

Infancia y literatura infantil.
Una mirada al trabajo colectivo del comité de valoración de Fundalectura

Tesis para optar por el título de
Magister en Educación

Presentado por:
Paola Angélica Pottes Castro

Directora
María Cristina Martínez Pineda

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrado
Maestría en Educación
Bogotá, D.C., Colombia
2020

Agradecimientos

A Dios, por ser el dador de vida, sabiduría y conocimiento, por disponer cada detalle para ayudarme a cumplir mis sueños y proyectos, por rodearme de personas maravillosas que contribuyeron a que este trabajo fuera posible.

A mi futuro esposo Andrés, porque con su amor, paciencia y acompañamiento me ayudó a mantenerme firme hasta terminar el proceso. A mi familia, por siempre estar presentes y dispuestos, por darme las bases para investigar y ejercer desde lo humano, sin dejar el rigor y la academia.

A mi directora María Cristina Martínez, por creer desde el inicio en este trabajo y en mis capacidades, por disponer todo su conocimiento y experiencia para educar a los demás, siempre con unas apuestas emancipatorias que nos acerquen a otros mundos posibles. A mis compañeros Julio Cesar Donato, Alejandra Rodríguez, Carolina Moyano y Felipe Urrego, por esas jornadas de escucha, aprendizaje y compartir que nos permitieron crecer como personas y profesionales.

Al Comité de Valoración de Fundalectura, especialmente a Janeth, Juan David, Ana María, Patricia y Andrés. Sin ustedes y su amor por los buenos libros, este trabajo no tendría un mayor sentido.

Tabla de contenido

Agradecimientos	ii
Índice de Ilustraciones	v
Introducción.....	1
CAPITULO I. Contexto y fundamentos de la investigación	3
1.1 Problematización.	3
1.2 Contexto	6
1.2.1 Breve acercamiento a la lectura en Colombia	6
1.2.2 Fundalectura y su incidencia en los procesos de lectura en Colombia.	12
1.3 Objetivos de la investigación	13
CAPÍTULO II Antecedentes de la investigación	14
2.1 Mapeo de escenarios colectivos en torno a la Literatura Infantil en Bogotá.	15
2.2 Investigaciones y producciones realizadas por Fundalectura o que han tenido a Fundalectura como objeto de investigación.....	18
2.3 Referentes de la historia de la lectura y el libro infantil en Colombia	22
CAPITULO III Entramado teórico conceptual.	27
3.1 El universo de la literatura infantil	27
3.1.1 Funciones de la Literatura Infantil	29
3.1.2 Encuentro con el lector.....	30
3.2 Infancia como construcción social, un acercamiento a sus nociones	32
3.2.1 Una infancia que lee y unos libros pensados para el público infantil.....	38
3.3 Experiencia y formación en el proceso lector. Una relación de doble vía	42
3.4 Trabajo colectivo y espacios subjetivantes	47
3.4.1 Los planos de fuerza como unidad de análisis.....	49
3.4.2 Capacidades y dimensiones potenciadas en el sujeto desde la acción	

colectiva	50
CAPÍTULO IV Metodología de la investigación	53
4.1 Enfoque y método	53
4.2 Población sujeto.....	55
4.3 Instrumentos	56
4.4 Ruta metodológica.....	58
CAPITULO V Resultados y análisis de la investigación	61
5.1 Nociones de infancia que fundamentan la selección de libros infantiles.....	62
5.1.1 Concepciones que subyacen en los libros valorados por el comité.	63
5.1.2 Concepciones de infancia desde la experiencia de miembros del comité	69
5.1.3 Intereses en la formación del niño lector.....	78
5.2 Criterios estéticos para la selección de la literatura infantil.....	83
5.2.1 Los buenos libros de literatura infantil. Expresiones de los miembros del comité	96
5.3 El libro de literatura como concepto y unidad. Perspectiva que afecta en la subjetividad de los lectores.....	97
5.4 Incidencia del comercio en el mundo editorial, algunas tensiones.....	102
5.5 Trabajo colectivo en la selección de libros.....	105
5.5.1 Organización y Funcionamiento de los Comités de Fundalectura.....	106
5.5.2 Configuraciones del sujeto de acción colectiva.....	111
5.5.3 Formación y aprendizajes. Alcances del comité.....	124
5.5.4 Responsabilidad en el ejercicio de la valoración y selección de libros para niños	127
CAPITULO VI. Conclusiones y recomendaciones.....	129
Referencias	135

Anexos	140
Anexo 1. Formato de entrevista a profesional del CEDOC.....	140
Anexo 2. Formato de entrevista a miembros del comité de Valoración	141
Anexo 3. Formato de entrevista a miembros del comité de Valoración. Grupo Focal.....	142

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Mapeo de los escenarios colectivos de Literatura Infantil en Bogotá.	16
Ilustración 2: Carátula del libro cómo reconocer los buenos libros para Niños y jóvenes	19
Ilustración 3: Carátula del libro Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas	21
Ilustración 4. Fases de la investigación.....	60
Ilustración 5. Portada de la revista Nuevas Hojas de Lectura	94
Ilustración 6: Voces de los sujetos del comité sobre el libro de calidad.	96
Ilustración 7 Funcionamiento del Comité. Creación propia	109
Ilustración 8:Responsabilidades del Comité.....	128
Ilustración 9: Criterios de selección.....	132

Índice de Tablas

Tabla 1: Dimensiones Potenciadas Tomado de Martínez, M (2008) Cuadro 7	51
Tabla 2: Matriz de análisis.....	57
Tabla 3: Abreviaciones para el análisis	62
Tabla 4: Segmento de la ficha de valoración de las obras elaborada por Fundalectura.	92
Tabla 5: Segmento de la ficha de valoración elaborada por Fundalectura.....	93
Tabla 6:Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité-llegada	113
Tabla 7:Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité- aportes	116

Tabla 8:Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité-
motivaciones 122

Introducción

La literatura infantil, en su trasegar, ha generado distintas preguntas acerca del público al que va dirigida, su lucha por el reconocimiento en el campo amplio de la literatura y el desafío de emerger por encima de los preceptos sociales que intentan reducirla, a la par que es una muestra del recorrido de la infancia a lo largo de su historia. En Colombia, por ejemplo, el interés por la literatura infantil y la infancia ha estado marcado por las políticas públicas, especialmente por aquellas dirigidas al fomento de la lectura y a la educación de los niños y las niñas; desde dicho interés, surgen organizaciones como Fundalectura, que acompañan y asesoran al país en la selección de libros infantiles que estarán a disposición de la infancia en los anaqueles de las principales bibliotecas e instituciones educativas.

En este sentido, la presente investigación se pregunta por los referentes y concepciones de infancia y de literatura infantil que se pueden evidenciar en la selección de libros que adelanta el comité de valoración de Fundalectura, entendiendo este espacio como un escenario colectivo que, debido a su recorrido histórico e incidencia en la adquisición de libros en el país, permite analizar dichas concepciones desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la imagen de la infancia que se puede encontrar en los libros objeto de valoración de las sesiones del comité; otra es la experiencia que se teje en este escenario en tanto está compuesto por profesionales de diversas áreas de actuación que deciden participar voluntariamente en la selección de textos.

Sumado a lo anterior, surge la inquietud por las imágenes de la infancia y la crítica hacia algunas producciones de literatura infantil que, en el afán de responder a intereses mercantiles, replican estereotipos infantiles y crean libros de escasa calidad estética. Por lo anterior, se hace un llamado al adulto como primer lector de las obras infantiles, a conocer y explorar otras formas de relacionarse con la literatura infantil más allá de los márgenes de la participación en la cultura socialmente difundida, a reconocer los libros desde su calidad estética y a preguntarse por las posibilidades que le brindan al lector infantil. Para ello se toman

como objeto de análisis los criterios de selección propuestos por el comité. Así mismo, el presente trabajo se interesa por encontrar las potencialidades de realizar la valoración de libros para niños en colectivo, pues se sale de las estructuras sociales dominantes al establecer diferentes modos de relacionarse con los otros e invita a pensar y actuar desde diálogos de saberes.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se diseñan instrumentos desde el enfoque cualitativo que permiten reconocer las voces y la experiencia de los miembros del comité de valoración, hacer una revisión documental de lo realizado en periodos anteriores —que da cuenta del recorrido de los comités— y, finalmente, identificar las principales concepciones y referentes de la infancia y la literatura infantil que se pueden evidenciar en la selección de libros para niños. Todo esto, desde las perspectivas críticas, que plantean que el investigador debe ser sujeto de la crisis y de la transformación.

Por último, el presente trabajo está compuesto por seis capítulos. El primer capítulo se compone de los fundamentos de la investigación y el contexto que la enmarca, los cuales orientan el camino y permiten trazar la ruta de actuación. En el segundo, se presentan los antecedentes que ofrecen un panorama a la investigación de la lectura y la literatura infantil en Colombia. En el tercer capítulo se exponen los elementos metodológicos y las fases de la investigación donde se encuentran los instrumentos y la población sujeto teniendo en cuenta el enfoque cualitativo. En el cuarto, se construye un entramado conceptual entre las categorías literatura infantil, infancia, formación, experiencia y el trabajo colectivo, que será la base para el proceso de análisis y resultados de la investigación los cuales se encuentran en el quinto capítulo. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones producto de este trabajo en el sexto capítulo.

CAPITULO I. Contexto y fundamentos de la investigación

El presente capítulo pretende acercar al lector a los principales intereses y la problemática de la investigación. En ese sentido, el primer apartado de problematización expone el origen de la pregunta, la cual se complementa con el contexto de la lectura en Colombia y de Fundalectura como escenario objeto de investigación, finalmente se enuncian los objetivos que proporcionan un horizonte al trabajo.

1.1 Problematización.

A lo largo del tiempo los libros para niños han corrido la misma suerte que la propia infancia: reprimida, manipulada, castigada, forzada a no existir. Por este motivo es que la crítica que se efectúe de la literatura infantil debe estar orientada a la reivindicación del niño y de su mundo, ya no como elementos manipulados e intrascendentes sino como entes activos, libres y autónomos.

Ana Garralón en Vásquez V (2002)

Acercarse a la literatura infantil es un misterio que revela pista a pista diferentes relaciones entre los niños, el lenguaje, su contexto, el arte y la lectura. Solo su definición remite a un debate académico de largo aliento que se inquieta por el adjetivo infantil y su posible separación de la literatura en general. La crítica literaria y especialmente el estudio de la literatura infantil —que es relativamente reciente— se han cuestionado si esa denominación pudiera llegar a minorarla, a reducir su calidad estética en comparación a la literatura para adultos en sus distintas expresiones.

La discusión acerca de tal denominación despierta un interés particular en esta investigación por las concepciones de la infancia que se vislumbran a partir de la literatura infantil porque, desde sus inicios, ha tenido problemas para ser

reconocida al interior del campo amplio de la literatura. Frente a la idea de que, al ser nombrada como infantil, se simplifica y limita su contenido artístico por una visión más compleja, se reconocen las particularidades de esta literatura al estar dirigida a un público infantil, el cual tiene otras demandas de los textos y es absolutamente capaz de encontrarse con obras de una calidad estética indiscutible.

Entonces, si en el ámbito académico se han tenido que desdibujar estas maneras de pensar frente a los niños, las niñas y lo que les pertenece, queda un espectro enorme por estudiar si llegásemos a preguntarnos por las formas de entender y pensar la literatura infantil de editoriales, promotores, mediadores de lectura e incluso las familias que, como primeros lectores, deciden si poner un texto a disposición del niño.

Del otro lado del debate, se encuentran académicos de la literatura infantil (Teresa Colomer, Juan Cervera, Ana Garralón, Graciela Perriconi, entre otros que defienden su calidad artística y sostienen el argumento de que no es nada fácil responder a las necesidades, expectativas y pensamientos de los niños y las niñas. Así mismo, la postura que defiende la existencia de la literatura infantil, resalta la exigencia que este tipo de obras le demandan a aquellos que se disponen a realizar una crítica sobre la misma, pues de acuerdo a Vásquez, 2002 el adulto necesita un saber especializado y una capacidad creadora, ya que, es seducido e interrogado por las claves de sentido del libro, se adentra en su búsqueda en la medida que se ve comprometido.

Entendiendo lo anterior, la definición de literatura infantil a la cual se acoge esta investigación es la de Juan Cervera (1989), para quien "se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño" (p.11). Se resalta del autor que, por medio de su definición, pone un enfoque en dos asuntos: el niño y la palabra, tal como lo plantea Vásquez (2002), y brinda la posibilidad de que la variedad de expresiones de la literatura sea tenida en cuenta bajo esta denominación.

Haciendo una transición de las tensiones e interrogantes que trae consigo la noción de literatura infantil en su historia a nivel general, este escrito se pregunta por la situación actual de este tipo de literatura en Colombia, país en el que poco a

poco se ha apostado a la lectura desde sus planes nacionales y locales del Ministerio de Cultura junto al Ministerio de Educación y que a partir de políticas de Estado como “De cero a siempre”, ha considerado a la literatura como uno de los pilares de la educación inicial, es decir, la reconoce como fundamento en el desarrollo integral de los niños y las niñas del país. Por ende, el enfoque especial de los gobiernos de Colombia hacia la infancia y su literatura (respaldada por diversas propuestas de acercamiento e intervención entre los niños y niñas y la lectura) promueve el interés y el análisis de la presente investigación.

Por tanto, esta atención a la infancia junto a la priorización de la lectura en la educación y la cultura en Colombia tiene de fondo una variedad de matices que abren interrogantes en torno a la idea de infancia, el concepto de lectura y literatura infantil manejada tanto en el ámbito educativo institucional como en escenarios alternativos. Entonces, es necesario reconocer el contexto social y cultural de la lectura en Colombia en perspectiva de la infancia, y el auge que se ha despertado en torno a la misma.

A partir de lo anterior, una de las aristas del análisis reconoce que la idea de lectura y de infancia que se tienen ayuda a determinar qué tipo de producciones se ponen al alcance de los niños y son difundidos en los escenarios creados para la lectura (tanto públicos como privados). Por esta razón, la pregunta por la selección de los textos y la crítica que se les realiza se asume como un tema central en este trabajo. ¿Cómo decidir si un libro es propicio para ser leído por los niños? ¿Quién lo define?

En esta perspectiva, la investigación se centra en uno de los escenarios que se destaca por su trabajo e incidencia en el campo de la literatura infantil en Colombia: Fundalectura. Esta organización sin ánimo de lucro fundada en 1990 ha creado estrategias de fomento a la lectura y escritura para los niños y las niñas del país, formó comités de valoración de libros para niños desde hace veinte años y es reconocida como una de las organizaciones de referencia a la hora de hablar de literatura infantil y lectura en Colombia. Además, su historia permite analizar algunos de los cambios de la concepción de niño y de lectura.

Uno de los espacios diseñados por Fundalectura para la valoración de los

textos para niños son los comités, los cuales se reúnen semanalmente para seleccionar los libros dirigidos al público infantil por medio de unos criterios establecidos, el cual tiene un reconocimiento en los ámbitos nacional e internacional gracias al catálogo de libros recomendados que se genera cada año. Estos comités son consultados por las bibliotecas públicas y privadas para la elaboración de sus catálogos anuales y están conformado por diferentes profesionales —mediadores, maestros, ilustradores, autores, bibliotecarios— que voluntariamente deciden congregarse bajo el interés de seleccionar libros infantiles y juveniles. En este orden de ideas, se escoge el trabajo del comité de valoración de libros literarios para niños que se reúne los días jueves, para responder a la pregunta: ¿cuáles son los referentes, las concepciones y las acciones colectivas que orientan y definen la selección de libros de literatura infantil que adelanta el Comité de Valoración de Fundalectura?

1.2 Contexto

1.2.1 Breve acercamiento a la lectura en Colombia

Para situar el cuestionamiento anterior, es claro que los factores sociopolíticos, económicos y culturales de Latinoamérica, especialmente en Colombia, influyen en la percepción de la lectura en la infancia y, por ende, en la producción de libros para niños y jóvenes. Esto, a su vez, trae como consecuencia una serie de propuestas para el fomento y animación de la lectura, agenciadas desde las entidades públicas como bibliotecas, instituciones educativas y organizaciones que se encuentran respaldadas por la formulación de leyes y decretos nacionales. Sin embargo, esto no siempre fue así, la lectura pasó de ser un privilegio de ciertos miembros de la sociedad a ser un requisito importante para ser reconocido como ciudadano. En los siguientes párrafos se evidencian estos cambios en el contexto colombiano y su incidencia en la idea de lectura y de los libros para los niños.

En primer lugar, el interés por la lectura en Colombia ha aumentado

significativamente; es posible identificar este enfoque al revisar currículos de los colegios oficiales, programas de promoción de lectura y la política pública, los cuales son promovidos principalmente desde los Ministerios de Cultura y Educación del país. El proceso de inversión, enfoque, diseño de planes, creación de instituciones y contenidos respecto a la lectura de niños y jóvenes viene creciendo aproximadamente desde los años 90, pero se convierte en objeto de políticas públicas y planes de gobierno en los años 2000.

Con la vista de los fines económicos puesta sobre la educación y la política pública, surge en los gobiernos una necesidad de formar a los niños y jóvenes en competencias lectoras, impulsados por los intereses del Banco Mundial y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que a través de pruebas estandarizadas han intentado medir el desempeño académico de los estudiantes de los diferentes países. La participación de estas organizaciones económicas en la educación ha incidido en la toma de decisiones de los países, primordialmente en Latinoamérica, al estar preocupados por ser considerados parte del “tercer mundo” obedecen a las demandas internacionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra cómo en Colombia, debido a la fuerte idea de que el analfabetismo es directamente proporcional a los niveles de pobreza y la lectura representa ascenso social, se empiezan a crear documentos como el Conpes 3162 del año 2002 en donde se establecen los lineamientos para el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. Este tipo de documentos demuestran la intención del país por generar mayor cobertura de acceso a los libros a nivel nacional y acompañan iniciativas de creación y participación en instituciones de promoción de lectura que se venían generando desde los años 60 como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) auspiciado por la UNESCO, y Fundalectura o Asolectura creadas en 1990. Estas asociaciones demuestran a su vez un interés de la sociedad civil por la lectura simultánea a los intereses por el desarrollo económico de los gobiernos en turno. Sumado a ello, se crean proyectos como la creación de una red de bibliotecas públicas en Bogotá en el año 1996 y planes nacionales en los gobiernos en turno que buscan fortalecer las Bibliotecas Públicas del país, como lo afirma Téllez (2012),

al mismo tiempo se generan diferentes estrategias para que cada vez más familias puedan acceder a los libros, tanto en las ciudades como en las zonas rurales.

Sin embargo, pese al evidente esfuerzo del país por fortalecer los procesos de lectura y escritura, la preocupación se mantiene, ya que los resultados no han sido los esperados y Colombia sigue ubicándose en los últimos lugares de pruebas internacionales como las PISA¹. Una muestra de dicha inquietud, son los estudios adelantados por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación que se preguntan por la eficacia de las iniciativas expuestas en el párrafo anterior y su impacto en la comunidad colombiana, las cuales muestran que la cobertura no ha sido suficiente y las cifras de lectores por cantidad de habitantes es baja.

En respuesta a estos estudios, el primer Gobierno de Juan Manuel Santos implementó una propuesta dirigida a la primera infancia que se denominó “De cero a siempre” y con ella las apuestas por la educación en los primeros años de vida se aumentaron y fueron parte de los objetivos centrales del nuevo Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento. Por consiguiente, es posible concluir a simple vista que la lectura no ha pasado desapercibida dentro de los gobiernos, las políticas públicas y algunas inversiones del Estado, pero las inquietudes que se despiertan en el presente trabajo pretenden ir mucho más allá del recorrido histórico de la lectura en Colombia —teniendo en cuenta que es un campo aún poco explorado en el país— y de la enunciación de las iniciativas del Gobierno.

Inicialmente, se identifica que alrededor de las transiciones de los planes de lectura en Colombia hay una pretensión de establecer la lectura como una competencia necesaria para salir de la pobreza, por lo que el Estado pretende dotar de libros y fomentar la creación de bibliotecas como uno de los objetivos principales de sus propuestas, como lo muestra el análisis del Ministerio de Cultura en compañía de Fundalectura por Rodríguez *et al* (2015) en el siguiente enunciado:

Al tener en cuenta la magnitud del déficit de oferta se opta por realizar compras masivas para dotar no solo a las poco más de 1300 bibliotecas

¹ Esto se afirma de acuerdo al artículo de la revista Portafolio “Colombia con la peor nota de la Oede en Pisa consultado en <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148> publicado en el 2019.

existentes y a las 140 que añaden entre 2010 y 2014, sino también a 1400 Centros Integrados de Atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, y con colecciones pequeñas a más de 50.000 hogares del ICBF [...] al mismo tiempo el MEN empezó un programa de dotación de bibliotecas escolares con lo que denominó la Colección Semilla. (p.8)

Sin duda se reconoce que la dotación en las bibliotecas y en los colegios es de suma importancia y sería uno de los primeros pasos para generar mayor cobertura de la lectura en Colombia. Empero, es importante tener en cuenta que una biblioteca llena de libros o un colegio con una colección impresionante no representan necesariamente a una población donde haya una mayor cantidad de lectores o la formación de lectores críticos.

En segundo lugar, otro asunto concerniente a la lectura en Colombia, unido al esfuerzo de llevar libros a las ciudades, al campo, a las instituciones públicas y por supuesto a las bibliotecas, es pensar en las actividades del fomento de la lectura. En torno a estas se encuentra la formación de promotores de lectura, de estrategias de contacto entre las bibliotecas y las comunidades y, claramente, el personal adecuado en los colegios, así como la formación de los maestros encargados de activar la biblioteca escolar y poner a disposición los libros a los niños y jóvenes desde las aulas.

En este sentido, programas como Leer en Familia y La Hora del Cuento desarrollados por Biblored, los clubes de lectura de las bibliotecas públicas, las estrategias de préstamo, las bibliotecas comunitarias, entre otras prácticas, han pretendido llevar el gran cúmulo de libros registrados en un mismo lugar a las familias, las aulas, los barrios y las veredas. Este tipo de esfuerzos a veces es invisible y poco se registra su labor, pero ya sea desde el marco de lo institucional o de lo independiente son la verdadera cara del contacto real y directo con la población.

