

## Capítulo 3

### Rasgos de experiencias estéticas literarias de maestros: transformaciones como lectores y mediadores<sup>1</sup>

#### Traços de experiências estéticas literárias de professores: transformações como leitores e mediadores

DOI: <https://doi.org/10.67595/rasgos-experiencias-esteticas-literarias-maestros>

*Natalia Sáenz Garcés*

*Pontificia Universidad Javeriana*

*Colombia*

<https://orcid.org/0000-0003-2378-4963>

[saenz.natalia@javeriana.edu.co](mailto:saenz.natalia@javeriana.edu.co)

*Jeniffer Carvajal Figueroa*

*Pontificia Universidad Javeriana*

*Colombia*

<https://orcid.org/0009-0001-5223e-8761>

[carvajal.javeriana@javeriana.edu.co](mailto:carvajal.javeriana@javeriana.edu.co)

*Adriana Catalina Roa Casas (Tutora de tesis)*

*Pontificia Universidad Javeriana*

*Colombia*

<https://orcid.org/0000-0002-8104-5782>

[roa.a@javeriana.edu.co](mailto:roa.a@javeriana.edu.co)

### Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio de carácter cualitativo que exploró los rasgos de la experiencia estética literaria y las transformaciones como lectores y mediadores literarios de docentes de primaria, en el marco de su participación en un círculo de lectura con literatura infantil, como escenario de formación para tensionar y transformar la práctica como mediador. Los encuentros literarios y los diálogos individuales y colectivos fueron la fuente de la información principal registrada en grabaciones de video y audio, acompañada de dos grupos focales y notas de voz de los participantes que recogían su experiencia después del desarrollo de las sesiones.

<sup>1</sup> Derivada de la tesis titulada “Los rasgos de la experiencia estética de los maestros de primaria de un colegio público de la ciudad de Cali frente a la literatura infantil” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación para la Innovación y las Ciudadanías”. Sustentada: 22/05/2024. (<https://repository.javeriana.edu.co/items/a103a342-2b3c-473d-b486-5994f0a891c0>)

El procesamiento se realizó desde la teoría fundamentada identificando rasgos de la experiencia estética literaria de los participantes en los encuentros: las conexiones que establecía cada maestro con su contexto y su propio ser, las emociones y sensaciones evocadas, la confrontación como sujetos y docentes y la posibilidad de visualizarse a través de la ficción literaria. En este sentido, se evidenciaron transformaciones de lector y mediador, ampliando su conocimiento, lo que los llevó a acercarse a la literatura infantil y a motivarlos a incorporar experiencias estéticas en sus aulas de clase.

**Palabras clave:** Experiencia estética; literatura infantil; maestros; círculo de lectura; maestro lector.

## Resumo

Neste capítulo, são apresentados os resultados de um estudo de caráter qualitativo que explorou as características da experiência estética literária e as transformações como leitores e mediadores literários de professores do ensino fundamental, no contexto de sua participação em um círculo de leitura com literatura infantil, como um espaço de formação para tensionar e transformar a prática como mediadores. Os encontros literários e os diálogos individuais e coletivos foram as principais fontes de informação, registradas em gravações de vídeo e áudio, complementadas por dois grupos focais e mensagens de voz dos participantes que relatavam suas experiências após o desenvolvimento das sessões. A análise foi realizada a partir da teoria fundamentada, identificando características da experiência estética literária dos participantes nos encontros: as conexões que cada professor estabelecia com seu contexto e seu próprio ser, as emoções e sensações evocadas, a confrontação como sujeitos e docentes e a possibilidade de se visualizar através da ficção literária. Nesse sentido, evidenciaram-se transformações como leitores e mediadores, ampliando seu conhecimento, o que os levou a se aproximarem da literatura infantil e a se motivarem a incorporar experiências estéticas em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Experiência estética; literatura infantil; professores; círculo de leitura; professor leitor.

## Introducción

La experiencia estética literaria de los maestros es un asunto de creciente interés en la medida en que se ha relacionado su trayectoria de lectura con su rol como mediadores literarios con importantes implicaciones en su práctica pedagógica (Munita, 2013). Las investigaciones previas en este campo se han centrado prioritariamente en tres ejes. El primero aborda la trayectoria lectora del docente y su influencia en la práctica pedagógica. Desde investigaciones biográficas, autores como Munita y Colomer (2013), Ballester e Ibarra (2019), Alborno (2019), y Granado y Puig (2014) comentan que en el camino lector de los docentes muestran mayor interés por formar a sus estudiantes en la lectura, estuvo

marcado por adultos que acompañaron su proceso de encuentro con la literatura, desde vínculos afectivos y experiencias agradables. El segundo explora las creencias del docente sobre literatura y su incidencia en la enseñanza. En esta línea se reconoce en los maestros una visión utilitarista y moralizante de la literatura, que desplaza el lugar que se le da a la experiencia de lectura en las aulas. Desde allí se reconoce la necesidad de abordar la formación de los maestros como mediadores. Al respecto, Neira Piñeiro & Martín-Macho (2020) proponen crear espacios “de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal” (p. 245).

