

Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela

Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Educación

Julieth Viviana Neira Leguizamón  
Línea de investigación Educación y cultura política

Tutora  
Carol Pertuz Bedoya

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Departamento de posgrados  
Bogotá, mayo de 2021

## Agradecimientos

A los maestros que se la juegan en este inhóspito campo de la enseñanza.

A Carol Pertuz, mi tutora. Siempre con su voz daba calma y sabiduría.

A mi familia, especialmente a mi mamá y mi papá. Quienes me acompañaron en la desazón y en un camino intrincado por miedos y emociones.

A mi Napo, sus sonrisas y sus juegos hicieron más llevadero todo el proceso. También cómplice de mis preocupaciones y oidor de mis relatos.

A todos los profesores de la maestría en educación, gracias por darme nuevos retos y aprendizajes

## Contenido

Introducción .....	7
Capítulo I. Acercamiento a políticas, programas y proyectos nacionales y distritales de lectura literaria.....	16
Reconocimiento a nivel latinoamericano de la promoción lectora .....	16
Organizaciones promotoras del acto lecto- escritor .....	18
Planes de lectura y políticas (programas-proyectos).....	22
Políticas de lectura y escritura (cultura escrita) .....	26
Política, programas y proyectos de lectura en la primera infancia .....	32
Balance general: Políticas, programas y proyectos de la lectura de literatura infantil.....	37
Capítulo II. Apuntes sobre la literatura infantil: una aproximación a su conceptualización .....	38
Contexto histórico: orígenes y desarrollo del concepto de literatura infantil .....	39
Aproximación histórica a la literatura infantil en Colombia.....	43
Contexto de instrucción: Literatura infantil, pensamiento religioso y acciones moralizantes.....	46
Contexto estructural: Folclore y literatura infantil.....	49
Contexto de acción: Literatura infantil, bibliotecas y educación.....	50
Dimensiones de la literatura infantil: Características y apropiaciones.....	53
Balance general: Literatura infantil, un concepto en construcción .....	57
Capítulo III. Prohibido leer: algunos elementos generales a propósito de la censura .....	62
Fundamentos de la categoría censura: hacia una conceptualización.....	64
Mirada al sujeto censor- selección de obras literarias .....	66
En particular: La censura de la lectura de literatura infantil en Colombia .....	67
Censura normativa: un estado en cuestión .....	68
La escuela, el país de la censura: ¿Maestros, mediadores o censores? .....	74
Balance general: Censura en criterios de selección para la lectura de obras literarias en la escolaridad .....	77
Capítulo IV. Capital cultural: la selección de obras literarias en la escuela.....	80
Capital cultural institucionalizado: El maestro en la escolaridad.....	83
Capital cultural objetivado: Literatura infantil.....	87
Balance general: Reflexiones del capital cultural .....	90
Capítulo V. Contextualización problematizadora: comprensión de la escolaridad con respecto a la	

lectura de textos de literatura infantil .....	92
Comprensión de la lectura de textos infantiles en el contexto escolar: comunidad educativa.....	93
Dimensión educativa: Reconocimiento de la escuela en la selección de libros .....	94
Consideraciones de reuniones con editoriales en la escolaridad .....	98
Los maestros interpelan: una mirada a la producción académica de la Red del Lenguaje y el IDEP .....	100
Capítulo VI. Perspectivas de la selección de obras literarias en la experiencia educativa.....	121
Dimensión teórica: mirada conceptual y práctica de la selección de obras.....	
la literatura infantil.....	127
La censura en el ámbito escolar: una perspectiva desde la trayectoria lectora y la experiencia profesional .....	131
Capital cultural: expresión de la praxis lectora .....	141
Balance general: criterios de selección de obras de literatura .....	147
Conclusiones.....	153
Recomendaciones .....	155
Bibliografía .....	199

## Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas de entrevista semiestructurada.....	122
Tabla 2. Guía de identificación maestra Ethel .....	124
Tabla 3. Guía de identificación maestra Zea.....	125
Tabla 4. Guía de identificación de la maestra Ámbar .....	126

## Índice de Anexos

### Anexo 1. Transcripción de entrevistas

Anexo 1.1 Transcripción de entrevista maestra Ethel

Anexo 1.2 Transcripción de entrevista maestra Zea

Anexo 1.3 Transcripción de entrevista maestra Ámbar

### Anexo 2. Consentimientos informados de maestras entrevistadas

Anexo 2.1 Consentimiento informado de maestra Ethel

Anexo 2.2 Consentimiento informado de maestra Zea

Anexo 2.3 Consentimiento informado de maestra Ámbar

### Anexo 3. Autorización de datos personales de maestras

Anexo 3.1 Autorización de datos personales maestra Ethel

Anexo 3.2 Autorización de datos personales maestra Zea

Anexo 3.3 Autorización de datos personales maestra Ámbar

## Introducción

La lectura de la literatura infantil ha estado inscrita en una serie de marcos que son condicionados por realidades sociales, personales, históricas y culturales que inciden en la configuración de un canon de obras que, por supuesto, implica un proceso de selección que atraviesa filtros de distinto orden hasta llegar al lector final, léase, el niño. En mi experiencia como maestra he podido identificar que la selección de obras para la lectura de literatura infantil en la escuela se configura en el entrecruzamiento de varios elementos: las políticas públicas educativas nacionales y distritales, en especial las relacionadas con la lectura; los grupos editoriales que estructuran listados de libros que son propuestos año tras año en el ámbito escolar atendiendo a objetivos curriculares de la educación; los criterios de contenido para la lectura literaria que la comunidad educativa (directivos, maestros y padres de familia) valida, en donde emergen aspectos de orden tan diverso como los principios y valores institucionales, las concepciones hegemónicas acerca de la infancia, de la familia, de la vida en sociedad, de la diferencia, etcétera, presentes en los diversos actores antes mencionados; y, la relación misma del maestro con la lectura, tanto en su trayectoria personal, como en su ejercicio docente en el marco del cual deviene, para bien o para mal, en mediador entre el niño y la lectura, entre otros.

Así, los actores implicados en la selección de libros responden a enunciados preponderantes en los que se proyecta su ideal de sociedad; dicha selección se configura, entre otros aspectos, a partir de filtros que se han establecido, con el concurso de múltiples instancias, en un plan de lectura que avala o no ciertos textos. Los procesos de selección y los filtros antes señalados son considerados por algunos autores como formas de censura. En relación con las anteriores afirmaciones, en la presente investigación, se hace pertinente reparar en los elementos a partir de los cuales es posible rastrear los modos de configuración de los cánones de lectura literaria en la escuela, en especial de la literatura infantil, que no solo se traducen en los sujetos lectores (el maestro como primer lector y el niño como lector final), sino también en las orientaciones institucionales y en documentos que generan lineamientos en torno a la literatura infantil, la lectura, el lector (específicamente el niño como lector) y el maestro para plantear las construcciones conjuntas de la selección de textos acercándonos a la complejidad de sus configuraciones. Es importante mencionar que los elementos en discusión, como lo son las políticas públicas, las voces de las maestras entrevistadas y las categorías halladas, no se sitúan como determinantes de la configuración del canon escolar de literatura infantil, más bien, se analizan como elementos que, de distintas maneras, interpelan dicha

configuración en los contextos escolares de los que han sido parte las tres maestras entrevistadas y la investigadora.

Tal reparo llama la atención en torno a la necesidad de una mirada que permita comprender el desarrollo de la literatura infantil en Colombia mediada por un carácter de regulación que se puede presentar en la selección de libros infantiles para su lectura en espacios escolares y extraescolares. En el contexto colombiano, la escritura de libros para niños, específicamente de literatura infantil, se constituye en un hecho reciente impulsado por aquellos personajes que por razones emocionales, pedagógicas o estéticas tienen como destinatario primordial el niño (Robledo, 1997). En las últimas décadas se ha considerado, incluso, que la literatura infantil tiene un lugar relevante (fundamental, dirán algunos) en el mercado editorial del país.

En el panorama histórico de las producciones para niños en Colombia se ubican diferentes épocas con aportes propios de la psicología y la pedagogía. Los aportes de estas disciplinas (en diálogo o en tensión con los lineamientos de política pública internacionales) también han traído consigo reformas educativas que tuvieron como esencia los principios de la escuela activa, la cual consideraba, entre otros asuntos, las diferentes etapas del desarrollo del niño. Es así como diferentes acontecimientos promovieron espacios, cursos, instituciones, concursos y grupos dedicados a la literatura para la infancia, además hubo una mayor publicación de revistas literarias infantiles.

Un hito importante para este ámbito se ubica a mediados de los 90 en la reunión llevada a cabo por el Centro Regional para la Promoción y el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en donde se planteó la necesidad de adoptar políticas nacionales en todos los países del continente que promocionaran la lectura de libros. A partir de este marco, se empezó a pensar al niño como lector y a la escuela como un espacio para incentivar la lectura literaria; inicialmente, en los *Lineamientos Curriculares* (1998) que, en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, buscan brindar orientación en el proceso curricular para el mejoramiento de la calidad de la educación. Por su parte, el término literatura infantil empieza a hacerse a un lugar en la política pública a partir de la cartilla *La literatura en la Educación Inicial* (2014), un documento que se realizó en el marco de la política de Estado para la atención integral a la primera infancia, *De cero a siempre*. Además de sus consideraciones sobre la literatura infantil, el documento también sitúa con claridad el lugar del niño como principal lector de este tipo de producciones; este texto creado por Irene Vasco

y Yolanda Reyes plantea las manifestaciones artísticas y los géneros que se deben considerar para la infancia, además de estrategias para el aprendizaje del código escrito.

En estos acumulados, las políticas públicas relacionadas con la lectura literaria se han preocupado por el mejoramiento y la promoción de textos en los diferentes lugares considerados como espacios convencionales de lectura y espacios no convencionales de lectura: los primeros, enmarcan a la escuela por sus características “formales” en relación con las prácticas lectoras; los segundos, todos aquellos lugares que, se presupone, no son espacios pensados para leer (hospitales, parques, cárceles, estaciones de bus y plazas de mercado, entre otros). De esta manera, se han implementado programas a nivel nacional y distrital que pretenden aumentar el índice lector<sup>1</sup> y trascienden de los niveles escolares como: *Bogotá Sin indiferencia* (2006-2016); *El Compendio de Políticas Culturales: El plan Nacional para las artes* (2006- 2010); *Leer es mi cuento* (2010-2014); *¡Pásate a la biblioteca escolar!* (2014-2018); *Territorios narrados* (2016-2018); *Leer es volar* (2016 – 2020).

Adicionalmente, distintas organizaciones de índole nacional se conformaron en el último tiempo y fueron fundamentales en la formulación de políticas para la promoción de la lectura y la escritura, como es el caso de la Fundación para el fomento de la Lectura (Fundalectura) que difunde publicaciones de Colombia y genera listados de libros altamente recomendados que se consolidan como guía para la dotación de bibliotecas. De manera análoga, funciona la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura), una entidad con cubrimiento nacional que reúne personas naturales y jurídicas comprometidas con la promoción y el desarrollo de la lectura y la escritura también está asociada con la Fundación Gilberto Álzate Avendaño con el fin de divulgar y fortalecer el programa de fomento a la lectura *Libro al Viento* a través de clubes de lectura.

En relación con la escuela, la política pública en torno a la lectura literaria se estructura a partir del PNL (Plan Nacional de Lectura) y los PILEO (Proyectos Institucionales de Lectura), concebidos como eje transversal del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Para la implementación de este proyecto, las instituciones deben considerar los siguientes documentos como guías: los *Lineamientos Curriculares* (1998) y los *Estándares Básicos del Lenguaje* (2006); ambos documentos contemplan

---

<sup>1</sup> Desde los parámetros del MEN (Ministerio de Educación Nacional), el índice lector en el sistema educativo es el comportamiento del lector sobre: La cantidad y calidad de lectura que se relaciona con variables sociales, culturales y económicas; la evaluación de algún tipo de medida, es decir, el impacto de un programa y/o un proyecto en una comunidad determinada. Lo anterior se estima con estadísticas y promedios que permiten generar estrategias para la mejora de las falencias halladas.

esquemas cognitivos de aprendizaje que proponen al docente elaborar un mapa de seguimiento en los diferentes grados de escolaridad. En ese sentido, los objetivos que son propuestos en cada uno de los programas planteados por parte de entidades nacionales y distritales se enfocan en la formación de lectores por medio de textos que son propicios según la edad o el grado en el que estén, lo cual está ligado a la concepción del desarrollo cognitivo del sujeto para el desarrollo mental; pocas menciones hay acerca del lugar de la literatura infantil en la formación de la dimensión estética del sujeto y menos aún acerca de la lectura literaria en la escuela como una situación de goce estético.

Es así como la literatura infantil se ha analizado desde diferentes puntos de vista como objeto de la cultura, la historia, la evolución, los discursos sociales sobre la educación, la infancia o la ideología dentro del sistema literario y su mercado. Lo previamente descrito constituye factores que se tienen en cuenta en la selección de libros, pero más allá de ello, se encuentran adultos quienes ofrecen los libros dependiendo de criterios propios de selección, Colomer (2010) menciona que es una tarea más que necesaria dadas las cantidades de obras que ponen a la disposición del lector las editoriales. En esa medida, la selección de libros es una operación para tener en cuenta al jugarse el destino de los lectores con debates en cuanto a la calidad, el gusto, la formación lectora y otros elementos estructurales de las narrativas. Por lo que se debe entrar en el accionar del cuestionamiento con el fin de saber cómo elegir dentro de esas nuevas lecturas, lo cual se rige por la calidad de los libros, la adecuación de intereses, las capacidades de lectores y las funciones para otorgar.

Esta caracterización de la literatura infantil en el campo de la enseñanza, con el énfasis situado en su dimensión estética (expresada en los múltiples lenguajes que la habitan), configura apuestas en cuestiones de la selección de obras literarias, si se entiende que allí se pone en juego la comprensión del mundo social elaborada por posiciones de los sujetos y las instituciones que, al tiempo que se relacionan con las ideas construidas social e históricamente a propósito de la infancia, son abocadas a participar en procesos de socialización y de formación de los niños que constantemente están en tensión.

Con base en lo descrito hasta aquí, el presente estudio busca responder al siguiente interrogante: ¿Qué elementos intervienen en la configuración de los cánones de lectura de literatura infantil en el contexto escolar a la luz de las experiencias de tres maestras de instituciones educativas ubicadas en Bogotá? En la investigación se parte de asumir el término *Canon literario* desde la mediación

institucional, así, se entiende que la configuración del canon corresponde a un proceso que produce criterios de lectura y de valoración mediados por las acciones de impartir y formar; en esta lógica se sitúan preceptos institucionales de los dispositivos validadores en donde se logra reconocer un orden en disposición de legitimarlos (Kohan, 2019; Díaz 2020). En consideración, Pierre Bourdieu menciona las obras consagradas (canon literario) como aquellas que cumplen unas reglas en los procesos de transmisión, difusión y legitimación operantes dentro del campo intelectual.

Entre tanto, se estima necesario el reconocimiento de programas nacionales y estatales, y de experiencias de maestros con los procesos de lectura de la literatura infantil en el ámbito escolar, pues permitiría ampliar la mirada acerca de los preceptos de lectura de literatura infantil en este contexto. Con todo, se planteó como objetivo general: Identificar los elementos que intervienen en la configuración de cánones para la lectura de literatura infantil en el contexto escolar a la luz de las experiencias de tres maestras de instituciones educativas ubicadas en Bogotá. Lo anterior, enmarcado en tres objetivos específicos: (1) Rastrear lo propuesto sobre la lectura de literatura infantil en la escuela en las políticas públicas nacionales y distritales que comprenden el periodo 1990-2018; (2) Reconocer los criterios que tres maestras de instituciones educativas, públicas y privadas, consideran para la selección de textos de literatura infantil en el contexto escolar; (3) Establecer, a partir de los hallazgos en la política pública y en las prácticas pedagógicas de tres maestras de instituciones educativas ubicadas en Bogotá, los filtros que operan en la configuración del canon de lectura de literatura infantil.

El presente estudio cobra relevancia y se justifica en la medida que es necesario conocer, mediante la normativa y la experiencia escolar, discursos, paradigmas y regulaciones que han constituido la selección de obras para la lectura en el aula desde una acción remitida a todo lo que compone a la literatura infantil, es decir: a lo que pensaron sus difusores (editoriales, escritores), los teóricos literarios, la censura (en sus formas más directas o más vedadas), los órganos estatales y los fenómenos culturales que emergieron en la selección y abordaje de cierta literatura que se ha constituido como canon escolar. En otras palabras, este documento se hizo para reconocer de manera particular las configuraciones que se han constituido y propuesto en la escolaridad con respecto a la literatura; de qué forma los maestros han definido y socializado la literatura infantil; qué factores normativos permiten construir ciertos preceptos en torno a la literatura infantil y su selección; y definir los criterios que emergen en las etapas de selección con sus dinámicas adscritas en la institucionalidad.

Los fundamentos teóricos y epistemológicos de la investigación tomaron forma gracias a tres puntos de partida. El primero desde el marco de la literatura infantil que permitió comprender la problemática y bordear los límites de estudio. En esta instancia se realizó un recorrido histórico de expresiones predominantes que marcaron una época determinada —sin que ello implique desconocer expresiones que marcaron rupturas—, todo esto a partir de elementos planteados por Cervera (1992), Colomer (1999) y Díaz (2015), es así como la categoría literatura infantil se consideró como una manifestación artística que tiene como destinatario al niño, sus obras obedecen a un tratamiento en específico con préstamos de imágenes, formatos y tecnologías que son variables y activas al acudir a las diferentes circunstancias del niño que está enmarcado en un contexto determinado. Las obras inscritas en la literatura infantil posibilitan la discusión, la conversación y la argumentación por el tratamiento de temas que, si bien pueden aportar a la formación, no implican una intención didáctica ni moralizante, sino que buscan, con un énfasis principal en la dimensión estética de los lenguajes que las comprenden, hablarle al niño (y también a los lectores adultos) de asuntos que atraviesan la condición humana, desde el punto de vista de la infancia. En contraste, se cuenta con una categoría más amplia: libros para niños (libros informativos, libros de texto, revistas para el público infantil, etc.) donde la literatura infantil es apenas una parte. Este tipo de obras se caracterizan por la interdisciplinariedad que implican los procesos de creación, de edición y de análisis crítico, pues, todos estos procesos se valen del conocimiento que diversas disciplinas han aportado para la comprensión del mundo infantil. Aquí es importante señalar que la literatura infantil, entonces, no corresponde a los libros didácticos o a los recursos escolares como los libros de texto, tampoco a los libros informativos para niños, ni a los que bajo la estructura de algún género literario tienen la intención de aleccionar o transmitir la “buena conducta”.

Por otra parte, el segundo foco conceptual del trabajo se nutrió de los planteamientos de Fanuel Díaz, de él se desprende el planteamiento de la censura que permitió situar todos aquellos elementos que demarcan ideas a propósito de cómo debe ser la infancia y cómo se concibe a partir de justificaciones morales, costumbres y según la sensibilidad lectora. En este sentido, se identificó una construcción en las políticas nacionales y distritales de lo que se considera políticamente correcto (Díaz, 2020) al modelar con orientaciones y ciertas restricciones la formación del niño-lector, en donde se pudo identificar recomendaciones positivas en cuanto a la caracterización del lector y el tipo de textos a leer, a partir de clasificaciones que establecen condiciones evaluativas y regulativas. Algunas formas de censura encuentran expresión no sólo en las políticas públicas para la lectura; también se encuentra en los principios institucionales y en los capitales culturales de los maestros, como

principales mediadores de lectura en el escenario escolar. Estas condiciones de posibilidad se aúnan con fronteras desde un perfil de lo adecuado, lo comprensible y lo satisfactorio para los que se encuentran en la práctica de considerar los modos de leer y la decisión lectora.

Para pensar el lugar de la trayectoria del maestro en la selección de obras literarias a la hora de *dar (o negar) de leer* a sus estudiantes, la incidencia de su propia relación con la lectura literaria en el lugar que le construye en el aula, se optó por tomar prestadas las consideraciones de Pierre Bourdieu en torno a la distribución de los recursos materiales que se traducen como modos de apropiación de capitales sociales (objetividad de primer orden); y los sistemas simbólicos de las actividades prácticas de los agentes sociales, en este caso de los maestros (objetividad de segundo orden). De ahí que se consideró oportuno situar la categoría de capital cultural aportada por Bourdieu (2008) que en esta investigación se refiere a los factores sociales, económicos y políticos que, expresados en la trayectoria de los sujetos (entrevista de maestros) y en sus acumulados culturales, inciden en la configuración de un canon literario en donde el libro hace parte de la demagogia racional, ya que el mediador desde su conocer literario determina el qué leer y el cómo leer evidenciando un capital dominante sobre uno particular. Así, se teje una forma de mirada hacia los elementos a partir de los cuales es posible rastrear unos modos particulares de selección de lectura en donde puede converger la literatura infantil, la cual se configura a partir de convergencias entre unas cuestiones macroestructurales —como la normatividad— y elementos microestructurales como es el conjunto de experiencias pre-lectoras que son transmitidas por el agente- maestro que se sitúa en un *habitus* (disposiciones y elecciones), lo cual está constituido por prácticas sociales que se desenvuelven en ciertas situaciones o sistemas en la escolaridad, como es el caso del canon literario. Esta categoría permite situar la pregunta por la formación del maestro como lector y la manera como esto redunda en su papel como mediador entre el niño y la literatura.

Las trayectorias lectoras de los maestros, en las cuales se expresa este capital cultural respecto a la lectura literaria, en especial de la literatura infantil, están representadas en esta investigación en Ethel, Zea, Ámbar y yo, cuatro licenciadas inmersas en el ámbito escolar, pero, sobre todo, en el ámbito literario. Nosotras, desde la particularidad de nuestra trayectoria como lectoras y nuestra experiencia como maestras, relatamos cómo hemos vivido la selección de obras literarias en la escolaridad; reconocemos un recorrido por la lectura literaria que tiene dinámicas cambiantes, lo cual ha influido en quienes somos como maestras en el aula y en el canon literario que se selecciona en los planes lectores con nuestro concurso.

En lo referido, orientar y propiciar la reflexión de las prácticas pedagógicas a través de las entrevistas permitió reconocer al maestro como sujeto de saber que tiene ciertas experiencias que han afectado su devenir en la selección de obras para leer en la escuela, como también su concepción acerca de la lectura y la literatura infantil. De tal manera, que la práctica pedagógica se reconoce en el presente trabajo de investigación como un proceso vinculado al compromiso con la sociedad y la cultura (realidad) que se ve mediado por el capital cultural, pues es desde ese último —la experiencia propia— que se puede transformar críticamente la experiencia social por medio de una praxis que pongan al educador y al estudiante en condiciones de situarse a sí mismo como activo agente social, cultural e histórico (Calderón, 2018; McLaren, 1992). De tal manera que, este escenario de reconocimiento de las maestras permitió retornar a su trayectoria de vida y a sus experiencias vitales, como también dio la posibilidad de escudriñar lo significativo y potencial de su trabajo, así como el sentido que le otorgan a sus prácticas.

En este sentido, se propuso un estudio situado en el paradigma interpretativo–comprensivo; la investigación se vale tanto de fuentes documentales —entre las que cabe mencionar aquellas que permitieron reconstruir un contexto histórico de emergencia de las preocupaciones de diverso orden en torno a la literatura infantil y su relación ambigua con el ámbito escolar, y aquellas que abarcan las políticas públicas en las que confluyen la lectura literaria y el ámbito escolar—, como de entrevistas semiestructuradas que apuntaron a la reconstrucción de las trayectorias lectoras de tres profesoras; vale la pena anotar que, con los mismos interrogantes de esta entrevista en mente, llevé a cabo un ejercicio reconstructivo de mi propia trayectoria. Para comprender lo que implica, es pertinente la lectura triangulada de estos dos tipos de fuentes que se aproxima a un ejercicio hermenéutico, cuyo propósito se ubica en comprender los filtros de diverso orden que operan en la selección de aquello que se “da de leer” a los niños en el ámbito escolar, en materia de literatura infantil y, con base en ello, identificar los elementos que intervienen en la configuración del canon de lectura de la literatura infantil en la escuela. Desde este horizonte, se sustenta la investigación con el reconocimiento de la normativa y las trayectorias lectoras de los maestros que, a su vez, se vincula con el reconocimiento de categorías como capital cultural y censura con sus variadas formas de relación, de una u otra manera, determinan los criterios de selección de obras literarias en el escenario educativo. El planteamiento de la política pública contribuyó a reconocer interesantes contrastes con los relatos de los maestros, pues permitió cuestionar ¿cuáles son las

trayectorias lectoras de los maestros?, ¿tienen ellos, los maestros, una relación con la lectura literaria, en particular de la literatura infantil?

De modo que este informe de investigación se divide en seis capítulos. El primero recoge un panorama general de las políticas, programas y proyectos nacionales y distritales (1990 a 2018) de la lectura literaria, en particular de la literatura infantil. El segundo capítulo dialoga con los diferentes discursos y saberes de la literatura infantil puestos a circular por parte de los teóricos y críticos literarios en donde convergen aspectos sociales, culturales e históricos. La tercera parte del texto ahonda en las formas de censura que se han dado históricamente, pero de manera particular, se reconoce las formas de censura que se dan en la selección de obras de literatura infantil en los contextos escolares de las maestras entrevistadas en donde se mantienen ciertas cuestiones de validación. En el cuarto apartado, se destacó la categoría de capital cultural, se revisa aquí, las representaciones sociales, o sea, esos sistemas de selección, ideas y acciones que orientan a los individuos y permiten nombrar y clasificar las obras a leer en el aula, donde en algunos casos se contempla la literatura infantil. En este orden ideas, en el quinto capítulo, se dedicó a buscar las principales representaciones sociales de la selección de obras de literatura infantil que contiene el contexto docente, el apartado provee un marco teórico- analítico, así: un contexto del investigador en torno a la problemática; una serie de documentos investigativos que dilucidan el contexto escolar y las disposiciones de la lectura literaria con un enfoque en la literatura infantil. Y, por último, en el capítulo seis, se aprecian tres entrevistas de licenciadas adscritas al sector educativo público, privado, o ambos, quienes también comparten desde sus divergencias ciertas cuestiones del discurso literario, este apartado, a su vez, reconoce los diferentes hallazgos frente a los criterios de selección para la lectura de literatura infantil en el aula a partir del dialogo con categorías halladas en el proceso del trabajo de investigación.

## Capítulo I. Acercamiento a políticas, programas y proyectos nacionales y distritales de lectura literaria

Para la comprensión de los elementos que intervienen en la configuración de cánones para la lectura de literatura infantil en la escolaridad es pertinente examinar las políticas que sustentan la concepción actual sobre lectura, infancia y, por supuesto, literatura infantil. En efecto, se distinguen tres planos que enmarcan el análisis reflexivo: estructuración de las políticas, formas de articulación de los actores institucionales, y tipos de medidas que tienen incidencia en el ámbito escolar, en conjunto con sus objetivos. A continuación, se hace referencia a las políticas desde 1990 al 2018 con un análisis que hace un reconocimiento de la literatura infantil. En primera instancia, se describen las políticas públicas establecidas sobre lectura, para dar lugar a las políticas de lectura y escritura (cultura escrita) y finalmente se reconocerán las políticas con respecto a la infancia que incorporan el tema del lenguaje. Es importante mencionar que hace más de tres décadas ha existido la preocupación en Colombia por la incorporación de políticas de lectura y escritura desde diferentes instancias públicas, privadas, personales e institucionales con fines e intereses que varían según la perspectiva (económica, social, cultural...) en donde se sitúan programas, políticas y proyectos. Esta revisión permite, además, enmarcar el contexto histórico contemporáneo de emergencia de la relación entre escuela, formación de lectores y lectura de literatura infantil.

### Reconocimiento a nivel latinoamericano de la promoción lectora

En principio, la educación como estrategia de socialización y construcción en el mundo globalizado supone un funcionamiento, también global, de los requerimientos que se establecen para la fijación de estándares internacionales por medio de instituciones, lineamientos y políticas de carácter regional. Es así como en el año 1992, el Centro Regional para la Promoción y el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) convocó a la Reunión de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y el Caribe en donde a partir de cuatro principios básicos: la valoración de la lectura; la democratización; la diversidad cultural; y la productividad, presentó a los gobiernos la primera propuesta de lectura como objeto de la política pública en los países de la región. Pasaron doce años desde esta primera intención, y el tema de las políticas públicas avanzó en sus objetivos para acometer al analfabetismo y el iletrismo por medio de políticas educativas. Por otra parte, los sectores de la producción del libro en cabeza del CERLALC se preocuparon por el libro didáctico

debido a las debilidades del mercado del libro en los diferentes países, por lo cual alentaron la formulación de una política de lectura.

Más adelante, en septiembre del 2004, en cumplimiento a lo estipulado por los jefes de estado en el 2003 en la décimo tercera Cumbre Iberoamericana en Santa Cruz de la Sierra Bolivia, el CERLALC y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) convocaron dos reuniones, la primera con expertos de políticas públicas de lectura y escritura para la región, y una segunda comitiva con representantes de planes nacionales de lectura para confrontar las realidades de los programas y proyectos de cada país. Durante este mismo tiempo, el CERLALC intentó sin éxito, que la Cancillería Colombiana presentará ante la asamblea de la Organización de Naciones Unidas (UNESCO) la propuesta de incorporar el derecho a la cultura escrita. Para ejemplificar, *El proyecto Mil Maneras de Leer*, fue adelantado por el Ministerio de Educación Nacional, en convenio con el CERLALC, y en coordinación con el Ministerio de Cultura, con base en las políticas del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, "Hacia un Estado Comunitario", y con el *Plan Nacional de Bibliotecas* (PNLB); en este proyecto también estuvo vinculado el Banco de la República.

A partir de allí, el consejo de política económica y social, CONPES, presentó lineamientos de la política nacional de lectura y bibliotecas que tenía como objetivo: "hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de libros y la conformación de un sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas" (CONPES, 2003). Es así como *El Proyecto Mil Maneras de Leer*, se adelantó en el 2004 para la formación de docentes de cada una de las instituciones educativas, para el aprovechamiento pedagógico de las colecciones disponibles en bibliotecas públicas, dotadas por el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, con el propósito de fomentar la lectura y desarrollar competencias en los alumnos. Además, este proyecto buscó ligar el aspecto tecnológico, de manera que se promoviera el uso del portal *Colombia Aprende* como un aula virtual que apoyará a los maestros y a los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Anudado a esto, se ha venido avanzando de manera significativa en concebir la primera infancia como una etapa crucial en el desarrollo de niños. En buena medida, la relevancia de esta edad ha sido determinada por cuestiones cognitivas, como la plasticidad del cerebro infantil y la influencia de

las primeras experiencias que conllevan un estímulo con el entorno durante los primeros años de vida, punto esencial para la conformación de estructuras cognitivas, emocionales y afectivas, en los que se destaca la adquisición del lenguaje. En consecuencia, el CERLALC, como objetivo misional, impulsa la puesta en marcha de iniciativas que posibilitan la cultura desde la primera infancia (0 a 6 años) en toda Iberoamérica; por ello, el área de Lectura, Escritura y Bibliotecas, a través de su Observatorio de Cultura y Educación (OPI), pone a disposición personas involucradas en la promoción de la lectura con bebés y niños para orientar en actividades y proyectos alrededor de la lectura, la oralidad y la literatura. En el caso de Colombia, por citar un ejemplo, existen iniciativas en las que la lectura se incluye en la atención de salud de la madre y recién nacido a través de la entrega de libros, y proporcionándoles materiales con orientaciones sobre la importancia de la lectura.

Como se puede observar, estos procesos de normatividad de la lectura en la institucionalidad han sido desarrollados en lugares y momentos diferentes, además han sido configurados desde las acciones económicas y políticas, convirtiéndose en referentes que han influido en las concepciones de selección de obras literarias, y que, de manera directa, reflejan efectos en la escolaridad y en la estructuración de políticas nacionales y distritales de lectura en Colombia. De este modo, se entiende que la legislación de normativas es un acto que se va instaurando a través de consensos políticos o tensiones en este ámbito en el que se ponen en juego intereses del estado, del mercado y de la sociedad civil. Estos consensos y tensiones influyen en la concepción de la lectura, la literatura y el lector. De acuerdo con el planteamiento de esta investigación, el capital cultural se constituye en el eje de esta relación, por su centralidad en el campo educativo, porque es en éste donde se incorporan las capacidades, experiencias, conocimientos adquiridos por medio objetivado, vivido y certificado.

### Organizaciones promotoras del acto lecto- escritor

En el proceso de normativización surge en Colombia una movilización social organizada en torno a las propuestas de lectura; para ilustrar, vale la pena mencionar a la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA) y los Concejos Locales de Lectura y Escritura que funcionaron en Bogotá por alrededor de diez años. No obstante, estas iniciativas no han tenido la continuidad necesaria debido a las pocas políticas de apoyo lector, las cuales tampoco se han terminado de formular a pesar de tanto tiempo. Otras organizaciones de índole nacional se conformaron en el último tiempo y han sido fundamentales en la formulación de políticas para la promoción de la lectura

y escritura como es el caso de Fundalectura, la cual difunde publicaciones colombianas y genera listas que se consolidan como guía para la dotación de bibliotecas; adicionalmente, Fundalectura trabajó con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Cultura (Min cultura) para la implementación de planes en el fomento de la lectura como lo fueron: *Leer es mi cuento*, *Bibloestaciones* y *Fiesta de lectura* (ICBF 2007).

Fundalectura es uno de los principales entes que ha contribuido a la promoción lectora, la fundación sin ánimo de lucro nació en 1990 con el objetivo de contribuir a diferentes poblaciones en el desarrollo social y cultural por medio de la formación de espacios y políticas de lectura y escritura. Después de tres años, la fundación fue reconocida por la Ley 98, *Ley de fomento del Libro*, como la entidad que promueve la lectura en el país y consecuentemente, como organismo asesor del gobierno nacional para la formulación de planes y programas de fomento de lectura. Cronológicamente, los logros de Fundalectura a partir de 1991 han sido: la participación en la creación de planes de lectura; la realización de congresos nacionales fuera y dentro de las ferias del libro; las convocatorias para premiación de bibliotecas y obras literarias; el acompañamiento, la dotación y el fortalecimiento bibliotecario; la creación de programas para el encuentro lector en diferentes espacios; y en últimas, la asesoría y dotación de bibliotecas públicas y de establecimientos educativos.

Dentro de los proyectos de Fundalectura está el crear lugares para el acercamiento lector, por ello, las bibliotecas son primordiales para el encuentro, la formación y la construcción de la lectura y la cultura escrita. Entonces, se piensa en la composición y la operación de aquellos lugares que resguardan realidades y que construyen significados, teniendo en cuenta los oficios y las tendencias de lecturas en diferentes poblaciones. Por lo cual, se crean espacios considerados como *convencionales de lectura* y *no convencionales de lectura* de la mano con diferentes estamentos distritales y nacionales. Ahora bien, entre los programas destinados a los espacios convencionales de lectura, uno de ellos fue creado en el 2015, llamado *Aventura de Letras* que tuvo la contribución de la Fundación Terpel, el proyecto se ejecutó en nueve instituciones educativas ubicadas en zonas de escasos recursos. Dicho programa, contó con tres fases de convocatoria: diagnóstico, formación y seguimiento; por consiguiente, cuando se terminaba la adecuación de la biblioteca, se procedía a la indagación de necesidades literarias en jornadas de formación y acompañamiento a docentes durante tres años.

En paralelo, también es importante el papel de Fundalectura, puesto que tiene como objetivo la elaboración de la lista de los altamente recomendados, un proceso de análisis y lectura con criterios de calidad relacionados con el contenido, la ilustración, la edición, la impresión y la encuadernación de los títulos. Ahora bien, ¿Quiénes seleccionan los textos? Son voluntarios de diferente procedencia, pero relacionados con la industria del libro y la lectura desde distintas disciplinas. Entonces, los comités de valoración se integran por estudiantes avanzados y profesionales con experiencia en: literatura, filosofía, educación preescolar, psicología, fonoaudiología, filología, lingüística, traducción, comunicación, bibliotecología promoción lectora, ilustración, diseño gráfico y edición. Es así como la valoración y la elección de libros recomendados se hace de manera colectiva teniendo en cuenta el argumento de la obra, los gráficos y la instancia editorial, todo con el fin de enlistar libros que, según criterios definidos y sistematizados por Fundalectura, son de la más alta calidad para llegar al lector final y, con él, a los maestros, los bibliotecarios y otros actores involucrados en la promoción y la mediación de la lectura. Así mismo, el comité propone una clasificación por edades de los libros seleccionados, en la cual se tiene en cuenta el desarrollo del individuo en aspectos físicos y mentales (edad, curso, psicomotricidad...), como se describe en la página de Fundalectura (2021):

- Desde el nacimiento: Canciones, cuentos, juegos corporales, rimas y poesías son considerados los primeros textos. Y a partir de la habilidad de sentarse se habla de los libros ilustrados, álbumes, textos cortos o sin palabras que tienen como tema situaciones familiares, personas y objetos de su contexto. En la última etapa, al afianzarse los sentidos, se invita al uso de libros que están diseñados con diferentes texturas.
- Desde los tres años: Libros ilustrados, cuentos populares y de hadas, fábulas, historias inesperadas y absurdas. También la tradición oral, coplas, mitos, leyendas, juegos de palabras, rondas, poesía, libros informativos y sobre situaciones de la cotidianidad.
- Desde los seis años: Libros ilustrados, primeras novelas, relatos cortos fantásticos, aventuras cotidianas, humorísticos, tradición oral, libros informativos sobre historia, diversas culturas, ciencia, arte y sobre la forma de hacer las cosas.
- Desde los nueve años: Obras literarias y conceptuales con extensiones y estructuras más complejas. Como, por ejemplo, cuentos clásicos, fantásticos, aventureros, mitológicos, relatos de misterio, de detectives, ciencia ficción y humorísticos. Narraciones sobre la familia, amistad,

escuela y biografías junto con libros informativos sobre historia y otras culturas, ciencia, arte, deportes.

- Desde los doce años: Relatos de conflictos que tienen los adolescentes, amistades, primer amor, conflictos personales. Narraciones clásicas, aventuras, suspenso, policíacas, ciencia ficción, poesía, comic, biografías y libros informativos de todas las áreas.
- Desde los quince años: Relatos y poemas que tienen como eje central la búsqueda existencial, identidad, relaciones familiares y de amistad, amor, intereses sociales y políticos. Libros en el que se ven reflejados y protagonizados por medio de antihéroes que rompen lo establecido. Narraciones Sobre cómo viven en otros lugares, música, cine y arte.

Entre otras actividades, Fundalectura creó un programa en colaboración con la Fundación Sanar dirigido a pacientes con cáncer del Hospital de la Misericordia (HOMI); los niños, desde el 2013, disfrutaban de una colección compuesta por más de 400 títulos que se constituyeron en herramientas para actividades diarias de promoción de lectura y para el préstamo de libros para el pabellón o para las casas. Igualmente, en el 2011, el proyecto *Leer para sanar* del hospital Méderi recibió asesoría de Fundalectura con el propósito de ofrecer espacios de compañía, entretención y alivio a pacientes durante la estadía en el Hospital Mayor y en el Hospital Universitario de Barrios Unidos con ayuda de promotores de lectura, acompañados de carritos portalibros que recorrían los hospitales con el objetivo de brindar libros a los pacientes y visitantes, por lo que se refiere a los servicios de los programas, se realizaban préstamos, recomendaciones, lectura en voz alta y visitas del *carro libro*.

Frente a estas apuestas, Fundalectura reconoce el alcance pedagógico de la mediación de la cultura escrita en contextos formales y no formales, por lo que diseñan materiales pertinentes para los espacios de lectura y sus mediadores. La pertinencia de Fundalectura ha constituido otra mirada de la lectura desde espacios no convencionales de lectura, lo cual gesta una concepción del acto lector fuera de la escolaridad que permite evidenciar las acciones referidas a la educación como parte de la integración social en compromiso con el desarrollo integral. En el marco de los programas y proyectos que ofrece Fundalectura reconoce a la literatura infantil y los libros para niños como estrategia de formación de lectores entre los espacios de cuidado y educación, el hogar y las bibliotecas; a su vez, la fundación pone a disposición de las entidades públicas la información

necesaria sobre los libros recomendados por los comités para destacar la oferta editorial colombiana de los libros sobresalientes dirigidos al público infantil. Es así como también Fundalectura interactúa permanentemente con los organismos estatales para generar políticas y programas que promuevan la lectura y estimular la inversión pública en para mejorar la formación de lectores.

### Planes de lectura y políticas (programas-proyectos)

En Colombia, los planes de lectura han sido promovidos desde las políticas gubernamentales. En el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas -PNLB-, coordinado por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional, tiene como objetivo fundamental mejorar los niveles de lectura y escritura, fortalecer y racionalizar los servicios prestados por las bibliotecas públicas, facilitando así, el acceso para toda la población colombiana a la información, el conocimiento y el entretenimiento (CONPES, 2003). Busca consolidar estrategias de promoción y fomento de la lectura de manera que se contribuya a mejorar ampliamente las capacidades del recurso humano de las bibliotecas públicas y se consoliden comunidades lectoras en torno a estas instituciones, así como facilitar el encuentro con la lectura de una manera diferente y novedosa, que niños y jóvenes encuentren en los libros también una forma de diversión y entretenimiento, y por otro lado que las bibliotecas se puedan convertir en espacios distintos a aquellos destinados de manera exclusiva a la consulta escolar. Este programa buscó fortalecer 500 bibliotecas en todo el país, en el marco de lo que se ha llamado la Revolución Educativa, contenida en el Plan de Desarrollo de 2002-2006, con el apoyo del Banco de la República, Fundalectura a como es el caso de *Lectura en Voz Alta: Entre la Voz y la Letra*, en el cual los promotores de lectura fortalecen la práctica de la lectura y escritura que se desarrolla en los colegios, bibliotecas públicas y espacios no convencionales.

Dentro de este marco se gesta *El Plan Nacional para las Artes 2006-2010*, promovido por la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, con el apoyo de la corporación *Otraparte*, la Red de Bibliotecas del Banco de la República, el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, las Secretarías e institutos departamentales y municipales de cultura. Tuvo como objetivo diseñar e implementar estrategias para estimular la lectura crítica y la cualificación de la producción literaria en las diversas regiones de Colombia, impulsando la integración, circulación y divulgación de nuevos autores. El trabajo de este programa se realizó a través de talleres de escritura: estos talleres buscaron destacar la diversidad étnica, cultural y geográfica del país y sus programas tuvieron como base el oficio de

escribir. La Red estuvo conformada por 47 talleres en 26 departamentos que involucran a más de 1.000 escritores y producen cerca de 15 publicaciones al año.

En el contexto de Bogotá, las diferentes gestiones de la Alcaldía Mayor (1990 al 2018) en conjunto con la *Gerencia de Literatura* y encabezada por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, tienen en cuenta tres estrategias: Fomento a la creación, promoción a la bibliodiversidad y desarrollo de la lectura. La ejecución de las previas acciones es aplicable a todos los agentes del libro y agrupan diferentes programas, para ejemplificar: *Apoyos Concertados*, *Talleres de Literatura*, *Bibliodiversidad*, *Librerías Itinerantes*, *Libro al Viento*, entre otros. A destacar como espacios no convencionales de lectura en el distrito capital, se encuentran las *Bibloestaciones* y *Paralibros Paraparques* como parte del programa de Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte en el marco del programa Distrital de Lectura y Escritura *Leer es Volar*. El primero de los proyectos contaba con 400 títulos que podían ser disfrutados por parte de los usuarios de Transmilenio; además, en las *Bibloestaciones* de forma colectiva se desarrollaban tertulias, recitales, cafés literarios, cine foros y actividades para toda la familia. En cuanto a los paraderos *Paralibros Paraparqués* (PPP) poseían más de 300 libros para servicio de préstamo y lectura para niños, jóvenes y adultos de todas las localidades de Bogotá.

En particular, el *Libro al Viento* es un programa que busca desarrollar hábitos de lectura con la ampliación de horizontes culturales que promueven la apropiación del lenguaje literario, por lo que se empieza con la circulación de los libros en la ciudad contribuyendo con la participación ciudadana. Este programa, a partir del 2004, publicaba libros en formato pequeño de la literatura universal, hispanoamericana y colombiana en coordinación con la Fundación Gilberto Álzate Avendaño. Todo ello, consolidado en el decreto 133 del 21 de abril del 2006 por lo que se adoptó en los lineamientos de *Política Pública de Fomento de Lectura* en el periodo 2006- 2016.

Otro programa liderado desde el Ministerio de Cultura es denominado *Leer Libera*, éste fue diseñado por el PNLB como invitación a la experiencia lectora que trasciende del deber escolar. Es así, que se planteó como meta elevar los niveles lectores con el fortalecimiento de bibliotecas locales y capacitación de promotores de lectura para hacer de Colombia un país de lectores; por consiguiente, bibliotecas recibieron cerca de 3.000 libros con contenidos de programas académicos.

De eso se desprenden programas como *Lectores ciudadanos* (2018) que tenía como objetivo la promoción de lectura, escritura y oralidad en todas las localidades de Bogotá. El programa se desarrolló con jóvenes expertos en promoción de lectura y literatura, quienes se encargaron de formar y acompañar a 300 líderes comunitarios para convertirlos en mediadores de la cultura escrita. Adicionalmente, los promotores de lectura realizaban: lectura abierta a la comunidad; asistencia técnica en la organización de espacios; actividades de promoción y motivación de la lectura; y tertulias literarias para conversar y pensar sobre gustos literarios. A su vez, se desarrollaron talleres de escritura abiertos al público, y por el lado de la lectura, se realizaban cinco itinerarios que tenían un ciclo de cuatro sesiones en los que se abordaron temas de ciencia ficción- literatura, mujer – literatura, música- poesía, ciudad – literatura y naturaleza, todo ello dictado por un experto del tema quien entregaba resultados, libros recomendados y textos que daban cuenta del recorrido de cada temática.

Más adelante, en el periodo 2008-2012, el Distrito propuso el Plan de Desarrollo *Bogotá positiva: para vivir mejor*, el cual tenía como una de sus metas, el diseño de un plan distrital de lectura que consolidará estrategias capaces de fomentar la práctica de la lectura y garantizar el derecho de la población a la cultura escrita. El documento se formuló de acuerdo con el sector público y privado representado en el *Consejo Distrital de Fomento de la Lectura*, atendiendo los lineamientos de *la Política pública de Fomento a la Lectura para el período 2006-2016*, según las pautas presentadas en la Guía para el diseño de Planes Nacionales de Lectura, diseñado por CERLALC. Por lo tanto, se creó *Plan DICE*, definido a partir de los lineamientos de *Política Pública de Fomento de la Lectura* (Decreto 133 de 2006) y su finalidad fue generar oportunidades que favorecieran el acceso a la cultura escrita, el desarrollo de la oralidad, de las prácticas de la lectura y escritura de los habitantes bogotanos con prioridad en niños, niñas y jóvenes.

En esta mirada sintética de los programas y proyectos no se puede soslayar el papel crucial de los actores que emergen dentro del concepto de lectura como el maestro, el mediador, el lector y el estudiante. En consideración con sus relaciones existentes, se puede reconocer el mediador, como todo aquel que permite el acercamiento a un texto; dichas personas pueden ser capacitadas o tan solo desde un conocimiento propio juegan a interactuar con las letras. En comparación, el maestro se concibe como aquel que evalúa, promueve y motiva a leer ciertos libros según objetivos de lineamientos educativos; adicionalmente, dicho gestor de lectura debe tener un bagaje lector amplio según la normativa, pero también juega un papel fundamental, la institución, puesto que es un eje

para decidir qué es lo pertinente para el estudiante según el grado, por supuesto, se ve mediado con preceptos de acudientes sobre lo que es correcto e incorrecto de mostrar. Por consiguiente, la censura de forma consciente o inconsciente toma lugar en espacios que deberían ser considerados como posibilitadores de una mirada crítica hacia las realidades que pueden ser encontradas en los libros.

De la misma manera, se cuestionan los limitantes que tienen los docentes para dar cabida a nuevos libros que traspasen las fronteras del deber ser, por ello, el estudiante o lector en cada una de las normativas siempre está acompañado de un adulto que permite el acercamiento a los libros. Al respecto Robledo (2018) sitúa aquel sujeto que media con los libros de la siguiente manera:

Sin embargo, no todos los mediadores (docentes, bibliotecarios, promotores de lectura, madres comunitarias) son ni deben ser críticos literarios. Son y deberían ser lectores, unos buenos lectores, apasionados que se pasean con gusto y familiaridad no solo por la literatura que los alimenta a ellos sino también por los libros para niños. Y en ese recorrido apasionado se van curando los criterios de selección, vamos intuyendo y develando ese misterio aparente de la calidad literaria. (p. 5)

Desde esta perspectiva, se podría hacer referencia a la transmisión cultural que según Petit (2015) es una presentación al mundo que ha pasado de generación en generación, en otras palabras, los mediadores hacen dicho proceso por medio de la experiencia que se ha tenido con los libros. Así, se establece la necesidad de comprender los filtros que emergen en torno a la selección de la literatura infantil, la cual es asumida como lugar de encuentro de subjetividades de autores y lectores, pero no se aboca solamente a los niños, sino también a los adultos, debido a los encuentros que se generan a partir de los libros.

Con este telón de fondo, es preciso señalar que la promoción de lectura y de literatura conlleva un proceso social y político a nivel latinoamericano, nacional y distrital que convoca una diversidad de realidades institucionales, lo cual se traduce en distintas estrategias que se implementan en función de la lectura y la literatura. Estas estrategias, se expresan en planes, programas y proyectos de lectoescritura que son propiciados por mediadores, y en otros casos, por maestros que fomentan las habilidades lectoras. La manera como los expertos resuelven las actividades de lectoescritura nos muestra, con cierta precisión, tres situaciones: la primera, el niño como sujeto que es mediado por transmisiones históricas y culturales que interpelan en todas las dimensiones de su desarrollo; la

segunda, la lectura como posibilitadora del cumplimiento de objetivos en donde se encauza el ideal de sociedad a partir de normativas realizadas por ciertos sectores considerados como especializados en el ámbito de la lectura y de la literatura; y en tercer lugar, los esfuerzos por parte de la sociedad civil y de entes tanto nacionales como distritales para el reconocimiento de la lectura como factor esencial en el desarrollo del ser humano.

### Políticas de lectura y escritura (cultura escrita)

Es conveniente mencionar que las políticas de lectura y escritura han estado enmarcadas en los retos educativos de la región que, en suma, tienen la necesidad de circunscribirse a una sociedad tecnológica que propone la lectura y escritura como instrumento para alcanzar las metas propuestas por la sociedad de la información que, en últimas, es la misma sociedad de consumo. Estos presupuestos ya tienen unos consensos en la sociedad fabricados por el poder con todas sus instituciones, incluida la escuela, por lo cual se debe poner en duda estos consensos, en vez de adherirse previamente a ellos de manera pasiva. Para ampliar estas presunciones, es primordial reconocer las políticas que se han establecido bajo ciertos esquemas y objetivos que se producen y reproducen en diferentes escenarios, como es el caso de la lectura mediada. Dentro de este marco, las políticas públicas relacionadas con la lectura literaria se han preocupado por el mejoramiento y la promoción de textos en los diferentes lugares considerados como *espacios convencionales de lectura y espacios no convencionales de lectura*.

No obstante, en pocas instituciones educativas se trabaja el Plan Lector como proyecto educativo, o transversal, por lo tanto, no hay cumplimiento de sus objetivos propuestos, o se ejecutan de manera parcial. En asunto, la ejecución del Plan Lector en las instituciones privadas en su mayoría está determinada por la incursión de la empresa editorial que muestra programas de Plan Lector de acuerdo con intereses particulares de la institución. En contraste, los colegios públicos no cuentan con un listado extenso de selección, puesto que los recursos de lectura determinan el qué pueden leer, ya que se debe contar solamente con lo que posee la biblioteca escolar y/o la biblioteca personal de los estudiantes.

Para tener en cuenta, los objetivos que son propuestos en cada uno de los programas planteados en el PNL se enfocan en la formación de lectores por medio de textos que son propicios según la edad o el grado en el que estén. A partir de lo anterior, el estado pretende fomentar la lectura a nivel nacional para toda la población, y en la escolaridad. Al respecto el CERLALC se plantea lo siguiente:

Un PNL es un proyecto liderado por las instituciones del Estado de un país, para concretar y fortalecer su política pública de lectura mediante la concertación y la articulación de esfuerzos adelantados por diversos actores: la sociedad civil organizada, la empresa privada y la academia, entre otros. El plan tiene como propósito mejorar la realidad de la lectura y se formula y desarrolla en un proceso que trasciende el corto plazo. Dicho proceso incluye varias fases (diseño, desarrollo y evaluación) y debe entenderse como una propuesta flexible que se ajusta y reconstruye en función de las realidades sobre las cuales opera. (CERLALC, 2015, p. 20)

En su momento, en el marco del PNL se planteó el programa *Leer es mi cuento*, sus objetivos: el fortalecimiento de la lectura y escritura para la mejora de niveles de comprensión e incorporación a la cotidianidad, todo ello, con el fin de aumentar los índices de lectura en la población colombiana a través del Ministerio de Cultura, permitiendo un fácil acceso a los materiales en diferentes espacios, tal y como se referencia a continuación:

Los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional propuso el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores. (MEN, 2017, p. 1)

Entonces, el plan pretende facilitar el encuentro de niños y jóvenes por medio de estrategias, donde se contemplan cinco líneas de trabajo:

- Producción editorial: materiales de lectura y escritura

Esta línea buscaba que los niños lectores tuvieran acceso a libros de calidad, por lo cual se entregaban a diferentes instituciones textos informativos, formativos y recreativos para fortalecer bibliotecas escolares.

- Fortalecimiento territorial de la escuela y las bibliotecas:

Se dio a través de la asistencia técnica de las Secretarías de Educación e instituciones educativas para el impulso de estrategias innovadoras que generaban semilleros de lectores y escritores, y para orientar a las instituciones educativas en la formulación y ejecución de proyectos PILEO teniendo en cuenta el PEI de las instituciones.

- Formación de mediadores de Lectura y Escritura

Estaba enfocado en la capacitación de maestros, padres y estudiantes para que crear puentes de lectura a través del acompañamiento, motivación y el planteamiento de estrategias lectoras que les permitieran tener un crecimiento en esta competencia.

- Movilización

Implementación de actividades para propiciar aprendizajes, prácticas de lectura y escritura en los estudiantes. Entre ellas se destacan maratones de lectura y concursos, de esta manera, se posiciona el Plan Nacional de Lectura y Escritura a nivel nacional.

- Evaluación y seguimiento

Monitoreaba acciones adelantadas por el plan y refiere a los impactos de la sociedad.

Al mismo tiempo se ejecutaron los *Lineamientos Curriculares* (1996) donde se mencionan metodologías y cánones literarios que se pueden abordar en el acto lector. Sin embargo, la literatura infantil no se reconoce dentro de la normativa, así como tampoco se tiene en cuenta la básica primaria de manera indistinta de las otras etapas escolares. Con ello, la lectura se define en el documento, como un proceso en el que interactúan: el texto, el lector y el contexto, dicha relación tiene como finalidad la comprensión, la cual se determina como la construcción de información que se conecta con el conocimiento previo generando esquemas organizados. Ahora bien, el lector lo caracterizan como un sujeto que hace uso de las siguientes estrategias: muestreo, selección de lo más primordial de un texto; predicción, anticipa los contenidos para la generación de hipótesis; inferencia, capacidad de deducir y concluir contenidos implícitos. Adicionalmente, hay otros factores que se deben considerar en el acto lector como: los objetivos a la hora de leer y el conocimiento que se tiene sobre la temática. Todo lo previamente enunciado, se conjuga según el documento, con referentes históricos, culturales y científicos, por ello, se hace alusión a la competencia cognitiva como esos esquemas que poseen los sujetos en miras de una comprensión. Asimismo, la situación emocional y la competencia del lenguaje condicionan la lectura, ya que proporcionan una serie de significados que se encuentran en los lectores.

Por otro lado, el texto es caracterizado a partir de la intención comunicativa, la claridad del contenido, la lectura integrada y la consistencia argumental. En esa perspectiva, se considera en la selección de textos, la situación comunicativa y el destinatario desde la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical. Y el contexto, el cual es el último factor de los *Lineamientos Curriculares* que se considera para la lectura, se distinguen tres tipos: *Textual*: relación situación – texto; *extratextual*: cómo se realiza la lectura por parte del lector en cuanto al espacio físico; y *psicológica*: estado emocional a la hora de leer. En las líneas concluyentes de los lineamientos, se estipula que el maestro y la institución son quienes deciden las prácticas lectoras teniendo en cuenta la diversidad de materiales que existen; igualmente, el docente se describe como aquel que posee la capacidad de elección a partir de las lecturas propias y por supuesto, quien se informa para dar a conocer los materiales a leer. En cuanto a los textos, se dice que *las buenas obras literarias* para niños y adolescentes se consideran como aquellas que no se agotan en la primera lectura, gestan interés e impacto en los lectores.

A partir del 2002 se presentaron los *estándares básicos de calidad*, en su más reciente versión (2006) se empieza a contemplar desde el primer grado ciertas orientaciones en el área del lenguaje y clasifica por cursos los niveles de formación que deben poseer los sujetos. Como primera medida, se contempla la pedagogía de la literatura, dicha línea habla de la necesidad de una tradición lectora con procesos sistemáticos para aportar al gusto y a la experiencia a partir del objeto estético del lenguaje; por tanto, se busca el desarrollo del estudiante con la formación de juicios e interpretaciones que se conciben como verdaderas. En consecuencia, la literatura se aborda como un instrumento generador de lectores críticos de cultura, creatividad y sensibilidad, lo cual está completamente ligado a la producción escrita.

De lo enunciado previamente, converge un proyecto transversal de formación y acompañamiento: *¡Pásate a la biblioteca escolar!* (2014 - 2018) que tenía como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas con el fortalecimiento de bibliotecas escolares con el fin de ser el país más educado de América Latina. En su proyecto se implementaron tres fases, formación, dotación y seguimiento con acompañamiento a la comunidad educativa. Otro programa fue llamado *Territorios Narrados* (2016 -2018), el cual buscaba el fomento de las habilidades comunicativas desde la primera infancia con proyectos educativos y de etnoeducación, promoviendo la producción textual de maestros y estudiantes, como también de materiales de lectura en lenguas

nativas trazado en tres momentos: convocatoria, producción y acompañamiento, todo ello tuvo como resultado la *Serie Editorial Río de Letras*.