No obstante, los análisis adelantados por las diferentes instituciones —como el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación, Fundalectura, el DANE— se centran en el número de libros que hay en casa, la cantidad de personas que leen un libro o asisten a una biblioteca, mas no en la sistematización y el estudio de las

actividades de promoción de lectura que se adelantan desde diferentes escenarios institucionales y comunitarios. En este sentido, Rodríguez *et al* (2005) reconocen que los estudios adelantados por el Gobierno Nacional y el Ministerio de Cultura se dirigen al impacto de la inversión de libros en Colombia de forma estadística y en términos de cantidad:

Si se continúa por la vía que abre este estudio podremos llegar a determinar mejores y más precisos indicadores sobre conducta lectora, podremos fijar metas cuantitativas, verificar la eficacia de las acciones en procura de esas metas y difundir entre quienes participan en la toma de decisiones, las implicaciones y los beneficios de la formación de lectores. (p.10)

Se infiere que los propósitos de la inversión del Estado en torno a la lectura en la infancia se centran, principalmente, en el resultado cuantitativo del consumo cultural —incluso existe una encuesta elaborada por el DANE con ese nombre—, así como el estudio de los comportamientos y hábitos de los lectores colombianos de forma estadística. Adicional a ello, las iniciativas de formación de lectores y de promoción de lectura son medidas en términos de eficacia y eficiencia, claramente permeados por los términos mercantiles de la educación y la cultura.

De esta manera, la pregunta por la idea de lectura que han tenido los diferentes Gobiernos de Colombia es completamente válida, pues no se desconoce que a lo largo de la historia el acto de leer ha tenido diferentes connotaciones que están directamente relacionadas con los cambios en aspectos socioeconómicos y culturales de las comunidades. Al respecto Mayorca (2013) expone:

La lectura y la escritura han adquirido gran importancia en los últimos tiempos de acuerdo con los nuevos órdenes mundiales, ya que los individuos deben prepararse no sólo en el aspecto académico, sino que esos conocimientos los deben formar como personas competentes para la vida. (p. 16)

Si la lectura se contempla como una competencia necesaria para la vida, es probable que el niño se conciba como un consumidor en potencia y un usuario al cual suplir sus necesidades. Así aparece el tercer aspecto que interesa a esta

investigación: las tensiones que se producen al tener la primera infancia como foco del fomento a la lectura en el país y el niño como protagonista de las políticas públicas —especialmente desde el primer gobierno de Juan Manuel Santos— y de las diferentes iniciativas de acercamiento al libro y a la literatura infantil. Al respecto, el posicionamiento presentado por Rodríguez *et al* (2015) reconoce que:

Como campo de discusión, construcción y realizaciones sociales la primera infancia ha ido ganando en Colombia un terreno importante en políticas públicas. Un camino persistente, por momentos difícil, se ha recorrido para dimensionar y posicionar el sentido y el valor de los niños y las niñas. (p.13)

Este reconocimiento ha sido producto de una serie de cambios que se han ocasionado en el ámbito internacional acerca del niño y la infancia, especialmente desde la Convención Internacional de los Derechos de los Niños realizada en 1990, la cual tuvo incidencia en la Constitución Política de 1991 de Colombia y ha producido, desde entonces, toda una serie de discusiones sobre el niño y la niña como sujetos de derechos, así como los han hecho objeto de documentos públicos como el Código de Infancia y Adolescencia y el Conpes 109 de 2007. Todo ello ha representado unas transformaciones en las concepciones de infancia, que han despertado la necesidad del Estado en destinar presupuesto para ellos como una forma de inversión social que, a futuro, puede contribuir al desarrollo económico del país y que se ve impulsado por las políticas internacionales que contemplan la educación como un servicio en el que el estudiante y las familias pasan a ser usuarios.

Como consecuencia de estos cambios de perspectiva hacia los niños y las niñas, el mundo en general ha ido mutando, incluso llegando a afectar las pautas de crianza y modos de relacionarse con ellos. Como mudó la educación, la salud, la psicología e incluso la arquitectura, así también el mercado encontró en la infancia un foco rentable que influyó en todo tipo de producciones en torno a esta población: la ropa, los juguetes, la comida, los medios de comunicación, los útiles escolares y por supuesto, los libros. En este sentido, surge una problemática en torno a la masiva producción de libros para niños, pues las editoriales, en el afán impuesto por las dinámicas del consumo, generan indiscriminadamente todo tipo de libros sin

importar la calidad estética o el sentido artístico de sus textos y el contenido que los componen.

Por los motivos anteriores, la infancia y la producción de textos para niños, especialmente de literatura infantil, se convierten en categorías principales de esta investigación, que serán abordadas a profundidad en el marco teórico.

1.2.2 Fundalectura y su incidencia en los procesos de lectura en Colombia.

Con los planteamientos anteriores, se identifica que el contexto donde se desenvuelve la organización que hoy se reconoce como Fundalectura está marcado por un interés de los Gobiernos para disminuir la cantidad de habitantes en condiciones de analfabetismo y promover la lectura en el país, donde aumenta significativamente la adquisición de libros para niños y, por tanto, su producción. En esas circunstancias sociales, económicas y culturales, en el año 1990, la Cámara Colombiana del Libro, Smurfit Cartón de Colombia, Andigraf y Propal —hoy conocida como Carvajal— deciden crear una Organización sin ánimo de lucro denominada Fundalectura, la cual en 1993 pasa a ser reconocida por la Ley del Libro como la entidad que promueve la lectura en el país².

De esta forma, Fundalectura se convierte en asesora del Gobierno Colombiano para la creación de planes para el fomento de la lectura y la elección de los libros que deben ser adquiridos por el país para la dotación de bibliotecas públicas e instituciones. Así mismo, esta organización es reconocida por International Board on Books for Young People (IBBY) como sección en Colombia de esta red internacional, lo que le permite tomar como referencia algunas iniciativas de dicha red para aportar al fomento de la lectura en el contexto colombiano. Como consecuencia de esta serie de acontecimientos, surge una necesidad de crear un escenario para la selección de libros infantiles que permitan a la fundación contribuir a la adquisición óptima de material por parte del Estado, de tal forma que su inversión sea eficiente.

² Estas fechas son tomadas de la página web de Fundalectura <https://fundalectura.org/historia>.

Es así como se crean los Comités de Valoración de Fundalectura, tomando como referencia las iniciativas de IBBY en el ámbito internacional y de países Latinoamericanos que iban a la vanguardia en la producción y selección de literatura y libros para niños. En este sentido, tanto Fundalectura como sus comités van adquiriendo experiencia en el asesoramiento y diseño de estrategias para fomentar la lectura como lo afirma Robledo (2012), así como reconocimiento por editoriales, autores, ilustradores y promotores inmersos en el campo de la literatura Infantil y los libros informativos nacional e internacionalmente.

En la actualidad, Fundalectura tiene treinta años de recorrido e historia en el país, su trabajo ha influido en la mayor parte de las iniciativas nacionales para incentivar la cultura y lectura en los habitantes colombianos de distintas regiones y estratos sociales. La organización de sus Comités de Valoración ha dejado dos libros como resultado de investigación que se han convertido en referente para todo aquel que se pregunte por cómo seleccionar libros para niños y jóvenes y de qué forma crear un comité, 21 números divulgados de la revista Nuevas Hojas de Lectura —que actualmente no se está publicando—, el catálogo anual de libros altamente recomendados y el recorrido de una gran cantidad de profesionales que han participado en la valoración y selección de libros para niños que se realiza cada semana en las instalaciones de Fundalectura.

1.3 Objetivos de la investigación

- **OBJETIVO GENERAL**

Reconocer los referentes, concepciones y acciones colectivas que orientan y definen la selección de libros de literatura infantil que adelanta el Comité de Valoración de Fundalectura.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar las concepciones de infancia y de literatura infantil que sostienen

la selección de libros para niños en el comité de valoración de Fundalectura.

2. Analizar desde qué referentes y perspectivas se definen los criterios de selección de libros para niños y se recomienda su difusión.
3. Identificar las potencias y alcances del trabajo colectivo en la selección de obras que realiza el comité de valoración de Fundalectura.

CAPÍTULO II Antecedentes de la investigación

Teniendo en cuenta la pregunta problema que compete a la presente investigación, el corpus de antecedentes que se ha consultado se divide en tres fuentes de información principales:

1. Mapeo de escenarios colectivos en torno a la literatura infantil en Bogotá.
2. Investigaciones y producciones realizadas por Fundalectura o que han tenido a Fundalectura como objeto de investigación.
3. Referentes de la lectura y del libro infantil en Colombia.

Se seleccionaron estas tres fuentes de información para analizar la selección de libros para niños desde diferentes perspectivas que van desde el reconocimiento de escenarios hasta los impactos de la lectura en Colombia. Así, para obtener la primera fuente se realizó un mapeo por algunos escenarios colectivos en torno a la Literatura Infantil en Bogotá, una búsqueda de los lugares que se preguntan o tienen como tema convocante los libros para niños. Producto de este mapeo se seleccionaron los comités de Fundalectura como foco de análisis para la presente investigación.

Como segunda fuente, se tomaron los referentes acerca de Fundalectura, debido al reconocimiento que ha recibido como institución consultada y pionera en la selección de libros infantiles y su impacto en la implementación de la política pública referida a la lectura y escritura de los niños y jóvenes del país. Así, dentro de esta misma fuente se estudiaron las producciones elaboradas por Fundalectura donde se sistematiza el ejercicio desarrollado por los comités de valoración

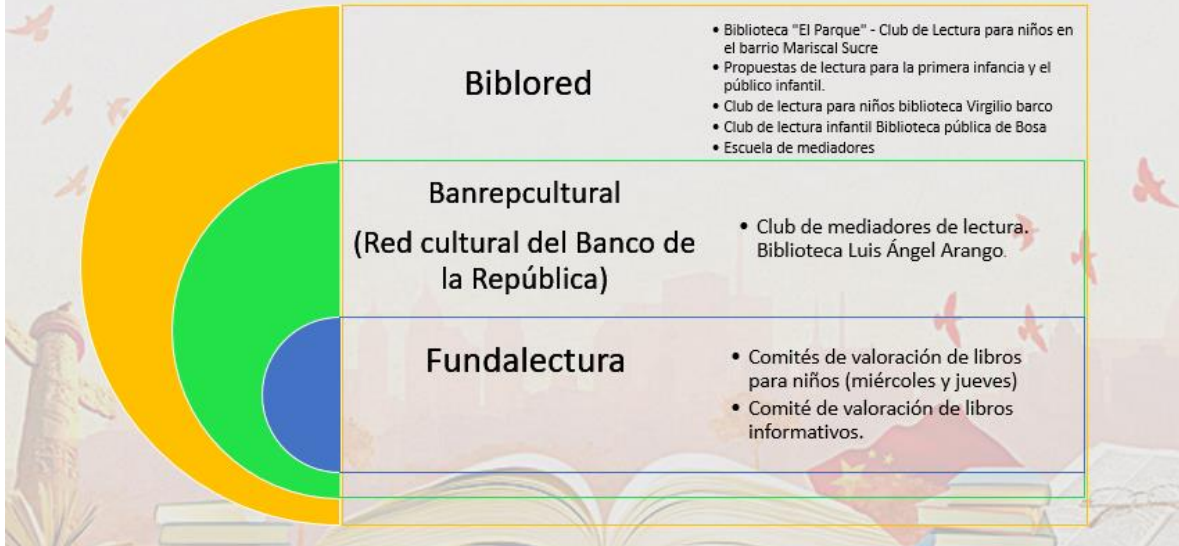
pertenecientes a esta institución.

La tercera fuente surge de un recorrido por la lectura en Colombia que permite entender los cambios en las producciones, ideas y concepciones acerca de la infancia, el libro infantil, los autores y estilos, que hacen de la selección de textos un ejercicio necesario al preguntarse por la calidad estética de los libros para niños. En este sentido, se considera preciso indagar por el interés de la lectura y de la Literatura infantil en Colombia respondiendo a los objetivos de este trabajo, orientados a reconocer los referentes y concepciones del niño como lector y de la literatura dirigida a este tipo de público.

2.1 Mapeo de escenarios colectivos en torno a la Literatura Infantil en Bogotá

La búsqueda inició con la intención de encontrar escenarios colectivos que convocaran adultos, niños o jóvenes en torno a la literatura infantil. Sin embargo, durante ese proceso se encontró que no hay referencias numerosas a este tipo de espacios colectivos que estén dirigidos a los niños o que tengan a la Literatura infantil como tema convocante. Se evidenciaron diferentes tipos de propuestas dirigidas o formuladas por entidades reconocidas como el Banco de la República, y la Red Distrital de Bibliotecas públicas (BibloRed). De esta forma se visitaron y estudiaron algunas de las iniciativas que, por su disposición al público, tienen mayor alcance; dentro de ellas se encuentran: La hora del cuento, los clubes de lectura creados por iniciativa de las bibliotecas públicas y el club de mediadores de lecturas de la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA).

Mapeo de escenarios colectivos en torno a la Literatura Infantil en Bogotá



*Ilustración 1: Mapeo de los escenarios colectivos de Literatura Infantil en Bogotá.
Fuente: elaboración propia*

En primera instancia se encuentra BibloRed³, reconocida por la comunidad por su presencia en diferentes sectores de Bogotá, esto se da gracias a la disposición de 128 espacios para la lectura dentro de las cuales se encuentran 24 bibliotecas públicas articuladas por nodos que se distribuyen en las siguientes zonas la ciudad: Sur Occidente, Sur Oriente, Sur, Norte y Occidente.

El alcance de esta red se debe a la variedad de propuestas que brinda a los ciudadanos para acceder a la lectura, pues está presente incluso en las principales estaciones de transporte público de la ciudad. Así mismo, tiene una agenda cultural diversa que no se limita a actividades para el fomento de la lectura para un público específico, sino propone también espacios de formación cultural en diferentes expresiones artísticas. Es decir, hay una agenda cada mes en todas las bibliotecas de la ciudad pertenecientes a la red que brindan oportunidades a niños, jóvenes, adultos y ancianos de acercarse a la lectura, la música, la expresión plástica, la

³ Esta información es tomada de la página web de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas <https://www.biblored.gov.co/>

escritura y muchas otras áreas.

En cuanto a la literatura infantil, se identificaron programas como Leer en Familia, clubes de lectura para niños —dentro o fuera de las bibliotecas— y La Hora del Cuento, que son escenarios acompañados por un mediador de lectura que anima tanto a los más pequeños como a sus familias a participar en la lectura de los libros para niños. La característica de estos espacios, de acuerdo a lo observado, es que se incluyen dentro de la programación de la biblioteca y son visitados por los lectores infantiles, pero con una población flotante; por supuesto, hay familias que deciden frecuentar estos espacios, pero muchos otros asisten como visitantes porque ese día están en las instalaciones de la biblioteca, o porque el mediador —en el caso de los clubes realizados fuera de las instalaciones— visita el barrio o la comunidad ese día.

En segunda instancia, se visitó el Club de Mediadores de la Biblioteca Luis Ángel Arango, el cual pertenece a la Red Cultural del Banco de la República. Este es un escenario rico en formación académica para todos aquellos adultos que quieren poner los libros a disposición de los niños, jóvenes y lectores en general. Es un espacio que se caracteriza por sus invitados que comparten plenarias o talleres sobre un aspecto específico de la literatura que es de su experticia en ciclos de tiempo determinados. Por tanto, es un grupo que convoca, por lo general, a profesores, mediadores de lectura, escritores y profesionales en literatura, ciencias sociales y áreas afines que están interesados en capacitarse como lectores y como adultos mediadores.

De lo observado en este espacio, el principal vínculo convocante es el interés personal de capacitación y aprendizaje sobre Literatura y en sesiones específicas a la literatura Infantil. Sin embargo, el club como escenario colectivo pierde un poco su interacción entre miembros —el diálogo entre ellos, el afecto, el reconocimiento del otro— por la dinámica que propone, ya que a pesar de ser dirigido por profesionales invitados ajenos al club que llegan a compartir su conocimiento con toda su experticia, entre los participantes no hay un contacto que permita ir más allá del compartir el interés por el conocer.

Finalmente, se encuentra Fundalectura, una institución reconocida a nivel nacional por su incidencia, participación y promoción de la lectura en Colombia, especialmente en los libros para niños y jóvenes. En capítulos siguientes se profundizará acerca de la trayectoria de esta fundación, no obstante, cabe resaltar las principales características de los Comités de Valoración que se llevan a cabo hace más de veinte años en las instalaciones de Fundalectura, por lo que fue elegido como escenario de estudio.

En respuesta a lo anterior, la primera característica que destaca al Comité de valoración es el sentido colectivo, es la disposición del espacio para un momento de lectura y diálogo que permite que los asistentes perciban fácilmente la dinámica, de tal forma que puedan participar en ella. La segunda es la interdisciplinariedad de los miembros que la conforman y el aporte que cada uno hace en el momento de valorar el libro infantil, pues permite apreciar la obra desde diferentes perspectivas y, a pesar de dar un juicio valorativo, logra reunir los argumentos de todos, escuchando sus posturas y dando a cada persona el tiempo para defenderlas. La tercera es su periodicidad y la permanencia de sus integrantes, pues semana a semana se reúnen con la intención de leer y seleccionar los libros para niños. Por último, se reconoce la incidencia de este espacio que periódicamente se materializa en una producción llamada “Libros altamente recomendados” y que ha sido difundida a lo largo de los años y consultada por editoriales, escritores, ilustradores, maestros... y demás adultos mediadores.

2.2 Investigaciones y producciones realizadas por Fundalectura o que han tenido a Fundalectura como objeto de investigación

Dentro de los documentos consultados para el presente trabajo, se resalta una investigación que realizó Fundalectura en el 2005 en compañía de la investigadora española Gemma Lluch, quien en un viaje conoció y se interesó por

el trabajo tan valioso que se lleva a cabo en los comités de valoración de libros para niños de Fundalectura y que en ese momento no habían sido objeto de estudio a pesar de su constante, juicioso y sentido trabajo organizativo para valorar los libros para niños que entran y circulan en el país. De esta forma, el producto de esta investigación fueron dos libros publicados por Fundalectura que contienen el corpus del estudio, el análisis de sus resultados y la lista de criterios de selección de obras que orientan el trabajo de los comités. A continuación, se enuncia el título de los libros y una breve descripción de su aporte principal a los antecedentes de este trabajo.

- Libro: Lluch, G., Chaparro, J., Rincón, M., Rodríguez, C. y Victorino, A. (2009) *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación sobre la experiencia de los comités de valoración de Fundalectura* (Colombia). Bogotá: Fundalectura.

Esta obra fue publicada en 2009 y tiene como objetivo presentar los hallazgos de la investigación coordinada por Gemma Lluch y acompañada por Janeth Chaparro, María Cristina Rincón, Claudia Rodríguez y Andrea Victorino, miembros de Fundalectura. El estudio tuvo como objetivo visibilizar, organizar y formalizar la labor de los comités de valoración de Fundalectura que permiten a los lectores, los críticos literarios y en general a las personas interesadas en los libros infantiles, hacerse una idea frente al cómo reconocer los buenos libros infantiles y juveniles.



Ilustración 2: Carátula del libro cómo reconocer los buenos libros para Niños y jóvenes.

El libro en mención se compone de cuatro partes y una sección de presentación que permite al lector entender el sentido de la investigación y posteriormente va centrando su discurso en la importancia de la valoración de libros

para niños y jóvenes, los criterios que se utilizan en el comité para valorar la calidad de los libros y las clasificaciones de este tipo de producciones para la infancia y, finalmente, reconstruye la experiencia de los comités de Fundalectura y cómo a partir de ellos se puede animar a la creación de otros comités en espacios como colegios o bibliotecas.

Sumado a lo anterior, este libro recoge las voces de algunos de los participantes del comité en ese periodo de tiempo de la investigación, también enuncia la historia de los comités, la importancia de la valoración de los libros para niños y principalmente, como su título lo indica, da una guía práctica a los lectores interesados en seleccionar buenos libros para niños y jóvenes, que les permite hacer una valoración del libro a partir de unos criterios claros de selección que le apuntan a la calidad estética de las obras.

En este sentido, los aportes que este libro deja al proceso de investigación se centran en reconocer el trabajo que ya se ha realizado en el escenario del comité de valoración, y por tanto permite hacer una comparación de los cambios que ha tenido y se evidencian en la actualidad. Además, el contenido del libro otorga un contexto y unas fuentes que se convierten en objeto de análisis para el presente trabajo como lo son: los criterios de selección, las expresiones de los miembros del comité en el periodo de tiempo estudiado (2005-2010) y los referentes conceptuales con los cuales se identifica Fundalectura y se hacen evidentes en el texto. Entonces, la producción aquí nombrada es considerada como referente y objeto de estudio para la presente investigación.

- Libro: Lluch, G. (2010) Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas. España: Ediciones Trea.

El segundo libro resultado de la investigación elaborada en 2005 por Fundalectura y la investigadora Gemma Lluch es publicado en España en el año 2010. Recoge aspectos similares a la primera producción, como la reconstrucción de la experiencia de los comités de Fundalectura y sus materiales y las tablas de clasificación y los criterios de selección; no obstante, el texto se enfoca en impulsar la creación de comités de valoración en bibliotecas públicas y escolares, así que se extiende en los aspectos indispensables al momento de crear un comité de valoración.

*Ilustración 3: Carátula del libro **Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas***



Ahora bien, el texto se divide en tres partes, la primera y segunda están enfocadas en la importancia de una biblioteca en la formación de lectores y describe de forma minuciosa aspectos organizativos de los comités para llevar a cabo una buena selección de textos, así mismo se habla acerca del canon oculto y compartido, se exponen los criterios y algunos referentes teóricos para seleccionar los libros para niños de acuerdo con el género literario. Por último, la tercera parte se titula “La experiencia de Fundalectura y sus materiales”, que recoge nuevamente el trabajo de los comités y el proceso de investigación.

Por consiguiente, este libro contribuye al presente trabajo al ofrecer una ampliación de la mirada a los cánones ocultos y el alcance que puede llegar a tener un comité de valoración en la creación de otros escenarios colectivos en diferentes contextos, debido a que la propuesta principal del texto es fomentar la creación de comités en las bibliotecas públicas y escolares tomando como punto de partida la experiencia desde los comités de Fundalectura. De esta forma, aunque los criterios de selección se mantienen (con respecto al primer libro mencionado), este segundo libro es más minucioso y práctico en cuanto a la exposición de dichos elementos para tener en cuenta en la valoración de textos y, por ende, se convierte en una

fuentes para comparar las formas de enunciar y el discurso utilizado por Fundalectura para referirse a sí mismo y a los comités de valoración, es una fuente de comparación en el discurso y las formas de enunciar.

