



**UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS “LUIS VILLORO”
FACULTAD DE FILOSOFÍA “SAMUEL RAMOS”**

**LOS GIROS DEL CATALEJO:
UN ENCUENTRO ENTRE EXPERIENCIA, INFANCIA Y LECTURA**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN FILOSOFÍA DE LA CULTURA**

**SUSTENTA:
ISMENE MERCADO GARCÍA**

**Asesor de tesis:
Dr. En Lingüística BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ**

Morelia, Michoacán, marzo de 2016



Agradecimientos

A mi madre siempre.

A mis dos familia: Mercado García y Calderón Morales.

A mis amigas y amigos que con infinita paciencia continúan a mi lado.

A Nananina, Momo(†) y Timoty por su cálida presencia.

A todas y cada una de las personas que con su escepticismo, preguntas, dudas y expectativas avivaron esta búsqueda.

A Jaime Vieyra y Cristina Ramírez porque aún en medio de todas sus funciones administrativas y docentes supieron llevar sabiamente, y de la mejor manera que les fue posible, el curso de la maestría sin perder, además, su calidad humana, su atenta escucha y su sonrisa.

A Bernardo Pérez por orientar mis pasos aún en los cruces de caminos más insospechados.

A Adriana Sáenz, Carlos González Di Pierro y Alfonso Villa por leerme y aportar desde sus propios caminos nuevas rutas para esta investigación.

A Walter O. Kohan por aparecer un día de agosto por la facultad y convertirse en una voz constante en la exploración hacia otros horizontes.

A Christian G. Jullian y Edith González por las miradas críticas y las observaciones afectuosas.

A Carlos Bustamante y Elena María por todo su apoyo.

A Mónica Rocío Barón por su constante presencia y amistad.

A cada una de las personas que dan vida a NEFI y al seminario de Escuelas inventadas en la UERJ en Rio de Janeiro porque ahí descubrí el lenguaje del viajero, del extranjero, de la infancia y de la amistad en más de un sentido.

ÍNDICE

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Capítulo I. La travesía de la experiencia	10
1.1 El problema de la experiencia través de la historia y el pensamiento: Frank Ankersmit, Giorgio Agamben y Martin Jay	11
1.2 Jorge Larrosa y otras particularidades de la experiencia	26
1.3 Experiencia, infancia y lectura	33
Capítulo II. Infancia: de seres vacíos a seres autónomos	34
2.1 Algunos aspectos generales en torno a la infancia: Ana Sofía Ramírez y Graciela Montes	35
2.2 El origen de nuestro concepto social de infancia: Philippe Ariès y Walter O. Kohan	41
2.3 La necesidad de cambiar de óptica, algunos argumentos a favor de otra idea de infancia: Jean François Lyotard, Gilles Deleuze, Matteau Lipman y Walter O. Kohan	52
2.4 Rasgos necesarios para una concepción de infancia lectora	56
Capítulo III. La infancia lectora y el universo literario	58
3.1 Tres momentos de un mismo encuentro: <i>Mimesis I, Mimesis II y Mimesis III</i> de Paul Ricoeur	58
3.2 Valoración estética, el texto literario y el lector en la <i>Estética de la recepción</i> : Robert Jauss y Wolfgang Iser	64
3.2.1 En busca del lector	66
3.2.2 Para mirar desde ese otro horizonte lector	67
3.2.3 El entramado literario y el lector	70
3.2.3.1 Universo lector	73
3.3 Valoración práctica: el texto literario y el lector en la formación literaria: Umberto Eco, Antonio Mendoza y Ana María Maqueo	76
3.3.1 El texto literario y el lector modelo	76
3.3.2 El andamiaje literario o el intertexto lector	78
3.3.3 Tejiendo el intertexto lector	81

CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	87

Resumen

Como estudiosa de la literatura, y como promotora de la lectura y la escritura, me interesa profundizar en los factores que intervienen en el acto de leer con el propósito de buscar estrategias innovadoras y puntos de encuentro.

Así, reflexionar en torno a la experiencia, la infancia y la lectura me resulta primordial para desarrollar nuevos planteamientos con el fin de subrayar sus características, para argumentar en torno a su valía, su aportación y su riqueza cultural así como en función del impacto que pueden llegar a tener estas nociones tanto a nivel de los individuos como a nivel de una colectividad.

Por ello, desde la Filosofía de la Cultura, sitúo a la experiencia, la infancia y la lectura como mi objeto de estudio para realizar esta investigación porque, a través de ella, quiero destacar el vínculo que estos tres conceptos tienen entre sí y la relación que a su vez tienen con diferentes áreas del pensamiento, y la vida en general, como elementos de integración entre la razón, la sensibilidad y nuestra manera de apreciar el mundo.

Palabras clave: Experiencia, infancia, lectura.

Abstract

As a student of literature, and as a promoter of reading and writing, I'm interested in deepening the factors involved in the act of reading with the purpose of seeking innovative strategies and meeting points.

So, reflecting around the experience, childhood and reading seem essential to me to develop new approaches in order to highlight their characteristics, to argue about their worth, their contribution and their cultural wealth and depending on the impact that these notions can have at both levels: individuals and community.

Therefore, from the Philosophy of Culture, I place the experience, childhood and reading as my object of study for this research because, through it, I want to highlight the link that these three concepts have to each other and the relationship which in turn they have with different areas of thought, and life in general, as elements of integration between reason, sensitivity and our way of seeing the world.

Key words: Experience, Childhood, Reading.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años he enfocado mi atención al estudio de la literatura mexicana e iberoamericana destinando gran parte de ese tiempo a la investigación, análisis y promoción de la literatura infantil y juvenil principalmente.

Como estudiosa de la palabra y el pensamiento que la literatura aporta al conocimiento, no sólo desde el ámbito académico sino también desde el ámbito artístico, he tenido un gran interés por comprender qué factores intervienen, contribuyen o interfieren en la reacción, apreciación y creación de un texto literario.

De este modo, comencé, desde la teoría literaria, a ocuparme de los libros, de sus estructuras, de sus contenidos, de sus temáticas y de los recursos gráficos que en ellos se emplean, así llegaron libros de gran formato, libros con rimas, libros con y sin palabras, libros ilustrados, libro- álbum, etc.; posteriormente me ocupé de aquellos autores que se desatacan por su estilo, por la forma en la que abordan tal o cual tema y por el impacto que provocan en el público lector y no lector. Así, en medio de todo esto me vi inmersa en la fascinación que la literatura infantil y juvenil ha suscitado en más de una generación. De manera conjunta, empezaron mis primeras inmersiones en torno a la formación lectora con toda la carga pedagógica que ésta implica, sin embargo, a la par, también aparecieron las primeras preguntas: ¿formación lectora? ¿Qué implica ser un formador de lectores? ¿Cómo es posible formar lectores? ¿Es posible?

Posteriormente, después de tomar varios seminarios, cursos, talleres y de realizar diversas actividades relacionadas con la formación y promoción de la lectura comencé a notar ciertos contrastes en función de los contextos en los que llegué a trabajar. Así, considero que formar lectores no tiene que ver sólo con el acceso al libro, ni con las planificaciones sino con algo más profundo que está relacionado con los conceptos y las circunstancias en donde se entrelazan la literatura, la lectura y la infancia.

En este mismo periodo de aprendizaje conocí el Plan Nacional de Lectura y sus iniciativas en las que comenzó a figurar la noción de experiencia de la lectura sin que se explicara muy bien a qué se refería dicha noción. De igual modo, me vi inmersa en esa euforia que existe en torno a la producción editorial del libro infantil y juvenil, en donde los índices de venta pareciera que refleja los índices de lectura. Aunado a ello, se sumo el imperativo: ¡Hay que leer! El cual se vio

reforzando por un bombardeo mediático en donde todos, aparentemente todos, se estaban ocupando del fomento a la lectura, sin embargo, se incubó en mí la sospecha de que esa bandera que abogaba por la educación como algo ligero y por el progreso como algo necesario, independientemente de las pérdidas, continuaba colocando a la infancia y a la lectura en planos secundarios, amalgamadas a una visión estandarizada, regida por conceptos a priori que sólo refuerzan los prejuicios en torno a ellas, conceptos y prejuicios generalmente no cuestionables, que han polarizado la vida hasta convertirla en algo irreconocible que, en la mayoría de los casos, no coincide con la realidad en la que se desenvuelven las niñas y los niños en México.

De modo que fue esa realidad detrás de esa euforia, de esa masiva invitación a la lectura, la que me mostró otras historias. Así se desencadenaron cada vez más preguntas y pronto me vi dudando de esos discursos y emprendí la búsqueda hacia las respuestas.

De esta manera, poco a poco comprendí que el fenómeno de la lectura es un asunto complejo y que como tal está tejido por múltiples factores. Así, en concordancia con ese hallazgo, este trabajo está compuesto por tres temáticas eje: la experiencia, la infancia y la lectura. Lo que conlleva que aparezcan diversos autores a través de los cuales trazo el mapa de mis ideas en resonancia con las suyas.

Una de las más importantes tiene que ver con pensar la lectura desde los lectores, no desde los libros o los autores. Así, al girar en torno a las personas, y en particular hacia las personas en la infancia, comprendí que leer es un asunto de acontecimientos simultáneos y como tal lo expongo. Por lo tanto, al dar este giro, las personas, es decir, los lectores son mi prioridad sobre todo aquellas que están aprendiendo, entre otras cosas, a leer y también a las que ya leen y están acompañando a esas personas en su camino lector a la par que construyen su propio camino.

Así, para realizar esta travesía, dada su complejidad, fue necesario ampliar el horizonte que me ofrecía la teoría literaria y la formación de la lectura para considerar otras posturas teóricas en torno a este tema, así fue como me encaminé hacia la filosofía y su diálogo con la literatura.

Desde ese nuevo ángulo, en el primer capítulo parto de la noción de experiencia para destacar algunos aspectos que ella posee, aspectos que me permiten traer a esta reflexión elementos que la subjetividad, la singularidad y lo particular nos ofrecen como elementos necesarios y complementarios a la razón en función del conocimiento y del aprendizaje del

mundo así como en función de la inclusión de otras formas de ser y estar, como es el caso de la infancia.

Derivado del concepto de experiencia, en el segundo capítulo, la reflexión me condujo a la revisión de algunas de las nociones que sobre la infancia están más arraigadas en nuestra cultura, las cuáles han tenido diversas repercusiones. Tras la revisión comenzó la búsqueda de otras nociones que me permitieran entender y nombrar a la infancia más allá de una acotación cronológica o de la idealización que de ella se ha hecho. Así llegué a la *Filosofía con niños* en donde encontré argumentos a favor de esa otra infancia. Argumentos que contribuyeron al giro que acababa de dar ya que me resulta insostenible continuar replicando, sin cuestionar, esa línea que sigue encasillando a la infancia en una etapa transitoria que hay que moldear en función de intereses, incluso, ajenos a ella misma. En su lugar, ahora puedo asumirla como una condición plena, vital, que posee necesidades específicas a la par que es una forma de experimentar la vida y enunciarla.

Posteriormente, para reunir los atributos que la experiencia me ofreció, y para trabajar ya en función de la infancia avivada, en el tercer capítulo, vuelvo al estudio del acto de la lectura y su proceso pero sin olvidar que lo que me interesa de ese estudio es el lector.

De ahí que para comprender qué ocurre o qué no ocurre en quién lee, por qué lee, por qué no lee sitúe a la infancia lectora frente al texto literario. Esto implicó reflexionar acerca de algunos aspectos que la literatura le ofrece para que sea parte de la creación del texto, para que establezca acciones cooperativas y para que sea partícipe del sentido y significación de la obra.

De este modo, al exponer la parte apelativa de los textos, la infancia lectora pierde esa supuesta pasividad de espectadora para convertirse en la protagonista de sus saberes, en la que experimenta, ya que la lectura al ser una de las puertas para entrar al lenguaje, y con él al conocimiento, requiere del lector una presencia y participación mayor, una transformación, una toma de postura, no como decodificador de palabras sino como un ser capaz de mirarse y asumirse íntegro capaz de sentir y pensar, capaz de pensar y sentir.

He aquí mi mayor interés por apreciar el fenómeno de la formación de lectores en la infancia desde la filosofía; he aquí también esta necesidad por mostrar que el acto de la lectura requiere ser pensado como un todo, considerando diversas perspectivas en función de aclarar nuestros conceptos y acciones puesto que de éstas se derivan, consciente o inconscientemente, nuestras prácticas interhumanas con las cuales estamos construyendo o no nuestra realidad.

Capítulo I. La travesía de la experiencia

Para iniciar con esta disertación hemos considerado conveniente partir del concepto de experiencia para mostrar que ella forma parte integral del pensamiento occidental pese a que no se le considere como tal. Así, a partir de esta no consideración de la experiencia, quisimos trazar algunos puntos de enlace y similitud con el concepto de infancia y la lectura al considerarlos igualmente paradójicos puesto que se les asume a la vez que se les desconoce, a la vez que se les reconoce y se les demerita.

Para este propósito tomaremos de la historia de la experiencia esa línea intermitente a la que se refiere Frank Ankersmit en su libro *La experiencia histórica sublime* para reconsiderar aspectos que han quedado afuera de nuestra organización occidental esto en función de la inclusión de otras formas de ser y estar, de otras formas de aprender y manifestarse. He aquí nuestro objetivo.

Luego entonces: ¿Qué es la experiencia? ¿En dónde comienza y en dónde termina? ¿Termina? ¿Qué relación tiene con la infancia? ¿Qué sitio ocupa durante el proceso de la lectura?

Consideramos que esta presencia ausente, como lo es la experiencia, es un tipo de concepto apócrifo, es decir, que pareciera estar pero no está, que se la percibe a la vez que se la niega, que se le subordina a la vez que se le sitúa en el centro de la discusión educativa en torno a la lectura, en relación con la infancia, pero en donde no se le brinda ni el tiempo ni el espacio para surgir o acontecer.

En este sentido, ante su difícil aprehensión y por lo tanto clasificación, Frank Ankersmit, nos comenta que la historia y apreciación de ésta ha sido episódica o fragmentaria, por lo tanto: “...es imposible esbozar un panorama coherente y conveniente de la evolución del pensamiento occidental a lo largo de dos milenios a partir del concepto de experiencia” (2010: 32).

Sin embargo, aún hecha esta advertencia, nos resulta primordial rastrear esa línea intermitente para atraer dicho concepto a esta discusión con el propósito de comprender a su vez más sobre la infancia y la lectura.

De aquí en adelante, aunque en este apartado nos enfoquemos en la experiencia, mantendremos una constante oscilación entre ésta, la infancia y la lectura, ya que éstos son nuestros hilos conductores, los cuales, consideramos, resulta necesario sacar del punto ciego de la razón en función de comprender un poco más de cada una de ellas. Así, experiencia, infancia y

lectura son para nosotros tres momentos fugaces que nos resultan apreciables para conjugar la razón y la sensibilidad que nos compone.

En primer lugar, porque la experiencia, como la infancia y la lectura, es un concepto dinámico, es decir, tiene un solo nombre pero múltiples retratos ya que su caracterización está condicionada y depende del mismo movimiento en el que la cultura, y con ella la humanidad, se encuentre. Por lo tanto, la experiencia se transmuta constantemente. Esto provoca, y demanda de nosotros, para seguir su huella, nuestra propia transmutación, es decir, nuestra propia movilidad y flexibilidad.

En este sentido pensar la experiencia se vuelve fundamental para pensar ese nosotros que somos dentro de un contexto que nos determina o nos condiciona, dentro de un momento histórico, ante el cual no podemos permanecer ajenos e inmutables.

1. 1 El problema de la experiencia través de la historia y el pensamiento: Frank Ankersmit, Giorgio Agamben y Martin Jay

Como se expuso en un inicio, el estudio histórico del concepto de experiencia se basa en su carácter intermitente el cual se convierte sólo en un problema cuando se le intenta clasificar dentro de los parámetros del racionalismo y la filosofía occidental.

De modo que si mantenemos cierta apertura hacia esa discontinuidad emerge uno de sus rasgos principales: la experiencia aparece como acontecimiento, como un hecho que ocurre de forma irrepetible, como un evento no reproducible ya que cada experiencia es única (Ankersmit, 2010).

Este rasgo de la experiencia, representa para nosotros un rasgo positivo porque lo que nos ofrece es diversidad, variables, espontaneidad, descubrimiento, asombro aspectos que parecieran no ser relevantes como formas de conocimiento dentro de las epistemologías que se han erigido sólo sobre las líneas que dictaminan la razón y la verdad.

La experiencia no pertenece –a diferencia de la verdad, la razón o el ser– a los obvios vencedores; la experiencia carece de títulos de nobleza en la historia de la filosofía y no puede preciarse de triunfos, notables y recordables por todos, sobre sus adversarios, en este caso: la razón, el

conocimiento y la verdad. La experiencia es, por utilizar una metáfora algo exagerada, el más “proletario” entre los conceptos filosóficos.

Hay una serie de conceptos como la autenticidad, el sentimiento, la emoción, el deseo, Sehnsucht [anhelo] –todos con sus raíces en el romanticismo– que junto con la experiencia se ven puestos al margen de la filosofía donde no suelen o no pueden registrarse avances filosóficos (Ankersmit, 2010: 33).

Así, la experiencia, y esta serie de conceptos mencionados por Ankesmit, tales como la autenticidad, el sentimiento, la emoción, el deseo o el anhelo, queda al margen de las esferas del conocimiento. En este mismo sentido, algo muy semejante le ocurre a la infancia al considerarla emocional, sentimental y veleidosa como si esos fueran los únicos rasgos que la define.

Por lo tanto, si la experiencia como la infancia, no se prestan a la narración de la historia del pensamiento, está claro que forman parte de otras historias, de historias con sus propios orígenes, objetivos y lógicas, las cuales, en varias ocasiones, entrarán en conflicto con el régimen sustentado por la razón y la verdad, asunto que las convierte en un saber periférico, minoritario.

En el ámbito de la experiencia, ésta es una línea divisoria importante entre la filosofía y lo que se encuentra fuera de ella. Dicho de otro modo: “...la experiencia se encuentra en la zona fronteriza entre la filosofía y la ciencia, el arte y la literatura” (Ankersmit, 2010: 33).

De modo que esa “enigmática tierra de nadie”, como la nombra Ankersmit, que es la experiencia, dentro del proceso de la lectura se convierte en una frontera indómita tal como la nombra Graciela Montes (2001) en su libro homónimo, es decir, en una zona liberada en donde el lector es el dueño de aquello que experimenta.

Y ante esa frontera indómita ¿Qué puede la formulación racional ante la experiencia? ¿Si la experiencia no es controlable, medible, ni repetible y por lo tanto no reproducible? Nada puede, y es justo ahí en esa incapacidad de clasificación o de categorización en donde el concepto de experiencia se convierte en un concepto incómodo, por no coincidir con la estructura positivista, porque es representada como un hecho misterioso que acentúa su carácter insible y multifacético.

Así, por ese carácter versátil, la experiencia ha adquirido cierta independencia, cierta libertad, lo que le ha permitido establecer un diálogo constante con otras formas de conocimiento con las cuales establece otras expresiones, otros vínculos que la convierten en un saber dinámico y abierto.

Con todo no se trata aquí de contraponer a la razón y a la experiencia, muy por el contrario, de lo que se trata es de reflexionar sobre la relación, por muy negada que ésta sea, que existe entre ellas ya que por medio de ambas vivimos y entendemos el mundo que habitamos.

Por ello, pensamos que si logramos comprender este binomio más como una relación y menos como una oposición podremos reconocer que la razón y la experiencia se entrelazan, aunque tengan para sí un mundo propio, por lo que nos resulta necesario oscilar entre ellos para reconocer que hay más de una forma de nombrar y percibir la realidad que habitamos.

En este sentido, creemos que es a través del mundo de la literatura en donde ese entrelazado es más visible, a la vez que es el espacio en donde la experiencia ha tenido mayor presencia, porque “La literatura posee todas las características secundarias de la ciencia, es decir, todos los atributos que no la definen” (Barthes, 1987: 14). Esos atributos a los que se refiere el filósofo francés corresponden a unidad cosmogónica, visión total del relato, un método y sus propias reglas de investigación.

En este sentido, Paul Ricoeur en el libro *Tiempo y Narración* (2000) hace algo semejante al describir, por un lado, a la historia y, por el otro, a la narrativa. De lo cual se desprende que, dentro de estas dos distinciones, cada una organiza y posee sus propias formas. La primera en función de la verdad, la segunda en función de la verosimilitud, sin embargo, ambas parten de un mismo principio: la organización de la experiencia del tiempo a través del lenguaje. Experiencia que en ninguna de las dos se agota, ya que en ambas estructuras, a través del objetivo del conocimiento, pese a ser distinto, lo que se pretenden es representar las diversas maneras en las que, por medio del lenguaje, comunicamos nuestras percepciones y pensamientos de la relación que establecemos con la realidad.

En el caso de la ficción, nos parece que el movimiento de las tres mimesis, que desarrolla el mismo Paul Ricoeur (2000), es el que mejor muestra que no sólo existe un objeto por conocer sino una gama de intervalos entre él y el sujeto que lo enuncia. Y es justo ahí, en esos intervalos, en donde la experiencia es posible, en ese involucramiento entre el objeto por conocer, las posibilidades para representarlo y el sujeto que enuncia y recrea lo enunciado. De modo que consideramos que el camino del conocimiento contiene en sí muchas otras vertientes inexploradas que no pueden seguir siendo contrapuestas o acotadas en una sola dirección. Ni todo es históricamente abarcable ni todo es ficcionalmente representable.

De ahí que consideremos que en el ámbito de la infancia que lee, y de todo lector que experimenta la lectura, son esas posibilidades que ofrecen las mimesis las que pueden contribuir para que consideremos e incluyamos nuevas condiciones para el encuentro entre la imaginación y el lenguaje, entre la comprensión y la ensoñación, entre la organización lógica y el gusto estético pero para que esto acontezca tendremos que incluir a la experiencia que genera no sólo procesos intelectuales sino sensibles que surgen en el acto de la lectura, los cuales, si bien es cierto no pueden ser en absoluto reproducibles o medibles, tampoco pueden ser absolutamente negados puesto que acontecen en quien lee.

La experiencia, por lo tanto, nos obliga a entrar en los terrenos de la subjetividad. Terrenos de los cuales se ha intentado prescindir porque nos conducen hacia lo singular, lo particular, y eso conlleva ceder la palabra a otras posibilidades y oscilar entre la delgada línea que existe entre pensar e intuir, entre pensar y sentir, entre el orden y el caos.

Por ello, insistimos en que la experiencia, en lo que respecta a la infancia lectora, y a cualquier tipo de lector, tiene un lugar destacado, el cual es necesario hacer presente, en función de las reacciones y efectos que el lenguaje literario puede detonar en nosotros, en función de la gama de posibilidades que la literatura puede ofrecernos al ser experimentada y no en función de anularnos sino en función de establecer vínculos con otras áreas y disciplinas del quehacer humano.

Sin embargo, el asunto de la lectura, al menos en México, suele considerarse como una herramienta secundaria o subordinada para otros fines, es decir, no importa lo que la lectura en sí misma refleje o suscite en el lector, no importa lo que éste piense o sienta a partir de un texto ni las implicaciones de dicho material en su manera de ser y estar en el mundo, lo que importa es que la lectura sirva para replicar e indicar los libros que deberían ser leídos más no se leen, para enseñar un alfabeto, más no para utilizarlo, es decir, para crear con él nuevos textos, nuevas lecturas. De este modo, la lectura se convierte en un mecanismo por medio del cual se replica la información, los datos mismos que servirán para memorizar lo que después se solicitará en cuestionarios, en exámenes. Así, la lectura sólo es importante como acto accesorio más no como una posibilidad que nos permita debatir, comprender, analizar, reflexionar, sentir, imaginar, crear (Argüelles, 2014; Montes, 2001; Petit, 1999; Yunes, 2008).

