da en las historias contadas.

7.3.2 SEGUNDO MOMENTO

El segundo momento de la propuesta giro en torno al acercamiento que se puede tener con los libros de Literatura Infantil, además de que el espacio en el que se encuentren de igual forma pueda hablarles, no sólo con palabras sino con la disposición de objetos que se basa en el diseño mismo de ambientes que les permitan que este acercamiento, pueda ser diferente y diverso en cada uno de ellos.

7.3.3 TERCER MOMENTO

El tercer momento buscó que las experiencias brindaran otros elementos significativos en las que cada niña y niño tendrá la libertad de leer lo que quiera, pues será un momento de encuentro consigo mismo, donde cada uno podrá crear una serie de

lazos con la literatura. Este momento de la propuesta irá acompañado de un ambiente de relajación donde cada niña y niño pueda tener su nicho de lectura, buscando así que la experiencia se torne mucho más personal y significativa.

7.3.4 CUARTO MOMENTO

Para el cuarto y último momento se pretende que la palabra dicha sea la protagonista de este momento, pues se busca que a través diferentes manifestaciones artísticas y orales, se puedan entablar diálogos de lo leído y construido anteriormente, se da inicio al análisis de la experiencia literaria en la experiencia corporal, si la literatura ha movido algún tipo de pensamiento sobre el cuerpo con el que se encuentran cada uno. Es necesario comprender lo anteriormente dicho para que esta propuesta pueda tener mayor impacto en la vida de cada uno de los sujetos con los que se realiza esta praxis es por esto que se da inicio a la propuesta con un momento llamado Tradición Oral, en donde se da cuenta de la importancia de esta misma para el desarrollo de la historia de las comunidades, al igual que las transformaciones que ha tenido en la comunicación de las sociedades, pues es este un factor importante para la consolidación del trabajo literario.

8. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta pedagógica se desarrolló durante el primer y segundo semestre del año 2017, donde trabaje con todo el grupo de la escuela, la misma planeación, pero en momentos diferentes, la maestra debía desarrollar ciertos temas con mucha más atención, por lo que se propuso dividir los momentos de intervención con todos los grupos, mientras ella estaba con tercero, cuarto y quinto en simultaneo, yo estaba con primero y segundo. Cabe aclarar que las preguntas orientadoras que se realizaron con cada uno de los grupos permitían un proceso de reflexión sobre la experiencia corporal de cada niña y niño como lo dicho propiamente el libro literario.

Cabe resaltar que esta propuesta aunque se realiza en una escuela, no tiene objetivos que sigan lineamientos curriculares o estándares básicos de competencia, todo lo contrario, son experiencias que cuentan con una libertad curricular, en la medida que mi trabajo no corresponde necesariamente al currículo oficial ni ministerial, sino que constituye una apuesta desde la academia para abrir nuevas posibilidades de trabajo pedagógico. Esta libertad me permitió soltarme más a la hora de realizar mi práctica, lo que se ve reflejado en cierta libertad también de las niñas y los niños, porque salen del esquema de conductas y comportamientos esperables, para darse un espacio desde sus intereses, deseos y búsquedas. El proceso de selección de los textos que se encuentran dentro de la propuesta, fueron libros de los que se hizo lectura más de una vez, tanto fuera de la escuela como dentro de ella además de los formatos y géneros de los cuales quería hacer uso dentro de la propuesta. Muchos de los libros se encontraban en la biblioteca que había sido donada por parte de la comunidad.

8.1 MOMENTO 1: Lectura en voz alta

8.1.1 Sesión 1 libro álbum

Objetivo: Propiciar un espacio en donde las niñas y los niños tengan acercamiento al texto escrito y la imagen.

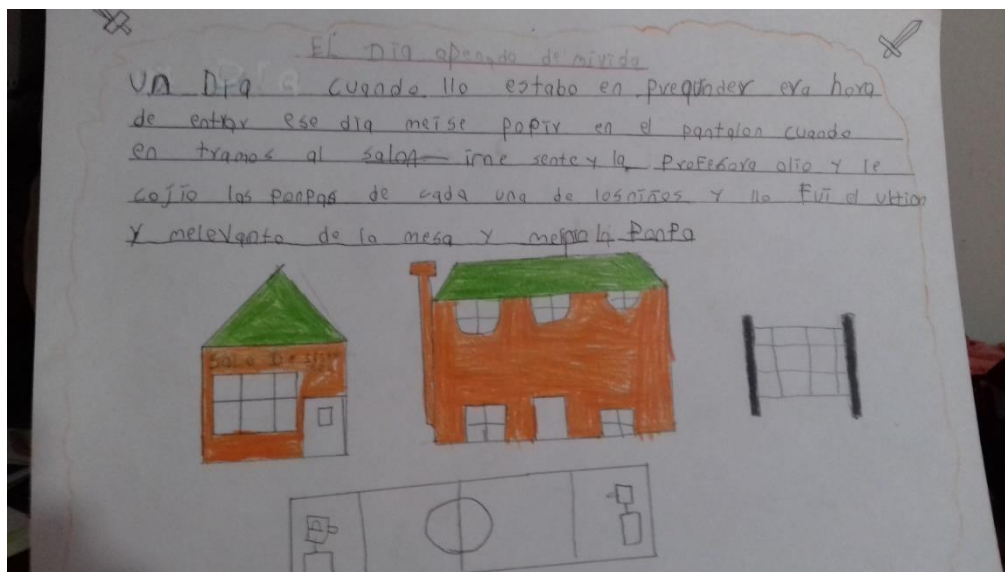
Descripción: El primer momento dentro de esta sesión, inicia con la lectura del libro ilustrado ¡No, no fui yo! del ilustrador y escritor colombiano Ivar Da Coll (1998), libro que lleva al lector a reírse, imaginarse en esa situación y tal vez pensar en otras acciones que nos hace sentir avergonzados y preferimos decir “no, no fui yo” a admitir lo que hemos hecho, Antes de la lectura es necesario hacer la contextualización de quien es el ilustrador y al mismo tiempo autor del libro.

Sigue una serie de intervenciones por parte de las niñas y los niños, dirigidas a responder unas preguntas, logrando que la lectura no termine con el cierre del libro, luego de esto se da paso a que realicen la representación de un momento de la vida de cada niña y niño en el que se hayan sentido avergonzados, donde también podrán apoyar la imagen con textos muy cortos, intentando que tengan otro tipo de análisis de lo que es el libro álbum, luego de la lectura que se había realizado.

Continúa la experiencia con la exposición de cada una de las ilustraciones que hicieron, en donde los compañeros deberán explicar lo que quiso decir el compañero en esta, leyendo imágenes. Para finalizar se da una serie de intervenciones en donde las niñas y los niños tendrán la oportunidad de dar su punto de vista frente a lo hecho, además de sus sentires y pensares durante la experiencia.

Recursos: En cuanto al tiempo, se tiene destinado 45 minutos, los cuales se podrán extender de acuerdo a como se den los diálogos y el desarrollo del segundo encuentro. Para la realización de lo que se tiene planeado en la experiencia es necesario contar con el libro ¡No, no fui yo! de Ivar Da Coll (1998), además de contar con crayolas y un octavo de cartulina blanca para cada niña y niño.

Intervención: Aunque antes de comenzar la propuesta pedagógica, ya se habían realizado varias propuestas de intervención donde las preguntas orientadoras, se hacían bastante extrañas, por el hecho de querer recurrir a saberes propios y experiencias en la vida bastante particulares. Querer saber cuál habría sido el momento más vergonzoso, permitía a las niñas y los niños reconocerse con alguno de los personajes que Ivar Da Coll, había creado para este libro, además de poder enunciar las relaciones de intimidad que tenían con su familia, al momento de que alguno de estos hechos ocurriera. Momentos donde la vergüenza no era tan marcada y el momento no fue tan bochornoso, por el hecho de haber estado con personas que se encontraban en su núcleo familiar, o con las que tenían mayor cercanía. Nos encontrábamos con narraciones de mucha vergüenza por que este hecho había acontecido frente o cerca a algún desconocido, quien hizo que el suceso fuera mucho más “humillante”.



Dibujo y escrito realizado por niño grado cuarto (2017-2)

Risas, rostros sonrojados, tranquilidad, pena y demás expresiones en cada una de las niñas y los niños que se encontraban en la sesión permitía dar cuenta cómo también la experiencia, que habla Scarano (2007) que se tiene en la realidad es mediada de una u otra forma con lo que está escrito. Es desde los diferentes espacios de experiencia que las niñas y los niños pueden hablar sobre algo. El diálogo luego de la lectura, ha permitido que cada uno se pueda reconocer a sí mismo desde la experiencia propia, pero que, desde esta misma logre reconocer al otro como un igual, con diferencias experienciales que le permiten constituirse como sujeto, encontrando que hay un punto en común.



Dibujo realizado por niño de grado primero (2017-2)

Otra de las características que se hizo evidente durante el desarrollo de este taller, fue acompañar la lectura en voz alta con una tonalidad de voz muy particular; voces extrañas y graciosas. Además del trabajo corporal con el que acompañé la lectura, este no solo se dio con las extremidades del cuerpo o los desplazamientos que se hacían en la lectura del mismo, pues la gestualidad más que lo anterior ayudó a que las niñas y los niños se sintieran identificados con alguno de los personajes. Afirmando lo anterior puesto que al fruncir el ceño o tan son con hacer una cara de vergüenza, esta se transmitía a las niñas y los niños, a medida que leía se iba reflejando en ellos cada emoción que se hacía evidente en el desarrollo de la lectura, donde imitaban la cara que tal vez yo estaba haciendo.

Una de las acciones que posibilitó el diálogo que anteriormente mencioné, fue que siendo maestra pudiera también poner sobre la mesa aquellas situaciones incómodas a las que me he visto enfrentada durante mi vida. Esto posibilitó que el ambiente fuese

mucho más familiar y con un tono de confianza, estos momentos de vergüenza se han intentado evitar y censurar de la vida de cada uno, tal vez esconder, pero que no se tocan por miedo a la burla y los malos hábitos que se tienen al asumir cada una de estas acciones frente a lo que concierne la vida social. Con las niñas y los niños se logró demostrar que al ser humanos cometemos “errores” o tan solo nuestro cuerpo necesita hacerlos, no existe la necesidad de esconderlo, sino todo lo contrario, se debe asumir de la mejor manera.

8.1.2 Sesión 2: Cuento de hadas

OBJETIVO: Propiciar un espacio de magia y asombro junto con el cuento de hadas.

DESCRIPCIÓN

Las niñas y los niños ingresan al salón que se ha dispuesto para la realización de toda la experiencia, el cual cuenta con una ambientación musical que le permita al niño trasladarse a esos lugares fantásticos en donde se desarrollan la gran mayoría de cuentos de hadas. Aparte de esto se dispone de una serie de objetos con los cuales se podrán disfrazar de lo que deseen.