El tercer eje aborda los elementos que potencian las experiencias estéticas en las mediaciones literarias en el aula de clase, partiendo de la creación de ambientes literarios provocadores que conecten a los niños con el arte, proyectando el “espacio como un potenciador de sensaciones con objetos y sujetos que lo alteran para apropiarse de él y habitarlo desde múltiples miradas y lenguajes.” (Mora, 2020, p. 105). Finalmente, en el cuarto eje, se reconoce la incidencia de las experiencias estéticas de los docentes en sus prácticas como mediadores. Al respecto, Londoño (2018) y Canteros y Orlando (2018) afirman que las experiencias estéticas de los docentes interpelan las experiencias literarias desde las emociones y la afectividad, lo cual los lleva a reconocer “sus capacidades para crear, en el campo subjetivo, nuevas imágenes, concepciones y posibilidades para comprender y asumir su quehacer, así como, distintas alternativas para superar dificultades o imaginarios” (Londoño, 2018, p. 91) lo que tiene una incidencia en lo que hacen para generar espacios de lectura para sus estudiantes (Canteros & Orlando, 2018).

En este marco, surge el interés por explorar la sensibilidad que se suscita en el docente cuando lee textos de literatura infantil, reconociendo el potencial de la propia experiencia como lugar de formación. Al respecto Munita (2013) afirma que es relevante construir espacios para los maestros de encuentro personal con la lectura que les permitan reconocer, a partir de su propia experiencia, nuevas líneas de reflexión y de actuación en la mediación de lectura.

## 1. Marco de referencia

En este apartado se presentan los rasgos de docentes de primaria que vivieron una experiencia estética con la literatura infantil desde la pregunta: ¿Cuáles son los rasgos de la experiencia estética de los maestros de primaria de un colegio público de la ciudad de Cali frente a la literatura infantil? Para ello se conformó un círculo de lectura en el que los maestros narraron, compartieron y reflexionaron sobre su propia experiencia estética con la literatura infantil.

### Literatura infantil

La literatura infantil nos evoca a la narrativa vinculada con los sentimientos, la fantasía, la imaginación y la apertura a descubrir nuevos mundos. Colomer (1999) menciona que la literatura infantil “ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (p.15). De este modo, en una

dimensión social, la literatura busca acercar al niño al mundo que lo rodea, permitiéndole conocer características propias de su entorno cultural y valores de su contexto social. Al respecto, Piñero (2020) menciona que la literatura infantil: “devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser humano y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o del ser humano que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida” (p. 46). Así aparece una dimensión individual de la literatura, desde la que cada persona construye su casa de palabras, como lo denomina Reyes (2016), haciendo referencia a los significados que configura el lenguaje a través de las experiencias vitales, permitiéndonos desde la literatura nombrar y construir esas “habitaciones propias” (p. 30), como zonas de nuestro lenguaje que la literatura ayuda a develar.

## Experiencia estética

De acuerdo con Mandoki (2008), la estética puede entenderse como el estudio de la condición de estesis, relacionando este concepto con “la sensibilidad o condición de apertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (p.50). En este sentido, la estesis es un estado fundamental de todo ser viviente, que va más allá de la contemplación de lo bello o la generación de placer, puesto que a la estética le incumben los procesos y mecanismos para generar efectos emotivos que van más allá de las cualidades en sí (Mandoki, 2008). En consecuencia, a este proceso de experiencia estética le pertenecen la producción de “efectos sensibles” que se manifiestan en las representaciones del lenguaje y el arte es solo una de ella (Mandoki, 2008, p. 42). A partir de lo anterior, se considera que la configuración de este conocimiento sensible “designa al sujeto en su disposición o susceptibilidad a percibir, apreciar, disfrutar y padecer,” (Mandoki, 2008, p. 15).

Por su parte, la experiencia, entendida como estesis y actitud de apertura, es “particular, subjetiva, personal” (Larrosa, 2003, p. 25), por consiguiente, la apreciación y percepción que se construye implica un diálogo, no depende tanto de la intencionalidad del emisor o de la obra misma, sino del diálogo que entabla quien contempla, lee, escucha y percibe.

## Experiencia literaria

De acuerdo con Larrosa (2003), la experiencia se traduce a un saber 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” (p.25). Centrándonos en las experiencias literarias, este autor menciona que se inscriben en la relación que se crea entre la transformación y la afectación de las personas en cuanto a su ser, desde la lectura. De esta manera, en la experiencia literaria se recalca la relación que el lector establece con el texto y que moviliza su sentir desde la experiencia propia y singular que lo transforma. De acuerdo con el autor, esta mirada conduce a concebir la experiencia literaria como un acontecimiento personal e irrepetible, admitiendo los significados que crean los lectores en torno a la configuración de sentidos a partir de su propia experiencia.