En cuanto a los planes distritales, *Leer es Volar* (2016- 2020) tuvo como propósito la promoción de lectura y escritura desde la infancia y durante la vida a partir de la estimulación por el gusto lector-escritor. Asimismo, tuvo como finalidad que todo niño de ocho años tuviese la capacidad de leer para avanzar a procesos más complejos en la escolaridad. Igualmente, buscó el fortalecimiento de las bibliotecas bogotanas con procesos pedagógicos transversales que articularan el currículo. Consecuentemente, en la Red de Bibliotecas Públicas (BIBLORED) pretendía el acercamiento de espacios en pro de la lectura y escritura orientado por el plan *Leer es Volar*. De la misma manera, la Feria Internacional del Libro (FILBO) atiende a dinámicas de este plan distrital, sin embargo, desde su creación ha estado ligado a la promoción del libro en Colombia.

Igualmente, uno de los espacios no convencionales de lectoescritura promocionado por Fundalectura con el apoyo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario- INPEC realizado en el 2014 y 2017 fue denominado *Escritura en cárceles*, el cual contaba con dos líneas: *Libertad bajo palabra* y *Palabras justas*. Ambos programas estaban dirigidos a toda la población carcelaria del país con el fin de imaginar otra vida, más allá de las rejas. Además, se generaban espacios de reconciliación proceso de reinserción social por medio de talleres que recogían producciones literarias que se publican en la antología *Fugas de Tinta*. La segunda línea del proyecto fue inspirada por la metodología de *Libertad bajo Palabra*, y, Ley de Justicia y Paz<sup>3</sup> para la escritura de historias, relatos, crónicas y poemas reconociendo como eje el perdón y la reconciliación.

Ahora bien, existen capacitaciones para la formación de mediadores a distancia y presencial por parte de Fundalectura, para el acompañamiento en torno a la promoción de lectura, escritura y oralidad en donde se fortalecen habilidades y herramientas en torno al lenguaje y el reconocimiento de necesidades en las comunidades. Para ilustrar, muchas de sus ya conocidas iniciativas: *Plan Nacional de Lectura de Colombia* con encuentros y acompañamientos a los bibliotecarios públicos; *Plan Nacional del Libro y la Lectura de Ecuador* en alianza con la OEI y el Ministerio de Educación del Ecuador se diseñó e implementó un proceso de formación con mediadores de lectura en espacios no convencionales. De manera análoga, se realiza cada dos años en la Feria del Libro

---

<sup>3</sup> Responsable de facilitar los procesos de paz y reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos organizados al margen de la ley.

de Bogotá el *Congreso Nacional de Lectura*, por la misma línea, en el año 2000 se llevó a cabo el *Congreso Mundial e IBBY* en el que participaron todos aquellos interesados en la literatura infantil y juvenil. En lo que concierne a la capacitación de dichos mediadores se ha hecho por medio de programas como: *Lecturas Veredales* (2017-2018), *Diplomado de Promoción de Lectura para la Primera Infancia*, y junto a la Biblioteca Nacional de Colombia desde el 2016 realizan capacitaciones a bibliotecarios. En consecuencia, han sido 40.000 personas formadas de manera virtual y presencial, 30 cursos de formación virtual y han sido 500 municipios alcanzados en el país. En este sentido, Fundalectura ha contribuido a la lectura y escritura desde las primeras generaciones, en esa medida, la organización es uno de los promotores de lectura más importantes del país, y a su vez, todo ello ha contribuido a la construcción de la política pública que tiene que ver con los propósitos sociales y culturales de la nación.

Sin lugar a duda, la promoción de lectura está en diferentes espacios, lo cual cuenta con lineamientos que son creados por diferentes instituciones apostando a un destinatario que tiene ciertas configuraciones. Aunque, la literatura en sí misma es posibilitadora de mundos desde el goce estético, la política pública no permite, *per se*, esa libertad que generan las letras debido a la instrumentalización y a las funciones que han sido adjudicadas a los libros como la enseñanza de moralejas, lecciones pedagógicas, estudio de la gramática y perspectivas utilitaristas en las que se involucran las editoriales y otros sujetos como se mencionó previamente.

Es posible identificar, entonces, que los programas y proyectos descritos hasta este punto tienen como eje, el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas con el fortalecimiento de actividades que implican el código de la lectoescritura. Por su lado, los *Lineamientos Curriculares*, los *estándares básicos de calidad* y los DBA segunda versión estructuran una guía escolar para el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto supone unas temáticas y textos situados en una edad y grado de escolaridad. También permite ver que, todo acto de lectura, por definición en las normativas, tiene dos configuraciones y tensiones: el de actividad que se instaura para evaluar contenidos y el de su concepción exclusivamente recreativa.

De manera similar, algunos de los proyectos realizados por Fundalectura se mantienen en la selección según una postura verdadera, y a su vez, se continua con la idea de escuela como convencional, impidiendo que se vean dichos lugares como creadores de mundos posibles, fuera de limitaciones impuestas. No obstante, esto también puede indicar que la escuela es el lugar donde,

por excelencia, se construye la relación con la lectura. Lo desafortunado de las dinámicas escolares es que no relacione la lectura con la formación de una dimensión estética, ni se oriente a la formación de lectores, sino a la adquisición de la capacidad de descifrar el código que en su momento sea el más elemental. En esa medida, la preocupación no es que la escuela sea el lugar por antonomasia para la lectura, la dificultad es la manera como, de manera preponderante, se comprende la lectura, simplificándola y convirtiéndola en una tarea más.

En consecuencia, en esta instancia, es posible hablar de unos filtros creados por grupos que son considerados especialistas en la infancia y en las letras, es así como las consideraciones valorativas de selección de textos están permeadas por perspectivas cognitivas, sociales, afectivas y escolares que, en ocasiones dialogan o se ponen en tensión con el valor estético de la literatura en su consideración como obra de arte. Además, lo previamente enunciado permite hacer un llamado a continuar trabajando en la vía de fortalecer la formación de los maestros como mediadores, porque esto no ha sido una prioridad de los programas a la hora de pensar la literatura infantil en el contexto escolar.

### Política, programas y proyectos de lectura en la primera infancia

La construcción de la política pública para la primera infancia surge como respuesta a una necesidad macroeconómica por la falta de inversión en la primera infancia, en estas consideraciones no se tiene en cuenta el presente, sino una infancia que constituye el futuro económico del país por ser los trabajadores y los consumidores que requiere el mercado. Entonces, se concibe importante la comprensión del lugar del niño lector en las políticas, los programas y los proyectos, tanto nacionales, como distritales que interpelan y movilizan ciertas construcciones a la hora de seleccionar un libro para leer en donde es posible enunciar a la literatura infantil, en lo que respecta a esta última, se entiende que su proceso histórico de enunciación ha estado atravesado por agentes sociales y culturales en donde se manifiestan ciertos capitales dominantes del maestro y las instituciones.

En este sentido, existen formas de reafirmar la hegemonía de los lectores en la escuela, una de ellas proviene de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en conjunto con los horizontes pedagógicos, por otro lado, se encuentran las políticas nacionales que regulan por medio de pruebas estandarizadas y objetivos. A su vez, los acuerdos internacionales han sido determinantes para la visibilización del niño en la institucionalidad; por consiguiente, han existido consensos políticos en

el marco de la lectura para la primera infancia sustentados a partir de teorías neuropsicológicas, económicas y educativas, lo cual ha sido determinante para la construcción de la política pública para la infancia colombiana.

Pensar en un balance de la producción de literatura infantil demanda situarla más allá de un intento de cuantificación. Las comprensiones y los modos de relación con la infancia van generando un mayor interés en las producciones específicas para el público infantil. Es así como Pertuz (2007) insiste en cómo las instituciones y prácticas tornan relevante la relación del niño/ literatura que se atribuye a la preocupación de las políticas públicas relacionadas en el campo de educación y al crecimiento de ventas del libro infantil en el país. Anudado a esto, se pueden identificar dos partes importantes del progreso de la literatura infantil, como son los premios ENKA y Fundalectura donde se empieza a concebir al niño como destinatario y lector, además de intentar fortalecer la industria editorial de la literatura infantil, a pesar de la poca inversión y el escaso recurso humano especializado en los libros para niños. Así, Pertuz (2007) plantea cómo las esferas políticas y culturales, permean lo educativo, particularmente la escuela, y también la manera como los modos de acercarse a los lenguajes propuestos por la literatura, influye en aspectos de la configuración del campo de la enseñanza.

En consecuencia, y en respuesta a las necesidades generadas con la visibilización del niño como lector se pone en marcha el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas con el Documento Conpes 3.222 del 2003 y se continúa con la Ley 13789 de 2010, Ley de Bibliotecas que tuvo como objetivo el acceso de la lectura e información a toda la población, y a la producción de conocimiento, así como la difusión, mantenimiento y acceso al patrimonio bibliográfico. Asimismo, las políticas en Colombia empezaron a ver como objetivo la educación inicial a partir de datos proporcionados por la UNESCO en el 2009, los cuales mostraron a Colombia como el país de la región que menos lee, por tanto, la ministra de cultura de la época, Mariana Garcés, planteó la necesidad de fomentar el hábito lector desde los cero a los siete años con el fin de incrementar los índices generales de lectura.

Antes de continuar, el hábito de lectura o la lectura como hábito alude, pues, al éxito obtenido, o que se va obteniendo, en el proceso educativo y de desarrollo personal en el sentido de integrar la lectura como una actividad cotidiana en la vida del individuo, preferentemente al desarrollo y progreso personal y social. Por eso Camps y Colomer (1996) hablan de la necesidad de restituirle (a la lectura

en la escuela) su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los estudiantes entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por comprender el mensaje escrito. Debido a ello, se considera que familia y escuela constituyen la base fundamental para la adquisición de la lectoescritura, pero en ocasiones esta responsabilidad se recarga en la escuela; sobre todo, en el caso de los estudiantes procedentes de un contexto familiar de bajo capital cultural: los hábitos de lectura se pueden originar en casa, pero el papel de la escuela resulta clave en los contextos de pobreza, vulnerabilidad social y bajo capital cultural. Es importante reparar en elementos que posibilitarían que el hábito lector se forme: por un lado, garantizar el acceso a obras (este no siempre ocurre de forma equitativa); y, por otro lado, fortalecer la formación de maestros en relación con la lectura literaria (un asunto que no siempre ha sido priorizado en los programas de formación de maestros). Con base en estos elementos, es indispensable que se siga formando para privilegiar una relación estética con las obras sobre una relación de tipo instruccional.

Por otra parte, la movilización para una visibilización de la primera infancia en la política pública tuvo origen en la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia con la colaboración del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), el Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), Save the Children y UNICEF, todo esto en el año 2003. Más adelante en el 2005 se reglamentaron los *Lineamientos para una política educativa de la primera infancia* por parte del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Departamento Administrativo de Bienestar Social- DABS, Observatorio de Infancia y Familia, y el ICBF. Además, se resalta en el 2002 las *Bases para la Formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la Primera infancia* desarrollado por María Cristina Torrado, María Emma Reyes y Ernesto Durán del Observatorio sobre Infancia que consolidó la Política Nacional de Primera Infancia del Departamento de Planeación Nacional.

En específico, el *Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia en Colombia*, cuyo eje es la perspectiva de derechos, conformó siete líneas de acción, a saber: (1) *Mapeo de investigaciones* como forma de registrar estudios sobre la política, grupos universitarios e investigación relacionados con la niñez; (2) *Expedición por la primera infancia* para dar a la política perspectiva de sistematización y visibilización de procesos con una población definida; (3) *Formación de talento humano*, promoción de la formación para el cuidado, educación y crianza de los niños menores de 6 años mejorando la cobertura y calidad en la educación inicial; (4) *Lectura en la primera*

*infancia*, promueve acciones para garantizar el derecho de los niños para formarse en el lenguaje, el juego, el arte y la cultura. Lo anterior tenía como objetivo garantizar el ejercicio de derechos de los niños menores de seis años, lo cual estuvo sustentado en la política pública para la orientación de la primera infancia; cuestión que ha sido indispensable para elevar su calidad de vida, sin olvidar la riqueza étnica y cultural del país.

A su vez, los planes de desarrollo del país con la perspectiva de derechos permitieron la incorporación de la primera infancia como eje central en diferentes políticas, lo cual da cuenta de una mirada progresiva en cuanto a los programas económicos, regionales y sociales que incluyen a la niñez. Para ilustrar, durante 1992 se formula el *Programa nacional de Acción en Favor de la Infancia* (PAFI) retomando planteamientos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; en 1994-1998 se inicia *El Salto Social* en fortalecimiento de la atención educativa en programas para menores de 5 años; así, en 1995 se establece a través de un documento CONPES una política pública sobre la infancia contribuyendo al desarrollo integral de los niños más vulnerables con programas de nutrición, salud y educación; en 1996 con un compromiso de diferentes países se gestiona un Plan Nacional en favor de la infancia (*Pacto por la infancia*) donde se abordan diferentes aspectos como la educación con pactos regionales o locales entre los cuales se destaca *Por una ciudad al alcance de los niños* (1997), en el mismo año se reglamenta la educación preescolar en las instituciones educativas estatales. Cabe resaltar la existencia, entre 1987 y 1994, del Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), el cual se constituye como otra expresión de la institucionalización del tema de la primera infancia en el sector educativo convocando a los núcleos familiares y maestros.

Para ilustrar, la primera infancia cuenta con una serie de cartillas para la orientación del eje de la lectura, y entre otros aspectos que se consideran importantes para estas edades; en consecuencia, la literatura infantil se describe como textos que contienen acervo variado y polifónico en donde cualquiera puede participar; adicionalmente, este tipo de literatura se encuentra ligado con la educación inicial, puesto que es visto como el desciframiento vital de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica letras descontextualizadas, sino familiarizadas con la cultura oral y escrita. En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional con apoyo de las escritoras de literatura infantil Yolanda Reyes e Irene Vasco generan el documento: *La literatura en la educación inicial*, en donde se resalta al niño como lector que comprende y está inscrito en cierto tipo de texto como: Cuentos, arrullos, libros álbum y poemas. Y a finales del 2017,

el MEN lanzó como herramienta la *Cartilla para niños de 1º a 5º* para la implementación del DBA (V2) en el eje de literatura proponiendo una serie de estrategias, objetivos y géneros literarios que deben ser usados en el aula para su lectura.

Igualmente, existe un programa no convencional de lectura en el marco de *Convenio Distrital por la Primera Infancia y la Inclusión social*, y la Secretaría Distrital de integración social, la creación *Salas de Lectura Intergeneracionales* en cinco localidades de Bogotá, lo cual buscaba que las familias se reunieran en torno a los libros para expresar y fortalecer sentimientos y relaciones entre los mismos, por lo cual, en dichos centros se encuentran servicios como: Orientación a madres gestantes y familias para la enseñanza del cómo leer desde el embarazo; actividades para la motivación de la lectura; préstamo de libros para la casa y sala; y ofrecen el lugar como punto de encuentro para compartir experiencias. De manera similar, el programa *Leer en Familia*, liderado por Fundalectura en el 2003, buscó generar en el núcleo familiar oportunidades para que, desde el nacimiento hasta los seis años, los niños tuvieran materiales de lectura y la oportunidad de fortalecer las relaciones a través de la palabra.

En el contexto anterior, la noción de la primera infancia y la relación con los proyectos de lectura poseen diferencias desde el lugar que se sitúe, ya sea desde los procesos de integración social que responden al compromiso con el desarrollo integral<sup>4</sup>, o lo que se expone en el espacio formal de lo escolar por parte del MEN, puesto que esto representa otros sentidos de educación incidiendo en la valoración, formas y usos de la literatura. En este sentido, para el caso del ICBF se entiende al proceso pedagógico y educativo de la primera infancia como aquel que permite el desarrollo de capacidades y habilidades en el juego, el arte y la literatura que tiene a la familia como actor central de dicho proceso. En contraste, en los *Lineamientos de Lengua Castellana*, la primaria infancia es el estadio esencial para el reconocimiento del nivel de apropiación de la lengua como sistema de significación evidenciando competencias en su uso oral y escrito. En esa medida, la promoción lectora se diferencia desde lo concebido como la primera infancia y las orientaciones que buscan desescolarizar o no a los niños de cero a seis años, lo cual implican unos objetivos de orden biologicista, desarrollista, cronológico, o meramente asistencialista en referencia a los cuidados,

---

<sup>4</sup>Según la Ley 1098 de 2006 el desarrollo integral reconoce las transformaciones de tipo cualitativo y cuantitativo que permiten estructurar en el sujeto su identidad y su autonomía. Y lo anterior se traduce en una atención integral que comprende acciones que aseguran condiciones para la promoción y potenciación de su desarrollo.

protección, acompañamiento y defensa de derechos relegando lo formativo y lo pedagógico a estrategias metodológicas que atiendan las necesidades e intereses particulares de los sujetos.

Dentro de esta concepción amplia del niño, es fundamental un proceso de transformación cultural que permita la discusión y las acciones en la primera infancia, concientizando a los adultos y a la sociedad de las capacidades físicas, psicológicas y sociales que son fundamento para el aprendizaje, la comunicación y la socialización. En consecuencia, las condiciones ambientales y relacionales son necesarias para un desarrollo integral, puesto que marcan la pauta para un desarrollo social y cultural, permitiendo alejarse de la mirada utilitarista del sujeto. A su vez, el acceso al lenguaje se relaciona con la construcción de la subjetividad y el desarrollo emocional posibilitando condiciones desde el gesto y la voz en su microcosmos más cercano; de este modo, la lectura y el habla, además, de formar el sentido estético del niño, y disponerlo para el disfrute de la letra, son espacios de construcción en la comunicación y la cultura, alejado de estadísticas que llenan los índices de gestión.

### Balance general: Políticas, programas y proyectos de la lectura de literatura infantil

En este capítulo se presentó un panorama general de 1990 a 2018 de las políticas, programas y proyectos de lectura que consideran en sus objetivos a la literatura. En esta lógica, se enunció el lugar de la literatura infantil, preocupación fundamental del presente trabajo de investigación, de igual modo, se recuperan documentos que tienen en cuenta a la infancia como lector. De acuerdo con el diagnóstico citado es posible leer que, en el marco del discurso de la normatividad, los planes son concebidos como una forma de contrarrestar ciertas falencias en las competencias lectoras, que pone a los lectores en posibles formas de acercamiento con la literatura por medio de programas y proyectos implementados en la escuela y en los lugares no convencionales de lectura. En este mismo sentido, se entiende que situaciones como la selección de obras, involucran a mediadores y maestros que se guían con lineamientos y estándares propios de la escolaridad.

Aparece, pues, una interesante cuestión para la reflexión entre el modo de concebir la lectura ya sea como objetivo de gestión cuantificable; o la lectura como posibilidad de placer; o la lectura como un hábito que tiene lugar en espacios no convencionales; o la lectura como proposición de aprendizaje; o la lectura como espacio-tiempo para la construcción de sí. Estas condiciones estructurales no se

pueden desconocer, porque el lugar de la lectura como elemento cultural posibilita que los mediadores consoliden a la literatura como punto de fuga de determinismos sociales o de prescripciones que se encuentran dentro lo planteamientos de las políticas, programas y proyectos. Puesto que, si por un lado la escuela plantea el aprendizaje a la lectura como encuentro y fomento de competencias comunicativas, también es el lugar para generar un sentido a la práctica lectora desde lo estético, lo cultural y lo crítico.

Por lo que, la política se concibe como actividades constitutivas del desarrollo integral y se asumen como herramientas que orientan el quehacer pedagógico. Desde esa perspectiva, la lectura se ha tornado preponderante en las diferentes edades y espacios en donde se ve envuelto el individuo. No obstante, habrá que cuestionarse, en vez de adherirse a todo planteamiento que convoca a los sujetos como son los programas, políticas y proyectos, porque se puede reconocer una problemática estructural producto de procesos históricos, influencias políticas y económicas mundiales presentando un panorama de homogenización y restricción con el encuentro lector que no considera en su gran mayoría a la literatura infantil. De otra parte, la literatura infantil y el lector – niño han sido los más desatendidos en la normatividad, cuestión que va de la mano con la poca cualificación de maestros en torno a la formación de lectura literaria.

## Capítulo II. Apuntes sobre la literatura infantil: una aproximación a su conceptualización

El acercamiento a lo que es y lo que implica la literatura infantil es un ejercicio complejo que conlleva reconocer elementos históricos, culturales y sociales en los que se pone en juego la convergencia de condiciones de posibilidad que permiten su existencia, sus formas y contenidos, y sus apropiaciones. También implica reconocer que la literatura infantil se configura de forma concomitante a las construcciones sociales en torno a la infancia y a la consolidación del proyecto educativo de la modernidad. En esta perspectiva, el siguiente apartado se estructura en tres partes para dar un marco contextual, situando diferentes miradas en el campo de los estudios literarios y la educación. En un primer momento, se expone el desarrollo de la literatura infantil, que da cuenta de ciertos significados que le han sido adjudicados; luego, se retoman los diferentes usos de la literatura infantil con sus respectivas denominaciones, para reconocer características de las obras

vinculadas a este tipo de producción; por último, se intenta conceptualizar dicha literatura teniendo en cuenta lo descrito y lo hallado en el trabajo de investigación.

### Contexto histórico: orígenes y desarrollo del concepto de literatura infantil

La emergencia de la literatura infantil se adentra en discusiones poco desarrolladas con respecto a cuándo y cómo surgieron los textos con un destinatario en específico; no obstante, su surgimiento ha sido adjudicado a autores representativos como Charles Perrault (París, 1628-1703), Hans Christian Andersen (Odense, 1805-1875) y los hermanos Jacob (Hanau, 1785-1863) y Wilhelm Grimm (Hanau, 1786-1859), quienes en contextos y épocas diferentes llevaron los cuentos de hadas, propios de la tradición oral, a versiones escritas que fueron aproximándolos cada vez más al público infantil. De la misma manera, el teatro de los jesuitas y las tradiciones orales desde el siglo XVI permitieron la consideración del niño como receptor de un tipo de literatura pensada para él. Esto se dio, de forma particular en el ámbito de lo religioso, lo doctrinal y lo moral en el marco de la Contrarreforma (1545-1648) que constituyó la respuesta de la iglesia católica a la reforma luterana que dio lugar al protestantismo. En este contexto, donde en lo sustancial de la obra se identifica lo popular, el entremés y el villancico, se buscó atraer al niño como intérprete y lector de la obra. Anudado a lo anterior, existen otras obras que eran concebidas como producciones que tenían como destinatario el niño, pero estas se quedaban en diálogos doctrinales de otras épocas, lo cual impedía un tratamiento literario a partir de la estética y el placer.

En ese mismo contexto, la idea del niño como lector se fundamenta en occidente con el proyecto de alfabetización que se masificó durante el siglo XIX. Este proyecto abrió el campo literario hacia mujeres, obreros y niños que demandaban un nuevo tipo de ediciones. Más adelante, en la segunda mitad del siglo se popularizó la obligatoriedad de lectura de textos literarios en el ámbito educativo, lo que trajo consigo la idea de mercado y nuevas formas de atraer consumidores con géneros que eran cercanos al público infantil. Dentro de este marco, el mundo moderno revitalizó la diferencia entre el niño y el adulto a partir de caracterizaciones cognitivas (saberes derivados de la psicología del desarrollo) que conllevaron el ajuste de la literatura como un recurso necesario en la escolaridad, el entretenimiento (*Chapbooks*) y la moralización de las costumbres. Entre tanto, la tradición oral perdía popularidad con el transcurrir del tiempo, en parte por cuenta de una mayor producción de impresos.

En paralelo, en el siglo XIX, la literatura infantil trajo consigo la perspectiva del libro didáctico debido al grado de compromiso con la moralidad vigente y la función educativa atribuida a las obras según el contexto social, es así, como algunos textos han terminado siendo obsoletos por la concepción pedagógica. Dicho fenómeno de escolarización se gestó a partir de 1741 en el proyecto de la Ilustración con cuentos folcloristas y con textos que buscaban mantener el imaginario colectivo, lo cual estaba insertado en la preocupación por generar una sociedad industrializada y alfabetizada. En el siglo XX y en las décadas posteriores tomó un lugar preponderante la pedagogía racionalista, desde cuyas ideas los cuentos populares fueron considerados como la expresión de una sociedad arcaica, por ello, se hicieron nuevas versiones donde se suprimía la violencia para introducir y reforzar valores y moralejas próximos al proyecto social de la época. Por el contrario, algunos desenlaces de la literatura infantil del siglo XXI se destacan por: una caracterización más psicológica y personalizada de los protagonistas y antagonistas, especialmente aquellos derivados de la literatura tradicional; el aumento de los temas que abordan una problemática social; y la apuesta por obras con rasgos propios de la literatura posmoderna, como lo son la metaficción y la parodia como estrategia subversiva.

En esa medida, la línea de la psicología abogaba por las letras tradicionales, ya que mantenían un legado de formación en la personalidad generando satisfacción en las necesidades psíquicas de resolución como en *La leyenda de la serpiente* (Anderson y Ibatoulline, 2006) donde los balleneros nunca llegan a capturar a la serpiente marina por la conducta de los protagonistas en la ausencia de adversarios por derrotar. Es más, algunas de estos textos acuden al cambio de carácter de los protagonistas en donde existe una enseñanza moral para la resolución del conflicto externo, pues cuando rechazan ciertas actitudes es cuando existe la solución del problema como en *Pájaros en la cabeza* (Roseel y Torrao, 2004), o como en *Tres hermanas ladronas* (Arnal y Odriozola, 2007) donde las protagonistas tienen una maduración personal. Por consiguiente, algunos detractores de la perspectiva psicológica mencionaban el error de centrarse simplemente en la mente del lector, además cuestionaban el mantener estructuras narrativas con finales felices.

Ahora bien, existen géneros que han configurado la base de la literatura infantil, como es el caso de las historias realistas con niños que se sitúan en ámbitos familiares o escolares. Las obras inscritas en este género tuvieron como función expresar la preocupación social y los reparos en el desarrollo psicológico de los niños, debido a fenómenos como la industrialización y la urbanización. Las fábulas —historias en las que los protagonistas son animales con características humanas—

, aunque con un origen mucho más antiguo, se abrieron paso en el siglo XIX como instrumentos para la moralización; se diversificaron sus formas y sus usos, pero se mantuvo el propósito de transmitir a través de ellas los modos de comportamiento considerados apropiados.

Por su parte, las narraciones fantásticas y de humor aparecieron hasta la segunda mitad del siglo XIX, también con la tendencia a expresar propósitos moralizantes. Pero, a pesar de ello, algunos escritores continuaban con la creación de obras que presentaban las malas conductas de forma caricaturesca, y ofrecían personajes mucho más complejos. En este contexto tuvo lugar la creación de historias como la de *Alicia en el país de las maravillas*, con la cual se dio apertura a historias que acudían a la realidad y a la imaginación, al tiempo que reconocían el lugar activo del niño en la lectura (Colomer, 2015). No obstante, después de la II Guerra de Mundial se plantearon, por cuenta de lo apabullante de los traumas individuales y sociales, fuertes tensiones entre la realidad y la fantasía; pero a partir de los años setenta la fantasía se empezó a asociar con otros modelos literarios como la ciencia ficción, las novelas góticas, y las historias terroríficas, misteriosas y sobrenaturales.

Otros géneros para señalar son la poesía y el teatro, que tienen como fundamento el folclor y la improvisación infantil, las cuales se han centrado con mayor claridad en la función estética; estas han sido difundidas, sobre todo, por medio de antologías según temáticas o autores. También, se han adaptado a la poesía, canciones y adivinanzas tradicionales que suponen otros elementos folclóricos como las coplas, los trabalenguas, las retahílas y los chistes. Igualmente, se distingue la importancia del teatro desde los sesenta, en estrecho vínculo con la pedagogía para la aproximación de actividades creativas, de expresión verbal y corporal, y para fomentar la participación en relación con los otros desde las diferentes posibilidades (dramatización, títeres, musicales). Sin embargo, autores coinciden con el poco conocimiento que se tiene con respecto a dichas obras, lo cual también está ligado a la poca formación de mediadores, y a su vez con la baja producción en editoriales de estos textos, puesto que no existe un consumo significativo que se pueda considerar rentable.

Algunos textos de literatura infantil, según Colomer (1999), tienen como fundamento la psicopedagogía, con eje en valores e incurrencias de la herencia cultural. Por lo general, los textos pensados sobre estas bases se pretenden evasores de ciertas ideologías, por lo que resultan en la reescritura de textos, alterando aspectos "perjudiciales" y fomentando la

escritura de cuentos adscritos al folclor. En consecuencia, la literatura infantil aparte de utilizarse para la renovación ideológica también ha sido una herramienta que por sus características favorece la fijación en el imaginario colectivo de ciertas representaciones sociales donde se sitúan proyectos culturales que dicen materializar una "educación literaria de los niños"; adicionalmente, la manipulación de obras infantiles también está en función de lo que los adultos consideran comprensible y admisible. Entonces, el registro de lo imaginario confluye de una manera lógica en el colectivo, reacomoda cada una de las representaciones para la existencia en el contexto, lo cual permite transformaciones en las obras artísticas como en este caso de la literatura infantil.

En relación con las previas implicaciones, a principios del siglo XX se fortalecieron las representaciones del libro infantil acudiendo a los animales humanizados y a las animaciones con otro tipo de tonalidades y juegos de pintura como el cubismo. De la misma forma, a partir de la I Guerra Mundial se dio auge al comic; asimismo, dicho periodo permitió la emergencia del concepto de álbum, con el cual se repensó el espacio de la imagen y el texto. La Ilustración (que ya estaba presente en los libros para niños) y las impresiones en color conllevaron una mayor circulación del libro en el ámbito escolar; sin embargo, en Europa algunos escritores invalidaron este discurso educativo dado que no concebían la predominancia de la imagen respecto al texto, puesto que planteaban un deterioro en la literatura infantil al asociar estas obras solamente con la confección de lo bello y lo lujoso (Colomer, 1998). En consecuencia, la Ilustración ha traído con su desarrollo mayor atención por parte del público infantil y otros lectores, puesto que la ilustración reelabora el espacio y la estructura según formatos, interrelacionándose con el cine, la televisión, la publicidad, la pintura o el aspecto tecnológico.

En últimas, la difusión de la literatura infantil refleja la evolución del pensamiento social sobre las estructuras pedagógicas y artísticas, en donde se presentan conversiones de las letras tradicionales con objetivos educativos con la presencia de concepciones morales y por medio del juego intertextual. Con todo, la literatura ha sido objetivada y ha tenido funciones según los estudios o el ámbito histórico, por ello es posible distinguir una cronología y unas etapas de desarrollo para poder referenciar los aspectos que han sido preponderantes para su escritura, difusión y lectura. Por lo cual, surgió en cada momento una nueva visión del mundo y una nueva forma de ver la infancia donde perspectivas educativas se interrelacionan con cambios sociológicos, además con preocupaciones que traían consigo sistemas culturales y artísticos, por ello, cada nuevo libro cubría

el mercado de la escolaridad junto a las necesidades de ocio y consumo, lo cual tomó fuerza en la década de los setenta y continua hasta el día de hoy. En este sentido, nos hallamos aquí ante una idea que parece establecida en todas las épocas con respecto a la perspectiva de los adultos que seleccionan los libros para la infancia, y la de los niños, que los leen, la cual nace con la intención que se esconde en cada relato y los imaginarios colectivos que esconden constituciones éticas de comunidades que pretenden perpetuar imaginarios colectivos, que responden a las representaciones institucionalizadas, que entre otras cuestiones pueden llegar a marginalizar el verdadero ser de la infancia y su proceder lector.

### Aproximación histórica a la literatura infantil en Colombia

Este apartado corresponde a un panorama que va desde los inicios de la literatura infantil en el país hasta finales del siglo XX. Intenta comprender la relación existente entre historia y literatura, recogiendo avances de la literatura infantil que posee corrientes, escritores concursos y tendencias con los que se consolida el reconocimiento del niño como destinatario. Dentro de este marco, en Colombia en el siglo XIX surgen textos asociados a la denominación de *literatura ganada* con la novela costumbrista, la literatura de corte histórico y los cuentos provenientes de Europa, estas obras no nacieron para niños, pero fueron apropiadas por ellos. Al respecto de este tipo de literatura, Beatriz Helena Robledo, al igual que Gloria Cecilia Díaz, hablan de la tradición oral como una transculturación que permite la emergencia de una corriente del libro infantil dadas las recopilaciones que contemplan narraciones transmitidas de generación en generación.

Así, a finales del siglo XIX, la novela costumbrista empezó a considerarse un antecedente significativo de la novela infantil, pero debido a su instrumentalización didáctica, pasó a ser un objeto de estudio y análisis en el ámbito escolar. En la línea de la literatura de corte histórico se encuentra *El romancero colombiano*, el cual fue creado con una finalidad pedagógica, teniendo como base la sociología, aunque algunos textos poseían una dimensión estética y literaria de calidad. Sin embargo, la literatura infantil propiamente dicha, según Robledo (1997) empieza con el escritor Rafael Pombo quien, a partir de un estilo propio dio vida a obras pensadas específicamente para los niños; también, Díaz (1999) hace alusión a la importancia de las escuelas para la difusión de textos de Rafael Pombo, puesto que sus obras tenían contenido moralizante y favorecedor de las ideologías del momento, además de tener en cuenta ciertas estructuras (musicalidad, ritmo, traducciones) que permitían la memorización. En consecuencia, se puede vislumbrar una naciente literatura para niños

donde se evidencia como su primordial objetivo, la transmisión de elementos propios de la cultura, así no fueran escritas para el destinatario niño. Este factor contribuyó al proceder de las editoriales del país, puesto que se hacía necesario mantener el precepto educativo para poder cumplir con lo institucionalizado con respecto al niño en formación, y así tener mayores consumidores de las obras publicadas. Lo previo, señal del inconsciente, de lo reprimido, de lo censurado, como acción de selección que evade obras literarias no representativas para el enfoque del censor (maestro, institución, acudiente, normativa) impidiendo la apertura a obras que trasciendan de textos aleccionadores, o moralizantes, o educativos.

Por su parte, Díaz (1999) refiere que el reconocimiento del niño como individuo permitió hablar de la literatura infantil, pues desde la antigüedad, el niño estuvo marginado del acceso al libro, y luego, los textos se establecieron como instrumento para la instrucción. Es así, como hasta principios del siglo XIX con los aportes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con la teoría del desarrollo cognitivo y sus caracteres complejos, se llega a pensar de la noción niño y su configuración para llegar a ser estudiado. Además de lo planteado, llama la atención lo mencionado acerca de la literatura infantil colombiana, y en algunos casos, la ausencia de la mirada del niño en la misma, pues se ha considerado como un ser manipulable, puesto que la literatura se ha enfocado en moldear y someter al lector niño a la autoridad. Beatriz Helena Robledo en su artículo titulado *El niño en la literatura infantil colombiana* (2004) concuerda con Díaz en que:

El niño, antes de la modernidad, era considerado como un adulto en pequeño, hacía parte del engranaje de una sociedad y se educaba para ser adulto, para ayudar a conservar el grupo social. Al desintegrarse esa cohesión, se vuelca la mirada al sujeto individual. Dentro de esa concepción empieza a configurarse el niño como sujeto, como ser real capaz de percibir el mundo de una manera diferente a la del adulto (p. 2).

Sin embargo, a partir de la década de los años noventa la literatura infantil colombiana ha experimentado un auge en términos de visibilidad, de producción y de circulación impulsado, en parte, por las políticas públicas que han promovido la lectura con programas como el *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas* (2004) y *Libro al Viento*. Además, en 2007 se celebró en Bogotá la primera Feria del libro infantil. Asimismo, es importante hacer mención la creación de nuevos concursos y premios de literatura infantil que se han convertido en un escalón importante para el reconocimiento de nuevos escritores y el aumento en la producción de autores con trayectoria, como

en el caso del Premio SM Biblioteca Luis Ángel Arango que se otorga en Colombia desde el 2007. Aunque todavía se carece de una crítica especializada para la literatura infantil, hay una mayor difusión. Incluso en periódicos reconocidos como El Tiempo y El Espectador y revistas como Semana, en los que se cuenta con secciones especializadas para difundir la literatura y la cultura, algunos artículos han sido dedicados a reseñar obras de literatura infantil (colombianas e internacionales). También han surgido librerías especializadas como, en Bogotá, Babel Libros, Nido de Libros, Espantapájaros, Librería la Hora del Cuento y Libros Mr. Fox encaminadas exclusivamente a la promoción de la lectura y la difusión de la literatura infantil.

En la actualidad, existen tendencias de las que son descritas por Pardo (2009) y Robledo (2012) para el fortalecimiento de la producción del libro- álbum, que combina la imagen con el texto escrito. Pardo (2009) considera que hay más apoyo de la industria editorial, que se arriesga a producir libros para niños incentivando tanto a escritores como a ilustradores para mejorar la calidad de este tipo de obras literarias. También se favorece la producción de libros para los más pequeños, reconociéndolos como lectores con capacidad para comprender e interpretar el mundo. Para ilustrar, hay un fenómeno emergente en la literatura infantil, porque si bien en las dos últimas décadas se han abordado temas que hace unos años eran intocables en la literatura para niños, hoy se puede hablar, por ejemplo, de temáticas como la violencia, que dejan ver la realidad de nuestro país a través de las novelas infantiles y el libro álbum; los temas que aborda esta literatura son el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, el secuestro y todas las consecuencias propias de esta situación. Es innegable que, precisamente con respecto a los temas, las obras se aproximan a diferentes hechos desde un punto de vista de los niños y un intento de los autores de capturar los elementos que configuran la subjetividad infantil, desde la misma realidad como los afecta y los lleva a configurarse, desde lo que viven y desde los recursos que se valen de su realidad para hacerle frente.

En esa medida, existen nuevas temáticas que buscan llevar a los lectores a asumir una postura crítica frente a la realidad que los rodea y reconocerse en las historias a partir de sus propias vivencias —negadas, algunas veces, por una mirada adultocéntrica—, generando afrentas entre lo políticamente correcto, las normativas y las nuevas formas de producción literaria. También, se cuestiona si el mercado, las políticas públicas y algunos de los adultos que fungen como primeros lectores (en cualquiera de los contextos) manifiestan veladamente su oposición a la literatura que le da lugar al niño como sujeto y, por el contrario, promueven un tipo de literatura que, aunque de forma

menos directa y sobre la base de otros valores, continúa siendo didáctica. No obstante, no se afirma que maestros, mediadores y escritores no tengan en cuenta al niño como sujeto y que solo promueven la literatura de carácter didactizante o moralizante, puesto que existen muchas experiencias pedagógicas y de mediación que parten de una selección de literatura que interpela la subjetividad, que contribuyen a la constitución de esta, que genera el diálogo intersubjetivo, además de contribuir a un pensamiento autónomo y emancipado.

En virtud de los avances desde la tradición oral hasta nuestros días, la literatura infantil con sus corrientes surgidas en los noventa ha permitido el tratamiento de diversas temáticas, saliendo del esquema tradicional, conectando al niño con la realidad y la cultura. También es notable una mayor producción en obras de literatura infantil con nuevas tendencias, pero que en algunos casos se mantienen en los ideales institucionales para poder ser difundidos por parte de editoriales. Es pertinente continuar con nuevas temáticas que trasciendan una intención explícita de instrumentalización de la literatura para, en últimas, dar de leer una realidad que no esté censurada por las ideas hegemónicas sobre las que se sostiene el orden social. Este paso revela otras formas posibles de relación entre niños y adultos, otros modos posibles de ser y estar en el mundo, y la elaboración del destinatario-niño con mundos literarios que aboguen mayormente a la estética.

### Contexto de instrucción: Literatura infantil, pensamiento religioso y acciones moralizantes

Al lado de las comprensiones históricas de los géneros literarios aparecen otras que postulan el surgimiento de la literatura infantil como producto de un mercado educativo; desde esta perspectiva, aunque la concepción de la literatura infantil ha tenido transformaciones reflejadas en la terminología, es posible notar, de manera desafortunada, que en sus usos en el ámbito escolar, su propósito sigue siendo el mismo: justificar dinámicas escolares entre diferentes instancias institucionales, a partir del determinismo moralizante. No obstante, esta consideración de la literatura infantil como medio de adoctrinamiento ha tenido diversas controversias en el campo de estudio de las humanidades, debido a que, por el contrario, se concibe que la literatura infantil es un espacio para la formación y la transformación de la vida de las personas, incide en el desarrollo de la imaginación (Larrosa, 1998) y supera las barreras de las competencias lingüísticas y gramáticas (Colomer, 2005). Por otro lado, al ser una noción construida socialmente, las significaciones que se construyen en torno a la literatura infantil pueden ser entendidas desde

diversas perspectivas espaciales y temporales. Estos debates, siguen siendo a la vez un constructo sobre el cual se intentan comprender diversas formas de relaciones sociales y una práctica que determina situaciones y condiciones lectoras de sujetos de manera particular y colectiva.

Con el transcurrir del tiempo, la literatura ha reflejado marcos de vida en torno a dogmas religiosos, morales y costumbres adscritas al folclor, puesto que el arte es un reflejo de la sociedad en el momento histórico en el que se produce. Como ejemplo de esta presunción, se estima necesario señalar que en los setenta se situaron complejidades con respecto a las relaciones personales y los conflictos sociales, objetivando valores con miras a verbalizar problemas fuera de una negociación moral, rompiendo los límites entre el mundo infantil y el adulto. Adicionalmente, denuncias culturales de una época junto a desacuerdos de la promoción de valores cívicos y educativos estaban presentes en el arte como en los autores surgidos del "mayo 68" y todos aquellos de la década de los sesenta, lo cual permitió por primera vez hablar del concepto del *Valor social* dentro de los libros infantiles (Colomer, 2005). Sin embargo, en los ochenta, se generaron formas de inhibición con propuestas educativas determinadas, por lo que se motivó a la relativización de valores y la influencia de leyes de mercado que configuraban los libros infantiles, de esta manera, los temas sociales o psicológicos en las obras son una constatación de la realidad que reflejó con dureza los conflictos que dejaron de lado la idea de protección infantil.

Es así como, para ese periodo se observa que, aquello que es comprendido y divulgado bajo el rótulo de literatura infantil se produce en el marco de fuertes tensiones sociales: por un lado, se encuentran quienes intentan responder a ciertos objetivos como el carácter religioso, psicológico, espiritual o moral; mientras que, por el otro lado, se encuentran quienes dan lugar a niños como sujetos históricos, sociales y culturales, se adentran en los temas considerados tabú y dan pie a un tratamiento complejo y profundo de "una nueva constelación de valores" (Colomer, 1999, p. 109) que se gestan en el marco de una revolución cultural. Por ello, no se puede desconocer que no toda la producción literaria se subsume en un tipo de textos aleccionadores. En efecto, han existido tensiones en el devenir histórico de **la literatura infantil** entre la literatura de carácter instruccional y la literatura que privilegia su dimensión estética por encima de intenciones didácticas. En esa medida, la selección empieza a ser una forma de distinguir el ámbito y el tratamiento de obras desde la perspectiva del mediador y su relación con la lectura, lo cual permite la elección desde la individualidad, la libertad, el placer, y la subversión de las convenciones jerarquizadas.

Verbigracia, la producción de la literatura infantil con respecto a la familia se volvió un escenario habitual dada su organización y la cercanía del entorno con los lectores, no obstante, la familia ha sufrido cambios debido a los diferentes contextos, por ejemplo, en primera instancia, se representaba una familia rural, luego, se pasó a una familia urbana con un núcleo mayormente definido, y en los últimos escritos, se plantea la idea del divorcio con relaciones monoparentales u homoparentales (Colomer, 1998), ofreciendo perspectivas progresistas con el fin de comprender y dar cabida a las situaciones reales, pero en algunos contextos (como suele ser el escolar), frente a estas representaciones alternativas, se sigue insistiendo en las representaciones más convencionales.

En definitiva, las estructuras literarias se han llenado de narrativas y personajes con ambigüedades que poseen características algunas veces descritas en textos clásicos, pero también se generó un cambio de valores sociales encaminado a la escritura de temas difíciles o temas tabú que hasta cierto momento se consideró que escapaban a la comprensión del niño para promover una educación desde lo complejo de la cotidianidad sin normas prefijadas de la resolución de problemas, cuestión que anula las fronteras entre las edades y el dolor. Así, por ejemplo, de las representaciones de las familias convencionales con roles de género determinados, en las que se promueven valores sociales como la armonía y la unión por sobre los costos personales, las historias familiares se han desplazado al cuestionamiento de sus bases y en el tratamiento problemáticas de los adultos como en el caso del alcoholismo, la enfermedad, la depresión, entre otras; las obras asumen el punto de vista del niño y muestran las situaciones que enfrentan, sus contradicciones y los recursos que construyen para enfrentarse a la realidad que les ha correspondido vivir.

En tal sentido, la preocupación de la transmisión cultural en la literatura infantil a las nuevas generaciones ha mantenido la visión crítica acerca de las ideas de libertad, tolerancia o defensa de lo individual contraponiéndose a la idea de la autoridad, la alienación, la explotación y el consumo en una sociedad postindustrial comprendiendo la construcción humana desde el entorno, y a su vez, generando una movilización social con aprehensión de aspectos políticos que tienen lugar en cada momento o la misma representación de la destrucción humana por culpa de la guerra, desprotección y delincuencia, dando lugar a el *realismo crítico* que tuvo su auge en los ochenta con la necesidad de ganarse un público diferente al adulto por medio de otros tipos de estructuras narrativas que repiensen a la persona en diferentes ámbitos (Colomer, 1998).

## Contexto estructural: Folclore y literatura infantil

El término del folclore en la literatura se considera como una fuente de información que permite componer relatos que interpretan la experiencia de lo humano y lo social, su narrativa juega con la interpretación de la realidad por medio de lo extraordinario y lo mágico (Cervera, 1992). Este tipo de manifestaciones artísticas ofrecen tópicos de la cotidianidad de otra época para dar a conocer otras realidades de las que no hicieron parte los lectores (Colomer, 1998). En el intento de distinguir dichas producciones y de ensanchar las fronteras de la literatura infantil más allá de los clásicos géneros de la narrativa, se empiezan a contemplar: las producciones de libros anónimos, existentes; como también las obras de escritores que en principio tienen como destinatario la infancia; y aquellas obras que se incorporan en los diferentes contextos en donde se puede encontrar el lector-niño (nuevas versiones). Paulatinamente, el interés por la recopilación y el estudio de la literatura infantil permitió también, la clasificación de obras por estructuras narrativas que contenían contenidos de apertura y cierre definidas por Vladimir Propp.

En el proceder histórico, el objetivo de las obras ha dependido de un contexto que está inmerso en situaciones temporales que influyen en lo social y lo cultural, como es el caso de la literatura posterior a la II Guerra Mundial que tenía como eje fomentar el conocimiento y el respeto de las diferentes etnias y culturas. De la misma manera, en las décadas de los cincuenta y sesenta se produjeron narrativas del holocausto nazi con sus diferentes actores (judíos y negros). Asimismo, en los noventa, la multiculturalidad tuvo su auge, dadas las condiciones migratorias, cuestión que fue aprovechada por instancias bibliográficas, bibliotecarias, educativas, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y editoriales para la elaboración de textos y libros infantiles que consideraban la perspectiva de minorías emigradas a partir de recopilaciones con diferentes folclores que tenían en cuenta versiones y traducciones, pero las dimensiones del mercado han limitado estos diferentes textos (Colomer, 1999).

Por otro lado, en el marco educativo, el folclore en la literatura infantil ha sido usado como herramienta de representación y visibilización de cómo es el mundo a partir de sus costumbres, lo cual permite que se considere como un lugar de aprendizaje, como también es el caso de la familia y la escuela. En efecto, se han generado cambios sobre perspectivas e ideologías, pero a su vez, se identifican valores, estereotipos y didácticas que se han generado por medio de la literatura, comprendiendo cómo se lee el mundo según la concepción cultural, lo cual cae algunas

veces en discriminaciones de diferente índole (Colomer, 2010). Para ilustrar este punto, vale la pena indicar que la narrativa, en general (desde la oralidad), ha tenido influencias de lo considerado adecuado en la cultura como en el caso de los personajes que, dependiendo de su género, su color de piel, su acento o su apariencia física son distinguidos como héroes, villanos, o inclusive se les caracteriza con su función social, o laboral. No obstante, la literatura en el transcurrir del tiempo literario ha propuesto composiciones apartándose de estereotipos y discriminaciones que se habían cimentado estructuralmente en las diferentes composiciones literarias.

Para recapitular, el folclore da cuenta de diferentes perspectivas de aquello que se ha establecido como acuerdo tácito en una comunidad y que le permite a esta cimentarse en una estructura común de interpretación del mundo de la vida en sociedad. Estos elementos se materializan en las obras de arte donde además de distinguirse una mirada sobre la realidad, también el folclore está asociado con representaciones simbólicas de las comunidades ancestrales, en el marco de lo cual se distinguen las formas de ver el mundo en una época determinada. Pero la literatura no solo representa; también pone en tensión y re-crea la relación del ser humano con el mundo y con los otros y, de este modo, las estructuras que se creen estáticas se dinamizan, el mundo se transforma. De tal manera que las expresiones artísticas son fundamentales en la deconstrucción de representaciones de la realidad. En cualquier caso, se estima necesario reconocer que la obra literaria no es la única fuente que ilustra o forja imágenes de la sociedad, por lo cual, la experiencia de cada lector maximiza y ayuda a descubrir de forma individual diferentes formas de habitar el mundo y de relacionarse con los otros. Es de esta manera como se debe trascender del rechazo por ciertos libros en miras de promover cuestionamientos de los criterios de modelos literarios otorgando importancia al goce estético y a las posibilidades de construcción de sí en la lectura literaria. En consecuencia, los modelos de socialización se deben ampliar y flexibilizar con la incorporación de prácticas analíticas de dichas narrativas.

### Contexto de acción: Literatura infantil, bibliotecas y educación

En términos generales, la lectura de literatura infantil según Cervera (1992), es una actividad de mediación entre el destinatario y el receptor, dicha mediación se remite al acto comunicativo con oportunidades estéticas que alude al lenguaje y a los lectores desde la concepción de emisor-receptor. Pero, por otro lado, Cervera menciona que el concepto de literatura infantil ha sido erróneamente calificado y concebido en el imaginario social y cultural como subproducto de la

pedagogía y la didáctica, de modo que se ha reducida (injustamente) a un recurso escolar, debido a la función atribuida de iniciar al niño en las conductas y costumbres de la vida en sociedad. En otras palabras, según Díaz (2015) la idea de pedagogía – literatura se generó a partir de publicaciones que tenían como objeto la didáctica en servicio de la enseñanza y la escolaridad, por lo que el adulto empieza a conceder el valor pedagógico a la literatura. Para ilustrar, la fábula, con un dedicado énfasis en la moraleja, también ha sido de los géneros preferidos a la hora de leer a los más pequeños. Estos lugares construidos en el transcurrir del tiempo, han influido en el repensar la literatura infantil en contraste con los libros para niños, puesto que ambos a pesar de tener un destinatario y una función en específico, no acuden a las mismas consideraciones estéticas, y por supuesto al mismo carácter literario.

A inicios de siglo XX, trajo consigo la denominación de *libro para niños*, puesto que la ausencia de la escuela influyó en adjudicar características didácticas a obras que funcionaban como lugares de enseñanza; por esta instrumentalización los libros didácticos para niños perdieron su valor literario y se convirtieron elementos para la reflexión moral o religiosa. De tal manera, se adjudicaron a los géneros literarios ciertas características que implicaban objetivos para la enseñanza, para ilustrar: la lírica popular y el teatro están relacionados con el juego junto al concepto de *fiesta*; el cuento es narrativa oral que emite costumbres vinculadas al entretenimiento y la didáctica escolar. Aquí se logra establecer, cómo el libro infantil se suele usar para tareas o actividades netamente de la escolaridad, lo cual impide el libro como hecho literario al que el niño puede aproximarse por placer; entonces, a pesar de que la literatura infantil haya ingresado en la escuela, no quiere decir que ocupe un lugar importante, porque se mantiene la tensión entre la falta de deseo del estudiante para leer literatura y lo que considera pertinente el adulto, donde hay puntos conflictivos como los objetivos de formación de hábitos lectores y las formas de acceso de conocimiento cultural en donde se desplaza su preferencia de selección por el libro para niños, dejando de la lado las obras netamente literarias.

En instancias teóricas, a partir de la década de los ochenta se dio mayor atención a la psicopedagogía con respecto a los procesos de enseñanza con la concepción vigotskiana que considera la dimensión social y cultural para la lectura literaria que revaloriza el folclor. En relación con las implicaciones, las políticas educativas nacionales y distritales en Colombia acuden a la psicología para la realización de lineamientos que regulan el acto lector y la selección de obras a partir de los estadios de los niños, lo cual también establece lo que se debe usar en cuanto a obras, géneros, actividades y contextos,

asimismo, se sigue concibiendo al lector como receptor, así Cervera (1992) menciona a Piaget como el principal autor usado entre la relación educación- literatura.

Por todo lo expresado, a partir del ámbito editorial con sus mismos escritores mantienen la idea de interdisciplinariedad en algunas creaciones literarias y textos educativos enfocándose en el ámbito psicopedagógico respondiendo a las edades de cada niño y se conjuga con otras disciplinas como la filosofía, sociología o historia. No obstante, el tratamiento literario impide determinar la literatura infantil como recurso pedagógico o didáctico en contraposición al libro infantil que si cumple dicha función en el ámbito educativo. De tal manera, se puede decir que la literatura suele ser vista como un conjunto de obras que pertenecen a un cronotopo determinado y se dirige a un lector, por lo que se trazan dos funciones básicas y complementarias según Cervera (1992): la definición de la literatura infantil *integra* todas las consideraciones que se tienen acerca de ésta con una función de *selección* preocupándose de que sea literatura dirigida a niños, por lo cual se identifican dos lugares importantes qué es literatura y a qué hace referencia el concepto de infantil.

En líneas generales, la escuela, la biblioteca y la literatura infantil están en constante tensión por las dinámicas de selección de obras que corresponden a diferentes ideas del niño y el proceso lector, por lo que se logran reconocer ciertos estereotipos relacionados con la autoridad en decisión de las lecturas, es decir, se tiende actuar como censores (maestros, directivas, normatividad, acudientes y editoriales) desde los preceptos institucionales, por consiguiente, se necesita otra forma de considerar la literatura infantil en consonancia con los ámbitos en donde se encuentra, porque no existe un camino determinado y verdadero. Aquí se encuentran principios pedagógicos y reformas educativas que han fomentado una distinción en el uso de sus obras, ya que el libro escolar (antologías y fragmentos en los textos escolares) está seriamente dividido del libro de placer (Obras completas literarias). Con lo anterior, la alfabetización es uno de los ejes fundamentales que rigen los objetivos escolares acompañado de una lectura formativa guiada por el docente en fomento de hábitos personales; cuestión contraria a los objetivos de la biblioteca que son el conservar el archivo del saber y estar en servicio de las necesidades sociales. En consecuencia, la alfabetización en la sociedad ha generado muchos cambios como en el caso de las bibliotecas, puesto que este discurso moderno estuvo encargado de cambiar el pensamiento de asistencia libre en las bibliotecas a pensar en ellas como un lugar funcional para la lectura en busca de la formación.

En este sentido, la pedagogía ha estado presente en la difusión de libros en sus diferentes etapas, pero, además, ha sido la propiciadora de la biblioteca, reformas educativas y otros principios que han demarcado el uso de la literatura en las instituciones sociales. Al respecto, Colomer (2010) menciona a la escuela como el principal "cliente" de las editoriales para cumplir con ciertos  *criterios pedagógicos*, en esa medida, actúa como instancia de producción y legitimación atravesando las demás esferas sociales como la familia. No obstante, la escuela también es, para la mayoría, el único lugar en el que se propicia la relación con los libros, con la literatura. En ese mismo contexto se encuentra la  *pedagogía del libro* y la  *pedagogía del texto* que insiste en hacer comprender la función social de los libros a través del análisis de las obras. Por consiguiente, se reconoce al adulto como el que en últimas decide el acceso a ciertos libros, independientemente de su adscripción a la escolaridad, puesto que el adulto desde su capital cultural y social puede aceptar o rechazar los libros referidos por instituciones, o inclusive aquellas obras que hacen parte de los  *más recomendados*. Dentro de este marco, y desde otra perspectiva, el niño es destinatario en su propio mundo de letras, lo cual es inherente a su contexto; por tanto, la literatura infantil no obedece a valores o preceptos o prejuicios, en virtud de lo cual importa la calidad literaria como lugar de experiencias y encuentros.

### Dimensiones de la literatura infantil: Características y apropiaciones

Las obras infantiles comprenden diferentes lenguajes en consonancia con la pluralidad que existe, posibilitando temas, ideologías y acceso al mundo en comprensión con lo que se concibe como "apropiado" para cada individuo. En estas instancias, conocer la literatura infantil implica ciertos aspectos que son específicos de ella y permiten su conceptualización como su tratamiento a un destinatario específico que trasciende el mundo adulto por medio de temas, personajes, episodios, deseos, perspectivas y juicios propios del niño, quien debería y tiene la posibilidad de elección y rechazo. En consecuencia, las obras de literatura infantil tienen en cuenta al niño desde su realidad en conjunto con el mundo imaginativo y extraordinario, lo cual permite el reconocer su cotidianidad por medio de un lenguaje artístico que tiene en cuenta a su destinatario para posibilitar la comprensión que según Cervera (1992) su uso se puede determinar en:

- Literatura ganada o recuperada: obras que no nacieron para niños, pero con el tiempo los adultos se las destinaron o se las apropiaron con una previa adaptación o no, la mayoría folclóricos.

- Literatura creada para niños: Escrita directamente para ellos bajo diferentes géneros, según el canon del momento adaptándose a las condiciones del niño reflejándose las concepciones y tendencias que los caracterizan trazando particularidades vivas e interesantes en los textos.
- Literatura instrumentalizada: Producciones de preescolar e iniciales que terminan siendo más libros que literatura, aparecen como series, donde tienen un protagonista que está en diferentes situaciones u otros son extensiones de ejercicios de gramática prevaleciendo lo didáctico, la creatividad es nula.