Así, desde nuestra perspectiva, y a raíz de una serie de actividades realizadas en escuelas públicas, nos parece que esta restricción lo que propicia es que la lectura, al subordinarse y

generalizarse sea valorada sólo en función de su utilidad inmediata y medible, lo que provoca un fenómeno de simulación en donde un Estado hace como que progresa al basar sus resultados en índices fácilmente corrompibles, los cuales se establecen en un sistema de recompensas. Tal es el caso de la prueba enlace, por ejemplo, en donde los resultados fueron manipulados por algunas instituciones en función de recibir un mayor presupuesto o material sin que esto reflejara el avances y el aprendizaje de los alumnos puesto que, para alcanzar los estándares de calidad marcados por la prueba, directivos, profesores y alumnos dedicaban, al menos durante una semana antes de la prueba, tiempo exclusivamente al repaso de los temas contenidos en el examen o para la memorización de las respuestas independientemente de si las preguntas eran o no comprendidas o atañían al contexto de las personas que las responderían.

De aquí desprenderíamos otro rasgo que ante la estandarización se volvería un problema pero que para nuestros fines nos resulta fundamental: la experiencia sitúa en el centro de la discusión al sujeto cognoscente no sólo desde su capacidad intelectual sino desde su ser intuitivo y su ser sensorial, el cual está vinculado con su contexto.

Esta nueva incomodidad expuesta por la experiencia pone en entre dicho que el poder del conocimiento del sujeto no radica únicamente en el concepto de la mente absoluta, sobre la que se ha sustentado el aprendizaje y el pensamiento occidental, sino que también está influido por otras formas de conocimiento ya que ese poder no está ajeno a las reacciones y sensaciones de a quien le acontece la experiencia, es decir, de un cuerpo sintiente y no sólo pensante.

Reconsiderar a la experiencia como parte del encuentro y aprehensión del mundo, aun con su rasgo enigmático y no estandarizable, o mejor dicho gracias a él, sería un gran avance para resarcir un poco la división que existe entre la teoría y la práctica.

En este sentido, consideramos que la lectura de literatura, como actividad artística y del pensamiento, puede contribuir a este propósito, puesto que, más allá de la comprensión y el aprendizaje del lenguaje, consideramos que la literatura no es un acontecimiento aislado desprovisto de implicaciones sociales y culturales sino un acontecimiento integral, como lo hemos referido a partir de la cita de Roland Barthes. Sin embargo, cierto es que mientras la lectura, y la literatura misma, se siga subordinando continuará apareciendo como acontecimiento fragmentario e inerte.

Porque, como hemos venido diciendo, de lo que se trata aquí es de relacionar al subjetivismo con el objetivismo, al racionalismo con el empirismo, el realismo con el idealismo

al reconocer la gama de variantes que existe entre ellos para construir (o reconstruir) puentes de comunicación, como lo es la experiencia, para integrar al ser humano reconociendo en él su ser holístico, integral.

En este sentido, comenta Ankersmit, "...la constante en esto es que resulta imposible pensar en una experiencia que se sustraiga al poder del sujeto, a las categorías de la razón del sujeto (Kant), a la elaboración de teorías y conceptos (epistemologías), al lenguaje (filosofía del lenguaje) a la historia o al contexto (el historicismo en todas sus vertientes), etcétera" (2010: 41).

Muy por el contrario, la experiencia es más un hilo conductor que un elemento aislado. Sin embargo, ante la fragmentación de las partes que integran al ser humano, y la priorización de unas sobre otras, se ha estipulado una serie de niveles de segregación con los que se continúa menospreciando aquello que tenga proximidad con lo sensible. Entendiendo sensible como un acontecimiento aparentemente "no razonable" (es decir, no apreciable o reconocible por la razón).

Esta imposibilidad de apreciación de la razón sitúa a la experiencia en un terreno en donde la lógica y la sistematización se encuentran incómodas. De ahí que en aras de la educación racional la infancia y la experiencia permanecen más como características de carencia que como virtudes. Pero estas características prevalecen justamente por la pugna que se ha establecido entre lo intuitivo o sensible frente a lo racional. Así, a través de esta pugna se considera a lo sensible como falta de razón y a la razón como falta de intuición.

Sin embargo, para nosotros, la experiencia es parte de un proceso constante que cuenta con estadios diversos, con mayor o menor relación entre la realidad y su enunciación, es decir, con intervalos que van desde la percepción hasta la organización lógica que se estructura por medio del lenguaje en función de comunicar lo percibido o lo pensado, generando un proceso reflexivo que busca expresión.

En este sentido Ankersmit (2010), al revisar el análisis que hace sobre la intermitente presencia de la experiencia a lo largo de la historia, llega a un punto que nos parece fundamental y que tiene que ver con la relación que se establece entre el lenguaje y la realidad. En esta revisión nos muestra que existen diferentes campos semánticos en función de la proximidad o lejanía que se establezca ante la realidad y su manera de ser enunciada. Esta diferenciación es clave para comprender las líneas de trabajo de las ciencias exactas y las líneas de trabajo de las ciencias humanas que son finalmente las que nos competen.

En un ejemplo que nos parece muy claro en relación a esto último, Ankersmit, comenta lo siguiente:

las matemáticas son la base del alejamiento de la interacción directa con el lenguaje y realidad y del discurso sobre el discurso de la realidad. En la práctica histórica la situación es distinta: para el discurso sobre el discurso de la realidad, no se puede echar mano del lenguaje matemático. Cada metalenguaje tiene el carácter de un lenguaje nuevo y los diferentes metalenguajes ya no pueden ser reducidos unos a otros por el lenguaje matemático (2010: 55).

En este mismo sentido pensamos a su vez que dentro de las ciencias humanas existen diferencias semejantes. Nuevamente pensando en lo expuesto por Ricoeur (2000), y su distinción entre el lenguaje histórico y el lenguaje narrativo, nos parece es posible observar el contraste entre ambos lenguajes porque ambos están representados como dos campos semánticos bien definidos.

Recordemos que la pretensión de la historia gira en torno a la constatación de los hechos, a la documentación precisa de los acontecimientos lo que la sitúa en el camino de la búsqueda de la verdad, mientras que, en el caso de la narrativa su pretensión está encaminada a otra disposición que no tiene pretensiones de verdad sino de verosimilitud.

Siguiendo la línea trazada por Ankersmit, podemos ver cómo Giorgio Agambem (2012), en el capítulo “Infancia e historia. La destrucción de la experiencia y el origen de la historia”, de su libro homónimo, de un modo muy semejante sitúa a la infancia entre el lenguaje y la experiencia. Pero para comprender esa ubicación hace un recorrido por las ideas que han marcado las rutas epistemológicas que rigen al pensamiento occidental. Estas rutas nos permiten identificar la presencia o la ausencia de la experiencia a través de la multiplicidad de los sujetos epistemológicos que se han ido desdoblado a partir del sujeto cartesiano.

De este modo, el filósofo italiano, centra su discusión en la tradición que se ha ido consolidando acerca del conocimiento, y su aprendizaje, a través de las diversas posturas que, desde la filosofía, se han consolidado en función de comprender a la realidad y el modo en que nos apropiarnos de ésta, es decir, en cómo la definimos de acuerdo a diferentes campos semánticos, por lo que es necesario saber cómo es que el ser humano aprenden y genera conocimiento ya que en la base de este ejercicio está la forma en la que se aprecia y define a sí mismo como objeto y sujeto de conocimiento a la vez. Puesto que, en ese ir y venir, el sujeto

objetiva al mundo para aprehenderlo a la par que se objetiva a sí mismo al preguntarse acerca de cómo percibe aquello que quiere aprehender. Y para realizar tal movimiento el lenguaje adquiere un sitio radical del cual emergen los conceptos y con ellos las teorías sobre el mundo.

Al respecto, dice:

La potencia –o el saber– es la facultad específicamente humana que debe mantenerse en relación con una privación, en el lenguaje, en la medida en que está escindida en una lengua y discurso, contiene estructuralmente esta relación; no es nada más allá de esta relación. El hombre no sabe simplemente, ni simplemente habla, no es *homo sapiens* [que piensa] u *homo loquens* [que habla], pero *homo sapiens loquendi* [que piensa y habla], hombre que sabe y puede hablar (y por lo tanto también no hablar), en este entrelazamiento constituye en modo con el cual Occidente se comprendió a sí mismo y que fue el fundamento de su saber y de sus técnicas. La violencia sin precedentes del poder humano tiene su raíz última en esta estructura del lenguaje. En este sentido, aquello de que en el *experimentum linguae* se tiene experiencia no es simplemente una imposibilidad de decir: se trata, antes, de una experiencia –a través de la morada infantil en la diferencia entre lengua y discurso– de la propia facultad o potencia de hablar (Agambem, 2012: 14-15).

Consideramos que en esta potencialidad situada en el habla, es decir, en el dominio del lenguaje que permite instaurar que lo que habla piensa y que lo que piensa habla, radica la principal ruptura con todo lo que no sea enunciado, es decir, traducible al lenguaje y comunicable por medio de éste, tal es el caso de la experiencia y la infancia.

En relación con esto último la infancia es representada como una figura inicial no lingüística, es decir, carente de estructuras del lenguaje y por lo tanto de habla, con la que se designa que aquello que no habla o que está incapacitado para hablar no piensa. En el caso de la experiencia, por su carga subjetiva, la acotación es más abstracta y menos inmediata. Ya que, la experiencia, al tener ese grado de empirismo, es un acontecimiento cada vez más ajeno a nuestro discurrir actual, lo que conlleva que se carezca de una red lingüística que nos permita teorizar al respecto pero, ¿cómo definir la experiencia si ésta ha sido expropiada de nuestras habilidades epistemológicas?

Pero a qué nos referimos cuando hablamos de la expropiación de la experiencia de los seres humanos. Justo a su negación, a su minimización, a su ausencia en nuestras formas de

nombrar al mundo como una forma coexistente con las otras formas. En este sentido si consideramos que la experiencia es una manera distinta de ser atravesados por el lenguaje, y lo que éste representa y significa, al prescindir de ella generamos una relación vacía, que a su vez establecemos con el conocimiento y la realidad, que lo que propicia es el deseo basado en la carencia, en la avidez acumulativa y consumista que no establece vinculo alguno, es decir, que nos enajena.

Al respecto, Agamben, refiere: “Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener o transmitir experiencias quizás sea tal vez sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (2012: 21).

Y, al reflexionar sobre la pérdida de la experiencia retoma de Walter Benjamin¹ algunos de sus planteamientos de post-guerra, en donde comenta que:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos -divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia” (Agamben, 2012: 22).

En este sentido, tal parece que la saturación perceptual, y racional, en la que nos encontramos actualmente inhibe nuestro contacto con la experiencia (y con la infancia). Pero el

¹ Y junto con él, de modo semejante, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, en su libro *La industria cultural. Ilustración como engaño de masas* reflexionan en torno a la reproductibilidad y la masificación del arte a través de un lenguaje vacío que genera el deseo de la carencia propiciando con ello eternos consumidores insatisfechos.

problema de la experiencia, por lo tanto, no sólo radica en su ausencia sino en la poca relación que podemos establecer con ella, lo que nos impide reconocerla, apreciarla y nombrarla como una parte de nosotros mismos. Así, quedamos nuevamente incapacitados para nombrarla por su falta de reconocimiento que ha impedido que se desarrolle una red lingüística para describirla y comprenderla ya que esta inhibición o expropiación de la experiencia tiene su origen en la autoridad que se ha ido depositando en la ciencia moderna puesto que todo aquello que no sea medible, reproducible y comprobable, dentro de su lógica, en el mejor de los casos es reducido a su organización, en el peor, se prescinde de ello.

De aquí que pensamos que el mayor problema sobre la experiencia radica principalmente en esta división o jerarquización entre la razón y la sensibilidad, entre la razón y la percepción, olvidando que ambas son formas de un tipo de conocimiento dialéctico.

Así, podemos ver que la cuestión de la experiencia está situada en una larga discusión entre la razón y la sensibilidad, entre la razón y la imaginación, entre lo finito y lo infinito.

Nos encontramos nuevamente en esa tierra de nadie a la que Ankersmit hacia alusión. Por un lado, tenemos el reino del pensamiento y por el otro el reino de la sensibilidad, en la frontera indómita entre lo decible y lo indecible. Lo cual nos parece muy bien, porque es justo ahí a donde queríamos llegar, a la representación de ese transitar, entre la razón y la experiencia, en donde es posible, como en el movimiento de las mimesis, tejer el conocimiento del mundo del que formamos parte. Porque nos resulta insostenible que seamos sólo intelecto o sólo emoción.

Poder comprender que justamente somos seres transitorios dentro de un proceso es lo que nos permitirá a su vez entender que cada estadio tiene en sí su propia organización y que lejos de repelarse se integran. Estamos de este modo, abogando por una inteligencia sensible, por una sensibilidad inteligente aun después de tantos siglos de contraposición o de negación porque pensamos que no todo lo medible es confiable ni todo lo invisible es inapreciable.

Y en este sentido consideremos que la imaginación y la fantasía, y las posibilidades que de ellas surgen, son elementos fundamentales para la creación del pensamiento, tanto del pensamiento crítico como del creativo, ya que por medio de ellas lo que proponemos es abrir nuestros horizontes aún delante de la tradición ya que a través de la imaginación y la fantasía es posible mirar, en primera instancia, la parte flexible incluso ante las verdades más determinativas.

De ahí que nuestra propuesta se centre en la lectura al considerarla como un espacio que, al no responder a la lógica matemáticamente científica, representan para nosotros uno de los últimos refugios de la experiencia. Al respecto Agambem, comenta lo siguiente:

Nada puede dar idea de la dimensión del cambio (trastorno) ocurrido en el significado de la experiencia como revisar lo que ella ha producido en el estado de la imaginación. Dado que la imaginación, hoy eliminada del conocimiento como si fuera 'irreal', era para la antigüedad el *médium* por excelencia del conocimiento. En tanto que mediadora entre sentido y intelecto, que volvía posible, no el fantasma², sin la unión de la forma sensible y el intelecto posible, ella ocupaba, en la cultura antigua y medieval, exactamente el mismo lugar que nuestra cultura confiera a la experiencia. Lejos de ser algo irreal, el *mundus imaginabilis* tiene su plena realización entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intellegibilis*, y es, antes bien, la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento.(2010: 33).

De modo que para nosotros el asunto de la experiencia también tiene que ver con buscar un equilibrio entre estos mundos, es decir, entre la imaginación, la sensibilidad y la inteligencia, para crear y recrear nuestra realidad y a nosotros mismos con ella. Ya que consideremos que a través de ese equilibrio es como seremos capaces de considerar nuevas formas de ser y hacer, a la par que podremos cuestionar nuestro quehacer hasta hoy en día en busca de nuevas alternativas por medio de las cuales seamos capaces de autorregularnos cada vez que sea necesario.

Para ello, confiamos en que para que la imaginación y la fantasía retomen su sitio entre estos dos mundos, no necesariamente contrapuestos, requerimos de una mayor libertad para relacionarnos con el lenguaje a través de los diferentes niveles que él nos ofrece, y no únicamente desde aquellas formulaciones estructurales tan dominantes a través de las cuales se pretenden reducir al mundo y su apreciación.

Por lo tanto, la imaginación, la fantasía y la experiencia, demandan para sí ampliar nuestra mirada para tomar en cuenta, y reconocer, el valor de las diversas posibilidades significativas que el lenguaje nos ofrece, como lo es la literatura, para explorar nuevos caminos y con ellos nuevas realidades y perspectivas para aprehender y recrear la realidad que se nos desmorona a pedazos.

² Esta noción de fantasma corresponde a aquella que Aristóteles consideraba para alma, y que en el medievo se convirtió en anima para llegar hasta la era de la reproductibilidad tecnológica como el aura de las cosas.

Hablar de experiencia es mantener el vínculo con lo que el lenguaje denota pero también es hacernos conscientes de sus posibilidades significativas. En este sentido, resulta también muy valiosa la revisión que hace Martin Jay (2009) a lo largo de su libro titulado *Cantos de experiencia*. Puesto que la riqueza de este recorrido radica justamente en poder observar cómo las diferentes vertientes, o hilos conductores, por las que han transitado las diferentes connotaciones sobre la experiencia han producido interesantes contraposiciones, las que nos permiten a su vez comprender lo que éstas han generado en el pensamiento humano.

Cabe mencionar que al igual que Ankersmith y Agamben, May coincide con ellos en el carácter intermitente y misterioso de la experiencia, y reconoce que la experiencia es un acontecimiento que requiere desprenderse del dominio de la certeza para ocurrir, para mostrarse sin que este desprendimiento sea un rasgo necesariamente negativo, en dado caso, natural para que ésta sea posible y para que nosotros podamos transitarla y reconocerla.

Del mismo modo que los autores mencionados, May nos advierte sobre la pérdida de la experiencia y los estragos que esta ausencia está acarreado. Así, en su introducción, da inicio a su disertación con un breve recorrido filológico en torno a las diferentes acepciones que se han empleado para representar a la experiencia, por lo que nos indica lo siguiente:

Pues apenas avancemos en nuestro estudio, será evidente para cualquiera que busque una meta-narrativa de la historia de esta idea que no hay una historia única posible de ser contada. Antes de imponer a la fuerza una descripción totalizada, la cual supone un punto de partida unificado, la recapturación de una *arché* etimológica o el logro de un *telos* normativo, será muchos más productivo seguir los diferentes hilos hasta donde puedan conducirnos. Sin la obligación de rescatar o legislar una única acepción de la palabra, estaremos en libertad de descubrir y explorar sus múltiples y a menudo contradictorios significados, y comenzar a comprender cómo y por qué operan, tal como lo hacen con frecuencia, para producir un efecto tan poderoso (May, 2009: 16).

Consideramos así que, en función del concepto de experiencia, esa diversidad nos puede permitir mirar nuevas rutas de aprendizaje, de apreciación del mundo y de la realidad. Para ello, de manera conjunta, será necesario incluir a la experiencia como parte de la formación del pensamiento, es decir, como un elemento que nos permita abrirnos a sus múltiples y contradictorias significaciones ya que pensamos que es en esa apertura en donde radicará el verdadero reencuentro entre el intelecto y la sensibilidad.

Para lograr esta apertura, comenta May:

necesitamos percatarnos de las formas en que la “experiencia” es tanto un concepto lingüístico colectivo, un significante que unifica una clase de significados heterogéneos situados en un campo de fuerza diacrítico, cuanto un recordatorio de que tales conceptos dejan siempre un residuo que escapa a su dominio homogeneizante. La “experiencia”, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos más comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual (2009: 19).

De modo que al hablar de experiencia es ocuparnos también de las intersecciones y de los constructos sociales entre lo colectivo y lo particular. Es decir, entre lo medible y lo no medible y comprender, a través de ese recorrido, que ambas formas son parte integral de la realidad y que son, por lo tanto, las que la mantienen en movimiento.

Ahora bien, a través del ese punto de partida filológico, May nos ofrece un interesante contraste sobre la palabra experiencia:

La palabra inglesa *experience* deriva directamente del latín *experientia*, que denota “juicio, prueba o experimento”. La francesa *expérience* y la italiana *esperienza* pueden significar también un experimento científico (cuando se la usa en la forma indefinida) En la medida en que “probar” (*expereri*) contiene la raíz de *periculum* (peligro), hay así mismo una asociación encubierta entre experiencia y peligro, la cual indica que la primera proviene de haber sobrevivido a los riesgos y de haber aprendido algo del encuentro con dichos peligros (ex significa ‘salida de’). Quizá por esta razón puede connotar también una mundanidad que ha dejado atrás la inocencia al enfrentar y superar los peligros y desafíos que la vida suele presentar (2009: 26).

Desde esta breve comparación de la palabra experiencia en distintos idiomas ya se puede observar cómo ésta elude tanto al concepto de juicio, prueba o experimento como al hecho de haber sobrevivido a riesgos y haber adquirido cierto grado de habilidad o conocimiento a partir de éstos.

Por ello, es lógico que en el castellano, de acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia*³ en línea, la experiencia al derivar también del latín *experientia*, puede ser considerada

³ <http://www.rae.es/>

a partir de cinco acepciones: 1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.// 2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.// 3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.// Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.// 5. Experimento.

En el caso de “experimento” la definición es extremadamente llana, proveniente del latín *experimentum*, alude a acción y efecto de experimentar.

Y de ahí “experimentar” muestra las siguientes acepciones: 1. Tr. Probar y examinar prácticamente la virtud y propiedades de algo// 2. Notar, echar de ver en uno mismo una cosa, una impresión, un sentimiento, etc.// 3. Dicho de una cosa: Recibir una modificación, cambio o mudanza.// 4. Intr. En las ciencias fisicoquímicas y naturales, hacer operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar determinados fenómenos o principios científicos.

Por otra parte, nos comenta May:

El antecedente griego del latín es *empeiria*, que también sirve como raíz de la palabra inglesa *empirical*. Una de las escuelas griegas de medicina, basada en la observación más que en la autoridad o la teoría, se denominó los Empiriki, en oposición a las facciones rivales conocidas como los Dogmatiki y los Methodiki. Aquí ya es evidente el vínculo esencial entre la experiencia y la sensación cruda, no reflexiva, o la observación no mediada (contrapuesta a la razón, la teoría o la especulación) También es evidente la asociación entre la experiencia y el tratamiento de asuntos específicos, particulares, más que de asuntos generales, universales. De ahí proviene la creencia, manifiesta en ciertos usos, de que las experiencias son personales e incommunicables antes que colectivas e intercambiables (May, 2009: 26).

En este mismo rastreo de las raíces etimológicas del concepto de experiencia May repara en la palabra griega *pathos*, palabra que suele ser incluida entre los antecedentes del concepto moderno de experiencia aun cuando en el vínculo etimológico esté ausente. *Pathos*, nos dice, básicamente significa “algo que sucede” en el sentido de lo que uno sufre o soporta (May, 2009: 27).

Este término griego también aparece en el texto de Agamben cuando revisa la transición o ruptura entre la inteligencia (*noûs*) y el alma (*psyché*), entre el sujeto del conocimiento y el sujeto de la experiencia. Pero en él aparece como un *páthei máthos*, que alude a un aprender solamente a través y después de un sufrimiento, el cual excluye toda posibilidad de prever, es decir, de

conocer algo con certeza (Abambem, 2012: 27). Este *páthei máthos*, de acuerdo al filósofo italiano, quedó representado por Esquilo en la *Orestíada*.

El reparar, junto con May, en el concepto *páthei máthos* nos resultan importante no sólo porque volverá a aparecer en el planteamiento que hace Jorge Larrosa en función de su idea de experiencia de la lectura y educación, sino porque puede guiarnos, aunque este no sea el espacio, hacia las diferentes posturas que hay en torno a la lectura y el placer, la lectura y la fruición.⁴

Retomando la revisión que hace Martin May sobre las raíces etimológicas de la palabra experiencia sobresale de igual modo la distinción que hace en función de dos palabras alemanas: *Erlebnis* y *Erfahrung*, que de acuerdo al autor suelen traducirse al inglés como una sola acepción. Sin embargo, existen importantes diferencias entre ellas:

Erlebnis contiene la raíz de la palabra *Leben* (vida) y a veces se traduce como experiencia vivida [“vivencia” en castellano]. Aunque *erleben* es un verbo transitivo e indica la experiencia de algo, *Erlebnis* suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación (May, 2009: 27).