## Diseño metodológico

Esta investigación se realizó desde un paradigma cualitativo y descriptivo, con un enfoque fenomenográfico. La investigación cualitativa parte de un proceso interactivo entre el investigador y los participantes dando un lugar importante a la voz de los sujetos (Vasilachis, 2006), en este caso, los maestros participantes en el círculo de lectura. Por su parte, la fenomenografía estudia los fenómenos para visualizarlos y relacionarlos con el propósito de conocer la diversidad de los aspectos que lo definen (Santos, T., Marton, F., & Booth, S., 2006). Por tanto, este enfoque metodológico permitió identificar y describir las formas cualitativas en las que los maestros construyeron su experiencia estética en torno a la literatura infantil, facilitando un acercamiento al objeto de investigación desde la manera en cómo los sujetos la vivieron y experimentaron.

Para esto, se llevaron a cabo 5 encuentros de un círculo de lectura con un grupo de docentes de primaria, que tuvieron una duración aproximada de una hora. En cada sesión se leyó un libro álbum de autores representativos del género. Para la selección de estos libros álbum, se tuvieron dos criterios: el primero, era que fueran libros que provocaran emociones que incomodan, causando temor, tristeza o enojo en los participantes, llevándolos a confrontarse como adultos. El segundo criterio fue que los libros provocarán sentimientos de entusiasmo y alegría.

## Población

La población estuvo constituida por 6 docentes pertenecientes a los grados primero y segundo; cinco maestras y un maestro con edades que oscilan entre los 36 y 61 años, quienes pertenecen al colegio Enrique Olaya Herrera, institución de carácter público, de la ciudad de Cali, Colombia. Estos docentes son los encargados de la enseñanza de todas las materias de su grupo y cuentan entre 18 y 36 años de experiencia en el sector docente.

## Instrumentos

Como instrumento de recolección de información, se usó la grabación de audios y videos de cada círculo de lectura. Igualmente, se hizo uso de un diario de campo, el cual fue diligenciado a doble voz, la voz de la investigadora mediadora y de la investigadora observante, esto con el fin de tomar nota de aspectos importantes observados en cada encuentro literario. De manera complementaria, al finalizar cada encuentro, se invitó a los participantes a registrar a través de notas de voz enviadas por whatsapp la experiencia vivida en el encuentro, respondiendo a tres preguntas. Estos audios permitieron que los participantes compartieran su experiencia de manera más personal e privada, y con cierto nivel de distanciamiento.

## 2. Procesamiento y análisis de la información

Como método de análisis se implementó la teoría fundamentada que se caracteriza por dejar emerger la teoría a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, se emplearon dos fases de análisis, una de carácter inductivo que implicó un proceso de codificación abierta y axial a partir de la búsqueda activa y sistemática de las propiedades para la construcción de las categorías de análisis.

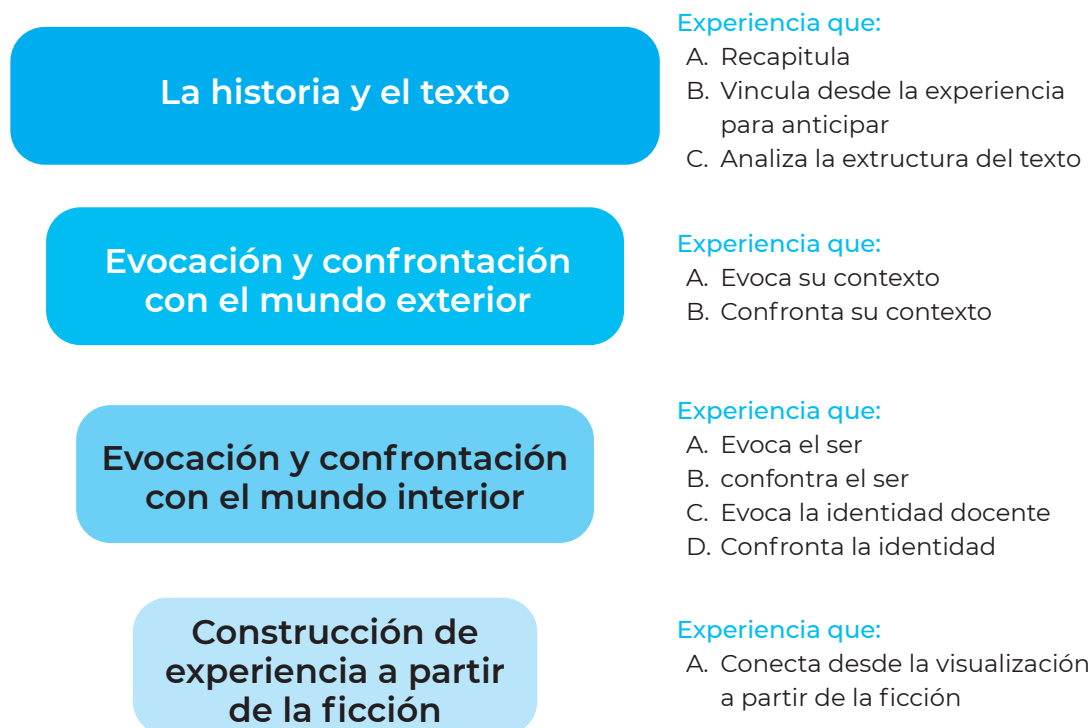
La segunda fase de análisis fue deductiva, se realizó un proceso de codificación selectiva a partir de las categorías que emergieron del proceso anterior. Este procesamiento permitió generar una teoría explicativa centrada en los rasgos de la experiencia estética de los docentes.