Por ello, la literatura infantil cuenta con unas características que son condicionadas por el cronotopo real del destinatario para la identificación y la determinación de ciertos imaginarios en la cotidianidad en el que se puede añadir recursos fantásticos. En consecuencia, la diversidad de géneros ha permitido estructuras narrativas que según críticos literarios son necesarias para estar a la "medida" del niño lector en todas sus dimensiones, como es el caso de la poesía, ya que ha estado vinculada a las primeras edades por ser un rico recurso en la oralidad y de acercamiento a las relaciones con otros, lo que permiten aprender estructuras del género y formas lingüísticas por medio de: la sonoridad, la motricidad, la oralidad, el ritmo, la melodía, la repetición, los vínculos afectivos, la memorización, las conexiones sociales, el conocimiento de la palabra y la transgresión de normas sociales (Cervera, 1992). Para tal efecto, los textos dirigidos para niños están configurados de forma sencilla en apertura a complicaciones narrativas según la edad esperando una comprensión por parte de los lectores, por lo cual se pueden encontrar argumentos diversificados, alteraciones de orden cronológico o información que debe ser inferida en donde se acude a voces narrativas alterando la secuencialidad, lo cual en algunos casos deben ser analizados para reconocer si los aspectos permiten una buena experiencia literaria y además si se condicionan a la historia a contar.

La valoración de obras tiene en cuenta la dificultad en relación con la cantidad de palabras que es equiparable a la extensión junto al apoyo de imágenes que propician la comunicación a lo largo de la historia en miras de una verosimilitud de los personajes. Lo anterior está acompañado de un inicio que configura el mundo de ficción promoviendo el deseo por un final de la historia que provoca una reacción emotiva que trascienda de una terminación feliz. En esta instancia, también es necesaria una crítica en conjunto con la ilustración, porque la lectura también se configura a partir

del campo visual adecuando el contenido al espacio. Por otro lado, las mismas palabras pueden ser representaciones que distribuyen el dibujo o las mismas expresiones de los personajes que corresponden a la cantidad y a la colocación del texto en las páginas para facilitar la lectura y la retención de información que es asociada con la edad de los lectores. Así como se mencionó, la relación entre texto e imagen es importante para los niños que tiene que ver con la compaginación y tipografía que brindan información complementaria con el fin de fusionar, jugar, o contraponer, teniendo como resultado un nuevo significado e iniciándose en el aprendizaje del lenguaje visual de la forma, la textura, el trazo, el ritmo, el cromatismo, los usos del color, entre otros elementos (Díaz, 2015).

El análisis contemporáneo sobre la literatura infantil tiene en cuenta cuestionamientos sobre las imágenes y las estructuras narrativas que además comprenden unos conceptos que son abordados por el escritor como decisiones y parámetros para abordar la literatura infantil. Las obras infantiles integran diferentes lenguajes haciendo de ellos un lugar plural en constante crecimiento que posibilita temas, ideologías y acceso al mundo visual. Entonces, podemos determinar según Díaz (2015) como *buen libro* aquel que gesta impresiones en diferentes partes de la lectura, y aun así al haber olvidado todo, nos siembra el deseo de retornar de nuevo a sus páginas. En ese mismo camino, se encuentra un aspecto de calidad no cuantificable como es el retorno a una obra que tiene esa cualidad de emocionar de nuevo, entonces, *se somete a una prueba de relectura*, ya que se puede observar si sus lecturas son inagotables y se puede hacer la lectura en cualquier momento de la vida, convirtiéndose así, *en un libro memorable*. No obstante, este aspecto de la emoción es inaprensible y subjetivo, además se pueden incluir libros cursis, anacrónicos o que por sus historias tienen la posibilidad de generar conmoción, por lo tanto, es importante aclarar que un buen libro: Impacta los sentimientos del lector; genera deseo de seguir leyendo; y no hay que dejarse mediar por la idea de la clase o de la obra mediática, puesto que ese sentir se agota en su momento (Díaz, 2010).

Ahora bien, el papel que tiene un crítico, según Díaz (2015), está mediado por la ética, porque tiene en sus manos a los lectores y a las diferentes personas que intervienen en la creación de una obra literaria, además debe ser respetuoso y asertivo. En estas instancias, se pueden clasificar dos análisis; aquel que hace énfasis en el lector y aquel que enfatiza en la obra, cuestión primordial debido a que se conjugan las expectativas y la competencia lectora. Del lado del énfasis en el lector, es importante resaltar que los aportes de Piaget respecto de los estadios del desarrollo han servido como referente a la hora de pensar las recomendaciones de libros con base en el criterio de la edad

o la franja a la que van dirigidos. Por ello, quienes realizan este tipo de clasificaciones analizan la obra literaria como un producto, como resultado, como concepto y conlleva evaluar la obra el lector implícito al que se dirige, considerando aspectos como el nivel del lenguaje, la estructura, la complejidad del sistema de signos que apele al lector real; por consiguiente, se requiere el conocimiento de los lectores, el contexto individual y grupal de lectura (Díaz, 2010). En algunos casos (varios de ellos en el ámbito escolar), resulta desafortunado que en las esferas donde se produce la selección de las obras para niños, tenga lugar la censura por cuenta de ciertas dinámicas institucionales; esta censura también ocurre (aunque es cada vez menos evidente) en el plano de la creación, la producción y la circulación, por cuenta de preceptos (muchas veces inconscientes) que condicionan la forma de proceder por parte escritores, ilustradores, diseñadores, editores, vendedores, compradores, entre otros. ¿Cómo se sabe que es un libro adecuado o querido en los lectores infantiles? Los profesionales deben trabajar con niños necesariamente para conocer los sentimientos, deseos, posibles reacciones, diversidad de experiencias, variedad de interacciones con la imaginación junto a las obras y conocimiento. No obstante, así como se señalan las problemáticas que pueden, eventualmente, conducir a la censura, también vale la pena resaltar que, si por algo se ha caracterizado el arte, es por poner en tensión los estereotipos y los preceptos sociales y por escapar a los controles que se le intentan imponer en distintas instancias.

Aquí se logra establecer que aún existen algunos estereotipos de escritura que se relacionan con la autoridad acerca de la decisión de lo que hay que hablar, o no con los niños, con lo que se ponen en juego modos de comprender infancia, la negación de ciertos temas (difíciles, perturbadores o tabú) a sabiendas de que la cotidianidad de los niños está cargada de situaciones que los confrontan con estos temas, es un indicio de una mirada que, o bien por el ánimo de protección —muy frecuente en nuestros días— o bien por la subestimación del niño como sujeto, o bien por la fuerte intención moralizadora, tiende a replegarse e imponer la censura. Esto motiva a pensar que no podemos tener prejuicios o ser censores promoviendo el estado racional en la selección, porque algunas veces se trazan fronteras en lo que se considera para niños o no, pero como dice Fanuel Díaz (2015), en la contemporaneidad no existe tema impropio dadas las dinámicas del mundo, más bien se deben buscar las mejores herramientas para manejar un discurso con estrategias que posibiliten la discusión, la conversación y la argumentación. Con ello, viene la calidad y el tratamiento del tema tabú cuestión que contribuye a considerar un libro como de buena calidad, porque maneja recursos como la insinuación, la metáfora y la imagen que ayuda a tratar con delicadeza e inteligencia (y sobre

todo con un tamiz estético) situaciones que son difíciles de tratar. Lo anterior se justifica en que el libro es una gran oportunidad de motivar experiencias y emociones que puede suscitar hechos reales o ficcionales permitiendo una construcción en el individuo, no se debe subestimar al niño por parte de los adultos.

En resumidas cuentas, la selección de libros debería tener una amplia gama de experiencias lectoras de calidad que tengan en cuenta la comprensión de los destinatarios con su respectivo contexto, entonces hay que acudir a la crítica especializada, pero es el mediador quien selecciona dependiendo de su conocimiento con respecto a las obras y los lectores. Además, se tiene en cuenta que el mundo adulto dirige la literatura desde su escritura hasta la puesta en disposición de la misma, ya que la escuela, la familia, la biblioteca, las librerías y entre otros ámbitos sociales tienen el papel de moderar la lectura a partir de una elección, cuestión que es primordial, porque el aprender a leer permite la independencia progresiva de acceder a nuevas obras, tanto que el desarrollo de la lectura ha dejado de lado la idea de acceso a las obras dependiendo de las circunstancias particulares (económica, cultura, política, estrato...), puesto que la escuela trajo consigo la necesidad de la literatura por ser instrumento para la alfabetización, no obstante, surgen nuevos inconvenientes y retos para los que están dentro del mundo lector.

### Balance general: Literatura infantil, un concepto en construcción

En esa medida, hay que partir de que la literatura infantil es entendida como la iniciación de las generaciones nuevas en el ámbito cultural de la sociedad por medio de la "comunicación literaria". Los libros considerados para dicho público en la dimensión social han demostrado tener lo necesario para este público, aunque, en algunos casos los textos no fueron pensados como literatura infantil. En consecuencia, los libros permiten un acercamiento a la realidad al haber en ellos imágenes estáticas que tienen pequeñas historias considerando la comprensión y el tiempo que le toma al lector identificar la realidad simultánea y caótica en donde se comienza a generar juicios de valor que están inmersos en la cultura (bello, feo, horrible...). Asimismo, los textos para los lectores niños progresan con el reconocimiento de cuestiones estructurales de la narrativa como es el caso de la entonación, las repeticiones, los cambios de tiempos gramaticales, el uso de personajes arquetípicos, entre otros aspectos que acuden al lenguaje por medio del estímulo que provee los recursos literarios; ambos, el lenguaje y la simbolización se encuentran en la filogénesis humana.

En ese mismo contexto, se encuentra la mirada que se ha tenido de la literatura infantil con propósitos moralizantes y educación en valores sociales, lo que deja de lado el sentido estético que considera el aprendizaje de otras culturas. Entonces, las disposiciones de las obras literarias planteadas son respuesta de lo que la sociedad considera pertinente y comprensible en las diferentes etapas del desarrollo personal y literario de niño. No obstante, los supuestos sociales en los que están inmersos los libros no son estáticos, se mueven en marcos en los que constantemente se tensionan las estructuras que, por nuestro breve paso por el tiempo humano, se nos presentan como estáticas, pero que en estas tensiones nos muestran su dinamismo y su potencia para transformar la vida. En todo caso, tampoco se puede desconocer que algunas lógicas deterministas en la elección de obras han incurrido en conceptos de lo simple y fácil produciendo rechazo por la lectura y el significado que se le pueden adjudicar a las obras. Lo anterior se puede ver en la siguiente cita de Colomer (1999):

Un error común ha sido pensar que es posible establecer fronteras estrictas entre lo que es o no es comprensible para los niños, puesto que los individuos aprenden siempre en el seno de una sociedad determinada. Es decir, lo que un niño puede comprender no depende únicamente del desarrollo intrínseco de sus capacidades interpretativas, sino que viene condicionado por la presencia y familiaridad de esos elementos en su cultura. (p. 22)

La familia y la escuela son los primeros mediadores, junto con el contexto social para iniciar el contacto con la literatura infantil, es así como, las selecciones de los adultos hacia la literatura contribuyen a construir un entorno que desarrolla en los niños el deseo por descubrir. Constituidos los espacios, no obstante, el niño lector construye su modo de pensar como resultado de la interacción entre sus capacidades y la exploración con la realidad. A la vista de lo cual, cabe pensar que para el acercamiento a la literatura infantil se debe tener en cuenta el punto de vista histórico, social y teórico que permite una reflexión en torno a los elementos que forma la literatura infantil que están relacionados con formas de percepción de los diferentes agentes que están inmersos en el mundo educativo que es lo que interesa para el presente estudio. Es así, que, si se trata, de dar una definición, para la presente investigación se entiende la literatura infantil como toda manifestación y actividad con características artísticas o creativas que tiene como destinatario el niño. En consecuencia, la literatura infantil es variable y activa dado que acude a situaciones internas e inconscientes del niño, enmarcado en el aspecto cultural y necesidades de un estadio determinado. Por el contrario, los *libros para niños* a diferencia de la literatura infantil son obras destinadas al público infantil que no son consideradas propiamente literatura, puesto que su objetivo

principal es transmitir información y conocimientos, además esto predomina sobre la finalidad literaria (estética).

## Capítulo III. Prohibido leer: algunos elementos generales a propósito de la censura

Ella lo sabe, detrás de esa puerta los censores están ocupados con su trabajo. Se imagina la escena: inspectores de mediana edad que lucen uniformes del ejército, sus caras totalmente desconocidas, estudiando detenidamente los libros abiertos que cubren la mesa (...) Su impresión inicial es que las páginas han sido quemadas. Han sido arrojadas al fuego y calcinadas, reducidas a poco más que un bulto de carbón. —

*Han Kang, Actos Humanos<sup>5</sup>*

Desde tiempos remotos la creación y la circulación de la literatura infantil ha pasado por diferentes momentos que dan cuenta de —y al mismo tiempo configuran— modos distintos de relación entre los niños y los adultos. En esta relativamente joven historia de la literatura infantil existen periodos durante los cuales circulan pocas o nulas publicaciones, y también silencios en los que no se escuchan —o por lo menos se pretende silenciar— este tipo de obras. Las causas pueden ser diversas desde las condiciones materiales para la producción, hasta los momentos de alta tensión política. En esa medida, diferentes textos han sido censurados o prohibidos, aunque la libertad de expresión y de publicación se haya convertido en derecho y la internet haya propiciado un mayor acceso a la información o haya posibilitado un mayor alcance a contenido censurado. Así, a pesar de la constante reafirmación de los derechos y de las bondades de la tecnología, algunos libros con ciertos autores o ciertas temáticas han sido vetados en determinadas épocas, en atención a imposiciones de orden político o religioso. Estudios han discutido la censura del libro en diferentes hechos históricos a nivel mundial encontrando un reconocimiento de las variadas problemáticas con respecto a la literatura infantil que van desde la censura más directa, producida en el marco de regímenes políticos totalitarios, hasta la menos evidentes que pasan por las instancias de la escritura, la edición y la circulación. Este fenómeno ha estado presente desde el mismo momento en que se empiezan escribir libros para niños y, de una u otra forma, sigue siendo una realidad en nuestros días.

---

<sup>5</sup> En la ciudad de Gwanju el ejército provocó muertos por la sublevación de la población, Actos Humanos retoma dichos sucesos con la experiencia de siete personajes en rememoración de sus muertos a la luz de diferentes emociones de la desazón del superviviente y a desaparición.

Así mismo, a pesar de los avances normativos en la visibilidad de la literatura en su componente estético, los objetivos que se le conceden a su lectura en la escuela reconfiguran el peso del valor artístico y lo subsumen en las dinámicas institucionales influenciadas por un marco escolar — permeado, a su vez, por la dinámica del examen y de la calificación y por la *utilidad* para la enseñanza, así como por los “principios” institucionales—, editoriales, de mercado y de consumo. Al respecto y de acuerdo con lo descrito en el apartado de literatura infantil y sus dinámicas en Colombia, como también el acercamiento a las políticas nacionales y distritales, se ha encontrado que la censura, en sus múltiples formas, hace parte (más de lo que las instituciones educativas y los maestros quisieran reconocer) de la lectura literaria en la escuela, en particular, de la lectura de literatura infantil. Allí, las prácticas cotidianas, las relaciones entre sujetos y los espacios de lectura, se guían de acuerdo con patrones de interacción (sistemas de aprendizaje) que tienen actos de censura ya sean pasivos o directos expresados en la selección de obras.

Es así como la investigación se basó en la pretensión de situar las diferentes instancias de censura que derivan, en algunos casos, del proceso de producción, circulación y selección de obras de literatura infantil (para su lectura en el contexto escolar, para el caso de esta investigación); y con ello, atender a la literatura infantil en tanto producción, circulación y apropiación del conocimiento social. En este sentido, el presente estudio reconoció cuatro formas de censura: la primera de ellas, la *autocensura*, puede presentarse en el momento de la escritura, cuando los escritores deciden (de forma consciente o no) soslayar ciertos aspectos en una obra, lo cual puede estar mediado tanto por los propios imaginarios del autor como por preceptos editoriales; por otro lado, la *censura precedente* que corresponde a las circunstancias de agentes censores en orden de suprimir o modificar aspectos de una obra para adaptarla a las demandas del consumo o de enseñanza; la *censura institucional* que se relaciona con los “principios institucionales” (religioso, político, cultural, económico, etc.), en atención a los cuales se encuentra establecido lo pertinente de ser trabajado con los estudiantes según las características de la comunidad educativa y el Proyecto Educativo Institucional (PEI); por último, se encontró la *censura del primer lector*, en la cual se pone en juego el capital cultural acumulado por los adultos que fungen como mediadores entre el niño (lector final) y el libro, es decir, para el caso del interés de esta investigación, el maestro. En esta última forma de censura también se ponen en juego los modos de relación del maestro con los niños (como sujetos situados), su forma de entender la infancia (como construcción social y cultural) y sus comprensiones acerca de la educación, de la formación, del lugar de la literatura en el ámbito escolar, de la lectura y del niño como lector.

En las distintas formas de censura señaladas, se encuentran unos lectores que, en diferentes instancias y momentos, ejecutan la censura, como son los adultos, los maestros y los padres que actúan en función de ciertos paradigmas que se sitúan en los diferentes espacios en los que tiene lugar la lectura de obras literarias, en especial de la literatura infantil. Vale la pena señalar, que el interés de este trabajo es reconocer algunos aspectos de la *censura institucional* (escuela), a partir de la experiencia de maestros, y de la *censura del primer lector* (maestro). Ambos tipos se ubican en el momento más próximo al lector final (niño); con ellas se crean criterios de selección que aprueban o no ciertos textos, dando lugar al establecimiento a un determinado canon literario. Es así como en este capítulo se presentará, en inicio, una aproximación a lo considerado por parte de diferentes teóricos con respecto a la censura y los censores para reconocer ciertas clasificaciones en torno a la misma para pasar, más adelante, a un paneo de las prácticas censoras que se ejecutan en la selección de obras literarias, en específico de la literatura infantil; finalmente, se propone una mirada particular del contexto colombiano, en este caso, a partir de lo establecido en la normatividad para luego mirar el ámbito de la censura institucional- escolar.

### Fundamentos de la categoría censura: hacia una conceptualización

El historiador Robert Darnton es uno de los pocos escritores que recuperan la figura del censor como una realidad, en su libro *Censors at Work* entrevista a censores en la vida real y recuerda que desde el viejo régimen francés y el estado comunista en Francia (1949 –1990) el trabajo del censor ocurre y va más allá de las prohibiciones. Esto permite pensar que los motivos de prohibición de un libro varían según el país, su política y su religión. No obstante, el Estado no es el único cómplice o promotor, y tal vez por ello, la censura continúa generando que textos tan diversos como *La Biblia*, el cuento de *Winnie The Pooh*, hasta los relatos de Andrés Caicedo (sin importar las distancias de género y forma) sean vetados bajo las excusas más diversas, y ese veto es tan antiguo como real. Dentro de este marco, el término de censura se ha convertido en primordial para analizar la realidad sociocultural de obras artísticas (literatura infantil, para el caso de esta investigación) y su impacto contundente en el sistema educativo.

Eventualmente, en búsqueda de la definición de censura, se encontró una variedad de significados, a partir de posicionamientos académicos. Para Robert Darnton (2014), la censura es un sistema de control que impregna diferentes esferas sociales (las instituciones, las relaciones personales y la

afectividad), además está conectada a los abusos de poder que imponen restricciones al mundo literario, que es uno de los subsistemas de orden social. Darnton (2014, p. 235) menciona la censura como una característica de la política ejecutada por el Estado, lo que determina relaciones autor-censor como una construcción desde las fronteras oficiales, en las que el Estado opera como opresor de los sistemas culturales. La mayoría de los estudios referentes al fenómeno censorio se sitúan en la perspectiva historiográfica, desde la cual se intenta comprender los aspectos en los que se origina una censura, pero estos estudios no se detienen en la literatura y el libro.

Desde este enfoque, Roger Chartier (1999) refiere a la historia de la cultura escrita como inseparable de las acciones represoras de un país, por lo que el control censorio ha sido un instrumento eficaz de coerción y control social, convirtiéndose en un proyecto político de diversos gobiernos. Entonces, lo público implica censura, control y restricción de la información, lo que conlleva limitaciones en torno a la crítica y a los agentes sociales, por lo que se impide una comprensión de la vida social en su diversidad y complejidad, como también se convierte en un obstáculo para las voces disidentes. Dicho fenómeno censorio, según Darnton, se manifiesta de diversas formas según el sistema cultural en donde se circunscriben valores, presupuestos y principios organizacionales que la instituyen. En consecuencia, existen diferentes concepciones de la literatura que al estudiarlas revelan una mirada de la censura como fenómeno histórico, es decir, la censura es un registro de conflicto con espacios mutables y tiempos conflictivos que pertenecen a un control cultural, donde el censor es un colaborador de un sistema, y el censurado, se podría denominar la víctima de procedimientos, aunque existe una complicidad entre los actores.

A partir de ello, es importante mencionar al escritor Homi Bhabba (1990, p. 162), quien reconoce estrategias textuales y de representación para una creación de espacios de negociación con poderío político. En esa medida, la negociación se produce en los primeros espacios en donde una obra se configura directamente con censores, con superiores, o intermediarios de forma silenciosa y/o ambigua; de esta manera, se pueden articular nuevos significados no propuestos por la clase dominante, la tolerancia hacia autores, o estrategias discursivas que escapan de la represión. Enunciado de otra forma, en la literatura existen discursos híbridos con miradas antagónicas que interactúan jugando con códigos semánticos y la lectura entre líneas. Es aquí en donde muchos escritores se posicionan en una «estética de la censura», la cual denomina Sánchez Reborado (1988) como una estética que articula un contexto represivo con los

pensamientos disfrazados del escritor, quien termina ejerciendo un tipo de autocensura. En efecto, el escritor intenta eludir la censura con recursos expresivos y literarios con el fin de proporcionar una mirada crítica al lector a partir de zonas de resistencia y luchas simbólicas. En particular, el sociólogo Pierre Bourdieu (2010) propone una teoría de las acciones sociales realizadas en la individualidad, pero se cometen objetivamente dentro de una sociedad global que posee castigos considerados como limitaciones, obstáculos e inhibiciones que establecen fronteras a la expresión.

En síntesis, a partir de la acción censora se logra eliminar (o por lo menos filtrar) portadores potenciales de un pensamiento crítico; en esa medida, sostener la censura sugiere reforzar expresiones de dominación con una continua consolidación, transmisión y perpetuación del ejercicio censor. En el caso de la literatura infantil, la circulación de numerosas obras ha sido prohibida a lo largo y ancho del mundo so pena de ser consideradas peligrosas por los censores, bien sea por el "excesivo uso de la imaginación y la fantasía"<sup>6</sup>, por tratar temas "moralmente dudosos"<sup>7</sup>, entre otros disparatados motivos. No obstante, algunos autores logran eludir a los censores e instalar la crítica a partir del uso de recursos lingüísticos sofisticados que invitan a leer entre líneas y a subvertir el orden social establecido.

### Clasificación de la censura- realidad histórica

En contexto, la censura se entiende como aquellas actuaciones realizadas por parte de censores, quienes por lo general pertenecen a ciertos rangos de poder en esquemas formales, tendientes a imponer, desde la producción de una obra, ciertas supresiones o modificaciones que afrentan con el trabajo de los escritores, impidiendo su libre expresión. Entre estas actuaciones se incluyen normativas a nivel estatal y prohibiciones institucionales (universidades, escuelas,

---

<sup>6</sup> La Torre de Cubos de Laura Devetach (1973) narra la historia de Irene, una niña que en su ensoñación imagina una familia feliz, contrario a la realidad que vive en su hogar con sus padres ausentes. Estos criterios estéticos - literarios (ilimitada fantasía y simbologías) usados por la autora incomodan al gobierno militar en Buenos Aires por lo que dicha obra es censurada.

<sup>7</sup> *Un elefante Ocupa mucho espacio* fue publicado por primera vez en Buenos Aires (1975); más adelante, el libro fue censurado por el decreto del 13 de octubre de 1977 N°3155 junto con *El nacimiento de los niños, los niños y el amor* de Agnés Rosenstiehl. Ambos casos según el Poder Ejecutivo Nacional tenían como objetivo el adoctrinamiento del público infantil y la captación ideológica del accionar subversivo. En *Un elefante Ocupa mucho espacio* se busca la empatía del lector respecto a la explotación que sufren los animales del circo, es así como el elefante organiza una huelga para solicitar la libertad, estas acciones escritas por la autora en la obra generan que la dictadura censure por medio de una normativa el texto de literatura infantil.

bibliotecas...) que justifican las acciones de censura con la concepción del bien común. Atendiendo a esta "lógica" se crean métodos especializados para cohibir y evitar ciertos elementos de la cultura. A partir de esta visión, el Estado y agentes censores caracterizan a los lectores con la idea de proteger la situación individual y colectiva, lo cual trae consigo una imposición de lecturas por medio de selecciones que se adaptan a lo considerado como correcto. Esta perspectiva, a su vez, establece una relación entre poder y censura, ya que el ejercicio de la segunda se determina con estructuras de autoridad; desde luego, existe un carácter gubernativo que reglamenta y da directrices.

Desde luego, el fenómeno censorio busca orientar la comunicación estética, ideológica y cultural por medio de un acto coercitivo, en el que existe una retención de información producida por dominados y subalternos en beneficio del capital cultural dominante de la sociedad; con lo que se consolida la censura como un filtro complejo en la transferencia intercultural. Por otra parte, la censura funciona según conjuntos de valores y criterios específicos que han establecido el constructo social y las autoridades a través de normativas y convenciones sociales que rigen la libertad de elección y expresión tanto a nivel público como a nivel personal. En tal sentido, la censura de productos culturales se ha definido y clasificado de varias maneras. Según Stephanous (2001, p. 42) se estructuran por: *tiempo en duración* (determinado o indeterminado); *tiempo de acción* (regulado por una punición en el acto pasado, presente o futuro). En sus formas de control y aplicación puede ser *previa* (no difusión o producción de una obra) o a *posteriori* (no continuar con la publicación). Por su alcance, puede ser *parcial* (supresión o eliminación de partes de una obra); *total* (prohibición de la obra); o *clasificatoria* (estructurada por edad o capacidad intelectual).

Adicionalmente, Moacir Pereira (1979) clasifica a la censura en categorías explicativas, como: la *ideología* (perspectivas del capital dominante); la *política* (acción de un gobierno, con medidas legales que pretenden controlar); la *economía* (interferencia directa de empresas o del Gobierno en la difusión editorial); la *social* (no tener acceso al consumo de algún tipo de literatura); la *técnica* (evitar el acceso a ciertas obras); la *legal* (cambios en la normatividad); la *autocensura* (el sujeto ejerce censura, conscientemente o no, sobre el discurso producido). Este esquema de Moacir Pereira contribuye a comprender la acción censora, no obstante, no considera el aspecto moral, el religioso, la valoración literaria y las acciones que limitan la circulación de obras. Pero, por otro lado, y en ese mismo contexto, Siobban Brownlie (2007) distingue tres tipos de censura: *censura pública* referente a la imposición de autoridades públicas en

leyes, puede ocurrir antes o después de su publicación; *censura estructural* que está en relación con el concepto planteado por Bourdieu (1982) hace referencia al esquema de control (dominante) sobre el discurso (dominados), sin leyes explícitas; y *autocensura* se genera con el fin de evitar una censura pública o para lograr aprobación de cierto sector, por lo que puede ser consciente o inconsciente, está última se produce cuando el agente cultural ha interiorizado normas sociales.

### Mirada al sujeto censor- selección de obras literarias

El método de censura según enuncia Foucault (1992) “crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza” (p. 99), es decir, impide la libertad de expresión, pero también, crea y normaliza conocimientos con una construcción de la realidad y la verdad. Entonces, los discursos estratégicamente tienen un efecto político-intelectual; los censores administran el saber que incide en el contexto sociocultural a partir de una dialéctica entre autorización y prohibición. Esta dialéctica se fundamenta en la unificación cultural que se puede considerar como un proceso de *canonización*<sup>8</sup> de ciertas obras que son parte de una política oficial y producto de la labor censora. La censura es, por tanto, correctiva. Utiliza diferentes técnicas que vigilan y sancionan según una mirada que regula con el fin calificar, clasificar y castigar (Foucault, 2008). Adicionalmente, la normalización como forma de canonización controla, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye, agregando adscripciones a obras y escritores y sometiendo al campo intelectual y literario a patrones estéticos e ideológicos. Es así, como por ejemplo algunas editoriales tienen la función de crear una cultura canónica, poniendo en circulación contenidos a fines a las ideologías; asimismo, se llevan a cabo reformas legales para impulsar y difundir la literatura que se pretende canonizar. Es pertinente señalar que los textos literarios canonizados permiten que ciertos grupos sean legitimados y situados como representantes de la cultura de una sociedad dada; con ellos se acaba de dar forma a las identidades de una sociedad.

Es evidente que cierta literatura es adepta a ciertas prescripciones que perpetúan modelos de interpretación según intereses de autoridades que construyen un prestigio a las obras, en consonancia con premios y concursos literarios que favorecen cierto tipo de lectura. Este proceso se produce por medio de atribuciones valorativas a un texto; lo que, a su vez, crea una tradición en donde se manejan valores y normas de naturaleza simbólica. Según Bourdieu (2010), esta

---

<sup>8</sup> Según el crítico literario Khomeini es un conjunto de textos consagrados, clásicos y obras enseñadas en todas las escuelas de un país. El término canon tiene origen religioso, puesto que se desprende de la naturaleza de lo *sagrado* atribuida a autores y obras que asumen un carácter paradigmático y son representantes del Estado.

tradición (en la que se fundamenta el establecimiento de un canon) es construida a través del poder de la consagración y existe en la medida en que es reconocida y revelada como una tradición histórica y literaria, por lo que, la canonización literaria implica la censura y la exclusión. Sin embargo, aunque la literatura sirva como discurso legitimador de ciertas voces para preservar una totalidad y construir una idea de unidad, también tiene la función de ampliar las posibilidades de una significación colectiva. En esa medida, Michel Foucault (1992) plantea que, aunque existan condiciones represivas, el conocimiento puede ser producido recreando experiencias y nuevas perspectivas, traspasando modos de censura. Por ello se considera fundamental el lugar del maestro en la selección de literatura y en la construcción de cánones en los que prime la consideración de la literatura como obra de arte y sus posibilidades producir, en el buen sentido del término, experiencias de lectura que les aporten a los niños en la construcción de sí.

### En particular: La censura de la lectura de literatura infantil en Colombia

Una rápida mirada de la literatura infantil en el cronotopo colombiano ayuda a distinguir instituciones y actores implicados en la selección de libros que, a su vez, influyen a la hora de proponer y decidir imponer un veto a ciertos textos. En el panorama colombiano, por ejemplo, la censura ha tenido lugar a la hora de considerar inadecuado un texto, bien sea por las ilustraciones o por los relatos que no están situados en lo políticamente correcto, es decir, la obra debe cumplir con estándares donde el lenguaje represente valores y esquemas que incorporen lo que tradicionalmente la sociedad ha deseado perpetuar para la formación del niño, ejerciendo control y proponiendo una forma de asumir la realidad. Es así como a partir de los noventa el mercado literario infantil se expande de manera notable; además se produce una alianza entre mercado y escuela que trae la canonización de ciertos textos, géneros y autores.

En este mismo tiempo se encuentran diferentes editoriales que tienen como objetivo fortalecer la literatura infantil ofreciendo posibilidades de creación y lectura para niños desde el sentido estético. Es posible mencionar algunas que son referenciadas por catálogos con una amplia gama de temas, ilustraciones y formas de relato, por ejemplo: *Cangrejo editores*, *Círculo de Lectores*, *Tragaluz*, *Laguna Libros*, *Penguin Random House*, *SM* y *Babel Libros*. Esta última ha sido catalogada como una de las mejores editoriales de América Latina por diferentes países, puesto que se destaca por su calidad estética y literaria de libros de literatura infantil y juvenil. Particularmente, una de las colecciones actuales de *Babel Libros* es la *colección Frontera*, la cual no es propiamente infantil.

Precisamente su denominación proviene de su ubicación en la frontera entre los lectores niños, jóvenes y adultos; esta colección visibiliza y confronta miedos de los seres humanos como la muerte y la soledad, temas que usualmente son desaprobados por quienes seleccionan textos para leer, compartir, comprar o publicar.

Es por ello, que los diferentes hallazgos apuntan al poco o nulo valor que se le ha dado a la literatura infantil (en estricto sentido, aquella que puede ser considerada como obra de arte) en comparación a obras que han sido canonizadas en el ámbito escolar debido a su pertinencia temática o al hecho de constituirse en un clásico de canon universal; dicha difusión se basa en criterios de calidad, o en la misma apuesta de las editoriales por la seguridad que el clásico representa en el mercado. Esta dinámica, de cierta forma imposibilita la difusión de nuevas obras que, entre otras cosas, consideren las necesidades sociales y culturales<sup>9</sup> de los lectores; cuestión que se conjuga con la aplicación de la normativa por competencias<sup>10</sup> en la formación intelectual para la valoración de ciertos contenidos y conceptos considerados como vitales para los estudiantes. Por tanto, dentro de varias dinámicas se puede distinguir la existencia de un sistema censor en el que están implicados diferentes agentes censores desde sus decisiones de producción en adecuación a lo requerido por lo concebido en los objetivos de enseñanza y aprendizaje, con fines didácticos no solo atinentes a áreas del conocimiento, sino también a la transmisión de valores en el marco de la idea de la "educación integral" que está limitado por hechos legislativos; en últimas, el libro infantil (no siempre obra literaria) se usa como herramienta de transmisión del capital dominante ejerciendo una censura institucional en miras de contribuir al objetivo de formación y consumo que contempla ciertas ideologías moralizantes.

### Censura normativa: un estado en cuestión

En términos generales, la política pública refiere a la conexión del Estado con la sociedad, la cual está determinada por acciones políticas de un gobierno de turno en función de intereses y necesidades concretas que atraviesan el ámbito cultural; a su vez, la política pública tiene unas fases

---

<sup>9</sup> Es importante tener en cuenta que estas "necesidades sociales y culturales" no son necesariamente demandas de la población. Al decir de Michèle Petit, el lector no siempre sabe que necesita de la literatura hasta que se encuentra con ella.

<sup>10</sup> "La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad" (OCDE, 2009). Esto se evalúa con las pruebas PISA y las pruebas Saber, puesto que según se fundamentan en ciertas temáticas que requiere el lector para su competencia laboral.

técnicas e instrumentales en pro de evaluar los resultados de la misma, lo cual se asemeja al sistema económico y/o empresarial con la medición de índices de gestión, tanto de maestros como de estudiantes. Por otro lado, la política educativa actual, se propone tres habilidades de competencias ciudadanas (interpretar, argumentar y proponer), lo cual está encausado en programas y proyectos para una población en específico en respuesta de requerimientos hallados en las investigaciones previas a la gestión nacional o distrital del gobierno.

En esa medida, los programas y proyectos<sup>11</sup> a nivel nacional adscritos al marco institucional responden a ciertos preceptos políticos adscritos a las normativas educativas, lo que consecuentemente aplican con la dotación de bibliotecas y la capacitación de mediadores —muchas de estas iniciativas han sido fundamentales para la construcción de acervos literarios de calidad y para la formación de mediadores—. Paralelamente, existen algunas asociaciones sin ánimo de lucro que apuestan a obras que trascienden de los clásicos y repiensen el lugar del niño como lector. Si bien se podría hablar de las diferentes formas de censura con recomendaciones positivas que evitan un acercamiento al mundo literario de los niños prefiriendo continuar con los constructos de lo adecuado; habría que decir también que se han gestado miradas críticas en torno a la selección, lectura y difusión de obras literarias.

En específico, las políticas públicas relacionadas en el campo de la lectura literaria se han preocupado por el mejoramiento y la promoción de la lectura de textos literarios en los diferentes espacios considerados como *convencionales de lectura* (colegio y biblioteca) y *no convencionales de lectura* (Parques, estaciones, medios de transporte...); en este proceso han participado Estado, organizaciones, e inclusive escritores de libros de literatura. Igualmente, se identifica en los proyectos nacionales y distritales de lectura una serie de censuras en cuanto a las posibilidades que puede tener el sujeto para encontrarse con la literatura, puesto que se promueve una inserción de la lectura en torno a la vida práctica y social a partir de competencias, por lo que prevalecen ciertos contenidos y teorías, es así, como el desarrollo del lector según los lineamientos se puede evaluar con un desempeño en específico, como lo es la escritura. Por otra parte, no solo son las metodologías las que truncan el acto lector, sino también son aquellas producciones que no permiten hablar de la

---

<sup>11</sup> Es importante destacar grupos, personas naturales y colectivos que han promovido programas y proyectos fuera de los preceptos relacionados en la normativa escolar. Para ilustrar, *Paraderos Paralibros Paraparqués* con mediaciones de lectura con las publicaciones de *Leer es Volar*, y entre otros desarrollos en el ámbito público y privado que se manejan con otros objetivos de lectura.

realidad e incurren en recursos estilísticos pobres que refuerzan estereotipos. Así lo menciona Robledo (2010):

Con el fin de subir los índices de lectura, esta se promueve independientemente de la calidad de lo que se lea. Tanto desde las políticas públicas como desde los afanes del mercado se buscan lectores a como dé lugar. Las editoriales diseñan planes lectores y utilizan todo tipo de estrategias de marketing (hasta algunas poco dignas) para que en las instituciones educativas se “adopten” los libros a granel. Se hacen libros pre-fabricados a partir de temas de actualidad, hasta el punto de que se ha logrado confundir la literatura con los libros de autoayuda. Se fabrican sagas para aumentar las ventas y se hacen maratones de lectura que llenan las estadísticas de libros y de lectores. En todo este afán contable se va desdibujando el valor de la calidad literaria, el valor de la obra de artística. (p. 6).

En las dinámicas escolares, la práctica de la censura está presente de manera implícita en la asunción de políticas que son propiamente del ámbito educativo y de políticas culturales enfocadas en el libro y la lectura; políticas que consideran la lectura como un valor potencial en las capacidades productivas de las personas. Es decir, en la apreciación de la lectura como herramienta para el crecimiento y el desarrollo de las sociedades —lo que sea que el crecimiento y el desarrollo signifiquen en modelo económico neoliberal—. A través de la educación de los sujetos para la producción, se encubre el lugar del goce estético que convoca la literatura, y por supuesto, se le adjudican objetivos interdisciplinarios que apuntan al cumplimiento de las metas de desempeño en pruebas estandarizadas (nacionales e internacionales) para el desarrollo de índices de gestión pública. Como ejemplo de estos mecanismos normativos, se encuentran los Planes Nacionales de Lectura y Escritura que contemplan como fundamental subir los índices lectores con la cantidad de libros que se leen por año, lo cual relega el acto lector a un simple objetivo cuantificable. Las órdenes ministeriales han establecido metas que corresponden a presunciones del gobierno de turno en respuesta a las falencias halladas en estándares de gestión que son medidos por pruebas e inclusive por resultados internos de los colegios.

Ahora bien, en cuanto a la literatura infantil, la definición en las diferentes normativas es problemática, debido a la imposibilidad de acotar dos elementos clave: el destinatario y la caracterización de obras, puesto que estas nociones dependen del canon literario y la mirada del destinatario que se tiene en cada época, en este sentido se introduce a las dimensiones históricas, socioculturales e ideológicas relacionadas con el capital dominante. Respecto a la normativa estudiada en el trabajo de investigación, el destinatario se reconoce así: el niño como receptor - recibe la información y la

memoriza- (lector final) y el adulto selecciona las obras (primer lector). El adulto es considerado, entonces, en la política pública como el intermediario entre el libro y el niño, es así como el adulto es el encargado de seleccionar las obras según los preceptos de lo adecuado, es decir, según la edad, la temática, las directrices escolares, el grado y entre otras condiciones que presuponen la adquisición y el desarrollo biológico y psicológico del lenguaje. No obstante, las elecciones de ciertos mediadores por su experiencia estética y literaria, y por sus posicionamientos éticos y políticos llegan a quebrantar cánones que han sido establecidos desde diferentes lugares como las políticas de estado.

En este proceso normativo se han realizado intentos de acercarse a la literatura infantil. En principio, en las décadas de los setenta y los ochenta hubo una renovación curricular con el documento de *El Marco General de los Programas Curriculares para el Español y la Literatura*, la presencia de la literatura infantil se quedó en la dimensión didáctica como herramienta metodológica para las asignaturas, lo cual también propició que en las siguientes normativas el objeto de la literatura fuera servir como soporte para la enseñanza de la gramática y de las estructuras narrativas, al igual para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. La censura normativa alcanza su punto álgido, a partir de la década de los años 90, en los programas curriculares que se implementan en la educación básica.

En 1998 se produjo el documento *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* dio las primeras puntadas del modelo de evaluación por competencias en las distintas áreas. Sin embargo, este modelo no fue el centro de la propuesta. Los lineamientos plantearon tres ejes: el estético, las manifestaciones humanas y la ciencia y otras artes; en estos lineamientos, se empieza hablar del canon literario que se conforma a partir de los criterios de selección que pueda tener el profesor<sup>12</sup> o el estudiante<sup>13</sup>. Más adelante, en la primera década del siglo XXI se crearon los Estándares básicos de aprendizaje, en 2002. Los estándares correspondientes al área de lengua castellana y humanidades plantearon el eje de estética del lenguaje como presunción de acercamiento a la

---

<sup>12</sup> La competencia literaria del profesor atraviesa por dos dimensiones: El reconocimiento del canon literario (obras representativas de la diacronía de la literatura) y la apropiación enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera) para ir de las lecturas primarias a lecturas consideradas como más profundas para la producción escrita.

<sup>13</sup> Según los lineamientos (1998) El canon del estudiante se forma hasta el final del bachillerato con la lectura de obras de distintas épocas y tendencias en relación con el discurso de otras disciplinas.

literatura universal, con lo cual, una vez más se pone en evidencia el desconocimiento de la literatura infantil. En el 2006 se presenta una nueva versión que clasifica unos ejes en específico en donde se caracteriza a la literatura desde géneros literarios; adicionalmente, se contempla por primera vez a la primera infancia (primero a tercero) como lector de literatura en la escolaridad.

Aquí, en ambas normativas, la literatura infantil no se encuentra como concepto, pero si se habla de los criterios de selección para estudiar la literatura universal como se describe en el siguiente fragmento de los Estándares Básicos de Aprendizaje (2002):

"Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área" (p. 21)

Lo previamente descrito, permite evidenciar vestigios asociados a la censura que se conjuga con la purga selectiva de las lecturas disponibles, mediante el marco normativo, que encajan con una visión de valores institucionales, además de criterios universales –sin ver el contexto en específico- en donde también confluye el capital cultural del docente. Esta estructura de los *lineamientos curriculares* se mantiene en los *Estándares Básicos de Competencia del lenguaje* al enfatizar en la búsqueda de textos que permitan el enriquecimiento de vocabulario y el afianzar las categorías gramaticales por medio de una *pedagogía de la literatura* que obedece a la necesidad de construir una "tradición lectora" con ayuda del goce estético, el cual se considera como objeto de comunicación pedagógica.

Por otra parte, se han establecido diferentes dimensiones que posibilitan evaluar al niño desde una mirada psicológica para poder pasar al siguiente grado de escolaridad que en últimas responde al ideal de sociedad, tal y como se reconoce en el siguiente apartado de los *Estándares Básicos de aprendizaje del lenguaje* (2002):

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden

cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos por este documento. (p. 31)

En este ámbito, las formas de comprender la lectura y los motivos por los cuales se incentiva plantean, de plano, la censura de un modo de leer, de un modo de relación de los lectores con los libros: el del goce estético y el de la lectura literaria como fuente de formación de los sujetos (más allá de los objetivos de la educación escolar), en un sentido no medible, no cuantificable. Con este tipo de análisis algunos estudiosos de la literatura infantil han llegado a la conclusión de que indudablemente la escuela constituye una de las instituciones con mayores prácticas regulativas y evaluativas respecto a la lectura literaria en la infancia; sin embargo, la escuela es una de las instancias en las que el canon literario se interpela, es así como se pasa de un canon instituido a un canon instituyente. Si a esto le sumamos las dinámicas del mercado editorial, la escuela participa también de la oferta de obras como productos de consumo que responden a objetivos curriculares y planes de lectura vacuos que se limitan a subir el índice de cuántos libros se leen y cuántos sujetos se acercan a los textos. Entre tanto, el libro funciona, para estas instituciones que pretenden el control de su circulación, como un condensador que tiene como objetivo contribuir al prospecto de sociedad, por lo que se ejerce una censura institucional priorizando lo concebido como aprendizaje dejando de lado el placer que provoca la relación literatura- lector- contexto y escritor.

### La censura en la escuela: ¿Maestros, mediadores o censores?

Actualmente, se tiende a pensar que los niveles de censura son bajos en comparación con otros tiempos, pero en algunos ámbitos, particularmente en el escolar, aún existen temas proscritos como la muerte, la sexualidad, la violencia, el enfrentamiento y las palabras "obscenas", entre otros. El fenómeno de la censura proviene de presupuestos que se asumen como estáticos y que rigen cómo debe ser la infancia y cómo se concibe; por ello, en el marco de las políticas actuales de lectura, la selección de libros de literatura en la escuela se suele enfrentar a la dicotomía placer-enseñanza debido a la intención constante de transmisión y de cumplimiento de objetivos educativos según lo propuesto en cada periodo escolar para poder alcanzar el siguiente grado. En esta tensión, ha sido común a lo largo de la historia que el imperativo de impartir lecciones se imponga, cuestión que ha repercutido en la censura de los libros que se consideran como una resistencia al orden establecido y como una amenaza para el propósito de instruir a los niños en los valores socialmente legitimados. A otros libros, se les ha aplicado la noción de literatura como guía, la cual demarca fronteras desde

el perfil de lo adecuado, en donde, la experiencia estética queda, así, subordinada a la intención moralizante, evitando una experiencia satisfactoria e inquietante que trascienda de la comprensión de gramática, léxico e inclusive, algunas veces, se demarcan realidades idealizadas que distorsionan emociones y el contexto en donde se configura el niño.

Posiblemente, lo anterior constituye una de las formas de censura más reconocidas en la literatura infantil, lo cual está relacionado con los propósitos didácticos y moralizantes que buscan de la adaptación de los niños a las convenciones sociales establecidas, en forma de adiestramiento de una conducta pertinente según patrones morales. Por esto, el maestro como mediador y parte del horizonte lector que desde su trayectoria lectora se traduce en un capital cultural mediado por diferentes entes censores que emergen como criterio a la hora de seleccionar ciertos textos, es así como pueden existir tensiones entre lo cultural y lo educativo, como también entre el arte y la pedagogía cuestión que no es ajena a lo descrito en la normativa. En este proceso se van determinando normas y modelos que rigen la selección de obras condicionado por los procesos de canonización, integración y exclusión, entre otros que han sido parte en el ámbito educativo. En esa medida, existe solo cierta unanimidad en el pensar la literatura infantil en cuanto al adecuar el lenguaje, el argumento y la caracterización con el fin de ofrecer lo considerado como "buen libro" con la perfilación del lector.

Es así como existe una forma de *censura precedente*<sup>14</sup> y pública que concede aprobación a obras dentro de un marco institucional o cultural; para ilustrar, el libro de Diana Castellanos *El mico y el loro* (1987) relata una riña entre un puertorriqueño que tiene un loro, y un moro que defiende a su mico, el desarrollo de la obra de tradición oral se encamina a un final poco usual en la literatura infantil, puesto que el puertorriqueño, al ver muerto a su loro, asesina al mico y al moro y no recibe castigo; ante el desenlace del relato, los editores decidieron deshacerse del libro después de haberlo publicado, lo cual estuvo respaldado por críticos literarios, organizaciones religiosas y educativas. Pues bien, esta es una de las formas de censura, que se puede dar, el no seguir publicando una obra, otra de ellas, es el no considerar un texto para su difusión, o, por otro lado, algunas obras sufren censuras con nuevas versiones, convirtiéndose así, en libros asépticos.

---

<sup>14</sup> La censura precedente en la presente investigación hace alusión a aquellos preceptos de lo adecuado que impiden la producción, la difusión o la lectura de libros en un marco institucional.

Por los elementos mencionados hasta aquí, la selección de libros está relacionada con prácticas de censura que prohíben de manera generalizada la circulación de determinadas obras literarias por considerarlas como una amenaza o como una afrenta al orden social establecido o, de forma más soterrada, al descalificar obras y al eliminarlas del canon literario escolar. En este sentido, es necesario cuestionarse sobre la censura instaurada por la política y/o lo socialmente aceptado, pues eventualmente, se hace aún más necesario el interpelar las prácticas censoras, sobre todo para aquellos que sugerimos libros, como nosotros los maestros. En otras palabras, la censura no solo se vincula a agentes gubernamentales, puesto que podemos encontrar a los censores en todo lugar, la acción censora proviene del solo hecho de estar mediados por estereotipos, normativas y razones que de manera inconsciente aceptamos y transmitimos. La mayoría de las ocasiones, determinamos la lectura a partir de preguntas como: ¿está dirigido a niños de qué edad? ¿Es demasiado avanzado para un niño? Hasta las recomendaciones positivas se expresan por medio de comentarios llenos de censura, porque lo que interesa es establecer qué público no debe tener acceso a ciertos textos.

Entre las dificultades destacadas, se encuentra que la lectura no es una práctica habitual al interior de las aulas debido al tipo de actividades que se realizan, las cuales buscan reforzar la transmisión de conocimientos y evaluar cuestiones teóricas, por lo que no existen planes lectores y proyectos que den lugar al acto lector desde la dimensión estética. En consecuencia, la estrategia más común de los maestros consiste en situar una hora al día de imposición lectora cuantificando la cantidad de libros que se leen al año por directrices institucionales; adicionalmente, los libros seleccionados cumplen con el enfoque administrativo del colegio que instaura gustos por medio de las editoriales que se invitan a reuniones para hacer la selección de obras, por lo que el maestro se ve limitado a lo considerado como adecuado. Entonces, los sujetos por una integración del sistema escolar adoptan las prácticas culturales y normativas que les permiten ser parte de la sociedad. La selección funciona como un hecho de subjetivación que tiene explícito procesos escolares para formar sujetos con ideologías dominantes, mientras que el estudiante tiene un lugar en la experiencia escolar a partir de procesos formativos en los que no se ven particularizados.

Entre tanto, Castrillón (2020) se refiere a la escasa formación en las facultades de educación del país en relación con dos elementos fundamentales: las políticas públicas de lectura y escritura y la lectura literaria; cuestiones que, para la autora, impactan las prácticas pedagógicas de los maestros a propósito de la literatura en la escuela. A este asunto se le suma la adecuación que ciertas editoriales (algunas especializadas en la producción de material "educativo" u otras muy grandes y con amplias

estrategias de mercadeo) hacen de catálogos para ser presentados en las instituciones según los horizontes o el PEI particular de cada espacio escolar. Este hecho resulta de la incorporación de algunos capitales sociales, económicos y culturales que censuran otros lugares del discurso, generando que los estudiantes se pierdan del contacto con acervos literarios (de literatura infantil) de calidad; dicho posicionamiento es diferente en los primeros grados, porque se buscan obras adscritas a esta denominación. Como se puede observar, todas las posiciones descritas vinculan a los actores del ámbito escolar con funciones censoras que remiten a formas de selección que, aunque no son compartidas, son transmitidas por el pertenecer a un ámbito académico en donde es de mayor importancia el capital dominante. En este sentido se considera que el maestro, en consideración del margen de juego que le permite su condición de agente social, tiene la posibilidad de subvertir una perspectiva censora y de construir, desde su posicionamiento ético, político y estético, otros modos de relación entre los estudiantes y la literatura y otros acervos literarios. De este modo, no se puede negar que en la escuela también existen espacios para posicionar una literatura de calidad; así como también existen apuestas desde editoriales independientes que, con escasos recursos económicos, promueven la creación de verdaderas obras de arte.

### Balance general: Censura en criterios de selección para la lectura de obras literarias en la escolaridad

En vista de lo expuesto, se concluye que la censura históricamente se presenta como instrumento de control social y constituye fuente de control de pensamiento y comportamiento social imbricado en la estructura de poder. En esa medida, se integra el proyecto político de diversos gobiernos que están presentes en toda sociedad y toda época, por esta razón, aún resulta extraño el relativo interés en relación con el tema de la censura en consonancia con la literatura infantil. Es de suma importancia el análisis respecto al fenómeno censorio, especialmente de teóricos para arrojar un reconocimiento de los mecanismos represivos a lo largo de la historia. Sin duda, la censura ha sido un instrumento del Estado en contra de ideas disidentes e infiltran espacios de socialización de la lectura en pro de una cultura homogénea y normalizada. En referencia, la historiografía es importante para la comprensión simbólica en función de la construcción de una narrativa integradora de sí misma llevando a la sociedad a cuestionarse sobre su pasado, presente y futuro.

En efecto, se podría pensar que la censura ejercida en cierta época no pervive y que, en la actualidad, no se da ningún tipo de control sobre el acceso de la literatura infantil. Lo anterior está fuera de la realidad, ya que algunas lecturas destinadas a niños siguen conteniendo una gran carga ideológica con criterios y mecanismos de censura que se han transformado dependiendo del cronotopo en donde se sitúen las obras literarias. El uso de temáticas consideradas ofensivas anteriormente, ya no se ven como un motivo de exclusión, pero la censura actual ha adoptado otras fórmulas menos visibles y, tal vez, por eso puede colarse con mucha facilidad si no se cuenta con un lector atento. El motivo de algunas producciones de literatura sigue permaneciendo con el transcurrir del tiempo con una función didáctico- moralizante a lo que se añade lo *políticamente correcto* según recomendaciones positivas que enmascaran estrategias de censura. Por lo cual, se suponen unos frentes limitantes de aceptabilidad; así, por ejemplo, un planteamiento complejo de una temática en la que se entrecruzan posicionamientos éticos, políticos y estéticos del escritor puede verse limitado por fronteras morales que frente a estas temáticas tenga el primer lector (familia, instituciones, maestros...), fronteras que le permitirán o no aceptar un libro como adecuado para el lector niño. De otro lado, las editoriales barajan criterios morales en miras de su preservación que están ligados con probabilidades del éxito en el mercado; no obstante, la producción de literatura infantil del presente siglo se ha desapegado en gran medida a lo considerado didáctico, moralizante, y por supuesto el seguir ciertos preceptos de consumo y de escritura literaria para este público.

En esa medida, la comprensión del contexto que configura las realidades de la literatura infantil abarca diferentes dimensiones, en la que se expresan dificultades que impiden una visibilización de obras y de autores. Al respecto, el sistema educativo se ha configurado con la influencia de dinámicas basadas en intereses económicos, de mercado y consumo global. En este proceso, las instituciones escolares han delimitado el acto lector y la construcción de conocimiento, centrándose en procesos meritocráticos en los que se establecen competencias y habilidades acumulativas. Por ello, el maestro se considera como un ejecutor de lo contemplado desde el campo académico e institucional, impidiendo su autonomía como lector y promotor de cultura, dejando de lado su pensamiento propio, aunque en algunos casos, los mismos docentes comparten, o no es de su interés, lo configurado por lo legislativo y ministerial. Ante esto, la censura como concepto que amplía la mirada y problematiza, permite establecer reflexiones en comprensión de una realidad que es posible de cambiar por medio de acciones de selección literaria que contemple formas de reelaboración de pensamiento en consideración con una literatura infantil que

reivindique el lugar del niño como lector y destinatario con derecho al goce estético fuera de una mirada valorativa.

Históricamente, los efectos de este conflicto censor, además de arrebatar el mundo literario de los estudiantes, ha ocasionado equívocos en la selección de obras que en muchos de los casos ha dejado de lado la literatura infantil, aunque incluya libros para niños; es decir, en algunos casos los primeros lectores (maestros) establecen modalidades de selección que invisibilizan ciertos textos bajo preceptos de lo adecuado y lo considerado pertinente a partir de clásicos de literatura, o inclusive se usan obras que están canonizadas en la escolaridad sin dar un lugar importante a la literatura infantil, así estos equívocos de selección generan una censura del primer lector y una censura institucional. Aquí, no se podría establecer cuál es la tendencia predominante en torno a la selección o la forma de ver la literatura, pero sí se puede decir que existen tensiones frente a las situaciones que se pueden presentar en los ámbitos lectores, por un lado, el de la censura lectora, o por otro, encuentros lectores que trascienden de los sistemas censores. Lo enunciado, trae consigo una definición de censura que corresponde a una actividad practicada por una autoridad que domina, limita, controla, modifica o adapta ciertas ideas que pueden estar asociadas con un objeto en específico. No es posible encarnar esta autoridad en una única figura; se trataría, más bien, de unas condiciones de diverso orden que convergen en el "todo social". En este caso, las justificaciones de la censura pueden situarse en motivos morales e ideológicos que se conjugan con la idea de bienestar en comunidad por medio de restricciones que pueden estar complementadas en reglamentos, pero en su aplicación es necesaria una figura del censor, por lo que ciertos dictámenes pueden ser subjetivos y volubles (Martínez, 2015). De ninguna manera esto aplica de forma general en la escuela. Lo descrito aquí corresponde a un entorno con características censoras.

En últimas, es posible y necesario hacer construcciones críticas desde y para los estudiantes construcciones que ubiquen tanto el valor de la literatura en tanto obra de arte, como la importancia que la literatura tiene de acoger y de posibilitar espacios para la construcción de sí (Petit, 2001). Esto implica el reconocimiento de que no es posible controlar ni someter a la cuantificación lo que ocurre en el encuentro entre el libro y el lector, que, en últimas, en aquello que escapa del control en donde se encuentra la posibilidad de formación y de transformación. En general, la censura descrita previamente desde una perspectiva crítica permite dilucidar lo impuesto, manifestado y reproducido por jerarquías, esto considerado como procesos articulados al pensamiento colectivo, perpetuados en espacios simbólicos y físicos de la representación o la interacción social, a pesar de las paulatinas

modificaciones en las estructuras sociales y culturales. Sumado a esto, existen imaginarios relacionados con la selección de obras que desconocen el devenir de la literatura; frente a estos estereotipos, los actores educativos son importantes para cambiar los procesos de lectura en la escolaridad entendiendo cada espacio como forma de construcción y resistencia en lo contemplado desde diferentes entes de control.

Pero las imposiciones censoras no se asumen de manera pasiva; por el contrario, se encuentran con formas de resistencia que se cuelan por los resquicios, encarnadas por padres, por maestros, por organizaciones de la sociedad civil, por niños que con sus formas de habitar el mundo desafían lo instituido. En este ámbito, el de lo micro-social, se encuentran las posibilidades de transformación; allí actúan mediadores interesados en emprender tarea de la transmisión cultural, el gesto de hospitalidad con las nuevas generaciones, a través de la mediación simbólica del lenguaje literario, para que quienes llegan encuentren formas de nombrar el mundo y de relatar su experiencia.