- Libro: Rodríguez, C., Guarín, S., Llanes, L., Navarro, H., Duarte, P., Ramírez, Y., García, L. y Melo, M. (2015) *Leer es mi cuento: libros para la primera infancia, retorno de una inversión en el país*. Bogotá: Fundalectura.

Esta producción fue elaborada por Fundalectura en coautoría con el Ministerio de Cultura de Colombia, con la intención de evaluar la eficacia de los planes de lectura, para la consolidación del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento del Gobierno de Juan Manuel Santos. El texto está compuesto por cinco capítulos que pretenden contextualizar al lector sobre la importancia de la lectura desde la primera infancia y la inversión de libros infantiles que el país ha realizado, así como la medición del retorno social de inversión RSI y el impacto del programa Leer es mi Cuento en Colombia.

El libro hace un recuento conciso sobre las iniciativas de promoción de lectura para la primera infancia, en especial sobre el programa Leer es mi Cuento. Por consiguiente, se toma como aporte a este trabajo algunos fragmentos que permiten observar la importancia que los últimos Gobiernos les han dado a los libros para niños y la lectura en los primeros años de vida, sumado a la participación de Fundalectura en la selección de los textos que se adquieren para las bibliotecas, jardines infantiles y algunas familias colombianas, así como las actividades de promoción de lectura.

2.3 Referentes de la historia de la lectura y el libro infantil en Colombia

Como primer referente se selecciona la tesis de maestría titulada *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010*, escrita por Mayorca

(2013) en la Universidad Nacional de Colombia. Esta tesis tiene como objetivo ofrecer un recorrido histórico de los programas y políticas acerca de la lectura en Colombia, principalmente de las propuestas generadas a partir de los Planes Nacionales de Lectura en un periodo de periodo de diez años.

El trabajo mencionado, permite evidenciar cambios culturales y sociales respecto a la lectura en Colombia que se agenciaron desde las políticas públicas y los intereses de los gobiernos por bajar los índices de analfabetismo, apoyados en los planteamientos de organizaciones internacionales que miden este tipo de indicadores y que poco a poco generaron que la lectura, que inicialmente era privilegio de pocos, se convirtiera en obligación —en un símbolo de “ciudadanía”— debido a su impacto en las competencias para la vida necesarias en el nuevo orden mundial.

Sumado a ello, la autora pone en evidencia la creación de programas y leyes que buscan fortalecer las Bibliotecas Públicas del país, así como la generación de diferentes estrategias para que cada vez más familias, tanto de las ciudades como de las zonas rurales, puedan acceder a los libros. Dentro de las políticas mencionadas en la tesis se encuentran: el Decreto 267 de 2002, el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (2003), el Decreto 133 de 2006, la Ley 1034 de 2006, la Ley 1379 de 2010 y el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento (2010), así como los planes de desarrollo de los diferentes periodos presidenciales. En esta misma perspectiva se han creado planes, programas y proyectos como: Libro al viento (2004), Leer Libera, Mil Maneras de Leer (basado en el PND 2002-2006), Programa Red de Bibliotecas del Banco de la República, Leer en Familia (liderado por Fundalectura) y la Red Nacional de Bibliotecas públicas, sin describir a mayor profundidad los lineamientos que desde las Secretarías de Educación se han hecho en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en los colegios, así como los planes independientes de cada región orientados al mismo fin.

Las políticas y programas expuestos en la tesis mencionada son de gran importancia para entender el momento que atraviesa la lectura en Colombia y la serie de acontecimientos históricos y sociales que dan como resultado las prácticas y concepciones que se realizan en la actualidad. Adicional a ello se nombra a

Fundalectura, institución creada como producto de las necesidades que estaban surgiendo en el país durante ese periodo, lo cual contribuye a la contextualización de la presente investigación y al reconocimiento de la trayectoria e impacto de esta organización en los procesos de lectura adelantados en Colombia.

Como segundo referente se tiene en cuenta el artículo *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana* publicado en la revista *Estudios de Literatura Colombiana* de la Universidad de Antioquía por Borja, M, Alfonso, A y Ferrer, Y (2010). El artículo mencionado se compone de tres elementos principales: la definición de Literatura Infantil y juvenil, la periodización de este tipo de literatura y el lugar que ha tenido en la constitución de un canon de la literatura colombiana.

A lo largo del escrito, los autores recorren distintas definiciones que se han abordado históricamente de Literatura Infantil, haciendo hincapié en la función social de la literatura que, además de la calidad estética de la palabra y el disfrute, reconoce el acercamiento que las obras pueden hacer al sujeto niño a las representaciones sociales y al imaginario colectivo, sustentados en los planteamientos de Teresa Colomer (1999). Adicional a ello, se resalta la particularidad que ofrece la literatura de combinar la realidad con la imaginación, lo cual permite crear mundos posibles.

Ahora bien, los autores reconocen la importancia de los cambios y las concepciones de infancia que se han presentado en Colombia que impactan las producciones de literatura infantil y, por ende, plantean algunas tensiones que este tipo de literatura ha sufrido por estar relacionada con la imagen de infancia, pero también por la falta de historiografía de los cánones de literatura para niños en el país. En consecuencia, el principal aporte de este artículo a la investigación es el recorrido concreto y analítico que propone respecto a la literatura infantil en Colombia, al igual que la ampliación de los autores que participan en los estudios de este tipo de literatura a nivel nacional e internacional.

Como última referencia, se consultó la tesis de maestría escrita por Torres, (2018) titulada *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de Educación Básica Primaria del Colegio*

Cundinamarca IED, en donde la autora inicia con una aproximación al estado del arte de la literatura infantil colombiana, lo que agrega a los planteamientos históricos relatados en los textos anteriores contemplados en la presente investigación, el carácter curricular de la literatura infantil en las instituciones educativas del país.

De esta forma, la maestra relaciona el concepto de lectura con la importancia de la literatura para niños en la educación básica primaria e identifica y analiza algunos proyectos institucionales como el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) y el plan lector como estrategias que se han venido desarrollando con la intención de fomentar la lectura en la educación formal dirigida por el Ministerio de Educación. Así, Torres (2018) se adentra en la didáctica de la literatura infantil y reconoce diferentes métodos conocidos en la escuela como el libro viajero o la hora del cuento. Por último, la autora reconoce que hay una importancia de la formación del docente en la literatura infantil y la existencia de la literatura en los programas académicos de educación superior.

Por las razones anteriores, se destaca para la presente investigación la importancia al carácter formativo que permea la literatura infantil, especialmente del adulto mediador que en este caso es el maestro y el impacto que este tipo de libros dirigidos al público infantil tiene en los escenarios educativos en los cuales se desenvuelven los maestros.

A modo de conclusión, la búsqueda y análisis de los antecedentes aquí expuestos, permite identificar una serie de elementos en torno a la literatura infantil que complementan la visión de la autora en cuanto al recorrido histórico de conjunto de producciones artísticas para la infancia en Colombia, algunas de sus tensiones y los principales referentes académicos que están involucrados en el mundo de los libros para niños. A continuación, se expondrán las ideas principales que surgen a partir de la exploración:

- En Colombia, la literatura infantil ha tenido que abrirse camino al igual que la infancia, ha sido un camino largo y condicionado al ritmo de avance de los cambios en las nociones y perspectivas acerca del sujeto niño y de las condiciones sociales, culturales y materiales del país.
- Al pensar en literatura infantil es necesario reflexionar acerca del público a

quien va dirigido y de los programas, políticas e iniciativas que se han desarrollado en ese sentido, debido a que cada escenario puede aportar a la concepción no solo de la infancia, sino de la literatura infantil y su impacto en diferentes escenarios de la sociedad.

- El concepto de lectura en Colombia está permeado por los intereses de los Gobiernos de turno y las dinámicas mercantiles. Así mismo, se percibe que hay un impacto de la “necesidad de consumo” en la idea de lectura y de literatura.
- Es necesario reconstruir la historia de la literatura infantil en Colombia, para aportar a la consolidación de cánones de producciones colombianas y el reconocimiento de este campo de la literatura a nivel académico y social.

CAPITULO III Entramado teórico conceptual

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se hace necesario revisar las principales concepciones de infancia que están relacionadas con literatura infantil, dos categorías que se encuentran constantemente y generan nuevos espacios dentro del contexto social, como los son aquellos escenarios y acciones colectivas que tienen como temas convocantes al libro, el niño y la literatura y se desenvuelven en torno a ellos, como es el caso de los Comités de Valoración de Fundalectura. La siguiente es una mirada conceptual a partir de las categorías iniciales de la investigación, a saber, literatura infantil, infancia y trabajo colectivo, y las dos categorías emergentes, que son experiencia y formación que surgen a partir del ejercicio de análisis.

3.1 El universo de la literatura infantil

La literatura Infantil es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y seres.

Núñez Delgado, M.P. (2009)

La definición de literatura infantil ha sido problemática desde su origen, son extensos los debates que se preguntan si agregar el adjetivo “infantil” es reducir su calidad o limitar su contenido. Sin embargo, así como la infancia ha tenido que luchar para ser reconocida en una sociedad adulto-céntrica, el tipo de literatura dirigida a este público ocupa un lugar cada vez más visible en la academia y en la sociedad, esto se puede evidenciar en el aumento de su presencia en los escenarios para la lectura y el libro en los ámbitos nacional e internacional, así como la programación y difusión de eventos académicos que tienen como tema convocante la literatura Infantil.

Por consiguiente, el reconocimiento de este tipo de literatura se debe en gran parte a la claridad de una definición que permita delimitar las producciones que pertenecen a este tipo de literatura y distanciarse de aquellas que ponen en duda las características que se le atribuyen. Por ende, este trabajo reconoce la literatura infantil como aquel “conjunto de obras de carácter artístico destinadas a un público infantil” (Bortolussi, 1985, p.16) complementada con la visión de Juan Cervera, quien la propone además como “toda creación que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y por destinatario al niño” (Cervera, 1984, p.15). Así, se reconoce que la literatura infantil defiende el carácter artístico y estético de la palabra y postula al niño como causa y fin de este tipo de obras literarias.

Cervera (1989) presenta tres tipos de literatura que se pueden encontrar bajo la clasificación de infantil y que responden cada vez más a las dinámicas de producción para los niños como consecuencia de diferentes factores que van desde los imaginarios sociales hasta las lógicas del consumo. El primer tipo corresponde a la literatura que ha sido históricamente ganada por los niños y las niñas, es decir, aquellas obras que en su génesis no fueron pensadas para el público infantil, pero que a lo largo de los años los niños fueron reconociendo como propia o se destinaron a estos lectores. El segundo tipo es aquella literatura creada para los niños, la cual tiene claro desde su inicio el lector a quien va dirigida y, por tanto, pretende responder a las necesidades de los niños y las niñas; es precisamente este tipo de literatura la que se estará observando con mayor detalle en la presente investigación.

El tercer y último tipo concierne a los libros o producciones instrumentalizadas, ya que fueron creadas con fines pedagógicos, moralizantes o didácticos, que generan un gran grupo de contenido que en la mayor parte de los casos tiene un escaso manejo creativo de los temas, no busca generar un acercamiento al manejo estético de la palabra y de la imagen, sino que pretende abiertamente abordar cierto tipo de temas, ideologías o contenidos con fin de incidir en la conducta del niño o responder a los intereses educativos de un adulto. Cabe

resaltar que este último tipo no se considera literatura infantil, y que desde la investigación presenta un distanciamiento, pero también un análisis de las implicaciones de este gran grupo de producciones en el mundo de la literatura infantil.

3.1.1 Funciones de la Literatura Infantil

Teresa Colomer (2010) plantea una serie de funciones que son propias de la Literatura Infantil y que generan en el niño-lector distintas posibilidades en su formación. Dichas funciones son las siguientes:

Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario y, ofrecer una representación del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (p.15).

De estas tres funciones principales expuestas por la autora, dos están relacionadas con el alcance social y cultural de la literatura, que acerca al lector niño al conocimiento y exploración del otro, de lo otro y de sí mismo. Por ejemplo, el acceso al imaginario colectivo permite que el lector identifique ciertas recurrencias en las narraciones e imágenes sobre la realidad y su forma de ser contada, aspectos que revelan concepciones del mundo de los seres humanos.

Adicional a ello, las representaciones del mundo —tercera función— transmitidas de generación en generación por medio de la literatura se refieren a estas ideologías implícitas en los textos que se presentan a los niños en la literatura, y en este sentido, como lo plantea Pertuz (2017) refiriéndose a la idea de Walter Benjamín, se puede llegar a pensar el libro infantil como artefacto cultural. La autora expone que esta forma de ver el libro “permite una lectura histórica en doble vía: la de intentar leer una forma de ser de una época a través de sus producciones y la de mirar, desde estos productos, las apuestas de sujeto” (p. 73), por lo cual esta función le da herramientas al niño para leer su entorno y para situarse en él, pues

los relatos y su forma de ser contados responden a unos cambios culturales, históricos y sociales. Sin embargo, es en esta función que se requiere estar atento, para que el lector pueda desarrollar la capacidad de identificar, reflexionar y transformar esas representaciones sociales que en ocasiones pueden ser tan nocivas para la sociedad y los sujetos que la componen.

Es allí donde entra la función del aprendizaje del lenguaje, pues el desarrollo de las habilidades comunicativas, la competencia lecto-literaria y el manejo de diferentes recursos lingüísticos le permiten al niño disfrutar del lenguaje y de las posibilidades que este le ofrece, para leerse a sí mismo, a su entorno... pero también para expresar sus ideas, miedos, reclamos, emociones y reflexiones que lo hacen partícipe de la construcción de sociedad y ser consciente de que tiene voz y voto en ella. El niño, entonces, puede enriquecer su vocabulario, aumentar el horizonte de expectativas con el que se va a enfrentar a una nueva obra, pero también llegar a nuevas interpretaciones y establecer un diálogo entre el lector-texto-contexto.

No hay que desconocer entonces que, tal como lo expone Rosenblatt (2002), “Cualquiera que sea su forma —poema, novela, drama, biografía, ensayo—, la literatura vuelve comprensibles las miríadas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida” (p. 32), es decir, que la literatura compone, expone y sensibiliza al sujeto sobre las vivencias mismas que nos constituyen como seres humanos, en ella se abordan las más grandes pulsiones y los más nobles sentimientos. Todo lo humano queda expuesto en la literatura.

3.1.2 Encuentro con el lector

Abordar la Literatura Infantil y las propuestas que las nuevas producciones le van haciendo al niño-lector significa pensar también en el diálogo que se propone entre lector-texto y contexto que moviliza las habilidades del lector y complementan la relación que este tenga con la obra. En este sentido, se reconoce la existencia

del proceso de recepción donde el niño pone a prueba su horizonte de expectativas (Jauss, 2000), es decir, sus aprendizajes de experiencias lectoras anteriores, conocimientos previos y habilidades lingüísticas para descifrar el nuevo texto al que se está enfrentando.

En ese proceso de recepción, el lector se entrega a sí mismo y da paso a una relación de intercambio con el libro, en ese momento es cuando la obra cobra vida, pues está en manos de un lector que intenta otorgarle sentido. Al respecto Rosenblatt (2002) hace referencia a una especie de transacción que da lugar a la experiencia literaria, pues el lector empieza a dialogar con el autor a través de su obra y se hace manifiesta la intención con la que se elaboró el libro, los lugares indeterminados que el autor plantea para que el lector dote de sentido y nuevas interpretaciones al texto, el diálogo entre la imagen y la palabra; así como la visión del lector, su conocimiento de la sociedad que lo rodea, las experiencias previas, la adquisición del lenguaje y demás elementos que permiten la existencia de este diálogo en el momento de la lectura.

Este proceso de recepción no se presenta únicamente en el lector infantil de las obras, sino que se traspaasa al primer lector de los libros infantiles, pues este tipo de literatura tiene una particularidad que le permite ser leída por personas de diferentes edades, debido a que el libro, para llegar a las manos del público a quien va dirigido (la infancia), pasa primero por las manos del primer lector.

Es en este punto cuando el adulto aparece, y por adulto se entiende a todo aquel mediador de lectura, profesor, bibliotecario, cuidador, padre de familia... entre otros, que decide poner unos libros determinados al alcance de los niños y está presente o promueve los primeros encuentros entre el libro y el infante. Si bien el libro está escrito para el niño lector, no es posible obviar la presencia del adulto y su participación en los procesos de selección de los textos, creación de ambientes para la lectura, recomendación e incluso animación de la lectura. Tal como lo expone Lluch (2010) "aquí hablamos de un doble receptor: un primer lector

relacionado con el padre o el profesor [...] funciona como un primer filtro que selecciona lo que finalmente leerá el segundo receptor, ahora sí, el lector real del libro” (p. 108).

3.2 Infancia como construcción social, un acercamiento a sus nociones

Las producciones de Literatura infantil han cambiado a lo largo de los años, algunas de las variables que influyen en sus modificaciones se deben a las distintas dinámicas sociales, económicas y culturales de los contextos en los que fue escrita. Sin embargo, una de las principales variables está relacionada con la concepción de infancia que se tenga, tanto el autor como la noción que socialmente ha sido difundida en el tiempo en que se crea la obra. Por tanto, preguntarse sobre Literatura Infantil significa fijar la vista en la infancia, y en las imágenes del niño que las distintas producciones de una época pueden evidenciar, reforzar, cuestionar o transformar, de esta forma, los siguientes párrafos pretenden profundizar acerca del cambio de la visión del niño, principalmente en Colombia y en el mundo de la literatura infantil.

En ese orden de ideas, se reconoce que, aunque el niño ha estado presente en toda la historia de la humanidad, el concepto de infancia es una construcción social moderna. De acuerdo con historiadores como Philippe Ariès (1986), la actitud de los adultos hacia los niños ha cambiado paulatinamente a lo largo de la historia, son cambios en ocasiones casi imperceptibles, pero con afectaciones sociales y culturales muy profundas. La relación de los adultos con los niños, la sensibilidad que se tiene hacia la infancia, las disciplinas que la estudian y las instituciones creadas para su educación, atención y cuidado, no han existido desde siempre, sino que se han generado en respuesta a la forma de ver la infancia en la sociedad.

Al respecto, Sandra Carli (1999) reconoce la fuerte influencia que las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales tienen en la experiencia de la infancia y que, por tanto, es posible pensar en las infancias, pues no es lo mismo

pensar en la infancia de un barrio marginado a la infancia con buenas condiciones económicas o de un niño que crece en la ruralidad a uno que crece en la ciudad. En concordancia, se reconoce que dentro del gran concepto de infancia se enmarcan también las diferentes concepciones de esta, lo que transita entre lo general y lo particular, pues cada niño es un sujeto único, con experiencias particulares, pero también está condicionado por ciertas miradas, ideas, y formas de relación que socialmente se han estipulado para la infancia, como pertenecer a una familia o asistir a la escuela.

En el mismo sentido, los siguientes párrafos pretenden exponer algunas de las nociones históricamente reconocidas y que han impactado la forma en que se piensa la infancia en la sociedad contemporánea. Para dar inicio, es necesario aclarar que, de acuerdo con Ariès (1986), la relación entre la infancia y el adulto ha estado siempre en tensión por la dosificación de ternura y severidad, lo cual reconoce también la existencia de una sensibilización del adulto por el niño que, más allá de marcar una evolución, explica ciertas prácticas que se llevan a cabo en las distintas épocas, por ejemplo, en la crianza de los hijos o en las formas de educar al niño.

Inicialmente, algunos historiadores como Ariès (1986) y DeMause (1974) reconocieron una especie de infancia en penumbra donde era natural el infanticidio y el abandono, pues eran prácticas que, por condiciones de higiene, de dinámicas familiares, e incluso de directrices políticas, eran aceptadas y no sujetas a penalización. A lo largo de los años, con una fuerte influencia de la Iglesia y de una fijación en el niño como sujeto, este tipo de prácticas empiezan a ser repulsivas a la vista de la mayoría de la sociedad y, aunque no es posible decir que no existen homicidios infantiles y abandonos en la actualidad, hay una sensación de repudio por este tipo de prácticas, que también empiezan a ser castigadas socialmente, pues poco a poco los niños comienzan a ser sujetos de derechos y el adulto considera que debe velar por la garantía y el cuidado de ellos. Este tránsito se ha presentado durante siglos, no fue un cambio rápido ni repentino, sino que detrás de esa visión hay una serie de acontecimientos sociales, políticos, académicos,

científicos que marcaron la historia y generaron un cambio en las prácticas, pero sobre todo en la sensibilidad.

Una segunda concepción muy fuerte de infancia es la del niño como adulto en miniatura, DeMause (1974) identifica y analiza algunos testimonios de historiadores de la infancia donde se demuestra que, a través de obras de arte como la pintura, los adultos no tenían otra forma de ver al niño sino como un adulto en menor escala, por ende, la vestimenta y el trato no era muy diferenciado entre el adulto y el niño. Esta concepción va cambiando como consecuencia de la reflexión acerca de la naturaleza de la infancia y de la educación especializada para estas edades, pues el pensar en un espacio como la escuela, el cual se enfoca en la enseñanza de niños y niñas, trajo consigo la pregunta por ciertas particularidades y necesidades de la infancia. Producto de esta visibilización del niño en la sociedad, disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía empiezan a estudiar la infancia y traen consigo el desenlace de otras formas de ver y relacionarse con los niños y las niñas.

El paso de un niño como adulto en miniatura a una infancia con necesidades y atenciones especiales, ha marcado cambios significativos en el modo de pensar y de actuar hacia los niños y las niñas, como lo expone Carli (1999) "Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir" (p. 2). Este paso de insignificancia social a reconocimiento trajo el peso del futuro sobre los niños y las niñas, lo que ocasionó la fuerte necesidad de formación de las nuevas generaciones y le dio un valor especial a la educación.

Este valor ha sido aprovechado por las distintas ideologías, estructuras sociales y políticas gubernamentales que vieron en la educación el camino para prolongar sus formas de ver el mundo, por ende, las distintas instituciones educativas, el currículo, los saberes a transmitir en la escuela, los libros infantiles,

los medios de comunicación... se convirtieron en foco para difundir ideas e instruir a las futuras generaciones, lo que abrió un camino tanto para las oportunidades de transformación de los imaginarios, como para la prolongación de los regímenes impuestos socialmente. Así mismo, este foco en el niño y en su formación ha sido aprovechado por el mercado y los medios para crear una especie de “cultura infantil” que ha dado paso a otra concepción de infancia donde el niño es un potencial consumidor.