Luego de esto se da inicio a la lectura en voz alta de la adaptación que hace Beatriz Helena Robledo del cuento Jack y las habichuelas mágicas de Hans Christian Andersen, pero no sin antes de hacer una Pequeña reseña de quién es el autor de este cuento y quien hace la adaptación del cuento.

Para finalizar se hace un recuento de lo leído, atravesado por ciertas preguntas orientadoras, de igual forma es necesario que luego de un espacio de encuentro con el cuerpo y con la literatura ellas y ellos puedan terminar la experiencia nuevamente con un encuentro con su cuerpo donde el juego sea el protagonista.

RECURSOS: En cuanto al tiempo que requiere esta intervención se tiene predestinado 45 minutos. Para la disposición del salón se requiere que el salón esté libre de sillas y mesas, para darle paso a las colchonetas que tiene la escuela. Para el desarrollo de la experiencia se necesitan disfraces de diferentes tipos, así como objetos que ayuden a la personificación de algún personaje. Aparte de esto se es necesario contar con el libro de Beatriz Helena Robledo “Siete cuentos maravillosos” donde se encuentra la adaptación de este clásico cuento de hadas.

Intervención: El hecho de seguir con un cuento de hadas significaba para las niñas y los niños, como para la maestra en formación un hecho bastante particular, pues todos sin tener alguna excepción, habían tenido algún tipo de acercamiento con este cuento en particular, bien sea porque ya se había realizado alguna lectura previa, o habían tenido la oportunidad de ver en animación este cuento. Este hecho proporcionó que la experiencia se pudiera dar mucho más familiar, pero con la posibilidad de acercarse a otra versión, teniendo encuentros y algunos desencuentros con la historia que tenían en la cabeza.

Gracias a esto se llevaba sobre la mesa de discusión, la posibilidad de recordar los momentos en los que esta historia se habría escuchado. Donde se ponía en cuestión de cuál podría ser la verdadera versión del cuento, pues muchos de ellos no tenían presente que Jack hubiese cambiado la vaca por los frijoles mágicos, sino que el intercambio se hacía con un objeto diferente. Otra de las cosas que no tenían presente, era el hecho que fuese un anciano quien le propuso el cambio a Jack, sino que la

mayoría o estaba inseguro o se encontraba en asegurar que habría sido una bruja malvada.

Dentro del desarrollo de la actividad considero que como ya todos teníamos clara la historia del cuento, era mejor leer otro. Que tal vez conocíamos, pero que el leerlo era dar posibilidad de comenzar hablar de las experiencias anteriores y la experiencia inmediata. Por lo que se eligió el cuento del Lobo y los Siete Cabritos de los Hermanos Grimm.

El asumir una postura frente a las vivencias y lo que se recordaba frente al cuento variaba, tanto quien se los presentó, el cómo llegó a ellas y ellos, cómo lo recordaban. Fue variado y permitió que cada uno fuera escuchado además de ser reconocido entre la gran variedad de posibles versiones que este cuento pudiese tener. No se logró contar con los disfraces, pero esto dio apertura a que la lectura recién, diera comienzo al dialogo y relaciones entre experiencias anteriores.

El tono de voz fue mucho mayor, puesto que en este taller el cuerpo de quien leía se encontraba sentado en una silla muy pequeña donde todos pudiesen tener a la vista los gestos que se hacían a medida que la lectura avanzaba, donde cada logro o altibajo que tenía el autor podía evidenciarse con el tono de voz y la gestualidad. Cosa que como en el anterior taller era transmitida a las niñas y los niños de una forma si no es que igual, muy parecida.

8.1.3 Sesión 3: Cuentos de Colombia

Objetivo: Acercar a las niñas y los niños a otro tipos de cuentos colombianos

Descripción: Esta experiencia inicio con la lectura en voz alta del libro “Por la Sabana de Bogotá y otras historias” recopilación por Robledo (2009) específicamente del cuento “Acuarela de la sabana” de Samper (1924), el cual muestra la realidad de las personas que viven en Bogotá y que se mueven en los municipios aledaños a la ciudad. Luego de esta lectura se hará una mesa redonda en donde las niñas y los niños comenzarán a dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué diferencia tienen todos los libros y/o cuentos que se han leído hasta el momento? En donde la reflexión la guiarán ellas y ellos de acuerdo a lo que se vaya presentando en la discusión. Dentro de la discusión de igual forma se tiene abierta la posibilidad de añadir sentimientos y narraciones de experiencias significativas para cada uno.

RECURSOS: Para esta experiencia se necesitará del libro “Por la Sabana de Bogotá y otras historias”, además de un tiempo aproximado de una hora. La disposición del salón se encuentra mediada por mesas y sillas como normalmente se encuentran en el salón de clases.

El hecho de poder permitirles a las niñas y los niños la posibilidad de tener un encuentro con una literatura mucho más “antigua” evidenció las diversas formas que cada una y uno asumía un territorio el cual no era su lugar de vivienda pero que en realidad daba muestra de lo que habrían construido en él. La sabana de Bogotá, un lugar imprescindiblemente grande y tan complejo, lleno de diversidad de culturas y que en nuestra sociedad tienen en cuenta un espacio para poder “realizarse” como sujeto, nunca se había visto como un lugar con cuentos tan característicos y misteriosos como lo presenta el autor.

Muchas de las niñas durante esta sesión, se encontraban aterradas de poder llegar a concebir este espacio tan grande como un pueblo pequeño, donde el lugar de una familia pudiese ser el protagonista, pues Bogotá es un espacio caótico y las narraciones que se presentaban en el cuento evidenciaban algo totalmente distinto. Esto permitió que se pudieran reconocer dentro de este espacio al igual que llegar a cuestionarse la realidad que este pudiera llegar a ser.

8.2 MOMENTO 2: Acercamiento a libros, cuerpo y espacio

Como anteriormente había hecho mención en las siguientes tres experiencias, las sesiones tienen como **objetivo general:** que las niñas y los niños tengan un acercamiento a diferentes textos literarios, como poesía, novelas y libro-álbum, mediadas por el movimiento y las experiencias corporales.

Como **recursos** en cada una de las experiencias se propiciará un espacio donde se les presente a las niñas y los niños los diferentes autores y los títulos de los textos. Alrededor de todo el salón estaban dispuestos frases de los libros que se les estará proponiendo, los cuales puedan darle diferentes ideas de lo que podrán encontrar en ese libro. Para cada uno de estos encuentros con los libros y espacios se tenía predestinado como en las otras experiencias 45 minutos para cada sesión. En cada una de las sesiones cada género literario sería el protagonista, lo cual les permitiría a las niñas y a los niños un panorama bastante amplio en cuanto a lo que concierne cada uno de los géneros.

Lo particular que hay en esta fase es que el cuerpo está inmerso en todas las acciones que cada niña y niño hace, pues si bien el salón estaba dispuesto para que fuese totalmente ocupado por quienes ingresaban a este lugar, pero no solo el cuerpo sino que

muchos de los libros escogidos están directamente relacionados con la experiencia corporal y el mismo cuerpo.

En cada una de las tres experiencias se encuentra una cantidad mucho menor que la cantidad de niños que se encuentran en cada salón, esto se hace con la finalidad de que exista otro tipo de relaciones entre las niñas y los niños, los libros, sus cuerpos y sus voces, pues se busca así que hubiera un empoderamiento sobre la forma de acercarse a los libros y permitir que todas y todos puedan acceder a los materiales dispuestos.

La siguiente lista de libros literarios son los llevados a la escuela para la elección de lectura que las niñas y los niños harán en la siguiente tabla:

Géneros literarios	Nombre de los textos y autores
Libro álbum	• “Voces en el parque”, “Mi mamá”, “El libro de los cerdos”, “Willy el tímido” de Anthony Browne • “Dónde vienen los monstruos” Maurice Sendak • “El mejor truco del abuelo” L. Dwight Holden • “Camino a casa” Jairo Buitrago • “Ramona la Mona” Aitana Carrasco • “La sorpresa” Sylvia van Ommen
Poesía	• “Mi mascota Favorita”, “El libro que canta” de Yolanda Reyes • “La alegría de querer”, “Preguntario”, “El libro de la caricia” de Jairo Aníbal Niño • “El amor y otras materias”, “Los olvidos de Alejandra” Triunfo Arciniegas • “Un poema para curar a los peces” Jean Pierre Simeon
Novela	• “La revolución de los pájaros” Anna Llauradó • “La reina de las nieves” H.C. Andersen • “El inventor de lunas” Jairo Anibal Niño • “El amor es un rinoceronte” Leistenshneider • “Colombia mi abuelo y yo” Pilar Lozano • “Angélica”, “Mi amigo el pintor” Lygia Bojunga Nunes • “Antonio en el país del silencio” Mercedes Neuschafer

Tabla 1
Libros dispuestos segundo momento

Se puede destacar de este bloque de sesiones, el apropiamiento que cada niña y niño pudo tener sobre los libros, pues cabe resaltar como se iban apropiando tanto de los carteles, como de la estructura que los mismos libros tienen para quienes se acercan a ellos. Este proceso se pudo evidenciar no en la primera experiencia, dado que las tres sesiones están diseñadas de la misma forma, esto permitió que en las siguientes dos sesiones se logaran apropiar cada vez del espacio. A continuación haré mención del desarrollo de estas, evidenciando la interacción y lo que pude dar cuenta frente a los registros tomados en las fichas de observación.

8.2.1 Sesión 1:

En esta experiencia, era muy notable el hecho de querer lograr que las niñas y los niños tuviesen algún contacto con los libros, además de todo lo anteriormente mencionado, puesto que nunca se pretendió que el bloque de sesiones se diera de orden impositivo. Al principio fue difícil pues muchos de ellos no querían hacer el reconocimiento de estos, por lo que fue necesario como maestra en formación realizar una breve intervención de lo que posibilitaba el hecho de reconocer los aspectos físicos que tienen muchos de los libros que estaban dispuestos allí, pues esto nos permitiría hacer mejor la elección de lo que quisiéramos leer en un futuro.

Luego de esto la disposición frente a la experiencia cambió por parte de algunos de los niños, pues comenzaron a acercarse a los libro álbum que estaban allí, acercándose de igual forma a las fichas de referencia que estaban alrededor del espacio, donde podían encontrar a los autores. Dentro de las fichas se hacía referencia no solo a las fechas y lugares de natalicio, sino que estas les permitían encontrarse con aspectos que hacían mención a las vivencias que estos mismos habrían tenido a lo largo de su trayectoria.

Luego de este cambio de disposición frente a la forma en que estaba diseñada la planeación se logró que mi Cuerpo como maestra en formación no estuviera tan presente en las interacciones que las niñas y los niños tuviesen con los libros y las fichas de referencia, al igual de las que se presentaban entre ellos mismos. De manera que se lograba evidenciar que la apropiación del espacio iba siendo mucho más dispersa, frente a los intereses de los libros o las afinidades entre compañeros alrededor de los mismos, estos grupos se iban conformando a medida que esa apropiación del espacio por parte del cuerpo se iba dando de manera mucho más tranquila, e iban adoptando posturas mucho más cómodas que estar solo de pie.