## Capítulo IV. Capital cultural: la selección de obras literarias en la escuela

(...) nosotros estamos conducidos en nuestras prácticas y nuestras opiniones por "mecanismos" profundamente escondidos, que la ciencia debe descubrir. La parte de nuestras acciones que controlamos es muy débil con relación a aquella que incumbe a "mecanismos" que, inscritos en nuestro cuerpo por el aprendizaje, no son pensados conscientemente o que funcionan fuera de nosotros, según las regularidades de las instituciones.

Pierre Bourdieu, (p.63)

El mundo social está construido por posiciones de sujetos que forman y perciben una realidad, por lo cual, las personas poseen diferentes capitales que les permiten situarse en el campo y *entrar en el juego*; a su vez, existen instituciones que constituyen al individuo en su mundo social como la familia y la escuela. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente apartado pretende analizar conceptos esenciales acuñados socialmente como: las *posiciones sociales* (concepto relacional), *disposiciones (Habitus)* y las *tomas de posición* (elecciones), éstas generan un sistema de relación entre rasgos aislados diferentes, pero funcionalmente equivalentes con el fin de comprender las dinámicas escolares en las que está implicada la selección de obras literarias, más específicamente, la literatura infantil. De tal manera, se sitúa a partir de Bourdieu los mecanismos sociales y políticos que tienen ciertas condiciones *doxicas* que producen y reproducen las dominaciones sociales en las relaciones con materiales simbólicos gestando receptores sumisos (se acepta sin saber) sosteniendo una naturalización de estructuras de dominación; por tanto, la noción de arbitrariedad entre una posición dominada en un campo de producción cultural y un espacio social podrá contribuir a la explicación de mecanismos de legitimación escolar. Es importante también mencionar que los capitales cultural, económico y social están presentes en los sujetos que los interpelan y dan voz, ello da lugar a la confluencia de múltiples elementos que intervienen en la configuración de un canon literario. El análisis que se propone parte de reconocer estos elementos como una realidad estructural que necesita ponerse en consideración; pero esta estructura no es estática, así como tampoco estos elementos son determinantes del canon. En todo caso, sí existen y sí plantean condiciones de existencia que se ponen en tensión con la agencia de los sujetos. A continuación, se presentan algunas consideraciones que ubican con el énfasis en los elementos macroestructurales (en el que aparecen las condiciones dadas hacia la reproducción), que luego se

pondrán en tensión con lo que ocurre a nivel microestructural (en el que se ubican las posibilidades de resistencia), con las voces de las maestras (agentes) que, con su margen de juego, instauran la posibilidad de transformación.

En contexto, el sistema escolar posee una jerarquización distribuida según el volumen global de capital que los sujetos tienen, y en segunda instancia, según la estructura de su capital, entendido éste desde el ámbito económico y cultural. Es decir, los estudiantes al estar relegados a un sistema educativo hacen que el que posee mayor capital cultural instruya y dé los parámetros a seguir, en este caso, el maestro. Si trascendemos a la estructura mínima del sistema educativo podemos identificar cómo la normativa instruye y promueve ciertos tipos de prácticas, además de las distintas directivas al interior de colegios. Para dar cuenta de dichas dinámicas se puede hablar de la *Lectura Sustancialista o realista* (Bourdieu 2008) la cual mira las prácticas identificando su razón concibiendo la correspondencia entre las posiciones sociales, las clases (conjuntos sustanciales) y los gustos, o prácticas como una relación mecánica y directa teniendo en cuenta el contexto histórico. Podemos distinguir dicho término en la siguiente cita:

El modo de pensar sustancialista que es el del sentido común —y el del racismo— y que lleva a tratar las actividades o las preferencias propias de ciertos individuos o de ciertos grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento, como propiedades sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de esencia, conduce a los mismos errores en la comparación no sólo entre sociedades diferentes, sino entre periodos sucesivos de la misma sociedad. (p.12)

De este modo, las prácticas promueven una repetición de lo que se instruye siendo de manera inconsciente las elecciones que pueden interpelar a los sujetos a partir de las posiciones sociales. Sin embargo, habrá que cuestionarse si son totalmente inconscientes o si son prácticas ejecutadas como poder censor; todas aquellas diferencias asociadas a las variadas posiciones de las prácticas y su funcionamiento que están estructuradas por signos distintivos con sus separaciones diferenciales en el espacio social (no son vacías) según formas que se conciben como más eficientes y que según su posición pueden conservarse o transformarse. Estas construcciones subjetivas y objetivas se forman a partir de una perspectiva del espacio social que dirige de forma primera y última, puesto que guía las representaciones del sujeto sobre la comprensión. Por consiguiente, la definición de los determinantes que mayormente influyen en la educación se establece en primer lugar el *origen social*, ya que su influencia se puede ver en las diferentes esferas del individuo y de la

sociedad, por lo cual se asocia este concepto al espacio y al tipo de cotidianidad; los recursos económicos; la dependencia de lo público; la adquisición; y la experiencia con los recursos según su naturaleza.

Los sujetos inmersos en la escolaridad pueden tener prácticas en común con la colectividad, puesto que son usuarios de la enseñanza y también son producto, en ello influyen los modelos culturales que están relacionados según profesiones y/o asignaturas con un medio social. Entre tanto, este condicionamiento a los modelos estructurados de reglas y valores de instituciones hace que los sujetos se sientan fuera o dentro del sistema. Es importante mencionar que las familias hacen parte de lo previamente enunciado, así los hábitos culturales, y las disposiciones heredadas puedan duplicarse al darse determinaciones que activan un accionar mayor y eficaz; esto se expresa en una lógica educativa en la que obtiene como resultado final un conjunto de influencias vinculantes al origen social ejercidas durante un tiempo. En esa medida, los sujetos desde su entorno inmediato adquieren: hábitos, entrenamientos, actitudes, saber- hacer y gustos que influyen en todas las esferas de su vida, como también en los resultados académicos. En esta instancia, es posible hablar del *Habitus* como principio generador y unificador de la prácticas y elecciones de una persona, lo cual es producto de los condicionamientos sociales con distinciones de validez (bueno, malo, vulgar...), lo cual define las posiciones del sujeto con el espacio social y las relaciones con otros. Para comprender, el concepto de *capital cultural*, Bourdieu hace referencia a tres estadios:

1. Estado incorporado: Adquirido a través de la herencia familiar, supone la capacidad de relacionamiento social.
2. Estado objetivado: Ligado con el capital económico, puesto que refiere al acceso que podemos obtener a la cultura.
3. Estado institucionalizado: Profesionalización académica a lo largo de la vida (Experiencia o títulos).

Si se enfoca en la literatura infantil, el capital cultural es el conjunto de experiencias pre-lectoras que son o pueden ser transmitidas, de este modo, las experiencias pueden ser variadas. Aquí se sitúa el habitus como factor que permite relacionar las prácticas sociales y la posición de la estructura social en donde se conjuga lo objetivo y lo subjetivo respectivamente; entonces, se define el habitus como el conjunto de saberes y experiencias que han sido adquiridas como en el caso de

estudiantes y maestros, permitiéndoles desenvolverse en situaciones o sistemas (selección de textos). En comprensión de lo hallado, a continuación, se encuentra el estado objetivado –literatura infantil-, y el estado institucionalizado –maestro-, lo cual está conforme a lo expuesto teóricamente en los anteriores apartados sobre el sistema literario y el lugar de la literatura infantil a la hora de ser seleccionada como opción lectora en las escuelas.

### Capital cultural institucionalizado: El maestro en la escolaridad

Esta sección se ocupa de los agentes que se encuentran en el estado institucionalizado vinculados a la incorporación de la cultura y que suele ser «transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos etc.)» (Pierre Bourdieu, 2000, p.144). Además de implicar una inversión de tipo económico que lo lleva a ser canjeable con esta forma de capital, se constituye en adquisición representativa de la cultura incorporada, esto es, que más de adquirir o comprar elementos literarios o artísticos, es necesario tener las capacidades para comprenderlos y valorarlos (Pierre Bourdieu, 2000). Si bien, los maestros presentan este tipo de materialización cultural como elemento constante en sus vidas, surge la importancia de los libros y la selección de ellos en la cotidianeidad, también como formas de transferencia para los educandos.

En principio, de acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), los espacios escolares promueven modelos de reproducción cultural, dejando como efectos mecanismos de invisibilidad de ciertas dimensiones de la cultura. Siguiendo esta idea, el espacio social establece unas relaciones blindadas y sostenidas por capitales, lo cual se manifiesta en el capital que es un poder y es un recurso que se pone en juego dentro de los distintos campos sociales y se manifiesta de muchas formas en la escolaridad como se describe en las trayectorias lectoras de docentes. Los capitales que se describen en la investigación son de tipo económico, social, cultural y político, los cuales se ven representados por un capital simbólico, considerado como Bourdieu como «el capital de cualquier especie cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que proviene de la incorporación de la estructura de su distribución» (1990, pp. 214-215), lo que permite comprender el capital de acuerdo a las experiencias educativas y los referentes normativos en torno a la selección de obras de literatura infantil.

Como se puede inferir, el sistema escolar es un modo de reproducción, el cual genera una perpetuación del capital en la estructura social que se encuentra relacionada con la familia y la lógica específica de la institución educativa manteniendo el orden preexistente, incrementando en algunos

casos la desigualdad. Se distingue la separación social, en primera instancia con las condiciones de vida; también con los contenidos en donde se conciben las formas de aprendizaje inspirando a la competencia; restricciones en miras de una disciplina; y la clasificación de lo que hace parte del sistema (estudiantes, herramientas.). Se podría denominar lo anterior en la *función técnica* (Bourdieu, 2008) de formación, transmisión y selección de los componentes en una función social; para ilustrar lo anterior, el libro como producto cultural e interés económico inscrito en una institución editorial tiene unos límites que promueven ciertos bienes culturales e ideas de producción clasificando escolarmente ideologías y tradiciones del discurso y estilo.

De este modo, los libros hacen parte de una *demagogia racional* por ser instrumentos con los que se puede dirigir gestando un efecto dominante de censura haciendo que prevalezca el capital cultural de unos pocos, además de enfocarse en algunos discursos destinados a ciertos sujetos contribuyendo a la dominación simbólica con el fin de ofrecer un tipo de bienestar, construido a partir de manifestaciones mercantiles o de la misma popularidad de dicho elemento disfrazado en lo necesario para las "mayorías". Por consiguiente, se vive una ilusión democrática en la educación en cuanto a la "opinión pública" en el que no se posee realmente acceso a cierto nivel del discurso, es decir, el dar una opinión está en la misma opción de imponerla.

La reproducción de sistema de valores, prácticas culturales y modos de vida están ligados de manera estrecha a la escuela, lo cual revela cómo los capitales dominantes y particulares toman un grado de universalización superior. Ahora bien, en cuanto a los sujetos que hacen parte del sistema familiar y escolar desde su capacidad de elección deciden estar en esquemas que tienen relación con sus preferencias, estructuras cognoscitivas duraderas e incorporadas por estructuras objetivas y esquemas de acción que guían la situación correcta dependiendo del beneficio y la inversión escolar-social. Dicho de otro modo, las acciones de la educación tienen elecciones ordenadas según el objetivo de algunos pocos que reproducen una estructura que se estima como legítima. Se puede comprender que las imposiciones contribuyen a un esquema del sujeto estudiante inmerso en la actividad intelectual por medio del entrenamiento y el ejercicio preparándolo para hacer lo que se requiere, negando al docente en su construcción de cultura; en consecuencia, la relación pedagógica se limita al "alumno" pasivo opuesto a la creación.

Entonces, la práctica cotidiana de un escolar tiene una imagen prestigiosa del intelectual al simularlo desde la identificación de los valores que lo encarnan, que en algunas ocasiones se desliga de la

legitimación del marco académico. Por otro lado, en la "producción" o la transmisión del saber, el profesor en ocasiones no atiende a la necesidad cultural del estudiante y, como consecuencia, el estudiante debe satisfacerla por sí mismo. Cuando se habla de la necesidad cultural del estudiante se está pensando en lo que el estudiante requiere para ingresar en la cultura escolar y no fracasar en el intento. Así, no se asemeja la necesidad a la demanda, pues de la primera es posible que ni el mismo estudiante sea consciente. Con lo previamente enunciado, se comprende que el estudiante debe buscar el valor que la educación adjudica a sus obras como signo indiscutible de la elección, lo cual puede ser adjudicado a los determinismos del juego, ya que es un campo de aplicación de reglas proponiendo e imponiendo. De la misma manera, la acción de privilegio hace que los sujetos con mayores posibilidades en el ámbito económico adquieran privilegio cultural al poder frecuentar obras de diferente índole artístico, lo cual genera una mayor brecha de clases por los efectos de los factores culturales y económicos que acumulan consecuencias a nivel social.

En este reconocimiento de las dinámicas del juego académico, las ideologías y las representaciones de las relaciones tradicionales con la cultura han condenado tanto a estudiantes como a profesores a aprender a través de la ilusión retórica (indirecta o simbólica), perpetuando: disciplinas y el contacto intelectual. Lo anterior proviene del origen social que se sigue imponiendo en los sujetos y lo perpetua a otros, predisponiendo las condiciones de vida, demostrándolo en conductas. Por consiguiente, en algunos casos la enseñanza es irreal y poco transformadora en sus métodos, y usualmente en su contenido, ya que no está adaptada a las expectativas e intereses que deben a su medio. En efecto, los mismos saberes no expresan en la mayoría de las situaciones, mismas actitudes, o mismos valores, pero sí demuestran la adquisición del aprendizaje escolar (gusto u obligación), también se identifica la obediencia de la posesión de origen familiar, intensificada en lo académico. No obstante, el escolar y el maestro en ocasiones transgreden este marco presentado al recurrir a otras formas de concebir la lectura y la literatura, lo cual determina que sus capitales culturales estuvieron mediados por otras dinámicas que cuestionan el ámbito en donde se intenta fijar el lugar de la enseñanza. Así, ante los destinos aparentemente inamovibles que se instauran en los capitales cultural, social y político, el capital cultural que se forma en la escuela se plantea como la alternativa.

Otro de los aspectos develados en dichos eventos es al identificar la escuela como una cultura inferior, porque los elementos que la componen no tienen un sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. Este sentido de la cultura libre no toma tanto lugar a la hora de medir las expectativas del docente, ya que los accesos a ciertos discursos artísticos pueden limitar o

compensar lo que no se ha obtenido en la herencia cultural, en esa medida, los escolares con pocas posibilidades de adquisición de arte en la cotidianidad recuerdan la escuela como el único lugar para la cultura.

A su vez, se concluye que donde existe enseñanza sistemática no se gestan tantas desigualdades, por lo cual, los comportamientos culturales obedecen a determinismos sociales más que a la lógica de gustos y pasiones individualizadas. Las relaciones se generan en una lógica de transfiguración simbólica que les conlleva a los sujetos la reinterpretación de sus obligaciones para identificarse como estudiantes, es decir, el estudiante es irreductible a su clase de origen, condición y práctica dado que se esfuerza en el seguimiento de modelos, pero los intercambios no son siempre informados para que sea de educación mutua, aunque favorece el reconocimiento de los valores de la cultura. En cuanto a los instructores e intermediarios de dicha tarea, se asume que "entrenan" a los jóvenes para el apego obligado a un universo cultural de la herencia de adultos generan la necesidad del consumo culto por medio de prácticas que contrastan entre lo virtuoso y lo despreciativo; adicionalmente, los estudiantes buscan aquellos maestros como mundo intelectual que se traduciría en la escolaridad en el cuerpo de profesores. En esa instancia, los juegos ideológicos son una actitud en relación con los estudios y la vida intelectual autorizada por el privilegio donde se condena a la pregunta de lo que se es y se vale como sinónimo de la elección del éxito académico enfrentado al fracaso o el anonimato.

La incorporación de capital cultural puede hacerse a través de varios medios. Por un lado, están las vivencias cotidianas que les permiten a los docentes acumular conocimientos y experiencias en un ámbito determinado; de otro lado, se encuentra la formación autodidacta o informal que permite proveer a las personas de cultura; y también se encuentra la educación formal que acredita la formación de los sujetos mediante diplomas o títulos «que son (formalmente) independientes de la persona de su portador. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado» (Bourdieu, 2000, p.146). Desde esta perspectiva, el sistema se estructura en un modelo que subordina la elección de herramientas pedagógicas a un único fin, la formación de especialistas, producción de valores referenciados por la sociedad siendo una representación de la cultura, no obstante, los fines son múltiples al nivel educativo, pero igualmente las metas de los grupos continúan lejanas de sus intereses, ya que difiere de lo deseado por el sistema. Es así como es posible distinguir las funciones del sistema educativo y los medios que escoge para cumplirlo, su racionalización del transmitir se

queda en proponer fines más lejanos siguiendo con una perspectiva tradicionalista. Se puede decir entonces que, el capital incorporado refiere a todo aquello adquirido por los docentes y que es interiorizado a través del aprendizaje desarrollado en largos periodos de tiempo, y se hace de manera personal e intransferible (Bourdieu, 2000), esta incorporación se encuentra con lo institucionalizado en editoriales, colegios o inclusive universidades en donde maestros han adquirido su título.

En consecuencia, las predisposiciones y pre-saberes del medio de los sujetos no siempre establecen una fuerte condición en la escuela, ya que en la cultura académica la adquisición de saberes se realiza por igual, las relaciones de un grupo estudiantil con sus estudios se expresa la relación fundamental que tiene la clase social con la sociedad global, el éxito social y la cultura. Desde otra mirada, toda enseñanza presupone un conjunto de saberes en el hacer y el decir, el contenido de dicha tradicionalidad esconde la irrealidad de lo experimentado, en cuanto a la validez, algunas veces, los docentes toman prestada una herencia cultural para hacerla suya impidiendo una reivindicación de igualdades, puesto que la cultura de la elite está muy próxima a la cultura educativa. En efecto, el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes, por lo tanto, el sistema educativo algunas veces perpetúa la cultura de los privilegiados a partir de la legitimación de la cultura; asimismo, los individuos relacionados lo hacen por medio del uso del espacio en el marco de integración del tiempo. Es aquí donde el maestro y la escuela juegan, desde la microestructura —es decir, los sujetos, sus agencias, sus vínculos y sus experiencias—, un papel fundamental en la movilización de la macroestructura para fisurar la sujeción establecida por el capital dominante; las condiciones estructurantes no se pueden desconocer, puesto que allí es donde se pone en juego los reconocimientos de los agentes para encontrar salidas a cuestiones que impiden un trascender de lo legítimo, y por otro lado, la literatura se convierte en una forma de transmutar lo que se considera como adecuado.

### Capital cultural objetivado: Literatura infantil

La literatura infantil dentro del sistema literario ha generado debates desde su misma existencia y su incorporación a la literatura en general. En este caso, se asiste a teorías que dialogan con las aplicaciones de la literatura infantil con las delimitaciones que enmarca Pierre Bourdieu en el concepto de *Campo Literario*, aportando, asimismo, al reconocimiento de patrones formales que influyen de manera decisiva en su configuración. En correlación, autores como Colomer

(1998), Nodelman (2008) y Zipes (2001) plantean necesaria la significación del *Campo literario*, puesto que sitúa a la literatura infantil en el centro de diversos campos de fuerza con los cuales la obra se debe relacionar y que la condicionan. Así, abandonan una concepción autorreferente de la literatura para situarla en la sociedad, pero con una visión amplia y no "reducidas a algunas propiedades esquemáticas, seleccionadas por las necesidades de la causa" (Bourdieu, 1991, p. 15). En este concepto se incluyen los agentes que contribuyen a producir y difundir las obras culturales, de esta manera, se reconoce un campo de poder, en donde los textos literarios ocupan un lugar dominado para obtener el *capital* necesario para un lugar dominante que comprende: el capital simbólico (honor, honradez, reconocimiento...; el capital cultural interiorizado conseguido por diferentes medios (familia, escuela...); el capital objetivado como en el caso de la literatura infantil u obras de arte; el capital cultural institucionalizado que está asociado con las trayectorias de las y los maestros y su formación; o el capital social que se establece por la red de relaciones en un campo determinado.

Para Bourdieu, pues, la literatura en particular cobra valor por su desinterés en la cuestión económica desde la misma actividad de escribir por parte de los autores, porque son pocos los escritores que pueden vivir de ello. No obstante, la producción de obras permite adquirir cierto capital a otros como los editores, directores e instituciones determinadas. De tal manera, existe un término denominado *autonomía del campo* en donde se consideran sanciones negativas (descredito o incomunicación) como acontece con la sumisión a directrices, o políticas, o demandas estéticas, o presunciones éticas. En referencia, los agentes educativos colocan en posiciones de poder las obras, por ejemplo, con la adecuación de contenidos que se suele demandar en la escuela y en otros entes de orden educativo; el uso del didactismo es una muestra de sumisión a un criterio exterior que no son denunciados de forma pertinente. Este concepto de campo permite reconocer luchas que actúan en la definición de la literatura infantil en donde existe la producción cultural legitimada, en donde hay una marginación histórica, además de cuestionamientos sobre la calidad estética - tradicional de la literatura en general, puesto que las innovaciones de la literatura infantil comprenden otros formatos: álbumes, despleables, combinación de géneros y fronteras de edad, todo ello genera críticas y poca apertura para la literatura infantil.

En este contexto, el campo literario se caracteriza por su grado de institucionalización en donde existen determinadas condiciones para formar parte de un espacio en particular reconociendo

posiciones (relaciones objetivas entre los agentes e instituciones) y tomas de posición que se definen en relación con su propio universo con respecto a otros paradigmas; para ilustrar, la literatura infantil no se puede valorar con las herramientas de la épica o con circunstancias de una época en la que no corresponde la publicación. En consecuencia, otro de los conceptos que se debe considerar es el habitus que es una especie de subjetividad socializada que proviene de la etimología "costumbre", por lo que tiene que ver con la forma que interiorizamos determinadas costumbres de tipo cultural; asimismo, el habitus posee límites según condiciones sociales configurando la subjetividad permitiendo converger la sociedad y el individuo, pero este último, tiene la posibilidad de asimilar o modificar. Es decir, el habitus hace referencia a la integración de las reglas implícitas del campo literario que permiten jugar según normas sociales y costumbres dispuestas; en consecuencia, los sujetos se posicionan e interiorizan gustos, códigos y valores para asumir un rol o una función social en una institución, clase o grupo. Entonces, se ajusta a prácticas y modos de vida propios formando un habitus que identifica desde lo individual hasta lo colectivo como son los actos, elecciones y gustos.

En este caso, como ejemplo, los críticos y académicos de la literatura infantil en una posición de poder crean una práctica sistemática en donde se usa conocimiento acumulado sobre la literatura infantil como capital cultural. En esa medida, el habitus de los especialistas, con sus respectivas condiciones transforman la distribución de capital, así, se identifica un equilibrio de las posiciones en una relación de poder. La crítica de la literatura infantil y los que están en ella crean un capital cultural, por lo que saber de la literatura infantil coloca a alguien en una posición de poder dentro de este campo. Tal como Zipes (2001) plantea en el siguiente segmento:

Es difícil discutir el valor de la literatura infantil como un campo y cómo evaluamos los libros producidos por jóvenes lectores sin tomar en consideración la institución como un todo, el habitus del profesor universitario como agente y cómo este habitus induce maneras de pensar y comportamientos subjetivos y objetivos que circunscriben nuestro trabajo (p. 74).

En efecto, los maestros desde sus prácticas conducen a un capital cultural que media con las circunstancias educativas situando al estudiante en ciertas prescripciones literarias, reconociendo el valor de los libros y los productos creados para niños, los profesores desde su posición de saber hacen elecciones de obras textuales basados en cómo piensan que los niños están leyendo y consumiendo, y, además, estructura procesos evaluadores en los cuales se usa este capital cultural

y posiciona a los sujetos lectores en el campo de la literatura para niños según ideas del maestro. En añadidura, Nodelman (2008, p.118) reflexiona sobre la estructura que debería tener el campo literario y cómo se organiza y difunde su poder (influencias, directrices o relaciones entre agentes), revelando cómo ciertos aspectos gobiernan los textos que se producen y se leen que contienen su propia naturaleza (presentación, temas, lenguaje, edición u otros) e incluyen una toma de posición, y de la misma forma, presuponen o contienen los hábitos que se relacionan en ellos.

Igualmente, Nodelman ilustra los previos enunciados con los análisis de los contenidos de libros que se escriben, editan o ilustran siguiendo la posición de la literatura infantil. Reconoce el libro *Donde Viven los Monstruos* de Maurice Sendak (1977) por el incluir monstruos, cuestión nada común para 1963; si bien esa época no lo contemplaba, el autor lo consideró posible para entrar en el campo, así se gestan cambios dentro del sistema literario. En definitiva, se pone en evidencia el funcionamiento pasivo y, por otro, conflictivo de la institución gestando el estudio de obras no valoradas como canónicas, pero ayudan a la constitución del canon directa o indirectamente. En últimas, se hace pertinente la superación formal de asumir el cumplimiento de ciertas condiciones de calidad, que inclusive hace alusión a lo contemplado por Colomer (1998, p. 46) acerca de considerar a la literatura infantil como un campo específico que, con la definición de rasgos específicos, reclama su espacio para no dejar de lado esta franja de producción.

### Balance general: Reflexiones del capital cultural

Con base en los aportes de Pierre Bourdieu, es posible construir un marco de comprensión que permite la delimitación del concepto de la literatura infantil y su inclusión en el sistema literario general, compartiendo la concepción del hecho literario situado en medio de un sistema no exclusivamente literario, sino de producción, de recepción, de consumo, de educación, de academia, entre otros. El campo literario incluye agentes e instituciones que interpelan su configuración, como también en las tomas de posición definiendo su hábitus (modos de actuación) y aquellos que están en él, quienes se ajustan a las reglas definidas. En otras palabras, la literatura infantil no se define por sus rasgos formales (aunque la identifiquen), sino por su ejecución en instituciones o por el campo literario que evidencia tensiones entre obras canónicas y las que no se consideran como tal, circulando así por un sistema literario institucionalizado o consagrado para hacerse a un lugar en el campo; en otras palabras, las obras de literatura infantil presentan conflictos en su interior debido al deseo de ser canónicas, pero hay otras que no aspiran a dichos lugares. En referencia, los

maestros desde su voz, la escuela como un ámbito de cultura y la literatura como encuentro de realidades desplazan ciertas prescripciones por medio de su voz escapando de capitales culturales dominantes y las diferentes formas de censura que se pueden dar.

En este marco, se han dado discusiones sobre la literatura para niños al servicio de la moralidad o los nuevos valores, o que se reduce a la reiteración de un imaginario cultural y político (¿se le puede llamar literatura?). No obstante, existe la literatura infantil que se resiste a estereotipos de género, etnia, religión, valores o costumbres, como lo expresa Jorge Larrosa (1998):

[...] la literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, solo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su "non serviam". Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (p. 79).

Por prescripciones, la clasificación de la literatura infantil se ha resguardado, en algunas instancias (como las descritas en el apartado dedicado a la censura) en la posición dicotómica de lo bueno y lo malo por medio del efecto moralizador y de valores que imponen los adultos sosteniendo ideas sustancialistas. No obstante, los libros para el niño se convierten en un material simbólico que le permite descifrar el mundo, a pesar de las mediaciones erróneas que terminan siendo intentos fallidos de actos moralizadores y de transmisión. Aquí radica una de las más importantes diferencias, los niños, cuando leen literatura, ensanchan las posibilidades y ponen en tensión el deber ser, toman conciencia de su mundo y encuentran nuevas realidades; en contraste, el adulto (el que actúa como censor, que no puede decirse que esta sea la regla general) persiste en la idea de mimetizar las estructuras de valores. Y por su lado, la escuela en algunos casos puede llegar a constituirse en transmisora de sistemas que no son transformadores y que se ligan a la repetición de capitales dominantes, y un maestro, cuando circunscribe en esta dinámica censora, llega a ser el ejecutor y el controlador del mundo infantil sustentando premisas falsas reduciendo al sujeto en ciertas características, al igual que en las normativas. Este análisis se señala no como una sentencia sino como una alerta.

Es cuestión de análisis de contenidos y de programas para poder generar cambios en el pensamiento contextual, al igual para generar avances en el sistema educativo posibilitando

una lectura activa con ejercicios prácticos mediando el control del aprendizaje y la evaluación continua de la realidad cercana. Entonces, la metodología debería ser un lugar de técnicas con el fin de inculcar procesos racionales para pormenorizar las desigualdades de la herencia cultural; entre tanto, los maestros tendrían voz en los programas que no deben ser imperativos, los cuales deberían ser progresivos y coherentes. Asimismo, es posible la comparación con otros modelos, pero no debe haber mimesis en su estructura para acudir a los contextos reales y cotidianos en miras de contrarrestar modos de reproducción vacuos en los individuos. Es así como, las transformaciones de un contenido se deben plantear en una situación real haciendo una práctica anticipada para luego poder ser puesta en marcha con el estudiante en todas las áreas de manera colectiva y multidisciplinaria.

En síntesis, el capital cultural en sus distintos estados – objetivado, incorporado e institucionalizado- (Bourdieu, 2000) supone la apropiación de conocimientos y destrezas para comprender el espacio social y las dinámicas que allí se establecen. La adquisición y configuración de dicho capital se da de forma paulatina en la socialización en los entornos familiares, comunitarios y escolares, de tal manera que las prácticas propias de estos escenarios son determinantes en las comprensiones que los maestros hacen de las interacciones y las variables que influyen en sus experiencias vitales y educativas con respecto a la selección de libros de literatura infantil. En esa medida, el capital cultural que se amplía y complejiza con el paso del tiempo, configura y transforma el *habitus* de los docentes; implica que las predisposiciones de ser, pensar y obrar están fuertemente ligadas con lo incorporado educativamente. Es decir, qué, dónde y cómo se aprende, lleva a modificar, fortalecer o censurar ciertos libros pertenecientes a la literatura infantil que tiene que ver con las situaciones de selección de obras para la lectura en la escolaridad. Así pues, el capital cultural puede llegar a ser recurso para develar prácticas de censura, que se han naturalizado y aceptado socialmente, permeando las dinámicas en los distintos escenarios de interacción, particularmente en los educativos. Sin embargo, para que este capital cultural logre convertirse en un verdadero revelador de criterios de selección debe configurarse en entornos donde las vivencias que puedan o no ser compartidas tengan posibilidades de expresión. Un capital cultural, que permita evidenciar las diversidades, necesidades y particularidades literarias de los niños lectores, se construye en la crítica, a través de los sujetos inscritos en la institucionalidad.

## Capítulo V. Contextualización problematizadora: comprensión de la escolaridad con respecto a la lectura de textos de literatura infantil

Asumir la actividad investigativa implica reconocer los marcos sobre los cuales se basa la construcción de los objetos de estudio, para desnaturalizarlos y comprenderlos en clave de relaciones sociales, políticas y culturales. En este sentido, con respecto al objeto de estudio que ha sido construido y presentado hasta ahora, el cual atiende a las configuraciones de programas, políticas y proyectos entre 1990 y 2018 sobre lectura y literatura infantil, se torna pertinente precisar las relaciones y el marco que hacen posible la convergencia de condiciones y elementos que sitúan al objeto como un asunto susceptible de ser pensado. En ese reto, se abre la posibilidad de narrar e interpretar mi trayectoria docente en torno a la lectura y a la literatura como una forma de comprender la existencia de un canon escolar determinado por ciertos criterios de selección que se ven interpelados por capitales culturales y modos de censura. Con esto, se intenta presentar en el siguiente capítulo mis experiencias en la escolaridad en torno a las formas de selección de obras, teniendo en mente la entrevista semiestructurada (Ver tabla 1); para posteriormente dar a conocer artículos de investigación de maestros que reconocen en su quehacer formativo el ámbito lector y literario.

### Comprensión de la lectura de textos infantiles en el contexto escolar: comunidad educativa

La construcción de los planes de lectura escolar se configura de formas distintas, dependiendo de las características particulares de la institución escolar y las realidades determinadas por los estudiantes de los colegios adscritos al sistema oficial o privado. Por lo tanto, lo que se pretende a continuación es hacer un reconocimiento de situaciones que permiten identificar los filtros que emergen en la selección de textos de literatura en la escuela. Es importante establecer que, esta investigación, no se centra exclusivamente en el estudio de políticas públicas, pero sí se atiende a algunas categorías que subyacen de la comprensión de ellas – capital cultural, censura y literatura infantil- para comprender las vivencias en la escolaridad. Entre tanto, se acoge el significado *canon literario* y *canon escolar* a partir de lo planteado por Fernández (2007) son lugares que apelan a criterios estéticos y relaciones de poder con recortes particulares según lo

que propone una sociedad determinada en un momento histórico para ser transmitido y conservado; no obstante, el canon escolar se constituye como una entidad con legalidad propia que aporta criterios para determinar qué es leíble en el marco de la institución escolar, por lo cual, posee su propia autonomía frente al canon literario, puesto que se pueden incluir otras variables que suman la constitución de una selección de libros.

### Dimensión educativa: Reconocimiento de la escuela en la selección de libros

La comprensión del contexto que configura las realidades de la selección de obras de literatura infantil en la educación abarca una dimensión ideológica, en la que se expresan transmisiones según el paradigma institucional que impiden una lectura literaria contextualizada. Por lo tanto, la presente dimensión está configurada en cuatro partes: la primera, desarrolla la idea de la selección de textos como objeto fundamental de la institucionalidad, la cual es producto de procesos históricos, influencias políticas, económicas y religiosas; la segunda parte, muestra cómo lo *políticamente correcto* es una puerta entreabierta para libros censurados; en el tercer segmento, se da a conocer el panorama de restricción en la autonomía de enseñanza y la participación estudiantil en espacios escolares. De esta manera, se toma como referente mis experiencias que dan cuenta de lo previamente mencionado, no solo como docente, sino también como lectora.

En una referencia particular, la lectura como estrategia de socialización y construcción de valores socioculturales supone ser una de las maneras más efectivas para transmitir, entre otros aspectos, lecciones moralizantes. Estos pilares son asumidos por la institucionalidad, que adopta la educación como su objetivo fundamental al organizar sus propósitos a través de un sistema (lineamientos, procesos, tiempos, jerarquías...) que intenta garantizar, de una u otra forma, que los estudiantes puedan responder a los estándares sociales y escolares. Dichos propósitos, se centran en el reconocimiento de lo construido a través de la historia, al dotar de significado procesos culturales e identificar las fortalezas y las necesidades tanto materiales como simbólicos. Es así, como de manera consciente o inconsciente los maestros residen en la escolaridad bajo paradigmas que establecen las escuelas de manera particular, un ejemplo de ello, son las escuelas con enfoque religioso que seleccionan obras que perpetúan este paradigma, se reconoce entonces, que prevalece lo moralizante sobre lo contextual, lo literario y lo estético. Así pues, se ejercen acciones de censura en la selección de libros por la estructura (ilustraciones inadecuadas y palabras obscenas) y el

tema, evitando discursos considerados como incómodos (política, género, familias disfuncionales, muerte...).

Además de dicha invisibilización de la realidad, esto tiene como efecto la homogeneización cultural y el aumento en las brechas de acceso al conocimiento, en su mayoría adjudicada a la pertinencia de los planes lectores respecto a las necesidades locales y particulares de los contextos. De tal manera, Bourdieu, en su artículo *Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo literario* (1997) explica cómo la enseñanza de literatura cumple una función en la construcción de una ideología:

Y así imponiendo e inculcando universalmente (en los límites de su capacidad) una cultura dominante constituida de este modo en cultura nacional legítima, el sistema escolar, en particular a través de la literatura, inculca los fundamentos de una verdadera «religión cívica» y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen (nacional) de uno mismo (...) La unificación cultural y lingüística va unida a la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas, y a la relegación de todas las demás a la indignidad (dialecto). (pp.106-107)

En tal circunstancia particular a la que se está haciendo referencia, las elecciones del libro en la escolaridad se ven permeadas por paradigmas que perpetúan ideas institucionales con respecto a un credo religioso, o una idea política, o proyecta el tipo de lector consumidor que necesita el mercado; por consiguiente, la literatura que se sitúa en lo *Políticamente Correcto* es importante como modo de construcción en un aula de clase, puesto que es un recurso que permite la unificación y el establecimiento de una cultura dominante. Es así, como tiene lugar lo denominado *Políticamente correcto* con recomendaciones positivas que categorizan al lector con el fin de dar de leer lo pertinente según el grado de escolaridad, edad, e inclusive su nivel de comprensión. Lo previamente enunciado, está cargado de comentarios llenos de censura de los diferentes actores que se ven involucrados en la elección de libros de literatura infantil, un ejemplo de ello, es cuando se pregunta por la cantidad de ilustraciones y palabras que posee una obra, o el caso que mayormente es escuchado de docentes con respecto al grado de dificultad del libro en comparación con los escolares; estas situaciones propias de los colegios son consideradas como recomendaciones positivas que impiden un conocimiento que traspase las esferas de los individuos. Por supuesto, puede ser de otro modo, por supuesto, y para ello se requiere de mucho trabajo intelectual.

De igual manera, las políticas y los planes de lectura coinciden con ciertos presupuestos (recomendaciones positivas) de los docentes, por lo cual, en la construcción de planes lectores se contempla la cantidad de páginas en conjunto con el tiempo estimado por periodo para poder cumplir con el índice de libros leídos por cada niño, todo ello incluye, las evaluaciones escritas, las cuales en su gran mayoría tienen una estructura con preguntas de corte inferencial, literal y crítico que acuden a la memoria del estudiante con respecto a la obra literaria. A su vez, algunos docentes hacen mayor uso de textos no literarios por diferentes razones: no prestar los libros de la biblioteca del colegio por temor al daño o a la pérdida; no proponer literatura por no tener tiempo para leer el libro previamente; evitar quejas de acudientes por el precio o por las temáticas de obras seleccionadas; el ver innecesaria la literatura con respecto a otros temas (gramática, sintaxis, ortografía...); o el preferir textos informativos (periódicos o revistas) por la falta de gusto o de interés del profesor hacia la literatura.

Con este reconocimiento, se pueden comprender dinámicas y relaciones con respecto al libro en diferentes momentos y lugares. De tal manera que la censura está en lo insospechado de las prácticas educativas como en los capitales culturales que dominan la elección de literatura obteniendo como resultado un canon escolar que trasciende a las esferas familiares y estudiantiles. Por este horizonte, los docentes del área de español sustentan sus prácticas desde el reconocimiento de sus metodologías o desde el reconocimiento de seguir ciertos parámetros en cumplimiento con la institucionalidad, que, para el caso de los maestros, se vincula con la propuesta del enfoque institucional y la percepción de "lo adecuado" por parte de acudientes, quienes vigilan el proceso y dan valoraciones con respecto al docente, desarrollo de la clase y cumplimiento del uso de libros. Consecuentemente, la lectura queda relegada al horario del área de lenguaje, o en algunos colegios se trabaja el PILEO en la primera hora de clase junto a docentes de diferentes asignaturas, todo ello acompañado de listados de seguimiento disciplinarios y académicos, lo cual no trasciende a una mirada multidisciplinaria, es decir, no existe un después del acto lector, puesto que los docentes no tienen una pertenencia de los espacios otorgados a la literatura y su fundamento en la formación de la dimensión estética de los estudiantes.

Así pues, los libros deben pasar por una rigurosa lectura con el fin de prohibir ciertos textos por palabras, temas, imágenes inapropiadas, costos o autores vetados, como el caso de un colegio en donde no se podía leer a Mario Mendoza y tampoco los libros de bachillerato podían tener

imágenes. Los comentarios de no leer una obra pueden originarse por comentarios de un miembro de la comunidad educativa, o inclusive por acciones que empiezan con la negación a adquirir el libro del plan lector que sea asignado; como consecuencia, el docente debe repensar su práctica en el aula al no poder realizar una lectura en donde todos tengan acceso a los materiales, incluyendo aquí, que algunos colegios tienen como política no recibir trabajos a los estudiantes que no poseen el original de una obra literaria. Como se puede inferir, niños y jóvenes se pierden de una infinidad de mundos imaginarios para construir realidades a partir de la estética literaria, como también se pierden del diálogo de saberes entre pares, puesto que se regulan los trabajos cooperativos (debates, paneles, mesas redondas...) y se establece como aspecto primordial el trabajo escrito (quices, ensayos, exámenes...) e individualizado para evitar posibles situaciones de ruido e "indisciplina".

Dentro de este complejo panorama de la selección de textos es importante resaltar que la consolidación de la literatura infantil surge a partir de momentos particulares del sector editorial y gestiones de normativas públicas y distritales. Esta perspectiva, tiene consigo, la idea de la lectura de la literatura infantil específicamente, para el preescolar y los tres siguientes grados (transición, primero y segundo), o esencialmente desde los cero a los seis años de edad, situación no desconocida por docentes. Así pues, a la hora de elegir textos de literatura para todos los grados se procede a catálogos y sus descripciones con el fin de filtrar por edad, grado, tema, cantidad de páginas, cantidad de palabras y cantidad de ilustraciones, lo que, a la larga, conlleva a una censura por medio de recomendaciones positivas, aspecto que impide la lectura de literatura infantil en grados superiores, además de incurrir en facilismos a la hora de elegir para el lector niño. Tal es el caso, que se seleccionan las obras del siguiente año electivo en reuniones por grados, lo cual implica que las obras con ilustraciones y consideradas como literatura infantil sean expuestas solamente a los docentes que enseñan en los primeros cursos de la institución educativa.

En tal sentido, los maestros escogen obras para el lector niño con un mínimo de palabras, con ilustraciones que tengan colores, con actividades que tengan como eje fundamental el juego para la comprensión de la historia, y por supuesto, con una cantidad de páginas que sea consecuente con la edad de los escolares; estos aspectos, cuya importancia no se pretende desconocer, terminan por privilegiarse, por encima del contenido de la obra y de su calidad estética, por encima, incluso, de los desafíos que le pueda plantear al lector que conlleven su formación en tanto tal. Es así, como las obras de literatura infantil con ilustraciones predominan en la selección, además de tener en cuenta un léxico que sea conocido por los estudiantes para contribuir al aprendizaje

escritural y sea base para pasar al siguiente grado escolar según estándares de lectoescritura dispuestos en las normativas educativas. Todo ello, está ligado a la lectura netamente en el aula con ayuda del mediador, evitando que los acudientes tengan un acercamiento con el estudiante y su proceso lector, puesto que predomina la idea del no dejar tarea para la casa (el arte se convirtió en un deber escolar). Con lo anterior, se consolida la idea de la prohibición de leer literatura infantil en los grados superiores, ya que se conciben como obras fáciles para los escolares que pronto culminaran su bachillerato, puesto que se tiene la idea de que no contribuyen a la competencia lectora y tampoco ayudan a subir los índices en las evaluaciones estandarizadas.

En consonancia con lo previamente expuesto, se pueden establecer unos rasgos que suelen ser filtrados por diversas fuentes como: los lineamientos curriculares, los textos y autores institucionalizados según una tradición, las definiciones de instituciones educativas y las prácticas docentes. De tal manera, el canon es un ámbito de conflictos, por lo que es equiparable a las relaciones de poder y a las acciones moralizantes por medio de prácticas institucionalizadas donde se legitiman los textos seleccionados para la lectura en la escolaridad. En esa medida, el interrogar sobre el canon escolar supone la necesidad de analizar y reflexionar las dimensiones políticas que lo constituye para poder reconocer posibles formas de apertura, es decir, se debe revisar el término de literatura infantil y de la lectura, además, se considera preponderante el pensar lo pertinente para "dar de leer". En últimas, se convoca a resituar lo concebido tradicionalmente en la selección de libros preguntándose por las exclusiones e inclusiones que propone el canon escolar en donde está inmersa la comunidad educativa.

### Consideraciones de reuniones con editoriales en la escolaridad

De acuerdo con lo anterior, se ubicaron elementos conceptuales que permitieron como punto de inicio, la comprensión de las y los maestros en torno a las nociones de lectura y literatura infantil y su lugar en la escuela, siendo este un elemento fundamental para entender los filtros que emergen en la selección de obras. Lo descrito muestra que, si bien el capital cultural y la censura surgen como formas que consolidan y reproducen dimensiones culturales en la interacción permanente de los sujetos en distintos escenarios y con la influencia de factores de tipo económico, político y normativo. En esta perspectiva, no se presenta una única configuración referente a la literatura, puesto que el sector editorial históricamente ha consolidado tradiciones literarias que trazan rutas de enseñanza y de selección de obras. Con lo planteado, las experiencias comprendidas en las reuniones

con editoriales tienen alto impacto, especialmente en los docentes y los espacios académicos laborales; donde circulan y se reproducen prácticas enmarcadas en las políticas nacionales y distritales que ubican a la literatura como recurso para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas.

Si bien, los docentes seleccionan las obras para leer, según reuniones con diferentes editoriales, los colegios prefieren editoriales reconocidas que brinden libros para la biblioteca escolar y promuevan espacios con escritores para conmemoraciones educativas, por lo que el colegio selecciona una sola editorial quien es la que promociona los libros para los planes lectores de los próximos cuatro años por contrato. A su vez, se tiene como presunción que las editoriales solo deben compartir aquellas obras que aporten a los valores de los educandos, cuestión que recalcan en las exposiciones y en las descripciones de obras en catálogos divididos por franjas de edades, tipo de literatura o complejidad textual. Es así como cada libro está acompañado de una reseña con el argumento y una mirada crítica de la obra con contenidos sobre su valoración, el tema que trata y el uso sugerido para la práctica diaria.

Del mismo modo, en los catálogos se incluye junto a la información bibliográfica palabras claves que destacan contenidos de los libros que según asesores facilitan la elección de acuerdo con la orientación del proyecto literario escolar. Como herramientas, cada libro está acompañado por iconos para determinar niveles de lectura y tienen cuadernos de actividades. Las guías del maestro contienen información sobre el autor y sobre el ilustrador, así como actividades orientadas para el aprendizaje de ciertas competencias. Entre tanto, los asesores de las editoriales hacen acompañamiento en la realización del currículo y planes lectores teniendo como eje fundamental las directrices nacionales de educación. En cuanto a la literatura infantil, se encuentran pocas obras relacionadas en los catálogos, y como se dijo anteriormente, se menciona su calidad ilustrativa y cuánto puede aportar en el estudiante según estándares por competencias. Adicionalmente, se preocupa más por la cantidad de palabras y forma del contenido con respecto a las edades de los niños en formación; por ello, se encuentran nuevas versiones de obras infantiles clásicas acordes a narrativas cortas con lecciones en valores. En contraste, la mayoría de los colegios públicos no tienen la oportunidad de selección por editoriales, sino que se limitan a los libros que son dotados por programas distritales de lectura como en su momento *Leer es volar*, *Libro al viento*, o en algunos casos, los recursos literarios son donaciones en donde prevalece autores clásicos, enciclopedias y textos de autoayuda.

Es así, como se perpetúa lo requerido por la política educativa y se transmite lo deseado por las instituciones escolares a través de filtros editoriales que sitúan al docente en un determinado interés. De tal manera, la literatura y su enseñanza han sido funcionales a propósitos variados, lo cual se puede identificar en los listados descritos por catálogos editoriales: libros clásicos con una “pureza” lingüística; libros para la inculcación y transmisión; obras que tienen como función la formación de perfiles culturales; producciones literarias con límites en la experiencia. En esa medida, los usos de la literatura y sus criterios de selección no solo han apuntado al ámbito disciplinar, o tan solo ha señalado “digno” de ser transmitido (exclusión de géneros, autores, obras, etc.); también existe una regulación social apelando a la literatura como herramienta para la producción de sujetos, convirtiendo a la escuela en su ente fundamental de producción. Entonces, con estas características, el canon literario escolar, si no se vale del criterio estético, ético y político del maestro, llega a convertirse en un mecanismo de mercado que legitima y sanciona por medio de editoriales la literatura a seleccionar, operación que va más allá del desarrollo cognitivo, y supone la pertinencia de un universo sociocultural determinado.

## Los maestros interpelan: una mirada a la producción académica de la Red del Lenguaje y el IDEP

En la revisión del corpus documental fue posible notar la existencia de distintos lugares en los que se interroga la lectura y la literatura infantil en relación con la selección de textos en la escolaridad. De todo ello, vale la pena señalar algunos artículos pertenecientes a grupos de trabajo de la *Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje* (Red Lenguaje), el cual es fundado a nivel latinoamericano en 1996 por la francesa Josette Jolibert y la UNESCO; más adelante en el año 1998, se creó la Red Colombiana con la participación docente de distintos niveles educativos con el fin de aportar específicamente en el campo del lenguaje con la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural en fortalecimiento de los conocimientos de los maestros en el país. A su vez, se establecen nodos en instituciones educativas según el contexto de cada región para la convocatoria de talleres y proyectos que son seleccionados entre pares para la posible difusión nacional, los cuales también son publicados en su repositorio institucional.

De otra parte, el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico* (IDEP) de índole nacional y distrital tiene como propósito la investigación socioeducativa y pedagógica con fines aplicativos de proyectos que comprenden la problemática educativa. Adicionalmente, existen publicaciones que permiten la difusión de artículos socializando el pensamiento de maestros e intelectuales de la educación como lo son: la revista *Educación y Ciudad*; y el *Magazín Aula Urbana*, las cuales se encuentran también digitalizadas. Aquí, también es posible encontrar el *Sistema de Monitoreo de los Estándares de Calidad en Educación Inicial* que se ha realizado a partir del 2017 inspirado en experiencias nacionales y distritales para fortalecer la comprensión de la primera infancia en Colombia por medio de la caracterización, construcción de herramientas y elementos que proporcionan información para decisiones sobre políticas.

A continuación, se recuperan algunos documentos publicados en Red Lenguaje y el IDEP según sus discusiones de fondo como intento de comprender las dinámicas escolares en torno a la lectura de textos de literatura infantil y lo enunciado acerca de las políticas públicas. Sin embargo, cabe decir que son pocos los materiales investigativos que han sido publicados en torno a la infancia y la selección de libros. Por lo tanto, en esta sección se hace una aproximación a las interacciones en el aula que muestran facetas diversas, pero complementarias del acto lector relacionadas con la política pública y el sujeto niño en la escuela. Por otra parte, la búsqueda de artículos se realizó en torno a las siguientes palabras clave: Lectura, literatura infantil, políticas públicas e infancia.

#### [Eje de políticas públicas, programas y proyectos:](#)

En conjunto parece que el sistema educativo vigente en Colombia cumple con unos objetivos que especifica el proceder lector. En el presente eje, los autores desde sus posiciones consideran ciertos planteamientos que se han consolidado, es así como: Nylza y Carolina cuestionan dinámicas de aprendizaje, lo que también busca el trascender del código escrito; a su vez, remiten a la necesidad de cualificar a los mediadores de lectura y el proveer con mayores recursos el acto lector. Por otro lado, Guillermo y Mauricio reflexionan sobre las evaluaciones lecto escritoras teniendo en cuenta los planteamientos desde las normativas, aquí se establece la importancia de un acceso de información óptimo para obtener otros efectos en lo que consideran las pruebas institucionalizadas. En un último lugar, se presenta el artículo de Henry Sánchez quien dialoga con Carmen, en el artículo se reivindica los lugares de lectura propiciados en Colombia como son los procesos de las bibliotecas y los programas que han fomentado la lectura. Estos artículos, buscan con su reflexionar, otra mirada de

lo considerado en la normativa, permitiéndonos, a nosotros los maestros, considerar estos aspectos en nuestra práctica pedagógica.

*Aprender a leer y escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área del lenguaje (2018) por Nylza Offir García Vera y Carolina Beltrán Escobar*

El artículo reflexiona y analiza el enfoque teórico – metodológico de la política educativa *Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto* que se encuentra enmarcada en el Plan Nacional de Lectura y Escritura, ésta tiene como objetivo el aumento del índice lector con el fin de disminuir los resultados negativos en las Pruebas Saber en tercer grado y disminuir el analfabetismo. Los principios de dicha política se contrastan con el conocimiento producido a través de la investigación pedagógica y didáctica llevada a cabo por docentes de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje. En esa medida, el propósito de las autoras es dar a conocer puntos críticos de las políticas educativas específicamente del área del lenguaje en el primer ciclo de educación básica donde ocurren los procesos iniciales de adquisición de lectura y escritura. El documento es presentado como una guía que está presente en las acciones docentes a través del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) garantizando que los escolares puedan leer y escribir máximo a los 8 años, además de la inversión en bibliotecas, difusión de libros y formación de mediadores.

Para las autoras, el documento puede ser situado en una política curricular por su alusión a el ámbito escolar, por lo que también se relaciona con lo descrito sobre el primer grado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en la versión dos por parte del Ministerio de Educación en el 2016, puesto que los autores son anónimos o porque la construcción de dicha política lo hacen personas que no tienen trayectoria pedagógica e investigativa; en consecuencia, existe una ruptura en la convocatoria de instituciones especializadas y maestros pertenecientes a los diferentes niveles educativos para la elaboración - validación conceptual y pedagógica. Un tercer aspecto que se contempla es sobre la práctica pedagógica, ya que ambos documentos coinciden en retornar al deletreo y repetición para el aprendizaje del código alfabético, convirtiéndose así, la decodificación de unidades de la palabra en el eje central de las políticas. Si bien García y Beltrán reconocen que en Colombia se han realizado intentos de superación ante prácticas usadas antiguamente por medio de pedagogías activas, enfoques discursivos, psicolingüísticos, socio constructivistas e investigaciones pedagógicas desde la década de los noventa; no obstante, se postula un retorno de los diseños instruccionales con enfoques neurocientíficos y de *educación basada en la evidencia*.

Seguidamente en el apartado *El problema: Llegados a tercero “los niños aún no comprenden lo que leen”* comienza con lo señalado por el documento con respecto a la Prueba Saber (2016) donde se describe la mejora en los grados 5°, 9° y 11°, pero resalta los desempeños inferiores en los grados tercero. En esa medida, el programa *Leer es Volar* propone el fortalecimiento de los procesos en la apropiación del sistema alfabético para el desarrollo en el tiempo correcto, por lo cual el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFL) se convierte en un marco institucional fundamental para la mejora de aspectos de lectura por medio de conceptos y acciones metodológicas, lo cual mencionan que es innovador para el país.

En un primer cuestionamiento se analiza qué evalúan las Pruebas Saber, aquí las autoras se remiten a lo expuesto por el Ministerio de Educación sobre *la competencia comunicativa lectora* en donde se enuncia que se debe evaluar cómo los estudiantes interpretan las tipologías textuales teniendo cuenta posiciones argumentadas, por lo que las preguntas de las pruebas se proponen, dar cuenta de la capacidad para realizar lecturas literales, inferenciales y críticas. Ahora bien, García y Beltrán referencian a diversos autores con el fin de demostrar que el trabajo de lectura requiere un diálogo de saberes entre el lector, el autor y el texto fuente donde convergen las experiencias y la *Teoría del mundo*, por lo que el capital sociocultural del lector es fundamental para poder construir sentido, además de conocimientos sociolingüísticos que posibiliten ir más allá del texto.

En segunda instancia, se analiza la concepción de lectura y la propuesta metodológica de *Leer es Volar* teniendo en cuenta el objetivo de mejorar resultados inferiores y la contribución al docente como guía en el aula. El concepto de lectura se retoma de otros gobiernos como proceso cognitivo y práctica, esto enmarcado en los *principios educativos* propuestos por Deheane (2005) donde aprender a leer es tomar conciencia de la oralidad para registrarlo escrituralmente dejando lo general del texto para enfocarse en los componentes específicos de la palabra. En contraste, García y Beltrán postulan que existen equívocos en lo postulado por el documento, puesto que lo descubierto por la psicología y la pedagogía revela que existe una comprensión progresiva que posee hipótesis lingüísticas que permiten segmentaciones textuales; en consecuencia, el dominio de conocimientos no se puede establecer en una edad y mucho menos desde la concepción de lo *correcto*, ya que el decodificar o el diferenciar el sistema escritural, no convierte a los niños en lectores. Por lo tanto, la escolaridad debe contemplar el contraste de textos y la comprensión de los géneros en convergencia de otras prácticas interpretativas.

En un tercer análisis, los problemas de enseñanza y aprendizaje de lectura tienen preguntas epistemológicas, didácticas y pedagógicas en cuanto a lo propuesto por el documento *Leer es Volar*, puesto que las autoras mencionan que una política no puede reemplazar el saber de un maestro, a su vez, no es innovador el seguir pensando que la lectura es un aprendizaje visomotor y fonológico. Por lo cual, el enfoque conductista tiene una postura unidimensional acerca de la lengua escrita promoviendo una diferencia entre la cultura y el conocimiento; igualmente, el maestro retorna a ser el ejecutor de ejercicios mecánicos, olvidando así, el saber especializado en educación y didáctica. En contraste, la lectura emotiva, crítica y apasionada de textos que puede proveer el maestro, se reemplaza por programas de decodificación que tienen en cuenta test diagnósticos convirtiendo al estudiante en un organismo dispuesto a contestar. En consecuencia, da a pensar a la escuela como lugar de otras disciplinas (terapeutas, neurólogos, fonoaudiólogos...) que se especializan en el funcionamiento del cerebro y la emisión de sonidos; sin embargo, los docentes encaminados a las teorías de Jean Piaget demuestran que los estudiantes tienen una serie de características indeterminadas que se medían con la cultura.

Por otro lado, las autoras preguntan sobre lo que sucede en la escuela teniendo en cuenta los cambios en las prácticas del aula sobre la lectura de manera institucional, personal y colectiva transformando ciertas dinámicas que empobrecen el aprendizaje. No obstante, la política pública y la financiación en educación es precaria, por lo que tampoco existe un apoyo investigativo y de cualificación docente, cuestiones que son de mayor importancia junto al contexto para la mejoría en el acto lector. Se persiste en abordar la lectura con métodos y materiales instruccionales en miras de resolver exámenes, de tal manera, se intenta controlar el aprendizaje con la cuantificación y verificación de lo que requiere el sistema educativo; por consiguiente, el niño empieza a relacionar el aprendizaje lector con el castigo, la imposición, repetición, la memoria y el sinsentido. En resumen, un proceso lector está relacionado con experiencias y situaciones de lectura que se forman con el tiempo, por lo que la comprensión no se limita en el entendimiento de un código. Adicionalmente, los estudiantes son diversos en sus formas de percibir la realidad y reconocer las grafías, por lo que el aula está llena de complejidades que los niños valoran desde las prácticas de los otros, puesto que relacionan sus aprendizajes con lo que los adultos hacen. Pero, se trasciende al inventar, al crear o al anticipar lecturas que los maestros median con participaciones, lo que en definitiva se forman son lectores críticos, practicantes de lectura y escritura.