Por su parte, en relación a la palabra *Erfahrung*:

Esta última se asocia a veces con las impresiones sensoriales producidas por el mundo exterior, o con juicios cognitivos acerca de ellas (especialmente en la tradición asociada a Immanuel Kant). Pero también ha llegado a significar una noción de experiencia temporalmente más amplia, basada en un proceso de aprendizaje, en la integración de momentos discretos de la experiencia en un todo narrativo o en una aventura. Esta última versión, llamada en ocasiones noción dialéctica de la experiencia, connota un movimiento progresivo, no siempre sin asperezas, a lo largo del tiempo, implicado por el *Fahrt* (viaje) inserto en *Erfahrung*, y por la conexión con la palabra ‘peligro’

⁴ En el video titulado “Fruición y escritura”, al respecto del placer, Eliana Yunes, autora brasileña a partir de su libro *Tejiendo al lector, una red de hilos cruzados* (2008) comenta lo siguiente : “Las gentes creen que el placer de leer está conectado con temas de alegría, a temas de satisfacción, sin embargo la lectura puede ser una experiencia muy dolorosa, pero el placer de leer no está en el contenido del dolor o la alegría, el placer del leer está en el descubrimiento del mundo, de otras vidas, de otras gentes, de otros tiempos.” En cambio, en relación con la fruición, esta autora señala lo siguiente: “la fruición como lo que permanece, lo que nos inquieta, lo que nos incomoda, lo que nos interroga como catalizador o motor para la escritura. La fruición como contrapunto para ver la ancestralidad de ciertas historias que nos permitan sentirnos menos autómatas, menos solitarios.”; “... fruición es una forma de romper con las expectativas, con el horizonte de expectativas como dice Iser: Si vas más allá de lo que esperabas es porque hay una apertura, una ventana sobre el mundo que ahora crece y aparece distinto a tus ojos.” Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=novwgGOo4mM>

(*Gefahr*). “En cuanto tal, activa el vínculo entre la memoria y la experiencias, un vínculo que subyace a la creencia de que la experiencia es acumulativa es capaz de producir un tipo de sabiduría que solamente se alcanza al final del viaje. Si bien es el caso, *Erlebnis* a menudo indica la condición inefable del individuo, mientras que *Erfahrung* puede tener un carácter más público, colectivo (May, 2009: 27-28).

Desde nuestro punto de vista, estas distinciones son relevantes porque nos permiten darnos una idea de la diversidad que la experiencia y sus concepciones tienen para comprender el concepto mismo. Además de que nos permiten observar cómo la experiencia establece una relación entre el mundo y el sujeto que lo percibe y experimenta, es decir, entre “...la condición inefable del individuo y el carácter público, colectivo” (May, 2009: 28).

Paradójicamente, es en esa condición inefable del individuo y en ese carácter colectivo de la experiencia, en donde radica, para nosotros, su valía y su encrucijada porque en esa intersección también se encuentra el origen de la división entre el mundo de lo cotidiano y el mundo de las ideas.

De modo que consideramos que la experiencia no es sólo un hecho acumulativo, sino un acontecimiento que lleva en sí una sensación de movimiento o desplazamiento, es decir, una acción de transitar, de modificación, la cual sin duda está relacionada con la vivencia pero también con una especie de aprendizaje sin lenguaje que es reconocible sólo después de haberse realizado el trayecto y que cobra sentido en la medida en que el sujeto busca su enunciación para manifestar su propia percepción de la realidad.

1.2 Jorge Larrosa y otras particularidades de la experiencia

Ahora bien, basándonos en la revisión que Ankersmith, Agamben y May han realizado en torno a la experiencia, nos resulta fundamental destacar algunos otros aspectos que profundicen su carácter inaprensible, incómodo e intermitente porque confiamos en que sólo aquello que no esté dado por sentado, que no se haya convertido en algo obvio y homogéneo u homogeneizante es lo que nos permitirá ir más allá de nuestras propias reglas estandarizadas en función de mirar hacia lo otro para considerarlo, escucharlo y reconocerlo.

Así, pensamos que si expandimos nuestra perspectiva hacia la diversidad y la diferencia podremos concebir nuevos horizontes, es decir, hacer que la mirada puesta sobre un mismo punto sea capaz de moverse y mirar los diferentes ángulos que un sola cosa puede mostrar ya que, en esa búsqueda de nuevos ángulos, en esos giros del catalejo, de lo que se trata es de desautomatizarnos para sortear el anquilosamiento que el determinismo propicia, mismo que se ha convertido en una poderosa manera de anular a la vez a todo aquello que no quede nombrado dentro de él.

De manera que, para mostrar las posibilidades que la experiencia nos ofrece, nos interesa compartir las conversaciones que Jorge Larrosa ha tenido en relación con este tema. Si bien es cierto que en sus reflexiones convergen diversas voces, nos ha interesado la forma en la que este autor realiza esa búsqueda de nuevas vertientes en torno a la experiencia, y en particular en torno a la experiencia de la lectura.

De modo que, por la estrecha relación que existe entre la experiencia de la lectura, la infancia y la educación nos parece pertinente recurrir a sus escritos. Dentro de ellos, la experiencia tiene un lugar preponderante, lo que nos permite rastrear algunos aspectos o principios que este autor señala con respecto a ella, los cuales, lejos de reducirla o limitarla, la caracterizan aún más.

Sin duda, estos aspectos o principios giran en torno a la misma problemática planteada por los autores del primer apartado: la expropiación de la experiencia.

De ahí que uno de los primeros aspectos a destacar en relación con la experiencia es asumir que ésta es un acontecimiento, algo que nos pasa, la cual no puede ser reproducida a la usanza del experimento, es decir, a través de una serie de pasos que nos llevaran a un resultado determinado. Esto se debe a que la experiencia no es prescriptiva ni depende de la voluntad del sujeto pues ésta simplemente ocurre o no.

Sin embargo, para que la experiencia sea posible ésta requiere de ciertas consideraciones para que el sujeto pueda ir a su encuentro. Quizás, la consideración más destacada es el azar, puesto que no es posible predecir cuándo acontecerá una experiencia, no obstante, en la medida en la que el sujeto se reúne e interactúa con diferentes discursos literarios y formas expresivas ésta parece más proclive a aparecer.

La creación de un ambiente lector, en donde el sujeto logre establecer vínculos o afinidades con dichos discursos y formas expresivas también pareciera permitir que la

experiencia acontezca puesto que en él, el sujeto tiende a exponerse, es decir, tiende a ir al encuentro con lo otro, con las otras miradas, con las otras formas de decir el mundo que no le son ajenas.

A este salir de sí, Larrosa lo denomina *principio de exterioridad* porque aquello que acontece está afuera del sujeto y como tal no depende de sus palabras, de sus ideas, de sus pensamientos ni de su voluntad, es un acontecimiento que está fuera de él.

Este exponerse, este ir al encuentro de lo que no es el sujeto sino que es otra cosa es ir al encuentro con lo otro, como se dijo anteriormente, y eso otro es la alteridad de ahí que esta exposición del sujeto también adquiera el nombre de *principio de alteridad*, porque: “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar” (Larrosa, 2006: 89).

Y si aquello que acontece es ajeno al sujeto entonces, dice el autor, también es un *principio de alienación*: “...porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera” (Larrosa, 2006: 89).

Sin embargo, para que ese acontecimiento que está afuera del sujeto, que es otra cosa que el sujeto y que le es ajeno, ocurra, le tiene que suceder a él, es decir, tiene que ser experimentado o experimentado por dicho sujeto que es atravesado por el acontecimiento. De ahí que la experiencia también sea un *principio de reflexividad*. Y cuando hablamos de reflexividad lo hacemos en el mismo sentido de como son definidos los verbos reflexivos que expresan una acción realizada por el sujeto, acción que recae sobre él mismo, entonces, la experiencia es lo que le pasa al sujeto en el momento de leer, de ver un obra de teatro, de escuchar una grabación, etc. Es decir, parafraseando a Larrosa, la experiencia requiere de un acontecimiento exterior al sujeto pero el lugar de la experiencia es el sujeto.

De este modo el principio de reflexividad nos lleva a otro principio, probablemente el más incómodo para el orden racional y del que ha intentado prescindir en función de la objetividad⁵: el *principio de subjetividad* y esto porque:

la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por lo tanto, el “principio de subjetividad” supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (Larrosa, 2006: 90).

Por consiguiente, al estar expuesto el sujeto es un sujeto sensible que al salir de sí, al encuentro con lo otro, puede sufrir algún tipo de modificación o transformación. Eso otro que no soy yo me cuestiona a mí mismo y a lo otro, por lo tanto, no hay experiencia sin transformación.

De hecho en la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí, que la experiencia me forma y transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2006: 90).

A esto, el autor le llama “*principio de transformación*”. Así, ese salir hacia lo otro e ir al encuentro de lo otro implica ir al encuentro con algo que también viene hacia mí, por lo tanto, la experiencia es lo que pasa por el sujeto, es lo que lo atraviesa.

De modo que el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me *pasa*’, al pasar por mí deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia, no sea en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional “...la

⁵ Y cuando hablamos aquí de objetividad lo hacemos pensando en la reflexión que retoma Donna Haraway con respecto al concepto de “Testigo Modesto” en las ciencias en donde la persona que observa o indaga un fenómeno pretende no relacionarse con su objeto de estudio, es decir, pretende establecer distancia con aquello que investiga manteniéndose impávido ante la experiencia y sus efectos.

experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo *pasar* de ‘eso que me *pasa*’ lo podríamos llamar ‘*principio de pasión*’” (Larrosa, 2006: 91).

Luego entonces la experiencia es una travesía, un recorrido, una traslación en donde el acontecimiento viene hacia nosotros y nosotros vamos a su encuentro. Experimentamos la experiencia y en esa transición nos involucramos con lo otro.

Este sujeto paciente o pasional, al que hace alusión Jorge Larrosa, tiene una estrecha relación con la noción que emplea Agamben en torno al *Páthei máthos*. Si secundamos lo expuesto por éste autor debemos recordar que durante la experiencia el sujeto “sufre o padece” la experiencia, es decir, es atravesado por el acontecimiento lo que lo deja, digamos, en una especie de suspensión entre la sensibilidad, la razón y la enunciación de lo que ha acontecido. Pero ése es el saber de experiencia: “...el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 2006: 98).

Este modo de ir respondiendo a lo que va pasando es, por lo tanto, un saber de experiencia siempre en singular, de ahí que el autor lo denomine “*principio de singularidad*”, puesto que nadie hace la misma experiencia, es decir, cada quien experimenta su experiencia. Esta singularidad a su vez lleva en sí el “*principio de irrepetibilidad*” porque la experiencia no sucede dos veces del mismo modo incluso ante acontecimientos que parecieran semejantes.

Para distinguir aún más estos dos principios, Larrosa, los contrasta de la siguiente manera:

Si un experimento tiene que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya (...) Si un experimento tiene que ser repetible, es decir, tiene que significar lo mismo en cada una de sus ocurrencias, una experiencia es por definición irrepetible. (2006: 101).

Pero la experiencia al ser singular e irrepetible se convierte en un otro acontecimiento cada vez que se realiza y cada experiencia es, por lo tanto, diferente. “La repetición es la diferencia— comenta Larrosa — en la experiencia, la mismidad es la alteridad —porque— la experiencia siempre tiene algo de primera vez, algo de sorprendente” (2006:102). A esto el autor lo denomina como el “*principio de pluralidad*”.

Luego entonces, la experiencia tiene sus condiciones de posibilidad en lo único, en lo singular, que es diverso y plural, no así en lo general, porque requiere de ese tipo de suspensión de la que hablamos anteriormente en donde no es posible identificarla, representarla o

comprenderla, no, al menos mientras está aconteciendo, por ello: “La posibilidad de la experiencia supone, por tanto, la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender” (Larrosa: 2006: 103).

Al suspender estas voluntades la experiencia se convierte en un acontecimiento no comunicable sino hasta después de que ésta ha pasado. Sin embargo, esta incomunicabilidad, en muchas ocasiones, lo único que requiere es tiempo, es decir, tiempo para que el sujeto, que ha experimentado la experiencia, identifique, dentro de las líneas del lenguaje y de su propia comprensión del mundo, algunas formas que le permitan expresar lo que aquel acontecimiento provocó en él.

Por otro lado, al suspender estas voluntades a las que alude Larrosa tendremos que aceptar que la experiencia no es anticipable, es decir, no hay una serie de pasos a seguir para ser atravesados por ella ni es posible conocer el resultado de antemano. En dado caso, lo que sí existe es la posibilidad de crear condiciones, en función de la relación que se pueda establecer con lo otro y en las que están involucradas la libertad y la incertidumbre, para que ella acontezca. Por lo tanto: “La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive” (Larrosa, 2006:104). De este modo, la experiencia desde su singularidad, y lo que esto implica, también es contexto, es una circunstancia, es una alteridad, es una diferencia.

Luego entonces, si la experiencia es imprevisible, impredecible e imprescriptible es cuestión de atención y escucha no de juicios a priori y, estandarizaciones y generalizaciones.

Hasta este punto, sin agotar la discusión, podríamos decir que a través de estos principio sugeridos por Larrosa nos es posible vislumbrar cómo la experiencia tiene algunas características esenciales que bien podrían quedar sintetizadas en los siguientes puntos:

1. La experiencia es un saber finito, ligado a la maduración del individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud.
2. La experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. Gadamer dice muy bien que dos personas, aun frente al mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender por la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida.

3. La experiencia es un saber que no puede dividirse del sujeto concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (2006: 98).

He aquí entonces que el saber de la experiencia es un saber finito que le revela al ser humano su propia finitud, su presente. Como saber singular la experiencia es lo que configura una personalidad, una forma humana con un modo de ser y estar en el mundo.

De aquí que la experiencia, contrario a lo que suponemos, no puede planificarse, acaso es posible cuidar las condiciones que la posibiliten. La experiencia requiere de tiempo, de charlas serias o humorísticas y charlas profundas, de escucha porque la experiencia es intimar, es amistad, es amorocidad y requiere espacio para emerger, atmósferas e imaginación (Argüelles: 2014; Chambers:2007; Montes: 2001; Pennac, 2006; Petit: 1999; Rodari:2000).

La experiencia, desde ese intimar, desde esa amistad, desde esa amorocidad hacia algo o hacia alguien también tiene otro principio, el de la libertad, no es posible realizar esas acciones desde el imperativo, por eso su carga de incertidumbre, de quizás.

Experiencia es exteriorizar e interiorizar, incluso si este ir y venir no es completamente comprensible, es una forma de vincularnos con lo que somos y con aquello que es diferente a lo que somos. Es saber lidiar con el orden y el caos porque entre ellos la vida transita, es la hebra que une las orillas entre las certezas y los acontecimientos. La travesía de la experiencia es ir conformando la existencia, porque: "...hoy sabemos muy bien que el sujeto cartesiano y el sujeto kantiano no son tan poderosos como parecen. La razón no dirige sola a la persona y la conciencia no es la señora del conocimiento. Razón y sensibilidad (memoria y experiencias) y lo que está a nuestro alrededor, afectan lo que conocemos" (Yunes, 2008: 35).

En este sentido, pensamos que la reflexión en torno a la experiencia y sus posibilidades para conocer y vincularnos con otros aspectos de la realidad humana, más allá de los hegemónicos, nos permite abrir e integrar otras formas de aprehender el mundo, otras formas de expresión, puesto que existe un peligro latente en considerar sólo los aspectos de "la historia

única”, como lo refiere en una breve conferencia la novelista nigeriana Chimamanda Adichie,⁶ sin valorar que existen variantes y singularidades.

Del mismo modo, confiamos en que es a través de la experiencia y sus características que podremos concebir y vincularnos con esas otras formas de expresión, las cuales son manifestaciones integrales que representan una realidad, un tiempo, un contexto, una circunstancia y que por muy estereotipadas que éstas sean, es necesario considerar otros ángulos, escuchar otras voces y reconocerlas desde sus particularidades.

1.3 Experiencia, infancia y lectura

Al llegar a este punto, tras el recorrido realizado, consideramos que la expropiación de la experiencia a su vez a conllevado otro tipo de pérdidas. Una de las que más nos ocupan tiene una estrecha relación con la infancia y la lectura ya que, si bien es cierto que la experiencia no es un asunto que se pueda reproducir, sí es posible cuidar las condiciones que la hagan posible, puesto que, pensamos que dentro de los espacios educativos cada vez hay menos posibilidades para que ella acontezca. Sin embargo, creemos que a través de la lectura es posible generar dichas condiciones pero a partir de las características de la experiencia más no desde la estandarización de sus efectos y reacciones sino muy por el contrario desde la libertad expresiva que nos ofrece la diversidad.

Por ello, al observar cómo a través de la educación, y la cultura, cada vez más tecnocratizadas, se están reproduciendo una serie de acciones o prácticas que reducen, de manera importante, las condiciones de posibilidad para que la experiencia y sus particularidades se desplieguen, fue que consideramos importante reflexionar sobre qué idea de experiencia, qué idea de infancia, qué idea de lectura las acompaña y hacia cuál nos orientamos.

Finalmente, esta revisión nos resulta relevante porque consideramos que experiencia, infancia y lectura mantienen más lazos comunes que diferencias y que, así como le acontece a la infancia y la lectura, la experiencia está siendo reducida a aspectos que la descaracterizan o anulan.

⁶ Consultada el 27 octubre de 2015 en el sitio:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Capítulo II. Infancia: de seres vacíos a seres autónomos

En el presente capítulo, como en el anterior, lo que nos interesa es hacer un recorrido por algunas de las ideas que han marcado nuestro concepto de infancia, las cuales han influido en gran medida en la forma en cómo nos relacionamos con las niñas y niños con los que interactuamos tanto dentro como fuera de las aulas. Posteriormente, nos interesa mostrar otras posturas, otros argumentos a favor de otra idea de infancia.

De este modo, pensamos que la infancia, al igual que la experiencia, cada vez tiene menos tiempo. Por supuesto no cronológicamente hablando, sino menos tiempo para ser experimentada. Porque ¿Qué es la infancia en la actualidad? ¿Sólo la primera etapa en el desarrollo de una vida humana? ¿Los cimientos para la vida adulta? ¿Es, en verdad, posible hablar de una infancia universal? ¿O es posible que existan otras formas de nombrarla y por lo tanto caracterizarla? Y de ahí ¿Será posible comprenderla como una forma de ser y estar en el mundo, como una idea o como un concepto en movimiento, una realidad?

Nosotros pensamos que sí. Por ello creemos que bien vale la pena cuestionarnos cómo nos referimos a ella, cómo la representamos, en función de qué y para qué puesto que las respuestas que a estas interrogantes demos la condicionarán, impulsarán o limitarán.

Así, nos parece que este es un buen momento para pensar a la infancia sobre todo ante una serie de axiomas tales como la alfabetización funcional basada en la memorización de la información, la baja calidad en los libros de texto así como la implementación de computadoras para acelerar el manejo de datos, axiomas que, ante la supuesta idea del progreso, se han convertido en expresiones aparentemente obvias e incuestionables bajo las cuales se pretende justificar toda una serie de prácticas educativas basadas en la tecnocratización del conocimiento, mismas que perpetúan la jerarquización del aprendizaje y la reducción de espacios de reflexión y creación de ideas. Sin embargo, estas expresiones y convencionalismos sociales, ante la realidad de las condiciones educativas en las que se desarrollan las niñas y los niños en México, se han convertido en burdas manifestaciones de viejas ideas que aparentemente operan a favor de la niñez.

Por lo tanto, ante este panorama, consideramos que es urgente pensar a la infancia para descubrir sus rostros ocultos y sus trayectorias, sus acepciones y concepciones ya que en ese

reflexionar no sólo pretendemos cuestionar dichas prácticas sino volver a mirar y escuchar al otro: a las niñas y niños de nuestro tiempo, con los que nos relacionamos.

Volver a mirar y escuchar al otro porque pensamos que la infancia se está convirtiendo en un terreno cada vez más pantanoso, más movedizo, en donde pareciera que lejos de superar viejos patrones vinculados con el autoritarismo, el tutelaje y la desacredicación de su voz los vamos arraigando como verdades cerradas e inamovibles.

Por lo tanto, proponemos: Hablemos de infancia. De la infancia vivida y de la infancia compartida, de la infancia que observamos, de la infancia en crecimiento: de la experiencia de infancia. Es decir, de la infancia que nace pero también de esa fuerza creadora de ser y concebir otras formas que nos permitan para abrirnos hacia lo otro, hacia lo diferente.

2.1 Algunos aspectos generales en torno a la infancia: Ana Sofía Ramírez y Graciela Montes

Para iniciar con este afán por esclarecer y contrastar las posibilidades de la infancia, partamos de la siguiente distinción. Por lo general, la infancia, de acuerdo con algunas escuelas tanto en la medicina, como en la filosofía, la pedagogía, la psicología y la educación, corresponde a una de las etapas del desarrollo humano que cronológicamente se asume desde los 0 hasta los 12 años, sin embargo, para algunos autores que está retomando la *Filosofía con niños*, dentro de estas mismas ramas, la infancia también es asumida como un tiempo anacrónico, es decir, como una disposición o actitud ante el pensamiento, ante las experiencias y la vida misma pero en un sentido de recepción abierta más no de infantilismo.⁷

Desde nuestra perspectiva, tanto si es considerada como una etapa cronológica o un estado anacrónico tienen un origen común: la vida humana. Ya que, podríamos decir, que como etapa de desarrollo sin duda puede ser asumida como una cantidad de años en la que acontecen múltiples experiencias, mientras que en la segunda, consideramos, es una forma de ser y hacer, una intensidad constante, también plena en experiencias. Digamos que podríamos hablar de infancia como punto de partida, como acotación cronológica que se contrapone a la vejez, pero

⁷ Esta acotación nos resulta importante porque, comúnmente, se cree que lo infantil corresponde a “añiarnos”, es decir, actuar como niños, asunto que para nosotros se convierte en una burda representación de la infancia. La infancia a la que nos referimos está muchísimo más emparentada con un estado del alma o devenir, es decir, con una disposición para el asombro, para seguir concibiendo otras rutas, otras búsquedas, para ser creativos, inventivos, para ser y estar receptivos ante lo que nos acontece y acontece a nuestro alrededor y resolver acorde a ello.

también como un trayecto, es decir, como una actitud, una forma de transitar la vida independientemente de una acotación cronológica.

De modo que la infancia tiene un primer cuadro delimitado por la tabla de *Chronos*, en el sentido en el que se asume a partir de una cantidad de años, pero también, pensamos, es una forma de conducirnos a lo largo de la vida. Así, podríamos decir, que la infancia contiene en sí una parte regular, medible, y a su vez contiene una parte irregular, misteriosa y no medible.

Sin embargo, puesto que al hablar sobre infancia, pensamos en los primeros años de vida de un ser humano, "...éstos adquieren un gran valor porque se considera que en ellos se aprende todo lo necesario para sobrevivir y para ser parte de una comunidad establecida, de ahí que las niñas y niños, sean considerados como 'la materialización' concreta o individual de un concepto general y abstracto denominado *infancia*" (Ramírez, 2009:108).

De modo que la infancia, se podría decir: "nos sirve para nombrar una etapa que los seres humanos vivimos y experimentamos de maneras distintas, dependiendo de múltiples factores como el contexto social, la familia, el tipo de escuela, las relaciones con el grupo de pares, el entorno físico y psicológico, la magnitud, calidad y cantidad de los estímulos, entre muchos otros" (Ramírez, 2009:109).

Esto convierte a la infancia en un periodo único, fundamental, en donde es posible percibir el desarrollo físico, psicológico, cognitivo y social de un individuo en donde cada etapa está marcada, hasta cierto punto, por algunas características y patrones de comportamiento.

De este modo, la infancia, a lo largo de todo su desenvolvimiento, es asistida y comprendida de acuerdo a diferentes estándares y normatividades determinadas por un entorno sociocultural. Este entorno, a su vez, le brinda las condiciones necesarias para que ésta sea incluida, pertenezca y cohabite con las otras formas que existen antes que ella.

Una de esas condiciones nos sirve para considerar a la infancia como un ideal de la vida privilegiada porque en ella la preocupación por el alimento, el vestido y la protección es nula. La niñez y la infancia por lo tanto no tienen, o no deberían tener, ningún problema en relación con su manutención.