8.2.2 Sesión 2:

Durante esta sesión se quiso dejar dentro del espacio, 8 colchonetas apiladas en una de las esquinas de este, por si alguna o alguno requerían sentarse en algo mucho más cómodo. Puesto que en la sesión anterior de este módulo de trabajo se había evidenciado la necesidad que se dio frente a la disposición que se iban dando en las niñas y los niños.

Al igual que en la primera sesión como maestra en formación volví a realizar la explicación frente a lo que podrían encontrar en los libros de poesía que se estaban presentando, los cuales no tenían un cambio muy significativo frente a lo que se había mencionado con el libro álbum. Frente a la estructura de los textos si cambiaba completamente, pues el juego de palabras que en este género literario se presenta es mucho más evidente por la rima que conlleva, además de la multiplicidad de metáforas.

Seguido de esto se procede a la exploración con aquellos libros de poemas y poemas, por parte de ellas y ellos, donde los más grandes comienzan a tener un espacio de empoderamiento de lo que hay que hacer, llevando a los más pequeños a escuchar lo

que tenían por mostrar, adoptando el rol de guía frente a los materiales que se encontraban. Durante el desempeño de este rol se dieron varios encuentros y desencuentros con la misma lectura, nos encontrábamos en un momento en el que era necesario llevar una sonoridad de lo que se estaba leyendo, usando adecuadamente los signos de puntuación, y de la estructura en versos, los cuales para varios grupos fue difícil entender lo que decía el texto, ya que con expresiones tales como “no tiene sentido” o “no entendimos”, se hacían reclamos frente a lo que es un poema, por lo cual me permitieron y pidieron leer alguno, con eso ellas y ellos pudieron tener otra idea de lo que se estaba leyendo.

8.2.3 Sesión 3:

Este último taller estaba lleno de diversas formas de estar en el espacio, claramente el trabajo se volvía monótono, además no creían poder terminar alguno de los textos que estaban dispuestos, pudieron realizar el reconocimiento de los textos, además de compartirlos con los demás, pero muchos de ellos solo se dedicaron a ver que tantas ilustraciones se encontraban en el libro, otros se fijaban en la extensión del libro, tal vez por si en algún momento se animaban a leerlo.

Fueron múltiples las reacciones, pues si bien hubo varios desinteresados en este tercer taller, muchos otros comenzaron la lectura de uno de los libros que se encontraban en el lugar. Eran guiados frente a alguna de las características que tenían los libros, les permitieron leerle a los más pequeños o a sus pares en edad y grado. Se comenzaban a consolidar grupos cada vez más pequeños con una lectura compartida, donde la hora de la lectura se turnara, a medida que se iban cansando o se quería leer.

En cuanto a mí como maestra hubo un momento de decepción frente a lo propuesto, pues al ver las reacciones negativas que veía en las niñas y los niños más

grandes consideré por un momento que el trabajo debía ser replanteado, pues no se llegaba al objetivo que tenía con este segundo momento que había dispuesto dentro de la propuesta. A medida que se iban consolidando los pequeños grupos de lectura, se iba despejando el panorama, pues aunque ya alguno no querían participar de la experiencia, otros estaban disfrutando de la lectura grupal que habían podido entablar. Así que para este momento se hizo necesario que quienes no estuvieran participando, pudiesen esperar y respetar el espacio que sus compañeros habrían podido establecer.

8.3 MOMENTO 3: Lectura individual

Luego del momento de exploración a la que se vieron enfrentados las niñas y los niños, se enfrentarán a este tercer momento de la propuesta, que tiene como **objetivo**, generar diferentes espacios de intimidad, vista como una acción del cuerpo, junto con la lectura literaria. Como las anteriores fases, ésta también cuenta con tres experiencias consolidadas como talleres, las cuales empiezan con el ordenamiento y disposición del espacio junto con las niñas y los niños, donde no solo la estética de este espacio era mediada por la maestra en formación, buscando que la intimidad que se quería lograr en cada uno de las experiencias también fuese intervenida, de tal forma que el cuerpo estuviese armónicamente con el espacio propicio para la lectura individual.

Posterior a la disposición del espacio en la primera experiencia de este momento, se presentaron, novelas que hacen parte de la biblioteca que tiene la escuela. Buscando que este espacio donde se acogen los libros pudiese tener mayor movimiento, y apropiación de lo que se encuentra allí.

Luego de la presentación que se hace en la primera experiencia de este momento, se da el espacio para que las niñas y los niños puedan comenzar a acercarse a los libros literarios, buscando así hacer una elección de lo que quisieran leer, bien sea por los intereses o atraídos por la presentación que se le hace a cada uno. Durante el tiempo restante al igual que en las otras dos siguientes experiencias, cada niña y niño tendrá el tiempo de acomodarse en algún lugar del espacio, y podrá dar inicio a la lectura de lo escogido.

Los recursos necesarios para que estas experiencias se pudieran desarrollar de manera agradable y cómoda, estaban dentro de la escuela, o eran proporcionados por la maestra en formación, como colchonetas, almohadas, cojines, tapetes, telas, etc. El tiempo de cada sesión era de 45 minutos pero en las últimas dos sesiones de esta fase se requirió 15 minutos más, para darle tiempo a las niñas y los niños que querían terminar el capítulo de la novela elegida.

A continuación se presenta la lista de libros que se dio a conocer en la primera experiencia de esta fase y los cuales estuvieron presentes en las otras dos experiencias, estos libros fueron elegidos de la biblioteca que se encuentra dentro del salón de clases, luego de una búsqueda, organización y lectura juiciosa de estos:

TÍTULO	AUTOR	TÍTULO	AUTOR
El amor es un rinoceronte	Ulrike Leistencheider	La revolución de los pájaros	Ana Llauradó
La reina de las nieves	H. C. Andersen	El inventor de lunas	Jairo Anibal Niño
Después del quinto año... el mundo	Claudia Mills	La gran barca	Irene Vasco
Lassie y Joe	Suzanne Pairault	Me lo dijo mi almohada	Elena Dreser

Leyendas de nuestra América	UteBergdolt	Mini no es una miedica	Christine Nöstlinger
Carlos Baza “Calabaza”	Emilio San Juan	Preocupados.com	Jacqueline Wilson
Al rescate de Omacha	Sarita Kendall	Dalia y Zazir	Jairo Anibal Niño
Diecisiete fábulas del rey león	Jean Muzi	Charlie y la fábrica de chocolates	Roald Dahl
El valle de los cocuyos	Gloria Cecilia Díaz	Angélica	Lygia Bojunga Nunes
Pelea en el parque: El sueño de tacha	Emilio Rosero Diago	Una piraña en mi bañera	Ramón García Domiguez
Catire Valentín y Pili la linda travesía tricolor	Nora Cecilia Navas	Mi amigo el pintor	Lygia Bojunga Nunes
Un elefante Ocupa mucho espacio	Elsa Bornemann	Trócolo, el duende de la imprenta	Juan miguel Sánchez
La abuelita aventurera	Ana Maria Machado	De por qué a Franz le dolió el estómago	Christine Nöstlinger
Antonio en el país del silencio	Mercede Neushäfer	Las sonrisas perdidas	Bogoña Oro
Del otro mundo	Ana Maria Machado	Los súper héroes	Jairo Anibal Niño
El nido más bello del mundo	Jairo Aníbal Niño	Las aventuras de Tonino el invisible	Gianni Rodari
Los encantadores de gusanos	Nicholas Fish	La puerta olvidada	Paul Maar
Ursúa	William Ospina	Alaridos: vampiro del computador	Harry Gilbert
Escalofríos	R. L. Stine	El misterio del hombre que desapareció	Maria Molina Llorente

Tabla 2
Libros para todos
Fuente propia

8.3.1 Sesión 1:

Así como se mencionó en la introducción y descripción de este momento, la primera sesión a diferencia de los demás que se encuentran en este bloque, se pudo realizar la presentación de los libros que se encuentran en la tabla, esta vez sin ningún tipo de ayuda visual, ya que para este primer encuentro con los libros las descripciones iban dirigidas por la maestra en formación, dando a conocer sus experiencias con cada uno de los libros y lo que se ha construido en la indagación por quienes son los autores de cada texto. Esta presentación se hizo bastante extensa en cuanto a la cantidad de libros que se les estaba presentando a las niñas y los niños, por lo que se decidió tomar los libros que tenían el mismo autor y presentarlos al tiempo.

A medida que se iba haciendo la presentación de cada uno de los libros, estos iban rotando entre las niñas y los niños, con el fin de que la elección que hicieran fuese consensuada y bastante certera frente a lo que en la otras dos sesiones se contemplaba leer, claro está se podrían efectuar cambios de libros si este al iniciar la lectura no llenaba las expectativas de cada uno. Estos pasando de mano en mano, si bien generaba un poco de ruido y distracción al momento de seguir con las otras presentaciones, entre ellas y ellos mismos, se hacía evidente la necesidad de prestar atención a lo que se estaba mostrando.

Al finalizar este taller no se pudo realizar ningún tipo de lectura individual, por el hecho de la extensión en términos de tiempo no dejó que se diera como estaba contemplado en la propuesta, pero si se alcanzó a hacer las elecciones de los libros que

en las siguientes dos sesiones se iban a leer. Para esta elección fue difícil poner de acuerdo a muchos de los que se encontraban discutiendo por quien leería el libro durante las siguientes sesiones, por lo que se decidió que ese mismo día se lo llevarían a casa e iniciarían la lectura de este con sus familias, solo con la condición de que lo pudiesen terminar en la siguiente sesión.

8.3.2 Sesión 2:

Para esta experiencia, se dispuso el espacio de la manera más cómoda y acogedora con la que la escuela les permitiría a las niñas y los niños tener un espacio de intimidad con lo que estaban leyendo, un espacio donde podrían sentarse, acostarse y adoptar todas las formas posibles de lectura que quisieran. Cabe resaltar que dentro del espacio encontrábamos también sillas y mesas, pues a lo largo de la semana había evidenciado que en especial las niñas tendían a querer estar sentadas en estos objetos y no en el suelo, esto, por diferentes razones, puesto que todas asistían este día con el uniforme de diario, en el que deben usar falda o por el simple hecho de tener una postura diferente frente a los momentos en los que leíamos.

Ingresan los niños al salón y se da las instrucciones para poder usar el espacio, pues si bien en este se buscaba que el cuerpo fuera en el espacio, se debía entender diferentes formas de relacionarse con el otro, ya que ninguno tenía la restricción de acomodarse como quisiera, el hecho de poder pensar en el otro dentro de un espacio era quien propiciaba que los movimientos fuesen siendo más conscientes. Claro está, el tema de la conciencia de los movimientos del cuerpo, es difícil, por lo que se presentaron varios impases en los que se llegaba desde la incomodidad que se le pudiera generar al otro, como el llegar a lastimar al otro sin querer.