## 3. Resultados

El desarrollo de los encuentros del círculo de lectura permitió el acercamiento a experiencias estéticas entre maestros de primaria con la literatura infantil. El análisis de lo sucedido en estos encuentros y de las percepciones de los participantes registradas en las notas de voz, permitió identificar cuatro grandes categorías que contienen los rasgos de la experiencia vivenciada por los maestros en torno a la literatura infantil (Ver figura 6).

**Figura 6**

*Rasgos de la experiencia estética*



Categoría 1. La historia y el texto. Esta categoría da cuenta de las formas en que los docentes participantes se vincularon con los textos literarios leídos durante los encuentros, evidenciando un acercamiento que, si bien mostró disposición e interés, se mantuvo mayoritariamente en un plano literal. Por tanto, la experiencia lectora en este nivel se mantuvo en el plano de lo externo, sin que el texto irrumpiera en la subjetividad del lector para ser asumido como una experiencia que afecta. A partir de los relatos y registros recopilados, emergen tres rasgos que permiten caracterizar esta experiencia de lectura: la recapitulación narrativa, la anticipación de la trama y el análisis estructural del texto.

Recapitulación narrativa, un acercamiento literal al texto. El primer rasgo observado corresponde a una experiencia de lectura centrada en la recapitulación de la historia, en la que los docentes retomaban los acontecimientos relatados utilizando sus propias palabras. Estas intervenciones no se derivaban de un análisis profundo, simbólico o personal, sino que permanecían en un nivel interpretativo literal, marcadas, especialmente, por expresiones de agrado o desagrado hacia los personajes o situaciones, lo cual refleja una lectura emocional, pero no necesariamente reflexiva. Por ejemplo, uno de los participantes afirmó: “Él fue muy malo, no me gustaron las escenas de que le dañó la casa y todo traía dinamita (...) pero también como a los últimos, eso me dejó como que pensando en cómo las flores lo hicieron cambiar.” (Maestro 1 – Grabación de sesión).

Este tipo de respuestas, aunque denotan una interacción con el texto, no representan una vinculación profunda con el mismo. En términos de Larrosa (1996), se mantiene una “escucha” que no permite al lector ser afectado por lo leído, ya que lo “otro” permanece como tal, sin convertirse en un “otro yo”. Asimismo, fue recurrente entre los docentes la tendencia a extraer enseñanzas morales de los textos, lo que remite a una concepción escolarizada de la literatura. Uno de los maestros señaló: “Allí se ve como ese valor de la perseverancia (...) los tres cerditos perseveraron en construir su casa. O sea, nunca se dieron por vencidos y al igual el lobo feroz tampoco.” (Maestro 6 – Grabación de sesión). Esta interpretación moralizante coincide con lo señalado por Guzmán Moreno (2022), quien advierte que la literatura, abordada desde una función meramente didáctica, pierde su potencia formativa y reduce las posibilidades expresivas del lenguaje literario.

Anticipación de la trama: una lectura guiada por el suspenso. El segundo rasgo identificado corresponde a una experiencia de lectura motivada por la curiosidad y el suspenso que ofrecían las historias. En este caso, los participantes se mostraron activos frente al desarrollo narrativo, anticipando posibles desenlaces e involucrándose con el texto: “Es una historia que lo va llevando a uno y yo decía, bueno, vamos a ver qué es la memoria, qué está buscando y en qué va a terminar.” (Maestro 4 – Grabación de sesión).

Esta expectativa por lo que sucedería a continuación se relaciona con lo que Piñero (2020) denomina como “acción interrumpida”, un recurso narrativo que moviliza al lector al dejar elementos abiertos y generar incertidumbre. De acuerdo con los docentes, este efecto mantuvo su atención y favoreció una conexión con el relato: “También había partes que quedaban en suspenso, entonces uno quedaba como esperando (...) y eso hace que uno preste más atención.” (Maestro 5 – Grabación de sesión).

Adicionalmente, se destacó el papel de la mediación lectora como un factor clave para el involucramiento, valorando la forma expresiva en que se realizó la lectura: “La forma de leer también me gustó mucho porque eso hace que uno esté ahí (...) la voz tiene que

cautivar.” (Maestro 5 – Grabación grupo focal). Este aspecto resalta la importancia de la voz mediadora en la construcción del sentido, permitiendo que la literatura sea más que una búsqueda de significados, para convertirse en una experiencia sensorial, estética y simbólica (Piñero, 2020).