Asociada a esta última idea, la infancia, como edad privilegiada establece un contraste entre la niñez y la adultez, porque la primera se encuentra lejos de las obligaciones y preocupaciones del mundo moderno. Dichosa ella que no tiene de qué preocuparse, se suele decir. De este modo, podríamos decir entonces que la infancia es un momento favorecido,

asociado a la tranquilidad de la vida. Y, dentro de esa supuesta vida despreocupada, la infancia está asociada con el juego. Las niñas y los niños juegan la mayor parte del tiempo. De modo que es muy común que a la infancia se la represente con niñas y niños jugando.

Y es cierto, la infancia suele ser una gran jugadora porque además está asociada con la imaginación y la fantasía. De modo que, a las niñas y a los niños, se les permite, idealmente, inventar otros mundos, recrear las palabras, trastocar las convenciones pero sólo dentro de las condiciones del juego aunque éstas puedan reflejar de cierto modo sus experiencias.

El niño es también un individuo que posee una capacidad creativa ilimitada. Precisamente la imaginación es la herramienta con la que los niños cuentan para inmiscuirse en un mundo lúdico y ficcional con un solo movimiento del pensamiento y el deseo. La imaginación no es una capacidad desmedida e inútil, como muchas veces se considera. Imaginar no es únicamente soñar despierto para escapar de la realidad circundante. Al igual que ocurre con la literatura, la imaginación posee un referente real y es el único impulso o herramienta con la que contamos los seres humanos para modificar nuestro mundo. Por lo tanto, la imaginación se relaciona íntimamente con la tarea de crear y transformar el mundo que nos rodea (Ramírez, 2009: 111).

Vista de este modo, la imaginación es un importante mecanismo por medio del cual aprehendemos, asociamos, nos relacionamos y comprendemos el mundo.

Y continuando con el contraste, esta idealización de la infancia se convierte poco a poco en todo lo que la adultez no representa. De ahí que también suela estar asociada con la idea de que es la edad de la inocencia, de la pureza y de la benevolencia. Las niñas y los niños por lo tanto se convierten en la proyección de todo lo hermoso que hay en el mundo.

Así, la infancia, como edad privilegiada se transforman en la etapa de la vida en la que todo es posible porque nada está dicho aún, porque se puede soñar a través de ella, lo que la convierte en un campo fértil para los ideales y proyecciones del porvenir, de ahí que se la considere como la esperanza de la humanidad. Esperanza que además alcanzará su mayor potencialidad a través de la educación.

Sin embargo, de manera contradictoria, tal pareciera que la infancia, al entrar al ámbito de la escolarización, se convierte en una hoja blanca sobre la que hay que escribir, como si ella estuviera vacía antes de llegar a la escuela, y si la consideramos como un momento vacío entonces se la piensa como si ésta tuviera que ser cosechada, es decir, aprovechada en función de

diferentes proyectos políticos, culturales, sociales, y por supuesto educativos, en donde tiene que aprenderlo todo porque ella nada sabe.

Viene entonces un largo periodo de aprendizaje, de información, en donde la infancia se convierte en la gran extraña, es decir, en una inexperta. Luego entonces, la infancia se convierte en un camino llano por medio del cual se inicia el recorrido a través de los diferentes estándares que rigen las normatividades de la incapacidad a la capacidad, del adiestramiento a la destreza. De este modo, la despreocupación del recién nacido pierde su carácter de privilegio para convertirse en la imagen del inexperto, del incapaz, del carente, del inepto.

Así, ante tanto “déficit” no queda tiempo para la infancia, mejor dicho, para experimentar la infancia, pues las niñas y los niños comienzan ese largo periodo de inserción a la vida social repleto de asociaciones francamente negativas en donde los rasgos deficientes (incapacidad, carencia e ineptitud) los dejan hasta cierto punto desvalidos pues tienen que adaptarse lo más rápido posible a las dinámicas sociales y culturales actuales, es decir, tienen que seguir los pasos de lo preestablecido por una dinámica de mercado: aprender rápido, estar bien informados, saberse todas las respuestas, ser eficientes, competitivos, estar a la vanguardia, ser multitareas, tomar decisiones, saber qué desean, por qué lo desean, para qué lo desean.

Pero, cuando la infancia no consigue satisfacer a todas estas demandas y expectativas depositadas en ella entonces aparecen los trastornos, es decir, la inconstancia, la hiperactividad, la insuficiencia y junto a ellas la idea de que la infancia es incapaz de discernimiento, poco inteligente, sin raciocinio, deficiente.

Así en nuestro afán por incorporar a la infancia a la sociedad en la que vivimos, sin darnos cuenta muy bien de cómo ocurre esto, la asistencia y hospitalidad que le hemos brindado al nacer se convierten en subordinación y dependencia. Al respecto, dice Graciela Montes: “ Y todo esto, no porque los adultos no *amen* a sus niños, sino más bien porque *no logran verlos como personas*, como Otros equivalentes, como seres distintos de ellos mismos pero sujetos a su vez tan sujetos como ellos” (2001: 38-39).

De este modo, ese impersonalismo sitúa a la infancia en un especie de limbo porque al no otorgarle su sitio, al no ser capaces de mirar y escuchar su personalidad, con sus rasgos y características, la equiparamos con lo que esperamos que sea un adulto. Así, en comparación, no tiene nada, es decir, consideramos que aún no puede participar de las decisiones porque aún no habla del todo ni domina del todo el lenguaje y sus implicaciones, aún no lee del todo y lo poco

que lee tiene que ser prácticamente traducido para ella, aún no saben hacer nada del todo ni valerse por sí misma. Luego entonces, la ignoramos, prescindimos de sus voces aún cuando, teóricamente, estamos construyendo discursos que giran en torno a su beneficio.

Ante este panorama ¿Qué ocurre con la infancia? Pierde su carácter de novedad, de renacimiento, de renovación para convertirse en la representación de lo vacío, de lo que debe ser llenado, completado, moldeado, entonces aparecen esas representaciones de las hojas en blanco, de las esponjitas replicadas hasta el cansancio.

Así, esa vieja distinción entre la niñez y la adultez adquiere francas tonalidades polarizadas, porque entonces el adulto ejerce sobre ella la autoridad del experto, del que sabe exactamente qué es lo que debe ser y hacer. De modo que, de ahí en adelante, la infancia oscila entre la protección y la represión. Y lo cierto es que esa distinción entre la niñez y la adultez permanecerá a lo largo de toda la formación educativa y social de los recién llegados, porque los expertos o “experimentadores” reducirán la conducta de las niñas y los niños a una serie de gradaciones estandarizadas con metas muy concretas que deben ser alcanzadas:

Dado que los experimentadores tienden a dar por supuesto que las gradaciones de la inteligencia corresponden a las gradaciones en la capacidad de realizar tareas, ven el desarrollo como un ascenso lineal desde la incompetencia a la competencia. En ningún momento tienen en cuenta las pérdidas. El debilitamiento de la imaginación, del sentido de armonía con lo que nos rodea, de la curiosidad ante el mundo, no se consideran pérdidas en absoluto, dado que se ha equiparado a la madurez a la realización de tareas consideradas como la antesala de una vida adulta responsable (Lipman, 1998: 137).

Sin embargo, al reducir la conducta de la infancia a una serie de normas, como comenta Lipman, al insertarla en un ascenso lineal de la incompetencia a la competencia, engeguecemos ante ella y debilitamos su imaginación, su sentido de armonía, su curiosidad y les pavimentamos la espontaneidad y con ella la posibilidad de mirar de otras formas para emprender nuevas rutas, para innovar en caminos nuevos de aprendizaje a través de lo que otros ángulos y otras voces podrían mostrarnos.

Así, con base en el trabajo realizado en diversos espacios educativos hemos podido observar cómo, inmersos en esa maduración equiparada a la realización de tareas, que deben cumplirse siempre a contra reloj, tal pareciera que trabajamos sólo para una parte de la infancia,

es decir, para la parte regular, medible, prescindiendo de la parte irregular, diversa y singular que también la conforma. Y en esa inercia de lo medible, todos los niños y niñas tienen que ser iguales, tienen que aprender al mismo ritmo, tienen que ir al mismo paso, tienen que saberse las mismas respuestas y madurar cuanto antes y es ahí, en esa manufacturación de sujetos enajenados en donde no hay tiempo para la experiencia de la infancia.

Así, en esta presión por la productividad escolar y la integración social, la protección se transforma rápidamente en tutelaje, la orientación en adoctrinamiento, la disciplina en rigor, la enseñanza en censura. Y, en medio de toda esta polarización, se hacen reformas educativas justificadas en las necesidades de la infancia pero tal pareciera que éstas se realizan como quien planea y construye ostentosas estructuras para personas discapacitadas y no incluye en ellas una sola rampa, ascensores y barandales justamente porque los intereses están en otra parte, pero no en los y a partir de quienes habitan esos espacios.

De manera semejante, esto hacemos con los programas y planeaciones destinadas a la infancia, porque, socialmente, la hemos convertido en una minoría, en la etapa de la inferioridad, en un momento del que creemos se puede disponer porque, seguimos arrastrando viejas creencias que perpetúan la idea de que la infancia aún no es nada, acaso materia para ser moldeada con base en nuestras expectativas. De modo que nos aseguramos de que entren cuanto antes a la dinámica adulta, y a las estructuras que le permitan mitigar esas supuestas carencias que el adultocentrismo no tolera como son sus ímpetus por los por qué de las cosas, por lo mágico, por lo novedoso, por el juego.

Y en este sentido la educación, irónicamente, se ha ido convirtiéndose en la herramienta por excelencia para alcanzar dicho propósito. ¿Pero qué educación? ¿Aquella que se basa en una mal entendida teoría civilizatoria del pequeño bárbaro? ¿O la que reduce a la infancia a esa especie de animal salvaje que hay que domesticar para que adquiera su humanidad? ¿O aquella que asume al aprendizaje como una actividad basada en la memorización como estrategia para formar buenos ciudadanos? ¿Qué infancia, qué educación?

Ante esta situación, la infancia y su relación con el entorno educativo pareciera no estar tan claro como hemos creído y muchos menos si está cimentada sobre la idea de la infancia como incapacidad o como un prototipo de persona, es decir, como un modelo sobre el que es posible realizar una serie de pruebas para demostrar efectos y variantes.

Así que partamos de la idea de personas en la infancia. De personas con atributos propios que realizan un trayecto a través de la formación educativa por medio de un encuentro intergeneracional en donde convergen múltiples prácticas interculturales e interhumanas pero no más de personas carentes o inconclusas.

2.2 El origen de nuestro concepto social de infancia: Philippe Ariès y Walter O. Kohan

Pensemos en esto: el problema de la infancia, de principio no ha sido propiamente considerado como un problema ya que, por lo general, a no ser que se le vincule con aspectos educativos, psicológicos o médicos, no había ocupado un lugar protagónico.

Sin embargo, desde la filosofía de la educación, el concepto de infancia está perdiendo ese carácter secundario o periférico. Desde ahí, existen interesantes planteamientos que pueden sernos de gran utilidad para identificar qué preguntas se están haciendo y trazar así un mapa que nos permita orientarnos y tomar una posición ante esta discusión.

En este sentido, en el libro *Infancia y Filosofía* de Walter Kohan, de un modo muy sintético, se piensan las posibilidades y los límites actuales que la reunión entre filosofía e infancia pueden tener sobre todo en función de revisar nuestras prácticas educativas. Lo mismo ocurre en el libro *Infancia. Entre educación y filosofía*, también de Kohan, en donde el autor hace un recorrido a través de las diferentes representaciones que Platón, Foucault, Lipman, Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze han hecho en torno al concepto de infancia.

De modo que el primer planteamiento que se nos ofrece, como se dijo al inicio, es el de la infancia como etapa de la vida en la cual es posible obtener lo mejor del ser humano en función de lograr gobernantes virtuosos que a su vez darán forma a un *polis* justa. Así, la imagen que tenemos de la niñez está estrechamente ligada a esta idea motora puesto que en ella la infancia adquiere un destacado papel pero sólo como campo fértil, campo para cultivar a los seres del mañana que gobernarán dentro de la moral, la ética y la justicia. Campo que será por supuesto cosechado por la educación. Así, a partir de la *República* de Platón, principalmente aunque Kohan (2003) también analiza algunos de sus diálogos, la mirada que cae sobre la infancia tiene como principal objetivo debatir las acciones que harán posible la creación y consolidación de esa *polis* ideal. De modo que la infancia lleva varios siglos ya siendo representada como una fuente

inagotable de posibilidades, como un ingrediente moldeable a través del cual es posible enmendar los estragos o satisfacer los ideales de una sociedad.

Pero ahí, justo ahí, en esa concepción de inagotable moldeabilidad es en donde surge la polémica, dado que la relación que existe entre infancia y educación contiene en sí misma la génesis de la justicia y la injusticia social puesto que ésta se ha ido convirtiendo en un mecanismo de control por medio del cual se pretende alcanzar una falsa universalidad basada en la homogeneización.

Desde esa arraigada concepción de la infancia como el campo fértil para los sueños de una sociedad, que respondió a un momento determinado de la historia de la humanidad y que no necesariamente tendría por qué corresponder a nuestro momento, la infancia recibe una gran carga como imagen del porvenir, convirtiendo a las niñas y a los niños en sujetos estratégicos⁸ para la construcción de una civilización, una nación y, actualmente, un mercado. Lo que conlleva que esa imagen de la infancia ocupe un lugar preponderante en muchas prácticas políticas, pedagógicas y mediáticas, pese a que:

Esos discursos tienen en común el pensar el bien y la transformación social a partir de la formación individual en vistas a un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros somos y queremos que ellos lleguen a ser (...) Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro –el educador, la sociedad– quiere que él sea (Kohan, 2009: 16-17).

En este sentido, para que la infancia sea considerada como parte de una *polis* determinada, es decir, adquiera su ciudadanía o se “gane su humanidad o su carácter de persona”, tendrá que ser lo más parecido a lo que el adulto quiere o espera que sea y, aunque el factor de la formación resulta una necesidad ineludible, también lo es reflexionar y observar hasta dónde éste se ha convertido en una forma de negación de la infancia como lo que es, tiempo presente, para cimentarla y validarla como tiempo futuro probable, por medio del cual la ignoramos o la

⁸ Sobre la noción de “sujetos estratégicos” me he basado en lo que expusiera el Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes, de la Universidad de São Paulo-Brasil, en su ponencia “La construcción social de la niñez en la Historia de América Latina” en el Seminario permanente de investigación: *Infancias. Problemas y perspectivas* en la Facultad de Historia de la UMSNH el 14 de julio de 2014 en Morelia, Michoacán.

dejamos afuera para ir detrás de la idealización que de ella tenemos, esto es, por lo que deberá ser y no por lo que ya es.

Paradójicamente esta noción de la infancia como tiempo probable, como posibilidad de lo por venir conlleva en sí la noción de lo incompleto. La infancia, dentro del concepto ilustrado del conocimiento, es decir, del saber enciclopédico, es la gran carente pues aún no posee todas las referencias y datos que ha ido acumulando por la vida el adulto, así la convertimos en aquello que puede serlo todo pero a la vez aún no es nada, por lo tanto, es el gran ejemplo de lo prototipo. De modo que, para que la infancia alcance su mayor potencialidad probable, su completud, tendrá que ser cultivada, en el sentido de la erudición más no en el sentido del respeto a su ser presente, para que sepa conducirse con propiedad y pueda así adquirir voz y voto.

De esto último, la infancia al ser considerada como lo incompleto también es concebida como una etapa inferior en contraposición a la adultez, no sólo por las diferencias físicas sino por las diferencias espirituales del hombre maduro. Por lo tanto, al equipararla con los saberes, las habilidades y las capacidades de quienes la anteceden, la infancia, vista desde esta incompletud está situada en un estado de inferioridad constante.

Al respecto, a partir de la idea platónica de infancia, Kohan escribe: “En la infancia no es posible saber sobre lo justo o lo injusto; es el tiempo de la incapacidad, de las limitaciones del saber y, también, del tiempo; es la etapa de la falta de experiencia; es la imagen de la ausencia del saber, del tiempo y de la vida” (2003: 45).

Este rasgo de inferioridad trae en sí otro problema, el problema de la subordinación que se ha instaurado en nuestro concepto de educación ilustrada y en nuestro concepto de infancia puesto que si asumimos que la infancia carece de experiencia, de saber y de nociones claras sobre lo que es justo e injusto entonces su voz no tiene valía alguna pues no sólo somos herederos de esta representación platónica sino de ecos posteriores que rigieron a la Ilustración en donde el saber culto menosprecia a otras formas de expresión no letradas en donde todo ser que no esté dentro del orden del discurso queda excluido. De ahí que, al considerarla como lo incompleto y lo inferior, queda desplazada, es decir, queda en el punto ciego de la razón, de la política y de la educación misma. Así tal pareciera que sólo volveremos a verla cuando los intereses públicos se enfocan en lo que de ella puede ser de utilidad. Desde este punto, tal pareciera que la infancia está encerrada en un círculo infinito entre las esperanzas que sobre ella se depositan y su sometimiento.

En este mismo sentido, el historiador francés Philippe Ariès, en el capítulo II, titulado “El descubrimiento de la infancia”, del libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Hace una interesante reflexión a través de las representaciones de la infancia en la pintura. En él destaca cómo la manera en la que se le retrataba corresponde a su vez en la forma en la que se le concibe. De ahí que en el mundo romano y hasta finales del siglo XIII los primeros niños caracterizados aparecerán como hombres de tamaño reducido, entre otras cosas porque:

Partimos de un mundo de representación en el que se desconoce la infancia. Los historiadores de la literatura (mons. Calvé) han hecho la misma observación a propósito de la epopeya, donde los niños prodigio se conducen con el mismo arrojo y fuerza física que los valientes. Sin duda alguna, eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo (Ariès, 1987).

Posteriormente, otra representación de la infancia que se ha convertido en un modelo no sólo para la historia del arte sino en relación con otras áreas está basado en la imagen del niño Jesús y la Virgen María. Al respecto el historiador agrega:

el tema de la Santa Infancia no dejará, a partir del siglo XIV de amplificarse y diversificarse: su éxito y su fecundidad atestiguan el proceso, en la conciencia colectiva, de ese sentimiento de la infancia que sólo una atención especial puede aislar en el siglo XII y que no existía en absoluto en el siglo XI. En el grupo de Jesús y su madre, el artista recalcará los aspectos graciosos, sensibles, ingenuos de la pequeña infancia (1987).

A estos rasgos graciosos, sensibles e ingenuos de la pequeña infancia se le agregan aspectos relacionados con la vida cotidiana, así se constituye una iconografía completamente nueva en donde la multiplicación de las escenas infantiles aumenta. De esta iconografía religiosa se desprenderá, para los siglos XV y XVI, la iconografía infantil laica. La infancia ya no será sólo representada cerca de la madre con ese toque divino tan característico del simbolismo religioso sino que se le comenzará a representar integrado al ámbito familiar, a través de escenas más

comunes relacionadas con la cotidianidad. Así, finalmente, a partir del siglo XIV y hasta el siglo XIX, los niños aparecerán como aprendices de diferentes oficios pero también comenzaran a aparecer en la escuela. Y aunque la presencia de la infancia en las representaciones pictóricas irá aumentando tendrá como primer momento relevante ser comprendida como parte de las actividades adultas, es decir, las niñas o los niños aparecerán de manera secundaria o resaltando su aspecto gracioso o pintoresco. Así, se resaltarán de la infancia lo que ese pequeño ser tiene de amable, en continuidad con la infancia religiosa, pero se le agregaran rasgos de gracia e ingenuidad, rasgos que se convertirán a su vez en aquello que divierte a los adultos, lamentablemente esa idea de diversión pareciera muy semejante a la que se propicia a partir de los monos adiestrados. Lo interesante de esta precisión hecha por Ariès (1987) es lo familiar que nos resulta esto incluso hoy en día. Además de que, paradójicamente, esta atención puesta en la parte graciosa de la infancia tiene como contraposición que ésta continuaba siendo comprendida como un pasaje sin importancia, pasaje del cual no hay que ocuparse demasiado al fin y al cabo es un momento transitorio hacia la vida real, es decir, hacia la vida adulta, sin embargo esta idea de la infancia como algo de lo que se puede prescindir corresponde al hecho de que, si el niño moría, no era necesario conservar recuerdo de algo tan efímero. De este sentir, dado que la sobrevivencia infantil en el siglo XV era muy problemática se derivó a su vez el sentimiento de engendrar muchos niños para conservar sólo algunos ya que la gente:

no podía apagarse demasiado a lo que consideraba como un eventual desecho (...) Esta indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió, en el mundo rural, hasta el siglo XIX, en la medida en que era compatible con el cristianismo que respetaba el alma inmortal del niño bautizado (Ariès, 1987).

Pero entonces, si la infancia era ese pasaje efímero del que se puede prescindir, dada su fragilidad, ¿cuándo la infancia comienza a ser considerada como parte de la vida en general, es decir, desde su nacimiento, y no desde lo que se entendía como la mayoría de edad? Esta pregunta, desde nuestro punto de vista, Ariès la responde a partir del hecho de que la infancia, en el siglo XVII, comienza a ser retratada, en los cuadros familiares, a un lado de los padres o interactuando con éstos y ya no sólo de manera secundaria como ocurría en las representaciones colectivas previas. Este pequeño pero importante giro hace que la infancia adquiera un lugar dentro de la familia, modelo político, social y cultural que lo determina. Así, "...cada familia

desea poseer los retratos de sus hijos cuando éstos eran todavía niños. Esta costumbre nace en el siglo XVII y no cesará aunque en el siglo XIX la fotografía haya remplazado a la pintura: el sentimiento no ha cambiado” (Ariès, 1987).

Este nuevo giro que se desarrolló a partir del siglo XVII marca una gran diferencia en torno a los temas relacionados con la infancia. A partir de este siglo, como ya lo venían anticipando las representaciones de las actividades infantiles a través de los cuadros de costumbres, el niño se convertirá en el centro de la composición lo que lo sitúa en un ámbito hasta cierto punto privilegiado: el ámbito escolar. Así, la infancia hará un largo trayecto de su caracterización como aprendiz para convertirse en el centro de la enseñanza, pero con la modernidad, también se instaura o se fundamenta nuestra actual noción de infancia y de escolaridad porque:

resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado, o mejor dicho, *mirado*, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño. Allí y sólo allí –dice [Philippe] Ariès– comienza a aparecer en la sociedad “lo infantil” tal como hoy lo conocemos (Montes, 2001: 35-36).

En efecto, el interés en la educación, o en lo que es posible a través de la educación y siempre en función de las ideas tanto del adulto como del Estado, la infancia comienza a ser “*mirada*”, pero dicha visión lo que hace es instaurar una serie de prácticas normales asimétricas que desde los griegos no se han podido superar: “Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo desparejo. Una relación marcada irremediabilmente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea dominación cultural, como un trencito” (Montes, 2001: 33-34).

Desde nuestra experiencia, esta normatividad, al parecer, permanece en el inconsciente de infinidad de generaciones de adultos que sin cuestionarla continúan reproduciéndola y asumiendo que es natural, porque así debe de ser, y de la cual, pese a todo, se siguen derivando infinidad de abusos y maltratos. Tan es así que ha sido necesario crear, por ejemplo, los *Derechos de los niños* para proteger a la niñez de los excesos que dicho ejercicio del poder sigue produciendo sobre ella.