De esa forma sigue desarrollándose el momento de lectura individual, hasta el instante en que uno de los niños termina la lectura que habían comenzado en casa, por lo que se le permitió elegir algún otro que le hubiese llamado la atención leer, escoge uno y prefiere quedarse sentado hasta que terminen sus compañeros de leer, cosa bastante extraña, por lo cual me permito preguntarle ¿por qué no quiere leer en el momento que se ha dispuesto dentro de la escuela? A lo que contesta diciendo que prefiere iniciar la lectura en casa.

Muchos acabaron las lecturas de los textos que tenían, pues ya se había dado inicio de esta en casa, algunos otros no alcanzaron a terminar de leer los libros elegidos, por lo que se decidió que los concluyeran en casa, al finalizar la experiencia, nos encontramos con diversos sentimientos, los cuales hacían notar adoptando ciertas actitudes.

8.3.3 Sesión 3:

Este último taller tuvo como eje central, la poca intervención frente a las acciones que se iban dando dentro de la experiencia, ya que en esta vez el control y conciencia del cuerpo y sus movimientos, puesto que los acuerdos pactados eran para todos el mismo y que si era importante poder estar todos tranquilos junto con sus lecturas.

Se presentan en cuanto al cuerpo un proceso de conciencia tanto de sus cuerpos, como el hecho de estar compartiendo un espacio con las otras y los otros, permitiendo que se pueda tener la construcción de un acto más que individual es más íntimo, todo esto dentro de un espacio en que los aprendizajes y formación se dan en bloques colectivos, que por supuesto son importantes, pero se comienza a dar otro significado del aprendizaje desde lo común en esa intimidad que se menciona.

En cuanto a los vínculos con los libros de literatura, se comienza a entablar aparentemente un vínculo con lo que se encuentra en lo escrito, pues los gestos realizados en sus cara permitían hacer la interpretación de que estas lecturas si podría estar haciendo su función comunicativa, le transmite al otro y que es donde se puede observar las relaciones que tiene Larrosa (1996) en donde dice que la experiencia es “lo que nos pasa” y que desarrolla en la ejemplificación con la lectura.

Cómo maestra, el estar observando esta situación me hacía pensarme, en qué tan importante ser conscientes de los movimientos, de los gestos, permiten comunicarnos y reconocernos como un “todo” sin hacer la omisión de alguno de estos dos actos. Y que en la toma de decisiones frente a los movimientos de sus cuerpos, se diera por un proceso de reflexión en torno a una experiencia grata. Me permitía afirmar el hecho de que esta consciencia también es en beneficio del otro, demostrándole lo importante que es estar todos juntos en un espacio.

8.4 MOMENTO 4: El gran momento

Esta es la única fase de la propuesta con la que cuenta con una sola experiencia, con el propósito de poner en “juego” lo leído individualmente, siendo expuesto a los demás, esta socialización oral no se concebía como la simple narración de lo que se desarrolló a lo largo de la o las novela(s), puesto que el fin de esta socialización era hacer partícipes a los sentimientos que los invadía en algunas partes de la lectura, si ellos se sentían identificados o no dentro de la historia o ciertas partes de la misma.

Al comenzar con las narraciones de cada una de las niñas y cada uno de los niños, se hacía una constante narración sobre lo que decía el libro pero que en realidad no denotaba cómo se había concebido la experiencia de la lectura literaria, dentro y fuera de la escuela, esto tal vez por prácticas que han institucionalizado frente a como se puede entablar una relación con la lectura, donde esta posibilita entrar al mundo letrado,

tal vez como una función que la modernidad nos ha puesto, pero que en realidad si *pasa algo* en el otro. Así que como maestra en formación les formulo unas preguntas, dirigiendo la charla a lo que era esencial dentro de la lectura, y eran ellas y ellos.

A medida que se iban formulando este tipo de preguntas, las expresiones faciales en las niñas y los niños eran de desconcierto ya que estaban acostumbrados, a preguntas más dirigidas frente al texto. Pero que al final terminaban dándose cuenta que nos estábamos concentrando en lo que la experiencia había dejado en ellos, tal vez preguntas o sentires.

Las narraciones que giraban en torno a lo que sentían las niñas y los niños, era bastante diversa, pues cada uno llegaba a relacionar alguna otra experiencia muy parecida, a lo largo de su vida, o lograr rememorar a algún familiar que tuviese características similares a un personaje de las novelas.

9. CUERPO, PALABRA Y ESPACIO: Reflexiones y análisis de la experiencia pedagógica

En este apartado de la propuesta pedagógica se pretende dar cuenta de lo registrado en las fichas de observación y el diario de campo que se elaboraron en su desarrollo. Las intervenciones que se realizaron, se analizaron a la luz de lo consolidado en el marco conceptual, en busca de completar una triada con la experiencia como maestra en formación. Esta tríada estará desarrollándose a lo largo del análisis, bajo la idea de triangulación de informaciones o datos de tipo cualitativo y que provienen de registros, teorías e interpretaciones propias en la calidad de maestra, relacionándose los diferentes momentos del desarrollo de la investigación.

Las categorías deductivas se conforman por las mismas del marco conceptual: Cuerpo, Literatura Infantil y las relaciones entre estas dos son las que ayudarán a dar cuenta de lo realizado en la práctica formativa y lo abordado conceptualmente. Así mismo inductivas que emergen del proceso de interpretación y análisis, también tiene cabida dentro de esta construcción. Éstas últimas, son el resultado de mis propias construcciones, comprensiones e interpretaciones en las que he mantenido un ánimo de proponer nuevas relaciones que exploro en mi ejercicio pedagógico, y que conjugo con lo conceptualizado en mi trabajo para interpelar lo que no está suficientemente documentado.

Al querer evidenciar las relaciones que existe entre el Cuerpo y la Literatura Infantil, era necesario acceder a informaciones derivadas de los insumos e instrumentos previstos para registrar lo ocurrido en la puesta en marcha de mi propuesta pedagógica. Estas informaciones tuvieron en un primer momento, datos diferenciados de las dos

grandes categorías que me interesaba indagar. Pero también busqué desde la misma vivencia del trabajo con las niñas y los niños, identificar posibles relaciones entre el Cuerpo y la Literatura Infantil, que me permitieran generar procesos de reflexión y de construcción. Es por esto que dentro de las fichas de registro se encontraban por aparte las categorías y un espacio definido para la relación, además de aspectos que denotaban la importancia de cada uno de los actores que hacían parte de este proceso: las niñas y los niños, la maestra en formación y la maestra titular.

En el análisis de las diferentes categorías se presentarán a los actores que hicieron parte de la propuesta de manera conjunta. Respecto al Cuerpo, se evidencia el lugar de enunciación frente a la construcción de mi propio cuerpo como maestra en formación y lo interpreto de manera totalmente diferente, pues es algo que se consolida desde el mismo ser y la construcción que he tenido a lo largo de mi trayectoria. Por otra parte, se enuncia el cuerpo desde ese querer interpretar la construcción y consolidación de lo que han atravesado las niñas y los niños desde sus cuerpos.

Por la parte literaria, nos encontramos con las diferentes experiencias que han tenido los diferentes actores: niñas y niños, yo como maestra en formación y en algunas ocasiones la maestra titular, experiencias que determinan las cercanías o distanciamientos que se presentan en unos o en otros, desde la lectura. Además de poder hacer una construcción de enunciación de los mismos participantes de la propuesta pedagógica.

En cuanto a la Literatura y las relaciones que existen entre esta y el cuerpo, se precisan en cada uno de los sujetos participantes y las categorías que se plantea en todo

el desarrollo investigativo de la propuesta especificando de manera relacional, las cuales fueron experiencias en las que se hicieron construcciones y aprendizajes colectivos los cuales no se pueden desligar de la estrecha relación que se pudo entablar entre todas y todos.

Dentro de las categorías propuestas luego de la implementación, comienzan a emerger nuevas categorías, las cuales ayudan a dejar más clara las ideas dentro del desarrollo de la propuesta.

9.1 CUERPO

Durante el desarrollo de la propuesta, el cuerpo siempre estuvo presente en diferentes expresiones, así como también mientras acontecían cambios frente al movimiento y su concepción. Las acciones individuales se acogían a un proceso de reflexión de las consecuencias que estas podían repercutir tanto bien como mal en el bienestar de los demás. La construcción de corporalidad de cada niña y niño se iba fortaleciendo a medida que las intervenciones se llevaban a cabo. No solo la constitución de cuerpo iba cambiando en las niñas y en los niños, tanto como maestra en formación y la maestra titular, comenzamos a darnos cuenta del rol del Cuerpo en todo acto educativo, este dentro de la importancia de la reflexión e interpretación de lo realizado en la propuesta. Para lograr tener un panorama más amplio de los recorridos y cambios que hubo en cada uno de los sujetos que eran determinantes para la observación y las intervenciones pedagógicas que se ponían a disposición con las niñas y los niños. A continuación hago referencia a lo visto en cada uno de los participantes: Niñas y niños y maestra en formación.

9.1.1 Niñas y niños:

Uno de los mayores cambios que se evidenciaba en cada una de las intervenciones, era la disposición de los cuerpos en todas las experiencias. En la primera fase de la propuesta, los espacios estaban dispuestos para que los usaran de cualquier forma (podían tomar la posición más cómoda para la lectura en voz alta), pero la posibilidad de tener la libertad de tomar una postura, se hizo bastante complicado para la mayoría de las niñas y los niños, pues si bien encontraban en este lugar no se alcanzaba a percibir algún tipo de preocupación por el cuerpo del otro; esto era evidente en golpes con los pies a compañeros, por ejemplo.

Necesidad de movimiento corporal, por parte de las niñas y los niños se presentaban acciones que se hacían recurrentes en estas tres primeras experiencias, era la necesidad de estar haciendo un constante movimiento, en algunos se presentaban mucho más pequeños y repetitivos, como en otros existía una necesidad de trasladarse de lugar de forma diferente a la de caminar usando diferentes formas de trasladarse. El primer tipo de movimiento al que hacía mención era mucho más recurrente en algunos de los niños a la hora de la lectura en voz alta, pues esta, atraía la atención de manera que los movimientos tan gruesos disminuían. En cuanto a los traslados que hacían con sus cuerpos eran mucho más notables en la última parte de cada experiencia, pues el hecho de escuchar a los demás, les resultaba mucho más difícil de lo que parecía ser.

Tiene que ver esto con el principio de la actividad infantil. Fue evidente encontrar a las niñas y los niños con deseos de movimiento, porque la actividad no es un plano intelectual, sino que es actividad del cuerpo. Con el cuerpo se está en un espacio y tiempo concreto, con el cuerpo interactuaban con los objetos dispuestos en el ambiente,

con el cuerpo tocaban libros, con el cuerpo escuchaban, con el cuerpo se expresaban, con el cuerpo se relacionaban entre ellos como niños y con las maestras.