Respecto a lo anterior, Noguera y Marín (2007) mencionan diferentes artefactos culturales como la televisión, el cine, los libros, los juguetes, la internet y demás, que pensados desde empresas y corporaciones multinacionales han aportado a la consolidación de esta cultura infantil, la cual, de acuerdo con Kincheloe y Steinberg (2000) cambia profundamente “las formas de ser, de comportarse, consumir, hablar, pensar y desear de la infancia” (citado en Noguera y Marín, 2007, p. 116). El sujeto niño en este caso se convierte en blanco de manipulación y de control, donde se acude nuevamente a la visión inocente de la infancia para ejercer dominio sobre ella a través del engaño de los sentidos, el sobre estímulo e incluso de la invención de nuevas necesidades que incitan al consumo.

Ahora bien, en párrafos anteriores se mencionó una de las ideas prevalecientes en los diferentes cambios de concepciones de la infancia: la tensión por la dosificación de ternura y severidad. Sin embargo, hay otra idea base que ha acompañado a la infancia y su relación con los adultos, que no se opone al planteamiento anterior, sino que lo complementa, pues responde a la visión del niño como “criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro” (Ariès, 1986, p. 8), pues responde al aumento en la sensibilidad hacia la infancia a tal punto de relacionarla con la inocencia y debilidad, la maldad y la bondad del niño. El adulto, entonces, piensa en el niño como criatura indefensa que necesita protección, cuidados y estar bajo el seno de una familia.

Parte de esa naturaleza de la infancia y la discusión sobre el bien y el mal en esta etapa de la vida, surge una concepción “romántica” de la infancia, como es nombrada por Noguera y Marín (2007), que tiene como referente principal *Emilio* de

Rousseau, allí se marca una distancia entre la concepción de obediencia y disciplina y se profundiza en la subjetividad, el aprendizaje, el individuo y sus intereses. Los planteamientos de Rousseau reconocen un proceso de desarrollo en el que la naturaleza misma del niño necesita aprender, conocer la verdad como producto de su relación con el entorno, con el adulto. Aparece entonces la capacidad del sujeto niño, con una voluntad y un proceso de crecimiento y maduración.

No obstante, en el presente texto no se pretende defender una concepción en específico, sino visibilizar y exponer su coexistencia, porque al analizar las condiciones actuales de la infancia no es posible asegurar que la idea de niño inocente y tierno, o aquel que necesite ser educado y controlado, no existan, sino que cada una ha marcado diferentes formas de relación con la infancia y ha producido cambios sociales, culturales y económicos, que pueden ser cuestionados o afirmados, acogidos o rechazados y siempre pueden y necesitan ser reflexionados, aún más con los cambios acelerados de esta época.

Por otra parte, el pensamiento acerca de la inocencia, la bondad y la maldad en torno a la infancia ha dado lugar a otras imágenes del niño en la sociedad, y a la creación de entidades de protección dentro de las cuales se encuentra nuevamente la escuela, pero también surgen otras organizaciones mundiales. En este sentido, se empiezan a crear escenarios de diálogos internacionales por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) que dan paso a la Declaración de los Derechos del Niño y a la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de Noviembre de 1989 en respuesta a la situaciones de trabajo infantil y luego de haber atravesado por dos guerras mundiales que obligaron al planeta a pensar en los derechos de la humanidad, en donde también se reconoce que las condiciones de los niños y las niñas eran precarias, su vida corría peligro y, por ello, necesitaban ser reguladas por organismos internacionales que velaran por la garantía de estos derechos que marcaron una nueva visión de la infancia en la que el niño es un sujeto de derechos.

En esta oportunidad, el adulto empieza a reconocerse públicamente como el responsable de la infancia, los padres deben responder penalmente por sus hijos y la figura del maestro, cuidador, padre de familia, trabajador social tiene que garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños. Sin embargo, tal como lo presentan Noguera y Marín (2007) a raíz de esta concepción del niño como sujeto de derechos, surge un interrogante por los deberes de la infancia, así “la exaltación de los derechos de la infancia tiende a reducir la importancia de sus deberes en cuanto sujeto en formación, limitando la acción pedagógica e ignorando sus posibilidades en la construcción de la libertad y la autonomía” (p. 115), lo cual da lugar a la inquietante y a la vez desconcertante pregunta por la infancia, que no siempre está caracterizada por la inocencia o por la bondad, sino que puede llegar a ser peligrosa, desconcertante y, por tanto, se acude a las palabras de Larrosa (2006) cuando afirma que no hay algo más enigmático que la infancia.

En suma, en ese ir y venir de concepciones e ideas sobre los niños y las niñas a lo largo de la historia, surgen muchos interrogantes pero también bases para analizar y preguntarse por la infancia hoy, reconociendo que esas imágenes pueden ser captadas o transmitidas por una serie de artefactos culturales como los libros, las películas, las fotografías, el arte, etc. y que están a disposición de las generaciones actuales que se preguntan por esa construcción social llamada infancia, de la cual hicimos parte en algún momento de nuestras vidas, pero que deja consigo ciertas experiencias de infancia, y un tiempo inhabitado que aunque el adulto puede recordar, ya ha pasado para él. Finalmente, como lo expone Carli (1999), “Si admitimos que la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad” (p. 2). Es ahí, en esa prolongación de la vida a través de los imaginarios, desde donde la presente investigación pretende relacionar a los libros infantiles con las concepciones de infancia que subyacen y se evidencian en la actualidad.

3.2.1 Una infancia que lee y unos libros pensados para el público infantil

Respecto a esa infancia enigmática, única y especial, el presente trabajo identifica una infancia que lee y que no solamente se refiere al acto de leer como desciframiento del código lingüístico, sino de las imágenes, del entorno, de los elementos que se le presentan en la literatura infantil. En este sentido, pensar en un niño inmerso en el mundo de las palabras y de los libros es salirse un poco del infante como “el que no habla”, para pensar en un niño-lector que desde los primeros años puede percibir las obras e ir ampliando su horizonte de expectativas⁴.

De acuerdo con este pensamiento sobre el niño, en los siguientes párrafos se pretende dar a conocer brevemente el cómo los cambios de la concepción de infancia en la sociedad han influido en la producción de libros para niños en Colombia. Posteriormente se reconocerán algunas de las características de este niño como lector, relacionadas con los retos que se le presentan en las nuevas producciones de literatura infantil.

Para iniciar, es importante reconocer que la historia de Colombia ha estado marcada por unas condiciones que la diferencian de otros países occidentales donde la producción de literatura Infantil tiene unos ritmos más ágiles en comparación con las propuestas de nuestro país. En parte, la influencia de esos otros estilos provenientes de Occidente ha sido importante y ha estado relacionada con la globalización, pues produjo un mayor acceso a la comunicación y difusión de información a nivel internacional y, por ende, el reconocimiento de las obras de otros países.

Sin embargo, de acuerdo con Robledo (2006), en Colombia, los años veinte y treinta marcaron un cambio significativo en la infancia del país, ya que comienzan los desplazamientos de la población del campo a la ciudad, lo que generó una

⁴ El horizonte de expectativas de acuerdo a los planteamientos de Jauss (2000) es el cúmulo de saberes, conocimientos, ideas y deseos previos con los que el lector se acerca a una obra, los cuales ha adquirido por medio de la experiencia de la lectura. “El horizonte de expectativas de la literatura que se distingue de la práctica histórica de la vida por el hecho de que no sólo conserva experiencias hechas, sino que anticipa también la posibilidad irrealizada, ensancha el campo limitado del comportamiento social hacia nuevos deseos, aspiraciones y objetivos y con ello abre camino a la experiencia futura” (p. 188)

urbanización acelerada que implicó la formación de nuevas escuelas y una serie de reformas educativas que tuvieron al niño como protagonista. En ese crecimiento del número de escuelas y de personas en las ciudades del país, también creó la fuerte necesidad de alfabetización y con ello el interés de involucrar a la infancia en los asuntos culturales. La autora enuncia una “revalorización del niño como ser social y cultural diferente del adulto” (Robledo, 2006, p. 4) que se fue generando lentamente durante las siguientes décadas debido a los cambios sociales, políticos y culturales lo cual amplió la producción de ediciones de libros para niños primero a nivel internacional y luego en Colombia, pues se empieza a considerar que al niño como lector, pero que no se condiciona solamente al contexto de la escuela como escenario de enseñanza de su lecto-escritura, sino que es un niño que puede acceder a los libros “sin la mediación directa del adulto [...] y para quien se escribe con fines lúdicos y estéticos”. (Robledo, 2006, p. 3)

Al respecto, es importante aclarar que, en Colombia, las concepciones del niño y la producción de literatura infantil se pausaron por la violencia que caracterizó los años 50 y las difíciles condiciones socioeconómicas, pues como lo expone Robledo (2012), ¿cómo pensarse la infancia y los libros para niños en un contexto donde la lucha del día a día es sobrevivir? Las infancias de Colombia han tenido que enfrentarse a diversas condiciones que la ponen en riesgo, en muchos contextos es una infancia sobreviviente y en otros puede ser la causante de temor en la sociedad, porque ha sido arrebatada a la fuerza. Así pues, el libro para niños en el país y la infancia ha atravesado altibajos que serían imposibles de recoger en este texto, aunque no se desconoce su existencia.

En otro sentido, Robledo (2012) narra cómo “en la medida en que el mundo del niño se hace visible se va transformando la literatura creada para él” (p. 11). Como consecuencia de ese proceso, el paso de los fines moralizantes que caracterizaba la primera literatura infantil fue cambiando en tanto el niño era reconocido como sujeto cultural y no solamente como foco de control del adulto. Así mismo, se fueron identificando algunas características propias de la infancia, se fue

pensando en un lector diferente que se encuentra entre la idea de un receptor creativo, activo y con la capacidad de interpretar una obra, y el de un potente consumidor, lo que lo hace atractivo tanto para los ojos de editoriales con fines comerciales, como para escritores e ilustradores que asumen el reto de escribir para ese lector específico.

En otras palabras, empezaron a convivir las diferentes producciones de literatura infantil, unas que respondiendo a los fines que se le adjudicaron en un primer momento a los libros de contribuir en la formación de un niño bien educado, al cual se le deben inculcar valores y principios como el sentido de pertenencia a la patria o el respeto por la autoridad; las segundas como obras dirigidas a un público infantil específico que posee ciertas habilidades que lo convierten en un lector activo, no un receptor pasivo, sino un interlocutor con exigencias, necesidades y la posibilidad de ampliar sus comprensiones a medida en que se encuentra con las obras; y finalmente, se encuentran las producciones de tipo comercial, con el interés de dirigirse a un consumidor más que a un lector, el cual es susceptible de ser seducido y manipulado. Todas ellas responden a unas concepciones de infancia diferentes, pero están dirigidas y puestas a disposición del público infantil.

Para terminar, se explicitan algunas características del niño lector desde Gómez (1987), Robledo (2012) y Colomer (1995). La primera es que se trata de un lector que está en desarrollo, en construcción, pues como lo expone Gómez (1987) “El niño y el preadolescente no son lectores cualesquiera. Son lectores que están construyendo los cimientos de su personalidad y, por consiguiente, son especialmente receptivos y transfieren su yo sin condicionamientos ni condicionantes” (p. 99). En cuanto a esa transferencia del yo que enuncia el autor, se puede relacionar mayormente con la experiencia literaria donde el lector es afectado por la obra, es decir, hay una disposición de este tipo de lectores a entregarse al texto, a reconocerse a sí mismos en él y a generar vínculos con los personajes. Así mismo, en ese proceso de construcción del lector también se hace presente el desarrollo del lenguaje, de una competencia literaria (Colomer, 1995) que le permite al niño comprender los efectos de los textos y, posteriormente, llegar

a producir unos. Es decir, se defiende la idea de un niño que llega a la comprensión y a su vez a la producción por medio de su experiencia lectora.

En tercer lugar, se reconoce un niño como un sujeto que tiene una forma característica de ver el mundo y que por tanto tiene que pensarse diferente del adulto, tal como lo expone Robledo (2012) “Al considerar al niño como un ser independiente del adulto, que discierne, piensa, juega y se expresa desde una visión que le es propia, necesariamente se transforma el concepto del lector como receptor de una cultura literaria creada para él” (p. 56). Es decir, es un lector que merece una literatura específica, la cual se va complementando progresivamente en la medida en que aumenta el conocimiento del niño y de su naturaleza.

Por último, se identifica un lector digno de ser interpelado, al cual se le pueden ofrecer retos, preguntas y motivaciones para que participe del relato. Esto quiere decir que los textos no siempre están completos, hay una serie de espacios indeterminados, de pistas y de posibilidades de interpretación listos para ser descubiertos y llenos de sentido por parte de los niños. En cuanto a ello, la autora Robledo (2012) se distancia de uno de los recursos usados de forma recurrente para llegar a los niños “Al contrario, y he aquí parte de su mérito, el autor enriquece la narración, intensifica el hecho histórico con variados recursos estilísticos adecuados a la imaginación infantil” (p. 89). En suma, el hecho de que los textos estén pensados para los niños y necesiten diferentes formas de narrar para que sean comprensibles y generen un diálogo con el lector infantil, no quiere decir que los recursos sean simples o deban ser escasos, por el contrario, requiere de la habilidad del autor para potenciar estas particularidades de su público y contribuir a su desarrollo.

3.3 Experiencia y formación en el proceso lector. Una relación de doble vía

Al encontrarse con un lector apasionado, las frases “ese libro me cambió, me hizo llorar o reír, me ayudó en un momento importante de mi vida” son usuales en su lenguaje, y es que el acto de la lectura trae consigo un encuentro que puede dar paso a la experiencia. Sin embargo, ¿qué es experiencia? ¿Todos los sucesos de la vida son experiencias? Si así lo fuera, no tendría mayor sentido preguntarse por la experiencia de la lectura, pues el solo tomar un libro de la estantería del supermercado y darle una ojeada sería entonces una experiencia con el libro y, en ese sentido, todos podrían asegurar haberla vivido.

No obstante, la experiencia es intrigante porque supera la acción cotidiana y da lugar a los acontecimientos, es aquello que marca, transforma y moviliza al sujeto. En este sentido, se concibe experiencia como “lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 1996, p. 18); es decir, de todas las cosas que suceden en el transcurso de la vida, hay ciertas vivencias que generan otro tipo de encuentro, uno que compromete al sujeto. Con los libros ese encuentro es notorio, por ello, aunque una persona puede haber leído una gran cantidad de textos en su vida, hay unos que recuerda con mayor fuerza, pues remueve emociones, sensaciones y pensamientos que marcaron ese espacio de diálogo entre la obra y el lector.

Al respecto, Larrosa (1996) reconoce que, la relación íntima entre el texto y la subjetividad es indispensable para que la lectura se resuelva en formación, y a esa relación íntima se le puede denominar experiencia. Entonces, al hablar de experiencia es necesario pensar en la subjetividad, entendida como “el universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva” (Martínez y Cubides, 2012, p. 76). La experiencia de la lectura cubre tanto al texto como al sujeto en su mundo íntimo, personal, que determina quién es y su modo de ser y estar en el entorno social.

En este sentido, la relación de la experiencia lectora con la subjetividad implica otro aspecto relevante sobre ella: la pluralidad. Si bien es posible que un sujeto viva la experiencia, no es posible asegurar que otro sujeto tendrá esa misma experiencia aun cuando pasen por eventos o situaciones similares. Lo anterior es de suma importancia en el mundo de la literatura infantil, en especial para aquellos adultos mediadores que tienen el deseo de generar experiencias entre los niños y los libros, pues invita a pensar en la pluralidad, una que libera la diferencia, pues reconoce la existencia de la multiplicidad que es difícil de predecir por su carácter disperso e inquieto, debido a que la experiencia cambia de persona a persona y no es posible aprenderla de otra forma que viviéndola por sí mismo. Así que, aunque un mediador de lectura o un maestro dispongan el mismo libro a un grupo de niños y niñas y realice la animación de la lectura mientras todos participan simultáneamente, ello no significa que todos tendrán la misma experiencia o que será una experiencia para todos los integrantes del grupo, pero sí que en ese lugar se pueden estar provocando interacciones o vivencias para los sujetos que pueden llegar a ser experiencias.

Por ende, pensar en la experiencia en escenarios colectivos significa también pensar en la pluralidad, en el individuo como sujeto social que se está formando a partir de las experiencias que son externas a él, que generan afectaciones en su mundo íntimo, aquella que lo interroga, lo desequilibra, pero también le invita a buscar sentidos y le ayuda a formar su subjetividad. En el momento en que dicha experiencia es vivida con los libros o la literatura, este diálogo sobrepasa los fines moralizantes y de aprendizaje, ya que no está condicionada por las intenciones con las que se promueve o propone el encuentro y tampoco se puede prever el alcance de tal experiencia en el sujeto.

Es decir, afirmar que el sujeto —adulto, niño, estudiante, espectador— ha tenido una experiencia porque quizá pueda dar cuenta de lo que aprendió respecto a determinado tema, libro o vivencia, es incorrecto, ya que esto puede ser otra relación con el conocimiento, así como lo enuncia Larrosa (1996) “Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la

formación o la transformación de lo que somos” (p. 19). Al respecto, se infiere entonces que una experiencia genera una transformación y no solamente implica la ampliación de los conocimientos, sobrepasa el saber sobre... y se convierte en un tipo de saber personal.

Por otra parte, aquello que se denomina experiencia literaria no se desliga de los conceptos expuestos anteriormente, sino se convierte en un tipo de experiencia que está íntimamente relacionada con el acto de leer. En ese sentido, Louise Rosenblatt (2002) hace referencia a un circuito vivo en donde una obra literaria adquiere significado en las manos de un lector, dicho circuito no solo dota de sentido la obra, sino que nombra al lector como aquel sujeto que infunde significado tanto a nivel sentimental como intelectual. Por consiguiente, la autora expone que, en el caso de los niños, tales lectores deben estar preparados emocionalmente para asumir ese reto y tener ciertas capacidades intelectuales y físicas que se alcanzan en parte como resultado de la experiencia.

La lectura entonces, tanto para Larrosa como para Rosenblatt, está relacionada con la experiencia, vale aclarar que la lectura no se limita en este caso a la decodificación de símbolos, sino que involucra tanto al sujeto como a la obra en una relación donde ambos se ven afectados. Es un diálogo de doble vía donde la obra contribuye, pero también el lector lo hace, en ese movimiento de ida y vuelta ambos se comprometen. El texto le muestra al lector una serie de elementos dispuestos por un autor que le ofrecen maneras de leer el mundo, otra relación con las palabras, unas ilustraciones y posibilidades de imaginar, pero las obras pasan de ser “solo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos” (Rosenblatt, 2002, p. 51).

En suma, pensar la lectura implica también pensar en la experiencia. Por ello, se aborda la presente categoría de investigación, teniendo en cuenta que no solamente los niños son aquellos que pueden tener experiencia con la literatura infantil, sino que el adulto en tanto sujeto social se ha formado también a través de la experiencia. En el mundo de la literatura infantil, son muchos los adultos que

deciden formar parte de él como producto de la propia experiencia de la lectura, así, deciden dialogar respecto a las obras, buscar personas con intereses comunes e incluso se preguntan e interesan por el cómo posibilitar escenarios o ambientes donde esos nuevos lectores —los niños y niñas— puedan tener esa experiencia. Y es que, “toda literatura [...] puede contribuir a transformar la vida de las personas” (Larrosa, 1996, p. 27), pues experiencia desde su raíz etimológica *Fahren* invita a viajar, y el adulto que ha podido viajar a través de un libro quiere dar alas para que el otro a quien desea formar también lo haga.

Por otra parte, el concepto de experiencia enunciado en párrafos anteriores compromete la esencia del sujeto, quien no vuelve a ser el mismo pues, al pasar por ella, se ve implicado en una serie de movilizaciones en todas sus dimensiones del ser. Esta idea de experiencia viene en el concepto de formación y ambas se entrelazan de tal manera que se vuelven prácticamente indisolubles. En atención a la anterior afirmación, es pertinente abordar la formación para comprender su relación con la experiencia y su importancia al preguntarse por los escenarios colectivos, en este caso por el Comité de Valoración de Fundalectura.

En primera instancia, se reconoce la formación como “*Bildung*”, que desde la tradición alemana ha sido distanciada del concepto de educación “*Erziehung*”, pues no está restringida a determinados escenarios o actores sociales, sino que se preguntan desde el nivel del sujeto (Fabre, 2011). Partiendo de la palabra *Bildung*, la formación se asocia con “imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*). Es una síntesis y, a la vez, una superación de Form (forma)” (p. 216) lo cual invita a pensar en las intenciones de la formación en el sujeto y los modelos e imágenes que socialmente se han diseñado para él.

Al respecto, Fabre (2011) reconoce que la formación es una búsqueda o aventura del sujeto y, apoyado en Kant, retoma la idea de perfeccionamiento del ser, donde se trata de llevar al ser humano a sus más altos designios que le permitan de cierta forma, superar su naturaleza, acercarse a la razón y conducirse a la libertad. No obstante, este planteamiento se centra en la filosofía del espíritu, pero la autora Delory-Momberger (2014) afirma que la formación es un proceso “socialmente situado y socialmente construido”, lo que ubica este concepto en la

filosofía de la vida y reconoce una relación con la política en tanto la formación del individuo está permeada y condicionada por su relación con lo otro y el otro.

En este sentido, la formación tiene un carácter individual, pues se piensa directamente en el sujeto, pero también posee un carácter social en donde los aprendizajes, modelos o imágenes que se le proponen al sujeto, están influenciados por los marcos sociales y sus exigencias. Es decir, la formación se encuentra permanentemente en un “un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio históricas e historia personal” (Delory-Momberger, 2014, p. 709), lo cual plantea otra característica que propone un sujeto en devenir, en construcción que se pregunta por sí mismo, pero también es afectado por lo otro y el otro, en tanto se configura sujeto de la experiencia.

Ahora, pensar la formación representa también pensar en el sujeto y en su subjetividad. Comenio (1632) en su *Didáctica Magna* invita a pensar en dos sujetos que pueden estar implicados en el acto de formación, aquel que forma y el que debe ser formado, por consiguiente, ambos están en diferentes lugares de enunciación y se encuentran “distanciados” por un conocimiento. En palabras de Delory-Momberger (2014), “la formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la inversión de un aprendiz actor de su formación” (p. 706), es decir, el sujeto que debe ser formado es actor de su propia formación, no se ubica solamente como un receptor, sino decide e incide en su proceso, lo que involucra su voluntad y conciencia. De acuerdo con los planteamientos de Fabre (2011), el sujeto se puede ubicar en dos dimensiones de la formación: la imitación del modelo o su transformación.