Así de contradictorio y paradójico es el tema de la infancia. Por ello consideramos que a través de este pequeño recorrido podremos plantearnos problemáticas mucho más concretas,

como aquellas que tienen que ver con la relación que hemos construido con la infancia a través de la educación, mejor dicho, a través de la escuela porque:

Las sociedades modernas crearon un espacio molar específico para educar la infancia: la escuela. La infancia que habita la escuela es la que debe ser educada de acuerdo con los modelos que la sociedad determina para ella. La pregunta que nos interesa plantear en este lugar es acerca de la relación entre la escuela y las otras infancias. En otras palabras, la escuela es el lugar por excelencia de la infancia cronológica, la de las etapas de la vida, la que asiste a los gabinetes psicopedagógicos y de orientación vocacional pero, ¿es posible en la espacialidad molar y concéntrica de la escuela promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado? De lo que se trata, al fin, es de considerar la posibilidad de bloques de infancia y devenires-niño y de atravesar el modelo de infancia que la escuela se propone formar. El examen de esa cuestión supone considera nuevas dimensiones de lo ontológico y de lo político. (Kohan, 2009:30).

Si consideramos que es posible en efecto pensar otras potencias de vida infantil entonces tendremos que cuestionar a la educación que se da en la escuela y con ella imaginar otras formas de ser infancia ya que si:

La escuela, como institución moderna, participa de la pretensión que el Hombre está de alguna manera en el centro del mundo y que, por lo tanto, es el artesano privilegiado y autosuficiente de sí mismo. El mito de Frankenstein, el hombre que fabrica el hombre, ilustra en un grado extremo y mítico esa ilusión del Hombre pseudoartífice de su propio destino, así como los riesgos y horrores que pueden seguir a esa pretensión (Kohan: 2009: 30-31).

Y es que, ¿en verdad la escuela puede fabricar, como lo enuncia el mito de Frankenstein⁹, a través de la educación, seres humanos más justos y felices? Ante el panorama actual en el que se encuentra la educación pública en México, por ejemplo, esta pregunta tendría una respuesta francamente negativa puesto que la docencia y la educación, denigradas como están, no ha podido cumplir con ese ideal y, muy por el contrario, se han ido convirtiendo en un campo

⁹ Al respecto del mito de Frankenstein, recordemos la maravillosa y terrible alegoría que la escritora Mary Shelley hizo en su novela en relación con la manipulación científica del ser humano, de los ciclos de la vida y de la muerte y las consecuencias de dicha manipulación.

minado para exterminar todo aquello que represente un obstáculo para las políticas públicas dominantes, puesto que:

bajo los efectos de ese mito de fabricación en el mundo educacional opera toda una mutilación de las fuerzas que podrán estar al servicio de la creación de otros mundos. En otras palabras, el poder se ejerce en la escuela a modo de conformar, controlar y disciplinar sujetos que den forma a los valores idealizado para ellos. ¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? ¿Puede la escuela dar lugar a algo más que un derecho? ¿Es posible que un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela? Tal vez de eso se trate justamente, de dejar de aprisionar –a niñas, niños y a la propia educación- en el derecho y hacerlos jugar en un plano que les permita jugar otro juego, afirmar otras posibilidades de vida. El interés está tanto en “otras” cuanto en “vida” (Kohan, 2009: 31).

Estas preguntas resultan fundamentales para pensar esas otras formas de ser infancia sobre todo porque la educación dominante, que ha erigido nuestra sociedad, está basada en el discurso que coloca a la infancia como esa primera etapa de la vida humana en donde quienes la experimentan son incapaces de hacer una serie de cosa, es decir, se asume que para que sean incluidos es necesario que se les forje, en el sentido de manufacturación, porque no pueden regularse a sí mismos sin las reglas preestablecidas, además de que, como ocurría en siglos pasados, de acuerdo con Ariès, tal pareciera que dada esa subordinación de la infancia se requiere de toda la pedagogía habida y por haber para que logren ser algo o alguien y:

debido a que la pedagogía representa la infancia de la manera descrita es que niñas y niños poco pueden hacer (aprender, pensar, vivir) en las instituciones educativas que ofrecemos. Es porque se supone que niños y niñas no pueden pensar por sí y porque se dispone de una pedagogía que obtura su pensamiento que no piensan ‘en’ la escuela (subrayo la ambivalencia ‘en’, que marca lugar y al mismo tiempo objetivo, o sea, sugiere que niñas y niños no piensan situados en el espacio escolar y que tampoco hacen a la escuela objeto de su pensamiento). Es porque se supone que niñas y niños no pueden representarse su futuro y que les enseñamos tanto a representar el mundo cuanto a representarse a sí mismos según nuestras representaciones en la escuela, que pasan a estar atados a una y otra cosa. Es porque se supone que niñas y niños necesitan nuestras reglas y porque se despliega un dispositivo pedagógico sintónico a éstas que ellos mismos las

establecerán “democráticamente” en el aula, sin que tengamos necesidad de imponerlas por la fuerza (Kohan, 2009: 31-32).

Luego entonces, de acuerdo con la idea dominante que rige a la infancia y con ella a la educación, ¿qué tan lejos estamos de la concepción platónica de una y de otra? Si aún reproducimos la idea de que la educación es importante para que las niñas y los niños de hoy sean los adultos del mañana, lo lamentable es que ésta idea sigue representando intereses ajenos a ellos y más bien representa la tendencia de un Estado dominante que los mira sólo en función de sus planes políticos y a favor de sus intereses, lo que conlleva, hasta cierto punto, que la idea platónica, sea tergiversada porque esos fines del Estado ya no responden a los de la *polis* justa. Así, se sigue concibiendo a la infancia como la infinita materia para un futuro que la excluye y que la considera sólo en la medida en la que es útil para explotar sus rasgos ingenuos y graciosos más no en función de reconocer a las niñas y los niños como personas singulares. Y si seguimos, de acuerdo con esa lógica, continuaremos convirtiendo a la infancia, como dice Kohan, en la materia prima de las utopías, de los sueños políticos de los filósofos y de los educadores.

Así vamos colocando en ellos lo que creemos será de utilidad para nuestros fines, más no para atender las necesidades que la infancia demanda ya que, en lugar de eso, se la mira sólo como esa fuente inagotable para los propósitos del utilitarismo que propicia la atención del otro sólo en la medida en que representa un fuerza productiva, una fuerza redituable pero que no genera inclusión, escucha y respeto por las diferencias y las particularidades. Es decir que, en aras de planes ajenos a la infancia, incluso bien intencionados porque tienen miras a construirles un futuro, se la considera hasta cierto punto, pero no en función de los seres que ya son, seres que están llenos de percepciones, pensamientos e ideas y que por lo tanto llevan en sí sus propias pulsaciones, necesidades y búsquedas y todo esto porque seguimos situados en la tarea afanosa de completarlos, asunto que nos enceguece porque no hemos sido capaces de verlos, escucharlos y aprender con ellos, construir con ellos, ser con ellos, no sobre ellos.

En este sentido, a través de la creación de diferentes espacios, aun dentro de la escuela, que no responden a la lógica de la acumulación de datos ni a las respuestas memorizadas sino a la escucha y reflexión de las diferentes posturas que pueden surgir a partir de un tema a debatir, a analizar o a dialogar, como lo son los talleres libres y las charlas, tanto literarias como filosóficas, niñas y niños de diferentes edades, en diferentes contextos al ser coparticipes de su proceso de

aprendizaje, de la búsqueda del conocimiento se apropian de ese tiempo y lo convierten en un espacio vivo que se construye en colectividad. Así, en estos espacios, el adulto que orienta o modera el debate sabe el inicio de éste pero desconoce el resultado porque éste se forma con las cuestiones o propuestas que el mismo grupo pone en juego, de las cuales se obtienen deducciones, asociaciones, dudas nuevas, respuestas y conclusiones.

A partir de esta distinción, sabemos que pensar el planteamiento platónico en relación con la infancia y educación, y posteriormente con la escuela, es apenas el comienzo de un camino que nos resulta importante recorrer no solo porque en ese entendimiento de las ideas y sus derivaciones está el centro de muchas de nuestras prácticas actuales sino porque requerimos de esa revisión para renovarnos y contrarrestar el automatismo inerte con el que nos relacionamos con la infancia porque:

se trataría de indagar si la escuela puede ser algo más radicalmente diferente a cualquier fabricación, si es capaz de ser sensible a esos devenires minoritarios que no aspiran a imitar nada, a modelar nada, sino a interrumpir lo que está dado y propiciar nuevos inicios. Sería una escuela donde más allá de la edad que se tiene, más allá de si se es un niño, adulto, profesor, gestor, orientador, director, –en fin, no importa de quien se trate– sería posible habitar un espacio de efectiva creación, de interrupción del orden de cosas establecido, de contestación revolucionaria de las jerarquías y de los órdenes sociales que la escuela refleja (Kohan, 2009: 32).

De lo que se trata entonces es de seguirnos preguntando cómo nos estamos relacionando, en función de qué conceptos y hacia dónde nos están llevando nuestras prácticas actuales. Así, confiamos que hacer esta revisión nos permitirá inventar nuevas rutas, desarrollar otras capacidades de atención y escucha, porque de lo que se trata aquí es de integración no de división, es decir, de generar un nosotros en el que quepamos todos, en el que seamos capaces de incluir y no más excluir.

He aquí el porque de este recorrido tan aparentemente azaroso, porque lo que nos hemos propuesto es llegar a nuevas vertientes que nos ofrezcan esa otra nueva concepción de infancia. De modo que de lo que se trata aquí, y en este punto coincido con Walter Kohan, “... es propiciar o instaurar un espacio de encuentro creador y transformador ante la inercia escolar repetidora de lo mismo” (2009: 32-33). Y cuando hablamos de la inercia escolar repetidora de lo mismo, estamos haciendo alusión a esos modelos que anulan la fuerza creadora y transformadora de la

infancia. Por lo tanto, en esta intención de replantearnos tanto a la infancia como a la escuela, entendida la primera como la posibilidad de renacer y estar abiertos a otras formas de ser y la segunda como un espacio privilegiado de encuentro, podremos ver lo que en ellas existe de espacio para la experiencia, para el conocimiento, para recuperar los significados y con ellos nuestra propia esencia. Porque creemos que en esa relación tan estrecha es en donde podremos aceptar las diferencias, respetar las singularidades, crear otro tipo de ciudadanía, así como combatir el totalitarismo que nos deshumaniza.

Además, esta apuesta tal vez nos ayude a notar que hay algo terriblemente perverso en la forma habitual de practicar la educación de la infancia, en las políticas públicas y las grandes evaluaciones de rendimiento escolar; que no es siguiendo ese camino que vamos a ofrecer algo radicalmente diferente a la infancia. Que no se trata sobre todo de números y de índices de escolarización, sino de ‘torcer la escuela’ para una experiencia y una vida que hoy no consiguen habitarla con facilidad. Se trata en el fondo de pensar para qué queremos que los niños vayan a la escuela (Kohan, 2009: 33).

Y sí, de lo que se trata es de cuestionar esa forma habitual de practicar la educación cimentada en políticas públicas que miden el rendimiento escolar a través de número e índices escolarizados que han ido convirtiendo a la educación en un proceso cada vez más inerte y poco vinculado con la vida.

Por eso, pensamos que resulta necesario reconocer otra fuerza infantil que nos permita abrir nuestras miradas a nuevas formas de ser y hacer, desprendiéndonos de nuestros rangos, o seudorangos de expertos con los que nos hemos impuesto y relacionado con la infancia. Aquí, de lo que se trata es de desaprender para reorganizarnos, de dejar de dar por superado todo, para ir al encuentro con lo otro sin ideas *a priori*, es decir, para darle espacio a lo que la infancia es capaz de hacer o no, en función de buscar y encontrar nuevas formas de relacionarnos. Y si la infancia es una gran metáfora del nacimiento constante, entonces ser capaces de renovarnos con ella cuestionando aquello que pretenda anquilosarnos, estandarizarnos o ajustarnos en medidas ajenas a las personas que somos, seamos con ella un ondulante movimiento constante en medio de una línea de tiempo.

2.3 La necesidad de cambiar de óptica. Algunos argumentos a favor de otra idea de infancia: Jean François Lyotard, Gilles Deleuze, Matteau Lipman y Walter O. Kohan

Si las ideas sobre la infancia como etapa cronológica, como lo accesorio, lo prototípico, lo incompleto, lo incapacitado, lo inexperto y lo adiestrable; como materia prima para los sueños políticos y educativos; como la edad de la inocencia, la gracia y lo pintoresco se han convertido en una serie de justificaciones para derivar en diferentes prácticas en donde está implícita la subordinación, la enajenación, y en casos más extremos, la desprotección, el abandono y la explotación¹⁰ de las niñas y los niños ¿Podemos continuar reproduciendo estas ideas naturalizadas no sólo en el ámbito educativo sino en el ámbito social sin cuestionarlas?

Así que, como primer giro del catalejo, proponemos pensar a la infancia más allá del marco que la cronología ha establecido para definirla y caracterizarla a través de un discurso médico-pedagógico-educativo-psicológico. Pensemos a la infancia como nacimiento y renacimiento en términos no sólo literales sino metafóricos, es decir, a la infancia como el momento en el que un nuevo ser llega a este mundo ya dado y a nosotros con la capacidad de recibir y corresponder a ese acontecimiento. Nacimiento y renacimiento de las ideas en nuestro caso. Así pensemos a la infancia como un otro tiempo, más próximo a las características de la experiencia, un tiempo que requiere de otro tipo de organización que la lineal o formularia, un tiempo de observación y escucha, contemplación y pensamiento. En paralelo y en contraposición pensemos a la infancia como un tiempo medible pero a la vez inasible que demanda de nosotros no un vaciado de información sino una forma de relacionarnos más consciente y menos mecánicamente. En este sentido, para Kohan, esta distinción está en comprender las razones del tiempo cronológico y las razones del tiempo aiónico, dos organizaciones temporales que, para nosotros, tienen cierta relación en lo que Paul Ricoeur (2000) distinguirá como el relato histórico y el relato narrativo.

¹⁰ Cuando nos referimos a explotación infantil no sólo nos referimos a el uso de niñas y niños en ámbitos con alguna remuneración económica, mismos que han dado origen a la esclavitud, la pornografía y la prostitución infantil, sino a diversos aspectos socialmente aceptables que alcanzan matices francamente absurdos. Tal es el caso, de los concursos de belleza en donde niñas y niños pasan largas jornadas aprendiendo rutinas, memorizando discursos, cuidando su aspecto físico para convertirse en “Mini modelos”. O la exigencia académica a la que algunas niñas y niños son sometidos para alcanzar la excelencia escolar destinando todo su tiempo al estudio sin tener posibilidad de espacios de ocio y recreo. Pensamos que estas prácticas rara vez son vistas como explotación porque al estar destinadas, en el primer caso, a realzar la parte cándida o graciosa de la infancia y, en el segundo, a alcanzar estándares escolares no representan ningún problema. Sin embargo, poco a poco, es posible observar las secuelas que estas prácticas están teniendo en el desarrollo de la infancia a través de desordenes alimenticios, emocionales y mentales.

Recordemos que en el relato histórico se busca cimentar una verdad, es decir, analizar y establecer puntos de referencia para describir de la manera más objetiva posible los hechos históricos. En este sentido, en el caso de la infancia, a través de las etapas del desarrollo, se ha buscado, por ejemplo, establecer parámetros o características generales y comunes para comprender el desarrollo infantil.

En cuanto al relato narrativo la pretensión gira en torno a la verosimilitud y a la construcción de la trama lo que le da cierta libertad para ordenar, alargar, acortar o intensificar los acontecimientos más allá del orden de lo lineal o cronológico. Así, en el caso de la infancia, a través del juego, la imaginación, la creatividad y la fantasía, la experiencia del tiempo y sus posibilidades adquieren matices singulares, giros inesperados, invenciones y apreciaciones diversas.

De modo que aquí podríamos decir que el tiempo medible nos permite documentar la realidad mientras que el tiempo aiónico nos permite recrearla. En el caso de la infancia, podremos medir sus años, sus procesos, sus etapas pero será en el juego, en la creación, en la reflexión en donde podremos descubrir sus singularidades. Así que pensemos en esas condiciones que nos permitan hacer posible el encuentro de estos dos tiempos sin que la jerarquización de la estructura elimine todas las otras posibilidades de ser y hacer con y para la infancia. De modo que si dejamos de pensar a la infancia como ese mero tránsito cronometrado hacia la vida adulta ¿Qué otra cosa podría ser?

Al respecto, Walter Kohan (2003, 2009), ha realizado una importante revisión de diferentes autores que, desde la filosofía, se han ocupado de pensar esas otras formas de infancia que hoy nos interesa traer a nuestra discusión. Así, en busca de este sentido de apertura ante el otro y su entorno, el primer autor que nos interesa mencionar para hacer una segunda distinción con ese otro tiempo al que eludimos recientemente corresponde a lo que Jean François Lyotard (1999) llamó como algo se hace presente de manera constante, es decir, la infancia como un estado de latencia, como un acontecer continuo que nada tiene que ver con superar una etapa o una edad porque está asociado con un movimiento recurrente, con un "...salvar el instante contra la costumbre y lo connotado"(Lyotard, 2009: 106) y no sólo con un momento específico en el desarrollo y sociabilización de un ser humano. Kohan también lo define como un estado del alma, es decir, como una forma de pensar abierta dentro de lo indefinible, que está presente a lo largo de la vida para aprender y desaprender, como una postura ante la realidad regida por la infinita

búsqueda, por la inventiva, por el silencio: por la infancia como ese mirar renovado constante que es.

El siguiente giro, corresponde al planteamiento que Gilles Deleuze (1997) hiciera en torno al concepto de la escritura y su relación con el concepto de infancia, en donde éste último es colocado en una dimensión afirmativa en donde lo indeterminado es lo que permite el devenir, entendido éste como un acto de fluidez entre el ser y el no ser para llegar a ser o seguir siendo lo que, de cierto modo, nos vuelve a llevar a las posturas tanto del tiempo no medible como a la del estado latente y la experiencia en tanto que acontecimiento.

Luego entonces, el concepto de devenir se convierte en otra forma de aludir a los procesos constantes por los que atraviesa un ser humano, de ahí que devenir-niño, devenir-lector, devenir-escritor sea una posibilidad no sólo de transformación, de reubicación de una postura, de renovación o apertura para mirar otras formas del ser que lleven en sí dejar de ser para ser y ser para dejar de ser sino que también lleva en sí la posibilidad del desaprendimiento para volver a aprender. Devenir, por lo tanto, es la posibilidad del cambio, de la transformación, de la flexibilidad, del desaprendizaje para permitir o propiciar el encuentro con otras formas y modos de ser para acceder a otro conocimiento. Devenir y ser otra forma antes que anquilosamiento, antes que determinismo para permitir la realización de un acto impensado y por ello innovador, diferente, renacido. Este devenir por lo tanto está estrechamente ligado al acto creador del pensamiento, de la escritura, de la inventiva y de la lectura porque es en estas formas en donde ese otro orden se abre, es ahí en esas nuevas miradas en donde nos es posible entrar en la otra dimensión que hemos venido sugiriendo, la dimensión de la experiencia.

Así, para Deleuze, la vida como experiencia, es fundamental, porque es a través de ella que se forma la vida misma pues es ella la que está antes que las ideas, y no a la inversa, y es ella la que traza el camino, por eso, comenta Walter Kohan en relación a la distinción entre lo cronológico y lo no cronológico en la idea de infancia de Deleuze: "... la infancia platónica es el espacio del biopoder, del poder sobre la vida, la infancia como devenir es el espacio de la biopotencia, de la potencia de la vida" (2011: 100).

De ahí que a través de estos giros del catalejo, lo que proponemos es buscar y reconocer esas otras formas que no han sido incluidas en el modelo educativo actual. Así que, siguiendo con las pulsaciones de este recorrido, Matteau Lipman (1998) lo que propuso no sólo fue un nuevo método de enseñanza en el que se replanteó la postura y las funciones del profesor sino que

también replanteó la postura y las funciones de los participantes que dieron origen a la comunidad de diálogo e indagación. Así, la infancia, dentro de la *Filosofía para niños*, adquirió un lugar no sólo central sino que comenzó a perder su carácter de pasividad para ser concebida como ese ser y estar presente que tanto nos interesa. De este modo, el profesor pierde en gran medida su carácter de omnipotente, que ha regido a la educación en general, para integrarse a la comunidad como un miembro más, que reconoce en el otro capacidades y habilidades acordes a su edad y a su momento. Así, la *Filosofía para niños*, concibe a la infancia como una forma de ser y estar en el mundo, a la infancia con características intrínsecas que lejos de anular hay que desarrollar, por ejemplo, aquella tendencia proclive que existen en las niñas y niños a preguntar entre muchas otras más, la infancia como una colectivo de sujetos pensantes capaces de responder y formular sus propias preguntas a raíz de planteamientos extraídos de un relato de ficción, la infancia con la que bien se pueden construir comunidades de diálogo e indagación como parte del proceso hacia el pensamiento complejo en donde el papel del docente deja a un lado su actitud regente, de aquel que posee el conocimiento y hará el vaciado de éste en los demás, para convertirse en una figura dentro del círculo del aprendizaje.

Por último, tenemos la propuesta del mismo Walter Kohan quien por su capacidad de síntesis y proximidad nos parece ofrecer importantes líneas de trabajo. El primer giro que encontramos en su postura, quizás por su estrecha relación con la *Filosofía para niños*, corresponde a seguir cuestionando el papel y lugar que ocupa el docente en la comunidad de diálogo. De ahí que él proponga hacer un cambio significativo de la noción de *Filosofía para niños* a la noción de *Filosofía con niños*, puesto que en esta variación del “para”, que conserva su carga de acción depositaria, se convierte en un “con” en donde la acción de enseñar y aprender se asumen a través de una relación horizontal y ya no vertical, en la cual nos permite reconocer una noción muy diferente para vincular a los adultos con la infancia.

Otro importante giro que conlleva esta postura está relacionado con el uso de la literatura, es decir textos literarios como posibilidad de devenir preguntas en donde no existe un camino previamente trazado, como es el caso de los manuales y los relatos filosóficos de ficción que presenta el modelo de Limpan, sino que a partir de la lectura dicho sendero se va construyendo conjuntamente al establecer o crear las condiciones de posibilidad en donde se trazan los ejes de la investigación, el pensamiento y el conocimiento. Así, los textos literarios son una propuesta a

debatir y es en ese debatir en donde, de forma conjunta, la comunidad de diálogo e indagación elabora sus preguntas, sus hipótesis y sus conclusiones.

Esta diferencia entre los relatos filosóficos propuestos por Lipman y el uso de textos literarios con características estéticas empleados por Kohan nos resulta importante porque nos permite mantener distancia entre el uso de manuales, con esquemas previamente trazados, a través de los cuales podríamos volver a correr el riesgo de invisibilizar a la infancia por cumplir con los procedimientos establecidos o reconocidos por y en ellos, y la apertura que los textos literarios nos ofrecen para devenir ya que consideramos que la literatura, como provocadora de las preguntas, es fundamental para encontrar las líneas de indagación que pertenezcan a las inquietudes, intereses y características de una comunidad de indagación, acorde a ella y no a partir de ideas *a priori*.

Un tercer giro que nos parece importante en la propuesta de Walter Kohan es la apertura que muestra hacia otros puntos de vista que pueden apoyar o hacernos girar en función de una noción más positiva de la infancia. De ahí que nuestro autor aluda, por ejemplo, a la noción de extranjería para referirse a la llegada e incorporación de la niñez a un entorno ya dado en donde la escucha, la amistad y la hospitalidad juegan un papel fundamental para el recibimiento, encuentro y experiencia que esa alteridad es y conlleva.

Sin duda, podemos abreviar de todas estas propuestas para tejer nuevas ideas con las cuales enseñar y aprender con la infancia sobre todo para ir más allá de los aspectos únicamente relacionados con el desarrollo físico o intelectual de la niñez porque pensamos que éstos no la definen del todo pues ella es una y muchas cosas a la vez.