Análisis estructural: atención a la forma y a las ilustraciones. El tercer rasgo evidencia una aproximación más atenta a los recursos formales del texto. Algunos docentes manifestaron interés por el estilo narrativo, especialmente, cuando el relato incorporaba elementos rítmicos o de rima: “Me encanta, primero que todo, que viene como en rima, y eso es muy agradable. También hay una parte que viene como en suspenso que hace que los niños estén atentos.” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

De igual manera, las ilustraciones fueron reconocidas como elementos significativos para la construcción del sentido, aportando matices visuales que complementaron la narración verbal. En este sentido, los docentes identificaron transformaciones visuales en los personajes que reflejaban los cambios ocurridos en la historia: “Me llamó la atención cómo representan a la profe de color verde, con colmillos (...) y después, cuando se fue relacionando con el estudiante, ya le cambió el color, ya no tenía colmillo.” (Maestro 4 – Audio de WhatsApp). Como señala Piñero (2020), las ilustraciones pueden constituirse en hipertextos que amplifican lo dicho en el relato, agregando elementos interpretativos y afectivos que enriquecen la experiencia de lectura. Esta valoración también motivó a los docentes a proyectar la lectura hacia otros espacios, como el hogar o la escuela, con la intención de compartir la experiencia con niños y niñas de su entorno.

Categoría 2. Evocación y confrontación con el mundo exterior. Esta categoría se relaciona con las conexiones que el sujeto establece desde su experiencia para evocar y confrontar elementos de la historia y relacionarlos con personas y situaciones de su entorno. Lo anterior los llevó a establecer relaciones entre personajes de la literatura con personas de su historia de vida y, en un nivel más profundo, los confrontaba y hacía reflexionar sobre situaciones de su contexto. A continuación, se detallará cada rasgo.

Una experiencia que los lleva a evocar personajes con personas de su historia de vida. El primer rasgo de esta categoría es la experiencia de evocación, los sujetos identificaron situaciones o personajes de su historia de vida, relacionando familiares, amigos, o estudiantes, con los personajes de la literatura, estableciendo similitudes y relaciones entre su forma de ser y actuar y las experiencias vividas. En este sentido, Suárez (2014) señala que las experiencias de lectura resultan únicas, ya que se encuentran permeadas por las vivencias previas, así como de su contexto, estrechando la distancia de estos dos mundos para identificar que en ella se presentan y vivencian elementos que reflejaban el mundo de quienes les rodean: “Mi esposa habla mucho, cualquier bobadita ella me la dice, todo lo que le pasa me lo cuenta. Pero cosas insignificantes como Ramón Preocupón, entonces me acordé de mi esposa” (Maestro 3 - Grabación de sesión).

Por otra parte, los sujetos lograron extraer la esencia de los personajes, sin importar la temática que el libro álbum hablara, dejándose llevar por la fantasía, no para cuestionar o razonar desde la mirada del adulto o el docente, sino que, por el contrario, se permitieron habitar un mundo, que, aunque pareciera ajeno o irreal, era propio, “yo me acuerdo que la veía a ella como un monstruo y le había cogido como rabia (risas) la veía verde como un monstruo.” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

Esta experiencia de evocación les permitió no solo recordar experiencias del pasado, sino que también se convertía en una experiencia sensorial, en la que el libro, la imagen, la palabra e incluso los objetos, detonaban significados profundos en los participantes, revelando que los seres humanos estamos llenos de simbolismos y la construcción de experiencia es lo que da sentido a la vida..

Una experiencia de confrontación y reflexión sobre situaciones de su contexto desde elementos de la historia. El segundo rasgo de la experiencia abarca un nivel más profundo que traspasa la evocación, permitiendo al sujeto confrontar y reflexionar sobre situaciones que ha percibido de su entorno o contexto para relacionarlo con elementos de la literatura. Desde estas reflexiones comprendieron mejor a personas cercanas, adoptando una actitud empática y comprensiva hacia sus motivaciones y comportamientos. Por ejemplo, para el círculo de lectura del libro “Mi maestra es un monstruo” (Brown, 2016), los participantes lograron empatizar con sus propios estudiantes a través de Roberto y en lugar de juzgar su comportamiento desde su visión como docentes, percibiendo las motivaciones de este personaje desde la mirada de los niños: “los niños no son como nosotros los adultos, ellos todo lo sacan y quieren de alguna forma hacer notar esas cosas que ellos llevan por dentro, pero que realmente nosotros, por el poco tiempo no lo llegamos a descubrir.” (Maestro 6 - Audio de WhatsApp).

Además, la experiencia de confrontación y reflexión los llevó a reconocerse como individuos y los movilizó hacia la comprensión de personas que hacían parte de su contexto, conectando más profundamente con sus compañeros de trabajo, trascendiendo su rol de docentes para establecer vínculos más humanos y cercanos: “Para mí este espacio ha sido muy importante porque nos ha permitido compartir y conocernos porque muchas veces no nos conocemos como personas y a partir de esa lectura de cuentos hemos compartido muchas cosas que no me imaginé.” (Docente 3 - Grupo Focal). Este proceso de compartir experiencias a través de la literatura les permitió explorar sentimientos íntimos y profundizar en su comprensión del mundo, construyendo puentes hacia sí mismos y hacia los demás, como señala Bodoc (2014).

**Categoría 3. Evocación y confrontación con el mundo interior** Esta categoría se encuentra relacionada con las conexiones que el sujeto establece desde su experiencia para evocar y confrontar elementos de la historia con su propio ser. Lo anterior los llevó a identificarse con los personajes, bien sea desde su “yo” como sujeto o de su “yo” como docentes. Podían ir más allá para confrontarse y reflexionar sobre su forma de ser y actuar en el mundo; lo que implicaba que podían llegar a cuestionarse como maestros, pero también como sujetos.