Finalmente, en relación con el sujeto y su proceso de formación, se encuentra el concepto de subjetividad, ya que es entendida como el mundo interno del sujeto, lo que implica que también es objeto de formación. Los conceptos sujeto-formación-subjetividad están unidos permanentemente pues “la subjetividad establece una relación intrínseca entre razón, conciencia, sentimiento, cuerpo y se enuncia en la experiencia del sujeto y en las formas de acción que devienen de su concienciación.” (Martínez y Cubides, 2012, p. 178). En este sentido, la presente

investigación se pregunta por los intereses y los rasgos de formación expresados en torno a la selección de libros infantiles en escenarios colectivos, entendiendo dichos espacios como “subjettivantes”, es decir, en donde se presenta la formación de los sujetos que interactúan —desde sus lugares de enunciación—, ya que se posibilitan experiencias que transforman las maneras de ser y estar en el mundo de las personas que participan.

3.4 Trabajo colectivo y espacios subjettivantes

En la relación entre sujeto-formación-subjettividad, no es posible preguntarse únicamente por la individualidad y la configuración del sujeto como actor aislado de la sociedad, pues todos los sujetos se desenvuelven en unas dinámicas sociales y culturales que inciden en la configuración de su subjettividad. En ese sentido, la sociedad y sus distintos marcos son determinantes en la idea de sujeto que aquí se sustenta, pues la formación no tiene como único fin el perfeccionamiento del individuo, también aborda los entramados externos que influyen en este proceso, pues finalmente este individuo hace parte de una sociedad y debe convivir con los otros. De ahí que se retomen los planteamientos de Zemelman (1996), para quien la subjettividad es una fuerza modeladora de la sociedad que le permite al sujeto relacionarse con otros para pensar y generar otras formas de organizar la sociedad que le permitan salir de la lógica de la dominación.

En este planteamiento de la subjettividad, se entiende que el ser humano puede ser histórico e ir cambiando a los ritmos que la sociedad le marque, o puede ser un sujeto social (Zemelman, 1996) en tanto haga uso de su conciencia y reconozca las acciones posibles para actuar en la historia, no ser solamente resultado de ella. Sumando a lo anterior, el sujeto social tiene una voluntad de acción que lo ubica en un proceso donde puede ampliar su subjettividad, pues progresivamente va aprendiendo acerca de su realidad para apropiarla, pensarla y transformarla. Se afirma, entonces, que el sujeto es dinámico, al igual que la formación de su subjettividad y está permeado por los planteamientos sociales, pero también es cuestionado por su propia conciencia y voluntad.

Una segunda característica del sujeto social es que, al desarrollar una conciencia de su realidad y decidir actuar al respecto, busca otros lugares de interacción social aparte de la familia, la escuela o el trabajo para encontrarse con otros sujetos para agenciar diferentes organizaciones sociales y acciones que contribuyan al cumplimiento de propósitos que están entre lo individual y lo colectivo. Desde allí surge lo que denominamos acción colectiva, la cual es considerada como una construcción social (Zemelman, 1996) y no un producto de las interacciones naturales, al igual que un “sistema de relaciones que liga e identifica a aquellos que participan en él” (Melucci, 1976, p. 99 en Martínez, 2008), pues en ella convergen intereses colectivos, se crean instancias de decisión y se plantean otras estructuras de la sociedad, así mismo, es conformada por sujetos que han pasado de actuar en la individualidad por medio de su conciencia y voluntad, para vincularse con otros y pensar desde lo colectivo.

En este sentido, como parte del análisis de las acciones y las distintas prácticas sociales que se reconocen como escenarios colectivos, se retoman las categorías de planos de fuerza, es decir, las capacidades y dimensiones que se potencian en el sujeto como una forma de acercarse a lo colectivo, para analizar lo que sucede con los sujetos que deciden participar en escenarios como el comité de valoración de Fundalectura (Martínez, 2008).

Para empezar, las acciones colectivas están relacionadas con la noción de la política como “proyecto de autonomía, es una actividad tanto individual como colectiva, reflexiva, conflictiva y nunca acabada” (Martínez y Cubides, 2012a, p. 73), que sobrepasa el imaginario que la relaciona solamente con los mecanismos de dominio y control, lo cual sitúa al poder desde otro pensamiento donde está relacionado con el saber, y puede ser producido o portado por el sujeto como un “saber social, político, económico, contextual, pedagógico [...] con capacidades para intervenir, optar y decidir en la construcción de proyectos alternativos de sociedad” (Martínez, 2008, p. 110). Es decir, se comprende la política como posibilidad del sujeto de conocer su realidad y tener protagonismo en su construcción, situado en unas lógicas entre lo instituido por los estamentos de gobierno y lo instituyente que le abre caminos de posibilidad para el cambio.

3.4.1 Los planos de fuerza como unidad de análisis

Martínez (2008) planea tres planos de fuerza que permiten analizar los escenarios colectivos y las subjetividades que emergen en ellos: la potencia, la agencia y la resistencia. Las fuerzas son aquellas que operan dentro y fuera de la estructura que permiten reflexionar sobre la realidad de forma crítica y posibilitan la creación de acciones que apunten a transformar dicha realidad.

En primer lugar, la potencia es considerada como una fuerza que posibilita la acción, está relacionada con la voluntad de poder del sujeto donde este llega a reflexionar y actuar de maneras distintas ante la realidad que lo rodea. Es un poder relacionado con el saber que le otorga al sujeto la capacidad de actuar y pensar acerca del entorno, de sí mismo y del otro. En segundo lugar se encuentra la agencia: “se refiere a aquello que apalanca, provoca o promueve el fortalecimiento de la capacidad política del sujeto” (Martínez y Cubides, 2012b, p. 180), es decir, es aquella fuerza que moviliza al sujeto de su zona de confort y lo lleva a generar cambios en su cotidianidad, es una especie de interés que se despierta en el sujeto y lo invita a aumentar su poder de participación, incidencia y criterio en cuanto a los diferentes acontecimientos y lógicas que reconoce en la realidad, que merecen ser debatidas, complementadas o transformadas.

Finalmente se encuentra la resistencia, la cual se relaciona con la acción crítica del sujeto que le posibilita fundamentar sus propias ideas y posturas para exponerlas ante la sociedad, sin importar que éstas puedan controvertir en el escenario en el que se encuentre. Es una capacidad que permite conocerse a sí mismo, afirmar lo que se piensa, pero también encontrar posibilidades de expresión y diálogo en espacios sociales donde se tendrá que sostener, complementar, proponer y llegar a consensos entre posturas personales y las de los demás sujetos implicados. Así, esta fuerza instalada en el sujeto le permite tomar postura frente a la realidad, a su vez le exige crear alternativas, nuevas acciones que vayan en coherencia con esos criterios y trasciendan en la sociedad.

3.4.2 Capacidades y dimensiones potenciadas en el sujeto desde la acción colectiva.

Como se ha mencionado anteriormente, el sujeto que aquí se plantea es aquel que está en construcción permanente de su subjetividad, es un sujeto social que ha decidido ser actor de la historia. Adicional a ello, el sujeto que ha decidido vincularse a otro escenario colectivo en busca de sus intereses personales y sociales, tiene otros lugares de actuación en la sociedad que le permiten pensar nuevas formas de organización social además de las institucionalmente establecidas. Es un sujeto que ha dejado su islote, para entrar a negociar, convivir y aprender de otros; acción que rompe las lógicas sociales en las que cada persona vela únicamente por y para sí misma, y le demanda otras habilidades para poder pensarse en colectivo.

De esta forma, Martínez (2008) encuentra unas maneras de nombrar aquellas dimensiones de ese sujeto que está entre lo individual y lo colectivo, que están acompañadas de capacidades que se instalan en ese sujeto que le permiten encontrar otras formas para actuar y ser en la sociedad. Estas dimensiones son: metacognitiva, volitiva, afectiva y socio-política. A continuación, se presenta un gráfico donde se encuentran las principales formas de expresión del desarrollo de estas dimensiones en los sujetos que pertenecen a escenarios colectivos. Cabe aclarar que no quiere decir que todos los participantes de este tipo de escenarios desarrollen todas las dimensiones, así como no todos los espacios puedan ser propicios para dicha formación del sujeto.

Dimensión afectiva	Dimensión meta-cognitiva	Dimensión volitiva	Dimensión Socio-política
<ul style="list-style-type: none"> – Sentido de pertenencia – Incremento en la expresión de afectos – Reciprocidad y generosidad en las acciones compartidas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoaprendizaje Autovaloración Autorreflexión Autorreconocimiento Autonomía Autodeterminación Autoconvencimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Fortaleza. Confianza en sí mismo y en el otro. Voluntad que implica: “Yo quiero”, “yo puedo”, “yo hago”. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la realidad. Responsabilidad colectiva. Resistencia crítica y creativa. Mayor sensibilidad social. Pensamiento crítico Defensa de lo público.

Tabla 1: Dimensiones potenciadas
Fuente: Martínez (2008, p. 271)

De acuerdo con lo anterior, la dimensión afectiva es aquella que, como su nombre lo indica, es movida por el afecto, por el vínculo que se teje entre las diferentes personas que participan en los escenarios colectivos, en tanto su presencia despierta sensaciones, emociones y disposiciones en el otro. Por ello, las dinámicas de encuentro, escucha, diálogo y participación van teniendo afectaciones en los sujetos que se traducen en la afectividad, la cual entra a ser parte de las motivaciones e intereses del sujeto de forma tal que este decide hacer y sentirse parte de dicho escenario social.

La segunda dimensión identifica la metacognición como “la capacidad que tenemos los seres humanos de autorregular nuestro propio aprendizaje” (Martínez, 2008, p. 272). En efecto, son aquellas capacidades que le permiten al sujeto volver sobre sí mismo, sobre sus experiencias, pensamiento, acciones y decisiones para evaluarse sin intervención directa de un ser externo. De este modo, la dimensión cognitiva invita al sujeto a desarrollar su conciencia y autocontrol de la voluntad, lo cual se convierte en una ganancia tanto a nivel cognitivo como en su relación con los demás. Así mismo, el hecho de que no necesite de un agente externo para volver sobre sus propias acciones, le permite desarrollar su autonomía.

Como tercera dimensión se encuentra la volitiva, donde el sujeto actúa motivado por su propia voluntad. Según Martínez (2008), es una fuerza inmanente que le exige a la persona un esfuerzo adicional, una capacidad de resistir y permanecer al sobreponerse a las circunstancias difíciles que se pueden oponer a su acción. Como resultado, es una dimensión que se acompaña de la fortaleza y constancia, donde se evalúa constantemente las metas u objetivos a alcanzar para no dejar a un lado los intereses y las utopías, sino concretar las acciones para que no queden inacabadas.

Por último, se encuentra la dimensión socio-política que, de acuerdo con la autora, solo puede ser expresada en su acción. Es aquello que da sentido a la gestión del colectivo donde deben estar siempre presentes los propósitos convocantes de las actividades planeadas o los intereses comunes que se

acordaron al interior del escenario colectivo para fijar un norte a las acciones y así garantizar el alcance, pertinencia e influencia de lo realizado.

En suma, aunque el panorama es amplio, las diferentes categorías abordadas orientan el análisis de la investigación y se entrelazan constantemente para dar lugar a diferentes conclusiones e interpretaciones que permiten acercarse a la infancia y literatura infantil desde el trabajo colectivo del comité. El entramado conceptual se construye para pensar desde otros escenarios a la infancia y sus implicaciones en su literatura, pues el libro como artefacto cultural y las experiencias que se tejen en torno a él, sitúan a los sujetos en otras formas de relacionarse con los niños y las niñas, ya que dicha experiencia incide en la formación de su subjetividad y por ende transforma los modos de ser y estar en el mundo.

CAPÍTULO IV Metodología de la investigación

En este capítulo se expone el enfoque cualitativo desde el cual se desarrolla la investigación, así mismo se enuncian las perspectivas críticas que orientan el trabajo y permiten generar ciertos instrumentos para el análisis. Posterior a ello se presentan las fases de la investigación en un esquema que da cuenta de la ruta metodológica y las diferentes etapas en las que se realizó el presente trabajo.

4.1 Enfoque y método

La presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que este “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones” (Hernández Sampieri, 2014, p. 7), lo que permite analizar la realidad tomando como marco de referencia el mundo de la literatura infantil desde el Comité de Valoración de Fundalectura. En tanto se plantea como propósito de la investigación comprender la infancia en la selección de textos para los niños como un fenómeno social a través de un escenario concreto, utilizando diferentes instrumentos que permitan sintetizar, interpretar, identificar y analizar las fuentes documentales, se considera que la investigación cualitativa es el camino más adecuado para este trabajo.

Por ende, la investigación tiene acercamientos a las perspectivas críticas en tanto tiene como intención, provocar reflexiones en los sujetos que participan en los comités de valoración, se considera que dichas reflexiones son generadoras de posibles cambios en el escenario colectivo y en la experiencia de las personas involucradas. En este sentido, para dar respuesta al problema de investigación se propone abordar la realidad a partir este paradigma propuesto por Guba y Lincoln (2002), que toma distancia de una sola realidad aprehensible que puede ser estudiada por medio de la experimentación y, por el contrario, se postula la idea de

la realidad como “virtual, moldeada por valores sociales políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Guba y Lincoln, 2002, p. 124), de modo que no está determinada y debe ser estudiada desde diferentes panoramas que aportan a su construcción.

En este sentido, en palabras de Michael Serres (1989), la ciencia con la que pretendemos acercarnos para comprender e interpretar la realidad no es única, sino que ella misma bifurca, oscila y vuelve a su cauce, como la vista panorámica de un gran río que se alimenta de diversos afluentes. Así, el problema de investigación que se quiere desarrollar en el presente trabajo reconoce la multiplicidad de la realidad y cómo a partir de ella es posible encontrar subjetividades que se forman en las experiencias con la lectura, en este caso particular de literatura infantil. Por tanto, en relación con la ilustración de las bifurcaciones usada por Serres y el acercamiento a los Comités de Valoración de Fundalectura como escenarios de subjetivación, se puede afirmar que el carácter moldeable de la realidad y la apertura a diversos caminos de la ciencia, dan lugar a reconocer la importancia de los sujetos en la construcción del conocimiento, como poseedores de saber, voces, experiencias y concepciones que merecen ser escuchadas y de las cuales tenemos mucho por aprender.

Sumado a lo anterior, la posición que asume el investigador es la de sujeto de la crisis y de la transformación, como lo plantea Huergo (2002), quien toma distancia de la función “de meros observadores o interpretadores que refuercen el divorcio entre investigación y sociedad” (p. 37) y por lo tanto tenga un grado de afectación con su entorno y el problema a abordar. De esta forma, es indispensable que se adopte un sentido crítico donde el sujeto investigador pueda leer la realidad desde otras posturas y sea capaz de cuestionarla y transformarla, en tanto contribuye a la configuración de sujetos críticos en el desarrollo de su investigación. Esto significa que, si no hay un grado de afectación entre los sujetos y sus escenarios de actuación, no se estaría desarrollando en realidad una investigación con transformación social.

4.2 Población sujeto

El entorno en el cual se desarrolla la investigación fue determinado a través de una búsqueda de escenarios colectivos de literatura infantil en Bogotá. Inicialmente se realizó una revisión por medio de páginas virtuales —buscadores, blogs, páginas web—. Se encontraron tres grandes organizaciones que comprenden, a su vez, diferentes espacios destinados a la literatura infantil: La Red Distrital de Bibliotecas Públicas (BibloRed), La Red Cultural del Banco de la República (Banrepcultural) y Fundalectura.

Como resultado de esta búsqueda se selecciona el Comité de Valoración de Fundalectura como lugar objeto de la investigación, debido a su historia, frecuencia de reunión, alcances e intereses colectivos, que lo convierten en un espacio que responde a los objetivos de este trabajo. Desde allí se pueden analizar diferentes elementos sociales que giran en torno a la lectura y a la producción de literatura en Colombia.

Ahora bien, los Comités de Valoración de Fundalectura se reúnen semanalmente durante la mayor parte del año, el lugar de encuentro normalmente es la sede principal ubicada en la localidad de Teusaquillo de Bogotá, Colombia. Esta fundación ha dispuesto tres Comités de Valoración: uno informativo, que se reúne los martes, y dos literarios, cada uno con su respectivo día de encuentro —miércoles y jueves—. Debido a la pandemia ocurrida en el año 2020, el comité se traslada de la presencialidad a la virtualidad a través de plataformas virtuales como Meet y Cisco Webex, respetando sus tiempos de encuentro y adaptando sus dinámicas a las nuevas condiciones. La presente investigación se desarrolló en el Comité de Valoración Literario que se reúne los jueves, al cual se asistió durante aproximadamente un año, lo que permitió conocer el espacio y sus integrantes.

Como resultado de la participación en las sesiones del Comité, se encontró que está organizado por la directora y un profesional del centro de documentación de Fundalectura, quienes se encargan de preseleccionar los libros que se leerán en las sesiones, de recordar la asistencia a los demás integrantes y de disponer el espacio para el encuentro. Así mismo, al comité asisten profesionales de diferentes

áreas que se desempeñan como ilustradores, mediadores de lectura, profesores — de preescolar, primaria, básica, media y superior—, estudiantes de literatura y bibliotecólogos, quienes se referenciarán en la investigación como sujetos, descritos en la tabla de abreviaciones para el análisis (Tabla 3).

Para el desarrollo de instrumentos de recolección y análisis de datos, se tuvieron en cuenta dos aspectos, el primero apunta a las acciones colectivas del Comité y el segundo a los integrantes del escenario colectivo con quienes se desarrollaron los instrumentos de investigación. Para la selección que rastrea las acciones colectivas del Comité, se tomaron anotaciones de los encuentros que aportaban mayor contenido a las categorías de infancia y literatura infantil, teniendo en cuenta un registro llevado por la investigadora. En cuanto a la segunda muestra, se eligen los miembros del comité de acuerdo a dos criterios: el primero es su profesión u ocupación, donde se establece que en la investigación participan las voces de un ilustrador, un mediador de lectura, un profesor y el profesional del centro de documentación; el segundo criterio es el tiempo de permanencia y asistencia al comité, donde se establecen las personas que llevan el mayor tiempo en este escenario.

4.3 Instrumentos

Teniendo en cuenta que una de las fuentes documentales del presente trabajo, son los libros de investigación generados a partir de las investigaciones del Comité de Valoración de Fundalectura, se realizó una matriz de análisis documental⁵ que permitió clasificar el contenido de acuerdo con las categorías de análisis de la presente investigación. De esta forma, luego de una primera lectura, se recogieron los apartados que contribuían a los objetivos del estudio tales como: concepciones de infancia, intereses de formación del adulto y del niño, trabajo colectivo del comité, criterios de selección de las obras infantiles y formas de expresión en torno a la literatura infantil.

⁵ Para la matriz de análisis documental se toma como referencia la Ficha de lectura del proyecto: observatorio de acciones colectivas por la educación OACEP.

Como segundo momento, se diseña una matriz con la intención de visualizar las interacciones entre diferentes voces implicadas en la investigación y los documentos analizados previamente. Estas interacciones sirven como referente de análisis ya que permite identificar puntos de encuentro e ideas emergentes en relación con las categorías de investigación.

Categorías/fuentes	Audios	Texto publicado	Entrevistas individuales	Grupo focal
<i>Infancia</i>				
<i>Literatura Infantil</i>				
<i>Acciones colectivas</i>				

Tabla 2: Matriz de análisis.
Fuente: elaboración propia.

Así mismo, como instrumentos de recolección para la investigación se generaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas, dos individuales y una grupal, y una matriz general de análisis. En este sentido, la primera entrevista (Anexo 1) se realizó en la fase de exploración, en la que se propone conocer más sobre el comité de valoración de Fundalectura, por tanto, se aplica al profesional del centro de documentación como persona encargada de la organización del escenario colectivo. La entrevista se divide en dos, las primeras seis preguntas apuntan hacia la organización y acción colectiva del comité, se profundiza en la necesidad de existencia y creación de este espacio, con el fin de caracterizar el lugar tomando en cuenta la voz de la persona encargada de su organización. Las siguientes cinco preguntas se destinan para conocer los fundamentos y alcances del comité, es decir, desde donde se genera el entramado colectivo de este espacio.

La segunda entrevista (Anexo 2) está dirigida a los miembros del comité que, por su permanencia y profesión, tienen una visión que enriquece la presente investigación. Esta se divide en cuatro partes, la primera pregunta busca conocer al sujeto entrevistado con el objetivo de identificar su postura a partir de su profesión; la siguientes tres preguntas indagan por la experiencia personal del integrante del comité, para reconocer sus principales motivaciones para pertenecer al comité y el aporte a su propia formación de forma personal, académica y profesional; la tercera

parte está compuesta por cuatro preguntas se destinan a reconocer las nociones de literatura infantil a partir de la voz del sujeto entrevistado y, finalmente, las últimas dos preguntas son acerca de la visión de la infancia y su relación con el niño lector desde su experiencia.

La tercera entrevista (Anexo 3) se realizó durante una sesión aleatoria a los participantes que se encontraban presentes; la cual, estuvo compuesta por tres preguntas enfocadas principalmente a las acciones colectivas del Comité, ya que se necesitaba profundizar en los alcances, intereses y razones de permanencia desde la experiencia colectiva.

Finalmente, se realizó una observación participante, pues durante un año aproximadamente se asistió a los comités de valoración como integrante e investigadora, lo que permitió conocer el trabajo colectivo y las dinámicas de encuentro que orientan la selección de textos realizada por el comité, de igual forma esa interacción permitió conocer a las personas que integran este espacio y pensarse como integrante del escenario. Por tanto, algunos cuestionamientos atraviesan la propia experiencia y permiten pensar propuestas desde la investigación, pero también desde el lugar de maestra de educación infantil relacionada con la literatura infantil en escenarios colectivos.

4.4 Ruta metodológica

La fase inicial es la de exploración. A partir de la pregunta por la infancia en los escenarios colectivos de literatura infantil, se realizó un mapeo que permitió delimitar la investigación al Comité de Valoración de Fundalectura, lo que orienta el trabajo hacia la indagación por el contexto de esta organización, su incidencia en los procesos de lectura en Colombia y la creación de los Comités de Valoración. Lo anterior se encuentra en el primer capítulo.

La segunda fase es de análisis. Teniendo en cuenta el escenario elegido se definen las categorías de análisis —infancia, literatura infantil y acciones colectivas—. Simultáneamente se eligen las fuentes documentales que permitieron el acercamiento al escenario colectivo y los instrumentos de recolección de datos

para la construcción de matrices analíticas que ponen en diálogo las diferentes voces.