2. 4 Rasgos necesarios para una concepción de infancia lectora

Una vez distanciados de los conceptos más usuales sobre la infancia lo que nos interesa es enfocarnos en las nuevas formas que las otras ideas sobre ella puedan aportarnos. Así, lo que proponemos es trasladarnos a espacios más libres y espontáneos en donde coincidir, de aquí que consideremos que el espacio de la literatura, su lectura y su sociabilización sean espacios propicios para, a través del lenguaje y la diversidad que las formas retóricas nos ofrecen, concebir a una nueva infancia lectora.

Por lo que, en primer lugar, queremos indicar que entendemos a la infancia lectora como un acontecimiento singular, y que como tal demanda ser escuchada y observada dentro de su propia particularidad ya que por mucho que quisiéramos estandarizar a los grupos de niñas y niños, confiamos en que es posible, a partir de una comunidad lectora respetar sus características y sus propias pulsaciones de las cuales no prescindiremos en función de objetivos ajenos a esa comunidad de individuos.

En segundo lugar, si como hemos dicho, la infancia es nacimiento nacemos con ella en el sentido de abrir nuestra capacidad para ver más allá de lo que obviamos y replantearnos incluso lo más naturalizado.

En tercer lugar, al ser la infancia renovación lo que buscamos es propiciar un encuentro con el lenguaje acorde a esta idea. De modo que consideramos para la infancia lectora la aproximación a las palabras como un acto de bienvenida como quien vive la extranjeridad, es decir, como quien se encuentra por primera vez con un universo ya organizado y en donde aprender y comprender sus sentidos y significados sean un descubrimiento conjunto inmerso en un movimiento constante a través del cual se traza la ruta de conocimiento.

En cuarto lugar, a través de las palabra literaria, pensando en ese juego que es posible a través de los textos literarios y su diversidad, lo que pretendemos es que la experiencia de la lectura tenga las mejores condiciones posibles para que acontezca, por lo que la infancia lectora tendrá derecho a la creación de ambientes en donde su voz sea escuchada y en donde devenir, sea como dijimos, una posibilidad no sólo de transformación, sino de reubicación de una postura, de apertura hacia otras formas del ser que llevan en sí dejar de ser para ser y ser para dejar de ser por lo que el azar, el ocio, la incertidumbre, el hallazgo, la sorpresa, el aburrimiento también formaran parte de este acontecimiento para que a su vez estas nociones pierdan su carácter negativo y se integren como elementos que son parte del movimiento, no siempre certero, que es el camino del aprendizaje.

De ahí que, en quinto lugar, la infancia lectora tenga derecho a la contemplación, al estado del alma que la experiencia de la lectura nos ofrece, y en donde a través del juego y la recreación de las formas recreen para sí este mundo ya dado.

Por último, consideramos que, a raíz de este recorrido y sus matices, la infancia lectora no puede seguir siendo acotada sólo a lo cronológico y al concepto ilustrado de aprendizaje sin considerar de ella sus otras fuerzas, sus otros rostros y posibilidades que nos permitan estar en el

presente, mirando y escuchando a las niñas y niños reales para, de manera conjunta, construir (nos), para cuestionar (nos) así como actualizar (nos) y mantenernos en movimiento constante, abiertos a la experiencia del conocimiento tejido en un nosotros plural e incluyente.

Capítulo III. La infancia lectora y el universo literario

En este apartado, a raíz de esa otra dimensión que la experiencia nos ofrece en torno a la subjetividad y sus posibilidades ante el conocimiento, así como en función de esas otras formas más positivas de concebir a la infancia, es decir, como un momento cargado de intensidad y entrega más allá de lo cronológico, como un estado del alma, un devenir, una forma de ser presente, de habitar al mundo y como un momento de construcción conjunta, lo que nos interesa es reunir y observar cómo esas otras miradas pueden contribuir a que, a su vez, replanteemos nuestra noción de infancia lectora y la relación que ésta tiene con el universo literario, entre otras cosas, porque confiamos, al igual que Kohan, en que la literatura, como provocadora de preguntas, es fundamental para ir en busca de esas otras formas en dónde recrear al mundo y habitarlo.

En aras de este objetivo nos parece importante traer a esta discusión algunos planteamientos hechos por diversos autores en torno a ciertas partes constitutivas de la literatura a través de las cuales consideramos es posible generar esos espacios libres en donde la infancia lectora se explaye, sobre todo porque consideramos que esos espacios son importantes para que tanto las niñas como los niños, así como toda la comunidad involucrada, puedan vincularse con las palabras y sus significados desde sus experiencias.

Por ello, esos aspectos propios del universo literario, que competen a su vez con el universo del lector, son los hilos que nos permitirán tejer este encuentro entre experiencia, infancia y lectura.

3.1 Tres momentos de un mismo encuentro: *Mimesis I*, *Mimesis II* y *Mimesis III* de Paul Ricoeur

Antes de continuar queremos señalar lo siguiente: en el ámbito de la formación de lectores, y en particular en la formación de lectores de literatura en la infancia ¿De dónde se suele partir?

En primer lugar, para enseñar a leer, tendemos a anteponer una serie de evaluaciones y categorizaciones que reducen a la lectura sólo a la parte estructural del lenguaje lo que la convierte en un acto desarticulado y fragmentario: diseccionado, en donde la apreciación y sentido de las palabras llegan a perder todo significado y relación con un todo discursivo para quedar (des) organizado dentro de esquematizaciones y representaciones aisladas.

De esta manera la lectura, ante la preponderante evaluación científicista con la que suele ser escudriñada y enseñada, adquiere valor sólo por su carácter funcional, es decir, por su valor como herramienta complementaria aledaña a otras materias pero rara vez como una disciplina completa y compleja en sí misma.

De este modo, ante la dada e imperiosa tradición de enseñar a leer desde una perspectiva meramente histórica, sintáctica o gramatical, lo que proponemos es abordarla desde su aspecto holístico, estético y desde lo que ella tiene para ofrecer como experiencia.

En segundo lugar porque al enseñar a leer literatura, y prescindir de sus características propias, no concebimos que ella demanda para sí rutas alternas para ser leída de una forma distinta a los textos no literarios o que en ella existan diferentes planos para no sólo comprenderla sino apreciarla y percibirla de otra manera. Pero, derivado del primer punto, estas rutas suelen ser minimizadas o ignoradas porque ponen en el centro al lector y sus múltiples posibilidades de lectura en función de aspectos que competen más a su trayectoria personal y a su sensibilidad que a la estandarización del conocimiento.

En tercero, porque al demandar del lector una relación íntima con el texto, la literatura queda encuadrada en aspectos psicologistas descartando con ello las posibilidades estéticas del encuentro entre una obra de arte literaria y su lector.

De este modo, la formación literaria, tiende a alejar al lector tanto de la obra como de sí mismo al preponderar la estructura y la información postergando con ello el encuentro entre el lector, a través de la lectura, con la obra escrita y la experiencia de ésta y de sí.

Por lo tanto, al sobrevalorar a la tradición academicista, la literatura y su enseñanza se convierten en un compendio de datos que por lo general le restan vitalidad a la obra y la convierten en un cuadro estático.

Así, al ocuparnos del lector es necesario replantearnos la naturaleza literaria y las múltiples posibilidades significativas que existen en ella al entrar en contacto con éste, ya que al ocuparnos de él , en cualquiera de sus etapas, nos permite mostrar que tanto la historia, como los

movimientos artísticos, sociales y culturales lo afectan, condicionan o entorpecen su percepción sobre la lectura.

Por lo tanto, nos parece necesario aclarar que tanto el lector como la lectura literaria demanda para sí su propio orden, su propio ritmo, su propia valorización y su propio entendimiento puesto que la mayor contrariedad a la que se enfrenta, y en la que radica justamente su belleza y riqueza, es la imposibilidad de generar apreciaciones unitarias.

De este modo, para comprender tanto al universo del lector como al universo literario consideremos lo siguiente.

En principio, guiándonos por la clasificación que las mismas bibliotecas de aula y escolar¹¹ tienen partiremos de la distinción que se hace entre un texto literario y un texto informativo.

En su concepción general, el texto informativo es aquel que tiene como objetivo central divulgar de forma verídica, o verificable, el resultado de un estudio documentado sobre un hecho, un acontecimiento o una circunstancia.

Mientras que el texto literario, a través de diversas formas, con recursos retóricos y juegos con el lenguaje, tiene como objetivo la búsqueda de posibilidades expresivas para crear y recrear de forma verosímil un hecho, un acontecimiento o un circunstancia.

Esta distinción nos parece crucial porque consideramos que cada texto tiene una funcionalidad determinada, misma que demandará del lector disposiciones diferentes, ni mejor ni peores, simplemente diferentes.

Para mostrar estas diferencias consideramos que la revisión del libro *Tiempo y narración*¹² de Paul Ricoeur resulta una pieza esencial para comprender dicha distinción tan aparentemente semejante.

Así, en ese trasatlántico conceptual, Ricoeur elaboró una maravillosa disertación sobre la experiencia del tiempo y las formas de narrarla. En él el autor toma como base las *Confesiones* de San Agustín para hablar de la experiencia del tiempo cronológico y las tentativas de objetividad para organizar dicha experiencia. Mientras que para hablar de la experiencia del tiempo narrado, se basa en la *Poética* de Aristóteles.

¹¹ En México, de acuerdo con el Plan Nacional de Lectura, ahora Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), se indica que cada escuela pública de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) deberá contar con un acervo de libros por cada salón (Biblioteca de Aula) y otro acervo común (Biblioteca Escolar) los cuáles se encuentran clasificados en dos grandes grupos: Textos informativos y textos literarios.

¹² Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Tomo I, II, III, México, Siglo XXI, Editores, 2000, 1073 pp.

Así, partiendo de estos dos autores, el problema de la objetividad y la subjetividad, en relación con el lenguaje escrito, queda expuesto. De las dicotomías entre estos dos conceptos se desprenderá a su vez la discusión en torno a la verdad y la verosimilitud, escuetamente mencionados con anticipación en el primer capítulo, que son una base importante para separar el texto histórico del texto de ficción.

De modo que, a raíz de la poética aristotélica, tomamos de Ricoeur un concepto que nos resulta importante para comprender el proceso lector y su relación con los textos literarios: *la mimesis*. Misma que generalmente suele ser definida como imitación o representación.

Sin embargo, para nuestro autor, esta primera definición es limitada ya que no alcanza para expresar la complejidad que *la mimesis* representa. Por ello, Ricoeur, a lo largo del capítulo “Tiempo y narración. La triple mimesis”¹³, amplía este concepto al dividirlo en tres partes que serán a su vez tres elementos motores dentro de un mismo proceso: la experiencia del tiempo estructurada por el lenguaje en una organización ficcional.

La primera mimesis, a la que Ricoeur se refiere, corresponde a la *Mimesis I*, en la cual se estructura o acontece la experiencia. La segunda, la *Mimesis II*, corresponde a la organización expresiva de la experiencia y la *Mimesis III* corresponde a la comprensión de la expresión de la experiencia.

Para decirlo con otras palabras, a través de estas tres mimesis se establece una relación dinámica entre la experiencia del tiempo y la narración que lo nombra a través del lenguaje organizado. De este modo, en la *Mimesis I* queda representado el momento de la prefiguración, en la *Mimesis II*, la configuración y en la *Mimesis III*, la refiguración.

Así, para nosotros, esta representación dinámica nos permite mostrar nuestra idea del proceso lector en el que cada una de las *Mimesis* quedan expresadas de la siguiente manera: Para la prefiguración, tendremos que situarnos en la posición de un alguien que experimenta, por ejemplo, un autor. Para la configuración, nos situaremos en un discurso, en este caso literario, en el cual ese autor organiza y estructura un relato de ficción con base en la experiencia de aquello que quiere narrar, mientras que para la refiguración necesariamente nos situaremos en la posición de un lector, quien aviva el discurso literario a través de la lectura y quien, a su vez, buscará comprender lo plasmado por el autor.

¹³ Capítulo incluido en *Tiempo y Narración I. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI, 2000.

De esta forma, el lector, al experimentar, interpretar y comprender aquello que lee, en este ir y venir aparentemente cíclico, queda situado en una nueva prefiguración porque la recreación de lo leído hace que cree para sí, o para otro lector, un discurso nuevo que le dará forma a su pensamiento, mismo que al buscar cómo expresarlo se convierte a su vez en un acto creador de conocimiento a raíz de aquello que el texto literario le brindó.

Cabe señalar que cuando decimos que este ir y venir es aparentemente cíclico, es porque consideramos que un lector que transita por las tres *mimesis* nunca regresa al mismo punto del que partió, ni siquiera después de una relectura, por lo que la imagen que de ellas tenemos es mucho más semejante a un espiral porque ellas pueden acontecer no necesariamente de forma continua como sería en una forma cerrada y circular.

De este modo, la lectura se nos revela como un proceso comunicativo dinámico formado por una prefiguración, una configuración y una refiguración que funciona como un movimiento ascendente más que reiterativo. Movimiento en espiral en el que cada una de las *mimesis* tiene su propio orden y su propio valor pero a su vez es afectada por las otras.

Si logramos visualizar esto y trasladar el movimiento de las *mimesis* planteado por Ricoeur al ámbito de la lectura necesariamente tendremos que decir que el lector y su lectura ocupan un lugar mucho más que accesorio tanto dentro de la historia de la literatura como en el ámbito de su enseñanza. Puesto que dentro de las *mimesis*, en relación con el texto literario, a través del acto de la lectura, el lector no es sólo un receptor sino también un creador ya que en el momento de la experiencia, de la interpretación y de la recreación de aquello que leyó se convierte a su vez en un autor de un discurso propio surgido a raíz de lo leído.

Y, empleando el término que utilizará Wolfgang Iser (1987: 101,106-107), el lector a través de actos de imaginación se convierte en un co-realizador de la obra literaria. Co-creador porque al leer, el lector complementa con su experiencia y con su conocimiento, vital y escolar, la propuesta-invitación que le ha hecho el autor.

Así, el lector se expone, sale de sí para ir al encuentro con lo otro, se mira ante aquello que le es ajeno y resuelve con todo lo que él es, es decir, con el intelecto, con la imaginación y con la sensibilidad que lo conforman. Acontece entonces la experiencia y con ella la transformación, lo singular y lo irrepetible, es decir, el asombro, el descubrimiento: los hallazgos.

Visto de este modo, el lector interactúa con la prefiguración de un alguien, el autor, que ha esquematizado su experiencia en un discurso literario a través del cual le propone un mundo

creado por medio del cual el lector se identificará o no y creará su propia experiencia. Esta co-creación demanda así del lector una disposición mucho más participativa de lo que creemos.

Dicha participación es más equiparable al trayecto que implica realizar un viaje en el sentido de que "...expresa el doble hecho de que la totalidad del texto no puede nunca ser percibida a la vez, y que, situados nosotros mismos dentro del texto literario, viajamos con él a medida que nuestra lectura avanza: esta forma de aprehender un objeto es 'apropiada para la comprensión de la objetividad estética de los textos de ficción' "(Ricoeur, 2000: 882).

Pero la "objetividad estética de los textos de ficción", son justamente como los paisajes que se aprecian simultáneamente por un grupo de personas: ninguno aprecia lo mismo, aunque estén en el mismo sitio, tienen puntos en común, sin embargo, justamente en la diversidad de miradas es en donde radica la riqueza de aquello que se ha visto porque adquiere una gama de posibilidades que un solo lector no podría haber abarcado por completo. De modo que un error muy recurrente al pretender enseñar a leer literatura es asumir que un texto literario puede ser reducido a una sola interpretación, generalmente lineal asociada más con la forma que con el contenido, lo que convierte a la experiencia literaria en un acontecimiento inerte.

Leer entonces es interpretar, comprender, reconocer estructuras, significados, intenciones, sí, pero también es un acto íntimo en el que el lector queda implicado desde lo que él es, desde lo que él ha vivido, desde lo que él ha experimentado, aprendido, imaginado, sentido, porque la lectura no es en absoluto un asunto ajeno al lector muy por el contrario, ella es un acto reflejante y es en ese trayecto en donde radica la belleza del acto de leer literatura: en las rutas siempre desconocidas más allá de una sola postura. De modo que, he aquí varios puntos a considerar en torno a la formación literaria de la infancia.

En primer lugar, la lectura está conformada por tres momentos complementarios: el autor, el discurso literario y el lector que se relacionan e interactúan para dar origen a la apreciación literaria, sus interpretaciones y experiencias.

En segundo lugar, el discurso literario es un universo construido de tal forma que cada elemento en él contenido tiene un por qué y un para qué, de modo que, adaptar o "simplificar el texto" para que sea entendido por la infancia lectora es, nuevamente, una forma de subestimarla ya que en el trasfondo lo que impera es otra vez esa voz que insiste en la incapacidad infantil para comprender las cosas del mundo adulto, para facilitarles los contenidos y evitarles el esfuerzo de pensar por ellos mismos, eso sin olvidar que alterar, cortar y modificar el trabajo de un escritor es

una peligrosa manera de permitir la censura y los actos moralinos en “favor” de la infancia. Por ello creemos que para alcanzar habilidades y capacidades lectoras que les permitan recorrer un texto literario cada vez más complejo es necesario que ellos emprendan diferentes lecturas con las cuales se sientan identificados, que les brinden retos y no relatos abreviados que les ahorren la experiencia o peor aún que se la eviten o se las entregue mermada.

En tercer lugar, derivado de lo anterior, porque la infancia lectora ya no puede continuar por esa senda que la sigue considerando como una etapa de carencia e incapacidad, puesto que, como lo hemos venido diciendo, la infancia lectora cuenta con experiencias y conocimientos previos a la lectura misma y es a través de la activación de ellas, por medio de la interacción directa con el texto y el autor, como se irá desarrollando paulatinamente y erigiendo su propio sendero.

En cuarto lugar, porque para la infancia lectora, esas experiencias y conocimientos previos, son la base de sus intereses e inquietudes que nada tienen que ver con los intereses e inquietudes adultas, que corresponden más a nuestra necesidad de llenarlos de respuestas sin que hayan siquiera formulado sus propias preguntas.

De este modo, al reconocer la presencia y acción de *las mimesis* dentro del proceso lector consideramos que es una primera ruta para empoderar a la infancia lectora sobre la que hemos venido discutiendo puesto que pensamos que en ese movimiento es en donde podrá manifestarse y desplegarse.

3.2 Valoración estética, el texto literario y el lector en la *Estética de la recepción*: Robert Jauss y Wolfgang Iser

Dando continuidad al movimiento e intercambio que existen entre las tres *mimesis* expuestas por Paul Ricoeur existen en los textos literarios ciertas condiciones de posibilidad o rasgos constitutivos que hacen posible la participación del lector.

El mismo Ricoeur hace referencia a la organización del tiempo a través de la trama así como de la elección y selección que hace el autor de los elementos con los que tejerá, a través del discurso literario, la verosimilitud que dará sustento a su universo creado, universo con el cual el lector, al entrar en relación con él, lo recreará.

Esta recreación que el lector hace del texto literario será en gran medida uno de los puntos centrales de lo que Robert Jauss buscó sustentar dentro de lo que la *Estética de la recepción* propone y de la que Paul Ricoeur estaba suficientemente informado.

Así, la *Estética de la recepción* lo que buscó fue dar un giro a los prejuicios instaurados por el objetivismo histórico con el que se había ido conformando el estudio y análisis de la literatura con el propósito de replantearse las partes que conforman en realidad al hecho literario.

De este modo, la primera propuesta que Jauss planteó giró en torno a la necesidad de realizar una renovación en la que fuera contemplada la obra y el autor a su vez que el lector como el sujeto que es afectado por el acontecimiento literario perpetuándolo o aboliéndolo a partir de dicha recepción y efecto (Rall, 1987; Sánchez Vázquez, 2007).

A raíz de esta inclusión, el papel que juega el lector comienza a adquirir cierta corporeidad, corporeidad que nos interesa traer a colación para continuar avivando a la infancia lectora de la que hemos venido hablando hasta el momento puesto que confiamos en que lo que la *Estética de la recepción* nos ofrece es mostrar cómo la obra, el autor y el lector juegan entre sí, es decir, cómo dentro del acto de la lectura acontece algo mucho más rico que sólo la estructura o el estilo de una obra ya que en ese acto acontece un oscilamiento constante entre lo que está determinado en él, es decir, lo escrito o lo dicho, y la libertad de las interpretaciones posibles a partir de la refiguración (*mimesis III*) de quien lo lee.

Porque, comenta Ricoeur, al referirse al mundo del texto y al mundo del lector, en su tercer tomo de *Tiempo y Narración*:

Se exige otra teoría de la lectura, que subraye la respuesta del lector, su respuesta a las estrategias del autor implicado. El nuevo componente con que la poética se enriquece deriva entonces de una “estética” más que de una “retórica”, si se quiere restituir el término estética a la amplitud de sentido que le confiere la *aisthesis* griega y darle como tema la exploración de las múltiples maneras con que una obra, al actuar sobre un lector, lo modifica. Este ser afectado tiene esto de notable: que combina, en una experiencia de tipo particular, una pasividad y una actividad, que permiten designar como recepción del texto la propia acción de leer (2000: 880).

De este modo, desde este otro giro del catalejo, podremos asumir, desde otro ángulo, justamente esas “múltiples maneras” que la obra tiene para ofrecer a un lector y las respuestas de éste ante un fenómeno estético.

En este mismo sentido lo que por su parte aportó Wolfgang Iser a esta discusión fue que comenzó el análisis del fenómeno literario desde la nueva propuesta destacando una serie de aspectos a través de los cuales era posible esa participación en la co-creación de la obra por parte del lector. En este punto cabe señalar que tanto Jauss como Iser lo que lograron fue generar una propuesta que permitiera dicha inserción del lector como parte constitutiva de la historia de la teoría literaria y no sólo como un elemento circunstancial. De la misma manera, lo que lograron fue refigurar los planteamientos que previamente hicieran H.G. Gadamer en torno al horizonte de expectativas y en torno a la estructura apelativa de los textos expuesta por Roman Ingarden.

Así, la refiguración que plantearon estos autores propicia una postura renovada que nos permite comprender el sentido y forma de la obra de arte literaria dentro de su marco histórico pero ya no como si fueran acontecimientos aislados sino como una sucesión en la que intervienen tanto el texto, el autor como el lector. En donde, además, la concepción de la recepción pasiva del fenómeno estético se torna una recepción activa en la medida en que la aparición de ese tercer elemento genera nuevas posturas y problemas que condicionan o afectan a la obra en sí, así como su permanencia u olvido.

3.2.1 En busca del lector

Al entrar al mundo del lector tendremos que ocuparnos de lo que acontece en él, es decir, de su experiencia de la lectura, del encuentro con la voz del autor, así como del diálogo que se genera y la interactividad que tiene lugar a través de un texto literario.

Al respecto, para que esto sea posible, el lector tendrá que perder necesariamente su carácter de receptáculo pasivo para convertirse en un elemento activo en el que acontecen diferentes procesos cognitivos, creativos y sensibles, no sólo durante el acto de la lectura, sino también durante la aprehensión, comprensión y construcción del mundo en él que se desarrolla y habita.

De este modo, la postura de Robert Jauss también contiene en sí una noción del lector como un agente que se desarrolla dentro de un entorno social que lo condiciona o lo afecta y a su vez lo hace reaccionar o participar. Así, la noción de lector, desde la *Estética de la recepción*, no sólo es activa sino participativa.

En este sentido, dentro del estudio y enseñanza de la lectura, este giro hacia la participación del lector abre un espacio para aspectos *extratextuales* que no se había considerado antes puesto que al no concebir al lector como parte del proceso de recepción quedaban fuera. Aspectos tales como la actividad e imaginación creadora, lo catártico, lo sincrónico y lo diacrónico, es decir, lo que acontece de manera simultánea y lo que se desarrolla con el paso del tiempo, así como la relación dialéctica y dialógica que se establece entre las tres partes que conforman al fenómeno literario, que, desde nuestra opinión, queda muy bien expresada a través de las tres mimesis antes mencionadas.