Una experiencia de identificación del propio ser con un personaje de la historia: El rasgo de identificación con el propio ser permitió que los sujetos conectaran su historia de vida con algunos personajes, así que experimentaron sensaciones y sentimientos presentes de los personajes de la literatura que vivían como propios; además, la experiencia de evocación con su ser los llevó a revivir experiencias pasadas, trasladándose a momentos de su vida que activaban su memoria sensorial.

En este rasgo se evidenció en los maestros una actitud de “apertura y estesis”, según Larrosa (2003), que les facilita entrar en diálogo consigo mismos y apreciar la literatura como un efecto del lenguaje lleno de significados (Larrosa, 2003). Igualmente, evocaron vivencias de su propia historia, especialmente de la infancia, al identificarse con los personajes y

situaciones de los libros que confrontaban sus emociones como adultos: “Me gustó el del corazón en la botella porque hubo, como muchas emociones dentro de esa historia que me hicieron trasladar a unos lugares que uno ya los hacía bien lejanos de su vida.” (Maestro 6 – Audio de WhatsApp).

Esta evocación de recuerdos no solo les permitió activar recuerdos por medio de imágenes mentales, sino también avivar su memoria sensorial, identificando simbolismos en esos recuerdos reflejados en aromas y sabores, lo que enriqueció aún más su conexión con las historias: “me conecté, por ejemplo, cuando en, mis primeros años de vida, en mi niñez, que fueron en el campo, con los olores del tomillo, la canela, el café y todas las recetas” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

Esta experiencia sensorial fue propiciada por un ejercicio de anticipación, realizado en la segunda sesión, en el que se llevaron diferentes elementos para que los participantes exploraran por medio del olfato y, de esta forma, enlazaron sus recuerdos y empezaron a contar historias: “De lo valioso del espacio, además de ser ameno, por ejemplo, yo que llevo tantos años de maestra, aprendí. Me gustó la anticipación del cuento. Por ejemplo, el día de los olores, yo nunca había hecho una cosa así.” (Maestro 4 - Grupo focal). Esta experiencia les permitió a los docentes explorar el sentido del texto de manera más profunda, generando sentimientos, emociones y afectos a través del poder imaginativo y sensible de la literatura, permitiendo vivir la condición estética de la literatura. (Suárez, 2014, p.217)

Una experiencia de confrontación y reflexión sobre sus formas de ser y actuar en el mundo. Este rasgo de confrontación y reflexión ocurrió después de evocar sensaciones o experiencias que lograron conectar con su propio mundo. Por ello, este nivel de confrontación los movilizó como personas y los llevó a reflexionar sobre su propia vida. Inicialmente, los docentes reflexionaban sobre las enseñanzas extraídas de los libros de manera general, sin relacionarlas directamente con situaciones personales. Sin embargo, a medida que progresaban los círculos de lectura, comenzaron a conectarse más profundamente con la literatura, identificando aspectos íntimos de sus propias vidas en los personajes y situaciones de los libros: “Dentro de esos cuentos uno se ve como reflejado. Entonces a medida que se va relatando el cuento, uno va diciendo, eso sí sucede, eso es de la vida real” (Maestro 6 - Grupo focal).

Esta reflexión se manifestó de manera más íntima en los audios de WhatsApp, en estos se sentían seguros para explorar sus emociones y experiencias personales. La lectura dejó de ser solo objeto de estudio y análisis, transformándose en un espacio en el que el lenguaje cobró vida y permitió una conexión emocional con la obra. Esta conexión emocional les brindó una experiencia estética para procesar y resignificar sus vivencias, contribuyendo a una mayor comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea. Este proceso reflejó una actitud de apertura y transformación, los docentes estaban dispuestos a ser llevados hacia lugares desconocidos por la literatura: “Esta historia, que nos compartió la compañera Natalia, es liberadora, es sanadora porque eso de alguna manera, al recordarlo, te genera una paz y una tranquilidad.” (Maestro 3 - Grabación de sesión).

En este sentido, la experiencia de confrontación sobre su forma de ser y actuar en el mundo, llevó a los docentes a movilizar aquello que Reyes (2016) denomina “sensaciones, emociones, ritmos interiores, símbolos, tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia” (p.39), dando a la experiencia estética un lugar de conexión y transformación profunda que tocó su “yo” como sujetos.

Una experiencia de identificación de sí mismo desde su rol de maestro con un personaje de la historia. Este rasgo se evidenció de manera directa a partir de la lectura de “Mi maestra es un monstruo” de Peter Brown (2007), pues al retratar el día a día de la señorita Kirby en la escuela y los conflictos que tiene con su curso, los docentes se vieron reflejados desde su rol: “Y me voy a mi salón de clase y de pronto yo me vi reflejada en la maestra gruñona, porque cada rato estoy llamándole la atención, entonces yo me vi como que ay yo también soy la maestra gruñona.” (Maestro 1 – Audio de WhatsApp). En este sentido, identificaron actitudes y comportamientos que les permitieron conectar fácilmente con la maestra Kirby, reconociendo en ella las cualidades desagradables con las que no querían sentirse identificados.