La tercera fase es la de conclusiones. En esta se revisó el cumplimiento de los objetivos de la investigación, se validó el proceso con el Comité de Fundalectura. Se presentan los hallazgos del trabajo a fin de contribuir al trabajo colectivo que se desarrolla en este escenario.

La construcción de la ruta metodológica se basa en los planteamientos de Del Rio (2011) para la planeación de la investigación. En el siguiente gráfico de la ilustración 4 se presentan las tres fases del presente trabajo.

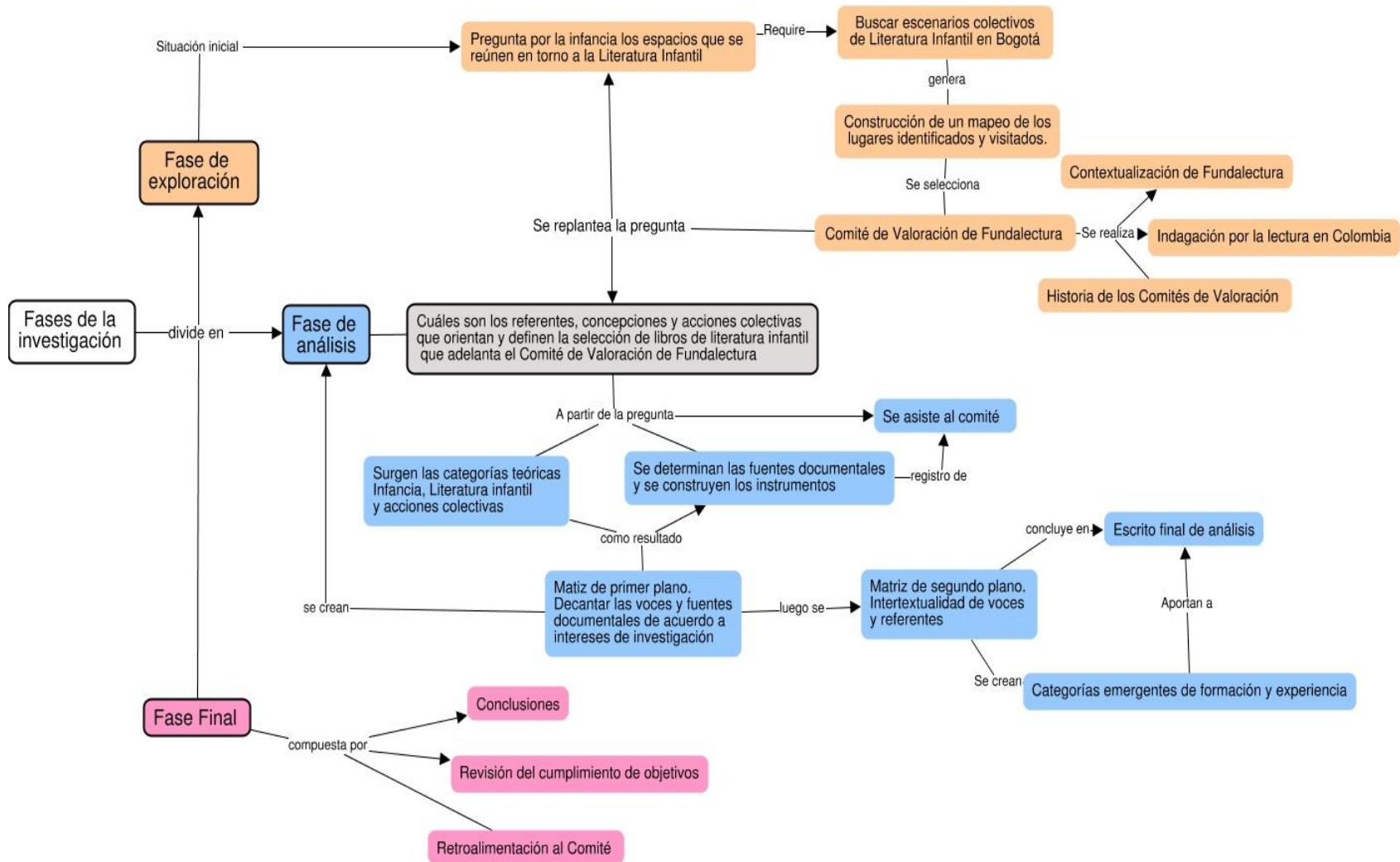


Ilustración 4. Fases de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO V Resultados y análisis de la investigación

El análisis tiene como fin identificar las principales concepciones, referentes y acciones colectivas que orientan y definen la selección de libros para niños adelantada por el comité de valoración de Fundalectura, a través de las diferentes fuentes documentales —entrevistas, anotaciones del comité y libros resultado de investigación— y los planteamientos reconocidos en el marco conceptual. Para responder a lo anterior, este capítulo se estructura en tres categorías principales que permiten organizar la información y poner en diálogo las distintas voces seleccionadas.

La primera categoría es la de *infancia*, a partir de la cual se presentan las concepciones al respecto encontradas en el comité, al igual que su incidencia en las dinámicas de este escenario colectivo. Una segunda categoría es *literatura infantil*, con la cual se profundiza en los criterios de selección de libros para niños y cómo ellos inciden en la imagen del niño de la literatura que se desarrolla en el comité. Finalmente se aborda la categoría de *trabajo colectivo*, que despierta otras formas de relacionarse a nivel personal y social con el niño y el libro, desde el cual se rescatan los planos de fuerza que agencian la formación del sujeto. Es importante mencionar que transversal a estas tres categorías se encuentran los conceptos de *experiencia* y *formación*, que surgen como categorías emergentes desarrolladas en el marco teórico.

Los análisis se documentan con algunas voces de los sujetos participantes de la investigación. Para efectos de citación se realizan las siguientes abreviaciones:

Abreviaciones para el análisis	
Fuente documental	Sujetos que participaron
<i>Entrevista (E)</i>	Ilustrador (EI), mediador de lectura (EML), profesora (EP), Profesional centro de documentación. (EPCD)
<i>Grupo Focal (GF)</i>	Sujeto 1 (GFS1): Directora Sujeto 2 (GFS2): Mediadora de lectura
<i>Anotaciones de los encuentros (ANS)</i>	Sujeto 1 (ANS1): Directora Sujeto 2 (ANS2): Mediadora de lectura Sujeto 3 (ANS3): profesora Sujeto 4 (ANS4): ilustrador Sujeto 5 (ANS5): Profesor y mediador Sujeto 6 (ANS6): Estudiante de Literatura. Sujeto 7 (ANS7): Profesional del CENDOC

Tabla 3: Abreviaciones para el análisis
Fuente: elaboración propia

5.1 Nociones de infancia que fundamentan la selección de libros infantiles.

A partir de las diferentes fuentes de información, se reconocen dos clasificaciones de las nociones de infancia que surgen en el Comité de Valoración de Fundalectura. En la primera clasificación se encuentran las nociones de infancia que subyacen en los libros que son valorados en las sesiones del comité, y la segunda responde a las concepciones que tienen los miembros de comité a partir de su experiencia personal con la infancia y del ejercicio colectivo de valoración.

Según esta clasificación, las concepciones que se encuentran en los libros valorados por el Comité se abordarán en los apartados: 1) reducción de la literatura y el contenido por el adjetivo infantil y 2) abordajes de los temas para los niños. La segunda clasificación está compuesta por cuatro apartados en donde se reconocen las características y potencialidades del niño, la importancia del crecimiento en la relación con la lectura y la importancia de la experiencia personal con la infancia en la selección de libros para niños. Finalmente, se reconocen algunos intereses del comité en la formación de la infancia lectora y cómo esta idea se relaciona con la preocupación del futuro de los niños o los niños como el futuro.

5.1.1 Concepciones que subyacen en los libros valorados por el comité.

Las concepciones de infancia que se identifican en los libros de literatura infantil pueden encontrarse en diferentes elementos que componen la obra, pues a partir de las ilustraciones, el diseño, el manejo del contenido e incluso de los recursos literarios que se elijan para producir un libro, se comunica una idea del lector al cual quiere dirigirse. Así, cada libro puede comunicar una imagen de la infancia y, en ese sentido, el análisis debería ser netamente documental. Sin embargo, los siguientes planteamientos están enfocados en las tendencias que se identifican en el ejercicio de valoración de los libros desde el Comité de Fundalectura, tanto de aquellas que son defendidas por el comité, como las que generan resistencia dentro de sus discursos y el momento de selección de obras.

- **Reducción de la literatura por el adjetivo infantil**

Como se ha expuesto, la literatura infantil, al igual que la infancia, ha tenido que abrirse camino para ser reconocida socialmente, y aunque los avances a lo largo de la historia en este aspecto han sido muchos, en la actualidad es posible encontrar aún una tendencia fuerte a la simplificación de los contenidos producidos para los niños y las niñas —no solamente de los libros, también del cine, la música, los juguetes, la televisión, etc.—, que responde a la idea de que al ser creados para los niños se escapan de temas complejos, no demandan esfuerzos creativos, literarios e ilustrativos o puede ser “cualquier cosa”.

Los libros que pasan por el comité no escapan a este pensamiento que sigilosamente persiste en los discursos y prácticas en torno al libro y al niño; por ello, en los siguientes párrafos se pretende sustentar desde dos aspectos principales encontrados a partir de la voz de los integrantes del comité y su postura, teniendo en cuenta las causas y consecuencias de la simplificación de la literatura por los estereotipos transmitidos socialmente acerca de la infancia.

En primer lugar, se afirma un *desconocimiento del niño como lector*. La permanente asociación de fácil o simple con lo producido para la infancia se hace evidente en el mundo de la literatura infantil en la escasa producción de calidad,

especialmente para los lectores más pequeños. Al respecto, durante el comité se enuncia: “hace falta pensar más en estos niños, estudiar, analizar y que los editores crean de otra manera a este tipo de lectores para que puedan ganarse de buenos libros, que pesar” (ANS1, comunicación personal, 2020). Esta apreciación parte de la minoración en la producción de calidad para cierto tipo de lectores, relacionada con el desconocimiento que se tiene del público a quien va dirigido. Así, es fácil caer en la repetición de los estereotipos implantados socialmente que desconocen las habilidades y las potencialidades del lector infantil y, por consiguiente, lo simplifican.

Esta falta de conocimiento ha sido una constante en la relación entre el adulto y el niño a lo largo de la historia. Si bien ha cambiado respecto a la ausencia de estudio que se tenía en la antigüedad, la incógnita por la naturaleza infantil y sus habilidades no es sencilla de aclarar. Aunque se reconoce que la infancia es una etapa inhabitable por el adulto, pues ya pasó por ella y no puede volver a vivirla, hay una serie de experiencias con la infancia o de contacto permanente con ella que lleva al adulto a situarse en otro marco para contemplarla. Este, a su vez, se puede nutrir de los diferentes estudios adelantados por la psicología, la pedagogía, la medicina, entre otros campos, para complementar su visión respecto a los niños y mucho más si ese adulto va a producir contenido para ellos.

En segundo lugar, se encuentran *los estereotipos comerciales o sociales sobre la infancia*. El mercado ha aprovechado el desconocimiento del lector infantil, ha generado una cultura de lo infantil y ha socializado a través de diferentes objetos que circulan en la cultura, unas formas de pensar sobre los niños y las niñas marcadas por el consumo y los fines económicos, que han sido adoptadas por la sociedad y naturalizadas en sus prácticas. En este sentido, algunas de las editoriales de libros infantiles han acogido dichas formas de producir para los niños y han llenado estantes como producto de estudios de mercadeo y no del ejercicio juicioso y complejo de escritura pensada para los niños y las niñas.

La acogida de esas prácticas se ve reflejada en diferentes elementos de los libros, tales como el diseño, la tipografía, el tipo de ilustraciones y el contenido de las historias. Por lo cual, llegan estos productos a las manos del comité de valoración y generan diferentes apreciaciones al respecto, en las dinámicas de

encuentro se escuchan apreciaciones como “hay algo que pasa mucho cuando hacen cosas infantiles y es que tienden a usar una fuente [...] que dentro de los estereotipos comerciales es una fuente infantil” (ANS4, comunicación personal, 2020) o “pensar en el niño como un ente que no piensa, que no es capaz de responder al libro, es una visión muy pasiva del niño” (ANS6, comunicación personal, 2020). Ante estas situaciones, los miembros del comité manifiestan un cierto desagrado por este tipo de libros, pues identifican que son facilistas, escasos de creatividad y, en consecuencia, terminan reduciendo la capacidad de los niños, limitándolos a ser receptores pasivos a quienes puede presentarse cualquier cosa porque estos lo van a aceptar.

Los anteriores son casos en donde el libro se convierte en un objeto más del mercado y el niño en un usuario. A la vez, reproducen una imagen de la infancia acompañada por ciertas representaciones gráficas de lo que a un niño podría gustarle o no, por ejemplo, en el manejo del color, en los dibujos, en rimas de poca imaginación o creatividad o en historias vacías o sin fundamento. Podría decirse que un libro con estas características es de fácil consumo y está acorde con las necesidades actuales de una sociedad acostumbrada a contenidos de lectura rápida que no le demanden detenerse a contemplar detalles (ANS4; ANS6, comunicación personal, 2020). Esta cultura de lo “desechable” no es gratuita, es el resultado de una serie de acontecimientos que han transformado las formas de relacionarse con el mundo, como lo expone Mirzoeff (2015), la velocidad de las imágenes, las nuevas herramientas tecnológicas y la era de la internet han cambiado radicalmente la visión del mundo y la relación con el conocimiento, y ello no es ajeno al caso de las producciones de literatura infantil en la actualidad.

- ***Abordaje de los temas para los niños en la literatura infantil***

Dentro de las sesiones del Comité se otorga una mirada especial al manejo de los temas y la importancia de establecer, para cada libro recomendado, la edad de los niños a quienes va dirigido, teniendo en cuenta las características generales de los rangos etarios —3 a 5, 6 a nueve años, etc.—. Lo anterior otorga una mirada de los niños y sus capacidades de comprensión desde los temas que se proponen

para ellos en los textos y se pregunta por el manejo especial de los contenidos de acuerdo con el reconocimiento de las habilidades y necesidades del lector.

El abordaje de los temas se contempla a partir de dos miradas: las posibilidades del tratamiento de temas en la literatura infantil y el manejo de la realidad y/o la verdad. A continuación, se especifican estas dos miradas teniendo en cuenta las reflexiones y comprensiones de los participantes del comité.

El lugar del “tema” en la literatura Infantil seleccionada

Una de las particulares de la literatura infantil es el reto de poner en palabras la realidad, de tal forma que el niño pueda comprenderla y elaborar sus propias interpretaciones. Tal como lo expone Gómez (1987) en el diálogo entre el texto y el niño se tejen vínculos emocionales a partir de la transferencia del yo o del grado de identificación que el lector tenga con la obra. En este sentido, ya sea porque el libro responda a los intereses más íntimos del niño —miedos, curiosidades, fantasías, entre otros— o por que el lector se logra reconocer a sí mismo con uno de los personajes de la obra, la literatura infantil tiene la posibilidad de comunicarse con la subjetividad del niño en tanto genera experiencia. Así, el sujeto se ve implicado, de lo que puede resultar una especie de catarsis, de escape de la realidad o de expresión y comprensión de sí mismo y de los otros.

De esta forma, el autor de literatura infantil requiere ser sumamente cuidadoso con la estrategia que acoja para presentar la historia, pues esta estará cargada de significación para el niño y tiene la posibilidad de relacionarse íntimamente con él. Esta característica o requisito está presente en la valoración de los textos realizada por el comité, pues es usual que en la descripción de los libros se presente la intención que se puede inferir de la propuesta, los temas abordados y la forma en que se presentan —tanto a nivel textual como ilustrativo—. Este es un criterio para precisar la pertinencia para que un libro sea o no recomendado.

En las sesiones del comité, está siempre la inquietud por el tratamiento de los temas para los niños, algunos libros se descartan porque tienen una propuesta poco novedosa, que responde a patrones establecidos para dar a conocer los temas, o debido a que no usan de la mejor manera un recurso literario o visual que

puede ser recurrente en los textos, mientras que si están bien manejados consideran que es un libro interesante para leer. Por otro lado, existen textos que se descartan por el manejo mediático de los temas, ya que acuden a modas o “clichés” en términos de responder a la oferta y la demanda. Dentro de este grupo también se encuentran propuestas que surgen como píldoras para los problemas de los niños y los adultos: “Esos libros son como de autoayuda para niños, pero fatales porque se pueden tratar los temas, pero de forma más literaria, un libro bien escrito te enseña diez mil cosas sin necesidad de decirlo” (ANS6, comunicación personal, 2020).

De lo anterior se infiere, que el tema en estos casos no es el problema, sino la forma de abordarlo. El reclamo del sujeto 6 no es porque el libro esté hablando de un tema específico, sino por el claro interés moralizante o pedagógico que limita la calidad estética de la obra. Al igual que el manejo del lenguaje y de la palabra que, lejos de ser una historia bien contada que cautive al lector y lo lleve a nuevas interpretaciones sobre el tema, lo deja con una clara moraleja que puede reconocer y que genera nada más allá que pensar. Se repite entonces la concepción pasiva del lector infantil, pues se piensa que es necesario entregarle el tema lo más desarrollado posible y que no quede campo para la duda, el cuestionamiento, la crítica o los sentimientos.

- **Pequeñas respuestas para pequeñas preguntas, pero siempre desde la verdad**

La segunda mirada al tratamiento de los temas en la literatura infantil está profundamente relacionada con las concepciones de infancia, dado que estas condicionan la forma en que se presenta la trama a los niños. La importancia de la voz del niño, de sus interrogantes, sus reflexiones y las palabras que utiliza para expresarse en y sobre el mundo que lo rodea, puede ser crucial en esta segunda mirada, la cual consiste en la exposición de la realidad y la verdad a la infancia a través de los libros infantiles.

Con afirmaciones como “al niño hay que hablarle la realidad” (EI, comunicación personal, 2020), “están dando un mensaje errado o sesgado con lo

que es la relación con el mundo exterior, es con todo esto que el niño necesita tener una relación que sea verdadera” (EML, comunicación personal, 2020), los miembros del comité aseguran que la realidad debe ser expuesta por los textos infantiles, pero hay que buscar la mejor forma de decirla. Algunos complementan esta idea con el grado de afectación que puede tener el modo de contar para el niño y enfatizan en el cuidado de las palabras; otros, por su parte, se preguntan por la imagen distorsionada del mundo real que está quedando en la subjetividad del lector infantil. No obstante, ambas posturas concuerdan en que el abuso de la fantasía y de respuestas inverosímiles son más nocivas, pues afirman que el niño crecerá y puede sentirse desilusionado con las obras y tener un choque al enfrentarse con la realidad; el adulto con esta postura limita las capacidades comprensivas y las posibles reflexiones que el niño pueda elaborar de la realidad, no solo para aceptarla, sino para transformarla.

De igual forma, los integrantes del comité consideran que menospreciar las preguntas de los niños al dejarlas sin responder o contestarlas con mentiras, es producto de la idea sesgada que se tiene sobre la comprensión de los niños, “ellos hacen una pregunta y uno evade la realidad o la certeza de la respuesta, porque tal vez, uno subvalora su capacidad de entendimiento” (EML, comunicación personal, 2020) y en contestación a esta barrera impuesta en la relación entre el niño y el adulto, los miembros del comité consideran que el libro infantil debe dar respuesta a los interrogantes y las necesidades del niño, partiendo siempre de la verdad. Quizá no sea sencillo o conveniente entregar toda la verdad sin filtro o cuidado en las palabras e ilustraciones, pero se puede acudir a la siguiente frase “pequeñas respuestas para pequeñas preguntas, pero siempre tiene que ser desde la verdad” (EML, comunicación personal, 2020).

En la anterior expresión, la mediadora de lectura reconoce que la solución no es ocultar la verdad a los niños, tampoco dar todo el panorama de la realidad de forma que se vuelva incomprensible, sino que, por medio de los libros infantiles y en conversaciones con la infancia, es posible ir respondiendo en la medida de la significación, de las habilidades cognitivas, de la demanda y del interés por comprender que tiene el niño, sacando provecho de la increíble capacidad de la

literatura infantil de presentar imaginarios colectivos, ofrecer una representación de la realidad (Colomer, 2010) y de generar vínculos con los lectores que le permitan reflexionar sobre sí mismos y sobre la realidad.

5.1.2 Concepciones de infancia desde la experiencia de miembros del comité

En los párrafos anteriores se han enunciado algunas características del lector infantil que, si bien se pueden enfrentar a las concepciones de los adultos o son reconocidas por ellas, son importantes a la hora de valorar los libros para niños y, como resultado, salen a la luz durante las conversaciones del comité o en los discursos de sus integrantes. En este apartado se pretende identificar las principales potencialidades del niño que reconocen los miembros del comité, a partir de dos ideas reconocidas en las distintas fuentes documentales.

Un niño en búsqueda de respuestas

Es usual asociar al niño con las preguntas. Sus cuestionamientos se vuelven una constante para aquellos que conviven con ellos y en algunos casos se le trata como una molestia. Sin embargo, la habilidad de preguntar propia de la infancia es una riqueza que el adulto no siempre sabe potenciar, tal vez por el temor a las respuestas que en ocasiones le comprometen, por el afán de atender “asuntos más importantes” o sencillamente por desconocimiento. Las inquietudes de los niños no siempre son atendidas y se pierden en el aire de palabras que no son escuchadas.

En contraposición, el comité da un alto valor a las preguntas de los niños, a través de las personas que por su trabajo están constantemente relacionados con la infancia —mediadores, profesores, cuidadores, padres—, las inquietudes de los niños adquieren significado indispensable a la hora de evaluar los libros. Respecto a lo anterior una mediadora de lectura participante del comité expresa:

Yo siempre pienso en el niño que va más allá [...] siempre me he sorprendido con las preguntas que hacen los niños [...] entonces, cuando yo evaluo un libro, me pongo a pensar en un niño que haya tenido cercano a mí y me haya

hecho alguna pregunta y que yo haya dicho: Wow, ¡estupendo! (EML, comunicación personal, 2020)

Es decir, la mediadora da lugar a las preguntas que ha escuchado en su experiencia con la infancia, y a partir de ellas trae a su pensamiento al lector para el cual está valorando la obra, un niño que no recibe pasivamente lo que la obra le ofrece, sino que llega a su encuentro con una serie de cuestionamientos, porque se encuentra en una búsqueda de sentido, es un niño inquieto por el conocimiento y, por tanto, el texto no se puede quedar corto ante tan importante demanda del lector.