De manera introductoria se menciona el documento *Lineamientos de política educativa para el Distrito Capital* como una proposición reflexiva donde los actores educativos pueden evaluar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, en miras de no dejar solo esta acción a la mirada externa de expertos. Adicionalmente, dicho documento es considerado como herramienta teórica y metodológica de aprendizaje que permite la evaluación de los estudiantes con una mirada relativizada sobre los resultados. Enmarcado el anterior contexto, la SED aplicó en 2005 en grados de quinto a noveno las *Pruebas Comprender* en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, aplicando así, dos exámenes por área, los cuales fueron creados proponiendo su horizonte y definiendo su procesamiento de datos. Por lo cual, el cuestionamiento de evaluación se hace desde la perspectiva metodológica, en el caso del lenguaje se comprendió a partir de la comprensión lectora y la producción escrita.

Partiendo de la previa contextualización, al lenguaje le adjudican la función de transformar la experiencia humana, en esa medida, se investigó cómo leen los estudiantes a partir del aprovechamiento de *las posibilidades de significación*, por lo cual afirman que los estudiantes bogotanos al leer: contrastan propósitos de la lengua mirando sus aportes al contexto; reconocen la pragmática de ciertas enunciaciones; comprenden las posiciones de los interlocutores y su influencia en la comunicación. Adicionalmente, se realizó una encuesta donde emergen condiciones que determinan resultados lectores, como el estado socio- económico, disponibilidad de material escrito y el nivel de formación de los padres; por consiguiente, se deben mejorar los anteriores aspectos de la población para mejorar la calidad educativa, además de la formación familiar, para que los niños estén más cercanos a prácticas de la vida escolar.

A su vez, el acto lector lo sitúan en los movimientos sociales, las transformaciones escolares, las políticas educativas, las normativas, la circulación de teorías y el bagaje lector de los maestros; no obstante, establecen que los maestros deben estar en cierto nivel de debates académicos y didáctico-pedagógicos sobre el tema lector, porque no se debe quedar en la aplicación o actualización de teorías. Ahora bien, el leer en el aula no se convierte solamente en una práctica para el pronunciar, o revisar estructuras funcionales de la oración, o aprendizaje de la ortografía, o revisar los sentidos con el desarrollo de habilidades, puesto que el trabajo puede articular: la retórica;

cambios contextuales; efectos de las posiciones de los interlocutores; mecanismos de clasificación textual; y la construcción del mundo a partir de la lectura. Esto es sustentado a partir de la Segunda Encuesta Nacional sobre Hábitos de Lectura en Colombia (2005) en donde Nacionalmente el uso de internet paso del 4.9% al 11,9%, y Bogotá triplico dicha cifra. Sin embargo, los estudiantes que usan internet hacen parte de familias donde hay hábitos lectores y libros, por lo cual la conexión a una red afianza las prácticas lectoras, pero sí, en el lugar donde el estudiante habita hay libros, no hay uso de la internet.

Por otro lado, la encuesta da cuenta que la lectura por placer no está directamente relacionada con el uso de tecnologías, por consiguiente, no refiere que el introducir el internet sería una forma de fomento de lectura. Entre tanto, las bibliotecas son usadas por los escolares como herramientas para realizar tareas, dando pie a pensar que en el aula se debe fomentar la razón para leer, así se trasciende de las exigencias curriculares, puesto que el estudiante al poseer un porqué de la lectura puede cambiar la idea de la biblioteca y el uso de internet o libros. Más adelante, el artículo presenta un apartado correspondiente a la *escritura* donde se relaciona en algunos momentos con el acto lector, como, por ejemplo, la disposición de materiales escritos y la influencia de la familia, determinando contrastes en el capital cultural de los estudiantes que como se dijo previamente, se asocian con aspectos socioeconómicos.

Entonces, en la reducción de la inequidad en el acceso de la información, se entregaron unos textos a los estudiantes con anticipación sobre lo que sería evaluado. También, se dio la posibilidad de que los escolares construyeran herramientas para su comprensión (mapas conceptuales, cuadros, resúmenes...) que podían ser usados el día del examen; asimismo, se motivó al uso del diccionario, manuales de gramática y otras herramientas que contribuían a la comprensión. De esta manera, se plantea una evaluación que permite identificar lo que no saben los estudiantes, puesto que tienen a su disposición herramientas mínimas, lo cual genera resultados diferentes, así persistan debilidades. En definitiva, los autores postulan que la evaluación produce el tipo de resultados, y finalizan con una pregunta dirigida a las escuelas: *¿Qué enfoque evaluativo de la escritura circula en las aulas, qué sentido tiene y qué efectos produce?*

### [El enfoque tradicional de enseñanza en lectura \(2016\) de Henry Sánchez](#)

El documento presenta interrogantes realizados a Carmen Barvo quien ha sido directora ejecutiva de Fundalectura y ha estado en la industria del libro por muchos años. El eje central es el Plan Sectorial

de Educación (2008-2012), el cual orienta el aprendizaje de lectura y escritura como herramienta para los estudiantes en la construcción de conocimiento, a lo cual Barvo dice que sería importante que este plan fuera aplicable en todas las áreas de conocimiento. De manera preliminar hace mención del proyecto Palabrario que fue dirigido por Fundalectura y la Fundación Corona en cinco municipios de Cundinamarca, el cual se propuso para estudiantes de preescolar a tercer grado, ya que estas etapas son principalmente donde se dan herramientas para la lectura y la escritura. Ahora bien, la dinámica primordial que Barvo menciona para la lectura, es la producción en voz alta para fomentar el deseo por el lenguaje, además los relatos y las experiencias que permiten el relacionamiento con otros. Por consiguiente, el maestro debería motivar el diálogo en reconocimiento de sus emociones, no de aspectos estructurales de la narrativa, aunque con el seguimiento de diarios pueden dar cuenta de ello, pero también se trasciende ese enfoque mecánico del aprendizaje lecto-escritor. Adicionalmente, se cuestiona la lectura en voz alta en contraste con el contexto cultural que es mayormente visual, aquí se habla del incorporar los diferentes medios a los procesos lecto-escritores.

Por otro lado, y en relación con lo planteado previamente, Carmen plantea que el enfoque tradicional de enseñanza en lectura *'está mandado a recoger'*, por lo que se propone una mirada multidisciplinaria en la escuela incorporando la lectura a todas las asignaturas de forma introductoria o complementaria de lo que es enseñado. Por consiguiente, el maestro se describe como un sujeto que tiene historia lectora, la cual se debe identificar para que pueda ser transmitido el deseo lector, cabe aclarar que los acercamientos narrativos también comprenden la oralidad. Si bien, las nuevas tecnologías permitieron entre 2000 y 2005 un aumento del hábito lector por medio del internet, puede haber una persistencia en el analfabetismo por la no profundización de temas e intereses, por lo cual, uno de los objetivos del maestro es guiar el uso de dicha herramienta en comprensión de generaciones que enseñan, pero presentan dificultades en el manejo de la tecnología.

No obstante, la encuesta también desarrollada entre el 2000 y 2005 demostró un retroceso en la cantidad de libros leídos anualmente, pero no se traduce en que se hayan contemplado todos los programas, proyectos y materiales de lectura que no fueran libros. En consecuencia, la estadística usada no demuestra falta de interés lector, por el contrario, señala que existen otros acercamientos de lectura que se han ofertado en Colombia desde diferentes lugares. Entre tanto, Carmen menciona que el sistema de bibliotecas públicas de Bogotá es un modelo para el país por el desarrollo que implicó la construcción de dichos lugares para la ciudad. Se resalta los procesos de la BiblioRed, la

SED y la Alcaldía Mayor para integrar la comunidad con innovaciones y en búsqueda de solventar las problemáticas de lectura, como, por ejemplo, el programa *Leer en Familia* donde se ofertaban libros para reunirse en su núcleo más cercano.

### Eje de lectura y lecto-escritura: su selección en la escuela

El segundo eje refiere a los artículos investigativos que refieren a la formación lectora y/o de escritura tanto en los ámbitos escolares como aquellos espacios no formales de lectura. Es así como, en primer lugar, Guillermo alude a la lecto escritura como una oportunidad para transformar la sociedad y el reflexionar sobre sus complejidades. En un segundo artículo, Armando invita a que el maestro se implique en procesos de investigación y en prácticas culturales para que el ámbito escolar se convierta en un espacio para el placer lector. En tercer lugar, Silvia reflexiona sobre el compromiso de seleccionar lecturas múltiples para la estructuración de sentido y pensamiento crítico en contravía a propuestas totalizadoras como la de las presunciones de las políticas públicas. De la misma manera y el cuarto artículo menciona que los criterios de selección de obras deben cotejar cánones fuera de limitaciones, además hace un llamado a poner en tensión prácticas pedagógicas y culturales. Y, por último, Julio y Cesar plantean la pedagogía de la imaginación poética desde lo semiótico, lo imaginario y lo *Real* para refigurar al sujeto a partir del texto y el deseo. Estas definiciones propuestas sobre la lectura o sobre la competencia lectora parecen como algo complejo y multidimensional que implica indagar la practica pedagógica para interrogar por nuestras formas de considerar la lectura, y por supuesto la literatura infantil.

### El texto para la escuela en los últimos veinte años (2006) de Guillermo Bustamante

El artículo presentado en la revista de *Aula Urbana* referencia que en su momento el plan Sectorial de Educación *Bogotá: Una Gran Escuela* evidenciaba la importancia de la gestión de proyectos y programas que contribuían a la educación en la capital con dinámicas sociales beneficiando lo particular y lo colectivo por medio de la formación de lectores y escritores contrarrestando las falencias halladas en estas instancias. En consecuencia, se considera la lectura como competencia a asumir por maestros de todas las áreas de aprendizaje y por padres de familia en miras para enseñar, estimular y/o promover las diversas formas de lectura que reconozca los sentidos, lo crítico y lo participativo del individuo. En esa medida, las carencias son irrelevantes en contraste con las ideas que puedan transformar las ideas lecto escrituras en ejercicio de vida constituyéndose en fuentes para aprender, gozar y decodificar el código escrito que cobran sentido en situaciones reales

de comunicación. En referencia, los teóricos apoyan la lectura y escritura como oportunidad para transformar la sociedad cualificando relaciones sociales, culturales y políticas; por consiguiente, la lectura se alimenta de diferentes lenguajes y reflexiones para la formación de los sujetos que gracias a la escuela se reconocen conceptos con complejidades de la realidad repensando la relación lengua, escritura y lectura.

### Cómo hacer de Colombia un país lector (2016) por Armando Montealegre Aguilar

El presente artículo en forma de decálogo propone el apropiarse ciertos códigos de la modernidad donde se establece la necesidad del tener un alto nivel de competencias lectoras y escriturales, por ello reconoce problemas en los procesos de lectura en la educación básica media para responder el interrogante del título: *¿Cómo hacer de Colombia un país lector?* Entonces, el autor reconoce unos problemas asociados a la lectura los cuales, serán enunciados a continuación:

- Los libros son para todo mundo, no es exclusivo para intelectuales.
- Las editoriales no cuentan con asesores conocedores de los productos y el objetivo de las reuniones se limita a la venta.
- Los promotores de lectura se enfocan en el área de lengua, debería ser la lectura multidisciplinaria.
- Los educadores continúan clasificando la lectura por conceptos, géneros, épocas, escuelas y tendencias. Por el contrario, en primer lugar, debería estar el placer para llegar a los procesos cognoscitivos: qué yo quiero aprender y lo que yo puedo aprender.
- La lectura no se debe imponer como análisis o como forma de evaluación, porque el acto lector puede convertirse en imposición y castigo.
- La formación lectora no se puede quedar con libros usados anteriormente hay que leer otros escritores. Adicionalmente, se debe proponer de manera interactiva romper con esquemas tradicionales de abordar los textos, en donde pueden contribuir el educando, educador y los padres de familia.
- Los bibliotecarios pueden generar estrategias de lectura, tomando otros espacios más allá de la escuela.
- El maestro debe cuestionar qué clase de lector es, su nivel lector, por qué hay estudiantes que no leen, por qué ciertos estudiantes disfrutan el leer. Es decir, el docente debe asistir a encuentros para compartir experiencias.

- El día del idioma debe celebrarse en torno al libro, con exposiciones, invitados escritores y actividades que involucren a toda la comunidad, puesto que se posibilita de incentivar la cultura del libro de acuerdo con intereses que pueden ser transmitidos a próximas generaciones.
- En últimas se plantean unos interrogantes para padres, maestros y el colegio en torno a la compra de libros, las razones del acto lector y los índices bajos de lectura en universidades y/o pruebas nacionales.

A partir de las anteriores presunciones, se enumeran aspectos para tener en cuenta con el fin de solucionar falencias, entre ellas: la lectura es placentera recreativa, enriquecedora y formativa; de quinto a séptimo grado el acto lector debe enfatizar en el asombro, formulación y despeje de dudas; en octavo grado los textos deben posibilitar la relación ficción-realidad para hacerla autobiográfica en consonancia con su etapa adolescente; el noveno grado es la búsqueda de un autor modelo para poder llenar expectativas; en los últimos grados, la lectura es recíproca con la escritura, por lo cual debe ser asumida de manera crítica para los respectivos, comentarios, ensayos y representaciones tanto objetivos como subjetivos. Por último, se establece que el docente es el protagonista en investigación pedagógica y como trabajador de la cultura que comprende también su liderazgo.

### Escuela y Lectura: la necesidad de una mirada externa (2015) de Silvia Castrillón

El presente artículo reflexiona sobre la imposibilidad de los maestros de tomar distancia sobre las prácticas pedagógicas, puesto que no cuentan con las posibilidades de liberación de modas que rigen la circulación de teoría en el ámbito académico, a su vez, su práctica es muy pocas veces observada para transformar o cuestionar su accionar en el aula. Castrillón plantea que generalmente el docente no interroga el porqué y el para qué de la lectura en un contexto social e histórico, por lo que propone una mirada externa y crítica de la labor del maestro discutiendo sus lugares comunes y prejuicios. En primera instancia, se discute el tema de las mediaciones como formas de motivación de los estudiantes para aprender, por lo que en el aula se puede situar en las calificaciones o puntos, y en un nivel más amplio, existe lo requerido por el sistema educativo en cuanto a las pruebas nacionales e internacionales con los respectivos estímulos que otorgan con base en los resultados. En consecuencia, Castrillón postula que pareciera que la acción educativa se caracterizara por resultados utilitaristas, inmediatos y pragmáticos, por ello refiere a la forma implícita que posee este propósito educativo en donde las notas sean lo más importante. No obstante, algunos momentos se

encaminan a otros objetivos lectores como lo lúdico y la recreación, por lo que se hace importante el cuestionar el sentido y significación de la lectura para la sociedad.

Lo previamente descrito acerca de la evaluación ayuda a comprender que la familia y la escuela no ofrecen respuestas con respecto a la importancia del leer y escribir, además, se reflexiona acerca del concepto de *necesidad* en asociación a las nociones de lo humano que se han perdido o cambiado por ideas del consumo, de esta manera se crearía un deseo de aprender. En cuanto a la escuela como intermediación, refiere a la lectura como productora de placer por diferentes motivaciones como el superar un texto complejo o simplemente es una de las consignas de instituciones como el colegio y la biblioteca, convirtiendo al placer en uno de los lugares más comunes para el acto lector. Por consiguiente, la lectura por placer ha sido propuesta como despojo del esfuerzo, o simplemente se presenta como una mercancía que se debe consumir en búsqueda de significación. Dentro del artículo, se hace mención del profesor Luis Percival Leme Britto para hablar de las industrias de información y el entretenimiento como formas de alienación que están en contra del arte, en este caso del libro y la lectura, lo cual propone a la escuela como lugar de descolonización promoviendo un acto de resistencia.

En segunda instancia, los maestros con reflexiones personales describen la importancia de la lectura literaria en la actualidad reconociendo algunas necesidades, es importante aclarar que Silvia Castrillón solo enuncia algunas de las necesidades como esbozo de un listado más amplio, las cuales son enumeradas por medio de palabras claves que enlistan respuestas como: *Aprender* es diferente al cumulo de información, se aprende como posibilidad de apropiación de mundo; *pensar* es estar fuera de lo hegemónico de la sociedad de la información con lecturas que proponen; *belleza* es lo que ofrece el arte literario; *construcción de sí mismo y la subjetividad*, narraciones en las que los sujetos puedan construir su propia biografía en construcción con el otro, alejada de la ficción televisiva que es maniquea y estereotipada; *Actuar*, desde la lectura crítica del mundo en construcción de un lugar digno para situarse como agentes activos, sociales e históricos.

Ahora bien, los maestros producen cierto cuestionamiento o desazón del cómo podrían ofrecer posibilidades para el descubrimiento de necesidades por parte de los estudiantes, no obstante, en análisis del acontecer adolescente dieron cuenta que es posible la realización de este acto, pero además se evidencia recepción por parte de ellos. A partir de lo anterior, se realiza una reflexión acerca de la escuela y su posible creación de condiciones para los alumnos, no se plantea un modelo

o copia, sino posibilidades de un acto lector consciente, como por ejemplo un maestro lector que se denomine así, no por las funciones que cumple en su trabajo, por el contrario, un maestro que ofrezca su testimonio de lectura con dudas y con procesos de transformación, por lo tanto, lectura es duda, pregunta, ignorancia.

En cuanto a *los buenos libros* deben movilizar el pensamiento, permitir experiencias estéticas para la subjetividad y la complejidad en reconocimiento del otro; por consiguiente, no se debe acudir a la idea equivocada de escoger libros por gusto de los niños, porque usualmente intenciones comerciales han impuesto ciertos intereses que promueven consumidores acríticos gracias a esquemas narrativos estereotipados suplantado el pensar. De otro lado, las prácticas de lectura deben ser múltiples y diversificadoras asociadas a necesidades reales que sean significativas, lo cual no se traduce en la nota, el activismo, o la información. Entre tanto, no se deben considerar las reflexiones a partir de modelos hegemónicos de comportamientos, para ilustrar, el silencio puede ser una experiencia lectora. En últimas, la lectura y escritura aportan a una transformación social como constructoras de sentido y formas de acción para la generación de pensamiento crítico en contravía de las propuestas totalizadoras que se imponen en la sociedad de consumo como es el caso de las presunciones de las políticas públicas.

### Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura (2015) Gustavo Bombini

El autor hace una descripción analítica de la construcción y la puesta en práctica de las políticas públicas de promoción de lectura en el campo estatal a nivel latinoamericano refiriéndose a aspectos técnico-políticos de gestión, planificación, evaluación, y a su vez, de dimensiones culturales, teóricas, pedagógicas y metodológicas; es así, como se obtiene un marco general para la reconsideración de la práctica teniendo en cuenta su proyección de impacto en la comunidad. A manera de introducción, se establece que la lectura y la promoción de textos son dos términos que cubren variedad de prácticas de editoriales, bibliotecas y programas con altos alcances curriculares, por ello se define la acción de promover la lectura desde la acción de recomendar o desplegar un proyecto o inclusive el gestionar concursos que premian ciertos objetivos a alcanzar.

El revisar la promoción lectora requiere un cuestionamiento epistemológico y metodológico con el fin de definir las políticas en acción referentes a el campo lector que se conceptualiza a partir de

prácticas y representaciones sociales que permiten una apropiación de la cultura escrita desde los distintos grupos y *habitus* que conforman a los lectores en su diversidad, lo cual permite entender las concepciones de lectura adscritas a un espacio y tiempo que son respaldados con lugares teóricos. Por consiguiente, se plantea la lectura como una práctica cultural que tiene un recorte a nivel institucional, como en el caso del Ministerio de Educación Nacional, no obstante, se hace necesario una revisión dada la diversidad de lecturas, prácticas, sujetos, estrategias y concepciones para poder conocer la conformación de los programas oficiales que se desarrollan.

De este modo, el autor interroga los discursos sociales (pedagógicos, escolares, otros) en torno a la lectura y sus representaciones sociales, esto se establece como punto de partida para reconocer las posiciones pedagógicas que permiten u obstaculizan las prácticas de lecto escritura en la diversidad de contextos. Eventualmente, el discurso público refiere a la lectura como formadora de sujetos (enseñanzas, moralejas, y mensajes); o inclusive una dimensión ética que la escuela ha asociado entre la lectura y los contenidos transversales; o la lectura como valor instrumental que se relaciona con la posesión de información para el desarrollo de competencias discursivas necesarias para la escuela. Actualmente, otras ideas han emergido sobre la lectura, en primera instancia se considera como constructora de subjetividades e identidades, además se vincula con el placer y la dimensión estética del lenguaje; asimismo, alrededor del uso de la lectura se usan metáforas que se han convertido en estereotipos y posibilita reconocer algunas consideraciones acerca del acto de leer como: *viaje, camino, placer y otros mundos posibles*.

De aquí subyace una pregunta sobre el valor cultural y pedagógico de estos modos de decir la lectura, puesto que tienen un impacto en el constructo social y en el diseño de nuevas pedagogías que procede con nuevos modos de aprendizaje y enseñanza. En cuanto a la posible hipótesis de dicha pregunta, el artículo hace énfasis que las personas son fundamentales para dar un valor positivo de la practica lectora, todo ello contrario a quienes no participan del lenguaje y su representación simbólica, entonces, ciertos enunciados acerca del acceso a otros mundos o del leer como forma de placer se vuelven insignificantes para aquellos que no encuentran sentido.

Por otro lado, se analiza a partir de Marie Chartier y Jean Hebrad el concepto de *iletrismo* que pone en tela de juicio la tarea del leer en el sistema de enseñanza, métodos y actitudes de lo sujetos. De la misma forma, surgen *discursos apocalípticos* que enaltecen una edad pasada haciendo hincapié en el déficit actual, las carencias del sistema educativo, las falencias de docentes y la pauperización

de la cultura textual; para ilustrar, Bombini menciona a la Argentina como uno de los países que mantiene este tipo de discursos en los escritores, intelectuales, periodistas, políticos y académicos, se realizan comentarios como “*En la Argentina, se consume medio libro de texto por alumno y en Suecia siete*”. Estos discursos decadentes se apoyan en datos empíricos que se circunscriben a argumentos cuantitativos, a lo que Ignacio Gómez Soto denomina como *cuantitofílicos* en su trabajo *Mito y realidad de la lectura*; entre tanto, el campo pedagógico se construye a partir de una representación deficitaria de la práctica lectora, los resultados son operativos y se constituyen como instrumento evaluativo de la calidad educativa donde se ponen en juego estándares para la comprensión de los textos de niños y jóvenes. Los diagnósticos son primordiales para la gestión de los sistemas educativos estatales, lo cual ofrece resultados poco alentadores a nivel latinoamericano, que a su vez se difunden en los medios masivos manteniendo un clima de estupor.

Luego, el texto enmarca una serie de situaciones que ejercen una marca de culpabilización de sujetos e instituciones como: el Darwinismo social, la decadencia, la batalla de medios de comunicación, las nuevas tecnologías versus el libro, la apatía de los jóvenes posmodernos, la globalización, los maestros poco idóneos, la ignorancia, la brutalización, las imprecaciones duras provenientes de diferentes lugares (familia, editores, políticos...). Es de esta manera como el autor plantea que se deben realizar discusiones entre investigadores, pedagogos y gestores de campo acerca de los estándares de comprensión y de qué manera se tienen en cuenta variaciones sociolingüísticas y culturales; por consiguiente, se obtiene un entender de la lectura a partir de una ruptura de la homogeneización con la promoción de sujetos que no sean excluidos, por lo que se plantea el leer como una dinámica cultural donde la escuela no es ajena, por lo que los estándares impuestos no deben leerse en clave deficitaria. Otra de las consideraciones es el abordar las consecuencias que tiene la difusión de los bajos resultados en pruebas, puesto que promueven un efecto pedagógico en el aula y en las representaciones de inteligencia de sus estudiantes que poseen los maestros poniendo límites de lo que se espera. Entonces, se propone el quebrantar con la *lógica circular* que se relaciona con el dato cuantitativo por medio de los anteriores cuestionamientos y la generación de unos nuevos interrogantes en torno a la promoción lectora teniendo en cuenta la diversidad de participantes, espacios (interculturales, bilingües, bibliotecas populares...) impactos y experiencias (penitenciarias, vulnerabilidad...) al asumir una mirada social en el que converja el verdadero valor de la lectura.

En definitiva, el artículo reclama diferentes formas del “arte de hacer” con el cuestionamiento de lo “políticamente correcto” por medio de una perspectiva sociocultural sobre la lectura, por lo que ofrece un tipo de catálogo que recupera lo empírico de lo particular entendiendo la variedad de posicionamientos al acercarse a la cultura escrita en el que se deberían incorporar teorías de lectura y escritura. De esta manera, se enuncia la *dimensión biográfica* de Elsie Rockwell como forma de reconocimiento de los sectores subalternos y la variedad de sujetos lectores, lo cual está relacionado con los modos de apropiación escrita en las prácticas escolares, los debates curriculares, querellas metodológicas, los procesos de exclusión e inclusión de textos. Para citar lo comentado por el autor, Rockwell da cuenta de alternativas para la lectoescritura como en el caso citado de las comunidades indígenas y el caso de los trabajadores de tabaco en Cuba que comparten *lecturas comentadas* en sus tiempos laborales, es así como se hace preponderante el dejar el monopolio de la escuela y sus ideas deficitarias para dar cabida a experiencias que cuentan cómo diferentes prácticas lectoras permiten una apropiación según el contexto de las comunidades.

Si bien, todas las prácticas lectoras son fundamentales para poder reconocer las dinámicas actuales de los procesos escolares, para este trabajo se hace importante mirar el enfoque de las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de didáctica de la literatura y literatura infantil de la Universidad Nacional de Comahue, en la carrera de Ciencias de la Educación, por su parte, Bombini extrae ciertos análisis de lectura de niños desfavorecidos que tenían otras experiencias culturales (televisión) que contribuían a construcciones de sentidos efectivos o en contrapelo de los sentidos *oficiales* que se denominó *poética de los chicos*. Recíprocamente refiriendo a Margaret Meek se enuncia la necesidad de prestar atención a los modos en que los niños leen, de todos para *una poética de la literatura para niños y de lectura de los niños*.

Una segunda experiencia referenciada en el artículo es lo realizado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina con adultos mayores en el intercambio oral de cuentos de literatura infantil en los comedores públicos del país; en consecuencia, los adultos analfabetos lograron leer y re-narrar un cuento con sus propias versiones. Así se enuncian otros lugares, como las penitenciarías en donde se llevaron a cabo talleres de lectoescritura para crear nuevas versiones de textos literarios con el fin de ser leídos por adolescentes reclusos en la Universidad Nacional de la Plata. Otro ejemplo que convoca a lugares insospechados es la experiencia realizada como trabajo final de aprobación del postítulo de Literatura Infantil y Juvenil en la ciudad de Flores, se trata de una caja cargada de libros denominada *Cartoteka*, los padres mientras trabajan reciclando, los niños se acercan a otros tipos

de papeles como son los libros con la ayuda de profesoras que disponen materiales de literatura al aire libre y convocan al poder lector.

Lo previo se enuncia para plantear que no es necesario una investigación cuantitativa para valorar la práctica efectiva en los sujetos y sus experiencias, puesto que es posible recurrir a una investigación cualitativa propiciando a conocer modos de lectura en diferentes sujetos en forma narrativa, olvidando la perspectiva estadística, y proponiendo una perspectiva social dentro del ámbito escolar o fuera de él. Pero, por otro lado, se vale preguntar sobre las teorías de lectura en conjunto con la planificación y su selección, ya que dichos supuestos están fuertemente institucionalizados (*aparato interpretativo escolar*), operando de manera oculta y sin discusión frente a situaciones empíricas o de diversidad cultural; las investigaciones y las experiencias descritas en el artículo aportan en términos teóricos y metodológicos para la construcción de una teoría empírica la de lectura en contextos pedagógicos que ponga en juego situaciones reales, por lo que se distancia de paradigmas escolares que tienen características idiosincráticas, reproductoras (violencia en lo simbólico) y excluyentes.

Si bien, el investigador Gustavo Bombini referencia a la Argentina es posible reconocer el contexto a nivel Bogotá e inclusive seguir el paso a paso que plantea con respecto a un análisis de la lectura de literatura. En un primer momento se debe caracterizar el sistema educativo con el fin de articular políticas de lectura de alcance nacional que acepta la diversidad cultural como problema en tensión con la lógica homogeneizante de la cultura escolar para avanzar y no imponer. Dando lugar a un segundo momento de recuperación de proyectos, experiencias y acciones de las diferentes regiones para reconstruir un mapa de lectura que contiene infinidad de experiencias convirtiendo a la comunidad en interlocutores validados para el Ministerio Nacional, según Bombini esto contribuiría a la capacitación docente con un perfil de promotor cultural para la especialización de la lectura, la literatura, la literatura infantil, las bibliotecas y la narración oral.

Referente a lo previamente enunciado, el presente artículo contribuye a definir el contenido de los planes de lectura para una gestión curricular que trascienda de las áreas de gestión y cultura, por lo cual se vale de un aspecto socio-cultural como de contenidos pedagógicos que supera las concepciones que se poseen sobre promoción (muestra, recomienda, resalta, invita al placer o describe bondades de lectura) y los reduccionismos acerca de la práctica lectora como rito convencionalizado con poco impacto. Las preguntas que se asocian con el artículo parten de pensar

a los adultos, los docentes, como lectores, puesto que se parte que el mediador de lectura es quien reconoce su trayectoria como profesional y autónomo en su relación con la lectura poniéndose en el lugar de agente cultural que no se regula con preocupaciones de la enseñanza. Entonces, el artículo menciona lo descrito por Alcira Bras acerca de los perfiles docentes: lectores que basan su experiencia la lectura en cuentos tradicionales infantiles, poemas románticos de adolescencia y libros de autoayuda con un contenido pseudopsicológico, desconociendo su lugar como profesional y no ponen en expectativa la actualización de obras literarias. Otro grupo de docentes han leído mucho todo tipo de géneros, pero no se consideran lectores por no haberse acercado a las obras que se consideran como prestigiosas, siendo conscientes de su trabajo docente y su tarea lectora. Un último grupo son aquellos docentes que se ha acercado a diferentes autores y géneros para adultos y niños siendo conscientes de su identidad lectora y su incidencia en la cultura. Es así como estas caracterizaciones dan lugar al cuestionamiento de prácticas culturales en las escuelas en comprensión de diversidad condiciones de la cotidianidad.

De la misma manera, se plantea un trabajo en contextos interculturales extendiéndose de los límites escolares, siendo la lectura una práctica cultural que se comparte para la construcción de nuevos lectores en la creación de un contexto alfabetizador donde es participe toda la comunidad vinculado prácticas de escritura y oralidad. Para finalizar, se debe valorizar la dimensión material de la lectura para que no sea visto como solamente un lugar complaciente para los gobiernos. De ello, los especialistas en el campo de la literatura infantil como didactas, pedagogos y bibliotecarios han luchado por la diversidad de libros en la escuela para una producción cultural con pluralidad de perspectivas y riqueza de información. Tanto en la Argentina como en Colombia, se propone la idea de reponer objetos culturales con una igualdad educativa que discuta los criterios de selección para cotejar cánones, y así, se pondrán en circulación nuevos autores, se tendrán en cuenta textos ficcionales e informativos, poniendo en juego prácticas de gestión, experiencias pedagógicas, miradas críticas conjugándose con la promoción desde una agencia gubernamental. En últimas, se convoca a la transformación fuera de limitaciones impuestas a los lectores poniendo en tensión las prácticas pedagógicas y culturales desde su complejidad que acontece en la burocracia de la literatura.

[Leer es escribir: la experiencia de la imaginación \(2014\) por Julio Cesar Goyes Narváez](#)

El ejercicio descrito en el presente artículo tiene como referencia la imaginación poética, la experiencia subjetiva y la acción pedagógica, desarrollado previamente en "*Pedagogía de la*

*imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*”, lo enunciado, revela los límites entre lo discursivo y lo textual con referencia a la lectura y escritura como acto comunicativo, en el que usualmente se olvida la experiencia estética, por lo cual propone una metodología a partir del relato. A manera de introducción, retrata cómo en los últimos años se ha configurado una pedagogía de la imaginación poética para pasar de una oralidad a la manifestación lectoescritora, lo cual no niega el conocimiento lógico-científico, pero si resalta la crítica y creatividad. Entre tanto, la forma en que se desarrolla la pedagogía es con una apertura en donde no existe límite y está activa con el otro, trascendiendo de la gramática descrita, esta pedagogía se construyó a partir de la teoría de Gastón Bachelard, Georges Jean y Gilbert Durán.

En forma de proceso, la metodología toma en primera instancia la imaginación como forma de conciencia que perpetua la infancia, por lo que proviene de la pasión, el deseo y el impulso que tienen como resultado una actividad racionalizante y creativa con la formación de imágenes e invención de cosas que transforma la vida de quien las realiza. Ahora bien, en cuanto a la lectura y escritura se pretendía sacarlas del lugar instrumental y del lugar gramatical por medio de un acto de creación que atraviesa la cultura en donde se sensibiliza por medio de poesía lo cotidiano, el cuerpo y la crítica adquiriendo un nuevo valor lo educativo. En consecuencia, de la práctica pedagógica, se obtuvo una conciencia del uso reductivo e instrumentalizado de la lecto escritura usado por parte de los maestros; adicionalmente, la industria editorial ha publicado algunos textos que se han generado en los talleres que se realizan en un tiempo corto durante el horario escolar apostando a la interdisciplinariedad e interculturalidad.

De la misma forma, no hay un proceso o secuencia a seguir, por el contrario, se transita entre la imaginación y experiencia debido a la nueva forma de concebir la educación que se relaciona con multimedial y yuxtapuesto, lo cual se rige por lo espontáneo que contradice lo rutinario y lo probado. Se solicita a partir de Gadamer un volver al juego como impulso libre, al símbolo como un autorreconocimiento y a la fiesta como el espacio en donde se comunica con el otro, lo cual se traduce en ir de la imaginación a la experiencia y viceversa. Si bien, el lenguaje interpela todas las dimensiones, se hace necesario una “in-fancia” de la experiencia (efecto) y la imaginación (afecto), puesto que el humano tiene una historicidad que empieza con el intento de hablar haciendo uso de una experiencia para adquirir algo que no le es por naturaleza (lenguaje) e inagotable, tal como el deseo y la imaginación. Se objetiviza a la infancia en miras de dotar al sinsentido con la posibilidad de restaurar a partir del acto escritural.

Es importante referir a participar de las relaciones imaginarias con la infancia para aprender sobre su mundo y sus configuraciones para pasar de la lectura como código a la escritura como transformación y mundo renovado. En esa medida, no se niega la cognición del sujeto, pero sí, cuestiona al docente sobre la práctica constante del texto como didáctica, redacción, comunicación y mensaje; en contraste, Goyes propone al sujeto como afecto, cuerpo y recurso imaginativo a partir de lo propuesto por Jorge Larrosa que propone al texto como experiencia del lenguaje que resulta en un saber resuelto por la emoción y el sentimiento que se da en el goce lecto-escritor. En consecuencia, se habla de relato y no de narración, puesto que el primero no tiene una estructura sintagmática, por ello es dinámica (deseo) y energética (pulsional) como experiencia imaginaria nueva. Aquí, el relato es ritualizado y contado, donde se asume una subjetividad para afrontar la realidad, por lo que involucrarse con la trama, no tiene que ver con la descripción y repetición, sino tiene que ver con el crear (escritura). En la acción, el docente propone objetivos desde lo comunicativo, desde la transmisión de información, desde lo instrumental y desde lo experiencial, pero se debe trascender al texto como proceso en estructuración que ayuda a mostrar lo indecible más allá de la significación, por lo que el lugar del lector es convocado sin una comprensión del cómo y por qué inicia un relato para la lectoescritura.

En referencia, el artículo presenta una sección de teoría y metodología que remite a la experiencia humana del lenguaje integrándola con la teoría del sujeto y la teoría semiótica del deseo con lo que se pretende articular en la enunciación o escritura/lectura (ámbito material). En particular, la teoría del texto se referencia en la zona de frontera que integra la interdisciplinariedad semiótica y narratológica que aborda registros desde el campo epistemológico de la pedagogía de la imaginación y la experiencia, configurando así, un discurso para una metodología general del análisis textual. Entonces, el texto lecto escritural se dimensiona a partir de: una red de significantes y diferencias; surgen imágenes con la lecto escucha fundando el deseo de imaginar; y convoca a una teoría que no tiene forma, imagen y tampoco signifiante.

Por consiguiente, lo real se concibe como un acto material lecto escritural en donde se puede evidenciar la huella del sujeto que trasciende la imaginación y la significación; este registro, el autor menciona como la teoría de lo simbólico por lo que interroga *lo real* donde se encuentra con la *subjetividad imaginativa* para que tome experiencia en una trasmutación de lectura en escritura, y la escritura se convierte en lectura revelando un sentido que despierta tensiones en la apertura

simbólica. En resumen, el autor Goyes en el presente artículo confronta la lectura como escritura y viceversa aludiendo a la idea del paso virtual a lo realizado (*sistema al acto/ competencia a la ejecución*), se tiene en cuenta una pedagogía de la imaginación poética, por otro lado, el reintroducir la experiencia del sujeto al deseo. Se hace determinante la no reducción de la lectoescritura como un acto discursivo que implica comunicación, por lo que se debe tener en cuenta una teoría del lenguaje que tenga en cuenta las estéticas para poder saber del sujeto en el lenguaje. En últimas, el relato se considera por tres registros: semiótico, imaginario, Real y una dimensión simbólica que sutura, este saber y esta práctica pueden ser posibles desde una mirada interdisciplinaria y una teoría de frontera que influya y refigure el sujeto a partir del texto y el deseo.

## Capítulo VI. Perspectivas de la selección de obras literarias en la experiencia educativa

Son numerosas las investigaciones que se han realizado a propósito de la educación y la literatura, debido a la importancia que tiene en el desarrollo de las personas, los grupos sociales, las instituciones y las naciones. Sin embargo, al tomar como perspectiva el objetivo del presente estudio, se tuvo en cuenta de manera particular el campo de la enseñanza retomando tres trayectorias lectoras de maestras que están adscritas a colegios públicos y privados, quienes también tienen acercamientos con el ámbito literario, para así adentrarse a reconocimientos de los criterios de selección de obras literarias; y las formas en que se comprende la literatura infantil en la escuela.

Los encuentros con las participantes fueron los que permitieron ahondar sobre aspectos que dan cuenta de criterios en la selección de obras literarias en específico de la literatura infantil en la escolaridad. En el marco de las entrevistas semiestructuradas (Ver tabla 1), en las que se estableció una planeación de categorías y preguntas, así como de elementos para tener en cuenta para la ampliación de la pregunta de investigación propuesta. En esa medida, las entrevistas fueron grabadas en video llamada para su posterior transcripción (Ver anexo 1) a manera de sistematización y organización de filtros; posteriormente, se envió a cada maestra la información suministrada en el encuentro, con el objetivo de dar a conocer la información lograda y de esta manera confirmar la legitimidad del ejercicio construido.

Tabla 1. Preguntas de entrevista semiestructurada

Proyecto de investigación: Maestría en educación "Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela" Guía de encuentros: Entrevista semi-estructurada Para lograr construir la información con los docentes participantes, se plantea un encuentro que permita develar las trayectorias lectoras.
<b>INICIO LECTOR</b>
¿Cómo fue su iniciación en la lectura? ¿Las personas cercanas a usted como sus padres, abuelos, maestros, tíos o hermanos, entre otros, solían leerle literatura o narrarle historias? ¿Cuál fue el primer texto que leyó por su cuenta? ¿Cómo o quién le permitió conocer ese texto? ¿Cómo describe su relación con la literatura? ¿Cómo accede mayormente a los libros, es decir, busca una versión digital gratuita, es usuario de bibliotecas, realiza intercambios con personas cercanas o los adquiere en librerías?

¿Qué autores o qué libros hacen parte de su canon personal?  
¿Qué libro no recomendaría para su lectura? ¿Por qué?  
¿Realiza, en su tiempo personal, alguna actividad en relación con la lectura literaria?  
En su formación como maestro, ¿hubo espacios que le permitieran aproximarse a la lectura literaria?

#### EXPERIENCIA COMO MAESTRO

¿Qué tipos de textos prefiere leer con los estudiantes?  
¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los textos?  
¿Contempla la lectura de literatura infantil en su propuesta de formación con los estudiantes?  
¿Cómo usa la literatura en el aula? ¿Qué dinámicas utiliza para la lectura de obras literarias? (¿Para qué la literatura en el aula y qué hace con ella?)  
¿Qué obras de literatura infantil suele incluir en su área? ¿Por qué?  
En el marco de la institucionalidad, ¿qué retos ha tenido a la hora de seleccionar un libro, proponerlo para su lectura y ponerlo en circulación entre los estudiantes?  
¿Considera que hay un lugar para la literatura infantil en la escuela? Si lo hubiese, ¿cuál sería ese lugar?  
¿Cuál considera que es el lugar de la biblioteca en la formación de lectores?  
En donde usted labora, ¿Existe biblioteca escolar? ¿Cuál es el uso que usted le da como docente?  
¿Dentro de sus metodologías de clase ha contemplado la biblioteca como lugar de lectura?  
¿Ha participado en procesos de formación para ser mediador de lectura?  
En relación con su propia trayectoria, ¿qué considera que sería necesario fortalecer en la formación de maestros con respecto a la literatura, en especial a la literatura infantil?

#### EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIONALIDAD

¿Cómo se realiza la selección de textos en los colegios que ha trabajado?  
En los colegios en donde ha laborado, ¿cómo manejan los planes lectores? ¿Tienen algún proyecto en específico?  
¿Qué tipo de acercamiento ha tenido con las editoriales?  
¿Qué papel tienen el maestro, las editoriales, la normatividad, las directivas de la institución y los acudientes a la hora de seleccionar los textos para leer en el año escolar con los estudiantes?  
¿Se ha cambiado alguna obra literaria después de su selección? ¿por qué?  
¿Qué cambiaría de las dinámicas institucionales con respecto a la selección de obras literarias y al lugar que estas ocupan en la formación de los estudiantes?  
¿Cuáles considera que son los filtros por los que una obra literaria pasa para llegar al lector en el ámbito escolar?

Las emergencias ocultas en esta investigación están representadas en Ethel, Zea y Ámbar<sup>15</sup>, tres mujeres que son licenciadas en el área del lenguaje (español – inglés) y se autorreconocen como ávidas lectoras de literatura. Sus experiencias configuradas en diversos contextos, momentos y

<sup>15</sup> Los verdaderos nombres de las mujeres fueron reemplazados por seudónimos para respetar el sentido del anonimato.

circunstancias poseen puntos de encuentro y divergencia. Es por ello que, a continuación, se presentan tablas de identificación de cada una de las maestras, quienes dieron su consentimiento para participar en la investigación (Ver anexo 2), y a su vez, aprobaron el uso de sus datos personales (Ver anexo 3) por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 2. Guía de identificación maestra Ethel

Trabajo de grado maestría en educación "Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela" Guía de identificación	
Edad:	27
Apodo con el que desea ser identificada:	Ethel
Ocupación laboral ACTUAL:	Docente
Lugar de trabajo ACTUAL:	Liceo Hermano Miguel de la Salle
Caracterización de su origen social: Estrato Lugar Barrio Entre otros...	Estrato: 2 Ciudad: Bogotá Localidad: San Cristóbal Barrio: Bello Horizonte
Estado civil	Soltera
Número de hijos	0
TRAYECTORIA PROFESIONAL Y EDUCATIVA	
Trayectoria educativa: Formación profesional – Universidad y título obtenido	Licenciatura en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre Maestría en Literatura y Cultura. Instituto Caro y Cuervo
Grupos, capacitaciones o movimientos de los que ha hecho parte (literatura - lectura)	Social Team Escuela de formación de mediadores (Bibloed) Club de lectura. Diario de paz Colombia Club de lectura. Blaa
Instituciones y grados de las que ha hecho parte como maestra (privadas y/o públicas)	Instituto San Bernardo de la Salle Liceo Hermano Miguel de la Salle
TRAYECTORIA FAMILIAR	
Datos de la madre: Lugar de residencia: _____ Ocupación: _____ Nivel de estudios: _____ Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:	Betty Reyes Guerrero Bogotá Ama de Casa Básica Primaria. N/A
Datos del padre: Lugar de residencia: _____	Luis Fernando Ballesteros Díaz N/A

Ocupación: _____	Bachillerato N/A
Nivel de estudios: _____	
Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte: _____	
Datos de los hermanos: Lugar de residencia: _____ Ocupación: _____	David Fernando Ballesteros Reyes Bogotá Coordinador de procesos Pregrado N/A
Nivel de estudios: _____	
Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:	Omar Alberto Ballesteros Reyes Bogotá Administrador Pregrado N/A  Brayan Alberto Reyes Contreras Bogotá Estudiante N/A

Tabla 3. Guía de identificación maestra Zea

Trabajo de grado maestría en educación "Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela" Guía de identificación	
Edad:	38 años
Apodo con el que desea ser identificada:	Zea
Ocupación laboral ACTUAL:	Docente Lengua castellana – Humanidades
Lugar de trabajo ACTUAL:	Colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED
Caracterización de su origen social: Estrato Lugar Barrio Entre otros...	Vivo en El rocío, Cajicá, estrato 3.
Estado civil	Unión libre
Número de hijos	1
<b>TRAYECTORIA PROFESIONAL Y EDUCATIVA</b>	
Trayectoria educativa: Formación profesional – Universidad y título obtenido	Licenciatura en Idiomas – Universidad Industrial de Santader, Bucaramanga Maestría en Escrituras Creativas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
Grupos, capacitaciones o movimientos de los que ha hecho parte (literatura - lectura)	Grupo de Investigación Educación y Literatura – UNAL,

	Red para la transformación de la formación docente en lenguaje – Nodo Bogotá
Instituciones y grados de las que ha hecho parte como maestra (privadas y/o públicas)	Colegio FundeUIS – Bucaramanga (2016-2018)
<b>TRAYECTORIA FAMILIAR</b>	
Datos de la madre: Lugar de residencia: <u>Cúcuta</u> Ocupación: <u>Docente</u> Nivel de estudios: <u>Normalista Superior y Licenciada en Filología y Letras, Especialista en enseñanza de la lectura y escritura</u> Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:	
Datos de los hermanos: 3 Lugar de residencia: Florencia, Ciudad de México y Cúcuta Ocupación: Enfermera, Docente de Lenguaje y Administrador de empresas Nivel de estudios: Profesionales Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:	

Tabla 4. Guía de identificación de la maestra Ámbar

Trabajo de grado maestría en educación "Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela" Guía de identificación	
Edad:	49 años
Apodo con el que desea ser identificada:	Ámbar
Ocupación laboral ACTUAL:	Docente sector público
Lugar de trabajo ACTUAL:	Soacha
Caracterización de su origen social: Estrato Lugar Barrio Entre otros...	3 Bogotá Velódromo
Estado civil	Unión Libre
Número de hijos	2
<b>TRAYECTORIA PROFESIONAL Y EDUCATIVA</b>	
Trayectoria educativa: Formación profesional – Universidad y título obtenido	Licenciatura en Lingüística y Literatura Universidad La Gran Colombia
Grupos, capacitaciones o movimientos de los que ha hecho parte (literatura - lectura)	Bibliotecas escolares año 2014 Capacitación programa Todos a Aprender años 2017 y 2018

Instituciones y grados de las que ha hecho parte como maestra (privadas y/o públicas)	INSTITUCIONES PRIVADAS Colegio Nuestra Señora de la Paz años 2001 al 2005 INSTITUCIONES PÚBLICAS IED Colegio Canadá años 2007 y 2008
<b>TRAYECTORIA FAMILIAR</b>	
Datos de la madre: Lugar de residencia: _____ Ocupación: _____ Nivel de estudios: _____ Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte: _____	ISABEL BEJARANO Bogotá Pensionada UNAD  Primaria
Datos del padre: Lugar de residencia: _____ Ocupación: _____ Nivel de estudios: _____ Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte: _____	Fallecido
Datos de los hermanos: Lugar de residencia: _____ Ocupación: _____ Nivel de estudios: _____ Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte: _____	Bogotá Pensionados sector público y privado Bachilleres académicos (2) Técnicos SENA (1)  Ninguno

Las apuestas de las experiencias educativas se retoman como vivencias de manera particular o grupal relacionadas con procesos formativos a lo largo del ciclo vital de las maestras, que vinculan de forma dinámica lo escolar, lo familiar y lo comunitario. Estas experiencias les han permitido a las participantes construir sentidos e influir sobre ellas mismas, los demás sujetos y el espacio social que supone un acercamiento con la literatura infantil y la lectura.

Es así como el presente apartado se divide en dos partes. El primer segmento muestra las formas de comprensión de las maestras sobre la literatura infantil; en este mismo apartado se discute con fragmentos de las entrevistas las formas de capital cultural y de censura que emergen al interrogar

sobre la lectura, el lector niño y la literatura infantil. La segunda parte define los criterios de selección que fueron hallados y que permiten configurar ciertos cánones escolares. Con esta dimensión se buscó presentar el panorama particular de las condiciones y situaciones lectoras escolares en Bogotá, en términos de datos experienciales, rastros de herencias lectoras, visibilidad normativa y la selección de libros.

### Dimensión teórica: mirada conceptual y práctica de la selección de obras la literatura infantil

En principio, la literatura según la construcción de las maestras se define como esas particularidades vivenciales y actividades que tienen como vehículo la palabra. Pero al preguntar en particular por la literatura infantil se presentan exclusiones, olvidos o desconocimientos que vienen acompañados de cuestiones censoras como se verá más adelante en el apartado de la *Censura*. Estos efectos se traducen en las experiencias que ellas mismas cuentan como “pobres” en torno a la literatura infantil y al lector niño, además expresan la poca formación en torno a la literatura infantil en las diferentes instituciones escolares, universitarias, o inclusive en las capacitaciones de mediadores de las que han sido parte. Es así como en el presente segmento se pretende en primer lugar dar a conocer sus concepciones sobre literatura infantil, para luego reconocer las dinámicas que usan las maestras para la lectura en sus asignaturas como también en sus planes lectores.

Si bien la literatura infantil es parte esencial del territorio lector, la cual surge desde el vientre a partir del canto o el contar un cuento generando las primeras experiencias literarias (Robledo, 2018), para las maestras entrevistadas, la literatura infantil es reconocida a partir del código escrito y se retoma en la escolaridad por cuestiones estructurales que competen a las capacidades cognitivas de los niños, o inclusive simplemente al mero hecho de adjudicar como destinatario al niño como se puede reconocer en la siguiente parte de la entrevista:

Nosotros hacemos lectura de literatura infantil. Pero bueno, allí peco por ignorante, porque estos acercamientos que yo he hecho... ¿Qué es la literatura infantil? Es aquella literatura que desde un principio el autor se sienta y dice esto es para niños, o es aquella que permite realizar un ejercicio moralizante, o qué es literatura infantil, porque uno en ocasiones encuentra uno que otro fragmento de un cuento X -Y que puede aplicar para un contexto, pero que en un origen no estaba clasificado para infantes. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

De esta manera se entiende que la literatura infantil propuesta por Colomer (1998), con el cual se plantea el constructo del destinatario niño y la denominación *Literatura Ganada* para establecer dinámicas de clasificación basadas en la diferenciación de lectores, tiene efectos en el reconocimiento que cada una de las maestras hacen de su construir literario en relación con la selección de obras de literatura infantil:

En algunos momentos, se pensaba que la literatura para niños no debería contener elementos históricos, por ejemplo, porque quizá eran muy aburridos o la realidad no les importa a los niños. Pero, he encontrado textos que permiten pensar que existe una realidad y que eso no tiene por qué deprimir, o hacer adultos, sino que desde la visión del niño pueda comprender su propio contexto, porque el niño que lo ve y lo vive, quizá en la escuela hemos tratado como de negarle, no sé, si consciente o inconscientemente, un poco al niño de hablar de su realidad. (Zea, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Esta realidad de la que habla la profesora Zea, de manera explícita, se refiere al reconocimiento que ella tuvo que hacer de sí misma dada la *censura precedente* que poseía acerca de la noción del lector niño y los temas que eran aplicables para el mismo. Las dos citas evidencian el término de la literatura infantil como parte de su proceso de selección y caracterización de obras. Fanuel Díaz (2015) plantea que en la contemporaneidad se encuentran diferentes cuestionamientos sobre la literatura infantil en donde se aboga por la comprensión de unos conceptos para esclarecer parámetros y decisiones para abordar la literatura infantil en donde se llega a contemplar la realidad contextual de los lectores. No obstante, los reconocimientos de la literatura infantil pueden traducirse en *Censuras precedentes, públicas e Institucionales* por las formas en que es caracterizado el destinatario de obras adscritas a la literatura infantil:

Sí, hay textos que son encasillados en la literatura infantil, pero tienen una riqueza sociológica, histórica, literaria, en sí, de figuras de fondo que se pueden trabajar en el bachillerato, es que no hay que encasillarlos tampoco, o desecharlos. Porque si te refieres a la literatura infantil, *El principito* está catalogado como literatura infantil, pero yo ya tengo cincuenta y me gozo ese texto y que no es para nada infantil, o sea tiene un fondo filosófico y muy bonito que es para todo el mundo. Por ejemplo, las colecciones que trae el gobierno con el programa de lectura de la colección Semilla, los que hemos gozado de pronto de la capacitación de esas lecturas, ellos nos hacen también énfasis en la lectura para todo el mundo que se ve infantil, que hay que buscarle otras acciones para que todo público pudiera acceder a esa literatura. (Ámbar, comunicación personal, 15 de abril de 2021).

A pesar de que, como se puede ver en el fragmento de la entrevista, la literatura infantil ha estado asociada de manera permanente con la infancia, también se le vincula con la noción de restricción para el mundo adulto y para los grados superiores en la escolaridad. Desde esta perspectiva, el denominar a una obra como literatura infantil según la cita anterior es crear una prescripción de desaprobación marcando fronteras que se enfrentan al perfil de lo adecuado y lo teóricamente aceptado. En este proceso de conceptualización de la literatura infantil, se parte de un desconocimiento del mundo de la literatura infantil junto a sus formas de exploración y las formas de relacionarse, lo cual concede una lejanía entre la niñez y el adulto (Díaz, 2020) creando formas de censura.

Efectivamente, y a su vez, las maestras plantean metodologías en términos de lo construido sobre la noción de literatura infantil, es decir, existe una asignación de valores, costumbres y prácticas relacionadas con el leer y este proceso es aplicado en la escolaridad.

Hay unos libros muy bonitos de Marina Colasanti; de Gianni Rodari que juega un poco con la estructura de las historias y eso le parece divertido, eso sobre todo es para hacer un poco de musicalidad en el ejercicio de la lectura que atrae mucho al lector infantil y a uno también le parece muy interesante de andar jugando un poco con las frases, el sonido es muy importante en el proceso lector. Y hay unos poemas muy lindos de Gabriela Mistral que yo los he leído con los niños y que me parece que construye unas escenas muy inocentes del mundo, digamos que hay una visión de los paisajes muy juguetona, eso me parece muy bonito en Gabriela Mistral. Esos serían mis recomendados infantiles, fíjate que hay unos textos que parecieran que no son dirigidos al público infantil, pero perfectamente el niño puede acercarse a ellos de una manera muy amable. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Los procesos en la escolaridad llevan a establecer vínculos con las estructuras y recursos estilísticos literarios, es decir, se hace uso de las características formales de una obra para poder establecer una cercanía de una obra literaria con el lector, en este caso el lector niño. Es así como, se acude a recomendaciones positivas de la obra literaria para poder adjudicar una obra a un lector en particular; ante esto, Cervera (1992) menciona que los estadios de Piaget – postulado también en la normativa- de manera consciente o inconsciente hacen parte de la elección de textos, pues se establecen relaciones entre un estilo literario con la capacidad cognitiva del sujeto, tal y como se puede evidenciar en el fragmento de la profesora Zea cuando hace alusión al sonido, a la rima y al posible acercamiento hacia una obra por su comprensión. De manera complementaria, eso compartido teóricamente no necesariamente es el centro de los usos en el aula. Al respecto,

Cervera (1992) menciona que la literatura infantil ha sido relacionada también directamente con lo lúdico y el juego:

Yo la literatura la uso como un juego, es tanto así que con los niños hacemos juegos acudiendo a ella. Voy a situarme de cuando yo era profesora de inglés, acudimos a la literatura del terror por un gusto personal de los pelados, y lo que hicimos fue diseñar juegos. Entonces, simplemente en ese contexto de inglés lo que yo hacía era presentarles, no sé a Huxley y leíamos fragmentos de él para hacer procesos de identificación de vocabulario, de adquisición de este y aplicación en contextos específicos. Ahorita, en el contexto en donde me encuentro como docente de Social Studies, lo que hago primero es presentar el libro, sin ningún tipo de intervención anterior, miro que ellos lo comprendan, por ejemplo, uno que me ha gustado es *Chigüiro*, porque no hay texto como tal. Y bueno, digamos con primero, vamos identificando los personajes, y después vamos viendo qué entienden, qué les gusta, porque un chigüiro. Después con los grandes lo que intentamos hacer es construcciones propias a partir de esos textos, adaptaciones o cosas que surjan, o procesos intertextuales a partir del cine, del comic, de cualquier cosa que a ellos se les ocurra. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Esta cita también ayuda a justificar la necesidad de salir de los cajones didácticos y formales de la lengua en donde nos ha y nos hemos acomodado de manera continua, llevándonos a reproducir ideas *utilitarias* sobre la lectura y la literatura infantil. Si bien estas ideas tienen origen en las mismas formas de conceptualización del lector niño, la literatura infantil y los criterios de selección, requieren revisión debido a las transformaciones<sup>16</sup> que se han presentado en el campo literario y el campo de la enseñanza, especialmente en la educación escolar. Por otro lado, el fragmento de la entrevista de la profesora Ethel, también remite al formato físico que se les ha concedido a los libros infantiles en contraste con lo que se entiende por literatura infantil, puesto que en los libros infantiles prevalece el uso de imágenes en donde no existe el código escrito literario. Estos equívocos de dilucidar que una obra es literatura infantil por el mero hecho de usar ilustraciones, además de pensar que solo por tener imágenes permite una mejor comprensión y un querer acercarse a la obra según Nodelman (2010) promueve selecciones erróneas que no trascienden de una mirada censora,

---

<sup>16</sup> En el último tiempo, la literatura infantil ha pasado de ser una gran desconocida en el mundo editorial a acaparar la atención del mundo del libro, lo cual ha generado mayores producciones, al igual que la escritura de temáticas que en el pasado no serían concebidas componer. A su vez, las diferentes perspectivas sobre la literatura infantil han nutrido programas y proyectos que consolidan otra mirada de la enseñanza fuera y dentro de la escolaridad, lo cual visibiliza y permite el tratamiento de la literatura infantil en el campo educativo.

puesto que se deja permear por una mirada de la moda -gustos particulares de los sujetos- o lo considerado comprensible para un lector.