Por otra parte, desde su “yo” como docente, se reconocieron en diferentes matices, asumiendo que como maestros no solo ejercen una figura de autoridad y control en su salón de clase, sino que también dejan salir parte de su esencia para compartir con sus estudiantes: “De pronto me vi como la maestra gruñona, pero también me vi como la maestra que comparte con ellos, que se ríe, que juega con ellos, entonces, pues vi como las dos partes del libro y me identifiqué. (Maestro 1).

Una experiencia de confrontación y reflexión de su ejercicio docente desde elementos de la historia. Este rasgo de confrontación y reflexión del ejercicio docente surgió después de evocar su historia de vida como maestros. En este sentido, los sujetos reflexionaron sobre su propia práctica, evidenciando las exigencias del contexto y los retos a los que se enfrentan diariamente con estudiantes y familias para ejercer su rol en la escuela. Así, se incomodaron al ver aspectos de su propia práctica que no concordaba con aquello que querían transmitir: “A veces uno no quiere ser un monstruo como maestro porque me encanta que mis estudiantes, pero es muy triste cuando uno tiene que llegar a ser el maestro monstruo en ciertos momentos porque no siempre lo es.” (Maestro 2 - Audio de WhatsApp). La experiencia los llevó a reconocer la complejidad de su labor y la importancia de conectar emocionalmente con sus estudiantes, más allá de ser una figura de autoridad. Por tanto, esta experiencia de confrontación y reflexión generó un espacio de apertura emocional y un estímulo para la conciencia, enriqueciendo su práctica educativa.

Categoría 4. Construcción de la experiencia a partir de la ficción. Esta categoría incluye la construcción de conexiones del sujeto a partir de la visualización, permitiéndole reconocer y compartir las emociones de los personajes para comprender la experiencia de ellos sin que esta vivencia haya hecho parte de su realidad. Esto también los llevó a empatizar con otros, imaginándose a sí mismos en situaciones que son ajenas o lejanas a su realidad, pero que les permitían cuestionar desde la ficción del texto.

Una experiencia de visualización vivencial y emocional a partir de la ficción. La visualización vivencial y emocional implicó la creación de imágenes mentales a partir de conceptos abstractos o situaciones ficticias que no requerían recuerdos previos, sino que se desarrollaban mediante la imaginación de escenarios hipotéticos a partir de las historias. Esta capacidad de imaginar situaciones ajenas a la realidad les permitió a los maestros problematizar sobre diversos aspectos de la vida. Este es el ejemplo de uno de los maestros que, al reflexionar sobre un personaje de un cuento tradicional, planteaba la siguiente hipótesis: “El cerdo se vuelve mucho más feroz que el lobo en el cuento inicial, entonces, pensaba yo que digamos toda esa esa decisión que toma el cerdo de ser así, un poco más violento que el lobo, es porque se ha pasado toda la vida huyendo del lobo” (Maestro 3 -

Audio de WhatsApp). Esta reflexión muestra cómo la visualización en la literatura permite a los individuos empatizar con personajes y sus decisiones, explorando realidades que no necesariamente corresponden a la experiencia propia. Según Suárez (2014), la literatura no busca representar fielmente la realidad, sino que, al operar sobre ella, permite sentirla, imaginarla y transgredirla, haciendo de este modo que se vuelva “figurativamente aprehensible” (p. 217). Este tipo de visualización les permitió a los maestros explorar nuevas formas de comprensión hacia situaciones ajenas a su realidad cotidiana.

La visualización también llevó a los participantes a crear un vínculo más cercano y humano con sus compañeros de trabajo y con los demás. A través de la literatura, los maestros comenzaron a comprender mejor a sus compañeros de trabajo, revelando aspectos personales que de otro modo podrían haber permanecido ocultos en el ambiente profesional. Un maestro expresó: “Uno conoce más al compañero, la forma humana... aquí afloraron cosas que uno cuenta y que de pronto el otro dice- ay ve la situación que está pasando este” (Maestro 4 - Grabación de sesión). Este tipo de interacción demuestra cómo la literatura ofrece un espacio para reflexionar sobre las experiencias de otros, abriendo una puerta para un entendimiento más profundo de las vivencias ajenas.

Además, la visualización de experiencias complejas como el duelo y la muerte permitió a los participantes enfrentarse a temas filosóficos profundos. En el contexto del libro *El corazón y la botella* (Jeffers, 2010), una maestra, aunque nunca había experimentado la muerte de un ser querido, reflexionó sobre lo difícil que sería enfrentarse a esa situación al ponerse en el lugar de la protagonista: “Yo me imagino, a cada quien nos va a tocar, pero debe ser muy difícil de aceptar, ya cuando le toca a uno” (Maestro 1 - Grabación de sesión). Este proceso de visualización se puede asociar con lo que Mandoki (2008) denomina “estesis”, que implica la capacidad de percibir y experimentar estéticamente temas complejos, como la vida y la muerte, que enriquecen la comprensión de la existencia humana.