En complemento de lo anterior, una maestra de primaria (EP), al responder a la pregunta por el niño lector que tiene en su mente al evaluar las obras, presenta la siguiente descripción:

Un lector que busca descubrir respuestas a sus inquietudes sobre los diferentes aspectos de la vida, tratados con sutileza, imaginación y creatividad, con un lenguaje literario rico y cuidado, con ilustraciones muy bien pensadas, artísticas, con propuestas novedosas. (EP, comunicación personal, 2020)

Esta maestra no solo manifiesta que el lector en el que piensa tiene unos interrogantes, sino que señala ciertas demandas a los libros infantiles a partir de esas preguntas de la infancia, además, hace alusión al tratamiento de los temas con las palabras “sutileza, imaginación y creatividad”. Así, se infiere que la literatura infantil es un escenario que posibilita la escucha, el abordaje y el manejo de los interrogantes de los niños y las niñas. En este punto, se le otorga la responsabilidad a los escritores, ilustradores y editores de libros para niños una mayor atención a las preguntas de la infancia; al igual que a los evaluadores de los libros para niños, ambos deben estar atentos para no dejar pasar las voces de la infancia que cuestionan la realidad desde su búsqueda constante de respuestas.

Pensamiento y sensibilidad de los niños

Con base en la idea anterior, que reconoce una infancia relacionada con las preguntas, surge una segunda forma de ver a los niños y es la del espíritu científico. “Absolutamente todos los niños con los que yo he tenido contacto tienen un espíritu

científico impresionante, no sé en qué momento se lo coartan a uno, o no sé qué pasa” (EML, comunicación personal, 2020). En la afirmación “*todos los niños con los que he tenido contacto*” la mediadora está expresando algo que ha encontrado en la naturaleza de la infancia por medio de su experiencia con ella. El contacto y la cercanía con los niños le han permitido identificar una característica recurrente, asociada a la capacidad de los niños de hacer preguntas sobre el mundo y la realidad.

Así mismo, la frase “no sé en qué momento se lo coartan a uno” —haciendo alusión al espíritu científico—, puede interpretarse como una especie de distancia entre el adulto y el niño, en donde el primero ha sido reducido a lo largo de su crecimiento, es decir, no siempre fue así, sino que su disposición al pensamiento científico se fue perdiendo. Esto es interesante, pues usualmente el niño es quien aprende del adulto o va adquiriendo habilidades o conocimientos para llegar a ser... la cual es una idea recurrente en la educación de las futuras generaciones, tal como lo plantean Noguera y Marín (2007). El adulto se asume como el poseedor de conocimiento y se ve en el niño alguien a quien instruir; en el caso del espíritu científico esta visión de la infancia puede ser problemática, pues en lugar de avivar el interés científico del niño y la niña, lo reduce, y en ocasiones, termina simplificando sus preguntas. Surge entonces el siguiente interrogante: ¿cuál es la postura del adulto ante el espíritu científico de la infancia? Poner al niño como poseedor de conocimiento y no solo como el receptor de él, es una idea que invita a pensar en el valor de la voz y los saberes de los niños y las niñas, que a su vez reta al adulto (especialmente al maestro) para seducir, no limitar y despertar en lugar de apagar .

Lo anteriormente expuesto da paso a otra perspectiva desde la que se mira la infancia, pues el adulto en repetidas ocasiones menosprecia al niño: “nosotros siempre pensamos que los niños por ser pequeños, sus ideas no son grandes, que sus preguntas no son complejas, que su relación con el mundo no es inteligente” (EML, comunicación personal, 2020). Aunque a lo largo del escrito hemos contemplado cómo esta idea es recurrente en la relación entre el adulto y el niño, desde el comité se proponen otras formas de pensar al niño teniendo en cuenta su

pensamiento y sensibilidad.

Una primera forma es la transmitida por los buenos libros de literatura infantil, pues desde este lugar de la obra se piensa un lector que sobrepasa muchos imaginarios acerca de la infancia. En este sentido, según una maestra miembro del comité, una buena obra es aquella que está dirigida a “crear un tipo de lector, sensible, imaginativo, con capacidad para elegir, opinar, de reconocer una buena obra, que sea capaz de abandonar un libro cuando no llene sus expectativas o de querer todos los libros de sus autores favoritos” (EP, comunicación personal, 2020). Así, se piensa en un lector que se está formando, pero que sin dejar de ser niño puede llegar a ser sensible, imaginativo y, sobre todo, puede crear sus propios criterios para leer y seleccionar las obras.

Esta es una potencia del niño como lector reconocida por un miembro del comité, pues desde su ejercicio de valorar las obras para los niños como adulto y en este caso como maestra, su meta —y la de los buenos libros— no es enteramente seleccionar los textos, sino dotar de herramientas, experiencias y sensibilidades a los lectores infantiles para que lleguen a seleccionar por sí mismos. Esto implica creer en los niños como evaluadores, sin desconocer la importancia de su formación en ese proceso lector.

Al respecto Lluch *et al* (2009), en la investigación desarrollada en los comités de valoración, reconocen lo siguiente:

Creemos que los estos libros ayudan a construir criterios que, a la larga, proporcionan la libertad y el conocimiento para ser capaces de elegir las lecturas propias [...] para abstraer en busca de modelos, para dialogar con otros autores y otras voces, para pensar la propia vida. (p.29)

En la cita, se piensa el niño como un ser capaz de desarrollar habilidades complejas del pensamiento como elegir, abstraer, reflexionar y construir interpretaciones personales, por tanto, es un planteamiento que dota de voz y voto al sujeto niño, pues reconoce que desde la literatura infantil puede ser escuchado. En suma, se sitúa al lector-niño en otra relación con el entorno donde tiene la posibilidad de acercarse a buenos libros para llegar a ser un lector crítico, y quizá

de convertirse en un sujeto social (Zemelman, 1996).

Por último, en las palabras de una maestra se encuentran ideas potentes sobre la infancia pensada desde los comités de valoración de Fundalectura: “para mí, el niño-lector que tengo en mi mente al evaluar las obras y el sujeto-niño que se busca configurar desde el comité son uno solo” (EP, comunicación personal, 2020), y con ello invita a hablar sobre coherencia, ¿el sujeto-niño que pensamos corresponde a nuestra forma de relacionarnos con la infancia? En el caso de esta profesora que participa del comité, esta relación entre teoría y práctica se hace evidente en su papel como evaluadora y como integrante de un escenario social donde se dialoga sobre libros para niños y jóvenes. La imagen del niño que ella tiene está en armonía con la forma de pensar del comité sobre la infancia. Y complementa: “un niño que merece todo el respeto del mundo, a quien no se debe subestimar en ningún momento, un lector inicial que busca encontrar y viajar por mundos posibles”. Aquí profundiza sobre esa imagen compartida de sujeto-niño-lector, y reconoce que en el mundo de la literatura infantil y en escenarios pensados para los niños y las niñas se debe tener “*todo el respeto del mundo*”, respeto por sus capacidades, su pensamiento, sus preguntas... su vida.

- **El niño en crecimiento y su relación con la lectura**

De acuerdo con los planteamientos de Carli (1999), “educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo” (p. 2). Esta idea no es ajena a los planteamientos de comité, pues dentro de sus conversaciones y en su manera de clasificar los libros para niños luego de ser seleccionados para recomendarlos, se tiene en cuenta a un lector infantil que, según su formación, tiene determinadas habilidades que permiten decir que una obra puede ser leída por ellos.

En esa perspectiva, Rosenblatt (2002), al hablar de la experiencia literaria, afirma que los niños deben estar preparados para enfrentarse a determinadas obras y que, por tanto, hay una especial importancia en su proceso de crecimiento y de formación física, cognitiva y emocional como lector y como ser humano

El niño debe haber alcanzado ya la capacidad física e intelectual para realizar esa operación tan compleja: el acto de leer. Debe estar emocionalmente listo para hacerle frente a este reto. Es también esencial que tenga una experiencia lo bastante rica como para que las palabras sean signos de cosas e ideas (p. 51)

Es un lector afectado por la experiencia y con ciertos elementos de base que le permitan dar sentido al libro que tiene ante sus ojos. Al respecto, los integrantes del comité expresan de diferentes formas la acogida de esta imagen del niño en crecimiento, una de ellas es la dinámica de organización ya estipulada de sus reuniones periódicas, en función de ciertos rangos de edad, se recomienda el libro para un público determinado dentro del gran grupo de la infancia. La segunda forma es la expresada en los criterios de evaluación de las obras que están estipulados previamente y se pueden encontrar en el libro resultado de investigación de Fundalectura, en la revista Nuevas Hojas de Lectura, en una especie de folleto que se le comparte a los nuevos integrantes del comité y por supuesto en las fichas de valoración de las obras. La tercera y última es por medio del discurso de los miembros del comité, rastreada a partir de la escucha y de las entrevistas realizadas en esta investigación.

De esta forma, se evidencia que el ejercicio de valorar los libros no solamente tiene el fin de recomendar un libro porque es de calidad para los niños, sino que implica pensar también en preguntas como: ¿Para quién es un buen libro? ¿Si lo recomiendo para este grupo de niños (0 a 5 años, 6 a 9 años...etc.) será significativo para ellos, se sacará el mejor provecho? Es decir, le solicita al adulto primer lector, en este caso miembro del comité, que se remitan a los conocimientos que tiene sobre los niños, sus diferentes etapas del desarrollo y las características de los lectores, teniendo en cuenta su edad, para pensar en el lector ideal de ese libro, el cual puede establecer un diálogo con la obra y así dotarla de sentido. Respecto a lo anterior Lluich *et al.* (2009) afirman:

Sabemos que a medida que crece una persona (en edad, en lecturas) aumentan sus competencias y pueden enfrentar cada vez textos más elaborados, extensos y de mayor exigencia no sólo por su lenguaje sino

también por su estructura y densidad conceptual. (p. 44)

Este es un saber construido por el comité en su experiencia como escenario colectivo, que les brinda ciertas rutas para clasificar los libros evaluados y les permite ampliar su mirada tanto hacia los niños y jóvenes como hacia sí mismos y al ejercicio de valoración del tipo de producciones destinadas a ese público.

Algunas expresiones de los diferentes participantes del comité afirman lo anterior, el ilustrador (EI) justifica la importancia de un mediador en la Literatura Infantil con las siguientes palabras:

Yo lo comparo mucho con la música, [...] cada quien es libre de escuchar lo que quiera y disfrutárselo, pero hay ciertos temas para los que hay que tener cierta edad como para (no leerlos pues todos los pueden leer) pero sí de pronto para entenderlos un poco más y sacarles mejor provecho, y no que pase lo contrario, eso yo creo que es parte importante del mediador. (EI, comunicación personal, 2020)

Aquí el ilustrador reconoce que, si bien los libros pueden estar al acceso de cualquier tipo de público, en las manos del lector idóneo se convierte en un tesoro, pues su potencial es desarrollado al máximo y se genera esa transacción de doble vía que involucra tanto al lector como a la obra. En ese sentido, en las palabras de uno de los entrevistados, “cuando ya crezco un poquito más y tengo un poquito más de experiencia lectora, entonces me doy cuenta que todo hacía parte de un escenario” (EML, comunicación personal, 2020). Se reconoce que el niño puede encontrarse con el libro las veces que lo desee, estos encuentros no generan la misma experiencia y a medida en que el lector crece puede mirar el texto con otros ojos, otorgarle sentidos distintos o complementar los que ya le había dado.

Esta idea no es ajena a la experiencia lectora que cada sujeto atraviesa a lo largo de su vida, pues, ¿quién no se ha encontrado en su vida dos veces con el mismo libro, pero ha tenido una experiencia totalmente distinta con él? Esto posibilita visibilizar una capacidad intrínseca en el sujeto que nunca está completo, sino que se encuentra en constante devenir, aquel que construye su subjetividad a partir de la experiencia, del aprendizaje, del crecimiento y que se transforma, se repiensa y se reconstruye. Capacidad que no es ajena a los niños, sino que se

manifiesta con mayor fuerza en ellos.

- **El niño con una personalidad e identidad en construcción**

El pensamiento del lector-niño no es el único que está en crecimiento, existen otras dimensiones del sujeto —social, afectivo— que se ven implicadas en el proceso de desarrollo y encuentro del niño con la literatura infantil. En esa perspectiva Sánchez (2003) se refiere al niño como “un ser en pleno proceso de adquisición de autonomía de pensamiento, de un horizonte de expectativas, de competencia literaria y de juicio estético, que lo capacita para enfrentarse a textos polifónicos/abiertos/ambiguos” (p. 32). Este proceso de adquisición es de vital importancia en el crecimiento del sujeto, pues implica una “transferencia del yo”, un acercamiento a su ser íntimo y social que se traducen en formas de ser y estar en el mundo.

Para profundizar sobre lo anterior, se encuentran las voces de los miembros del comité que generan ideas respecto a la forma en que en el escenario se aborda la función formativa de sociedad de la literatura infantil (Jauss, 2000), es decir la posibilidad de este tipo de obras de ayudar al niño en el descubrimiento de aspectos sociales y culturales que tal vez se consideraban muy lejanos a la experiencia. En primer lugar, EML dice que “el niño necesita un aliado en la construcción de sí mismo, y también ahí está su identidad, entonces el ya empieza a descubrir muchísimas afinidades con los textos que lee o con las imágenes que se relaciona” (Comunicación personal, 2020). En la expresión “necesita un aliado” la mediadora está otorgando otro sentido a la obra, el de acompañar al niño en su construcción personal como sujeto. La posibilidad de la literatura infantil de abordar los miedos, intereses e inquietudes de la infancia, le dan la posibilidad al niño de encontrar refugio en ella, ya sea para afirmar su identidad, encontrar respuestas, despertar gustos o afinidades y hallar personajes con los que se pueda reflejar a sí mismo o complementar los interrogantes que lo inquietan.

Por otra parte, algunos integrantes del comité encuentran una justificación de la existencia de un adulto mediador o primer lector que lo acompañe en ese proceso de crecimiento y formación de la personalidad y de la identidad, pues afirman que

el niño está construyendo hasta ahora su juicio y en ese camino este puede ser persuadido, engañado, influenciado o, por el contrario, fortalecido y potenciado. Una de las profesoras del comité menciona al respecto:

Precisamente son niños y están construyendo sus propios criterios y así como los invitamos a probar y saborear alimentos que son saludables y apropiados para ellos, debemos abrirles el abanico de buenas lecturas para que las saboreen y vayan creando su propio “menú”. Los niños, generalmente, se dejan llevar por el colorido o por lo llamativo, como los libros juguete... los libros pop-up...y cualquier libro (incluso sin gran valor literario) les puede llegar a gustar si es presentado por un mediador habilidoso. (EP, comunicación personal, 2020)

Se vuelve importante la mirada a la formación del juicio de los niños, en este caso en cuanto a los libros y su apreciación hacia ellos., En tanto el niño puede “dejarse llevar” por sus sentidos que están en busca de estímulos, el adulto mediador entra a guiar ese proceso en donde el niño despierta otro tipo de sensibilidad hacia los libros, una estética que le posibilite reconocer los buenos libros y disfrutarlos.

- **Experiencia personal con la infancia y los modos de relacionarse con ella**

La experiencia del sujeto está presente tanto el encuentro de los niños con los libros, como la formación de la subjetividad del niño y el adulto y, por supuesto, juega un papel importante en la participación de los diferentes actores del comité de valoración de Fundalectura. Sin embargo, en este apartado se hará énfasis en la experiencia del adulto con la infancia y cómo esto influye en la imagen del niño construida, así como en la selección de libros para este tipo de público.

De acuerdo con esto, en las entrevistas realizadas se identifica un punto importante para pensar sobre la concepción de niño y de infancia en el comité, el cual es alusivo al contacto y experiencia vital de los miembros entrevistados con los niños y las niñas. Cada uno da respuesta a las preguntas por su vivencia, desde su lugar de profesora de educación infantil, desde su perspectiva como mediadora de

lectura, madre o cuidadora, desde su profesión de ilustrador y diseñador gráfico. A partir de las respuestas de estos tres personajes entrevistados y de las anotaciones y escucha de las sesiones del comité, se generan dos ideas principales que influyen en la selección de obras infantiles y circulan en este escenario.

La primera idea es la de una concepción de infancia compartida, probablemente creada a partir de la experiencia colectiva y la cercanía a los libros para niños que a su vez otorgan distintas imágenes del niño y la niña, lo cual permite tomar postura al comité frente a lo que defienden o identifican y lo que rechazan o cuestionan. Esta concepción se hace evidente en las respuestas de los miembros del comité al preguntar por el niño-lector o por la infancia relacionada con la lectura y el libro, en este punto las ideas son más concretas y se encuentran en varios aspectos, aunque sean personas distintas.

Sin embargo, surgen expresiones diferentes al preguntar por la infancia y se trae a colación la experiencia personal con ella. Es notorio el cambio en las formas de expresarse sobre los niños y las niñas para aquellas personas que se desenvuelven en entornos donde tienen un contacto frecuente con esta población —mediadores de lectura en bibliotecas infantiles, lectura en hospitales, aulas de colegios, parques, etc.—, pues al referirse al niño expresan con propiedad lo que han vivido con ellos y usan ejemplos de los sucesos que han marcado y transformado sus maneras de acercarse y contemplar la infancia. Es otro lugar de enunciación, uno que deja ver la afectación e implicación del sujeto que habla, pues este se expresa desde su saber de la experiencia (Larrosa, 1996).

En suma, la intención no es decir que una visión de la infancia es mejor que la otra, sino visibilizar que la experiencia con la infancia marca, deja huella, por ende, esto se refleja en las palabras, los gestos, los recuerdos y la subjetividad del personaje afectado. Queda entonces la invitación para escuchar a los niños, para dejar que “nos pase” —como lo diría Jorge Larrosa— y a partir de allí seguir pensando tanto las obras infantiles como la infancia misma.

5.1.3 Intereses en la formación del niño lector

“Pero, si se cuenta con una buena selección de títulos, los niños se irán sensibilizando poco a poco y *como me fue pasando a mí* sin darse cuenta irán afinando sus sentidos construyendo sus propios criterios y gusto por los diferentes libros”

Profesora (EP, comunicación personal, 2020)

Las palabras de esta maestra despiertan una serie de ideas que no solamente sustentan la labor de selección y valoración de libros infantiles que adelanta el comité, sino que invitan a pensar en el proceso de formación del niño y del adulto como primer lector de las obras. Existe una premisa de formación intrínseca en el comité que se dirige a dos actores principales: el lector infantil o juvenil y el adulto primer lector. Ambos actores están vinculados por la intención del comité de provocar el gusto por la lectura y el amor por un buen libro. Bajo esta misma perspectiva, se destacan las siguientes palabras expresadas por el comité en el trabajo de Lluch *et al.* (2009):

Es imposible negar que las lecturas que se van seleccionando quieren que el lector sea crítico, que no se contente con los libros que eternizan valores superficiales sino que indague sobre el mismo ser humano a través de las historias. Se trata sin duda de construir un gusto por el libro y la lectura, con todas las implicaciones y responsabilidades que eso acarrea. (p. 32)

Hay una intención clara con el lector que se desea formar y por ello del niño en el que se piensa. Las palabras anteriores dejan ver un sujeto activo, afectado por las historias y con un gusto especial por la lectura. En este sentido, aunque en los apartados anteriores se habló desde diferentes perspectivas respecto a la formación del niño, es imprescindible destacar en este espacio los fines formativos propios del comité, aquellos que atraviesan sus encuentros, sus discursos y sus alcances. Es un comité que se interesa por despertar ese mismo gusto en sus participantes, quienes expresan irse formando como lectores al interior de este escenario colectivo y creando nuevas formas de acercarse al libro y a la infancia.

Por otra parte, el comité al estar dirigido a todos los adultos que se interesan por los libros para niños y que ponen en contacto al niño con estas producciones,

fundamenta su labor en la necesidad de que dichos adultos también sean formados. Lo anterior, ya sea porque pertenecen al comité, son alcanzados por el accionar de alguno de sus miembros a través de su trabajo formal —mediador, ilustrador, maestro, bibliotecario, etc. — o quizá al leer algunas de las publicaciones de Fundalectura como el catálogo de Altamente Recomendados. El comité espera formar la mirada con la que el adulto se acerca a los libros infantiles y las maneras en que establece los encuentros entre el niño y el libro.

Los integrantes del comité, por su parte, reconocen que hay una necesidad social en la formación del adulto primer lector, debido a que ellos pueden llegar a entorpecer las experiencias lectoras de los niños, permeados por las dinámicas de consumo, los estereotipos del niño y de sus gustos, los afanes del día a día, el escaso contacto con otro tipo de obras de mayor calidad literaria, la intención de moralizar, los intereses pedagógicos, entre otras razones. Sin embargo, por el contrario, pueden aumentar y agenciar dichas experiencias. Al respecto, una mediadora del comité afirma: “los adultos también tenemos que ser más consientes en qué es lo que consumimos para nuestros hijos, porque muchas veces nos dejamos llevar” (EML, comunicación personal, 2020).

En este punto hay mucho por explorar aún. La formación de los primeros lectores de las obras infantiles es escasa, pues el sujeto tiene más acceso a lo que se le está transmitiendo por televisión o en el supermercado que a un escenario que le dé herramientas para seleccionar las obras que va a llevar a casa para su hijo, en el caso de los padres; o pensado desde el lugar de maestros(as) y educadores se puede estar limitado por el contenido que encuentra en la web o en las estanterías de la biblioteca escolar, que muchas veces está cerrada o no tiene a nadie que la oriente respecto al contenido que allí reposa. Por ello, se considera necesario pensar en otras formas de difusión que aporten a la formación del adulto y extiendan la labor de los comités de valoración más allá de los sujetos que por sus intereses personales y profesionales deciden voluntariamente unirse a él.

- **El futuro de los niños o los niños como el futuro**

En la antigüedad la infancia no era reconocida socialmente, los niños empezaron progresivamente a ocupar un lugar en la sociedad y el pensamiento del adulto a lo largo de la historia, de ahí que la infancia se considere como una construcción social. Sin embargo, uno de los mayores avances en la visibilización y reconocimiento de estos sujetos fue la concepción del niño como el futuro, como la semilla que daría fruto y prolongaría la existencia de ciertas ideologías, prácticas, intereses, pero también como posibilidad de cambio y ascenso social de las familias y del país. Al respecto la autora Sandra Carli (1999) sustenta que:

Un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso. (p. 3)

Esta concepción del niño como “germen de la sociedad” ha significado para la infancia tanto elementos positivos como negativos a nivel social, debido a que la fijación de los adultos en el infante que necesita ser educado también propició la idea de que el niño debe ser controlado y moldeado para que en el futuro sea quien el mayor quiere que sea y así perpetuar las estructuras sociales establecidas. Bajo esa misma concepción surge otro interés y preocupación por el adulto que desea que el niño transforme esa sociedad —que llegue más lejos, que alcance ciertas metas, que rompa la historia familiar, que no repita el futuro—, de modo que, a través de diferentes métodos de enseñanza, de determinado sistema de valores y conductas, están pensando en el niño que quieren formar.