Sin lugar a dudas, ser capaces de concebir este movimiento, esta tríada, nos permite revitalizar no sólo el concepto del lector sino también el del autor y el de la literatura a la vez que nos permite observar que en este ir y venir, entendido ahora como un proceso integral y holístico, es posible la experiencia viva, independientemente de que en él se lleguen a establecer puntos fijos, ya que por su carga dinámica el acto de la lectura continuará cambiando a la par de las transformaciones de la obra, del autor y del lector mismo, transformaciones que afectarán el modo de apreciar y dotar de significado a un acontecimiento estético como lo puede ser un texto literario. Además de que consideramos que esta transformación no sólo ocurre de manera interior sino que puede manifestarse de manera externa al modificar nuestra ideas y nuestras acciones.

Por lo tanto, desde aquí, la infancia lectora, como heredera de estas posturas tiene pleno derecho a generar sus propias significaciones a partir de lo que el autor y el texto literario le proponen así como a partir de lo que sus expectativas y experiencias le permitan ofrecer a dicho encuentro.

3.2.2 Para mirar desde ese otro horizonte lector

De esta manera y de forma subsecuente con la crítica que Jausss realizó podríamos considerar algunos de sus principios a favor de la infancia lectora.

El primero de ellos está perfectamente ligado a cuestionar la tendencia al objetivismo histórico-positivista como único punto de encuentro con la literatura para abrir con ello nuevas rutas en función de la inclusión del lector y su experiencia.

En segundo lugar, para responder a las críticas en torno al supuesto psicologismo que la presencia del lector y su experiencia implicarían al ser incluidas en la historia y estudio de la literatura, Jauss sitúa al lector dentro de un marco de expectativas que se relaciona con su realidad a través de la cual se ha ido conformando. De modo que la experiencia de la lectura de cada lector, y la recepción de una obra literaria, acontece dentro de un momento histórico determinado, dentro de una sociedad y de una cultura, las cuales lo han dotado de todo el material referencial y simbólico del que se valdrá para generar sus propios significados así como para entrar en la tradición que ya existe. Esto implica que el lector nunca se encuentra totalmente vacío o en blanco en el momento de encontrarse con un texto literario puesto que, independientemente de la edad, el lector ya cuenta con un conocimiento previo que le permitirán contrastar el lenguaje poético con el lenguaje práctico (Jauss,1987:57).

A lo que, en el texto “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”, Jauss agregará que es en ese diálogo entre lector, obra y autor en donde al encontrarse dos horizontes de expectativas, cada uno condicionado por su situación histórica, será posible el acontecimiento estético que dará continuidad o propiciará el abandono de una obra de arte literaria a la vez que irá propiciando nuevas preguntas y nuevas respuestas en torno a ella.

En tercer lugar, como habíamos anticipado, Jauss toma de la hermenéutica de Gadamer lo que éste propuso en torno al problema de la comprensión de un texto y el diálogo que se genera entre la obra y el lector a partir de otro importante encuentro: el horizonte del pasado y el horizonte del presente.

Por lo que comprender un texto significa no sólo entenderlo como un acontecimiento histórico, envuelto en una tradición sobre la cual se han ido manifestando tanto el modelo como la norma, sino como un cruce de referentes que, al distinguirse o asociarse con otras fuentes, con otras obras, con otros autores o hechos, despliega sus dimensiones y hace que el lector, al conocerlos y reconocerlos, entre en dicha tradición y la renueve o la diluya.

De este modo, comprender no es un acontecimiento aislado que se alcance por medio de información disociada sino un tejido que se produce por una serie de efectos que hacen que el pasado se mantenga activo en presente. De ahí que las obras al poseer una interpretación y comprensión previa podrán renovarse o debilitarse en función del contraste entre el antes y el ahora así como en función de lo que de ella se desee comprender a través de la lectura.

Al enfrentarse el receptor a una obra del pasado, tiene que situarla en su ámbito, en su horizonte histórico; es decir, tiene que desplazarse a él, pero sin abandonar el horizonte propio, el del presente. De ahí que se dé lo que Gadamer llama ‘fusión de horizontes’. Para él, la comprensión es un proceso de fusión de horizontes (Sánchez Vázquez, 2006: 26).

En este sentido, la intertextualidad, de la que hablaremos más adelante, adquiera un lugar destacado puesto que, para nosotros, es importante que la infancia lectora, entendida como presente, a través de la experiencia de la lectura, realice su propia fusión de horizontes porque pensamos en que el proceso de comprensión e interpretación de una obra es un acontecimiento dinámico y dialógico y no una mera acumulación de interpretaciones a destiempo. Por lo que:

A la hermenéutica literaria le resulta de aquí la doble tarea de diferenciar metódicamente las dos formas de la recepción, es decir, por un lado de aclarar el proceso actual, y por otro lado reconstruir el proceso histórico en el que el texto ha sido aceptado e interpretado siempre de manera diferente por lectores de diferentes épocas. La aplicación debe ser entonces la exigencia de medir el efecto actual de una obra de arte en la historia previa de su experiencia y formar el juicio estético de las dos instancias: efecto y recepción (Jauss, 1987: 75).

Efecto y recepción, lo diacrónico y lo sincrónico, lo continuo y lo discontinuo, lo semejante y lo diferente. Esta distinción, este desplazamiento y fusión entre los dos horizontes introduce un maravilloso contrapunto entre la obra cerrada, atemporal y definitiva, y la obra abierta en donde, a través de las nuevas posibilidades que ofrece la lectura y sus lectores, lo que se gana es la posibilidad de la resignificación y la innovación.

Por último, el siguiente principio corresponde al efecto recíproco que Jauss considera que se establece entre el lector, la literatura y la realidad social, es decir, cuando la experiencia de la lectura se integra a la praxis vital o a la actividad práctica cotidiana del lector. De este modo, lo que este autor le demanda a los estudios literarios es que salgan del campo de lo fragmentario, o del laboratorio teórico, para que se relacione y observe al lector directamente en el contexto que lo condiciona, impulsa o limita en función de la relación que entabla con la obra y lo que ésta genera en él.

Por lo tanto, este punto, nos parece, amplifica la tarea y el compromiso de los estudios literarios con el lector al pedir de ellos que amplíen sus horizontes más allá de la interpretación y

la comprensión de la obra para incluir el afecto y el efecto que ésta suscita en el lector y como a su vez éste la colma de posibilidades que trascienden el plano lingüístico para alcanzar incluso la esfera del ámbito social porque la literatura, en tanto que arte, no es una evasión de la realidad sino una manera de refigurarla, quizá para mirar a distancia los problemas que la condicionan, así como para plantear nuevas problemáticas e ir en busca de sus posibles respuestas.

3.2.3 El entramado literario y el lector

En esa línea, Wolfgang Iser, ahondará en el proceso de la lectura para destacar los puntos abiertos que existen dentro de la obra a través de los cuales el lector participa en la realización de la intención del texto y es co-realizador del sentido y significado de ésta.

De este modo, el rasgo más importante dentro de la disertación de Iser corresponde a la idea reforzada de considerar a los textos literarios como perspectivas esquematizadas que ofrecen al lector una propuesta inacabada. En ella, Iser destaca que este inacabamiento del texto literario lejos está de ser un problema o un déficit ya que justamente es esa indeterminación la que hace posible que el lector interactúe con la propuesta de ficción que el autor le ofrece.

Al respecto, los espacios de indeterminación corresponden a todo lo que no está dicho en el texto, es decir, a descripciones, datos y detalles que el autor decidió omitir, pero que se pueden inferir o asumir de acuerdo al esquema que éste haya trazado, en función de la intencionalidad del texto, de la verosimilitud y la trama. Descripciones, datos y detalles que el lector completa en función de sus conocimientos y experiencias.

De modo que, estos espacios de indeterminación, al ser completados por el lector, se convierten en estímulos para la imaginación, para la asociación de ideas, para las preguntas, para coincidir o disentir, para la creación de significados puesto que hacen que el lector ponga en juego su horizonte de expectativas, su conocimiento o desconocimiento, sus lecturas previas, etc. Estas circunstancias serán diversas porque: “Sin duda alguna, varía la relación entre el texto y el lector. Cuando más pierden los textos determinación, más fuertemente interviene el lector en la co-realización de su posible intención” (Iser, 1987: 101).

En este punto, y a favor de la infancia lectora, nos parece que radica la mayor riqueza de los textos literarios, justamente en su rasgo de apertura, porque es ahí en donde las niñas y los

niños ejercitarán su plasticidad lingüística, su creatividad, sus asociaciones y tomarán postura a partir de sus dudas, de sus reacciones y de sus respuestas en donde seamos conscientes de que un texto cerrado, no dejará espacio para la intervención del lector, en primer lugar, porque su objetivo, por lo general, es informativo no imaginativo. Y a nosotros lo que nos interesa para entrar al pensamiento en un primer momento es justamente eso: la imaginación.

Luego entonces, después de pensar la literatura como un fenómeno abierto, ¿nos es posible continuar relacionándonos, y relacionando a la infancia con la literatura como si fueran un cúmulo de acontecimientos cerrados, sobre los que hay una sola e inequívoca interpretación neutralizando con ello los aspectos estimulantes del texto?

Ya que al clasificar y encasillar al texto literario sólo dentro de sus niveles gramaticales, sintácticos o comprensivos, para ser apreciado, enseñado y aprendido, lo que hacemos es coartar sus otras posibles lecturas, es decir sus posibilidades de refiguración, lo que implica a su vez coartar las búsquedas del propio lector y con ello sus descubrimientos del lenguaje y las posibilidades significativas que él nos ofrece para el ejercicio de la lectura y la imaginación. Descubrimientos y posibilidades a las cuales pensamos tiene derecho la infancia lectora para apropiarse de un lenguaje al que le estamos dando la bienvenida y del que sin duda, conforme se relacione con él, lo asocie, lo reinvente, lo amolde, aprehenderá a utilizarlo en función del acervo y repertorio que se vaya consolidando a partir del encuentro con diversas experiencias de lectura las cuales la proveerán de las referencias semántica y sintácticas así como de las variantes para tejer su propio pensamiento.

Así, reiteremos, ante mayor determinación, menor participación del lector, mientras que a menor determinación, mayor participación del lector. Permitamos que las posibilidades de un texto literario, por su indeterminación, se diversifiquen por la diversidad de efectos y reacciones de quienes lo reciban, para que generen sus propias conjeturas, opiniones y perspectivas que bien acotadas están en él.

Sólo los vacíos conceden una participación en la co-ejecución y en la constitución de sentido del suceso. Si un texto concede esta oportunidad, entonces el lector no considerará sólo como probable, sino también como real la intención compuesta por él. Pues nos inclinamos, por lo general, a sentir como verdadero lo hecho por nosotros” (Iser, 1987:106-107).

Entender esto es entender que la lectura no puede ser más ese saber enciclopédico ajeno a quien lee, ese saber informativo que coarta el contacto directo entre los textos literarios y los lectores en función de datos más no en función de la experiencia de la lectura puesto que, en ese afán por poner al día a los recién llegados, cada vez hay que saber mucho más sobre lo que se ha dicho sobre tal o cual obra antes, mucho antes, de llegar al texto mismo.

De modo que, para la infancia lectora lo que estamos buscando es un saber de participación, de creación, de acción, de actividad, de experiencia de la lectura porque es ahí, en ese contacto con la voz narrativa, en esa fusión virtual entre el universo del texto y el universo del lector, con los detalles omitidos, con las perspectivas presentadas, con las ideas agrupadas en donde la interactividad con la obra adquiere una importancia significativa porque leer es poner en juego lo que se siente, lo que se piensa, lo que se conoce sea para reafirmar, transformar, actualizar, contrastar, emparejar, constatar o rechazar. Leer es avivar el fuego de la vida para no congelar el secreto del alma.

Así, el mundo literario, el mundo de lo indeterminado, tiene su propia lógica, una lógica en donde: “El autor mismo le dice [al lector]¹⁴ cómo debe entender su relato [dentro del esquema o universo creado a través de la trama]. Al lector le queda, en el mejor de los casos, la posibilidad de contradecir una concepción tal cuando cree obtener otras impresiones de la historia relatada” (Iser, 1987:109).

De este modo, aspiramos a que el lector en la infancia (y ojalá en y desde cualquier edad). ante la propuesta del autor, ante los esquemas literarios, ante su acción lectora, ante su experiencia de la lectura no permanezca impávido, sino que sea un buscador, alguien que descubra en su trayecto lector su propia voz, es decir, sea más un viajero, un explorador en las cartografías literarias que un mausoleo de datos que no lo tocan ni lo ponen en movimiento. Porque dentro de los textos literarios:

El lector puede salirse de su mundo, caer bajo él, vivir cambios catastróficos, sin tener consecuencias. Pues la falta de consecuencias de los textos fictivos hace posible realizar aquellas formas de la auto-experiencia que son impedidas siempre por las presiones de la vida cotidiana. Esos grados de libertad nos hacen comprender que son desgastados siempre y en ocasión hasta desaprovechados por la acción. Al mismo tiempo, los textos fictivos contienen preguntas y

¹⁴ N. del A. Los corchetes son míos.

problemas que a su vez se producen por la presión de la acción diaria. Así, con cada texto no sólo tenemos experiencias sobre él, sino también sobre nosotros (Iser, 1987: 119).

Confiamos así que el lector, dentro de la perspectiva del mundo ideada por el autor, a partir de ese centro de orientación, tomará su postura, y construirá su perspectiva a partir de una gama de posibilidades que se han gestado en su imaginación. De modo que pensamos que la infancia lectora tiene derecho a esa libertad de la que habla Iser, libertad para emprender su propio trayecto en el cual pueda encontrar sus propias razones, sus propios sentidos y sus significados porque pensamos que es en esa libertad en donde es posible el encuentro entre el mundo y la experiencia de nosotros mismos de la que cada vez estamos más alejados y somos cada vez más ajenos dada la saturación perceptual y racional en la que nos encontramos inmersos.

3.2.3.1 Universo lector

Si como hemos venido diciendo, asumimos la participación del lector en la realización de la intención del texto, será entonces el acto de la lectura la principal acción para poner en marcha dicha participación.

En este punto, aunque no lo hayamos mencionado antes queremos hacer la siguiente aclaración, para la infancia lectora consideramos dentro de nuestro concepto de lectura y de formas de ser lector a los actos de observación, como en el caso de un libro sin texto pero con ilustraciones que mantienen algún tipo de hilo conductor o trama; así como los actos de oralidad y de escucha, como cuando se lee un libro en voz alta o se comenta al respecto de él, puesto que, para nosotros, el acto de la lectura no está sólo en las palabras sino en todo lo que lo acompaña, incluso sonidos o silencios, y como tal lleva implícito que no existe un solo tipo de lector sino varios.

De este modo, leer es un acto dinámico, activo y los recursos que estén en torno a las palabras son elementos dirigidos a los actos de imaginación a través de los cuales queremos que la infancia lectora se familiarice con el lenguaje, el código cultural y la tradición que la recibe.

Pensamos que los actos de imaginación están en todos nuestros actos de comunicación puesto que el lenguaje, por su carácter referencial, es una abstracción de lo que nos rodea. Así “visualizamos” las palabras en un espacio virtual en nuestra conciencia para recrearlas. De modo que lo que podemos hacer a través de la literatura es abastecer a nuestra conciencia para que pueda tener materia para diferentes y nuevos actos de imaginación con que visualizar otros horizontes.

Esto nos resulta importante porque al hablar de infancia lectora queremos tomar en cuenta la gama de posibilidades que ofrece la creatividad para hacer de la literatura en general y de la literatura infantil y juvenil en lo particular un acontecimiento vivo en función de la diversidad de lectores.

Cabe mencionar que por obvias razones, hasta este momento no habíamos podido hacer esta acotación, porque tanto Ricoeur como Jauss e Iser pensaron en lectores ya conformados sin embargo a partir sus planteamientos, tanto en torno a la obra como en torno al lector caracterizados como relación, encuentro y efecto, sus planteamientos nos han permitido demostrar cómo un lector que nace tiene en sí una gama de posibilidades que pueden enriquecerse o empobrecerse de acuerdo al contexto en el que éste se desarrolle. Así, asumimos que el lector participa con todo lo que es para la realización de la obra, y a eso es a lo que llamamos interacción.

Dentro de esa interacción participativa el lector interpreta lo que lee dentro de un marco de valores reconocidos colectivamente, marco de sentido, puesto que todo niño o niña, por más que se quiera pensar lo contrario, está condicionado por su entorno.

Así, dentro de dicha interacción el lector crea, a través de actos de imaginación, un espacio virtual, que acontece en quien lee, en el que convergen las tres *mimesis* y en las que, simultáneamente, se entrelazan tanto la estructura lingüística como la estructura afectiva.

Por eso, el texto literario, en tanto código cultural, como discurso, reúne las formas del lenguaje que le permitirán al autor acotar y sostener su universo literario así como ceñirlo en función de su intencionalidad, del mismo modo, comenta Iser, todo texto literario ofrece una determinada proposición de roles para sus posibles lectores (1987: 139).

Esa determinada proposición está sustentada por la estructura afectiva, ya que el lector al ser participe de la realización de la intención a través del efecto y reacción que en él se suscita,

adopta una disposición, es decir, una postura por medio de la cual podrá, como el individuo que es, estar de acuerdo o no con el planteamiento contenido en el texto literario y recrearlo.

La interacción entonces se convierte en un proceso dinámico a través del cual el texto es experimentado o experimentado. Así, a través de la experiencia de la lectura, cuando se le permite acontecer, tiene un poderoso efecto puesto que el lector convierte en suyo aquello que él mismo ha descubierto y elaborado, es decir, se lo apropia y en cada acto de apropiación va constituyendo sus juicios y prejuicios, su conocimiento y la consciencia misma de sí y del mundo. Por lo tanto, dentro de estos actos de apropiación acontece el significado y la comprensión porque ambas se constituyen en la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto.

Para nosotros, la consideración hacia ambos mundos lejos está de ser un problema, más bien nos permite entender como en su relación, tanto la obra como el lector, poseen rasgos estables que los esquematizan hasta cierto punto pero que nunca podrán definirlos del todo justamente porque también poseen rasgos variables que amplían su conceptualización o nos invitan a inventar uno nuevo.

Así, tal parece que hemos vuelto al problema entre la razón y la sensibilidad, entre lo objetivo y lo subjetivo, y así es porque recordemos que nuestro propósito siempre ha sido en función de la integralidad.

Porque lo que acontece entre un texto literario y un lector no es sólo asunto de la comprensión o de la interpretación, es decir, de las facultades cognitivas, sino también de las reacciones, los efectos y las experiencias, es decir, de las facultades emotivas.

“El texto alcanza, por consiguiente, su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe [he aquí la participación del lector en la realización de la intención del texto]¹⁵, de manera tal que la obra puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el acuerdo de la lectura” (Iser, 1987:122).

Si no fuera de este modo, es decir, si no existiera esa otra conciencia ¿Entonces para qué tanto afán sobre la lectura o sobre la escritura, para qué todas esas palabras reunidas, organizadas, estructuradas, clasificadas si no es para establecer una relación intersubjetiva con un otro, semejante y distinto a la vez así como una relación a través de la experiencia de la lectura con el que cada uno es?

¹⁵ N. del A. Los corchetes son míos.

3.3 Valoración práctica, el texto literario y el lector en la formación literaria: Umberto Eco, Antonio Mendoza y Ana María Maqueo

Tomando en cuenta todas las oportunidades que el universo lector nos ofrece, en tanto que relación con el texto literario y el efecto de la lectura, tendremos que ser congruentes con ese dinamismo sobre todo si continuamos pensando en la formación de lectores puesto que esta labor requiere más actos de apertura, de creatividad, de imaginación y de diversidad de los que se han realizado hasta el momento.

En este sentido, tendremos que empezar haciéndonos la pregunta de si es posible formar lectores o, en caso contrario, si el asunto radica más en la enseñanza de la lectura como un acto vivo que requiere de la creación de ambientes, más a modo de reservas para proteger especies en peligro de extinción.

En función de esta interrogante nos gustaría traer a nuestra discusión algunos aspectos relacionados con el lector y la intertextualidad ya que en ellos existe una reflexión orientada hacia la práctica o la formación literaria a través de diversos planteamientos expuestos previamente.

Así, tomando en cuenta todas las oportunidades que el universo lector nos ofrece consideramos que la formación literaria implica actos de creatividad, de imaginación y de diversidad que sean congruentes con dicho universo.

3.3.1 El texto literario y el lector modelo

Umberto Eco, en su texto “El lector modelo” describe a éste como el destinatario de una cadena de artificios expresivos a través de una manifestación lingüística. En donde, el destinatario, al encontrarse con lo no manifiesto en el texto lo actualiza al efectuar una serie de movimientos cooperativos, activos y conscientes mediante índices referenciales, como entidades del mundo externo, que conoce sobre la base de una experiencia previa que comparte con el autor (Eco, 1987).

El lector, por lo tanto, se relaciona con el texto abierto por medio de *espacios en blanco*, *intersticios que hay que rellenar* porque, dice Eco:

un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación).¹⁶

Así, agrega el autor: “a medida que se pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (Eco, 1987).

Por lo tanto, la intervención del lector refuerza nuestra concepción de él al caracterizarlo como una parte complementaria del proceso mismo de la obra literaria porque lo que acontece en este encuentro es un asunto comunicativo, es decir, una competencia, entendida como el reconocimiento y conocimiento de los diferentes códigos que regulan al acto comunicativo, misma que puede variar en función de los interlocutores pero que a través de la lectura y las experiencias de ésta se irá regulando.

De este modo, el texto literario y el lector a través del acto de la lectura lo que establecen es una correlación, una conversación, un diálogo, un acto de escucha y un acto de habla, no un monólogo, sino una serie de acuerdos u oposiciones, de conjeturas y afirmaciones, en donde lo que se hace es establecer un principio de cooperación por medio del cual el texto construye a su lector modelo, en tanto que lo considera implícitamente al dirigirse a un alguien, a un otro, valiéndose de múltiples recursos y estrategias textuales mientras que, el lector, por medio de operaciones interpretativas, colabora con el texto en tanto que lo actualiza y posibilita su potencialidad significativa.

Representados de esta forma, tanto el autor como el lector semejan dos estrategias, dos jugadores, dos creadores que participan dentro de un entramado textual, organizado por las reglas y las normas, constituido por sus códigos y las estructuras que estos pueden originar en forma de géneros y diversas construcciones lingüísticas, ante los cuales ambos pueden hacer libre uso de

¹⁶ Las reglas normales de conversación a las que Umberto Eco se refiere corresponden a las Máximas Conversacionales del principio de cooperación de la teoría comunicativa del filósofo británico Paul Grice: Máxima de la cantidad: haz de tal modo que tu contribución sea tan informativa como lo requiere la situación de intercambio; máximas de la cualidad: no digas lo que creas falso ni hables de algo si no dispones de pruebas adecuadas; máxima de la relación: sé pertinente; máximas del estado: evita la oscuridad de la expresión, evita la ambigüedad, sé breve (evita los detalles inútiles), sé ordenado.

las piezas interpretativas en función de la búsqueda del sentido y el significado. Luego entonces, si aún dentro de lo permanente existe lo mutable: “¿por qué si los medios a los que recurre un autor y de los que dispone el propio lenguaje son múltiples, pedimos del lector una sola lectura?” (Eco, 1987).

3.3.2 El andamiaje literario o el intertexto lector

Comprender la correlación que se establece entre el texto y el lector es sin duda un primer paso para colocar a éste último, su participación y sus reacciones, en el centro de la formación literaria ya que de esto depende, en gran medida, que logremos considerar la diversidad del universo lector y sus posibilidades. En este sentido, Antonio Mendoza Fillola comenta lo siguiente:

La educación literaria hay que entenderla como un proceso que incluye distintas facetas, pero que siempre está muy en dependencia respecto a la formación del lector (...) Y, puesto que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos estéticos, culturales y de criterios artísticos, resulta que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector (Mendoza,2006: 95).