De acuerdo con Reyes (2016), la literatura permite a los individuos “dejarse afectar” para nombrar los misterios esenciales de la vida y la muerte, los cuales son “misterios esenciales que nunca logramos entender... y lo que hay en la mitad” (p. 8). Así, la experiencia literaria ofreció a los maestros no solo una vía para empatizar con los personajes de la ficción, sino también una manera de reconsiderar su relación con el mundo y con los demás, enriqueciéndose a través de la reflexión estética y emocional sobre realidades complejas.

## Conclusiones

A partir de la investigación realizada sobre la vinculación de docentes a experiencias estéticas con obras de literatura infantil se puede concluir que los rasgos se caracterizaron por permitir a los sujetos establecer conexiones en distintas dimensiones. Estas iban desde la relación y construcción de significados a partir de elementos ofrecidos por el texto, hasta llegar a conexiones más íntimas y profundas que involucraron el contexto personal y la historia de vida de los participantes. Lo anterior lleva a reconocer que, si bien no existe un orden jerárquico en el que se presentaron estos rasgos, a medida que avanzaron los encuentros, fue más recurrente encontrar en los rasgos de la experiencia conexiones más íntimas y profundas que los sujetos establecieron desde la literatura con su propia historia de vida y la de otros.

Dado lo anterior, los rasgos de la experiencia estética de los docentes permitieron reconocer que las formas cualitativas en los que los maestros vivieron los espacios de lectura con literatura infantil estuvieron caracterizadas principalmente por permitir sentirse a sí mismos y a su contexto, logrando hacer parte de su experiencia, ya que permearon y transformaron su ser. Por lo tanto, los rasgos de las experiencias estéticas que evocaron y confrontaron su contexto y su mundo interior se sintetizan en:

- a. Retratarse a través de las palabras, las imágenes, los aromas y las sensaciones para ver reflejada su historia evocada a partir de la literatura.
- b. Conectar desde la emoción para movilizar la construcción de significados a través de la narrativa literaria.
- c. Construir significados profundos que conectaron con lo que eran, conocían y percibían de sí mismos y del mundo.
- d. Confrontarse como sujetos y plantearse preguntas que cuestionaron su propia forma de ser y actuar como maestros y personas.
- e. Reconfigurar y construir nuevos sentidos y miradas sobre sí mismos y su propio contexto.
- f. Reconocer otras maneras de ver el mundo y sumergirse en realidades distintas y lejanas a la propia.
- g. Movilizar imágenes y sensaciones que los transportaron a su pasado, los conectaron con su presente y les permitieron proyectarse a través de personajes literarios para reflexionar sobre su propia historia y la de otros.
- h. Conectarse con la experiencia estética como medio de catarsis y liberación descifrando sentidos ocultos de su propia realidad.

En este sentido, se encontró que enfrentar a los docentes a experiencias estéticas literarias con literatura infantil, los condujo a lugares íntimos no solo para saber más de sí mismos sino también de los otros, pues como señala Andruetto (2009) “los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano” (p.50). Por ello se reconoce el lugar de la literatura infantil para conmover, maravillar y contradecir la propia experiencia, irrumpiendo nuestra vida para percibirla y percibir otras.

Dado lo anterior, se hace un llamado a recuperar el placer lector en la escuela e involucrar a los maestros en la reivindicación del sentido dado a la experiencia estética literaria, ya que para incidir en los estudiantes es necesario impactar al docente, pues él no puede invitar a explorar sobre aquello que desconoce; como bien menciona Petit (1999) para que el maestro pueda “transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, tiene que haberlo experimentado” (p.10) y la literatura infantil resulta propicia para la generación de experiencias estéticas literarias en cualquier edad.

## Referencias

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Ballester Roca, J., & Ibarra, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (29), 31–66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- Bodoc, L. (2014, mayo 24). *La literatura para niños y jóvenes: Una ciudad llena de puentes* [Video]. I Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9jSCHz0FkuU>
- Brown, P. (2016). *Mi maestra es un monstruo* (L. Pérez, Trad.). Editorial Océano. (Trabajo original publicado en 2014).
- Canteros, V., & Orlando, G. (2018). Mediaciones de lectura de libros-álbum en jardín de infantes: Las experiencias de docentes practicantes. En *III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza* (Actas). Universidad Nacional de La Plata. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10915/ev.10915.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10915/ev.10915.pdf)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93–112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Guzmán Moreno, L. (2022). *Archivo fotográfico de la Universidad de Antioquia: Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Antioquia.
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño Gutiérrez, E. A. (2018). *Aportes de la literatura como experiencia estética al proceso de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Siglo XXI Editores.
- Mora, M. A. (2020). *Experiencias de literatura infantil a tres voces: Entre goce estético y alimento emocional* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Digital Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12301>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (9), 69–87. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)
- Neira Piñero, M. R., & Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224–250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura: El papel de los mediadores* [Documento en línea]. <https://core.ac.uk/download/pdf/9533766.pdf>
- Piñero, A. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* [Tesis doctoral, Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación]. Repositorio UAL.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna Libros.
- Santos, T., Marton, F., & Booth, S. (2006). La fenomenografía: Una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39–46. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900603.pdf>
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215–227. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/13918>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>