Más adelante cuando se mencione el tercer momento: *lectura individual*, la necesidad de movimiento se va viendo reflejada también pero que dentro de esta lectura el panorama se amplía a la construcción dentro de un espacio. En esta se nota son los movimientos repetitivos y no conscientes que se presentan a lo largo de las sesiones.

Experiencia con los otros. Para el tercer taller del primer momento, a la hora de comenzar a disponer el espacio que se usaba habitualmente en la escuela, ya se veía un interés de ayudar a organizar, apropiándose del espacio, buscando la mejor forma de que todas y todos nos sintiéramos a gusto en él, no solo disponían las colchonetas y cojines, sino que también se preocupaban por buscar un espacio para quien hacía la lectura en voz alta en ese momento.

Es evidente la necesidad de movimiento que hay en las niñas y los niños, donde el cuerpo es quien hace la mediación entre esa acción y las implicaciones que la sociedad tiene con este, no obstante, se puede llegar a notar la constante reflexión que tienen los sujetos sobre sus acciones, donde el proceso de regulación se da por medio de las experiencias de las que ha hecho parte, pensando siempre en el “bienestar” de los otros.

Para el segundo momento: *Acercamiento a libros, cuerpo y espacio*, cabe resaltar el cooperativismo que se refleja a la hora de ambientar el espacio, pues ya no eran unos cuantos, sino que todas y todos querían ayudar, mostrando el interés de la labor que ellas y ellos querían hacer, para este interés se hacía notorio que cada uno buscaba desempeñarse en lo que mejor podía hacer; si era necesario poner algún cartel o

ayudar a despejar el espacio donde iban las colchonetas, además de saber ubicarlas. Hay que dejar claro que estas acciones no eran parte de las experiencias, pero que se fueron dando por voluntad de las niñas y los niños y que, si bien no están directamente relacionadas con la propuesta, si son reflejo de las construcciones a las que esta tiene como objetivo observar.

Momentos en soledad. Soledad no vista como aquello negativo que es una idea casi que compartida socialmente, sino como un espacio para la intimidad de los sujetos, o mejor, para reflexionar sobre la intimidad que cada persona pueda tener o también llamada experiencia individual. En el tercer bloque de sesiones: *lectura individual*, donde ese deseo por lo individual que se veía en la anterior fase de la propuesta podía desarrollarse sin problema, pues la cantidad de libros que estaban dispuestos para ser elegidos por alguien, era superior a la cantidad de niñas y niños que harían la elección. Esto permitió que su primer acercamiento para elegir el libro que los acompañaría en las próximas intervenciones fuese mucho más tranquilo, esto también era debido al haber permitido construir una serie de acercamientos a los libros, sin imposición, donde pudiesen hacer la discriminación de lo que buscaban en el libro. Es por esto que se encuentra en la lista de libros muchos de los que ellos ya habían conocido como otros totalmente distintos.

Se presentan los diferentes ejemplares de libros que se encontraban en la biblioteca de la escuela, sobre diferentes mesas dentro del salón de clases, varias sillas alrededor del espacio. Esto con el fin de que el cuerpo pudiera moverse y lograr elegir un texto que en verdad llamara mucho su atención. El hecho de que en este espacio no hubiese cojines y solo hubiera sillas, permitía que el niño no estuviese cómodo, pues

dentro de esa incomodidad se haría más evidente lo mucho que un libro o más bien una historia podía cautivar a algún lector en particular.

Ya la mediación de la elección era guiada por los más grandes del grupo hacia los más pequeños, pues no solo era la acción de decirles que leer, sino que preguntas como ¿sobre qué quieres leer? o ¿quieres que sea largo o corto? permitían que las elecciones fuesen por los intereses que cada uno iba elaborando o buscando en los libros que se encontraban. La mediación a la que hago referencia también se daba en términos de permitir que todos vieran todos los libros que estaban a disposición de ser elegidos.

Relaciones que pudieron haber sido de “poder” se daban de acuerdo a la corpulencia de las niñas y los niños, es decir, los más grandes guiaban la búsqueda de los más pequeños. El poder visto como: “el poder leer más rápido”, “el poder acompañarte”, “el poder dejar que decidas”. Ese poder que iba acompañado de un cúmulo de experiencias más amplio que el de aquellos que hasta ahora tenía 6 años, a ellos que tenían 10 o 12.

La intimidad se encontró en otra de las acciones que las niñas y los niños tenían, elaboraron nichos de lectura, donde se centraban en leer solos, debajo de las mesas que se encontraban alrededor del salón logrando modificar este espacio con colchonetas y telas. En estos nichos, los cuerpos de quienes entraban en ellos cambiaban, adoptaban posturas para acostarse y recogerse, posturas cambiantes a medida que el tiempo de lectura individual pasaba, el espacio se transforma en el momento en que se interactúa con él y en él.

De la soledad al colectivo. Luego de hacer la elección del libro, las siguientes dos sesiones de *lectura individual* el espacio era de todos y de cada uno, a la vez., esto permitía que el espacio fuera acogido por los cuerpos puestos por las niñas y los niños en diferentes posiciones. Las posturas de sus cuerpos eran fascinantes, pues algunos seguían sentados en una silla con mesa, así como otros preferían estar en el suelo, boca abajo, o acostado con los brazos completamente estirados de tal forma que el libro estuviera encima de su cabeza. Adopciones de posturas totalmente cambiantes, donde se hacía notable la necesidad de movimiento que tenían, pero esto no dado de forma brusca o de manera inquieta, todo lo contrario, se iba dando de manera lenta y precisa, además de muy recurrente en la mayoría de las niñas y los niños.

Era evidente la necesidad de encontrar un lugar de lectura literaria, donde los cuerpos pudiesen estar tranquilos, cómodos y sin miedo, un espacio donde eran cada uno por su parte, pero donde todos eran conscientes de la existencia del otro, y que este otro requería de lo que el propio cuerpo también necesitaba. Momentos donde el grupo se podía reconocer como eso, un grupo que requería de silencios, espacios e intimidad.

Siguiendo con las diferentes experiencias que hasta el momento he podido analizar, como lo son: *Lectura en voz alta*, *Acercamiento a libros cuerpo y espacio* y *Lectura individual*, se llega al cuarto y último momento de intervención en la propuesta; *El gran momento*. En este, los cuerpos estaban mucho más tranquilos de lo que se tenía pensado, pues dar a conocer lo que se ha leído, no es fácil. Los cuerpos han sido los protagonistas de cada una de las lecturas individuales que se han podido hacer, donde no solo esto se encuentran los cuerpos, sino que los pensamientos de estos eran expuestos además de los sentimientos que se habían presentado en ese transcurso. La gestualidad en cada una de las presentaciones era primordial para poder comprender las

travesías que cada uno de los niños emprendió a la hora de leer. Pues sonrisas, caras de temor de angustia, en fin, diferentes caras que pudieran dar cuenta de lo que sucedió en la historia, o también de como ellos vivieron esta experiencia.

Cuerpos en la Educación Rural Infantil son evidentes dentro del proceso de formación como maestra, siempre se tienen diversos imaginarios frente a los cuerpos de ciertas poblaciones, en especial los de las zonas rurales de nuestro país. Basados en que son sumisos, quietos, callados y con un acercamiento al saber agrícola muy fuerte.

Los diferentes movimientos que se han venido emergiendo de unos 10 años hasta hoy al interior de nuestro país, bien sea por el desplazamiento, mejoras laborales u otras situaciones, ha provocado que las personas de departamentos muy lejanos lleguen a las zonas rurales de la capital del país. Es por esto que con las niñas y los niños de la escuela rural el Líbano las cosas eran diferentes, ya que en su mayoría eran provenientes de la costa atlántica colombiana, esto permitía que la construcción de cuerpos fuese mucho más nutrida, pues tanto en los espacios de intervención como los que eran de esparcimiento.

Otro de los factores que influye dentro de la construcción individual y grupal de las niñas y los niños de esta escuela es el espacio, cuentan con una gran área de juego alrededor de la escuela, además de tener un vínculo muy cercano con la naturaleza, el sonido del viento, el agua, las vacas, los pájaros, y hasta alguno que otro camión de leche que baja al pueblo. Tal vez sea por esto que las niñas y los niños de la escuela no tengan miedo de sentir por el otro, crear lazos afectivos muy rápidamente, además de lograr entablar diferentes conversaciones y juegos con sus pares.

9.1.2 Maestra en formación:

Es difícil ver el proceso que uno mismo está efectuando y que las concepciones de cuerpo pueden cambiar, así mismo como llegar a concientizarse sobre cómo ha tenido cambios, procesos, retrocesos, concepciones y formas de concebir el cuerpo, siendo aún estudiante universitario. Se tiene la creencia de que la formación llega a darse hasta cierta edad, todo lo contrario, durante el proceso que se hizo en la propuesta, mi proceso también debía ser observado frente a las categorías de análisis y las interpretaciones por hacer.

Además de ser maestra en formación en cada una de las fases, también era un ser corpóreo, con movimientos, posiciones, gestos, tonos de voz, etcétera. Posibilité que cada una de las fases y, en cada una de ellas, que fueran muy significativas para todos los actores que participaban de estos espacios. Esto se debía, al realizar una propuesta no solo basada en la repetición sistemática de algún proceso ya hecho, donde lo único que cambiaba eran los materiales o el contexto en el que se encuentra, sino que la espontaneidad, el amor y la mediación basada en la reflexión eran aspectos que predominaban en cada una de las intervenciones.

El Cuerpo era cambiante, esto por temas relacionados con la sensibilidad que atraviesa a cada sujeto, pero que era necesario al principio ocultar al ser en esos momentos la maestra “modelo a seguir”. Gracias a la constante reflexión y lectura de diarios de campo y fichas de registro, llega el momento de decidir ser humano, pues era bastante incoherente querer ocultar las posturas que en algún momento el cuerpo quería adoptar. Momentos en el que se buscaba que las niñas y los niños también pudiesen ser y estar en el espacio con su cuerpo, cuerpos de niños, inquietos, activos, en movimiento, coherentes con lo que son en su momento vital de desarrollo, buscando siempre una

escuela que no aquieta sino que permite, a la búsqueda y encuentro con aquellos cuerpos en libertad a la vez que convocados por la actividad.

Otro de los procesos que eran evidentes y que son necesarios poner a la luz, es la triada que se formó durante las experiencias y luego fueron ejes de acción por parte de la mía como maestra en formación. Ésta está conformada por el *cuerpo, la palabra y el movimiento*, donde las tres eran el pilar en el acercamiento a las niñas y los niños tanto con sus cuerpos como con la literatura. En este momento haré referencia a lo que concierne el cuerpo y más adelante desarrollare lo que concierne a la literatura.