Yo no puedo darte un nombre de la literatura infantil, pero si hay una tendencia a que los libros que son para grandes se hagan más sencillos. Por ejemplo, La Divina Comedia, yo tengo una versión de Comic- Manga, entonces eso para los chicos no solamente de bachillerato, sino los más pequeños los acerca a una literatura más compleja, pero que se les está mostrando de una manera más atractiva. Entonces, yo difiero ahí con que la literatura infantil, no sé, porque a veces piensa que los niños son bobos, porqué una literatura tan obvia, sabiendo que los chicos de hoy en día son tan básicos como lo éramos nosotros. Ellos (estudiantes) no se impresionan como que el ratoncito se comió el queso y se confundió con las uvas, de pronto eso funcioné tal vez para ciertos momentos, pero creo que al chico hay que enfrentarlo a una literatura un poco más completa, con una literatura más compleja, pero de una forma más llamativa. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Al considerar la literatura infantil como obra destinada a un lector niño se incurre en determinarla como un texto: sencillo, obvio, incompleto, poco complejo y no apto para adultos, lo cual lleva a los maestros a seleccionar libros considerados como atractivos imposibilitando un acercamiento con la literatura desde sus caracteres narrativos y complejos. De tal forma, y de acuerdo con Fanuel Díaz (2000) el concepto de literatura infantil tiene etiquetas que determinan ciertas construcciones que históricamente se han planteado, pero cabe decir que en ella al igual que en toda literatura no existen fronteras, pero sí hay esquemas que se rigen desde la producción editorial, los concursos, la escuela, y en sí, todo el universo de los niños. Estas posturas frente a la lectura de literatura infantil, basada en el capital cultural de las maestras, llevan a que se efectúen diferentes prácticas que materializan la noción de censura o traslucen la presencia de agentes censores. Es así, y de acuerdo con los relatos aportados por las mujeres participantes que se han caracterizado criterios de selección en donde se contemplan las categorías de la presente investigación como la censura y el capital cultural.

### La censura en el ámbito escolar: una perspectiva desde la trayectoria lectora y la experiencia profesional

Hablar de la sombra nos obliga a penetrar en un territorio apenas conocido, disipar las tinieblas que cubren la personalidad inconsciente, que flotan en el horizonte de un colectivo e integran una parte fundamental del pensamiento irracional. La sombra no solo abarca la geografía del mal, sino también emociones, fobias y prejuicios.

La censura como constructo ideológico y social en la literatura infantil ha estado presente desde el mismo momento de significarla y caracterizarla. De tal forma, y de acuerdo con Nodelman (2010), se tendría que reconocer las recomendaciones positivas y lo políticamente correcto, lo cual se expresa en censuras creadas por estereotipos, normativas y razones que de manera consciente o inconsciente se aceptan y se transmiten. Estas formas de entender la censura, basada en dinámicas normativas, llevan a que se efectúen diferentes prácticas que materializan criterios de selección para la lectura de obras literarias a partir de la canonización y la segregación de ciertos textos, y sobre todo de la literatura infantil

Es así como la censura determina relaciones entre la literatura infantil en el interior de un dominio institucional –como es el sistema educativo colombiano–, lo cual interpone ciertas disposiciones en la selección de obras para su lectura. En la elaboración que se presenta a continuación, los relatos aportados por las maestras participantes tienen en cuenta experiencias personales, profesionales y educativas en torno a la lectura, en específico de la literatura infantil. De tal manera que, se ha estructurado el presente apartado con citas de las entrevistas y elementos conceptuales para comprender las nociones de la censura en los criterios de selección de literatura para la lectura en la escolaridad. De tal forma, y de acuerdo con lo expuesto en los previos apartados, es necesario retomar la clasificación de censura que emergió: *censura institucional, censura precedente, censura del primer lector y autocensura*.

(...) es tan nefasto esa propuesta que a todas estas es de la Universidad de los Andes que el ministerio se la compró, que, porque venía de España, porque supuestamente España es lo mejor, y realmente es la educación más atrasada que hay en Europa en términos de la enseñanza del lenguaje, al menos puedo decirlo. Estas cartillas le dicen al maestro que lo primero que el niño debe saber es que una letra suena de determinada manera, que si el niño sabe que la A suena como la /a/ y que la B suena /b/ con eso debe aprender a leer, y no es así el acercamiento al proceso de lectura. El acercamiento es desde lo que el niño siente, lo que el niño experimenta, de lo que el niño ve desde su mundo, es decir, el maestro está allí para decirle al niño que ya lee, y que eso que lee tiene sentido, que lo que el maestro va a llevarle al niño al aula es para que el niño aprenda que hay otros sentidos que el niño no conoce y que le permiten ampliar el mundo. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

La *censura institucional*, en efecto y como se muestra en el relato pone en evidencia que los motivos del acto lector se sitúan en la imitación de modelos de otros países; y además se reconoce que la decodificación es el término primordial en la ejecución de los objetivos lectores en el sistema educativo colombiano. En la experiencia de la profesora Zea se puede identificar un hecho mediado por directrices ministeriales que acontece en la actualidad en las instituciones públicas y es con lo referido a cartillas que se deben usar para el área de la lengua castellana con el fin del aprender a leer y acercar a los estudiantes a fragmentos de la literatura. Al respecto, vale retomar lo mencionado en una de las entrevistas:

Estaba pensando que los mismos programas que diseña el gobierno también limitan mucho que el estudiante se acerque a la lectura, porque ellos mismos trabajan con fragmentos, las preguntas tipos de ICFES y objetivas, son una cosa de nada, por ejemplo con el texto de *Edipo* sacan un fragmento y con eso hacen tres preguntas que me parecen un horror, que solamente con un texto tan rico hagan tres preguntas, que yo las hago mejor, y por eso uno a veces no hace ese ejercicio con agrado, demasiado así, como el brochazo. Hay como un discurso ahí montado que leamos, que la lectura crítica, pero qué, cuál lectura crítica, si me están mostrando un fragmento de veinte renglones y el resto del libro qué. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

En la comprensión de estas dos últimas experiencias, se genera según Pereira (1979) una censura mediada por acciones políticas para controlar y gestionar las mediaciones que se tienen con la literatura, lo cual se representa en valores cuantificables con acciones evaluativas, en este caso en específico el ICFES:

Ahora que hablamos de eso, siempre es muy importante comprender que, por ejemplo, en este momento hay una discusión muy relevante al respecto de lo que las políticas, ni siquiera son las políticas públicas, sino lo que el ministerio está haciendo con unas cartillas que se llaman *Todos a aprender*, que vuelve nuevamente a esa enseñanza de 1910 de las letras y las palabras sin sentido y fuera de contexto. Entonces casi es un retroceso, es muy preocupante que muchos maestros de educación inicial estén tomando esas cartillas como lo máximo, pero es como a muchos enseñaron a leer en 1910, 1920, 1930... y que por fortuna yo no tuve esa experiencia negativa alrededor de la lectura, creo que eso me hizo una persona que quisiera compartir esa experiencia siempre con los demás. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Con los argumentos anteriores y retomando los planteamientos de Robert Darnton, la censura ha sido una práctica en procesos educativos que emplea una prohibición y censura al arte y a sus

relaciones que de ésta se derivan. Esta idea se traduce en cómo un cronotopo determina acciones que justifican estructuras y relaciones de enseñanza- aprendizaje basadas en lo adecuado, se anulan obras y posibilidades de comprensión lectoras, sobre todo de literatura infantil. Es así como la profesora Zea reconoce ciertas prácticas lectoras propias de un tiempo anterior en nuevas acciones de gobierno que niegan una época diferente, un estudiante diferente, un contexto diferente y un campo de enseñanza que ha variado en la forma de acercarse a la lectura literaria. Parte de esta inconsciencia sociocultural se refiere a la eliminación o el poco fomento de espacios lectores, como lo es la biblioteca, esto puede ser evidente en los siguientes relatos:

Imagínate que ahí hay un lugar que es un pedazo de tela donde meten libros, dicen que es el rincón de la lectura, pero el rincón de la lectura qué se vuelve, en el libro didáctico de los rompecabezas, en el libro de los dinosaurios, en los libros viejos que los niños tienen en la casa y los ponen ahí. Primero, entonces creo que es acceder a un material que les permita a ellos a llegar a algo, que no debe ser qué lindo el libro, venga lo pinto, eso me parece muy difícil, tener acceso. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Nosotros carecemos de una biblioteca, nosotros tenemos un espacio muy bonito, grande e iluminado, pero no lo tenemos habilitado como biblioteca, porque digamos que hay una negligencia también de la administración del municipio en promover el nombramiento de un bibliotecólogo. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Es así, como se puede evidenciar lo planteado por Petersen (1999) acerca del ejercicio censor institucional- normativo aplicado en un lugar como la biblioteca, en donde se eliminan fondos o se promueven políticas que impiden un avance estructural de la biblioteca escolar. Esta posición puede ser considerada como una crítica generalizada hacia la poca inversión a las instituciones educativas públicas, puesto que según relatos de las maestras en las instituciones privadas se tienen bibliotecas con avances tecnológicos y espacios amplios para la consulta de textos.

En el público tenemos la opción de la fotocopia, de pronto el libro barato, pero allí está el punto de que pocos lo compran, y si los compran tres o cuatro no se puede hacer mucho. Entonces, es allí, como profesora del gobierno empieza a jugar con lo que hay en el colegio, con las lecturas que llegan al colegio, trabajar con la fotocopia y las sugerencias que uno ya tiene con la experiencia de alguna literatura en particular. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Uno de los puntos centrales para el análisis de la categoría censura, es el reconocimiento de un espacio social y sus distintos campos como escenarios de interacción. En estos espacios se pueden generar prácticas censoras institucionales de índole económico, que para el caso de la investigación también está ligado con ejecuciones censoras institucionales - políticas y normativas- que condicionan formas de lectura en la educación impidiendo el acercamiento a la literatura. Pero, además, este tipo de censura institucional está acompañada por diferencias sociales y económicas como se retrata en lo conversado con las maestras entrevistadas, puesto que se determina que la institución pública no tiene las mismas posibilidades de acceso lector que la educación privada.

En el privado está a nuestro favor el tema académico y también la inversión que en este caso tenían las monjas, en ese tiempo las editoriales llevaban mucho libro y mucha sugerencia a los profes, entonces llegaban libros de texto o de literatura que le van regalando y resultan ser acertados, y uno trabaja con eso, obviamente sugerencia de ellos. Uno trabaja con lo que dan las editoriales y el mismo trabajo de los profesores en el área, en el privado se lee muchísimo esas colecciones de *Torre de Papel* y literatura juvenil. En el público es más difícil de acceder, porque aparte del tema económico está la parte social que está tan marcada, que, si tienes para comer, no tienes para el libro, entonces empiezan a jugar todas estas cosas que son tan complicadas. Si hay una diferencia bien marcada entre lo que se lee en el privado, porque el chico desde el principio tiene al inicio del año el listado de los diez textos que se van a leer y son los que los niños compran, pues el maestro debe haberlos leído, o tener la noción, o ponerse en la tarea de leerlos y construir las guías y las demás actividades; también, porque la promoción de lectura es un baluarte en los colegios privados. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

En este sentido, el fenómeno censorio según Brownlie (2007) se podría denominar como censura estructural que se entiende en la forma del cómo está compuesta la sociedad y el campo por donde circula un discurso. En este caso de la lectura literaria se establece fronteras de lo posible a partir de condiciones sociales y económicas de los lectores, quienes por la organización social (superioridad o inferioridad) pueden, o no pueden, acceder a ciertos discursos artísticos por la posición en la que se sitúan. Esta cercanía, correspondencia y contraste que tienen los sujetos dentro de un espacio

social<sup>17</sup> establecen diferencias sociales y zonas de lucha por diferentes tipos de recursos, poderes o tipos de capital (Pierre Bourdieu, 1989).

La otra forma de relación existente de la censura institucional que comprende también la normativa es la que se da de manera particular en los colegios públicos y privados, donde se tienen marcos sociales y de aprendizaje contemplados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus enfoques institucionales. Bajo este reconocimiento, se pudieron determinar diferentes modos de interacción en las instituciones mencionadas por las maestras con la lectura y la selección de textos: unos caracterizados por el control; el cumplimiento de lo contemplado en la normativa o cronogramas escolares; y la poca o nula importancia que se tiene sobre procesos lectores de los estudiantes.

Es un papel de responsabilidad, de ver qué se vende, de ver el contexto el estudiante para establecer qué es lo más propicio desde la misma elaboración de los libros, es que yo siento que hay un bache grande, porque desde los mismos DBA, como venga ya se está repensando, porque todo apunta a dar respuesta a un DBA, a obtener buenos resultados en una prueba saber. Entonces, en estos procesos de selección, de creación, entonces se piensa a el estudiante, pero entran otros factores comerciales, empiezan a pensar que van para colegios católicos, entonces hay que tener en cuenta que estos temas son sensibles. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

En el colegio público se está trabajando de acuerdo con un cronograma que está establecido desde la secretaria de educación del municipio, en este caso Soacha, entonces el Grupo de Calidad (así se hacen llamar), determina unas líneas de acción pedagógicas que están cruzadas con otras acciones administrativas, entonces está el tiempo que tiene un rector y la cantidad de tareas que traen de la secretaria de educación que hay que mandar la carta, el Excel, que hay que mandar por parte de los docentes hay un programa apretado de actividades. Entonces, es difícil llevar a cabo todo eso de una manera óptima, siempre para que un proyecto de lectura funcioné debería estar totalmente con la libertad de la administración, pero uno no puede hacer eso. (Ámbar, entrevista, 07 de abril de 2021).

Las directivas pues no han tenido ninguna injerencia en la elección de textos, porque no han sentido el interés de participar. Hemos logrado con algunos profes hacer acuerdos de lectura, hemos hecho

---

<sup>17</sup> A partir de Bourdieu y Waquant (1995) es una Red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que existen independiente de la conciencia colectiva e individual. Es decir, los campos sociales refieren a espacios de interacción constituidos por instituciones y normatividades que las regulan, de manera que su configuración está determinada por la estructura y no por los agentes que se relacionan dentro del campo; en este caso de la investigación referencia al campo de la enseñanza.

intentos de transversalizar los ejercicios de lectura, pero la hicimos con una o dos, no con todas, pues ya transversalizar un currículo es una cosa imposible. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

En esta óptica, se encuentran sistemas culturales que operan en circunstancias específicas determinando y delimitando la naturaleza lectora y literaria producida desde entes superiores hasta la práctica escolar. Esta acción de controlar, regular, prohibir o no participar produce concepciones de la literatura infantil, la lectura y su valor como tal. A partir de esta premisa, se puede inferir que la dialéctica entre autorización y prohibición subyace de la estrategia discursiva de los sistemas políticos - educativos fundamentados en la unificación cultural y en la creación de identidades esencialistas. Lo previamente expuesto, según Cándido (2010) es un elemento estructural que afecta al acto lector y la literatura, pues se consagran modelos de interpretación según los intereses de las autoridades. Dentro de este espacio de lo permitido, la regulación en torno al libro busca orientar la existencia de formas de comunicación estética, ideológica y cultural que implica en ciertas situaciones el constituir una censura precedente en los agentes que están en el campo de la educación, en específico el campo de la enseñanza.

Tomando como principio estos planteamientos, la censura precedente puede ser construida por aquellas preconcepciones que los agentes censores (directivos, comunidad educativa, maestros...) ejecutan en la selección de obras con la idea de cambiar o dirigir los textos a leer, o inclusive se impide elegir un texto para su lectura -como es el caso mayormente de la literatura infantil-. Es así como las docentes entrevistadas mencionan ciertas experiencias educativas que han condicionado su construir lector en el aula, y por supuesto la forma de relacionarse con la literatura en la institucionalidad.

En nuestra institución pasaba que cuando no teníamos el texto de *Libro al Viento*, le pedíamos a los niños que tomarán las copias, esto generó un gran conflicto con las directivas, no necesariamente con los papás, porque pues los papás no les pareció nunca eso conflictivo, pero a las directivas sí, porque por aquello de la ley de gratuidad, no se podía pedir ningún tipo de material a los niños; sin embargo, los niños voluntariamente tomaban sus copias del libro completo, porque pues como te decía, el libro iba completo al aula, o a veces cuando hacíamos una selección, seleccionábamos textos cortos o poemas y hacíamos una selección donde los niños le tomaban copia. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Me hiciste acordar de una anécdota, en el colegio había un libro se llama *¿Cómo educar a los padres?* Que es catalogado como pre-infantil, o sea de los nueve a los doce años, uno o dos padres armaron un escándalo que no entendían por qué querían poner en contra a los hijos con ese libro. Entonces date cuenta de esas cuestiones así, porque la ignorancia de muchos padres frena estos procesos, la ignorancia, de pronto, la falta de tiempo, de interés hacia lo que el estudiante está haciendo, porque algún papá es muy permisivo. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Cuando yo estaba en el San Bernardo tuve un conflicto con mi jefa del área de sociales, porque cuando ella revisó la malla curricular y entró hacer una observación a mi clase, dijo que yo no estaba dando clases de literatura, se debía empezar del tema que me estaba pidiendo. Yo le dije que no era eso, sino que la literatura está en todo, entonces es una reflexión curiosa y es un debate que se da mucho y es sobre la idea de este fenómeno de que si es un profesor bilingüe quiere decir que no tiene la capacidad para..., ese tire y empuje de quien maneja el conocimiento, quien tiene la posibilidad de certificar el conocimiento y decir que tiene la capacidad de... Entonces ella me decía que yo era humanista y por eso les metía esto, yo contestaba que ahí estaba lo que me estaba pidiendo. (Ethel, comunicación personal, 5 de abril de 2021)

De acuerdo con esto, el estudio de la censura implica una vinculación directa con grupos, sujetos y perspectivas conformadas alrededor de apropiaciones de elementos normativos, religiosos, políticos y culturales que lleva a una apropiación de elementos censores para establecer dinámicas dentro de un espacio social (campo de la enseñanza) determinado. Es en la raíz de este diálogo que la censura precedente se hace oficial por medio del discurso educativo con ciertas acciones censoras que legitiman o adecúan los acercamientos con la lectura literaria a partir de los recursos materiales, temas limitantes, o inclusive marcos institucionales que certifican y promueven las formas de cómo el discurso debe llegar y quiénes pueden usar ciertos recursos artísticos.

Tuvimos algunas dificultades, porque por ejemplo hay un texto que se me olvidó mencionarte ahorita, pero que es muy lindo es sobre un niño que aprende a dar un beso y hace un abecedario, entonces quiere hacer una novela, pero es un pretexto, porque lo que finalmente quiere es aprender a dar un beso; entonces esto le pareció muy escandaloso a una mamá, porque claro, al final el niño le termina dando un beso a la niña que le gusta y esto para la mamá fue algo terrible, ya como una cosa obscena, pero el lenguaje en que estaba construida la historia era muy ingenuo, muy inocente e incluso la escena del beso fue una escena muy tierna; además, era un niño de doce años, no era un niño de cinco, que igual si hubiese sido de cinco, también hubiera sido un beso muy ingenuo. Ese tipo de situaciones se nos presentaron en la elección de los textos, de todas formas, eso era bueno, porque era positivo en

torno a la discusión que se pudo generar alrededor de lo que los niños ven, si ven cosas peores en las telenovelas ¿Cómo un beso puede escandalizar tanto? Logramos lidiar de esa manera la situación. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Si bien los obstáculos promovidos en la institucionalidad generan ambientes censores y hostiles para la selección de obras, las maestras juegan con estas interacciones para crear y generar cambios importantes con respecto a las temáticas y, por tanto, en las interacciones lectoras. Es posible que estos cambios sean considerados ínfimos, pero es por medio de esto que se pueden crear rupturas de estereotipos que, a largo plazo, signifiquen cambios sociales de importante magnitud para el acercamiento a mundos literarios. No obstante, la censura puede quedar de manera consciente o inconsciente en estos primeros lectores (maestros) que son puente para el leer ciertas obras afectando el acercamiento lector a la literatura:

En sí, la literatura clásica, tengo énfasis en esa literatura por la universidad, entonces mis afectos van por ese lado, ya como lo contemporáneo, casi que no me llama la atención, de pronto, habrá cosas por descubrir, pero me inclino mucho por la literatura clásica. (...) Está obviamente la lectura de análisis de fondo, me voy a devolver un poco, la influencia que uno tiene de sus profesores de bachillerato, eso queda ahí. Yo creo que nunca me imaginé en el colegio donde fuera estar de profesora de español, pero luego, año tras año me he dado cuenta de que soy igualita a mi profesora de español de decimo y once, y de esas cosas que hacíamos con la profe, esas cosas también las hago y es el rigor de pronto en el análisis literario, escudriñar esos aspectos sociales, políticos, religiosos que a veces es tedioso, pero también es importante. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Cosas así hacemos, entonces el texto está en función de lo que queremos lograr que al final siempre es en todos los proyectos, una construcción artística, un texto creativo de los niños que no siempre es escrito, a veces hemos hecho esculturas, hemos hecho pintura, hemos hecho fotografía. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Hay un punto en donde los profesores reúnen para hacer [el listado de] los libros que van a leer en el año siguiente, en algún momento se estaba hablando de trabajar textos que permitieran un trabajo interdisciplinar, como sociales y filosofía. Aquí se basan en el DBA, por ejemplo, es el mito... Estos procesos de selección van más encaminados, no solo en colegio, sino también en la universidad, va encaminado a gustos de los profes y hacia el acudir a lo que ya está. Están más orientados hacia las tipologías, si en primero, cuarto y quinto están viendo el mito y la leyenda, entonces voy a escoger el texto según la tipología, la novela... Primero, se hace eso, las tipologías, luego se mira cuál texto

cuadra, y si le gusta al maestro, y bueno se les presenta a los estudiantes. Caen en ese círculo vicioso de siempre mostrar lo mismo. (Ethel, entrevista 15 de abril de 2021)

Lo anterior se convierte en ejemplos de cómo el capital cultural interpone cierta censura precedente en la selección de obras y el uso que se le da a las mismas, lo cual también se objetiviza en la elaboración de actividades de producción escritural. El relato de las profesoras Ámbar, Zea y Ethel lleva a plantear que, la censura institucional influye en el proceder docente, puesto que se accionan posiciones que determinan interacciones, lo cual Stephanous (2001) menciona que el control censorio impide la libre expresión pública en miras de no poner en peligro la estabilidad educativa, la armonía social y el carácter moral de los individuos. En medio de la pugna por las formas de leer se evidencian actitudes de autocensuras que si bien Reboredo (1998) lo enmarca en la producción literaria, Pereira (1979) determina que la autocensura es más amplia al incluir otros individuos fuera de la mediación editorial quienes también han interiorizado y normalizado las normas sociales.

Primero, está el autor que puede ser de literatura o de cualquier tipo, todo depende. Se puede dar el caso de que autores escriban según lo que considere la editorial, por ejemplo, un escritor crea una novela que presenta a una editorial en donde debe cumplir con ciertas cuestiones para poder promocionar su libro o no y ahí empieza sus procesos de circulación, entonces qué tanta acogida tiene el público para establecer la posible difusión que tenga. Entonces, en estos círculos de publicidad de una obra termina llegando aquí. Pero cuando es de material educativo tu no partes de la nada, la editorial ya ha hecho un trabajo anterior donde dan las tipologías a trabajar, donde ya hay un eje orientador. NORMA tiene un cubrimiento amplio en el material educativo, hay cosas que no comparto, desde el mismo proceso de creación, puesto que ser un autor de NORMA tu estas atado a un contrato. (...) Igual hay unos limitantes, si bien hay unos procesos creativos, yo no digo que no se den en las editoriales, ya han ganado mucho desprestigio por el manejo que tienen, hay muchas cosas por rescatar, pues en estas cuestiones de textos educativos hay muchas cosas que replantear. Todo al fin de al cabo tiene un fin comercial. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Este acto coercitivo como es la autocensura no viene de leyes o prohibiciones directas, sino a través del posicionamiento del agente mediador de la lectura (primer lector) que plantea unas expresiones y elecciones textuales. Se trata, pues, de una actitud que, por medio de la anticipación, el mediador acaba negando a sí mismo y a su función como maestro. En virtud de ello, se despoja a escritores y maestros de su principal quehacer, el discurso literario, es explicitar la función y el poder simbólico

de la censura: controlar totalmente la escena a través de la hegemonía del discurso dominante. Es así como a partir de Foucault (1992) se reconoce que los censores son administradores del saber y a través de una selección literaria pueden liberar sentidos que inciden en el contexto sociocultural por medio de una relación discursiva. Sin duda, estos argumentos radican en un proceso de canonización que tiene diferentes orígenes, pero que se desprenden de formas de censura y capitales culturales que se consolidan en acciones educativas.

### Capital cultural: expresión de la praxis lectora

Los capitales son recursos que se pueden acumular, heredar, multiplicar, perder, y por los cuales los agentes entran en juego -interacción- en los distintos campos del espacio social (Pierre Bourdieu, 2000). Los capitales que se describen en este apartado sobre las maestras entrevistadas son de tipo cultural, social y formativo, además de la configuración de nuevos capitales que entre ellos se pueden dar. Ahora bien, antes de entrar de lleno en comprensión de estos tipos de capitales evidenciados en las experiencias de las participantes es pertinente precisar que el interés de la presente investigación es comprender las construcciones de maestros adscritos en la escolaridad que forman y perciben criterios de selección de obras literarias para su lectura. Entendiendo que existen instituciones que constituyen el mundo social de los sujetos como lo son la familia, la escuela y la universidad; por tanto, a continuación, se describirá el capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivado –literatura infantil- hallado en los relatos de las maestras.

El capital cultural se evidencia en las formas de acercamiento como lectoras de literatura de las participantes que está ligado a los conocimientos que de acuerdo con Pierre Bourdieu puede hallarse en tres estados: el objetivado, materializado en la posesión de bienes culturales como la literatura; el incorporado responde a conocimientos, habilidades y prácticas que se adquieren en el contexto cercano, como la familia y la escuela; y el institucionalizado que se construye en el sistema institucional (capacitaciones y carreras universitarias) en las participantes esto se evidencia en las diferentes experiencias que fueron relatadas en las entrevistas.

Yo aprendí a leer a los cinco años y medio de corrido que, pues para esa edad es interesante, no recuerdo de mi profesora enseñándome que eso que la manito, no. Realmente, la promoción a la lectura que yo tuve fue a través de mi mamá, cuando yo aprendí a leer, ella fue la que me compró mis primeros libros de lectura. Mi mamá, siendo una persona que solo ha tenido la primaria, ella es una buena lectora, no es una lectora así de cosas muy exuberantes o complejas, pero le gusta leer de todo un poco, cuando tiene la oportunidad lo hace, a través de ella fue que yo aprendí. Esto a raíz de todo,

porque mi mamá siempre se preocupó porque en casa tuviéramos buenos libros de lectura y de consulta, siempre había muchos libros en la casa de texto: Enciclopedias, diccionarios y entonces nosotros teníamos un buen material para consultar las tareas, esa es la mayor influencia que se tiene en casa para promocionar la lectura, fue básicamente mi mamá y mi hermana mayor que tenía ese gusto por leer, investigar. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Yo tuve una relación muy afortunada con la lectura, porque mi mamá es maestra. Entonces ella estaba en ese momento en su licenciatura, ella era normalista; estamos hablando de casi cuarenta años atrás. Qué bueno que me haces esa pregunta, porque estamos hablando los métodos de enseñanza de lectura, y en ese momento estaban intentando hacer algo diferente, ella estaba experimentado conmigo prácticamente, me enseñó a leer con un método, que en ese momento era una exploración que consistía en que no se iba de la letra a la palabra, sino del sentido a la palabra, es decir, la grafía y luego a las letras. Entonces, yo aprendí a leer muy distinto, aprendí a leer en un sentido muy afectuoso, lo que yo hacía era... ella me compró una biblioteca con discos, yo oía los cuentos- se llamaba la biblioteca fantástica – tenía muchos tomos, yo creía que leía los cuentos, porque yo no leía todavía, entonces yo abría y leía, porque el disco me iba diciendo lo que estaba ahí, pero las grafías yo no las entendía todavía. Como yo aprendí a leer, no era la manera que tradicionalmente se enseñaba en Colombia, digamos que siempre el proceso de lectura en Colombia al principio de los tiempos estaba asignado en una cartilla que los maestros recibían, incluso en esa cartilla, les decían exactamente cómo debía ser la clase, los temas eran la letra L, Z, A, así era como se enseñaban. Yo no aprendí a leer así, y como yo aprendí a leer así, mi relación con la lectura siempre fue muy afectuosa, es decir, desde la curiosidad, desde el descubrimiento, desde el sonido con sentido de la palabra, o de las cosas. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Resulta que yo aprendí a leer por los Testigos de Jehová, quienes me ensañaron a leer desde pequeña. Y mi papá tenía un libro que se llama *Los amigos del Hombre* de Celso Román, ese fue el primer libro que yo leí, mi papá tenía varios libros guardados, esos fueron los primeros que empecé a cacharrear en donde también estaba el boyacense Ernesto Soto Aparicio. De ahí yo arranque, pues nada, me gustó, pues entonces a partir de allí me he cultivado en la lectura, ahorita estoy inmersa es en literatura del conflicto, estoy leyendo la *Pentalogía* de Daniel Ferreira, esto por interés personal. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Diferentes actividades extraescolares fueron incorporadas como prácticas cotidianas en el nicho familiar. Por ejemplo, en el hogar de la profesora Ámbar se dio prioridad al estudio del código escrito y la promoción de este con textos que se tenían o compraban en casa. De otro lado, la profesora Zea manifiesta que tuvo la posibilidad de leer literatura con encuentros afectivos y orales, lo cual ha

incidido en su actuar en el aula. Por su contexto, la profesora Ethel reconoce el acto lector en el compartir un credo religioso que le ha posibilitado el acercamiento a la literatura y a la lectura. Esta comprensión del capital cultural como incorporación está determinado por el contexto y el momento en que las maestras aprenden, o se acercan a la lectura, y sobre todo a la literatura, lo que indica que la interiorización de recursos está mediada tanto por las posibilidades internas como la externas para adquirirlos. Definiendo las posibilidades internas como las capacidades personales y familiares: las personales refieren a los gustos y deseos de las maestras, que en palabras de Pierre Bourdieu (2000) se refiere al *Illusio*, es decir el interés por hacer parte del juego en la dinámica social, para el caso de las docentes participantes está relacionado con la lectura, el estudio, las actividades culturales, entre otros; las familiares, tienden a estar relacionadas con los medios que posee el hogar para acceder a determinadas actividades que refieren a intereses particulares; ambas se vinculan, en tanto estas últimas pueden determinar el inicio y la proyección de las primeras.

Las posibilidades externas están asociadas con las ofertas que brinda el contexto inmediato para que los sujetos obtengan mayores oportunidades de aprendizaje y socialización. De acuerdo con lo compartido por las participantes, es evidente que, las posibilidades intrínsecas familiares y personales permitían el acceso y aprovechamiento de actividades en donde la oferta cultural podría ser limitada o restringida. Es así como las profesoras Ethel, Ámbar y Zea remiten sus experiencias iniciales a la lectura como medio principal para la incorporación del conocimiento lingüístico o de manera singular con la literatura infantil. Este capital cultural, hecho cuerpo, se ha configurado de manera progresiva en las formas de ser, ver y actuar en el mundo social, pues sus ideas y apuestas son etiquetadas y respaldadas por lo que representan ahora: maestras formadas que ejercen su quehacer en la escolaridad.

Con respecto a lo planteado, es relevante remitir a Robledo (2008) para poder reconocer los contextos y los agentes que hacen parte de estos capitales culturales creados desde diferentes espacios de acción. Es así como Robledo, se refiere a que cuando somos adultos y hemos sido nutridos con literatura, recordamos no tanto la historia, como la persona que nos la entregó. Recordamos, a veces, apenas fragmentos borrosos, pero rescatamos con nitidez el escenario, el ambiente, la sensación de placer y seguridad al lado de quien nos entregó la palabra con amor. Recordamos también la sensación de estar habitando un espacio de libertad, donde las paredes del mundo se ensanchaban:

Lo recuerdo con mucha claridad, el libro con el que me acerqué sola, no sé el porqué estaba en mi casa, tal vez mi hermano lo había leído y lo dejó por ahí fue *El túnel* de Ernesto Sábato. Yo estaba en el colegio, muy chiquita, creo que no debí haberlo leído a esa edad, pero pues estaba ahí y me pareció interesante el título y como ya me gustaba leer, pero me trastornó muchísimo, porque el personaje era como muy cargado de esa voz tan fuerte de la primera persona y con toda esta psicología tan marcada y pesada, para mi edad eso fue muy impactante. A partir de ese texto, creo que ese texto me influyó mucho en mi interés por la literatura que siempre tenga una voz psicológica fuerte, no pesada, sino fuerte que tenga carácter, esos son los textos que me gustan, los textos que construyen una voz narrativa con un carácter muy definido, como que resuena, que el lector termina y le resuena constantemente. Ese es el primer texto que recuerdo con mucha fuerza luego entonces, empezó a interesarme la literatura fantástica, toda esta literatura del *boom*, una literatura europea alrededor de los cuentos de hadas, no los tradicionales, sino de esas figuras fantásticas me parecían muy interesantes, de las situaciones que podrían ser fantásticas, pero eran reales. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Es la curiosidad de leer lo que había en casa, en los libros de texto de español, yo iba a las lecturas, lo que había como narración o poemitas, siempre me inclinaba era a esas lecturas a escudriñar en el libro. Siempre esa inclinación por la literatura siempre ha estado ahí presente, todo el tiempo, si me pongo a pensar por el mismo interés, mi mamá me hacía llegar muchos libros por allí, pero básicamente ha sido mi inclinación por el descubrimiento, más que todo, por el acercamiento que tenía a los libros que hacían parte de mi vida, de mi contexto cuando era niña; o ya de adolescente tenía unos libros que habían sido heredados por mis hermanos, o estaban para consultar. Y siempre, me ha llamado la atención buscar libros, donde haya libros, donde haya acumulación de cosas, siempre me despertará esa curiosidad. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Yo creo que aquí la que más influyó, fue la profesora Soledad, la de filosofía, esta profesora me regalaba libros y nos veíamos al descanso, en donde ella me contaba sus cosas y para ese entonces fue que yo leí *Vigilar y Castigar*. Entonces, me empezó a pasar literatura rusa, fue ella más que todo. También, cuanto pequeña venían a contar historias los testigos, las historias bíblicas; mi papá me patrocinaba y él me decía: "léame", más que él a mí, yo le leía a él. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

La incorporación del capital cultural puede hacerse a través de varios medios: por un lado, están las vivencias cotidianas, que les permiten a las profesoras acumular conocimientos y experiencias en un ámbito determinado. En donde no cabe duda de que los primeros acercamientos influyen en gran medida en el criterio de lo que se debe leer, a su vez, queda en la memoria los sujetos que motivaban

el gesto de compartir la obra en físico, una sugerencia textual, o como en el caso de Ethel una razón para compartir su oralidad con un ser amado. Esto suscita una cita de Daniel Pennac de *Como una Novela* (2001):

Y a un ser querido será el primero a quien hablemos de ellas. Quizá, justamente, porque lo típico del sentimiento, al igual que el deseo de leer consiste en preferir. Amar, a fin de cuentas, es regalar nuestras preferencias a los que preferimos y estos repartos pueblan lo invisible ciudadela de nuestra libertad. Estamos habitados por libros y amigos. (p. 45)

De otro lado, se encuentra la formación autodidacta o informal, que de igual manera provee a las personas cultura. Esto también se reconoce en la educación formal que acredita la formación de los sujetos mediante diplomas o títulos formalmente independientes de la persona. La competencia cultural según Bourdieu (2000) porta un valor convencional duradero y legalmente garantizado que se consolida en la educación formal. No obstante, como se reconoce en los relatos expuestos anteriormente muestran la posibilidad de adquirir un capital cultural fuera del ámbito institucional cuestión que determina y valida hacer ciertos actos en su propia labor docente:

En esa capacitación, se suponía que debía continuarse, pero las cuestiones políticas y de presupuesto pues eso nunca dejan que continúen esos programas. En esa semana nos entregaron muchas herramientas para promover la lectura y algunas se han tratado de seguir, las que se pueden por el tema de lo fáciles que son, la consulta de libros, el préstamo de libros. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Al principio preguntabas de qué otras experiencias han enriquecido mi práctica docente, tengo un gusto por la biblioteca muy grande, pero en el colegio no hay biblioteca, entonces es muy triste. Yo hice un curso en el SENA de bibliotecología y he tomado cursos de lectura en voz alta, esto de la mediación de la lectura me gusta mucho. Porque incluso con los grandes, leer en voz alta es maravilloso, uno creería que no les gusta, pero al joven le gusta que le lean, siente que es a él al que le hablan, es muy interesante cómo al muchacho que le gusta solo el celular y esto que los maestros dicen que solamente le gusta eso, no, le gusta que le lean en voz alta. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

He participado en varios talleres que ha ofrecido la BIBLORED con la formación de lectores, estos talleres como tal son libres, entonces no existe una certificación que, dé validez frente a una institución,

ahí tuvimos la oportunidad de trabajar literatura Celta, literatura del medioevo y así he estado en varias cosas, pues me gusta mucho. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

A los procesos formativos institucionales o certificados le anteceden capacitaciones que han permitido la comprensión de un tipo de capital cultural lector y literario, lo cual se ha incorporado en las experiencias de las maestras donde son muy variados los sentidos y las implicaciones de este tipo de capital que se adquiere. Por otro lado, se encuentra la formalización que confieren instituciones con títulos o diplomas que representan el capital cultural incorporado acreditado, que opera como abanico de cartas bien nutrido para hacer parte del juego que en algunos casos refiere la posibilidad de reconocimiento y prestigio en el entorno cercano (Bourdieu, 2000):

Luego, hubo una época en donde la poesía, me parecía muy con el lenguaje simbólico que yo estaba buscando cuando empecé hacer la maestría en escrituras creativas, entonces empecé en enfocarme en los textos cortos, estaba ahí: Monterroso, Valadés, Borges, Cortázar, había ahí un poco de simbolismo que me interesó siempre mucho y esos son los textos que ahora me gusta trabajar con los niños. Me gusta que los niños encuentren en lo simbólico muchas posibilidades, esos textos que tienden a ser muy breves, dan todas esas posibilidades de descubrimiento y a los niños les gusta jugar mucho con los sentidos, también les encanta adivinar posibles simbolismos que pueden encontrar en los textos. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Mis maestros eran excelentes, excepcionales, como mi maestro de literatura española era español, graduado de la Complutense. Entonces siempre se aprendió algo ahí interesante, no solo lo que nos ponían a leer, las anécdotas personales que él tenía que fueron muy enriquecedoras. Entonces, la universidad si hubo mucha promoción hacía la literatura, muchísima, y pues eso fue bueno, no solo a la lectura, sino a la escritura, los talleres de lengua, talleres de poesía, talleres de texto, también hacia la parte dramática con algunas actividades con la dramaturgia, entonces sí hubo un desarrollo enriquecedor para la formación. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Si bien había espacios para literatura indígena, literatura universal, literatura latinoamericana y había otras electivas sobre profundizaciones metacognitivas en los procesos de lectura, no se abordaba la literatura infantil. Solamente los estudiantes de pedagogía infantil tenían el acercamiento a la literatura infantil. Entonces digamos que se nos formó pensando en una población más grande, cuando una empieza a trabajar con población infantil ya en escenarios formales, el colegio tiene claro qué es lo que quieren que los niños lean, y por lo general son textos que son adaptados para esas edades, eso es algo que yo no recomiendo. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Estas titulaciones para las participantes son importantes no sólo para desempeñarse en determinado empleo, de hecho, este tipo de capital confiere autoridad académica al sujeto que lo porta, pero también legitiman criterios de selección, y a su vez comprenden acciones censoras inconscientes que han sido perpetuadas por instituciones de educación superior, puesto que regulan los accesos a la literatura infantil estructurando fronteras de lo considerado pertinente para una carrera según preceptos curriculares y normativos. Por lo que, de acuerdo con Bourdieu (2000) las experiencias pre-lectoras pueden o son transmitidas, esto permite la consolidación de lo objetivo y lo subjetivo de ciertas formas de concebir la lectura y la literatura infantil, pero también determina los criterios de selección de obras para la escolaridad.

En definitiva, el capital cultural de las maestras se expresa de diferentes formas: objetivado, en la importancia que tiene la lectura de literatura y el uso de ciertos libros en sus familias, influyendo en las vidas académicas de las maestras; incorporado configurado a partir de las primeras socializaciones con el mundo determinadas por la combinación y el aprovechamiento de las posibilidades intrínsecas de sus familias y las posibilidades extrínsecas del contexto en el que interactúan; e institucionalizado, que es evidenciable y comprobable a través de títulos académicos, que confieren reconocimiento social, autoridad académica, amplían las formas de selección de obras literarias y perspectivas de la literatura infantil. Es así como las maestras dan cuenta de una relación con el saber que va más allá de las instituciones, y que les permite cuestionar su lugar y las herramientas con las que cuentan para dar de leer.

#### [Balance general: criterios de selección de obras de literatura](#)

La construcción de este capítulo fue un ejercicio que retomó diferentes elementos sobre las interacciones sociales, culturales y profesionales de las maestras, quienes ubican y movilizan criterios de selección de obras literarias (literatura infantil) en el aula. En un primer momento se desarrolló un recorrido de los sentidos de las maestras respecto a las consideraciones de la literatura infantil y el lector niño, como también se reconocieron ciertas dinámicas lectoras en el aula. Luego se presentó la censura con subcategorías que emergieron en comprensión de los hallazgos de la normativa y los relatos docentes donde se puede concluir que la censura constituye una fuente de control del pensamiento y el comportamiento social en el marco de estructuras de poder, lo cual influye en la selección de obras por parte de los profesores. Y, por último, el capital cultural que está determinado por posibilidades intrínsecas personales y familiares, además de las

posibilidades extrínsecas, es decir las ofrecidas en los contextos sociales. A través de estas comprensiones se evidenció que estas relaciones les han permitido a las maestras hacer y ser en el aula.

Dentro de este panorama se encuentran cinco filtros para la selección de obras de literatura infantil: Planteamientos de normativas en torno a la lectura y la literatura; estructuras formales y literarias de los textos; competencias lectoras de los sujetos; situaciones socioeconómicas de los lectores; gustos, estereotipos o prejuicios de las maestras. No obstante, las tensiones entre estos criterios se sitúan en la forma en que los agentes se ubican en la escolaridad y promueven un campo de enseñanza que permita perspectivas fuera de lo regulado, lo prohibido, o lo adecuado, tal y como lo expresa la profesora Ámbar en uno de sus relatos:

Yo lo veo más por el lado del maestro, porque en últimas, la normativa, la cuestión económica que es el tropiezo para hacer grandes cosas en el colegio, superar esa situación y no quedarse con eso, pero es que nunca hay plata, digamos que el maestro es que tiene que mirar a ver cómo utiliza esa formación, esa vocación para traspasar todas esas fronteras que la normativa y la cuestión administrativa nos impone. Pero, siempre será el maestro el que pone el inicio y el que lleva a feliz término cualquier proceso de lectura, independientemente de que se la pongan complicada, si nos quedamos en que no se puede, no se puede, pero hay gente con más poco de lo que tenemos en el colegio trabajan más por esa actitud que tienen, por vocación del servicio y del amor por el trabajo. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

En este sentido, al interrogar por los criterios de selección, las maestras tienden a incorporar ciertas determinaciones de tipo literario, cognitivo y contextual que generan tensión a la hora de plantear las obras para ser leídas, en donde muy pocas veces se acude a la literatura infantil. Estas predisposiciones determinan formas de comprensión frente a los lectores y las obras literarias que se consolidan en los planes o proyectos lectores del año lectivo. Por otro lado, y de acuerdo con lo planteado por la profesora Ethel existe un proceso escolar para la selección de textos, lo cual contempla: en primera instancia, los planteamientos de la lectura literaria en la normativa enfocándose en las disposiciones acerca de las competencias lectoras, lo cual también contempla tipologías textuales que se relacionan con grados de escolaridad. Es posible que, en segunda instancia, se presente una hibridación en la que se ponen en tensión los principios considerados idóneos para ser parte de un lugar o un espacio determinado, también se ponga en juego lo propio y lo ajeno, haciendo de esto una combinación que extiende las posibilidades de

selección y ubicarse en las posiciones del campo de la enseñanza en las que emerge el gusto y el deseo del maestro lector. Este proceso también puede comprender una especie de prejuicio acerca de lo considerado como buena obra generando un criterio de selección hacia las cuestiones formales de un texto:

Debe ser una obra bien escrita para eso el maestro debe leer muchas cosas, buenas o malas; en término del lenguaje debe ser una obra bien escrita; en términos de estructura debe ser una obra bien pensada; en términos también de la experiencia del autor. Algo que ayuda mucho a elegir un texto en términos de calidad lingüística son las reseñas críticas, eso orienta mucho al maestro en la orientación del texto, las reseñas críticas de las obras. Pero en especial, lo que me ha ayudado mucho en la elección de textos es lo que otros autores opinan de obras de otros autores, la referencia que otros autores puedan dar, sus propias obras preferidas, eso a mí me encanta para poder guiarme. Cuando escucho por ejemplo que un autor presenta su obra, hay otras obras que ese autor tiene y esos otros autores me ayudan a elegir. Entonces, esas son las estrategias ¿qué otras voces hay al respecto de ese texto? Esos serían los dos criterios fundamentales, el lenguaje y la estructura, las intenciones y qué tan bien están construidas, porque pues la intención es lo que le queda al lector ¿Qué tan construida? ¿Qué tanta maestría hay en la construcción de la intención del texto? Es muy difícil tener en las obras artísticas tener ese criterio, pero creo que a uno lo ayuda mucho leer a la crítica, eso lo ayuda a uno mucho y por supuesto yo le digo mucho a los niños de que hay que alimentar el ojo, es decir, qué tanto ve uno para ganar un criterio, qué tanta lectura de lo estético tiene uno para entender qué tan buena es una obra, o qué tan mala es. Un poco al leer se aprende leyendo y al tener ese criterio qué tan bueno es algo, aprende uno viendo mucho y escuchando lo que otros dicen de esas obras. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

El relato de la profesora Zea introduce en el proceso de selección, además de las cuestiones formales de una obra, ciertos valores literarios adjudicados por parte de otras instancias, como la crítica literaria. Esta posición implica ciertas formas de capital cultural que se asumen como estrategia para acceder a otras formas lectoras para que sean partícipes del campo de la enseñanza. Sin duda, el proceso de selección es reinventado por las maestras con el intercambio de otras posturas literarias que consolidan o permiten nuevas formas de acercamiento a las cuestiones literarias.

Las formas de interacción con la lectura se ven intrincadas con los contextos de los estudiantes relaciones que están marcadas por un capital económico que impiden la ampliación de un capital cultural lector. En esta perspectiva, la noción de censura empieza a tener una significación más amplia, pues, por un lado, confiere relaciones estructuradas en la educación, más allá del

carácter cultural o formativo; por otro lado, retoma los elementos simbólicos de los recursos, que, a su vez, generan tensiones y generan posibilidades para el acceso a la literatura. Ante esto, el criterio del contexto lector se ve determinado por aspectos económicos, pero además necesidades sociales como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Siempre tenemos desde el principio, qué vamos construir al final del proyecto, que tiene cierto tiempo limitado, al principio limitamos los proyectos a un tiempo de tres meses, o cuatro meses, o lo que durara un periodo académico, pero con el pasar de los años hemos inclusive hecho proyectos anuales, todo el año trabajamos alrededor de un solo tema; también, nos lo ha permitido la experiencia que hemos ganado y el conocimiento del contexto y los niños, eso nos ha permitido como abordar un tema de año escolar. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Al momento de las entrevistas se manifiesta constantemente la importancia de reconocer la situación emocional, económica y social de los estudiantes con el fin establecer la pertinencia de las obras literarias. Por ello, situar a los lectores es una estrategia para determinar el tema, la extensión de los textos y las dinámicas a usar durante el proceso lector viene acompañado con el tiempo institucional; además de implicar un reconocimiento monetario que constituye la posibilidad adquisitiva de la obra por medio de la fotocopia, la compra, o la búsqueda del libro digitalizado, por esto se recurre constantemente al texto corto y anacrónico. Estos aspectos tienen implicaciones profundas en el desarrollo del lector, de tal manera que se coarta el mundo literario de los niños, eliminando la posibilidad del conocer por medio de las letras y el arte, lo cual también impide aportar otras formas de dimensionar su realidad desde la perspectiva de la literatura infantil.

Si bien las posibilidades intrínsecas y extrínsecas son determinantes para la incorporación del capital cultural, resulta importante destacar que aquellas también resuelven la selección de obras literarias. En las experiencias de las maestras son muy variados los sentidos y las implicaciones del tipo de capital, para algunas refiere la posibilidad de mostrar lo adquirido y ciertos gustos que están marcados de estereotipos y prejuicios:

Y todo lo que tenga que ver con poesía clásica, Garcilaso, García Lorca (me gusta mucho). En sí, la literatura clásica, tengo énfasis en esa literatura por la universidad, entonces mis afectos van por ese lado, ya como lo contemporáneo, casi que no me llama la atención, de pronto, habrá cosas por descubrir, pero me inclino mucho por la literatura clásica. (Ámbar, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Hay una discusión interesante en el campo del lenguaje y es si se lleva el libro, además de varios maestros que han tenido esa discusión, si se lleva al aula el canon tradicional, o si se lleva al aula esos libros que se venden como pan caliente que son los best seller para jóvenes estilo Harry Potter, El Señor de los Anillos y otras trilogías. También existe una tendencia en Colombia a esos textos fáciles de leer, rápido y ágiles que son la literatura light. Al respecto de esos textos ágiles, de mucha acción, generalmente no me gustan y no me gustaría que los niños lo leyeran tanto, de todas formas, pues si logramos que el niño le guste leer es importante ya, pero si el niño encuentra en la escuela textos con un lenguaje elaborado, con historias que les permitan reflexionar sobre sí mismos de situaciones que les permitan activar la conciencia sobre el mundo, me parece que esos textos son importantes, pero cuando encontramos esos textos llenos de acciones y no hay unos personajes contruidos con una profundidad, siento que son textos muy banales. (Zea, comunicación personal, 07 de abril de 2021)

Lo que pasa es que hay una predisposición para la lectura de literatura infantil, entonces se piensa que leer literatura infantil solo es para niños, entonces, las personas empiezan a decir que por qué deben leer eso que es muy sencillo, por ejemplo, si uno le pone a leer un Momo, o revisar el *Animalario Vertical*, o revisar el de *Where the wild things are*, siempre hay una predisposición acerca de lo que es la literatura infantil, uno se pone a hablar de Sáez Castán y no se le da el valor. Entonces, aquí, lo que nosotros trabajamos la primera línea por la que nos fuimos fue la del terror, por lo que leímos a Horacio Quiroga, a Stephen King, a Stevenson, a Poe; y bueno de ahí ya nos estábamos yendo un poco a trabajar literatura de violencia, pero digamos que en estos espacios donde hay adolescentes es muy difícil proponer lecturas de literatura infantil desde una mirada diferente, porque se tiene esa concepción de que es sencilla. (Ethel, comunicación personal, 15 de abril de 2021)

Estos aspectos sustentan la importancia de reconocer los tránsitos configurados familiar, comunitaria y socialmente a través de una construcción permanente de criterios lectores y literarios. Así, tras lo expuesto, el maestro es quien establece las oportunidades lectoras donde emergen elementos que transversalizan el quehacer docente y lo constituye en posibilidades del conocer la realidad por medio de la lectura y la literatura infantil, la última siendo la más olvidada y poco considerada como importante para el desarrollo del lector niño en la escolaridad. En definitiva, enfocar la investigación en la experiencias y trayectorias lectoras de estas maestras resultó ser una apuesta enriquecedora que permitió, además de conocer momentos representativos de sus vidas, comprender que sus procesos no se limitaron a espacios formales de la educación encontrando sentidos multidimensionales que afectan el ámbito educativo. Las raíces que enlazan las experiencias de estas maestras están determinadas por valores adjudicados a los

libros, configurando cánones literarios, lo cual permitió identificar elementos que determinan dinámicas de selección de obras literarias en el ámbito educativo distrital debido al rol que cumple el maestro dentro del marco estructural del campo de la enseñanza.

## Conclusiones

Los caminos transitados como maestra de colegios públicos y privados llevaron a emprender una investigación sobre los criterios que son usados para la selección de obras de literatura infantil, de manera que pudiera profundizar en las dinámicas del sistema educativo y sus normativas con respecto a la lectura, la literatura infantil y el lector niño. Estos intereses llevaron a pensar en el maestro como agente principal, puesto es quien permite transitar y vincularse en la formación con ciertas lecturas que emergen en el campo de la enseñanza. Así fue como me propuse indagar sobre: ¿Qué elementos intervienen en la configuración de los cánones<sup>18</sup> de lectura de literatura infantil en el contexto escolar en Bogotá? Para dar cuenta de este cuestionamiento, se tomaron decisiones teóricas, para comprender los hallazgos en los planes, políticas, programas y proyectos a nivel distrital; como también para abordar las entrevistas semiestructuradas de las maestras participantes desde los relatos de su trayectoria como lectoras. Por tanto, a lo largo del documento se expusieron aspectos emergentes para la reflexión y debate que dieron respuesta a la pregunta y a los objetivos de la investigación con un paradigma interpretativo- comprensivo que permitió considerar a: la literatura infantil, la censura y el capital cultural.

Los libros para niños han venido ocupando en el sistema educativo funciones instrumentales en donde se establece un conjunto de textos dirigidos para unas edades específicas que les permiten a los maestros evaluar la competencia lectora necesaria para mejorar los resultados de los estudiantes del país en las pruebas internacionales estandarizadas que darían cuenta de un mejoramiento en la calidad de la educación colombiana. Incluso, la literatura infantil (propia de arte) también ha sido objeto de instrumentalizaciones que la han conducido a distanciarse radicalmente de "intenciones pedagógicas". Con este análisis no se desconoce las alternativas que otros maestros y otras instituciones han planteado para construir otro lugar posible para la literatura en la escuela; un lugar que reconozca y privilegie la relación de los lectores con un objeto estético que le interpela en la construcción de sí mismo y, en esta medida, escapa de los controles y las cuantificaciones de las que se ha intentado hacer objeto a la lectura literaria. Ello implica, por supuesto, una relación de los maestros muy cercana con la lectura y con la formación

---

<sup>18</sup> Bloom, Harold (1995) "El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas"

de “buenos lectores” en la escuela. La investigación permitió ver que en la configuración del canon escolar intervienen múltiples elementos como disposiciones de la normatividad y lineamientos institucionales, intereses del mercado, entre otros, pero ninguno de ellos es determinante. Lo que sí resulta fundamental son los acervos literarios de los maestros que se traducen en capitales culturales que se transmiten a las nuevas generaciones.

En lo que concierne al acervo cultural específico de la literatura infantil, fue posible identificar, en los relatos de las maestras entrevistadas, dinámicas de la selección de obras que confieren cierto grado de inferioridad a la literatura infantil, y que además les conciben como no aptas para ciertas edades (jóvenes o adultos). De modo que se hace necesario deconstruir el imaginario en torno a la literatura infantil como una literatura menor.

En el corpus documental analizado es posible notar que existen distintos lugares en los que se pone en juego la literatura infantil en relación con la lectura en la escolaridad. De todo ello, vale la pena poner en consideración el valor de las voces de maestros en la constitución de cánones lectores en la escuela desde sus distintas formas de selección, como mediadores, como lectores y como maestros, sin perder de vista el reparo en las diferentes temporalidades en las cuales es posible elaborar las concepciones sobre la literatura infantil. Es por ello, que se tornó relevante considerar las políticas, los programas y los proyectos a nivel nacional y distrital que retratan las formas de concebir al lector niño, la lectura y la literatura infantil durante periodos en donde fue más álgida la producción de obras dirigidas a la infancia. Todas estas formas de reconocimiento de la lectura y la literatura infantil, más allá de contribuir al establecimiento de verdades absolutas, permiten no solo dimensionar las esferas en las que se requieren transformaciones en torno al campo de la enseñanza, sino también, intentar señalar las formas de censura que experimentan las obras de literatura infantil, lo cual repara en distinguir el capital cultural de los agentes mediadores que incluyen ciertos estados incorporados, objetivados y externos.

Tras lo expuesto, se puede concluir que existen tensiones en el campo de la literatura infantil entre las formas de censura y aquellas prácticas que fisuran el uso de literatura como instrumento de control del pensamiento y el comportamiento social, de tal manera, que se han propiciado reflexiones sobre la condición humana, las relaciones de poder y todas aquellas contradicciones del devenir social. Así, ante las formas de capital cultural se produjeron ciertas comprensiones de los elementos que intervienen en la configuración de los cánones de lectura de literatura infantil en el contexto

escolar en Bogotá. Del mismo modo, se hallaron cinco formas de seleccionar las obras literarias por medio de: normativas que establecen formas de lectura y literatura; estructuras formales y literarias de obras; competencias lectoras de los sujetos lectores; situaciones socioeconómicas de los lectores; gustos, estereotipos o prejuicios de las maestras. Esto se convierte en base para la configuración de criterios de selección de las maestras, permitiendo que, converjan los preceptos (prejuicios, gustos, preferencias, antipatía...) con prácticas de *autocensura*, *censura precedente*, *censura institucional* y *censura del primer lector*.

Para finalizar, no sobra señalar la importancia, para la consolidación de la literatura en el campo de la enseñanza, seguir las pistas de las formas de selección de los textos escolares, de manera particular, a la literatura infantil, en la cual las producciones han ido avanzando de manera importante tanto en la cantidad como la calidad de las obras. Aún quedan narrativas posibles por emerger, una vez se supere el silencio, el tabú, la prohibición y otros factores que confluyen en los planes curriculares y lectores. A su vez, la biblioteca debe surgir de ese lugar olvidado y permanecer en la cotidianidad para constituirse como mundo de realidades literarias para todos los sujetos lectores. Quizá una mirada como ésta exija entender la infancia como espacio vital fuera de las etapas biológicas del ser humano y conectarla con la ensoñación, la añoranza y las diferentes voces que subsisten en la realidad para la existencia y la permanencia de posibilidades que ofrece la vida (Ferrer, 2006).

## Recomendaciones

Como se expresó en el problema objeto de esta investigación, durante su desarrollo se buscó una aproximación a las características y condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura de literatura infantil en la educación. Por todo lo expuesto en los capítulos precedentes, los resultados obtenidos dan apertura a proponer transformaciones en torno a los criterios de selección de obras para la lectura y a las concepciones de la literatura infantil. En este sentido, se cree pertinente enunciar una serie de recomendaciones en el marco de la maestría de educación, y por supuesto, lo que implica el estar en la Universidad Pedagógica Nacional formadora de maestros.