De este modo, el cruce de textos o intertexto, por medio del cual el lector desarrolla su habilidad lectora, adquiere un puesto importante dentro del proceso de la lectura puesto que es a través de él como el lector irá interconectando su saber con las referencias en ellos reunidas para ir estableciendo conexiones, asociaciones y operaciones interpretativas.

Cabe señalar que cuando decimos “textos” nos estamos refiriendo a una amplia gama de usos y expresiones del lenguaje que llegan hasta nosotros a través de diferentes formatos y soportes puesto que la experiencia no sólo acontece en los textos escritos sino en relación con otras textualidades, por decirlo de una manera, como lo es el cine, la fotografía, la pintura, el teatro, la danza, la música, la oralidad, las tradiciones, la cultura y el entorno.

Con la concepción del intertexto lector, sin duda, consideramos que el tejido literario se va conformando a partir de esos textos con los que se relaciona el lector, sin embargo, también pensamos que éste no puede seguir siendo reducido a uno sólo, y mucho menos al saber

enciclopédico sobre ellos, puesto que consideramos que la literatura, y con ella el lector y su proceso, es un acontecimiento dinámico que se nutre con diferentes ámbitos de modo tal que lo que propicie un amplio intertexto lector sean múltiples experiencias de la lectura.

Así, al pensar en una formación o educación literaria, es necesario incorporar otras formas, otras fuentes, es decir, otras manifestaciones expresivas que contribuyan a dicha experiencia, incluso antes, mucho antes, de llegar a la palabra escrita, de ahí que consideremos de vital importancia la propuesta que desde la literatura infantil y juvenil están realizando dentro de las bebetecas, las ludotecas, las bibliotecas en función de generar nuevos proyectos que integren estas posturas holísticas de la formación integral del lector y no sólo en función de lo lecto-lingüístico.

Porque como hemos venido diciendo, desde la noción de la *Estética de la recepción* y vinculándolo con la noción del intertexto, un texto literario no es nunca un acontecimiento aislado porque es una actividad en la que los conocimientos se relacionan entre sí y en donde el lector es bienvenido a esa red de significados y sentidos por ello:

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo, que compone su competencia literaria y su intertexto lector (...) Y las actividades de recepción literaria requieren la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos concretos. Cada acto de lectura/recepción activa conocimientos previos y a la vez enriquece la experiencia lecto-cultural, es decir, activa y amplía el intertexto del lector. Cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ellas accede al significado, es decir, a la comprensión e interpretación del texto (Mendoza, 2006: 96-97).

Y es ahí, en esa implicación del lector, en ese descubrimiento del lenguaje y sus connotaciones, en esa pasión por el desciframiento, en ese espacio del asombro y de la libertad, de la imaginación y del reconocimiento en donde la infancia lectora puede relacionarse con la lectura como experiencia, como pensamiento, como devenir.

Sin perder de vista, además, que: “Cada intertexto lector tiene distintas características, porque sus integrantes proceden de los particulares conocimientos y de las específicas lecturas acumuladas por un receptor concreto; este hecho también motiva que cada lector posea cierto nivel de desarrollo de su competencia literaria y de su intertexto lector” (Mendoza, 2006: 110).

Sin embargo, estas diferencias, lejos están de ser un problema, muy por el contrario son otra forma de diversificar las posibilidades significativas de un mismo texto porque:

la atención a las cuestiones referidas a la actividad del intertexto lector y a la percepción de rasgos intertextuales nos sitúa en el plano de las conexiones semióticas y culturales, de las referencias (implícitas o explícitas en el discurso) que se integran en una creación literaria y de componentes que pueden estar compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.) por distintas obras y que, de ese modo, las convierten en una producción/creación cultural a través de la actividad de reconocimiento que ejerce el intertexto lector en la recepción lecto-literaria. Con ello puede establecerse en una opción metodológica que pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores del texto, de su significado y de funcionalidad estética (Mendoza, 2006: 110).

De modo que, después de considerar los hilos que se entretejen entre el autor, la obra y el lector, ¿puede, en verdad, sólo la postura histórica de la enseñanza de la literatura ofrecerle al lector recién llegado esa gama de posibilidades, esa participación, esa interacción a la que aspiramos llegar sin ponerlo en contacto directo con las palabras, con la intención del autor y con su universo creado? Consideramos que no, porque: “Hay asociaciones deliberadas, paráfrasis y parodias que el escritor transforma en intertexto, a veces con citas, otras con alusiones. Percibir este juego es una alegría para quien reconoce las semejanzas, los contrapuntos. Identificar los pasajes es un pasaporte para entrar en el juego” (Yunes, 2008: 56).

He ahí la importancia de buscar otras miradas, de darle vueltas al catalejo, porque al replantearnos los conceptos de experiencia, de infancia y de lector, tendremos, necesariamente que replantearnos, en este caso, nuestros conceptos de lectura, de literatura y de formación literaria, puesto que, como lo señala Mendoza, al atender y respetar el desarrollo del intertexto lector, lo que se busca es trabajar en función de la creatividad expresiva del individuo así como establecer un vínculo con el lenguaje y su tradición, con el lenguaje y las conexiones culturales que nos condicionan y determinan a la vez que posibilitamos las condiciones y ambientes lectores en donde potencializar las experiencias de la lectura que permita ampliar el horizonte de expectativas y horizontes del pensamiento y la sensibilidad porque, como dice este autor: “diríamos que cuando dejamos atrás nuestras ideas preconcebidas y abandonamos el refugio de lo

conocido es cuando estamos en condiciones de cosechar nuevas experiencias” (Mendoza, 2006: 108).

Nuevas experiencias hacia el reconocimiento del yo como hacia el reconocimiento de lo otro: lo diferente, lo diverso.

3.3.3 Tejiendo el intertexto lector

En este sentido, para Ana María Maqueo, la correlación, la interacción, la participación y la implicación del lector resultan fundamentales porque lo sitúan en un punto activo a través del cual éste irá tejiendo su propio intertexto lector y, aunque su planteamiento se centre en grupos de nivel secundaria, nos parece que aporta otros elementos que pueden ampliar nuestra disertación en torno a la infancia lectora.

Uno de ellos aborda la relación entre docente y lector puesto que al cambiar nuestra noción del lector, cambia necesariamente nuestra noción del docente, del maestro o del adulto ante un grupo, ya que éste se convierte, o al menos esa es la aspiración, en un orientador de las expectativas del lector, es decir, en un mediador, que ha construido su propio intertexto lector, y a partir del cual intentará, a partir del reconocimiento de las preguntas e intereses del otro, ofrecer alternativas que les permitan construir un conocimiento común o de encuentro.

De manera que, a partir de aquí, para nosotros la figura del docente o el adulto a cargo de un grupo de personas, nos parece más una figura de atenta escucha y observación constante que un vaciador de información, es decir, más como un lector de su comunidad y de su entorno, capaz de traer a los espacios de encuentro, diversidad, preguntas, polémicas o discusiones así como estímulos textuales que potencialicen, de manera recíproca, las capacidades y habilidades de quienes conformen dicho grupo. Así:

Por discusión no se entiende una disertación del maestro hecha de manera tradicional sino, por el contrario, una actividad interactiva y dinámica en la que todos participen, todos aporten, todos se enriquezcan. En esta actividad el profesor deberá actuar como una guía, un animador, alguien que no dicta conocimientos, sino que alienta a los alumnos a formular sus preguntas e inquietudes, a participar, a responder; en una palabra, a interactuar (Maqueo, 1990: 219).

En este sentido esta aclaración hecha por la autora resulta importante porque nos sitúa de forma muy cercana a la propuesta que nos ofrece tanto la *Filosofía para Niños* como la *Filosofía con niños* sobre todo en función de la postura de quien guía las sesiones, el diálogo y la conformación de una comunidad de indagación puesto que ahí aprender y enseñar se transforman en un movimiento dinámico consensual de intercambio de opiniones, experiencias y argumentos.

Así, por ejemplo, Maqueo, desde el terreno de la formación literaria, parte de la idea de que el conocimiento de las estructuras textuales nunca es nulo puesto que, desde muy temprana edad, las niñas y los niños narran, es decir, aprenden de manera directa, a través de la interacción con otras personas, a organizar sus ideas, a seleccionar las palabras que emplearán dentro del vocabulario del que disponen, a priorizar unos detalles sobre otros, etc., es decir, tejen una trama. Luego entonces, y a raíz de la noción de intertextualidad de la que también se ocupa la autora, lo que propone es reconocer y aprovechar al máximo los conocimientos previos sobre el lenguaje con los que ya cuenta la infancia, incluso antes de llegar al texto impreso.

Este aprovechamiento de los conocimientos previos contribuye a su vez a que el lector establezca vínculos entre lo que lee, o escucha, y sus propios conocimientos y experiencias, en función del cruce de horizontes de expectativas, de la significación, de la comprensión, de la interacción y de la apropiación de aquello que lee o le es leído. Por ello:

Las situaciones –lamentablemente frecuentes en la escuela– en las que se ofrecen al alumno textos incompresibles para él, fragmentos sin sentido, dan como resultado lecturas poco o nada significativas, en la medida en la que faltan los conocimientos previos del lector para otorgarles significado. El desinterés, el desaliento y la frustración que acciones como ésta pueden causar en el alumnado son inmensos.

El joven alumno de secundaria debe leer lo que a él le interesa, de lo que sabe y puede opinar, lo que se encuentra relacionado tanto con sus conocimientos como con los intereses y preferencias propios de su edad. Lo demás son intentos estériles que, además, han probado ya su ineficacia (Maqueo, 1990: 221).

Y en este punto, diríamos que no sólo el joven alumno de secundaria debería poder elegir con libertad lo que quiere leer sino que debería poder hacerlo la infancia lectora, y cualquier lector, puesto que pensamos que justamente de esas elecciones, de esos intereses y preferencias

es de donde emergen las búsquedas auténticas, apasionadas e ilimitadas que se entrelazan con frustraciones y hallazgos y que son lo que finalmente constituyen la trayectoria del camino lector.

Por lo tanto, confiamos en que, al incluir las experiencias del lector, lo que se está buscando es abrir otras posibilidades por medio de las cuales el lector se vincule con la palabra escrita, y la palabra dicha, a través de acciones significativas que conviertan al acontecimiento de la lectura en un hecho cercano, vivo, como la experiencia misma, tan íntimo como comunitario.

De manera complementaria consideramos que esta implicación de los conocimientos previos del lector le permite relacionarse con los textos literarios ya no desde la carencia ni la incapacidad sino desde sus propias pulsaciones las cuales avivan su participación en la construcción no solo de la intención de la obra sino en la construcción de su propio intertexto lector porque a raíz de él, nos dice Maqueo, erigirá a su vez su propia teoría del mundo, su propia visión y su propia postura ante aquello que percibe, siente, piensa y expresa porque esa base es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad (Maqueo,1990: 101-102).

Luego entonces de lo que se trata también es de darle libertad al lector para que tome sus propias decisiones, explore sus propias montañas de palabras, escarbe en los escollos del lenguaje, es decir, para que atraviese y sea atravesado por la experiencia de la lectura y se pueble de palabras, de significados y sentidos, de emociones y pensamientos.

Y para ello necesitamos tiempo, dedicar tiempo para crear, entre el universo narrativo y el universo lector, un espacio en donde las palabras acontezcan, sean dichas, pensadas, sentidas, y con ellas emerjan las palabras nuevas, los autores viejos y nuevos, las miradas, es decir, las otras formas de ser y estar.

Así que de lo que se trata es de que la infancia lectora descubra junto con quienes la acompañan qué leer, por qué leer, para qué leer, cómo leer, es decir, se adueñe de la lectura, y se sepa capaz de trazar su propia línea, su propio espacio, su propio tiempo para participar, co-crear y experimentar la lectura y al mundo mismo.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos hemos propuesto reunir tres conceptos que consideramos fundamentales para explorar las posibilidades que tenemos en torno al pensamiento y la sensibilidad como lo son la experiencia, la infancia y la lectura. Para ello, nos hemos valido de diferentes autores a través de los cuales hemos trazado este documento.

En el caso de la experiencia partimos del análisis que hicieron sobre ésta Frank Ankersmit, Giorgio Agamben, Martin Jay y Jorge Larrosa con el propósito de traer al frente de esta investigación aspectos tales como lo no lineal, lo discontinuo, lo intermitente por ser elementos que caracterizan a la experiencia como una zona fronteriza entre la razón y la sensibilidad.

Estos elementos propios de la experiencia, que resultan ser motores de un conocimiento infinito, nos permiten relacionarnos con la realidad, el pensamiento y el lenguaje de otro modo puesto que, al apelar al orden de lo intermitente lo que estamos haciendo es apelar a la subjetividad no como una oposición ante la razón sino como un elemento complementario en donde la inteligencia, la imaginación y lo sensible se integran.

Así, pensamos que este conocimiento que la experiencia nos brinda nos permite considerar aspectos tales como el contexto para comprender que, aún dentro de lo múltiple, somos seres singulares. Por lo tanto, hablar de experiencia es ocuparnos no sólo de las ideas, sino de los sujetos quienes nos manifestamos a través de nuestras prácticas y reacciones, las cuales forman parte de las intersecciones y los constructos sociales en donde lo particular y lo colectivo se entretajan.

De este modo, reflexionar a cerca de la experiencia es no dar todo por sentado, es considerar que transitamos por diversos estadios a través de los cuales vamos conformando nuestra percepción de la realidad y de nosotros mismos. Así hablar de experiencia es apostar por lo diferente y lo diverso, por un ejercicio de atención que nos permita sortear el anquilosamiento que el automatismo y el determinismo propicia.

Posteriormente, y totalmente vinculado con el concepto de experiencia, a través Ana Sofía Ramírez, Graciela Montes, Phillipe Ariès, Jean François Lyotard, Gilles Deleuze, Matteau Lipman y Walter O. Kohan trazamos una línea de discusión que tuvo como objetivo central pensar a la infancia desde otros ángulos.

Desde esa otra perspectiva concebimos a la infancia como una potencia de la vida que se convierte en nuestra aliada al permitirnos abrirnos a lo otro a partir de lo que ya somos y no desde lo que podríamos llegar a ser. La infancia como intensidad, como un devenir que nos permite estar abiertos a los cambios y construir una realidad conjunta reunida en un nosotros bajo un principio de cooperación.

Vista así, la infancia no es sólo una condición cronológica ni un cúmulo de etapas al que algunos discursos pedagógicos la han reducido, en su lugar proponemos situarla en un punto vital de la creación y no más en el cuadro de lo inerte, de lo vacío o de lo infinitamente moldeable en función de fines políticos y educativos.

Hablamos, por lo tanto, de la infancia como nacimiento, sí, pero también como una forma de renacimiento que no tiene límites ni edad, porque al ser creación constante se convierte en una pulsación, en una búsqueda, en una forma de transitar la vida, de renovarla a cada paso.

De aquí que al pensar a la infancia la consideremos como un elemento afirmativo para avivar al pensamiento, al lenguaje mismo y a las diferentes formas del ser porque en esa afirmación pensamos podremos ser capaces de escuchar lo no escuchado, de mirar lo no mirado, de pensar lo no pensado y de comprender lo no comprendido.

A continuación, para esa frontera indómita, que es la experiencia, y esa fuerza vital que es la infancia consideramos como espacio de encuentro y manifestación a la literatura, al menos en un primer momento. Para ello partimos de dos valores: la parte estética y la parte práctica.

Desde la valoración estética, a partir de lo que Robert Jauss y Wolfgang Iser propusieron en torno a la estructura apelativa de los textos literarios, incorporamos al lector dentro del proceso de efecto y apreciación de la obra de arte literaria. Incorporación que nos parece fundamental porque el lector adquiere un sitio mucho más protagónico al ser pensado como un elemento integral entre el texto y el autor y no sólo como un elemento circunstancial.

De este modo, el lector, y en particular la infancia lectora, a partir de su experiencia y de su condición vital, es concebida como una co-creadora de la obra misma y no más como un recipiente a ser llenado.

Para la valoración práctica, en función de esta infancia lectora, recurrimos a los planteamientos hechos por Umberto Eco, Antonio Mendoza y Ana María Maqueo en torno a la formación literaria en donde la subjetividad, la participación, el contexto y la intertextualidad son

aspectos que ya comienzan a integrarse en algunas prácticas educativas y que pensamos no debemos perder de vista.

Por último, consideramos que tanto la experiencia, como la infancia y la lectura quedan reunidas dentro del movimiento y la correlación que existe entre las tres mimesis propuestas por Paul Ricoeur, las cuales estuvieron presentes a lo largo de los tres capítulos, ya que, por medio de ellas, asumimos que la experiencia, la infancia y la lectura, en tanto que acontecimientos irrepetibles, nos sitúan en una constante prefiguración, configuración y refiguración por medio de las cuales aprehendemos y regulamos nuestra realidad, así como a nosotros mismos, sobre todo ante la estigmatización y homogenización que no siempre responden a las características y a las necesidades de las personas reales que son finalmente las que aquí nos interesan.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ACCORINTI, Stella. *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Ediciones Manantial/Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños, 1999.
- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e história. Destruição da experiência e origen da história*. Traducción de Henrique Burgo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ANKERSMIT, Frank. *La experiencia histórica sublime*. Traducido por Nathalie Schwan Sommers. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 2010.
- ARGÜELLES, Juan Domingo. *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano exprés, 2014.
- ARIÈS, Philippe. “Capítulo II El descubrimiento de la infancia”. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1987 (v.o. 1960 [citado el 5 de octubre 2015]: disponible en http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- BARTHES, Roland. “De la ciencia a la literatura”. En *Susurros del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Traducido por C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós, 1987.
- BERRÍOS, Mario, Walter O. Kohan. *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.
- CASAR, Eduardo. *Para qué sirve Paul Ricoeur en crítica y creación literarias*. México: Universidad Iberoamericana, 2011.
- CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- CECCANTINI, João Luís C. T. “Pespectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil”. En *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Asiss, Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2004.
- COUTINHO Servidoni, Fabíola, María Augusta Hermangarda Wurthmann Ribeiro. “En busca de experiências de Leitura: os diferentes diálogos com o conto ‘O espelho’ (Guitry, 1958)”. En *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Asiss, Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2004.
- CHAMBERS, Aidan. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

- DELEUZE, Gilles. *Conversaciones 1972-1990*, [citado el 5 de octubre 2015] www.philosophia.cl
Traducción de José Luis Pardo: disponible en www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía
Universidad ARCIS.
- . “E comme enfance”. En “L’Abécédaire de Gilles Deleuze”. [citado el 4 de octubre 2015] entrevistado por Claire Parnet. Paris: Editions Montparnasse, 1997 (Video): disponible en <https://vimeo.com/124751820>
- ECO, Umberto. “El lector modelo”[citado 17 de octubre 2015]: disponible en http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf
- GARZA, Ma. Teresa de la. *Educación y Democracia: aplicación de la teoría de la comunidad a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor, 1995.
- GÉLIS, Jacques. “La individualización del niño”. En *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración*, editado por Philippe Ariès y Georges Duby. Madrid: Taurus, 1989.
- HARAWAY, Donna, “The Haraway Reader”. New York: Routledge, 2004.
- HUNT, Peter. “Aspecto da definição”. En *História e crítica de literatura infantil na Cosac Naify*. Traducción Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ISER, Wolfgang. “El acto de la lectura: consideraciones previas para una teoría del efecto estético”. En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, compilador Dietrich Rall. México: UNAM, 1987.
- . “La estructura apelativa de los texto”. En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, compilador Dietrich Rall. México: UNAM, 1987.
- JAY, Martin. “Introducción”; “1. El juicio de la ‘experiencia’”. En *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- JAUSS, Hans Robert. “Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria”. En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, compilador Dietrich Rall. México: UNAM, 1987.
- . “Cambio de paradigma en la ciencia literaria”. En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, compilador Dietrich Rall. México: UNAM, 1987.
- . “Experiencia estética y hermenéutica literaria”. En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, compilador Dietrich Rall. México: UNAM, 1987.
- KOHAN, Walter O. *Filosofía para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparia, 2000.
- . *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

----- . “Notas filosóficas sobre la (educación de la) infancia en tiempos de globalización”. En *Filosofía, educación y sociedad global*, compilación de Manuel Bernales Alvarado, Marcelo R. Lobosco. Buenos Aires: UNESCO, Ediciones del signo, 2005.

----- . “Motivos para pensar la infancia más literal”. En *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

----- . *Infancia y filosofía*. México: Editorial Progreso, 2009.

----- . “Filosofía y extensión: un lugar de infancia”. *Revista Ariel* (02 de julio 2010 [citado el 10 de octubre 2015]): disponible en <https://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/02/filosofia-y-extension-un-lugar-de-infancia-por-walter-omar-kohan/>

----- . *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte, 2011.

----- . “¿Para que hacer filosofía con niñas y niños en América Latina?, *Iberoamericana*, No. 2 (Segundo semestre, 2013).

----- . “Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro” [citado el 10 de octubre 2015]: disponible en <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilKoha.htm>

-LARROSA, Jorge. “1. Literatura, experiencia y formación”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

----- . “Capítulo décimosexto. Sobre lectura, experiencia y formación”. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Leartes, 2003.

----- . “La experiencia y sus lenguajes” [citado el 17 de septiembre 2015]: disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

----- . “Sobre experiencia” [citado el 14 de agosto 2015]: disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>, 2006

----- . “Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación” [citado el 15 de agosto 2015]: disponible en http://api.ning.com/files/IIZuhR*b6Z3FojANdR51JMmtXRuysFGws5aBtbXay6rP*U7UcC9tMl2lHiWbfQtYjCk8hY7u6eIV0wxW-t6AB*quRY0llobb/LarrosaPedagogiaProfana.pdf

-LIPMAN, Matthew, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

- LYOTARD, Jean-François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa Editorial, 1999.
- MAQUEO, Ana María. “5. La lectura”. En *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría práctica*. México: UNAM/Limusa Noriega Editores, 2004.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Unidad VI. I: Intertexto lector”. En *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*, coordinación de M^a E. García Gutiérrez. Murcia: Consejería de Educación y Cultura (2006 [citado el 15 de octubre 2015]): disponible en <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>
- MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
----- . *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- NETTO NUNES, Eduardo Silveira. “La construcción social de la niñez en la Historia de América Latina” [citada el 14 de julio de 2014] (Ponencia).
- PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- PERÉZ, Anel. “Las posibilidades históricas del concepto de niño lector”, [citada el 15 de abril 2014]: disponible en http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html
- PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RALL, Dietrich. “Introducción”. En *En busca del texto perdido*. México: UNAM, 1987.
- RAMÍREZ Heatley, Ana Sofía. “¿Qué es un niño?”. En *Leer literatura: un momento para el encuentro entre el niño y el adulto*. México: CONACULTA, 29 Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil/ Seminario Internacional de Fomento a la Lectura, 2009.
- RICOEUR, Paul. “1. Aporías de la experiencia del tiempo. El libro XI de *Las confesiones* de San Agustín”; “2. La construcción de la trama. Una lectura de la *Poética* de Aristóteles”; “3. Tiempo y narración. La triple ‘Mimesis’”. En *Tiempo y narración I. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI, 2000.
----- . “4. Mundo del texto y mundo del lector”. En *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI, 2000.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser, 2000.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *De la Estética de la recepción a una Estética de la Participación*. México: UNAM/FFyL, 2007.

- TOSCANO Medina, Marco Arturo. *La investigación filosófica*. Morelia: UMSNH/ Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos”, 2013.
- WASKSMAN, Vera y Walter O. Kohan. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- YUNES, Eliana. *Tejiendo al lector, una red de hilos cruzados*. México: Ríos de tinta, 2008.