La voz, una extensión del cuerpo. Durante la lectura en voz alta cada movimiento que realizaba con mi cuerpo era acompañado por las palabras que iba enunciando, a través de la lectura de los libros propuestos en cada sesión. Movimientos que también invitaban a las niñas y los niños a movilizarse e imaginarse los cuerpos en constante movimiento dentro de su cabeza. Cada uno con la construcción social que tenían alrededor de las palabras iba posicionando lo que veían o escuchaban. Dotando así las palabras de sentido, de significado.

La aparición de mi cuerpo no era solamente dada por un movimiento realizado por alguna de las partes de mi cuerpo o algún desplazamiento, sino que mi cuerpo llenaba el espacio con un movimiento mucho más sutil, como era el sonido de mi voz, movimientos que lograban producir un sonido dotado de todo sentido y significado. Las palabras son la materia del lenguaje literario y son producidas a su vez por otro lenguaje, el del cuerpo.

En cuanto al segundo y tercer momento: *Acercamiento a libros, cuerpo y espacio y Lectura individual*, mi cuerpo no era tan expresivo, pero si era mucho más

reservado frente a lo que se hacía. Pues estos movimientos corporales no ocupaban tanto espacio, sino que eran atravesados por los gestos, y tonalidades de voz los cuales a la hora de dirigirse a las niñas y los niños cambiaba. La voz como parte del cuerpo, no solo por su parte fisiológica, sino que ha sido el medio de expresión que acompaña el movimiento del cuerpo, donde se usaba tonos de voz fuertes, pero también reflexivos, amables, cuestionadores, etc. Además de esto no solo la voz era quien permitía el diálogo, sino que la disposición de escuchar, permitía que todos los espacios fuesen mucho más acogedores para todos los que hacían parte de la propuesta.

Cuerpo como receptor. La multiplicidad de configuraciones de cuerpo, que se dan dentro del aula son infinitas, de acuerdo a la variedad de experiencias que las niñas y niños como individuos y parte de una sociedad han venido teniendo a lo largo de sus vidas, experiencias que gracias a la interacción con las otras y los otros, se logra reconocer con quienes se construye el espacio en colectivo. Aprendemos del otro y éste mismo de con quien se encuentra, pues es un espacio de formación que en ocasiones no se es tenido en cuenta en la trayectoria de un aula normal, por cuestiones de procedencia y pertinencia en las políticas del sistema educativo. Por temas de calidad, eficiencia y eficacia, que se presentan en un estado de constante reproducción de sistemas fallidos, en cuanto a temas educativos.

El cuerpo que siente, huele, escucha, saborea y piensa, es aquel que se encuentra desarrollando la propuesta pedagógica, el cual logra individualmente concientizarse de lo que sucede a su alrededor, con una sensibilidad tal vez de “mujer” que logra trascender y comprender los cambios que se dan en las diversas situaciones en la que nos encontramos.

9.2 Literatura Infantil

En el análisis de esta categoría, estará la observación que se hizo tanto a niñas y niños como a la maestra en formación donde se ha logrado hacer una serie de acercamientos en común, gracias a los momentos de diálogo que se presentaba en cada una de las sesiones. Pero que de igual manera se intenta hacer una distinción entre lo que sucede con las niñas y los niños y Yo como maestra en formación.

9.2.1 Niñas y niños

¿Estructura literaria? Dentro de las reflexiones de los puntos en común se daba alrededor del querer descubrir que es la literatura, pues en cada experiencia nos encontrábamos con textos escritos de diferentes formas, con rasgos escriturales muy parecidos, así como unos totalmente ajenos los unos de los otros, en la presentación de los textos de todas las fases de la intervención, se hacía mención la distinción del género literario al que hacía parte, esto no con el fin de que aprendieran de las clases de Literatura que existen, las cuales presentan formas estéticamente constituidas, desde las múltiples formas de plasmar la experiencia humana.

Preguntas como ¿pero por qué esta poesía es más larga que la anterior? o preguntas orientadas a la diferencia entre cada uno de los géneros con ¿Por qué este libro tiene más imágenes que este? o al hacer referencia a la extensión de los mismos ¿Cuál es el propósito de que tenga capítulos? Preguntas que eran resueltas por los demás compañeros, llevadas por la intuición, experiencia y reflexión durante el proceso.

Las preguntas que elaboraron las niñas y los niños frente a esa estructura, también permitían que, durante los momentos de discusión frente a estos temas, lo cual

lograba propiciar un espacio de análisis de los textos, frente a la forma en que estaban escritos, a lo que querían decir, a los procesos que debíamos hacer para entender lo que se quiere compartir desde la parte escritural. Estas discusiones surgían de forma colectiva pero cada uno hacía el proceso también individualmente, pues en los siguientes encuentros ya se buscaba dar claridad a lo construido luego de un tiempo de reflexión y deducción.

Por otra parte era evidente la necesidad de pensarse el acercamiento a la lectura desde el proceso desarrollado por Carrasco (1997) citando a Burón, donde hace referencia a lo que es:

La meta lectura, en cambio, va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer; qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, que exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan, etc. (p. 143)

Esto se hacía evidente con los procesos que cada niña y niño iba estructurando a la medida del acercamiento que tenían con los libros, no solo se habla de descifrar códigos, sino que ellas y ellos, eran quienes eran conscientes de lo que traía la literatura en cada uno de los libros a los que se veían enfrentados a leer; dejarse llevar por la lectura de las pequeñas reseñas que se encuentran en las contraportadas, permitía que su imaginación volara, al pensar en cómo se desarrollaría la historia y lo que pueda haber ocurrido para pensarse en un final a duras penas esbozado.

La condición humana. Puede que esto suene repetitivo a lo largo del trabajo, pero es algo que no se puede dejar de lado al momento de realizar el análisis de la

propuesta pedagógica, la lectura y el acercamiento a los libros de múltiples formas logran hacer visible lo invisible. Se logra consolidar procesos de reconocimiento, memoria, fantasía, pensamiento crítico, los cuales se hacen notorios en las mismas interpretaciones y concepciones que se dan en diálogos que no se encuentran planeados dentro de la propuesta.

Dentro de los procesos que se mencionan el hecho más importante que se ve reflejado dentro de la Literatura Infantil es que aquella escritura que ha sido pensada para estas edades, lograr atravesar las barreras invisibles frente al material que se les presenta, pues no hay edad específica para hacerse preguntas que se hacen alrededor de los cuentos de hadas, tales como ¿Porqué la mamá cabra dejó solos a sus hijos? O tan solo preguntas que tal vez nunca verbalizan y que quedan dentro de las ideas que se encuentran en configuración y elaboración individual a partir de las experiencias individuales.

9.2.2 Maestra en formación:

¿Estructura literaria? Al iniciar el proceso de reflexión, diseño y puesta en marcha de la propuesta, esta fue una de las preguntas que emergía entre muchas tantas, en el momento en que se intentaba concebir la Literatura Infantil en el ámbito educativo, siendo válido llegar desarrollar talleres que se fijaban únicamente en la estructura, sin dejar de lado las posibilidades que consideraba importantes resaltar dentro de la Literatura Infantil.

Con lo anterior dicho, quiero dejar claro que no se omite, el adquirir conocimiento acerca de la estructura, se hacía necesario dentro de los descubrimientos,

pues dentro de esa estructura aparecen diferentes modos de concepción de la Literatura y las diferentes disciplinas que han complejizado este tema como una disciplina en sí misma. Cerillo (2007) habla de concebir la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) desde cualquier ámbito educativo como un concepto de la enseñanza, donde se realizan trabajos de escritura significativa y lectura significativa.

Saber previo. Es difícil llegar a pensar que alguien que se está formando para ser maestra de niñas y niños, no tuviera claro las especificaciones que tienen cada uno de los géneros literarios, pues por las diferentes formas de acercamiento que se ha venido perpetuando en el ámbito de la educación (esto tal vez por las políticas educativas que evidencian la “calidad” Educativa) evidenciado en los textos de libro que puede que tengan una propuesta muy fundamentada, pero que hizo que no tuviera una relación más emocional con la literatura. Por lo cual me hace adentrarme a generar estas búsquedas y lograr cuestionarme antes de llevar estos temas al salón de clases. Donde se pudiera hacer un buen acto pedagógico, dándole lugar a la experiencia y al acto reflexivo y propositivo.

El rol como maestra en formación va encaminado a la reflexión pedagógica, donde se concibe la escritura como un producto de la capacidad o necesidad de producir cualquier material que le permita volver a lo vivido, pensado y reflexionado. Pensando siempre en la postura que tengo frente a algo y con quienes se está viviendo la experiencia.

Así como la educación infantil debe contemplar los múltiples desarrollos del ser humano de igual manera entender la literatura infantil, como un lugar de múltiples

estructuras formas y tamaños que pueda tener. Donde el hecho de sentir se pueda dar, desde los 5 sentidos que tenemos y que estos estén acompañados de las maneras de sentirse, donde se puedan llevar a través de las emociones y sentimientos que tiene el texto literario.

Reflexiones a partir de la experiencia. El saber pedagógico, es esto, la escritura que logra volver en lo que somos como sujetos culturales, políticos, populares, etc. Reflexionar lo que construimos desde el ámbito educativo.

Se concibe el trabajo con la LIJ Cerrillo (2007) desde la educación principalmente, en defensa de una construcción conceptual, la cual reconoce y escribe para una población en especial, pues tanto la estructura superficial, como la cultural y hasta el juego de sonidos de las palabras, están implícitos dentro de aquellas obras. Por ejemplo, donde tal vez el autor haya querido volver a su infancia y escribir, desde lo que fue o no fue su infancia. Donde aquel deseo de idealizar lo significa tener estas edades, permite que los textos producidos son bastante elaborados los acercamos a la diversidad, pero lugares en común de esta población que se encuentra en un rango de edad específico.

Concebir la Literatura dentro de una expresión artística, por su belleza, complejidad, folklore, etc. Se dimensiona hacia aquellos pequeños sentimientos, al igual que aquellas fibras del cuerpo que se estremecían cuando contaban una historia, creer que fuese posible, sentirse muy identificado con algún personaje totalmente distinto a ti. Principalmente por este sentido artístico que tiene la literatura es que se distancia de la simple enseñanza sistemática pero eficaz de esta misma, pero tal como se vio en el

desarrollo de la propuesta como en las construcciones conceptuales de lo que es la literatura, estas evidencias que la literatura al estar compuesta por palabras (consolidación de significación) y estas estar dentro de un ámbito social, permite que logre sentirse identificado con el otro, y este otro es el libro.

9.3 Relaciones entre la Literatura infantil y el Cuerpo

Las relaciones que se comenzaron a entablar durante el proceso de la construcción y puesta en marcha de la propuesta pedagógica, fueron aumentando a medida que se iba desarrollando la misma. Pues el ejercicio de triangulación que mencioné en la parte inicial de los análisis en cuanto al ejercicio de triangulación frente a lo que me concierne como maestra en formación, los desarrollos conceptuales y lo que se ve reflejado dentro de las fichas de observación.