A pesar de que los profesores tengan una relación con la literatura, existe escasez de relaciones frente a la literatura infantil, esto construye fronteras y pocos conocimientos acerca de dicha

literatura. Si bien, los capitales culturales son parte de determinaciones de manera incorporada, subjetivada e institucionalizada, es importante esta última en el marco de la universidad y en la formación de los próximos docentes. Por lo que, se hace preponderante:

- Incorporar en los currículos, la literatura infantil, puesto que en los últimos años se ha tenido en cuenta como electiva o se reconoce para profesiones que tienen como objeto la infancia.
- Se deben dotar las bibliotecas, en este caso la *Biblioteca central* de la UPN con literatura infantil. Puesto que, los libros de literatura infantil se han enviado para el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), al considerar que son para niños, y pues los maestros en formación no necesitan estas obras para préstamo.
- Se deben abrir más espacios como el *I coloquio de literatura, memoria e infancia: Miradas de infancia y escuela en la literatura infantil latinoamericana*; y el café literario de literatura infantil que se adelanta desde el 2020 en la UPN. Lo anterior se hace necesario para convocar al estudio de la literatura infantil y promover espacios de lectura con encuentros de diferentes voces que no impliquen solamente un lector niño.
- Propiciar una indagación permanente a los procesos de lectura, manifiesta en proyectos de investigación que también constituyan innovaciones en las formas de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la literatura infantil en espacios académicos. Esto se plantea a partir de la poca información hallada en las fuentes de revistas institucionales sobre la literatura infantil y la lectura más allá del descifrar el código escrito.

En definitiva, La escuela y los maestros necesitan formación de lectores en donde se interpele al deseo del saber –literatura- para que todos puedan construirse en el gocé estético. En todo caso, en la formación como efecto no existe algo medido u objetivado; es decir, no es explícito que se planifiquen y evalúen una determinadas configuraciones y secuencias didácticas con el fin de particularizar modos específicos de leer. En últimas, hay que reconocer que hoy el hábito de la percepción y el disfrute de la literatura infantil nos exige transgredir los muros de lo “adecuado” y abordar los mundos posibles en recomposición del canon de literatura escolar. Y por su parte, Daniel Pennac (2001):

Las historias que les leíamos estaban llenas de hermanos, de hermanas, de parientes, de dobles ideales, escuadrillas de ángeles de la guarda, cohortes de amigos tutelares encargados de sus penas, pero que, luchando contra sus propios ogros, encontraban también ellos refugio en los latidos inquietos de su corazón. Se había convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin

ellos, él permanecía atrapado en el espesor del propio. Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido. (p. 13).

## Anexo 1.1: transcripción maestra Ethel

Soy licenciada en Humanidades e idiomas he trabajado en el Instituto San Bernardo de La Salle como profesora de francés, después de inglés, y finalmente como profesora de Social Studies; además a partir del 2008 he estado trabajando con NORMA como autora.

¿Cómo fue su iniciación en la lectura?

Resulta que yo aprendí a leer por los Testigos de Jehová, quienes me ensañaron a leer desde pequeña. Y mi papá tenía un libro que se llama *Los amigos del Hombre* de Celso Román, ese fue el primer libro que yo leí, mi papá tenía varios libros guardados, esos fueron los primeros que empecé a cacharrear en donde también estaba el boyacense Ernesto Soto Aparicio. De ahí yo arranque, pues nada, me gusto, pues entonces a partir de allí me he cultivado en la lectura, ahorita estoy inmersa es en literatura del conflicto, estoy leyendo la *Pentalogía* de Daniel Ferreira, esto por interés personal. Entonces, he leído cosas como, un tiempo estuve con los rusos; después un poco con cuestiones tipo literatura de suspenso; después literatura de terror; y me quedé con los alemanes. Bueno, he participado en varios talleres que ha ofrecido la BIBLORED con la *formación de lectores*, estos talleres como tal son libres, entonces no existe una certificación que, dé validez frente a una institución, ahí tuvimos la oportunidad de trabajar literatura Celta, literatura del medioevo y así he estado en varias cosas, pues me gusta mucho.

¿Las personas cercanas a usted como sus padres, abuelos, maestros, tíos o hermanos, entre otros, solían leerle literatura o narrarle historias? ¿Cuál fue el primer texto que leyó por su cuenta? ¿Cómo o quién le permitió conocer ese texto?

Yo creo que aquí la que más influyo, fue la profesora Soledad, la de filosofía, esta profesora me regalaba libros y nos veíamos al descanso, en donde ella me contaba sus cosas y para ese entonces fue que yo leí *Vigilar y Castigar*. Entonces, me empezó a pasar literatura rusa, fue ella más que todo. También, cuanto pequeña venían a contar historias los testigos, las historias bíblicas; mi papá me patrocinaba y él me decía: “léame”, más que él a mí, yo le leía a él.

¿Cómo describe su relación con la literatura?

Yo la describiría como amena, como un tire y hale es peculiar, porque uno empieza ahí sin contar con una buena orientación. Lo que pasa es que uno con el tiempo se da cuenta que quienes le recomiendan a uno libros son los mismos escritores, cuando uno va a las fuentes de ellos es cuando uno encuentra buenas recomendaciones o empieza a orientarse en un proceso. Porque, en el colegio ese proceso no fue ameno.

¿Cómo accede mayormente a los libros, es decir, busca una versión digital gratuita, es usuario de bibliotecas, realiza intercambios con personas cercanas o los adquiere en librerías?

Hasta el año pasado los compraba, también a mí me gusta mucho las publicaciones que hace *Libro al Viento*, entonces tengo casi una colección de libros de *Libro al viento*, aunque yo entiendo que son de libre circulación, esos son los que intercambio, por lo que yo voy leyendo y voy cambiando. De resto los compro, en bibliotecas si hace mucho no retiro, en biblioteca lo que más pido para préstamo son los de teoría. Por lo general, lo que yo compro es literatura, para el acceso a textos teóricos, esos si los saco de la biblioteca.

¿Qué autores o qué libros hacen parte de su canon personal?

Yo diría que Heinrich Von Kleist con la *Marquesa de O*, todos los cuentos de Chejov, yo diría que ahorita Daniel Ferreira con *el viaje al interior de una gota de sangre*, diría también que los *amigos del hombre*, ese también me gusta mucho. También, *la siempre viva* del señor Torres y *Guadalupe años 50*. Otro sería el Quijote creo que todo mundo en algún momento, uno debe tocar esos clásicos de clásicos, *Las mil y una noches*, *Los ejércitos* de Evelio Rosero. Ahora no me acuerdo de muchos.

¿Qué libro no recomendaría para su lectura? ¿Por qué?

Cuando a uno le preguntan no se acuerda, pero a ver uno que diga mano no lo lean, yo creo que *Cóndores no entierran todos los días*, siento que ese libro cayó en una obligación de hablar sobre la violencia, pero no genera una atmosfera empática como para que una persona que nunca ha vivido ese escenario la sienta, como lo harían otros representantes. Y *2666* que no sé, pero no pude, pero me han dicho que es súper, no sé si es que soy un poco cerrada para las cuestiones así, tipo *Agatha*, esa literatura, esa novela negra me cuesta hartito.

¿Realiza, en su tiempo personal, alguna actividad en relación con la lectura literaria?

Resulta que yo estuve trabajando tres años como voluntaria cerca de Molinos, subiendo hacia los cerros. Allí trabajé en programas de promoción de lectura precisamente con niños, pero no recuerdo como paro, hay intereses personales frente a la finalización de este. En la actualidad, me dedico a leer, a tomar apuntes. Habíamos organizado un club de lectura y de cine virtual, pero por las cuestiones de la alternancia y el viaje del colegio a la casa o a la universidad perdimos ese tiempo para la realización, por lo que el club de lectura se acabó, porque todo mundo ya empezó a trabajar, entonces ya todo mundo lee lo que le gusta.

¿Leían literatura infantil en el club y en esta biblioteca?

Lo que pasa es que hay una predisposición para la lectura de literatura infantil, entonces se piensa que leer literatura infantil solo es para niños, entonces, las personas empiezan a decir que, porque deben leer eso que es muy sencillo, por ejemplo, si uno le pone a leer un *momo*, o revisar el *Animalario Vertical*, o revisar el de *Where the wild things are*, siempre hay una predisposición acerca de lo que es la literatura infantil, uno se pone a hablar de Sáez Castán y no se le da el valor. Entonces,

aquí, lo que nosotros trabajamos la primera línea por la que nos fuimos fue la del terror, por lo que leímos a Horacio Quiroga, a Stephen King, a Stevenson, a Poe; y bueno de ahí ya nos estábamos yendo un poco a trabajar literatura de violencia, pero digamos que en estos espacios donde hay adolescentes es muy difícil proponer lecturas de literatura infantil desde una mirada diferente, porque se tiene esa concepción de que es sencilla.

En su formación como maestro, ¿hubo espacios que le permitieran aproximarse a la lectura literaria? Si bien había espacios para literatura indígena, literatura universal, literatura latinoamericana y había otras electivas sobre profundizaciones metacognitivas en los procesos de lectura, no se abordaba la literatura infantil. Solamente los estudiantes de pedagogía infantil tenían el acercamiento a la literatura infantil. Entonces digamos que se nos formó pensando en una población más grande, cuando una empieza a trabajar con población infantil ya en escenario formales, el colegio tiene claro qué es lo que quieren que los niños lean, y por lo general son textos que son adaptados para esas edades, eso es algo que yo no recomiendo. Por ejemplo, si van a poner a leer la *María* en una vaina adaptada, mejor póngale un cuento costumbrista.

¿Qué tipos de textos prefiere leer con los estudiantes?

¿Te refieres a tipologías textuales? Bueno, A pesar de que mi formación no está en sociales por cosas de la vida terminé dando sociales de inglés a niños. Entonces, para mí, uno de los mejores acercamientos que puede tener un niño en su construcción de identidad se da a partir de los textos literarios, entonces casi que cuando yo hacía las mallas curriculares que en el primer colegio no existían, y entre a este colegio donde hay una malla he inclinado los temas a la literatura, porque creo que es el mejor acercamiento que puede tener un niño. Ahorita, en este momento estamos trabajando con una producción de FUNDALECTURA que se llama *Agua, viento y verdor* que habla sobre las diferentes culturas indígenas, también hay un acercamiento a un texto que ellos leen, hay un registro sonoro, hay un relato, hay toda una presentación de estos escenarios multilingües. Nada, yo siento que en la literatura esta todo, uno puede partir de un pequeño texto y uno puede encontrar el contexto histórico, la cosmovisión, se encuentran diferentes factores que, aunque el autor no lo quiera puede llegar a representar su realidad. No obstante, es muy difícil para mí, porque mi asignatura es en inglés entonces me toca hacer un ejercicio de traducción antes de presentar a los niños un texto, y qué pasa, que ese ejercicio de diálogo o de construcción se ve limitado por el manejo del idioma en una segunda lengua. A veces, los niños me preguntan y yo pecó, porque pienso que debería contestarles en español, todo para que no se pierda la posibilidad de crear una conexión. Ahorita, tengo la fortuna de tener esta plataforma que se llama *Make make*, allí se encuentran libros digitales

que uno pueda adaptar al contexto colombiano, pues yo trabajo con niños que según los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) de sociales la idea es construir identidad.

Una anécdota, cuando yo estaba en el San Bernardo tuve un conflicto con mi jefa del área de sociales, porque cuando ella revisó la malla curricular y entró hacer una observación a mi clase, dijo que yo no estaba dando clases de literatura, se debía empezar del tema que me estaba pidiendo. Yo le dije que no era eso, sino que la literatura está en todo, entonces es una reflexión curiosa y es un debate que se da mucho y es sobre la idea de este fenómeno de que si es un profesor bilingüe quiere decir que no tiene la capacidad para, ese tire y empuje de quien maneja el conocimiento, quien tiene la posibilidad de certificar el conocimiento y decir que tiene la capacidad de... Entonces ella me decía que yo era humanista y por eso les metía esto, yo contestaba que ahí estaba lo que me estaba pidiendo. Son unos debates bien curiosos que se dan.

¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los textos?

Primero que el tema pueda ser relacionado con lo que estoy trabajando con los niños. Segundo que en los procesos de traducción pueda utilizar un vocabulario asequible o ameno que les permita dar una comprensión; y algo que me parece muy importante y que es por un gusto personal y es que a mí me gustan los libros ilustrados creo que generan un impacto mayor. El libro que las imágenes me permitan que ellos comprendan en mayor medida lo que les estoy intentando comunicar, eso diría yo. Y bueno, que ellos tengan la posibilidad de tener contacto con una visión de mundo diferente en contraste con otras temáticas.

¿Contempla la lectura de literatura infantil en su propuesta de formación con los estudiantes?

Sí, nosotros hacemos lectura de literatura infantil. Pero bueno, allí peco por ignorante, porque estos acercamientos que yo he hecho... ¿Qué es la literatura infantil? Es aquella literatura que desde un principio el autor se sienta y dice esto es para niños, o es aquella que permite realizar un ejercicio moralizante, o qué es literatura infantil, porque uno en ocasiones encuentra uno que otro fragmento de un cuento X -Y que puede aplicar para un contexto, pero que en un origen no estaba clasificado para infantes.

¿Cómo usa la literatura en el aula? ¿Qué dinámicas utiliza para la lectura de obras literarias? (¿Para qué la literatura en el aula y qué hace con ella?)

Yo la literatura la uso como un juego, es tanto así que con los niños hacemos juegos acudiendo a ella. Voy a situarme de cuando yo era profesora de inglés, acudimos a la literatura del terror por un gusto personal de los pelados, y lo que hicimos fue diseñar juegos. Entonces, simplemente en ese contexto de inglés lo que yo hacía era presentarles, no sé a Huxley y leíamos fragmentos de él para hacer

procesos de identificación de vocabulario, de adquisición de este y aplicación en contextos específicos. Ahorita, en el contexto en donde me encuentro como docente de Social Studies, lo que hago primero es presentar el libro, sin ningún tipo de intervención anterior, miro que ellos lo comprendan, por ejemplo, uno que me ha gustado es *chigüiro*, porque no hay texto como tal. Y bueno, digamos con primero, vamos identificando los personajes, y después vamos viendo qué entienden, qué les gusta, porque un *chigüiro*. Después con los grandes lo que intentamos hacer es construcciones propias a partir de esos textos, adaptaciones o cosas que surjan, o procesos intertextuales a partir del cine, del comic, de cualquier cosa que a ellos se les ocurra.

¿Qué obras de literatura infantil suele incluir en su área? ¿Por qué?

Con los pequeños hemos incluido varios tomos de *chigüiro*; hemos trabajado uno de Javier Sáez Castán – *Los sueños*; hemos trabajado *Donde viven los monstruos*, hemos trabajado otros, pero esos no entran; de Celso Román *el espíritu del Páramo*. Bueno, para niños pequeños he adquirido varios libros ilustrados (muestra el texto), si bien este texto no se podría clasificar como literatura infantil, el tener imágenes me ha permitido que ellos se enganchen, este es *¿Cuánta tierra necesita el hombre?* de Tolstoi, entonces al tener imágenes me permite hacerles una presentación amena del texto que cuando uno entra a mirar no es un texto que digamos que les permita a ellos una comprensión amplia de lo que propone Tolstoi acá. Ahorita, no me acuerdo de que otros textos hemos visto. También hemos leído a *Momo*.

En el marco de la institucionalidad, ¿qué retos ha tenido a la hora de seleccionar un libro, proponerlo para su lectura y ponerlo en circulación entre los estudiantes?

Ahorita no se dio, porque ocurrió esta situación, imagínate que cuando hay espacios libres con X o con Y niños a mí me gusta mucho contar historias, tipo cuenteros. Imagínate que ahí hay un lugar que es un pedazo de tela donde meten libros, dicen que es el rincón de la lectura, pero el rincón de la lectura qué se vuelve, en el libro didáctico de los rompecabezas, en el libro de los dinosaurios, en los libros viejos que los niños tienen en la casa y los ponen ahí. Primero, entonces creo que es acceder a un material que les permita a ellos a llegar a algo, que no debe ser qué lindo el libro, venga lo pinto, eso me parece muy difícil, tener acceso. Otra cosa, es que la literatura infantil si bien en ocasiones se desprestigia el valor que tiene, es caro acceder a la biblioteca infantil, en tener un libro X Y, este libro me parece muy bello el de las emociones, el de los monstruos, ese libro es muy bello, pero tener acceso es muy costoso. Los colegios no le dan el real valor de hacer un ejercicio de selección rigurosa. Entonces, yo creo el tener acceso y las disposiciones del colegio, para eliminar esos imaginarios de no es que la literatura infantil es cualquier cosa.

¿Considera que hay un lugar para la literatura infantil en la escuela? Si lo hubiese, ¿cuál sería ese

lugar?

Yo siento que, si hay un lugar para la literatura infantil en la escuela, pero no se ha reflexionado lo suficiente sobre este. La construcción de ese lugar para la literatura infantil es donde se mandan los niños cuando se considera que no se puede hacer nada con ellos (estudiantes), me explico, si el niño ya termino la tarea va allá; esta cansón, va allá. Ese *rincón emocional*, ahora le llaman así, se convierte en ese espacio en donde puede encontrar esos libros que el niño quiere pintar. Entonces ese acercamiento a la literatura infantil ¿Dónde está? Si se maneja, porque ese *rincón emocional* puede encontrar libros ¿Cuáles? No sé, los trajo él vueltos nada, pero ahí están.

¿Cuál considera que es el lugar de la biblioteca en la formación de lectores?

¿La biblioteca escolar o la pública? En su esplendor, la biblioteca es una mediadora, es una pena que ahorita no se den esos espacios, porque en esos ejercicios de promoción de lectura, de acercamiento, de mostrar esos libros de una manera más cercana al público, es en donde está la clave para que el niño entienda que no es solo para ir a pintar, sino para ir a conocer nuevos mundos, a salir diferente. La biblioteca es un lugar clave.

En donde usted labora, ¿Existe biblioteca escolar? ¿Cuál es el uso que usted le da como docente?

Resulta que, en mi primera institución, la biblioteca era un cuarto grande donde había mesas y un montón de libros, pero no se presentaba como un lugar ameno para que los niños fueran allá, y qué rico voy a leer, ese libro. Y había otro espacio, es curioso, porque donde estaba la biblioteca, pasaba lo mismo que en el Menorah, cuando uno iba a la biblioteca le ponían a la mano esos libros de circulación pública, pero cuando uno veía esa rubia (bibliotecaria) tenía un montón de libros bonitos atrás. Entonces en ese primer colegio que estuve, yo tuve acceso a ese archivo de libros y encontré unos libros muy bellos, unas ediciones que yo decía esto es del 74, estos libros están para que me los llevé o para que los saquen. Entonces, yo lo que hacía a veces no era acceder a la biblioteca, sino a ese archivo para sacar los libros que por interés personal iba a leer o quería que los niños vieran. En este colegio donde yo me encuentro, también es un colegio de la Salle, pero tiene una capacidad económica más alta, entonces la biblioteca es un espacio que es más a menos, porque por ejemplo tiene una disposición de muebles que se vea más llamativo que quieran sentarse a descansar, a pensar otra cosa. Los niños pequeños, no solo tienen acceso a libros de texto, sino a libros ilustrados, bonitos. Además, la biblioteca está ubicada en un lugar central, el niño va a la biblioteca, al lado de la sala de profesores; en el otro colegio, la biblioteca estaba ahí en un lugar donde nadie iba y uno solo pasaba.

¿Dentro de sus metodologías de clase ha contemplado la biblioteca como lugar de lectura?

Sí, en la medida que uno tiene acceso a la biblioteca escolar, porque contemplar sacarlos del colegio

no se puede. Así no sea leer, sino como un proceso de construcción, a si no sea leer, sino a compartir.

¿Ha participado en procesos de formación para ser mediador de lectura?

Sí, tenían un poco de eso, pero era más enfocados en el lector interesado. Si bien, acudían promotores de lectura y se veía ese fenómeno, era más un escenario para las personas interesadas desde diferentes áreas del conocimiento. Y era más para brindar un bagaje de diferentes literaturas, de acercamientos teóricos, iba más para ese lado, igual si contribuye a esos procesos de formarse como mediador de lectura en la medida que tu aumentas el conocimiento que tienes, superas esos estereotipos que se dan en el canon en cuanto a lo que se puede leer y lo que no. Entre tanto, esos objetivos lo que apuntaban era a eso, pero el principal era a realizar un ejercicio de promoción y ampliar el conocimiento que tenía el público sobre su ejercicio de lector.

En relación con su propia trayectoria, ¿qué considera que sería necesario fortalecer en la formación de maestros con respecto a la literatura, en especial a la literatura infantil?

Yo considero que es importante, primero realizar un acercamiento a esta (literatura infantil), libre de prejuicios, libre de imaginarios, que permita comprender eso ¿qué es la literatura infantil? Si es aquella que solo se escribe para niños o se adaptaron, o es una realidad más masticada. Segundo, que propiciar espacios de lectura donde se trabaje ésta (literatura infantil), no solo el canon para adultos, sino un acercamiento real y conciso a lo que se ha hecho y se ha escrito junto a las reflexiones que se han gestado de la literatura infantil.

¿Cómo se realiza la selección de textos en los colegios que ha trabajado?

Hay un punto en donde los profesores reúnen para hacer los libros que van a leer en el año siguiente, en algún momento se estaba hablando de trabajar textos que permitieran un trabajo interdisciplinar, como sociales y filosofía. Aquí se basan en el DBA, por ejemplo, es el mito... Estos procesos de selección van más encaminados, no solo en colegio, sino también en la universidad, va encaminado a gustos de los profes y hacia el acudir a lo que ya está. Están más orientados hacia las tipologías, si en primero, cuarto y quinto están viendo el mito y la leyenda, entonces voy a escoger el texto según la tipología, la novela... Primero, se hace eso, las tipologías, luego se mira cuál texto cuadra, y si le gusta al maestro, y bueno se les presenta a los estudiantes. Caen en ese círculo vicioso de siempre mostrar lo mismo.

En los colegios en donde ha laborado, ¿cómo manejan los planes lectores? ¿Tienen algún proyecto en específico?

Como yo soy docente de Social Studies, esto se trabaja más directamente con el profesor de español y sociales, porque como es en español, ellos lo definen y miran cómo se cuadran, aunque esta

selección de textos es más libre.

¿Qué tipo de acercamiento ha tenido con las editoriales?

Yo trabajo con NORMA, este es el segundo o tercer proyecto en el que he trabajado, que trabajen literatura, en este último, porque el anterior estaba enfocado... Bueno, yo hago material educativo de grados décimos y onces principalmente, en la primera experiencia que tuve como autora trabajé más el tema gramatical y se trabajan figuras literarias, en base a eso se escogían textos, pero eran fragmentos y con eso se planteaban unas preguntas y unos talleres a los estudiantes. El de ahorita, es de procesos de lectura, entonces lo que se hace es diseñar talleres enfocados a tipologías y a temáticas, casi desde los procesos de los editores, establecen ejes y temas. Por ejemplo, te dan la tipología y tu buscas el texto, en este caso se potencian los procesos metacognitivos, luego unas preguntas, bien pueden ser de opciones abiertas u otras, ellos han estado incursionando en el material virtual. Lo que hace NORMA y toda editorial, donde pareciera que fueran las mismas, ellos van y presentan sus productos a las instituciones, allí revisan el material y las instituciones establecen si se cumplen las expectativas para enseñar la malla curricular que tienen en español, o en ocasiones la misma malla se adapta a lo que trae el libro para desarrollar por unidades. Ellos los ofertan, las instituciones deciden si los compran y los papás se encargan de ese proceso de comprar los libros. NORMA tiene un cubrimiento amplio en el material educativo, hay cosas que no comparto, desde el mismo proceso de creación, puesto que ser un autor de NORMA tu estas atado a un contrato. Están las normativas y las directivas, y miras cuánto te pagan por quemarte las pestañas en comparación de lo que sacan un libro que lo editan 3 o 4 veces deja mucho que pensar. Igual hay unos limitantes, si bien hay unos procesos creativos, yo no digo que no se den en las editoriales, ya han ganado mucho desprestigio por el manejo que tienen, hay muchas cosas por rescatar, pues en estas cuestiones de textos educativos hay muchas cosas que replantear. Todo al fin de al cabo tiene un fin comercial.

¿Hay fragmentos de literatura infantil en estos textos escolares?

Esto depende de la población y la tipología textual que pretendes presentar. Si se da la posibilidad de presentar literatura infantil.

¿Qué papel tienen el maestro, las editoriales, la normatividad, las directivas de la institución y los acudientes a la hora de seleccionar los textos para leer en el año escolar con los estudiantes?

Es un papel de responsabilidad, de ver qué se vende, de ver el contexto el estudiante para establecer qué es lo más propicio desde la misma elaboración de los libros, es que yo siento que hay un bache grande, porque desde los mismo DBA, como venga ya se está repensando, porque todo apunta a dar respuesta a un DBA, a obtener buenos resultados en una prueba saber. Entonces, en estos procesos de selección, de creación, entonces se piensa a el estudiante, pero entra otros factores comerciales,

empiezan a pensar que van para colegios católicos, entonces hay que tener en cuenta que estos temas son sensibles. Nada que la responsabilidad está en hacer una revisión exhaustiva del material, dejar de reciclar cosas, sino de verdad uno de padre debe ver qué le están poniendo al chino, eso no garantiza si aprendió o no. Uno de profe, tiene que ver estos libros cuántas revisiones tiene, qué tipo de textos están trabajando, de verdad se está teniendo en cuenta las diferentes competencias, da lugar a una formación integral. Todo eso siento que, en los libros, en las mallas curriculares y en el papel se ve tan lindo, pero cuando uno va a ver es difícil. En mi colegio, no se manejan libros de texto de español, los profes hacen las guías, entonces, lo que, si se maneja los libros, va a leer tal novela.

¿Qué cambiaría de las dinámicas institucionales con respecto a la selección de obras literarias y al lugar que estas ocupan en la formación de los estudiantes?

El pensar en que solo el profe de español tiene la capacidad para participar en la selección de textos que va a tener los estudiantes, creo que esta cuestión de la disciplinariedad está mandada a recoger. Siento que debería dar la posibilidad a los estudiantes de escoger lo que quieren leer, o sea obviamente, no quiere decir que los estudiantes deban tener una formación del canon, tienes que ver aquí, se debería presentar opciones, debería haber una real presentación de la comunidad educativa. Debería haber una formación de los maestros, porque así uno este graduado no quiere decir que todo mundo lee o escribe, conozco varios profes que no saben de eso, dejar de pensar que esta formación donde ponen literatura es solo para los niños. Debería haber formación para las personas de servicios generales, de verdad una intromisión de todos esos agentes. Una vez se dio el caso en el otro colegio donde yo trabajaba, una persona de servicios generales no sabía escribir y no fue el profe de español quien hizo eso, de formarlo. Creo que hay dejar de pensar que estos procesos de formación son solo para los niños, sino para todo el mundo, qué abarque.

¿Cuáles considera que son los filtros por los que una obra literaria pasa para llegar al lector en el ámbito escolar?

Primero, está el autor que puede ser de literatura o de cualquier tipo, todo depende. Se puede dar el caso de que autores escriban según lo que considere la editorial, por ejemplo, un escritor crea una novela que presenta a una editorial en donde debe cumplir con ciertas cuestiones para poder promocionar su libro o no y ahí empieza sus procesos de circulación, entonces qué tanta acogida tiene el público para establecer la posible difusión que tenga. Entonces, en estos círculos de publicidad de una obra termina llegando aquí. Pero cuando es de material educativo tu no partes de la nada, la editorial ya ha hecho un trabajo anterior donde dan las tipologías a trabajar, donde ya hay un eje orientador, esa línea que evidencia en las editoriales, debes buscar un texto donde debes explicar la tipología y luego buscar un texto que sea un buen ejemplo para trabajar la tipología textual que más

responda a un eje y a un tema.

### **Anexo 1.2: transcripción maestra Zea**

Yo soy licenciada en idiomas de la Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga, empecé a ser docente de inglés, tenemos esas dos posibilidades, ser docentes de inglés, o docentes de lengua castellana, o docentes de literatura. Luego, cuando hice mi maestría que fue en escrituras creativas en la Universidad Nacional; ya el enfoque que tenía era en lenguaje, lengua castellana que llaman en las instituciones; terminé mi maestría y empiezo mi carrera como docente en el distrito. Tuve muy poca experiencia en colegio privado y la que tuve fue en inglés, pues como siempre mi enfoque había sido la literatura trataba de llevar lo que enseñaba hacia la literatura, entonces, se leía literatura en inglés.

Cuando entré a ser docente del distrito del colegio Antonio Francisco Zea en Usme, he estado allá desde hace once años, desde que entré al distrito, empecé a construir con otras maestras el currículo, por decirlo así, o el plan de estudios que nos interesaba. Digamos que había un grupo de maestras interesadas en torno a la enseñanza del lenguaje en general, y no de la lengua castellana como venía limitándose en el currículo que encontramos. A raíz de investigaciones que encontramos, en la práctica empezamos a desarrollar y a vincularnos con la Red de Lenguaje que es la red nacional de maestros de lenguaje, pues en estos momentos continuamos allí, y cada año participamos en el taller nacional que reúne a todos los maestros de lenguaje de Colombia. Entonces, este intercambio con muchos docentes nos ha permitido como grupo de investigación y en la práctica docente, nos ha permitido ampliar nuestra mirada al respecto del lenguaje, en general. Digamos que hemos dejado de lado un poco la mirada a la literatura, o la literatura como centro y hemos tratado de construir nuestras prácticas pedagógicas alrededor del lenguaje en general. Entonces vinculamos al arte a nuestras prácticas de enseñanza del lenguaje, leemos textos literarios, pero también leemos otros tipos de texto: leemos textos informativos; leemos textos argumentativos de otra naturaleza; leemos textos artísticos; y construimos también con los niños obras de arte (por decirlo así).

El resultado de estos proyectos que hemos hecho a lo largo de estos once años en los que hemos trabajado en la institución, pues los hemos compartido en la red nacional, también los hemos compartido en publicaciones, en donde hemos tenido la oportunidad de participar. Entonces por eso es importante la aclaración que me haces sobre que no es solamente sobre la literatura infantil, porque la experiencia que tenemos es alrededor de otros tipos de texto y no exclusivamente sobre la literatura infantil. También, hemos tratado de construir alrededor de la enseñanza de lenguaje un enfoque que quizás las políticas públicas aún no consideran, que es el enfoque hacía el niño, y no hacia el texto literario. Lo que veíamos es que quizá en el plan de estudios, es que no solamente es de

nuestra institución, sino de muchos planes de estudio de otras instituciones a nivel nacional y es que es muy importante el libro, se ve como lo último, el texto literario es el objetivo final del recorrido del proceso lector; y pues lo que nosotras encontramos en la práctica es que no, el punto final es el niño, o lector, que también somos nosotras, los maestros. Entonces, tanto en el espacio que se construye alrededor de la lectura y la escritura fuera del aula, formalmente hablando, es un espacio en el que están inmersos el lector que es el maestro y también el niño, y que ese niño trae a su familia, trae otros lectores inmersos en sí, así como los maestros traemos nuestra propia experiencia personal e íntima, y está ahí en el aula como palpitando todo el tiempo. Entonces, el porqué era importante el reconocernos a los maestros como unos sujetos lectores, pues porque estamos allí inmersos casi que, tomando las decisiones más importantes, como por ejemplo qué libros se escogen o no para leer. Primero, qué textos se escogen, qué temas se escogen, no siempre es lo que el niño escoge, es otra inquietud que actualmente se discute mucho, que hay que leer lo que el niño le gusta, y pues no es necesariamente así, sino es lo que el niño necesita. También ¿Para qué la construcción de lenguaje en aula?, pues se lee para transformar el mundo, esa es una frase que se ha venido ganando en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura ¿Para qué se lee y se aprende a escribir? Para transformar las realidades del lector, del ser humano en general. Es precisamente que, por eso, nuestra idea ha venido transformándose, hemos entendido en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, que es para eso que el texto va al aula; para que el niño encuentre su voz; para que el niño se reencontre con sus voces que tiene dentro de sí; que son las voces de muchos otros seres que lo habitan, y que el maestro también lo hace. Por ejemplo, una de las estrategias metodológicas que hemos venido experimentado desde siempre, es que trabajamos con proyectos de aula, entonces nuestro plan de estudios no está basado en los libros de texto; o lo que el niño en cierto nivel debe aprender; lo que se debe aprender más, es lo que el niño necesita, ese niño, de ese curso, de ese contexto, que es el de Usme, que es el que conocemos.

Así es como leemos en clase, leemos desde lo que necesitamos leer, de lo que necesitamos leer en términos de relación con otros y con nosotros mismos, y de nuestra relación con el mundo entero, no necesariamente está en nuestra familia, sino eso que nos pasa, le pueden pasar a muchas otras personas en el mundo. Cómo conocemos nuestros niños, al principio hace más de diez años no conocíamos a nuestros niños, pero partíamos de un ejercicio exploratorio inicial. Te voy a mencionar un poco el proceso que siempre hacemos para iniciar nuestro proyecto de aula que también lo hemos venido aprendiendo gracias a la experiencia que otros maestros nos han compartido en la Red de Lenguaje. Tenemos un antes de la lectura, que es un ejercicio de exploración sensorial, y ¿por qué sensorial?, porque gracias a la investigación que hemos hecho alrededor de la semiótica, hemos

encontrado que es fundamental en el proceso de la lectura y escritura, entonces es por eso por lo que lo sensorial siempre está ahí en los ejercicios de lectura, y porque el cuerpo lee con todo el cuerpo, no solamente lee con los ojos y todo esto lo hemos venido aprendiendo a lo largo de los años con los niños.

Entonces, siempre hacemos un ejercicio sensorial que tiene que ver con los sentidos, con lo que vemos, con lo que oímos, podemos poner: a veces experiencias alrededor de la comida; o experiencias alrededor del tacto; o experiencias visuales; a veces podemos compartir pinturas o arquitectura (todo lo visual); pero también, todo lo que tiene que ver con los sonidos. Eso depende mucho del grupo, por ejemplo, hemos tenido grupos muy difíciles para empezar, entonces empezamos siempre con experiencias sensoriales que capten su atención: sonidos, música, ejercicios de relajación, todo eso siempre antes de leer, pero también entendemos que ese proceso en sí del antes de leer formal, ya es un proceso de lectura. Es decir, entendemos que la lectura y escritura están en todo momento; y la escritura viene en todo momento; y la escritura completa la lectura, eso es otro hallazgo que hemos logrado a través de los años; no se escribe después de leer; se escribe mientras se va leyendo, y a medida que se va leyendo; esos escritos que son muchos, alrededor del proceso de lectura, se van enriqueciendo. Cuando estamos leyendo, antes de leer formal vamos tratando de encontrar el camino para leer el texto central (por decirlo así), generalmente son textos completos, no son textos incompletos, ni fragmentos, son poemas completos, es una película es completa. Nos interesa mucho que el niño o que el joven encuentre el texto completo y que podamos hablar de todo el proceso del texto en sí, de su creación, de la riqueza del lenguaje que hay allí inmerso.

Te decía que, para seleccionar el texto, pensamos en todas esas necesidades, pero también en las necesidades que como maestros tenemos y que vemos que las compartimos con los niños. Por ejemplo, hay ciertas edades que la apariencia importa mucho y hay un grupo en particular, en donde esa experiencia importaba demasiado, entonces elegimos un proyecto alrededor de las cicatrices, ese proyecto implicó la lectura de crónicas, de cuentos, de poemas alrededor de la piel, de la idea de la mujer, estética, de la publicidad, etc. Ese proyecto, se fue construyendo y finalmente los niños escribieron una experiencia de sus familiares al respecto de una cicatriz de su cuerpo, muchas niñas eligieron las cicatrices de la cesárea de sus mamás, o las cicatrices de algún familiar que hubiese ido a la guerra. Cosas así hacemos, entonces el texto está en función de lo que queremos lograr que al final siempre es en todos los proyectos, una construcción artística, un texto creativo de los niños que no siempre es escrito, a veces hemos hecho esculturas, hemos hecho pintura, hemos hecho fotografía. Claro, hemos tenido que aprender mucho, porque no somos expertas en todo, pero

pedimos ayuda, si es fotografía pedimos ayuda de alguien que nos asesore con talleres de fotografía, o nosotras aprendemos, y nos metemos en todo lo que podemos aprender para que los niños tengan todas esas posibilidades de lenguaje. Cuando llegamos a ese texto central, ese va apelando a otros, eso nos gusta, esos textos que apelen a otros textos también, entonces si tenemos un texto central eso nos permite llamar una pintura, un texto informativo, nos llama un ensayo y lo hacemos con todos los niveles. Hay una tendencia a pensar que solo se leen ciertos tipos de textos con ciertos niveles, que décimo y once solo pueden leer ensayos, y que sexto no puede leer ningún ensayo; por ejemplo, se piensa que primaria no es capaz de leer textos argumentativos, pero nosotras creemos que, si es capaz, un texto argumentativo de su nivel, pero claro que son capaces de acceder a este tipo de contenidos, pero también construir ese tipo de lenguaje y de discursos.

Entonces, siempre vienen a nuestros proyectos, todos esos tipos de texto. En ese momento de la lectura del texto central y de la lectura de los otros textos que van llegando, no solamente vienen de autores reconocidos, sino que al aula vienen textos de otra naturaleza, como, por ejemplo, la experiencia de las familias. En el caso del proyecto de las cicatrices que se llamó *Escrito sobre mi piel*, las narraciones de las familias venían al aula como un texto fundamental desde sus experiencias familiares, amigos cercanos, etc. Y por supuesto, que nosotras las maestras también tuvimos que hacer nuestra apuesta y nuestro ejercicio de escritura sobre las cicatrices, entonces en ese proceso de lectura y escritura, las maestras también participamos, y eso para nosotras ha sido fundamental, porque creemos que los maestros también somos transformadores en el aula y nos transformamos nosotros; no somos entes que estamos en función de las políticas públicas, o en función de algo externo a nosotros, la literatura y el arte nos permite vincularnos también al proceso de aprendizaje de todo el mundo; entonces, nosotras estamos ahí y también construimos con los estudiantes el producto final de esos proyectos.

Volviendo a esa segunda fase, que es la lectura del texto central y a esos otros textos que van llegando, el niño va escribiendo y nosotras también, eso que surge alrededor de la escritura, no solamente son preguntas sobre los textos, preguntas puntuales de interpretación textual, sino preguntas alrededor de posibilidades de esos textos, son textos que posibilitan construir otras posibilidades a partir de eso que leemos. Hacemos textos formales, claro que sí, hacemos reseñas, textos descriptivos, textos expositivos, consultamos, vamos al aula y compartimos, volvemos a seguir escribiendo, pero siempre con un propósito final en mente, y esa vendría siendo una fase, que podríamos llamar la fase final, pero realmente es la fase que continua otros textos fuera del proyecto. Siempre tenemos desde el principio, qué vamos construir al final del proyecto, que tiene cierto tiempo limitado, al principio limitamos los proyectos a un tiempo de tres meses, o cuatro meses, o lo que

durara un periodo académico, pero con el pasar de los años hemos inclusive hecho proyectos anuales, todo el año trabajamos alrededor de un solo tema; también, nos lo ha permitido la experiencia que hemos ganado y el conocimiento del contexto y los niños, eso nos ha permitido como abordar un tema de año escolar.

Y al final, construimos siempre un resultado a partir del ejercicio de la escritura y de la creación, eso ha logrado ser: un poema que se viene construyendo desde el principio hasta el final; eso ha logrado ser una escultura; eso ha logrado ser, alguna vez hicimos film- minutos; eso ha logrado ser textos para concursos; y así, otras tipologías textuales. Cuando llegamos a esa fase, estamos ya pensando cuál va ser el producto final, siguen llegando textos al aula, es decir, seguimos leyendo y seguimos escribiendo, el proceso que ya es mucho más evidente, el proceso de escritura, el texto final se hace a través de muchos borradores o versiones, tenemos nuestra primera versión, la segunda versión, la revisamos y la volvemos a mejorar; y en el proceso de revisión que es colectivo en gran parte, nos evaluamos y nos autoevaluamos a través de rejillas de evaluación de textos específicos. Muchas veces construimos las rejillas nosotros, entre los niños y los maestros, pero digamos que estas rejillas parten de la lectura de textos similares, de naturaleza similar; por ejemplo, vamos a construir un poema como texto final, entonces como hemos hecho lectura de poemas anteriores, con esa lectura construimos nuestra rejilla de evaluación de nuestros propios poemas, ellos mismos van identificando las estructuras globales, puntuales o específicas de los textos que estamos construyendo.

Hemos hecho muchos textos, unos nos salen mejores que otros, pero pues tratamos siempre de explorar distintos lenguajes, la oralidad nos falta mucho explorar, sobre todo porque la oralidad está muy presente en los grados más pequeños, pero cuando ya van creciendo en esa fase final de la primaria y cuando ya llegan a secundaria, la oralidad se pierde bastante, es decir, la oralidad entendida como esa construcción colectiva, se vuelve mucho más individual, digamos se planea mucho más y no es tan espontanea, ya digamos que es un poco diferente, no hemos hecho muchos proyectos sobre oralidad, casi todo lo que hemos construido, casi todo lo que hemos hecho ha sido con las manos, en parte lo comparten o lo sustentan, pero no es ese el objetivo final. Y cuando llegamos a esa versión final, normalmente la socializamos, no solamente con los cursos, sino también que lo hacemos con la institución, con los papás, hemos llevado esas exposiciones hasta donde nos han permitido, hemos participado en convocatorias. Ese no es el punto final, sino esa posibilidad de texto nos permite seguir construyendo otros textos más, los niños lo hacen por su cuenta, logran entender que es importante porque allí es donde se encuentran, donde se reconocen, donde empiezan comprender la otro (a sus papás, a sus familias). Por ejemplo, un proyecto que hicimos sobre los nacimientos, sobre el origen de cada uno, encontramos historias, sabemos que los niños

tienen historias de familia muy terribles a veces, pero encontramos como experiencias importantes en ellos, que descubrieron sobre sus propias vidas ¿Cómo habían nacido? ¿De dónde habían venido? En términos de que, si habían sido deseados o no, empezaron una confrontación con sus mamás y sus papás, fue importante. Eso digamos que es uno de los principales objetivos de los proyectos y es que el niño pueda encontrarse y eso se significa que se encuentre con sus antecedentes, su familia, sus amigos, su entorno, sus otros yo, por eso nuestro propósito es el niño en términos de relación con los otros, relación consigo mismo y su relación con su entorno; esos son los tres ejes de nuestro plan de estudio y siempre son los tres ejes que atraviesan nuestros proyectos. Otro eje que está en nuestro proyecto y ya te lo mencioné es el texto literario, el texto artístico, el texto simbólico, esos siempre son los textos que nos interesa construir y también llevar al aula.

¿Cómo fue su iniciación en la lectura?

Yo tuve una relación muy afortunada con la lectura, porque mi mamá es maestra. Entonces ella estaba en ese momento en su licenciatura, ella era normalista; estamos hablando de casi cuarenta años atrás, mi mamá estaba empezando a estudiar en ese momento. Qué bueno que me haces esa pregunta, porque estamos hablando los métodos de enseñanza de lectura, y en ese momento estaban intentando hacer algo diferente, ella estaba experimentado conmigo prácticamente, me enseñó a leer con un método, que en ese momento era una exploración que consistía en que no se iba de la letra a la palabra, sino del sentido a la palabra, es decir, la grafía y luego a las letras. Entonces, yo aprendí a leer muy distinto, aprendí a leer en un sentido muy afectuoso, lo que yo hacía era... ella me compró una biblioteca con discos, yo oía los cuentos- se llamaba la *biblioteca fantástica* – tenía muchos tomos, yo creía que leía los cuentos, porque yo no leía todavía, entonces yo abría y leía, porque el disco me iba diciendo lo que estaba ahí, pero las grafías yo no las entendía todavía. Como yo aprendí a leer, no era la manera que tradicionalmente se enseñaba en Colombia, digamos que siempre el proceso de lectura en Colombia al principio de los tiempos estaba asignado en una cartilla que los maestros recibían, incluso en esa cartilla, les decían exactamente cómo debía ser la clase, los temas eran la letra L, Z, A, así era como se enseñaban. Yo no aprendí a leer así, y como yo aprendí a leer así, mi relación con la lectura siempre fue muy afectuosa, es decir, desde la curiosidad, desde el descubrimiento, desde el sonido con sentido de la palabra, o de las cosas.

Ahora que hablamos de eso, siempre es muy importante comprender que, por ejemplo, en este momento hay una discusión muy relevante al respecto de lo que las políticas, ni siquiera son las políticas públicas, sino lo que el ministerio está haciendo con unas cartillas que se llaman *Todos aprender*, que vuelve nuevamente a esa enseñanza de 1910 de las letras y las palabras sin sentido y fuera de contexto. Entonces casi es un retroceso, es muy preocupante que muchos maestros de

educación inicial estén tomando esas cartillas como lo máximo, pero es como a muchos enseñaron a leer en 1910, 1920, 1930... y que por fortuna yo no tuve esa experiencia negativa alrededor de la lectura, creo que eso me hizo una persona que quisiera compartir esa experiencia siempre con los demás. Entonces, desde el afecto es que yo llevo el texto al aula, porque así es como yo siempre lo experimenté, incluso si me encontré maestros nefastos o con una relación nefasta con la lectura, pues nunca me lo transmitieron, porque siempre yo tuve una muy buena experiencia, entonces eso nunca fue importante para mí, porque para mí siempre la experiencia inicial siempre fue muy afectuosa como muy feliz. Eso fue lo maravilloso y mi mamá era maestra, mi hermano también terminó siendo maestro en literatura como que alrededor del lenguaje, de la literatura y del arte siempre he tenido una muy buena relación. Y claro que eso ha sido clave en cómo el maestro llega al aula, los maestros no transmitimos, somos, y el niño lo nota, porque somos muy transparentes, no podemos actuar, los maestros somos en el aula, somos seres humanos y todo eso que cargamos encima está ahí, expuesto totalmente, nuestras creencias, nuestros principios, nuestras buenas y malas experiencias, creo que eso es lo que hace que el niño también se acerqué o se distancié.

¿Cuál fue el primer texto que leyó por su cuenta? ¿Cómo o quién le permitió conocer ese texto?

Lo recuerdo con mucha claridad, el libro con el que me acerqué sola, no sé el porqué estaba en mi casa, tal vez mi hermano lo había leído y lo dejó por ahí fue *El túnel* de Ernesto Sábato. Yo estaba en el colegio, muy chiquita, creo que no debí haberlo leído a esa edad, pero pues estaba ahí y me pareció interesante el título y como ya me gustaba leer, pero me trastornó muchísimo, porque el personaje era como muy cargado de esa voz tan fuerte de la primera persona y con toda esta psicología tan marcada y pesada, para mi edad eso fue muy impactante. A partir de ese texto, creo que ese texto me influyó mucho en mi interés por la literatura que siempre tenga una voz psicológica fuerte, no pesada, sino fuerte que tenga carácter, esos son los textos que me gustan, los textos que construyen una voz narrativa con un carácter muy definido, como que resuena, que el lector termina y le resuena constantemente. Ese es el primer texto que recuerdo con mucha fuerza luego entonces, empezó a interesarme la literatura fantástica, toda esta literatura del *boom*, una literatura europea alrededor de los cuentos de hadas, no los tradicionales, sino de esas figuras fantásticas me parecían muy interesantes, de las situaciones que podrían ser fantásticas, pero eran reales. Todo eso me ha interesado, por ejemplo, Ítalo Calvino tiene unos textos muy lindos alrededor de lo que puede ser fantasioso, pero es real, esa literatura me gusta mucho. Luego, hubo una época en donde la poesía, me parecía muy con el lenguaje simbólico que yo estaba buscando cuando empecé hacer la maestría en escrituras creativas, entonces empecé en enfocarme en los textos cortos, estaba ahí: Monterroso, Valadés, Borges, Cortázar, había ahí un poco de simbolismo que me interesó siempre mucho y esos

son los textos que ahora me gusta trabajar con los niños. Me gusta que los niños encuentren en lo simbólico muchas posibilidades, esos textos que tienden a ser muy breves, dan todas esas posibilidades de descubrimiento y a los niños les gusta jugar mucho con los sentidos, también les encanta adivinar posibles simbolismos que pueden encontrar en los textos. Esa literatura me gusta mucho, y bueno, como también nos hemos encontrado en la pintura y la fotografía, una posibilidad de dialogar con la literatura, toda esta fotografía francesa y posmoderna me gusta mucho, y la pintura posmoderna me gusta mucho, las instalaciones que se hacen transfigurando el cuerpo, todo eso me parece muy interesante, porque genera en el niño una posibilidad distinta de verse.

¿Qué libro no recomendaría para su lectura? ¿Por qué?

Hay una discusión interesante en el campo del lenguaje y es si se lleva el libro, además de varios maestros que han tenido esa discusión, si se lleva al aula el canon tradicional, o si se lleva al aula esos libros que se venden como pan caliente que son los *best seller* para jóvenes estilo *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos* y otras trilogías. También existe una tendencia en Colombia a esos textos fáciles de leer, rápido y ágiles que son la literatura *light*. Al respecto de esos textos ágiles, de mucha acción, generalmente no me gustan y no me gustaría que los niños lo leyeran tanto, de todas formas, pues si logramos que el niño le guste leer es importante ya, pero si el niño encuentra en la escuela textos con un lenguaje elaborado, con historias que les permitan reflexionar sobre sí mismos de situaciones que les permitan activar la conciencia sobre el mundo, me parece que esos textos son importantes, pero cuando encontramos esos textos llenos de acciones y no hay unos personajes contruidos con una profundidad, siento que son textos muy banales. La escuela tiene la posibilidad de que el niño sea un ciudadano consciente del mundo, estos tipos de textos no deberían ir al aula, creo que sería perder el tiempo un poco, que los niños los quieran leer bueno, es su elección de lectura, es respetable, pero si la escuela le propone al niño un texto que le permita ir a otras latitudes del mundo y sobre sí mismo, pues entonces eso es lo que la escuela debe lograr que el niño sea consciente del mundo, a través de la fantasía o la realidad directa, por ejemplo con los textos históricos. Pero si llevamos al aula textos que no le permitan al niño ir más allá de sus narices, estamos perdiendo el tiempo (vuelvo e insisto), esa literatura *light*, yo prefiero no llevarla al aula, siento que no logro que el estudiante pueda construir toda una reflexión del mundo ahí, no lo logró, no estoy hablando de la calidad de escritura, sino de la profundidad, como la trascendencia, hay libros que tienen trascendencia y otros no, pues lo que no, no valen la pena con ese criterio fundamentalmente

En el marco de la institucionalidad, ¿qué retos ha tenido a la hora de seleccionar un libro, proponerlo para su lectura y ponerlo en circulación entre los estudiantes?

Creo que el principal reto es si el texto conmueve al niño, es decir, el reto es si yo conozco al niño, si

yo sé que el niño necesita, o ¿Será que lo estoy haciendo bien? Esa pregunta siempre me la hago, pero si pongo este texto estoy retando al niño a mirarse, o va a pasar por encima sin que le importe, esa es la pregunta que siempre me hago. Claro, por supuesto que hay que leer el texto muchas veces antes de llevarlo, algunos textos lo sorprenden a uno; entonces, uno cree que el texto va a llegar hasta cierto punto, pero el niño logra ir mucho más allá y el texto lo conmueve mucho más de lo que uno piensa. Pero el reto es, qué tanto en común yo como lectora, los niños y ese grupo, ¿Qué tanto tenemos en común? Porque hemos insistido mucho en este ejercicio de que también estamos ahí, y si yo llevé un texto que no me gusta, o con el que yo no me sienta cómoda, pues el niño lo va a sentir, lo va a experimentar, entonces qué tengo en común con ellos, no solo debe pensar en mí, en mis gustos, es más bien la relación que yo tengo con ellos, que es el mundo; las angustias que ellos tienen tal vez son las que yo también tengo, o las que tuve. Por ejemplo, como ellos ven el conflicto armado en Colombia, quizá yo lo sentí en algún momento, o qué tenemos de no común que nos permita el texto pueda situarnos allí entre lo que podemos compartir. El otro reto que me sugiere la elección del texto central es ¿Qué tanto le permita ese texto al niño reconocerse y también salirse de su pequeño mundito? ¿Qué tanto le posibilita el texto literario explorar otras posibilidades y verlas como su propia realidad? Porque finalmente lo que le pasa al niño aquí, es lo que le pasa a un niño de otro país en otro lugar del mundo y si no les pasa lo mismo al menos que el niño entienda que tienen un elemento común con ese otro que pareciera ser tan distante, y el libro debe permitirle eso. Esto es lo que siempre me pregunto con respecto al libro por leer, o la película, siempre pienso qué tanto puedo llegar e ir al lector hacia el otro lado, esos son los retos fundamentales.

¿Contempla la lectura de literatura infantil en su propuesta de formación con los estudiantes? ¿Qué obras de literatura infantil suele incluir en su área? ¿Por qué?

En algunos momentos, se pensaba que la literatura para niños no debería contener elementos históricos, por ejemplo, porque quizá eran muy aburridos o la realidad no les importa a los niños. Pero, he encontrado textos que permite pensar que existe una realidad y que eso no tiene por qué deprimir, o hacer adultos, sino que desde la visión del niño pueda comprender su propio contexto, porque el niño que lo ve y lo vive, quizá en la escuela hemos tratado como de negarle, no sé, si consciente o inconscientemente, un poco al niño de hablar de su realidad. Por ejemplo, hay un librito que leí con los niños que se llamaba *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes, me interesó porque la es la historia de esta pareja que eran ambientalistas en Sumapaz y los desaparecieron, y el niño quedó vivo, estaba escondido, la mamá creo que fue quien le dijo que se escondiera y cuando a ellos los desaparecen, los secuestran y los matan finalmente, pues el niño lo rescata su abuela. Y Yolanda Reyes a partir de esa noticia hace una novelita muy corta, los niños de primaria la pueden leer perfectamente, pero hay

un mundo fantástico alrededor de la ausencia. Digamos que hay una discusión importante sobre el hecho de defender el medio ambiente en un país tan difícil como este y en un contexto como el Sumapaz que en alguna época fue tan violento, pero desde el niño, cómo el niño ve que sus papás son unos seres humanos maravillosos, pero que cómo un agujero negro se los ha tragado. Me pareció muy linda esa historia, los niños se sorprendieron mucho después de que leímos, descubrir que había sido verdad, que esto pasó, y alrededor de esos agujeros negros, cuántos agujeros negros tienen en sus vidas, eso permitió hablar de sus ausencias familiares y encontrar un poco de empatía con el otro.

Otro libro que me gustó mucho con esas edades de pequeñitos es de una Argentina que se llama Paula Bombara, pero ahora no recuerdo muy bien el título, esta es la voz de una niña que cuenta cómo su familia está en la época de dictadura, y se desaparece, y escapándose de sus papás, y desde la niña cómo ve las noticias, cómo ve las acciones de sus papás tan militantes. Un poco cuestiona el discurso estatal, se cuestiona qué querrán decir, un poco estilo Mafalda, se cuestiona las conversaciones de los adultos y de las noticias. Es un libro muy lindo, es un libro con diálogos muy breves, entonces es muy cercano a los niños, porque digamos que sus conversaciones parecieran muy simples, pero están cargadas de realidad y de complejidad. Esos libros me gustaron mucho, pero hay otros libros con una complejidad mucho más grande hay un libro para muchos más pequeñitos que se llama (...), es un texto sobre la identidad en la portada hay una cucarachita en medio de un salón de clases, la niña tiene que irse de la ciudad con su papá, se siente muy diferente, pero resulta que ella ve diferente a todos los demás, pero resulta que la diferente es ella, al final se descubre eso.

Hay unos libros muy bonitos de Marina Colasanti; de Gianni Rodari que juega un poco con la estructura de las historias y eso le parece divertido, eso sobre todo es para hacer un poco de musicalidad en el ejercicio de la lectura que atrae mucho al lector infantil y a uno también le parece muy interesante de andar jugando un poco con las frases, el sonido es muy importante en el proceso lector. Y hay unos poemas muy lindos de Gabriela Mistral que yo los he leído con los niños y que me parece que construye unas escenas muy inocentes del mundo, digamos que hay una visión de los paisajes muy juguetona, eso me parece muy bonito en Gabriela Mistral. Esos serían mis recomendados infantiles, fijate que hay unos textos que parecieran que no son dirigidos al público infantil, pero perfectamente el niño puede acercarse a ellos de una manera muy amable. Alguna vez, leí un texto con chiquitos, en primaria, una novelita corta de Ítalo Calvino que se llama *El Vizconde Demediado*, esta es una novela que parece que uno la puede leer con los cursos superiores, pues claro que uno va encontrando un trasfondo argumentativo muy fuerte; con los grados inferiores se descubre o se puede explorar mucho está condición del ser humano, de ser una cosa y otra. Esta es

la historia de un Vizconde que se fue a la guerra sin saber y lo partieron en dos, una mitad se fue a su pueblo que era la mitad buena, pero luego, apareció la otra mitad que apareció destruyendo todo lo que la buena hacía. Finalmente, la historia es muy graciosa, es muy divertida a los cuentos de hadas de la época, este es un personaje para los niños y muy impactante, porque descubren que todos somos muchas cosas al tiempo dependiendo de la situación, esto reflexiona un poco sobre la cuestión de la identidad y es un texto para adultos, pero es maravilloso leerlo con los niños, se divierte uno mucho. Otro libro que salió hace poco que me divertí mucho leyendo con los niños, son *Las memorias* de Emma Reyes que lo vendieron mucho, pero Emma nunca supo que era buena escritora, pero la ingenuidad de la escritura, le permite al niño sentirse identificado con las cartas que Emma le escribe a Germán Arciniegas sobre su infancia, y los niños se divierten, son conmovidos con la infancia que tuvo que vivir esta pintora, cuando ven las pinturas y ven que fue una pintora muy famosa, pues se sienten como muy emocionados, esa fue una experiencia también muy bonita con ese libro, *La Correspondencia* de Emma Reyes. Esos libros son los que más recuerdo que pueden llegar a ser tan flexibles, habrá mucha literatura.

En relación con su propia trayectoria, ¿qué considera que sería necesario fortalecer en la formación de maestros con respecto a la literatura, en especial a la literatura infantil?

Un principio básico, los niños leen desde que nacen, es decir, no leen cuando descubren las grafías, leen incluso antes de y si los maestros desde la educación inicial entendemos que el niño ya lee cuando llega al aula con su propio código, digamos que lo tenemos mucho más claro de que debemos es participar en ese aprendizaje del niño. No somos los descubridores, los grandes héroes que vamos a enseñar a leer, el niño ya sabe leer y el niño lee el mundo desde su propio lenguaje, lo que nosotros hacemos es acompañar un proceso de decodificación, digamos que formalmente hablando. Pero más allá de eso, hacemos que el niño se acerque al sentido que tiene el texto para sí mismo y que le permite comprender el mundo, es decir, el niño se acerca al texto un poco gracias a nosotros y también descubre también lo que hay allí gracias a nosotros.

Entonces, ese acercamiento al texto tiene que haber como un acto generoso al sentir que está allí para hacer que el arte llegué al niño de manera afectuosa, y por eso, es tan nefasto esa propuesta que a todas estas es de la Universidad de los Andes que el ministerio se la compró, que, porque venía de España, porque supuestamente España es lo mejor, y realmente es la educación más atrasada que hay en Europa en términos de la enseñanza del lenguaje, al menos puedo decirlo. Estas cartillas le dicen al maestro que lo primero que el niño debe saber es que una letra suena de determinada manera, que si el niño sabe que la A suena como la /a/ y que la B suena /b/ con eso debe aprender a leer, y no es así el acercamiento al proceso de lectura. El acercamiento es desde lo que el niño siente,

lo que el niño experimenta, de lo que el niño ve desde su mundo, es decir, el maestro está allí para decirle al niño que ya lee, y que eso que lee tiene sentido, que lo que el maestro va a llevarle al niño al aula es para que el niño aprenda que hay otros sentidos que el niño no conoce y que le permiten ampliar el mundo.

Eso no se hace desde la perspectiva fonético – fonológico de esas cartillas, es como el gran problema que están llegando a toda Colombia, no solamente en Bogotá, en toda Colombia ya lo están distribuyendo. Los maestros de primera infancia debemos entender que el primer acercamiento a la lectura es desde el afecto, desde la afectividad, desde el sentir del niño y se lee al niño en voz alta, se hace sentir al niño que también está leyendo, y que él mismo tome el libro, y lo lea, creo que esa experiencia es lo más importante que el niño debe ganar como el acercarse de manera afectuosa al texto. Hay un proyecto muy bonito de la red es de una profesora que se llama Julieta y que ha compartido su proyecto en muchos lugares que es desde preescolar, donde el niño entra sin el código, el niño va construyendo un cuaderno – *cuaderno del escritor*- donde varios años va escribiendo ahí. Lo que uno ve en el cuaderno es un poconón de mamarrachos, pero al pasar los años, el niño va construyendo su propia escritura, esos son los *cuadernos del escritor – cuadernos viajeros* y la profe los guarda, la profe guardando como tiene los mismos niños con los que construyó su propio proyecto, ella va guardando los cuadernos de todos los años que son como cinco por cada niño, seis por cada niño. Desde muy chiquito hasta más grande construyen ahí proyectos que en primera infancia son muy globales y transversales, allí hay todo un proceso de escritura que esta profe en la primera infancia ha logrado y es admirable.

¿Cuál considera que es el lugar de la biblioteca en la formación de lectores? En donde usted labora, ¿Existe biblioteca escolar? ¿Cuál es el uso que usted le da como docente? ¿Dentro de sus metodologías de clase ha contemplado la biblioteca como lugar de lectura? ¿Ha participado en procesos de formación para ser mediador de lectura?

Si la contempló, pero no existe. Tú al principio preguntabas de qué otras experiencias han enriquecido mi práctica docente, tengo un gusto por la biblioteca muy grande, pero en el colegio no hay biblioteca, entonces es muy triste. Yo hice un curso en el SENA de bibliotecología y he tomado cursos de lectura en voz alta, esto de la mediación de la lectura me gusta mucho. Porque incluso con los grandes, leer en voz alta es maravilloso, uno creería que no les gusta, pero al joven le gusta que le lean, siente que es a él al que le hablan, es muy interesante cómo al muchacho que le gusta solo el celular y esto que los maestros dicen que solamente le gusta eso, no, le gusta que le lean en voz alta. Una práctica de mediación de lectura es la lectura en voz alta, eso me parece muy bonito, me gusta que los niños lean en voz alta que ellos mismo encuentren su propio tono, su propia voz. Creo que, si una institución

logra esto con la biblioteca, este proceso de lectura en voz alta y dejar esa sensación de escucharse ellos mismos sería muy bueno. La visita a las bibliotecas es fundamental, porque ese es el espacio en el que el niño descubre, es fundamental el descubrimiento ahí. Muchos dirán, bueno, las bibliotecas ya pasarán de moda como por esto de la virtualidad, pero incluso hace poco la Red de Lenguaje hizo un curso de biblioteca virtual, e inclusive las posibilidades de la biblioteca virtual ofrecen cosas importantes, con exposiciones multimedia, la lectura de textos y la interacción con esos textos mediales, eso me parece muy bueno; las mismas herramientas que van construyendo la biblioteca como los podcasts, un montón de herramientas multimediales que se han inventado las bibliotecas. Siguen siendo bibliotecas, sigue teniendo libros en físico, pero también están las otras estrategias que en últimas son herramientas con las que el maestro puede interactuar un poco, como facilitarles esa interacción al niño de otra manera que no solo sea a través del chat y de las redes sociales.

¿Ha participado en procesos de formación para ser mediador de lectura?

Ha sido más por una cuestión de interés personal, a mí me gusta escuchar los textos, escuchar leer, y como me gusta mucho, pues hay una fundación a la que me vinculé que se llama *Letra Viva* y que ofrece talleres sobre lectura en voz alta, y tiene un diplomado, y otras cosas. Por ejemplo, yo en este momento estoy trabajando como voluntaria en un programa que se llama *Servicio Público de Lectura*, entonces como estamos en pandemia tenemos otros programas presenciales, pero en este momento funciona a través de llamadas telefónicas hay gente que le interesa que le lean. Entonces, los voluntarios preparamos los textos y llamamos a esa persona, le hacemos lectura en voz alta, eso, por ejemplo, es una estrategia que incluso podría funcionar dentro del aula como lecturas regalo, entonces yo te leo a ti y tú quieres regalarle una lectura a alguien más, entonces yo le leo a otra persona y así como una cadena se va haciendo ese ejercicio de lectura pública. Así que ha sido una cosa muy voluntaria, la institución no se ha interesado realmente como en esta parte, creo que le ha interesado sobre todo que cumplamos con nuestro plan de estudios, pero no más. A los niños les gusta mucho, creo que a ellos también les interesa, algunos van encontrando en ese ejercicio algo que les gusta y les gusta leer en voz alta, entonces digamos que ha sido también un trabajo de diez años; al principio a nadie le gustaba leer a los niños les da pena leer, pero como ha sido una trayectoria de tanto tiempo, ya se vuelve un hábito dentro del aula. Entonces, siempre se lee en clase y yo no soy la que leo siempre, yo a veces leo, pero en general leen ellos y ya nos les da pena, pero han sido muchos años de hábito construido. Al principio es difícil, pero se puede convertir en un hábito maravilloso.

¿Qué papel tienen el maestro, las editoriales, la normatividad, las directivas de la institución y los acudientes a la hora de seleccionar los textos para leer en el año escolar con los estudiantes?

Como la institución en donde yo trabajo es un colegio público, libros de texto no llegan al aula por fortuna, porque los libros de texto además de tener los libros fragmentados, pues además eran una limitante para el maestro en su capacidad de crear su plan de estudios, digamos que los limitaba a seguir lo que el libro le decía fuera del contexto de lo que encontraba en el aula, que no estén los libros de texto me parece maravilloso. Entonces, las editoriales, llegó a Bogotá *El libro al Viento* que pues fue una campaña maravillosa por algún tiempo, porque los libros que llegaban allí eran de muy buena calidad, la selección de textos que llegaban allí eran de mucha variedad, autores de todo el mundo, literatura de todo los géneros y pues esto era muy bueno; además, porque había uno para cada niño, eso es algo muy importante que el niño tenga en esa cercanía con el texto, lo tenga, que lo vea, que lo toque, que lo palpe, esta experiencia sensorial es fundamental. En nuestra institución pasaba que cuando no teníamos el texto de *Libro al Viento*, le pedíamos a los niños que tomarán las copias, esto generó un gran conflicto con las directivas, no necesariamente con los papás, porque pues los papás no les pareció nunca eso conflictivo, pero a las directivas sí, porque por aquello de la ley de gratuidad, no se podía pedir ningún tipo de material a los niños; sin embargo, los niños voluntariamente tomaban sus copias del libro completo, porque pues como te decía, el libro iba completo al aula, o a veces cuando hacíamos una selección, seleccionábamos textos cortos o poemas y hacíamos una selección donde los niños le tomaban copia. Después de mucha lucha, logramos que nos dieran una cantidad de fotocopias a cada profe y logramos como hacer ciertos paquetitos de material seleccionado para los niños, para que cada niño lo tuviera.

En cuanto a la participación de los papás en la elección de los textos, después de mucho tiempo, logramos que los papás al menos se interesaran en qué libro seguía, qué libros vamos a leer el siguiente periodo y que los papás leyeran con los niños, eso fue algo que logramos después de muchos años de experiencia. Al principio era muy difícil que los papás se vincularan, porque no entendían a qué se iban a vincular con los proyectos y tampoco nosotras (las profes) habíamos construido ese vínculo tan cercano con los papás, pero después de mucho tiempo, el papá ya leía el texto con el niño y podía opinar, opinaba al respecto del texto. Tuvimos algunas dificultades, porque por ejemplo hay un texto que se me olvidó mencionarte ahorita, pero que es muy lindo es sobre un niño que aprende a dar un beso y hace un abecedario, entonces quiere hacer una novela, pero es un pretexto, porque lo que finalmente quiere es aprender a dar un beso; entonces esto le pareció muy escandaloso a una mamá, porque claro, al final el niño le termina dando un beso a la niña que le gusta y esto para la mamá fue algo terrible, ya como una cosa obscena, pero el lenguaje en que estaba construida la historia era muy ingenuo, muy inocente e incluso la escena del beso fue una escena muy tierna; además, era un niño de doce años, no era un niño de cinco, que igual si hubiese sido de cinco,

también hubiera sido un beso muy ingenuo. Ese tipo de situaciones se nos presentaron en la elección de los textos, de todas formas, eso era bueno, porque era positivo en torno a la discusión que se pudo generar alrededor de lo que los niños ven, si ven cosas peores en las telenovelas ¿Cómo un beso puede escandalizar tanto? Logramos lidiar de esa manera la situación. Pero no vinculamos en la elección de textos a los papás, lo que si hacíamos era en la lectura de texto vincularlos, algunos papás sugirieron lecturas específicas, pero el bagaje de lectura de nuestros papás de nuestra institución es un bagaje muy corto, es decir, las experiencias de lectura que ellos tienen son con textos muy clásicos y textos grandísimos que en un año no podíamos leer nunca; atendíamos la sugerencia en tanto lo mencionábamos como referencia de lectura, pero no eran buenas sugerencias, esa ha sido nuestra experiencia.

Las directivas pues no han tenido ninguna injerencia en la elección de textos, porque no han sentido el interés de participar. Hemos logrado con algunos profes hacer acuerdos de lectura, hemos hechos intentos de transversalizar los ejercicios de lectura, pero la hicimos con una o dos, no con todas, pues ya transversalizar un currículo es una cosa imposible. Hemos logrado hacer proyectos con biología, en algún momento hicimos un calendario con plantas y los niños escribían, hacían todo su proceso de investigación con los profes de biología, y con nosotras hacían poemas cada mes y la planta que correspondía a ese mes. Eso ha sido como lo más que hemos logrado, esa ha sido como la participación de los demás en nuestros procesos.

¿Qué cambiaría de las dinámicas institucionales con respecto a la selección de obras literarias y al lugar que estas ocupan en la formación de los estudiantes?

Al respecto de las dinámicas institucionales en cabeza de sus rectores y coordinadores deben pensar muy bien que lo que llega a la institución, no siempre es lo que hay que hacer, al respecto de los DBA y de las cartillas *Todos a aprender* a faltado mucho criterio de las directivas para decir hombre, eso no sirve, pero también mucho conocimiento, porque digamos que los coordinadores y los rectores a veces no tienen ni idea de ciertas disciplinas específicas, entonces todo lo que reciben le van diciendo a su docentes que lo deben hacer, porque el ministerio dijo que hay que hacerlo y ni siquiera es política pública. O sea, lo último que se sabe de política pública son *Lineamientos curriculares* y eso es más avanzado que lo otro que ha llegado, los DBA y la cartilla de *Todos aprender*. Entonces, creo que les ha faltado investigación a las instituciones al respecto de todo lo que llega a la institución para ser aplicado, creo que hay que ser mucho más conscientes en cabeza de las directivas de que lo que llega hay que investigar qué es y hay que preguntarles a los maestros a ver cómo ustedes están enseñando y si esto si funciona, no implementarlo porque sí, eso hace falta a las instituciones, a las directivas de las instituciones. Les hace falta a los profes y verificar qué es lo que estamos llevando al

aula, nos hace falta sentarnos con una mirada mucho más crítica, evaluar con una mirada mucho más crítica eso que llega a la institución. Y ejercer el derecho que hemos ganado durante tantos años sobre todo desde el movimiento pedagógico para acá son más de cincuenta años y es ese derecho que el maestro construye su propio proceso de enseñanza en colectivo dentro del aula, no hacen lo que digan, el maestro es un sujeto transformador, por lo tanto, todo lo que hemos ganado durante tantos años gracias a las luchas que no han sido gratis. Esto ha sido una transformación ardua y que nos ha permitido ser sujetos transformadores y autónomos en el aula, y no simplemente repetidores de cartillas, repetidores de lo que el ministerio nos diga qué hay que hacer, eso es lo que hacemos, no es lo que hemos hecho durante tantos años, somos en nuestro ejercicio casi que natural, transformadores constantes. Eso nos hace falta, sentar nuestra voz y tener más criterio sobre todas estas herramientas que llegan a la institución y al aula, hay que ser mucho más críticos al respecto.

¿Cuáles considera que son los filtros por los que una obra literaria pasa para llegar al lector en el ámbito escolar?

Debe ser una obra bien escrita para eso el maestro debe leer muchas cosas, buenas o malas; en término del lenguaje debe ser una obra bien escrita; en términos de estructura debe ser una obra bien pensada; en términos también de la experiencia del autor. Algo que ayuda mucho a elegir un texto en términos de calidad lingüística son las reseñas críticas, eso orienta mucho al maestro en la orientación del texto, las reseñas críticas de las obras. Pero en especial, lo que me ha ayudado mucho en la elección de textos es lo que otros autores opinan de obras de otros autores, la referencia que otros autores puedan dar, sus propias obras preferidas, eso a mí me encanta para poder guiarme. Cuando escucho por ejemplo que un autor presenta su obra, hay otras obras que ese autor tiene y esos otros autores me ayudan a elegir. Entonces, esas son las estrategias ¿qué otras voces hay al respecto de ese texto? Esos serían los dos criterios fundamentales, el lenguaje y la estructura, las intenciones y qué tan bien están construidas, porque pues la intención es lo que le queda al lector ¿Qué tan construida? ¿Qué tanta maestría hay en la construcción de la intención del texto? Es muy difícil tener en las obras artísticas tener ese criterio, pero creo que a uno lo ayuda mucho leer a la crítica, eso lo ayuda a uno mucho y por supuesto yo le digo mucho a los niños de que hay alimentar el ojo, es decir, qué tanto ve uno para ganar un criterio, qué tanta lectura de lo estético tiene uno para entender qué tan buena es una obra, o qué tan mala es. Un poco al leer se aprende leyendo y al tener ese criterio qué tan bueno es algo, aprende uno viendo mucho y escuchando lo que otros dicen de esas obras.

### **Anexo 1.3: Transcripción maestra Ámbar**

Soy licenciada en lingüística y literatura de la Universidad de la Gran Colombia. A lo largo de estos

veintiún años he trabajado como profesora, de los cuales trece han sido en el sector público y los ocho restantes laboré en colegios privados. En la actualidad y desde el 2009 he trabajado en Soacha con la Institución Educativa Cazucá en bachillerato, allí oriento el área de humanidades y algunas veces he realizado extras en el área de sociales.

¿Ha tenido experiencia con la primera infancia o grados de primaria?

Durante el periodo de la universidad estuve vinculada con grados de primaria y posterior a la graduación trabajé durante cinco años en el sector privado con las hermanas de Nuestra Señora de la Paz, vinculada con primaria, cuarto y quinto. En el sector público, debido a esta experiencia con primaria he realizado horas extras en mi colegio de Cazucá en los grados tercero, cuarto y quinto. Nunca he trabajado directamente con niños de la primera infancia, me parece bastante complejo, la primera experiencia que tuve fue como estudiante de la licenciatura con niños de primero y segundo, era un colegio bastante pequeño, personalizado y fue un poco complejo, entonces me imagino que el trabajo con primera infancia es tenaz y hay que tener una vocación muy grande para enseñar a leer, es complicado, es esta la razón por la que no me he atrevido en trabajar con la primera infancia, porque obviamente si se ha dado la posibilidad en las horas extras.

¿Cómo fue su iniciación en la lectura?

Yo aprendí a leer a los cinco años y medio de corrido que, pues para esa edad es interesante, no recuerdo de mi profesora enseñándome que eso que la manito, no. Realmente, la promoción a la lectura que yo tuve fue a través de mi mamá, cuando yo aprendí a leer, ella fue la que me compró mis primeros libros de lectura. Mi mamá, siendo una persona que solo ha tenido la primaria, ella es una buena lectora, no es una lectora así de cosas muy exuberantes o complejas, pero le gusta leer de todo un poco, cuando tiene la oportunidad lo hace, a través de ella fue que yo aprendí. Esto a raíz de todo, porque mi mamá siempre se preocupó porque en casa tuviéramos buenos libros de lectura y de consulta, siempre había muchos libros en la casa de texto: Enciclopedias, diccionarios y entonces nosotros teníamos un buen material para consultar las tareas, esa es la mayor influencia que se tiene en casa para promocionar la lectura, fue básicamente mi mamá y mi hermana mayor que tenía ese gusto por leer – investigar.

¿Las personas cercanas a usted como sus padres, abuelos, maestros, tíos o hermanos, entre otros, solían leerle literatura o narrarle historias?

Yo crecí un hogar donde también tuve un poco la presencia de mi abuela, ella por venir de campo tenía muchas historias y yo disfrutaba muchísimo esas historias, que eran como locas, porque eran reales, pero uno siempre se imaginaba todo lo que estaban ahí narrando. Entonces, mis narraciones son más historias y anécdotas de parte de mi madre, de mi abuela y también un poquito de mi papá

eran: Anécdotas del campo; del periodo de la violencia; costumbres del campo; de pronto la experiencia escolar con los años escolares de mi mamá; los libros que tenía; qué le gustaba hacer. Entonces, estas eran las narraciones que yo tuve de primera mano, nunca tuve el reflejo de ven te cuento una historia para que te duermas, no, todo fue anecdótico con el diario vivir.

¿Cuál fue el primer texto que leyó por su cuenta? ¿Cómo o quién le permitió conocer ese texto?

Fuera de los que mi mami me regaló, esos *Tres cuentos maravillosos*, una etapa brillante. Es raro, porque el texto por el que yo me interese a los ocho años, porque mi mami traía libros para la casa es el diccionario *Larousse Ilustrado* que yo lo veía gigante, todavía lo tengo, a mí me encantaba leer ese diccionario, porque yo casi que ni lo podía coger, y tenía, o tiene muchas ilustraciones y mapas. Yo era feliz leyendo las ilustraciones que venían, porque está la parte de los animales, la parte del arte, de los cuadros, pero también me detenía a leer palabras y yo era feliz leyendo palabras.

Tengo una anécdota en segundo de primaria, más o menos fue por ese tiempo que leía este libro y estaba en el colegio. Yo era muy chillona y había un niño que me decía: niña cula, y a mí me pareció eso algo tan vulgar, que yo le conté al profesor que me estaban diciendo así, resulté regañada por el profesor por decir esa palabra, él no sabía qué significaba, por lo que me fui al diccionario, a ver qué es lo que me estaba diciendo este chino, y cula es cansona. Entonces, dije quizá soy muy cansona o muy chilletas, esa es mi anécdota con el diccionario, todavía lo tengo, amarillo, pero entero.

¿Cómo describe su relación con la literatura?

Es la curiosidad de leer lo que había en casa, en los libros de texto de español, yo iba a las lecturas, lo que había como narración o poemitas, siempre me inclinaba era a esas lecturas a escudriñar en el libro. Siempre esa inclinación por la literatura siempre ha estado ahí presente, todo el tiempo, si me pongo a pensar por el mismo interés, mi mamá me hacía llegar muchos libros por allí, pero básicamente ha sido mi inclinación por el descubrimiento, más que todo, por el acercamiento que tenía a los libros que hacían parte de mi vida, de mi contexto cuando era niña; o ya de adolescente tenía unos libros que habían sido heredados por mis hermanos, o estaban para consultar. Y siempre, me ha llamado la atención buscar libros, donde haya libros, donde haya acumulación de cosas, siempre me despertará esa curiosidad.

¿Qué autores o qué libros hacen parte de su canon personal?

Yo no puedo decir que tengo un autor en particular, o una colección de todos los escritores, o que haya leído todos los libros de un escritor en particular, esto sería mentira y sería absurdo. Pero si hay ciertos libros que siempre me han acompañado, recuerdo mucho (tengo libros muy viejos), yo lo use en sexto *La Franja Amarilla* es un libro que lo quiero mucho; libros de Gabriel García Márquez, aunque hay un libro que lo odié, no sé el porqué, luego retome el juicio y volví a quererlo. Hay dos obras en

particular, *El perfume* que también tiene su anécdota y la *Insoportable levedad del ser* y *La despedida* de Milán Kundera que me gustan muchísimo. Y todo lo que tenga que ver con poesía clásica, Garcilaso, García Lorca (me gusta mucho). En sí, la literatura clásica, tengo énfasis en esa literatura por la universidad, entonces mis afectos van por ese lado, ya como lo contemporáneo, casi que no me llama la atención, de pronto, habrá cosas por descubrir, pero me inclino mucho por la literatura clásica.

¿Qué libro no recomendaría para su lectura?, ¿Por qué?

No lo he leído, porque solamente con un párrafo y ni siquiera lo compré para mí, sino para mi hija, pues mis hijos, ellos obviamente tienen cierto afecto por la lectura, no son lectores asiduos, pero si les interesa un texto, o lo piden, o lo compran (porque ya son grandes), pero siempre estuvo también en ellos esa necesidad de querer leer y se les regalaba mucha literatura de chiquitos, por ahí también tenemos la literatura de cuando ellos eran chiquis. Entonces, uno de esos textos, eso fue como hace dos años, esa moda de los youtubers que se ponen a escribir, esta ese señor Dross con *Luna de Plutón* ese cartapacio de hojas inservibles es una cosa impresionante, yo no recomendaría nada de ese señor, qué cosa tan mal escrita, tan desordenada, tan poco agraciada. Creo que fueron los cincuenta mil pesos más desperdiciados que he tenido que dar por un libro, y yo no sé, no conozco más de los youtubers, pero tengo como esa impresión de que es una literatura poco estructurada, poco elaborada, de pronto estoy sesgadísima.

En su formación como maestro, ¿hubo espacios que le permitieran aproximarse a la lectura literaria?

Con la carrea es algo particular, la carrera es lingüística y literatura, curiosamente fui la última en graduarme de ese programa, cuando ingresé, ya se estaba dando el fenómeno de que los estudiantes se inclinaban más por la licenciatura en lenguas modernas (inglés – español), siempre estuvo esa diferencia entre los estudiantes que estábamos en el primer semestre, éramos seis y de resto eran de inglés, tuvimos unos semestres que estaban igual ( por decirlo así) hasta tercer semestre tuvimos las mismas materias y a partir del cuarto semestre ya empezaba la especialidad y como su nombre lo indica, siempre hubo énfasis en la literatura y en la lectura. Mis maestros eran excelentes, excepcionales, como mi maestro de literatura española era español, graduado de la Complutense. Entonces siempre se aprendió algo ahí interesante, no solo lo que nos ponían a leer, las anécdotas personales que él tenía que fueron muy enriquecedoras. Entonces, la universidad si hubo mucha promoción hacía la literatura, muchísima, y pues eso fue bueno, no solo a la lectura, sino a la escritura, los talleres de lengua, talleres de poesía, talleres de texto, también hacia la parte dramática con algunas actividades con la dramaturgia, entonces si hubo un desarrollo enriquecedor para la formación. Como te digo, yo fui la que cerré ese programa, porque ya la universidad estaba

adelantando este tema de la acreditación, además la gente se inclinaba más hacia el inglés, entonces terminó por cerrarse ese programa y quedando lenguas modernas (español – inglés) y otra con énfasis en primaria.

¿Qué tipos de textos prefiere leer con los estudiantes? ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los textos?

En el privado está a nuestro favor el tema académico y también la inversión que en este caso tenían las monjas, en ese tiempo las editoriales llevaban mucho libro y mucha sugerencia a los profes, entonces llegaban libros de texto o de literatura que le van regalando y resultan ser acertados, y uno trabaja con eso, obviamente sugerencia de ellos. Uno trabaja con lo que dan las editoriales y el mismo trabajo de los profesores en el área, en el privado se lee muchísimo esas colecciones de *Torre de Papel* y literatura juvenil. En el público es más difícil de acceder, porque aparte del tema económico está la parte social que está tan marcada, que, si tienes para comer, no tienes para el libro, entonces empiezan a jugar todas estas cosas que son tan complicadas. Si hay una diferencia bien marcada entre lo que se lee en el privado, porque el chico desde el principio tiene al inicio del año el listado de los diez textos que se van a leer y son los que los niños compran, pues el maestro debe haberlos leído, o tener la noción, o ponerse en la tarea de leerlos y construir las guías y las demás actividades; también, porque la promoción de lectura es un baluarte en los colegios privados.

Y en el público tenemos la opción de la fotocopia, de pronto el libro barato, pero allí está el punto de que pocos lo compran, y si los compran tres o cuatro no se puede hacer mucho. Entonces, es allí, como profesora del gobierno empieza a jugar con lo que hay en el colegio, con las lecturas que llegan al colegio, trabajar con la fotocopia y las sugerencias que uno ya tiene con la experiencia de alguna literatura en particular. Pero es complicado (digámoslo así) en mi experiencia allá en Cazucá hasta ahora, unos dos años para acá he podido ver el compromiso de los estudiantes para adquirir un libro, esto también gracias a la tecnología, porque ya yo le puedo dar la opción al chico de descárguemelo y muéstrémelo en el teléfono, o descárguelo en la memoria, y si tiene computador pues allá en la casita lo mira, o sáquele fotocopia, o compre el libro. Entonces, se le dan más opciones y así el chico tiene como la posibilidad de trabajar sobre esos textos y pues que día tras día llegan más lecturas, con esos programas de gobierno que llevan cartillas, ya hay un poco más de material, pero como te digo, esto es de hace tres años para acá ha venido mejorando, pero que el chico compré el libro es complicado. Estaba pensando que los mismos programas que diseña el gobierno también limitan mucho que el estudiante se acerque a la lectura, porque ellos mismos trabajan con fragmentos, las preguntas tipos de ICFES y objetivas, son una cosa de nada, por ejemplo con el texto de *Edipo* sacan un fragmento y con eso hacen tres preguntas que me parecen un horror, que solamente con un texto tan rico hagan

tres preguntas, que yo las hago mejor, y por eso uno a veces no hace ese ejercicio con agrado, demasiado así, como el brochazo. Hay como un discurso ahí montado que leamos, que la lectura crítica, pero qué, cuál lectura crítica, si me están mostrando un fragmento de veinte renglones y el resto del libro qué. El periódico, recuerdo que en algún colegio llegaba, y con ello se podía hacer muchas cosas, pero ahora ni siquiera la prensa está llegando al colegio, porque como no hay recursos, eso hay que pagarlo de recursos del colegio, se pierde eso. Yo tuve la experiencia de trabajar un mes haciendo un reemplazo en el colegio *La presentación* del centro y allá el tema de la lectura, eso es sagrado y todos los chicos iniciando la jornada estaban leyendo algo sugerido por las mismas directivas y ya era algo institucional, el chico pedía su lectura. Pero llegar hacer eso en el colegio público, es complejo, porque las dinámicas del colegio, de la jornada, que la reunión, que el paro, que la capacitación X o Y, que faltó el profesor tal, entonces toco correr el horario, todo eso hace que los ejercicios de promoción a la lectura sean tan complejos, es un cúmulo de situaciones que ese desarrollo de la lectura no sea como con esos estándares que se pretenden.

¿Contempla la lectura de literatura infantil en su propuesta de formación con los estudiantes?

Sí, hay textos que son encasillados en la literatura infantil, pero tienen una riqueza sociológica, histórica, literaria, en sí, de figuras de fondo que se pueden trabajar en el bachillerato, es que no hay que encasillarlos tampoco, o desecharlos. Porque si te refieres a la literatura infantil, *El principito* está catalogado como literatura infantil, pero yo ya tengo cincuenta y me gozo ese texto y que no es para nada infantil, o sea tiene un fondo filosófico y muy bonito que es para todo el mundo. Por ejemplo, las colecciones que trae el gobierno con el programa de lectura de la colección *Semilla*, los que hemos gozado de pronto de la capacitación de esas lecturas, ellos nos hacen también énfasis en la lectura para todo el mundo que se ve infantil, que hay que buscarle otras acciones para que todo público pudiera acceder a esa literatura.

¿Cómo usa la literatura en el aula? ¿Qué dinámicas utiliza para la lectura de obras literarias? (¿Para qué la literatura en el aula y qué hace con ella?)

Está obviamente la lectura de análisis de fondo, me voy a devolver un poco, la influencia que uno tiene de sus profesores de bachillerato, eso queda ahí. Yo creo que nunca me imaginé en el colegio donde fuera estar de profesora de español, pero luego, año tras año me he dado cuenta que soy igualita a mi profesora de español de decimo y once, y de esas cosas que hacíamos con la profe, esas cosas también las hago y es el rigor de pronto en el análisis literario, escudriñar esos aspectos sociales, políticos, religiosos que a veces es tedioso, pero también es importante. A la par de eso, también está la representación teatral, el que se disfracen, que representen al personaje, que hagan una escenografía. Tengo fotografías con los chicos, pero recuerdo mucho que para que un chico disfrute

de Shakespeare hay que buscar versiones un poquitico más *light* de esos textos, entonces, por ejemplo, está la versión de Carlos y María Lamb de las obras de Shakespeare que son más corticas, el lenguaje no es tan elaborado y los chicos disfrutaban mucho leyéndolo y haciendo una obra de teatro con esa literatura, por ejemplo. Y pues se va dando la dinámica, o la obra de teatro, o que escriban sobre algún aspecto particular y digamos que eso se va dando de acuerdo con el grupo, porque no con todos funciona lo mismo.

¿Qué obras de literatura infantil suele incluir en su área? ¿Por qué? ¿Considera que hay un lugar para la literatura infantil en la escuela? Si lo hubiese, ¿cuál sería ese lugar?

Yo no puedo darte un nombre de la literatura infantil, pero si hay una tendencia a que los libros que son para grandes se hagan más sencillos. Por ejemplo, *La Divina Comedia*, yo tengo una versión de Comic- Manga, entonces eso para los chicos no solamente de bachillerato, sino los más pequeños los acerca a una literatura más compleja, pero que se les está mostrando de una manera más atractiva. Entonces, yo difiero ahí con que la literatura infantil, no sé, porque a veces piensa que los niños son bobos, porqué una literatura tan obvia, sabiendo que los chicos de hoy en día son tan básicos como lo éramos nosotros. Ellos (estudiantes) no se impresionan como que el ratoncito se comió el queso y se confundió con las uvas, de pronto eso funcioné tal vez para ciertos momentos, pero creo que al chico hay que enfrentarlo a una literatura un poco más completa, con una literatura más compleja, pero de una forma más llamativa. Y la literatura es literatura, puede que sea infantil y juvenil tiene cabida en todo, la forma en cómo se llegué a ese niño con un texto para grandes, digámoslo así, es lo fundamental es sacar de un texto clásico lo que le sirve a un pequeñito y viceversa, porque me estoy acordando de un cuentico por ahí que es una ronda, ese *a cachumba*, *a chumbala* que suena tonto, pero si uno lo pone en contexto para jóvenes puede uno sacar cosas importantes. Entonces, no es que haya literatura juvenil o infantil, sino es como se puede transmitir a esas personas, creo que hay unos textos de gusanitos y cosas, donde el niño debe seguir siendo niños tiene que sacarse un poco más allá de eso.

¿Cuál considera que es el lugar de la biblioteca en la formación de lectores? En donde usted labora, ¿Existe biblioteca escolar? ¿Cuál es el uso que usted le da como docente?

Es fundamental el lugar de la biblioteca, debería existir una biblioteca en todos los colegios grande o pequeña, pero que el chico sepa que esa es la biblioteca y ese es el lugar en donde puede encontrar cosas que no están dentro del salón, de pronto, o el espacio en donde puedo hacer otras cosas diferentes a aburrirme con un texto. Entonces, si es importante tener una biblioteca, nosotros carecemos de una biblioteca, nosotros tenemos un espacio muy bonito, grande e iluminado, pero no lo tenemos habilitado como biblioteca, porque digamos que hay una negligencia también de la

administración del municipio en promover el nombramiento de un bibliotecólogo. Es que nosotros los maestros de lenguaje y literatura, tenemos unas herramientas, pero el bibliotecólogo es quien está de verdad formado para promover en lectura y tiene más tiempo, porque uno debe dividir el tiempo en calificar, en planeación, en reuniones, en acompañamiento, él se dedica a eso, se dedica a ese mundo de conocer esos libros y a mover esa lectura entre los estudiantes. Entonces, sí es fundamental que en todos los colegios exista un espacio para la biblioteca que los libros estén allá y que el chico tenga esos espacios que se desplace a la biblioteca y que haya una actividad diferente. Yo no concuerdo con que, por ejemplo, compañeros visualicen la biblioteca como un lugar para hacer clase, para ponerles a ver una película, o hablarles de lo mismo que pueden hacer en el salón, no me parece que sea como lo correcto y siempre he peleado con mis compañeros cuando uno medio habla de biblioteca o de sala de biblioteca, ellos lo ponen siempre en esos términos por eso es que a los chicos no les gusta leer, porque todo lo relacionan como aburrimiento y hay muchas actividades para poder interactuar con los libros, que no es solo abrirlo y leerlo, así como uno se imagina que es leer de línea a línea y que de qué trata el libro y cuál es el personaje principal, el jugar también es importante con la literatura. El acercamiento que yo tengo, como hay una biblioteca y no se usa como tal, pero si hay una cantidad de libros, por ejemplo, que yo aprendí en la formación de bibliotecólogos una semana, pero tuve muchos recursos allí es que el niño mire el libro, que lo coja, inclusive que lo huelga, que le mire el color, que le mire la pasta, que dibuje. Entonces, ahí hay algo que es importante con el tema de los libros, con el sitio, pero también el uso que se le da al libro.

¿Ha participado en procesos de formación para ser mediador de lectura?

En esa capacitación, se suponía que debía continuarse, pero las cuestiones políticas y de presupuesto pues eso nunca dejan que continúen esos programas. En esa semana nos entregaron muchas herramientas para promover la lectura y algunas se han tratado de seguir, las que se pueden por el tema de lo fáciles que son, la consulta de libros, el préstamo de libros, esas cosas ya se hacen más complejas, porque uno siempre cuida que no se vayan a robar los libros, o lo vayan a rayar, o lo vayan a romper y qué vamos hacer; entonces, se van dejando las cosas como estancadas para que nadie las dañe.

En relación con su propia trayectoria, ¿qué considera que sería necesario fortalecer en la formación de maestros con respecto a la literatura, en especial a la literatura infantil?

Es complejo decir algo tan obvio que el maestro, debe leer, no solo el texto en sí, sino también asuntos teóricos que pretende desarrollar, si falta más promoción de parte de las instituciones para que los profesores de primera infancia y de primaria tengan una formación más amplia sobre esa literatura infantil, sobre actualización de ese tema. Digamos si hay una actualización, pero no

enfocada en formar lectores, sino a seguir unos planes para seguir la lectura crítica y el fomento a la comprensión de lectura. Es por lo que veo de mis compañeros, por ejemplo, donde estoy hay un programa que se llama *Todos a aprender*, ese programa tiene un énfasis en el desarrollo de la lectura y a los profes de primaria les hacen ciertas capacitaciones, pero como te digo, desde el libro que les dan a ellos con el fragmentico y les dan una serie de actividades que desarrollen con los chicos, pero no únicamente con la parte de la lectura. Ahora, hay otra cosa, por más capacitado que esté el profesor de primaria en literatura infantil, sin que en la casa estén los padres de familia apoyando ese proceso y es que es ahí donde está el corte. Yo he visto que mis compañeros han intentado que los papitos lean con los niños, eso es muy complicado en ciertas esferas sociales, y es que ellos están solos, que están con un cuidador, me imagino que no muchos papás llegan a la casa con la intención de que ven y yo te leo un cuento, o inventarse una historia, yo no lo creo así. Pero más allá de formar al profe, se debe formar al acudiente, para que al padre de familia desarrolle el amor la lectura y promueva la lectura en casa, creo que debe desarrollarse eso, porque el profe en el aula hace miles de cosas puede que se ponga una manga y payasea, pero si en la casa allá eso se pierde, ahí es donde no estaríamos haciendo nada, la formación está es en enfocarse hacia los padres de familia y con base en eso poder proyectar mejor en el aula.

En los colegios en donde ha laborado, ¿cómo manejan los planes lectores? ¿Tienen algún proyecto en específico?

En los privados hay un plan lector, se les da del año los textos y ellos los leen; en el público, en mi caso, soy la única profesora con formación de lingüística y literatura, ese colegio es pequeño, por lo que profesores de humanidades hay tres y los otros dos son de inglés. Entonces, en ese panorama, yo me he visto sola en esa promoción de la lectura y el plan lector y demás. En algunos momentos, se intenta coincidir con una lectura, o como con un remedo de plan de lector, pero es difícil cuando unos van por un lado u otro. Gracias a la pandemia, nosotros en el colegio integramos las asignaturas por pensamientos, entonces intentamos involucrar la teoría ahí, nos sentamos, diseñamos, promovemos algunos temas y articulamos todo un trabajo con un tópico, con un tema que mayormente lo genera sociales y a partir de allí se va enlazando la parte de literatura, y de una forma muy interesante. Es con esa transformación de los pensamientos que se ha promovido mejor la literatura en la Institución Educativa Cazucá desde el año pasado, porque es una constante la lectura y de pensamiento social se trata, se tiene dos o cuatro insumos de lectura para poder desarrollar la guía y audiovisual también.

¿Cómo se realiza la selección de textos en los colegios que ha trabajado?

En el privado se hacía por sugerencia de las editoriales, por gustos personales, en el tiempo que yo estuve, no sé ahora qué otros criterios tengan. En el público, la selección es básicamente personal, no

había un criterio de pronto para trabajar en conjunto. Ahora que recuerdo, en el privado había una malla, entonces estaba articulada por un tema, por ejemplo, la generosidad y como tenía un énfasis religioso, entonces todo lo determinaban de esa manera, ese tópico de generosidad se desarrollaba en la lectura de lengua castellana, ya no era articulada. Acá en el público, tenemos unas mallas, porque la articulamos en los pensamientos enfocándose en las habilidades de los tres niveles de lectura, ese es el tópico común que es generar y desarrollar los tres niveles de lectura para la comprensión, en ese criterio hacemos la selección de los textos. Pero, esa selección, esa articulación, se da hasta el año pasado, donde pensamos: qué es lo que el chico necesita; vámonos por este lado; yo conozco este texto, yo conozco este otro y lo leemos para hacer un trabajo articulado y bien formado sobre una base teórica, sobre las habilidades y pues que los chicos no lo aprecien es otra cosa, porque es un trabajo muy elaborado.

¿Qué papel tienen el maestro, las editoriales, la normatividad, las directivas de la institución y los acudientes a la hora de seleccionar los textos para leer en el año escolar con los estudiantes?

En el colegio público se está trabajando de acuerdo con un cronograma que está establecido desde la secretaria de educación del municipio, en este caso Soacha, entonces el Grupo de Calidad (así se hacen llamar), determina unas líneas de acción pedagógicas que están cruzadas con otras acciones administrativas, entonces está el tiempo que tiene un rector y la cantidad de tareas que traen de la secretaria de educación que hay que mandar la carta, el Excel, que hay que mandar por parte de los docentes hay un programa apretado de actividades. Entonces, es difícil llevar a cabo todo eso de una manera óptima, siempre para que un proyecto de lectura funcioné debería estar totalmente con la libertad de la administración, pero uno no puede hacer eso. Digamos que el proceso de lectura de nosotros que hasta ahora se está reactivando por la pandemia, porque quedó en *standby*, vamos a ver qué sale de ahí, porque hay intenciones, pero no hay un presupuesto para que se puedan llevar a cabo, piden miles de cosas, y para los proyectos pedagógicos 2021 hay dos millones de pesos para los proyectos transversales, entre ellos el proyecto de lectura. Entonces dos millones de pesos traducido en un proyecto, eso no es mucho dinero y no se puede hacer muchas cosas, quizá las directivas si tienen la intención y lo apoyen a uno, pero el cronograma que dicta la secretaria de educación, sumado al término de dinero, esos son cosas que hacen que las buenas ideas se quedan estancadas y lo que se hace es con las uñas como se dice coloquialmente y con el empeño de los profesores para hacer algo mínimo, se podría hacer más si hubiera un poco más de libertad y de plata obviamente.

Me hiciste acordar de una anécdota, en el colegio había un libro se llama *¿Cómo educar a los padres?* Que es catalogado como pre infantil, o sea de los nueve a los doce años, uno o dos padres armaron

un escándalo que no entendían por qué querían poner en contra a los hijos con ese libro. Entonces date cuenta de esas cuestiones así, porque la ignorancia de muchos padres frena estos procesos, la ignorancia, de pronto, la falta de tiempo, de interés hacia lo que el estudiante está haciendo, porque algún papá es muy permisivo. Yo estoy promoviendo que en el colegio se conozca cuáles son los padres de familia que tienen un estudio más allá del bachillerato para que se pueda trabajar con ellos ese interés porque se haga algo. Creo que eso sería lo fundamental para las escuelas de padres, no tanto hablar de que la niña que se embarazo, no cómo puedo como padre de familia que sea mi hijo un buen estudiante. Esto con los padres es un trabajo muy complicado, hay acudientes para nada colaboran; otros que quieren, pero no tiene tiempo; y muy pocos que se comprometen con el niño, con la pandemia se trajo algo bueno y es que están enterado. Por ejemplo, que le pusieron una guía de X cosa por lo menos sabe que está haciendo, lo ha acercado más con lo que el niño está aprendiendo, así no le guste, así sea para él tedioso, digamos que le ha tocado.

¿Cuáles considera que son los filtros por los que una obra literaria pasa para llegar al lector en el ámbito escolar?

Yo lo veo más por el lado del maestro, porque en últimas, la normativa, la cuestión económica que es el tropiezo para hacer grandes cosas en el colegio, superar esa situación y no quedarse con eso, pero es que nunca hay plata, digamos que el maestro es que tiene que mirar a ver cómo utiliza esa formación, esa vocación para traspasar todas esas fronteras que la normativa y la cuestión administrativa nos impone. Pero, siempre será el maestro el que pone el inicio y el que lleva a feliz término cualquier proceso de lectura, independientemente de que se la pongan complicada, si nos quedamos en que no se puede, no se puede, pero hay gente con más poco de lo que tenemos en el colegio trabajan más por esa actitud que tienen, por vocación del servicio y del amor por el trabajo. En el público no pasa mucho eso, yo hago hasta aquí y ya lo dejé por escrito, nos lavamos las manos y no damos lo que podemos, todo no es malo, pero podríamos intentarlo.

Pienso que la primera que se me viene a la cabeza es que el docente debe saber de qué se trata el libro y no apresurarse, o tener una idea somera, no solamente porque leyó el prólogo, le sugirieron, o la reseña, sino que realmente que se tomó el tiempo de leer el libro, de tener el material, y de pensar en articular esos temas que subyacen en el texto hacia los niños de diferentes edades. Es el único que creo válido, porque puedo tener cinco libros que me sugirieron con las reseñas, pero no me quedo con eso, creo que esa es la falencia que tal vez es lo que puede promover el desinterés del niño, porque quizá los dos primeros capítulos súper interesantes, se ajustó a lo que yo creo, pero quizá más adelante nada que ver, hay que leer el libro y mirar el gusto, un libro no le puede servir a todo el mundo. No puedo pensar que todos los niños van a ponerse a llorar con *El principito*, les parecerá

tontísimo, o ese de Jairo Aníbal Niño, les parecerá bobo, pero de manera precisa porque conozco solamente lo que me cautivo a mí, como que uno a veces se queda en eso. Uno tiene que buscar más y dejarse guiar también que a veces el profe de literatura siente que sabe más que los otros, con esa lista de chequeo que tiene allá, pero la baraja todavía está muy amplia.

#### Anexo 2.1: Consentimiento maestra Ethel

Trabajo de grado maestría en educación  
"Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela"  
Consentimiento informado

Mi nombre es **Julieth Viviana Neira Leguizamón**, soy estudiante de la Maestría en Educación, en el momento soy la investigadora principal del proyecto titulado: "**Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela**". Este es un trabajo de investigación que tiene entre sus objetivos: establecer, a partir de los hallazgos en la política pública y en las prácticas docentes, los filtros que operan en la configuración del canon de lectura de literatura infantil en la escuela. Si usted desea hacer parte voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal y experiencia en los espacios de educación. En el encuentro se pedirá que manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio la identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitir identificar y comprensión de los criterios de selección en la lectura de obras de literatura infantil. Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar al teléfono 3143570064, o enviarme un e-mail a [jvneira32@gmail.com](mailto:jvneira32@gmail.com)

**Consentimiento:** He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.



Firma de la participante: \_\_\_\_\_  
Fecha: 21 de mayo de 2021

#### Anexo 2.2: Consentimiento informado Zea

Trabajo de grado maestría en educación  
"Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela"

### Consentimiento informado

Mi nombre es **Julieth Viviana Neira Leguizamón**, soy estudiante de la Maestría en Educación, en el momento soy la investigadora principal del proyecto titulado: **“Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela”** Este es un trabajo de investigación que tiene entre sus objetivos: establecer, a partir de los hallazgos en la política pública y en las prácticas docentes, los filtros que operan en la configuración del canon de lectura de literatura infantil en la escuela. Si usted desea hacer parte voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal y experiencia en los espacios de educación. En el encuentro se pedirá que manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio la identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

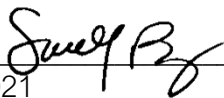
No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitir identificar y comprensión de los criterios de selección en la lectura de obras de literatura infantil. Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar al teléfono 3143570064, o enviarme un e-mail a [jvneira32@gmail.com](mailto:jvneira32@gmail.com)

**Consentimiento:** He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma de la participante

Fecha: 22 de mayo de 2021



### Anexo 2.3: Consentimiento informado Ámbar

#### Trabajo de grado maestría en educación

#### “Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela”

#### Consentimiento informado

Mi nombre es **Julieth Viviana Neira Leguizamón**, soy estudiante de la Maestría en Educación, en el momento soy la investigadora principal del proyecto titulado: **“Configuración del canon de literatura infantil para la lectura literaria en la escuela”** Este es un trabajo de investigación que tiene entre sus objetivos: establecer, a partir de los hallazgos en la política pública y en las prácticas docentes, los filtros que operan en la configuración del canon de lectura de literatura infantil en la escuela. Si usted desea hacer parte voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal y experiencia en los espacios de educación. En el encuentro se pedirá que manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio la identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar

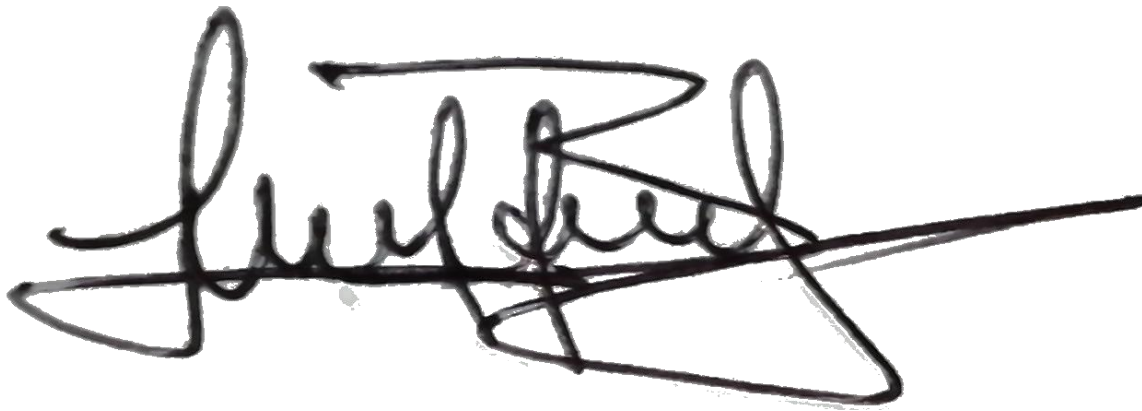
cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitir identificar y comprensión de los criterios de selección en la lectura de obras de literatura infantil. Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar al teléfono 3143570064, o enviarme un e-mail a [jyneira32@gmail.com](mailto:jyneira32@gmail.com)

**Consentimiento:** He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma de la participante \_\_\_\_\_



Fecha\_Mayo 22 de 2021\_

### Anexo 3.1: Autorización de datos personales Ethel

#### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Bogotá, 21 de mayo de 2021

Deisy Paola Ballesteros Reyes, identificado con C.C. X C.E. \_\_\_ No. 1023925636 expedida en Bogotá, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>1</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

<sup>1</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Que tratándose de datos sensibles<sup>2</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.



#### FIRMA

**Nombre:** Deisy Paola Ballesteros Reyes

**Identificación:** CC. 1023925636

### Anexo 3.2: Autorización de datos Zea

#### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Bogotá, 22 de mayo de 202

Sandra Milena Ramírez Gómez, identificado con C.C.  C.E.  No. 6353350 expedida en Bucaraman, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>3</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>4</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

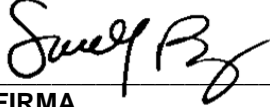
<sup>3</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>4</sup> Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.



FIRMA

**Nombre:** Sandra Milena Ramírez Gómez

**Identificación:** 63533506 de Bucaramanga

### Anexo 3.3: Autorización de datos Ámbar

#### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

\_\_\_\_\_ Bogotá mayo 22 de 2021 \_\_\_\_\_ Ciudad y fecha  
\_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No.  
52073554 expedida en \_\_\_\_\_ BOGOTÁ \_\_\_\_\_, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>5</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>6</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

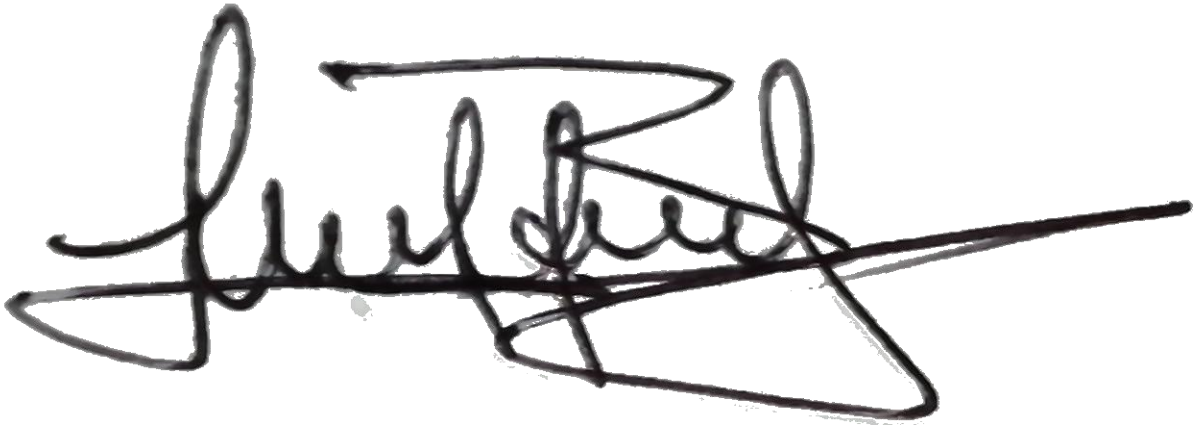
<sup>5</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>6</sup> Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garantice los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

---



---

**FIRMA**

**Nombre:** Luz Marina Barriga Bejarano

**Identificación:** 52073554

## Bibliografía

(S.f) Alcaldía Mayor de Bogotá, *Política Distrital de Fomento a la Lectura*. 2006-2016.

Bogotá. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2016.15.1.862/pdf\\_1](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.862/pdf_1).

Revista OCNOS. Junio 30 2017 <http://ocnos.revista.uclm.es/>

(S.f) Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la formación de la Formación Docente en Lenguaje. Recuperado de:

<http://www.lenguaje.red/publicaciones.cfm?seccion=21&tit=Libros-electronicos>

(S.f). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://cerlalc.org/>

(2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

(S.f). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co>

(1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

(2006- 2015). Ministerio de Educación Nacional. Plan decenal de educación 2006-2015. Norma color. Caracas. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>

(2017). Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de lectura y bibliotecas. [www.mineduacion.gov.co/portal](http://www.mineduacion.gov.co/portal). 2017. ministerio de educación. Noviembre 25 2017 [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

(2016- 2025) Ministerio de Educación Nacional. Plan decenal de educación. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>

(2010) Ministerio de Cultura. Política de Literatura. Compendio de Políticas Culturales. Colombia:(pp. 106-113) Industrias gráficas Darbell. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/portal>

(S.f) Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/>

(S.f) Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá. Recuperado de: <https://www.biblored.gov.co/>

Bhabha, H. (1990). *Nation and Narration*. Routledge: London.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.

Bourdieu, P. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (1991). *Le champ littéraire*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3-46.

Bourdieu, P. (2006). *El campo literario. Prerrequisitos críticos y principio de método [Le champ littéraire. Préalables critiques et principes de méthode, Fragmento traducido al castellano]*. *Criterios*, (25-28), 20-42.

Brownlie, S. (2007) *Examining self-censorship*. In: BILLIANI, Francesca (Ed.). *Modes os censorship and translation*. National contexts and Diverse Media. Manchester: St Jeroneme Publishing.

Bustamante Zamudio, G., & Pérez Abril, M. (2017). *Enseñanza de la lectura y la escritura en Bogotá*. *Magazín Aula Urbana*, (63), 4-5. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/793>

Bustamante Z., G. (1). *El texto para la escuela en los últimos veinte años*. *Magazín Aula Urbana*, (57), 3. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/827>

Calderón I., (2008). *Práctica pedagógica y Formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Camargo, M., Reyes, Y & Suarez, D. (2014). *La literatura en educación inicial*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-34183\\_9\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-34183_9_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*: Madrid: Celeste MEC.

Castrillón, S. (2015). *Escuela y Lectura: la necesidad de una mirada externa*. Revista Educación Y Ciudad, (15), 61-74. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/140>

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Barcelona: Barcanova.

Colomer, T., (1999). *Introducción A La Literatura Infantil Y Juvenil Actual*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T., & Silva-Díaz, C. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Chartier, R. (1999) *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Darnton, R. (2014) *Censors at work*. New York: N.Y.

Dussel, I. (2001). *Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral*. En E. Antelo (Comp.), *La escuela más allá del bien y del mal* (pp. 31-54). Santa Fe: Ediciones AMSAFE

Díaz, F., 2015. *Temas de literatura infantil: Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.

Díaz, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*(30th ed.).

Díaz, G. (1999). *Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia*. América: Cahiers du CRICCAL, N° 23, (pp.123-136).

Fernández, G (2007). *Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. (2), 152- 177.

Foucault, M. (2008) *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García Vera, N. O., & Beltrán Escobar, C. (2018). *Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo*

*correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje.* Revista Educación Y Ciudad, (34), 89-100.

Goyes, J. (2014). *Leer es escribir: la experiencia de la imaginación.* Revista Educación y Ciudad (15) 49-59. Recuperado a partir de [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-15.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-15.pdf)

Martínez, M. (2015). Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/publication/287805262 Una revision de la censura en la Literatura a Infantil y Juvenil LIJ traducida del ingles en Espana desde la etapa franquista a la actualidad](https://www.researchgate.net/publication/287805262_Una_revision_de_la_censura_en_la_Literatura_a_Infantil_y_Juvenil_LIJ_traducida_del_ingles_en_Espana_desde_la_etapa_franquista_a_la_actualidad)

McLaren, P. (1992). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Buenos Aires: Arque.

Montealegre Aguilar, A. (2001). *Cómo hacer de Colombia un país lector.* Magazín Aula Urbana, (19), 10-11. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1432>

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Pardo, Ch. (2009). *Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana.* Ensayos. Historia y teoría del arte, (16), (pp. 81-114)

Pereira, M. (1979) *Autoritarismo e censura no Brasil contemporâneo.* Comunicação e sociedade, São Bernardo do Campo, [n.1], 112-126

Petersen, K. *Censorship! is it?.* In: PETERSON, Klaus Petersen.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pertuz, C. (2017) *de artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la*

*literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá.

Reboredo, J. (1988) *Palabras tachadas retórica contra censura*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gill- Albert.

Robledo, B. (1997). *Antología los mejores relatos infantiles*. Imprenta Nacional de Colombia.

Robledo, B. H. (1998). *Literatura infantil colombiana. Literatura infantil y juvenil en América Latina*. (Pp.45-47)

Robledo B. (2004). *El niño en la literatura infantil colombiana*. Abril 4 de 2017, de Fundación cuatro gatos Sitio web: [www.cuatrogatos.org/show.php?item=145](http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=145)

Robledo, B. (2012). *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Bogotá: Universidad del Rosario

Robledo, B. (2010). *La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles. Infancias imágenes*. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias> [Recuperado: 3 marzo 2020].

Sánchez R. (2016). El enfoque tradicional de enseñanza en lectura y escritura está mandado a recoger, *Magazín Aula Urbana*, (71), 12-13. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/695>

Sendak, M. (1977). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Atenas: University of Georgia Press.

Stephanous, A. (2001). *Censura no Regime militar e militarização das artes*. Porto Alegre: EDIPUCRS.