Cuerpos utópicos. Estar en un mundo donde la globalización de absolutamente todo, ha hecho que se adopten como lo llama Foucault (1966) heterotopías frente a la construcción y la forma de asumir el cuerpo, en una larga búsqueda constante de querer tener un cuerpo igual al de los demás, no solo con esto me refiero a lo corpóreo, sino que a esto se une la experiencia que ha atravesado aquellos modelos de referencia frente al cuerpo.

Durante el desarrollo de la propuesta, se buscaba que no hubiese prototipos de cuerpos, pensamientos y relaciones con los otros, dando la posibilidad de que durante la experiencia tanto literaria, como corporal y social se dieran a medida que iban transcurriendo las sesiones, claro está, no se apartaban los modelos que las niñas y los niños y hasta la maestra en formación llevaban al lugar, pues es inevitable que estén

presentes pero no eran los protagonistas de lo que se hacía en este espacio. La posibilidad de encontrar diferentes textos, con una variedad interminable de personajes creados por cada uno de los autores, permitía a las niñas y a los niños dar cuenta de esa diferencia a la que se veían enfrentadas diariamente y se reflejaban en la estructura de cada uno de los libros.

Para lograr movilizar los cuerpos no solo se presentaba a través de actividades motoras sino que a partir de la movilización de pensamiento y apropiación de significado de las palabras se ha elaborado a lo largo de la experiencia de cada uno de los sujetos. Pero el lograr permitir que llegue a la vida de distintos sujetos una experiencia corporal, ajena a su ámbito cultural, permite como bien lo hace Rey (2000) y así mismo Petit (2001) desde la perspectiva del acto de leer, donde cada uno desde su perspectiva lo configura como un lugar de intimidad donde se ve reflejado lo que se quiere o no ser, un espacio totalmente imaginario y a la vez ambiguo o pensarse una utopía que generalmente se configura desde la variedad de realidades, y por qué no, llegar a construir en las niñas y los niños un acervo no sólo de palabras con significado, sino que sea también de múltiples posibilidades de realidades.

Al hablar de ese acervo de palabras con significado, se basa en la misma experiencia corporal que acompaña la vida de los sujetos, analizado también por Scarano (2007) mencionando que, esta puede posibilitar la escritura literaria, en específico los poemas, los cuales dan tanto con cada palabra, pues es de la misma experiencia de los sujetos que logran comprender o dejarse tocar sentimientos y pensamientos por este tipo de escritura literaria, o en las novelas, donde se logra reconstruir una historia o una pequeña parte de historia de algún sujeto que como anteriormente decía puede existir o no. Por eso no era gratis posibilitar a las niñas y los

niños un espacio de reconocimiento y acercamiento a los diferentes géneros literarios donde la pregunta fuera quien dirigía cada sesión.

Palabra, cuerpo y espacio. Otra de las relaciones que eran las más notorias dentro de las fichas de observación, era en los momentos de lectura en voz alta, donde la proxemia el gesto la voz y el movimiento del cuerpo, hace que la palabra se llene de mucho más sentido, pues es el momento donde la lectura cobra vida, pues si bien no es el montaje dramatúrgico, el cual lleva un texto literario, pero sí está directamente relacionado con todos los detalles que lleva proyectar la palabra en una obra, esto en lo único que cambia es en la misma espontaneidad y capacidad de transmitir con su cuerpo voz y gesto, aquello que está escrito, y que le agrega otros valores a lo que se es leído. Calsamiglia y Tusón (1999) hablan sobre todo lo que conlleva el hecho de acercarse a otro, hablar con el otro y mucho más a la hora de leer, este último acto también llevado al análisis por Trelease (2013) dejando así en hecho de que leer en voz alta puede llegar a ser un arte, pues es para muchos el primer acercamiento a la literatura, teniendo que ser responsable y no solamente leído, sino que también es sentido.

Lo que implica tener momentos donde la literatura hace parte de una mediación pedagógica y que el libro es el medio, la voz, la expresión los sentimientos y hasta el mismo pensamiento se vuelven uno solo. Pues el cuerpo cuenta no solo con las vibraciones que emiten sus cuerdas vocales, también narra desde su experiencia además de las múltiples formas en que se logra acoger un libro.

La experiencia un lugar del cuerpo y la literatura. Para el último punto de análisis que esta categoría nos permite realizar con la implementación de la propuesta, es el hecho de saber que la lectura queda en la persona que se ha acercado al libro de la

forma que haya sido, esto lo enuncio de esa manera, no solo personalmente sino con el trabajo con las niñas y los niños era evidente que en muchas ocasiones sus preguntas volvían a rescatar lo que ya habían vivido con la lectura, pero lo que se veía con mayor constancia era a seguridad de ellos mismos al querer responder las preguntas que el compañero hacía. Esto hacía que como maestra me sintiera orgullosa, pues se apropiaban de lo leído hasta el punto de lograr dar respuesta a preguntas que cargaban un peso muy alto sobre la condición humana, mostrada en la literatura. Demostraban la interacción mencionada como un acto comunicativo y educativo, pues emergen diferentes relaciones y situaciones donde la voz, el gesto, los movimientos conscientes e inconscientes permitían complejizar el simple hecho de leer perpetuado en la escuela.

Mi ser como maestra también me generaba muchas preguntas, no solo por las categorías propuestas sino también por el hecho de hacerme preguntas sobre las propuestas de cada sesión, ¿qué de pedagógico tiene la propuesta? o ¿está bien lo que hago? preguntas que en ocasiones me generaban miedo, pero que con la respuesta de las niñas y los niños desde la apropiación del espacio, el juego constante, el pensar en el otro, el que hayan generado conciliaciones de bienestar común, la lectura entre pares, y además la apropiación de lo leído, permitió que esas preguntas y miedo desaparecieran. Pues se logró transmitir ese amor por la lectura y todas las construcciones que he elaborado ellas y ellos también pudiesen hacer. Las formas en que el saber pedagógico se crea a partir de búsquedas prácticas en las que la pedagogía cobre un sentido concreto: aquello que relaciona a la literatura con el cuerpo, el lugar del cuerpo en la acción literaria, la literatura con el cuerpo y en el cuerpo.

Intentando dar respuestas, considero como maestra en formación y como tesista que el lograr realizar una propuesta pedagógica encaminada a entablar las posibles relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo, me dota si de un saber pedagógico,

pero que dentro de esta propuesta no se intenta en ningún momento que enseñar acerca de alguna de las categorías propuesta. Este trabajo dentro de la puesta en marcha con las niñas y los niños se logra generar acciones educativas, donde se dan herramientas y tiempos para posibilitar múltiples desarrollos en cada individuo.

10. A MODO DE CIERRE

Luego del proceso realizado tras la propuesta pedagógica, quedan varias cosas por concluir o por preguntarse, además de lograr saber que debe seguir, pues más que cerrar un proceso que inició siendo eso, es el hecho de lograr dejar las puertas abiertas para quien quiera comenzar a abordar estos temas con las niñas y los niños, pues es este trabajo un esbozo muy pequeño del proceso que se dio con las niñas y los niños, por temas de ser objetivos y concretos, pero que hay que dejar claro que es un proceso largo y que va más allá de lo que está redactado en este documento.

Al ser una propuesta con carácter exploratorio quedan varios temas que se pueden seguir ahondando y que este trabajo puede llegar a permitir que se sigan elaborando investigaciones en las diferentes modalidades que la Licenciatura en Educación Infantil permite realizar como trabajo de grado. Es decir, el hecho de que se configure como exploratoria mi investigación, quiere decir que dejo un camino abierto para continuar ampliando las posibilidades de relación entre la Literatura Infantil, Cuerpo y Escuela, que como lo he referenciado no son fáciles de rastrear en la construcción conceptual revisada. En este sentido, que mi investigación no pretende ahondar teórica ni metodológicamente, sino presentar un panorama inicial que motive a futuros investigadores (o a mí misma) a continuar para lograr determinar su factibilidad como un campo de estudio.

Uno de los temas a tratar que es necesario preguntarse en cuanto a la relación que se establece aquí sería el trabajo que toma la creación literaria como una de las relaciones que son evidentes a lo largo de la presente investigación, ya que se logra

persuadir la construcción literaria que puede estar basada en alguna o varias experiencias donde el cuerpo ha sido el mediador de aquellos sentires y pensares.

Otro de los temas a tratar que pueden desarrollarse posteriormente, dentro de la propuesta es el reconocimiento que hay del cuerpo en la Literatura Infantil, pues desde allí se pueden llegar a tener diferentes visiones, ideales y objetivos del deber ser de la infancia. Con esto quiero dejar claro que estas diferentes acepciones de infancia se dan desde los campos de saber que están relacionados con esta población en específico, bien sea para idealizar la ética humana, como puede que permitan a la niña o al niño a generar preguntas y reflexionar frente a las diferentes situaciones que ha vivido o puede llegar a vivir. Lograr que la Literatura Infantil se pueda concebir como un campo específico de saber y no ser dependiente de cualquier otro que lo quiera “adoptar”.

Quedan otras reflexiones, las cuales son necesarias comprender. Una de ellas es la necesidad que tiene la escuela de dejar de comprender los cuerpos como algo tácito, sino que en realidad se da la oportunidad de conocerlos y comprender cuál es la historia detrás de éste, pues no es un cuerpo sólo, conlleva un proceso de pensamiento constante, que se ha podido elaborar a través del movimiento y las relaciones sociales a las que se ha visto enfrentado. La escuela no puede dejar de concebirse la educación desde el desconocimiento del otro, sino todo lo contrario, debe tener los espacios de reconocimiento generando que los vínculos afectivos sean mucho más fuertes, pues el acto de educar es un acto también de confianza.

Por otra parte se hace de manera urgente que se comience a elaborar la significación del cuerpo desde la llegada a la escuela, donde éste se conciba como lugar de saber, tanto a nivel social como cognitivo, dando la posibilidad de que las decisiones

individuales sean tomadas desde la constante reflexión que se hacen desde el pensarse en los demás. Siempre que exista un deseo de convertir el cuerpo en una utopía Foucault (1966) pero mediado por la existencia del otro, pues no se concibe cuerpo sin el otro y la estrecha relación que existe de este con todo lo que el mundo le posibilita.

Así mismo, es de suma importancia comenzar a concebir la educación en términos de transformación de las políticas educativas a las cuales hoy en día nos vemos inmersos, pues el hecho de tener un proceso en una escuela, que tenga que pensarse para tener buenos resultados en ciertas pruebas, que lo único que miden son las repeticiones sin sentido, reproducción de información. Se sabe, que la labor del maestro no solo es esto y que las vivencias diarias dentro del salón de clases, muestran una evidente variedad de necesidades que tiene la escuela, específicamente en su quehacer.

En cuanto a la formación que se es recibida por parte de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la UPN, posibilitó el que se piense en la labor docente como una labor seria, y mucho más desde la formación de los sujetos a temprana edad, pues es una labor que nos concierne a todas y todos, cada acercamiento, propuesta o tan solo diálogo debe ser pensado desde las múltiples capacidades que pueda tener un sujeto que hasta ahora ha comenzado a iniciar el largo camino de ser humano. Posicionarse como un maestro intelectual, investigativo y propositivo, además de la gran responsabilidad de aprender a cuestionar cada cambio que tiene la sociedad y la misma naturaleza.

Con respecto a la formación de la LEI de la UPN frente a temas relacionados con el cuerpo directamente, hubo varios de los espacios académicos que, permitieron el poder preguntarse el cuerpo. Pero, a puertas de pensarse una renovación curricular por parte de la licenciatura, creo que desde este proceso se hace evidente e inminentemente

necesario comprender cada proceso que tiene un niño y en especial formar a las y los futuros maestros hace que se logre pensar el cuerpo como centro de todo acto educativo. Al hablar de Cuerpo no solo me refiero a lo que llamaba corpóreo sino a eso que no se ve, ese cuerpo incorpóreo que cada uno hemos desarrollado a lo largo de nuestra vida.

Sería importante que la licenciatura comience a pensarse en los ejes transversales de cada semestre uno donde el cuerpo sea el lugar de reflexión del maestro, pues si se pretende formar maestros que hablen de diferencia, de multiplicidad de realidades, también es importante que desde primer semestre esta diferencia sea comprendida desde el reconocimiento de los otros como núcleo de todo acto educativo. Esto permite no solo que quienes se formen lo hagan desde los espacios académicos, sino que están a la expectativa de movilizarse y generar otros espacios de formación dentro y fuera de la universidad.

De igual manera se hace necesario, hacer énfasis en el cómo se concibe la Literatura Infantil en la LEI de la UPN, pues si bien los espacios académicos que se encontraban en la malla curricular que fue válida hasta el 2018-1, no existía ninguno que le diera el peso que esta tiene dentro de la formación de las niñas y los niños. Considero que en el espacio de Literatura Infantil que se propone en la nueva malla curricular, se logre tener en cuenta lo que esta investigación de carácter exploratorio, acompañado de la reflexión e interpretación evidencia. Las diversas formas en que la Literatura Infantil y el Cuerpo se presentan con las niñas y los niños y los maestros, la búsqueda de espacios colectivos, individuales, configuración del cuerpo, diversidad de géneros literarios que se refieren al cuerpo y que se construyen a partir de la experiencia humana.

Dentro del desarrollo de esta investigación, me encontré con diversos libros de Literatura Infantil que hacen referencia directamente al Cuerpo, el cual considero que es otro de los caminos por el cual continuar la investigación. Desde la gran variedad que existe, hasta la concepción de Cuerpo que existe en estos libros de Literatura Infantil, dentro de los que hago mención se encuentra: Jorge Luján, Fabio Morábito, Francisco Segovia, entre otros. Además de lograr hacer con detenimiento en algunas obras la transformación del Cuerpo que existe a lo largo de las narrativas dentro de los libros de Literatura Infantil.

Espero que este documento sea base para futuras investigaciones en el ámbito de la Literatura Infantil en relación con el Cuerpo y la Escuela, pues en el desarrollo de esta investigación pude dar cuenta de múltiples caminos por los cuales optar y que no hice mención por no desviarme de mi objetivo principal y el cual extendería la investigación demasiado, el: desarrollo espacial, comunicativo, social, político, etcétera. Estas son otras de las oportunidades de seguir esta investigación, el cual quisiera se lleven a cabo desde la *praxis*.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, D. Giraldo, Y. Rodríguez, G. Gómez M. (2008) Acercamiento al estado actual de la promoción e la lectura en la biblioteca pública en Colombia. Revista Interamericana de Bibliotecología.
- Arguedas, C. (2004) La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. Revista Educación 28(1): 123-131
- Avila, R. (2005) La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación
- BETTELHEIM, B.: *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London, Thames and Hudson, 1975 (Trad. cast. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid, Crítica, 1977).
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2007) Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Ed. Ariel letras.
- Cerrillo, P. (2007) Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Ediciones Octaedro.
- Cervera, Juan. (1988) La literatura infantil en la educación básica. Diálogos en educación. Ed. cincel Kapelusz.

- Colasanti, M. (2004) *Fragatas para tierras lejanas: Conferencias sobre literatura*. Grupo Editorial norma.
- Colvert, V. (2006) *Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la escuela nueva en Colombia*. Revista colombiana de Educación.
- Colomer, T. (2004) *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año 22.
- Contreras, J. (2016) *Relatos de experiencia, en búsqueda de un saber pedagógico*. Universitat de Barcelona.
- Dewey, J. (2003) *Experiencia y Educación*. Losada
- Esteban, M. (2004) *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Edicionsbellaterra.
- Entrena, F. (1998) *Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad*. Estudios sociedade e agricultura.
- Fals, B. (1961) *Campesinos de los andes: Estudio sociológico de Saucío*. Ed. Universidad Nacional.
- Feldenkrais, M. (1985) *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós

- González, J. (2001) El paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. España.
- Larrosa, J. (1996) Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona
- Llambí, L. y Pérez, E. (2007) Nuevas Ruralidades y nuevos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos desarrollo rural.
- López, R. (1990) Introducción a la literatura infantil. Universidad de Murcia.
- Mesias, O. (s.f.) La investigación cualitativa. Universidad Central de Venezuela. Doctorado de urbanismo.
- Padilla, A. (2011) “El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores.” Pontificia universidad católica de Chile, Facultad de Educación, Departamento de didáctica: Artes Visuales y Educación Musical. Ponencia.
- Perez, A. (2008) Merleau-Ponty: Percepción, corporalidad y mundo. Revista de filosofía.
- Petit, Michele. (2001) Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

- Prieto, J. (2017) Diarios de campo. Producción personal. (s.p)

- Rey, M. (2000) Historia y muestra de la literatura infantil mexicana. S.M Ediciones

- Rincón, C. y González, M. (2008) El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil. Universidad pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Infantil.

- Robledo, B. (2007) Ivar Da Coll. Cuadernos de Literatura infantil colombiana.

- Robledo, B. (2004) El niño en la literatura infantil colombiana. Fundación Cuatrogatos.

- Stokoe, P. (1991) La expresión corporal. Páidos Ibérica.

- Stokoe, P. y Harf, R. (1996) La expresión corporal en el jardín de infantes. Páidos Ibérica.

- Trelease, J. (2013) Manual de lectura en voz alta. Ed. Fundalectura

- Trelease, J. (2013) Qué hacer y qué evitar al leer en voz alta. A viva voz lectura en voz alta. Ministerio de Educación Chile.
- Unda, M. y Guardiola, A. (s.f.) Una década de expedición pedagógica en Colombia. (sin publicar)
- Villar, R. (1996) El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía.
- Vivero, C. (2008) El cuerpo como paradigma teórico en la literatura. La Ventana.

WEBGRAFIA

- Reyes, Y. (2012) Cimientos de la casa imaginaria: poética y política. Lecturas en la primera infancia. Argentina.

https://www.youtube.com/watch?v=4IGEGQ50Qb8&index=3&list=PLTtUBvUqdeJRFj_nm1v2eYIRaVXjquk6Y

DOCUMENTOS OFICIALES

- Estándares Básicos de Competencia. Ministerio de Educación Nacional. (2006)
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) Ministerio de Educación Nacional. (2016)
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Transi%20ci%C3%B3n.pdf

LITERATURA INFANTIL PRESENTADA EN LA PROPUESTA

- Aitana Carrasco: “Ramona la Mona”
- Ana Maria Machado: “La abuelita aventurera” “Del otro mundo”
- Anna Llauradó: “La revolución de los pájaros”
- Anthony Browne: “Voces en el parque”, “Mi mamá”, “El libro de los cerdos”, “Willy el tímido”
- Bogoña Oro: Las sonrisas perdidas
- Claudia Mills: Después del quinto año... el mundo
- Christine Nöstlinger: “Mini no es una miedica” “De por qué a Franz le dolió el estómago”
- Elena Dreser: Me lo dijo mi almohada
- Elsa Bornemann: Un elefante Ocupa mucho espacio
- Emilio Rosero Diago: Pelea en el parque: El sueño de tacha
- Emilio San Juan: Carlos Baza “Calabaza”
- Gianni Rodari: Las aventuras de Tonino el invisible
- Gloria Cecilia Díaz: El valle de los cocuyos
- H.C. Andersen: “La reina de las nieves”
- Harry Gilbert: Alaridos: vampiro del computador
- Irene Vasco: La gran barca

- Jairo Aníbal Niño: “La alegría de querer”, “Preguntario”, “El libro de la caricia” “El inventor de lunas” “Dalia y Zazir” “Los súper héroes” “El nido más bello del mundo”
- Jairo Buitrago: “Camino a casa”
- Jacqueline Wilson: Preocupados.com
- Jean Muzi: Diecisiete fábulas del rey león
- Jean Pierre Simeon: “Un poema para curar a los peces”
- Juan miguel Sánchez: Trócolo, el duende de la imprenta
- L. Dwight Holden: “El mejor truco del abuelo”
- Leistenshneider: “El amor es un rinoceronte”
- Lygia Bojunga Nunes: “Angélica”, “Mi amigo el pintor”
- Maria Molina Llorente: El misterio del hombre que desapareció
- Maurice Sendak: “Dónde vienen los monstruos”
- Mercedes Neuschafer: “Antonio en el país del silencio”
- Nicholas Fish: Los encantadores de gusanos
- Nora Cecilia Navas: Catire Valentín y Pili la linda travesía tricolor
- Paul Maar: La puerta olvidada
- Pilar Lozano: “Colombia mi abuelo y yo”
- R. L. Stine: Escalofrío
- Ramón García Domínguez: Una piraña en mi bañera
- Roald Dahl: Charlie y la fábrica de chocolates
- Sarita Kendall: Al rescate de Omacha
- Suzanne Pairault: Lassie y Joe
- Sylvia van Ommen: “La sorpresa”

- Triunfo Arciniegas: “El amor y otras materias”, “Los olvidos de Alejandra” “El amor y otras materias”, “Los olvidos de Alejandra”
- Ulrike Leistencheider: El amor es un rinoceronte
- UteBergdolt: Leyendas de nuestra América
- William Ospina: Ursúa
- Yolanda Reyes: “Mi mascota Favorita”, “El libro que canta”

12. ANEXOS

12.1 ANEXO 1

Momento	TALLER 1	TALLER 2	TALLER 3
[3] Lecturas en voz alta	Libro álbum	Cuentos de hadas	Cuentos de Colombia
Acercamiento a libros, cuerpo y espacio.	Poesía	Cuentos y libro álbum	Novelas
Lectura individual	Lectura individual	Lectura individual	Lectura individual
A manera de cierre	Diseño de ambiente con los libros trabajados	Elección de material literario favorito	Muestra final

12.2 ANEXO 2

Sujetos	Literatura	Cuerpo	Relación literatura y cuerpo
Niñas y niños			
Maestra en formación			
Maestra titular			
Observaciones particulares			