De tal forma, desde ambas posturas se piensa al niño y su futuro, tienden a caer en una imagen del infante como tabula rasa o como esponja que percibe todo lo que está a su alrededor sin filtro, y ello se traduce en la preocupación —a veces obsesiva— de las condiciones sociales, económicas y culturales que rodean a los niños. En el caso del comité de valoración esta tendencia no es una de las principales, aunque algunos miembros de acuerdo a su propia imagen del niño, acuden a estas expresiones “los niños son como espumas, ellos todo lo absorben y

los sentidos están ahí, siempre están absorbiendo toda la información desde que es un feto está absorbiendo información y eso queda muy metido en la parte subconsciente” (El, comunicación personal, 2020), idea que, por ejemplo, fue mencionada en un encuentro del comité por uno de los sujetos presentes y debatida por una maestra que se encontraba en el lugar.

Ciertamente es una imagen del niño algo problemática, pues se deja a un lado su capacidad de elaborar sus propios criterios —aún desde edades tempranas— y re-significar lo que observa a su alrededor, una habilidad que va de la mano de la imaginación que se convierte en recurso de escape de la realidad, la cual es posible observar en algunas producciones de literatura infantil con una calidad estética increíble. No obstante, tampoco es una preocupación que se pueda dejar pasar, considero que sería irresponsable hacerlo, pues se reconoce la fuerte influencia de los contextos sociales en la educación de los niños y la formación de subjetividades. Como lo enuncia Rosenblatt (2002), tanto el lector como el libro no pueden escapar de la matriz social en la que se generan, el libro es un producto social o un artefacto cultural (Pertuz, 2017) y el niño se desenvuelve en un entorno que va configurando sus marcos de referencia para acercarse a la realidad.

Al interior del comité y en el pensamiento de los adultos hacía la infancia y la literatura infantil no puede ser ajena a la importancia de los contextos sociales en la formación de sujetos. No obstante, esto también puede generar escenarios de escape o de transformación, pues como se enuncia en párrafos anteriores, la literatura infantil permite descubrir nuevas formas de pensar el mundo, otras comprensiones de sí mismo y del otro y promueve un encuentro con la palabra que despierta otras sensibilidades, herramientas de las que se puede valer el niño para desligarse de lo socialmente impuesto y desarrollar su propio pensamiento y criterio. De ahí la importancia de seleccionar buenas obras de literatura infantil, la cual se complementa en el siguiente apartado.

5.2 Criterios estéticos para la selección de la literatura infantil

Uno de los principales aportes del comité de valoración ha sido la construcción de unos criterios de selección que permitan al lector adulto identificar los buenos libros para niños. Aunque entre los lectores se pueden escuchar términos como “ese libro me gustó” o “te lo recomiendo”, no es fácil identificar por qué es un buen libro, a tal punto que se recomiende a otros para su lectura. Llegar a esto es producto de un canon oculto que circula por la comunidad de lectores, maestros, bibliotecarios, pero de difícil comprensión para las personas que están iniciando en esa búsqueda. El trabajo del comité sistematizado y difundido en el libro *Como reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, publicado en el 2009, define algunos criterios que pueden ayudar a cualquier persona que esté interesada en elegir buenos textos para los lectores infantiles y, por supuesto, para sí mismos. Es un intento importante de traspasar ese canon oculto a un escrito concreto, que a su vez permite identificar los elementos que desde el comité de Fundalectura se tienen en cuenta al valorar los libros.

El análisis de este apartado busca identificar y validar los principales criterios de valoración de los “buenos libros de literatura infantil” que, además de estar escritos en el libro publicado y en las fichas de valoración de las obras que utiliza el comité, están vigentes y circulan en los diálogos de sus sesiones de trabajo. También se busca reconocer cómo aporta o afirma la imagen de la infancia relacionada con la lectura que se piensa y defiende en este escenario colectivo. A continuación, se enuncian los criterios que plantea y utilizan los integrantes del comité de Fundalectura.

- **El tema y su tratamiento:** Como se mencionó en la categoría de infancia, la literatura infantil está dirigida a un público específico y se desarrolla a partir de los intereses de los niños y las niñas, como lo plantea Cervera (1989), o en palabras de Gómez (1987), el niño es el inspirador y el reclamo para este tipo de literatura. El comité reconoce entonces que la intención y el cuidado con el que se presenten los temas en la obra son de vital importancia.

En este sentido, voces como la del sujeto 5 proponen: “es una historia que

se plantea muy poéticamente que une como el encuentro entre la luz y oscuridad, el día y la noche...” (AN, comunicación personal, 2020). Estas afirmaciones son recurrentes en las reuniones, donde se otorga un tiempo especial durante la discusión para que en cada libro se identifiquen estos elementos. Los integrantes del comité están a la expectativa sobre cómo el autor va a presentar la historia, se les ve inquietos por las propuestas novedosas que ponen en juego los recursos literarios, gráficos y la creatividad que sorprenden a los lectores.

A la vez, los miembros del comité van construyendo una postura crítica que les permite tomar distancia de tratamiento de los temas que responden a las modas, tendencias o la transmisión de conductas o ideologías. Cabe aclarar que no se trata de censurar los temas, pues se puede encontrar un libro que presente un contenido que es tendencia social en el momento, pero tenga los elementos estéticos tanto en la construcción de la trama de la historia, la forma de contar, las ilustraciones y el diseño y por ende se seleccione como un libro recomendado. De este modo, el comité profundiza en la valoración de los temas, en tanto este se relacione con el lector, la idea es encontrar historias que se acerquen a la realidad de los niños, de forma creativa, literaria, especial, y que le permitan a este tipo de lectores encontrar herramientas que le acompañen en la lectura y relación del mundo en el que está inmerso.

- **El lenguaje:** El anterior criterio está muy relacionado con este, pues el manejo del lenguaje desempeña un papel importante en la forma en que el autor elige dar tratamiento al tema de la obra. Hay unos lentes con buen aumento para encontrar durante la lectura en el comité la intención semiótica, semántica, gramática del autor y de la edición del libro. En este aspecto los integrantes del comité que estudian literatura, los docentes de lengua castellana o los lectores apasionados con un largo recorrido, buscan la coherencia y cohesión, errores gramaticales y los diferentes usos del lenguaje para determinar si el libro tiene calidad literaria.

Adicionalmente, todos los participantes del comité buscan el sentido del libro en las palabras, en los juegos que se le plantea al niño desde el lenguaje —rimas,

trabalenguas, ritmo, musicalidad— y si se adecúa a la edad del lector. El acercamiento al lenguaje es una de las principales funciones de la literatura infantil propuestas por Teresa Colomer, el comité reconoce esta importancia y, como resultado, dedica un tiempo especial en la dinámica de reunión para valorarlo.

Las expresiones del sujeto 5 son ilustrativas: “yo lo recomendaría, me parece que tiene un lenguaje poético, me gustan las ilustraciones, me parece que funcionan con la simpleza del lenguaje [...] el lenguaje tiene un toque de nostalgia poética y para mí sería recomendado como un muy bueno” (AN, comunicación personal, 2020). Aquí se demuestra que al valorar las obras no se pretende que el lenguaje sea muy elaborado o complejo, puede ser una frase corta pero muy bien pensada, que con sutileza aporte al sentido del texto y a la narración de la historia.

En este criterio también se tiene en cuenta la creación de un universo de ficción coherente, relacionado con la importancia de las respuestas verosímiles y que parten de la verdad y no de la subvaloración de las comprensiones e inquietudes del niño, así como la posibilidad de que el autor narre entre líneas, lo cual es un recurso maravilloso para la construcción de nuevas interpretaciones del lector-niño, su acercamiento al lenguaje y el manejo estético de la palabra. “La riqueza del libro está precisamente en lo que dice él, hay una historia contada detrás de las palabras, hay diferentes formas de interpretarlo” (ANS6, comunicación personal, 2020). Y aunque evaluar estos libros se convierte en todo un reto para el comité, precisamente por su posibilidad de interpretación, todos valoran profundamente la labor del escritor, “ante todo, he sentido que ha aumentado el respeto por el oficio de escribir... ya que es la habilidad comunicativa más difícil de adquirir y desarrollar con disciplina, imaginación, creatividad, corrección y autenticidad” (EP, comunicación personal, 2020), por ello, encontrar excelentes libros que saquen el mayor potencial de oficio de escribir no es una fácil labor.

Con esto se afirma y sustenta que la literatura infantil no es una literatura menor, que aquellos que producen buenos libros para los niños tienen todo un reto que afrontar. Las propuestas con calidad estética son trabajadas con sensibilidad, con un cuidado especial porque es consciente de que desea generar experiencias al lector que se está formando, con la belleza de las palabras. En ese sentido EML

dice en la entrevista, después de leer un fragmento de un libro de poesía infantil que le interesa:

Entonces esas son cosas muy tiernas y bonitas para los niños pero fíjate toda la significación que tiene, todo lo que lo invitan a imaginar, todo lo que lo invitan a soñar, a relacionarse con algunas otras palabras que no son de su cotidianidad, y que seguramente le quedan allí retumbando y que luego querrá saber su significado. (EML, comunicación personal, 2020)

Lo que se muestra en el fragmento anterior es un interés profundo por inculcar el amor por las palabras y el lenguaje a los niños y las niñas. No se trata solamente de decodificar símbolos, sino que acude a la habilidad de las palabras de transportar a otros lugares, de provocar la imaginación, de aprender cosas nuevas y de avivar la curiosidad del niño. Sin duda, es una invitación que se extiende a los maestros que tienen la difícil labor de enseñar a leer y escribir a sus estudiantes.

- **La estructura:** dentro de los elementos a tener en cuenta en la estructura del texto se destaca la secuencia narrativa, el orden de la narración que en cada caso debe generar sensaciones en el lector. Por ejemplo, se espera del inicio que conecte con la historia, que despierte el interés del lector por querer saber más, mientras que en los puntos de tensión se buscan sucesos convincentes o desconcertantes, que le otorguen coherencia y continuidad al relato. Al momento de evaluar un libro, el lector adulto está esperando deleitarse con una buena historia, que primero le vincule a sí mismo para luego llegar a recomendarlo a los lectores más pequeños.

En las palabras de Sujeto 1 (AN), este interés salta a la vista, pues recuerda con nostalgia momentos presenciales de reunión —frustrados por la novedad de la pandemia— cuando las buenas historias desencadenaban largas conversaciones y movían diversas sensaciones de los sujetos: “echo de menos una buena historia, una historia inspiradora donde cada vez que uno vaya leyendo sienta que se está sumergiendo en un relato que lo envuelve a uno, que lo hace reír” (ANS1, comunicación personal, 2020).

- **El narrador y los personajes:** la importancia de un buen personaje o un

buen narrador se refleja en el grado de identificación que el niño lector pueda tener con él, recordemos que la literatura infantil tiene la capacidad de acompañar al niño en sus construcciones de identidad y personalidad, en donde el papel del narrador o los comportamientos del personaje le invitarán a establecer el diálogo significativo con la obra. En este sentido, al interior del comité se preguntan si los personajes generan empatía, si representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato (Lluch, *et al.*, 2009), si son auténticos o hay variaciones en su accionar durante el relato y si ello es coherente. Al interior de las discusiones se hace evidente con frecuencia a través de las expresiones que se reflejan en la ilustración, está entre ese diálogo entre la imagen y la palabra, especialmente en los cuentos ilustrados y en el libro-álbum.

- **El tiempo y el espacio:** estos dos elementos ayudan al niño o al lector a situarse en la historia, a ponerla en un contexto y en una temporalidad determinada; le permiten acercarse a los escenarios donde transcurre el relato, lo invitan a participar en las sensaciones y situaciones que acontecen durante el texto y le marcan un ritmo para dar sentido a la obra.

Desde este criterio también es posible preguntarse por el diálogo que genera la literatura infantil entre el lector-texto-contexto, así, como lo plantea Colomer (2010), el niño puede acceder a los imaginarios colectivos y a las representaciones sociales por medio de los libros infantiles. Al respecto, una mediadora de lectura (EML) se cuestiona sobre las producciones que a veces se ponen a disposición de los niños que en ocasiones no corresponden al contexto del niño, ella hace un llamado a producir desde los contextos, explorando formas de presentar la realidad a los niños que los inviten a pensar, reflexionar y generar nuevas interpretaciones e imaginar otros mundos posibles desde su encuentro con las obras de literatura infantil —aunque esta no sea la única manera—.

- **Las ilustraciones:** los libros infantiles logran establecer diferentes niveles de relación entre la imagen y el texto. José Rosero (2010), por ejemplo, plantea cinco relaciones dialógicas que se pueden encontrar en el álbum ilustrado (vasallaje, clarificación, simbiosis, ficción y taxonomía) y autoras como Lluch (2010) se refieren

a una unidad indivisible conformada por el texto y la imagen. Es consecuente que el comité construya unos criterios dirigidos especialmente a la ilustración y aquí el conocimiento y bagaje de los ilustradores y diseñadores gráficos miembros del comité enriquecen la mirada. Respecto a las ilustraciones, el sujeto 5 (AN) expresa:

A mí me gustaron las imágenes, la propuesta de construir lo gigantesco con datos [...] los niños estaban acostumbrados a que para entender que un personaje es gigante lo dibujan grandote y ya, pero acá no, acá van mucho más allá y le dan datos a los niños para que relacionen el tamaño del personaje, es decir, también lo gigante, lo colosal construido a partir del texto, no solo de la imagen. (ANS5, comunicación personal, 2020)

Como se puede evidenciar, en el caso de este libro la imagen y el texto juegan un papel muy relevante en la construcción del sentido de la obra, una sin la otra no funciona. Sin embargo, en esta valoración el sujeto inicia la descripción del libro a partir de su gusto por las ilustraciones y esto sucede de manera más frecuente de lo que parece. Lo atractivo de la imagen también vincula al lector con la obra, a veces los espacios indeterminados —lo que el texto no cuenta o los puntos que deja el autor intencionalmente para el niño genere sus propias interpretaciones— están presentes en la ilustración. De ahí que en la ficha de valoración de las obras se destinen once ítems específicos para valorar la ilustración en el comité⁶. Se debe tener en cuenta que algunos de los lectores infantiles están apenas iniciando el acceso al código escrito y el primer recurso del cual se valen para entender la historia es a partir de la imagen.

En la imagen se conjugan elementos de diseño, color, trama, textura, pero también se transmiten formas de ver el mundo —algunas muy explícitas— y aquí

⁶ Criterios para valorar las imágenes elaborados por el comité de Fundalectura Lluch (2010^a, p.170): -son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexión. -Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo, presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración. -Captan la esencia de un lugar o una época. -Refuerzan la noción de tiempo. -Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes. -Crean un universo narrativo coherente. Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color. -Hay una relación inverosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos claves del relato. -Los colores enfatizan las emociones del relato. -Los trazos transmiten la intención narrativa: ironizar, divertir, conmover, evocar...-La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

es necesario hacer un alto, pues desde la imagen, al igual que las palabras, se pueden reproducir imaginarios sociales, concepciones de infancia, ideologías y estereotipos. En este sentido, los integrantes del comité se detienen en las páginas, los ilustradores aclaran aspectos técnicos de diseño y la posible intención de la propuesta gráfica y todos en conjunto buscan los “detrás de” impregnados en la imagen. Es así como la voz de uno de los ilustradores se hace evidente en este aspecto

Sí, es que hay cosas que tu lees en los textos y lo percibes como entre líneas, en la imagen funciona igual, tú ves una imagen con ciertos elementos que están claros a la vista, pero si uno lo analiza más va a encontrar muchas más cosas que *no son tan directas pero que se están comunicando*. (El, comunicación personal, 2020)

Lo anterior permite identificar que la imagen tiene una intención comunicativa, de ahí que por poco perceptible que sea el mensaje, no está presente por descuido o de forma gratuita, sino que está elaborado con cierta intencionalidad de comunicar, ya sea de forma directa o indirecta pero que hace parte de la propuesta del libro. Con base en esto, un libro puede comunicar entre las palabras y la imagen mensajes liberadores o controladores, que repitan la estructura o la reconfiguren, así que la labor de desentrañar las intenciones comunicativas de la imagen es de vital importancia si se tiene claro que niño-lector se quiere formar.

Desde allí se pueden encontrar varias posibilidades: imágenes que respondan o se piensen desde los estereotipos comerciales y de las grandes industrias, textos que se remitan al tratamiento de temas “cliché” o modernos, o producciones muy interesantes a la vista y comprensión de los lectores infantiles. Muestra de algunas de estas posibilidades se encuentran expresiones como “me parece que es una propuesta interesante que está llena de elementos tanto visuales como en el texto que se juntan, digamos que es un equilibrio perfecto entre libro álbum” (El, comunicación personal, 2020), donde el integrante del comité reconoce su gusto por la obra que está en sus manos a partir del sustento de la unidad coherente y armónica entre palabra e imagen.

En contraposición, el mismo sujeto, al preguntarle por las tendencias en la

literatura infantil, manifiesta que dentro de los libros que pasan por el comité se presenta la siguiente situación “está la editorial que crea los libros en cartoné y que entonces porque le puso la carita feliz ya es para bebé [...] se inventan cualquier tema y colores” (EI, comunicación personal, 2020). Aquí se repite una vez más la simplificación de la imagen y la recurrencia en elementos de diseño que están lejos de generar propuestas significativas y creativas que despierten el interés de los lectores infantiles.

- **El diseño y la impresión.** Usualmente se piensa que los elementos más importantes de un libro son su contenido e ilustraciones, sin embargo, el libro como unidad tiene que ser analizado desde todos los elementos que lo componen. Es relevante identificar los recursos de diseño que los ilustradores, autores y editores han elegido en la construcción del libro, pues su elección comunica el tipo de lector en el que se piensa, se ajusta a la presentación del texto y de las imágenes, responde y acompaña una propuesta creativa o por el contrario puede afectar en la relación entre lector-texto porque interfiere y distrae la atención del sujeto.

Al llegar al comité, la sensibilidad de los miembros que lo componen se va afinando hasta lograr identificar las herramientas de diseño que afectan en la comprensión del sentido de la obra como unidad. Algunos, al llegar al comité, desconocen factores para tener en cuenta como la tipografía, el tipo de papel o el estilo de impresión, aunque durante las sesiones se van familiarizando con ellas, pues las personas que llevan más tiempo en él comité, que trabajan en ilustración, en diseño, o que estudian sobre gramática, responden a las preguntas de los demás con amabilidad y, de esta forma, se generan aprendizajes al respecto.

Adicional a lo anterior, se rescatan frases de los integrantes del comité que son muestra de los “pequeños” elementos que se tienen en cuenta en la valoración de libro y cómo ellos aportan o entorpecen la presentación del libro. En este sentido El expresa, “la letra no es amable con el lector, le quita fuerza a la ilustración y toda la atención de va a la negrilla” (comunicación personal, 2020), de aquí se infiere que cada símbolo y diseño de la tipografía en el texto puede desviar o concentrar la atención en determinadas frases o expresiones que a su vez pueden ser las

incorrectas para contribuir en el significado del texto que propone el autor al niño. Así mismo ANS6 afirma: “en la parte de diseño yo iba a decir que esos resaltados, muchas veces me parecen innecesarios, no entiendo qué es lo que realmente quieren enfatizar con esos resaltados” (comunicación personal, 2020), aquí el sujeto expresa su molestia por el desacierto de los resaltados que, según ella, no tienen un sentido en la propuesta y lo que pretenden es simplificar los párrafos como si el lector al verlos de corrido no pudiera interesarse por la lectura.

De lo anterior se resalta que los detalles pequeños que se conjugan en el texto deben tener una razón de ser. Las propuestas para los niños no siempre se basan en la simplificación o en lo llamativo de los colores, y ha costado bastante que el mundo editorial se dé cuenta de ello, pues se acude de forma repetitiva y gastada a los mismos recursos de impresión y diseño para la infancia que en su momento fueron exitosos en ventas como resultado del marketing, y la influencia en el mercado que tienen algunas editoriales. Como respuesta, muchas propuestas se quedan en lo comercialmente estipulado: si es un libro para bebés, que sea en cartón, con colores vivos; si es libro álbum, entonces hojas brillantes con ilustraciones interesantes pero con poco texto y entre más simple mejor... recurrencias que limitan las opciones creativas para la infancia, que teniendo un público tan rico en imaginación y pensamiento podrían apostar por expresiones artísticas que saquen el mayor provecho y acerquen a los niños y niñas al deleite estético de la palabra y la imagen.

Respecto a ello, las expresiones que despiertan a raíz de un buen libro de literatura infantil están más relacionadas con lo siguiente: “Me pareció una propuesta totalmente diferente a lo que uno está acostumbrado a ver, el manejo de la fuente, de los colores, de los espacios [...] están muy bien presentados” (ANS4, comunicación personal, 2020). En este tipo de obras la sorpresa y las expectativas se desbordan, la coherencia entre los diferentes recursos elegidos por el autor y el editor son evidentes y provocan una mayor apreciación, es un conjunto lleno de sentido y potencialidad que invitan al lector a sumergirse en él mientras descubre sus posibilidades.

En concordancia, EML enuncia “me parece que es una muy bella creación,

un juego perfecto, un binomio perfecto entre texto (la literatura) y la imagen y que es una herramienta, un vehículo perfecto para acercar” (comunicación personal, 2020), es decir, la obra es una creación, caracterizada por la belleza, la armonía y la unidad de sus componentes.

- **La edición:** En sintonía con el criterio de diseño e impresión aparecen los criterios para valorar la edición de una publicación, para conocer qué evalúa el comité en este aspecto se presentan textualmente los puntos que abarca el comité en su ficha de valoración (Tabla 4).

La edición
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Prólogos, glosarios, pie de páginas son pertinentes.</i> ○ <i>Las versiones o adaptaciones conservan lo esencial de los textos originales</i> ○ <i>Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales</i> ○ <i>La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.</i> ○ <i>Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.</i> ○ <i>La página legal representa los datos sobre: derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.</i>

Tabla 4: Segmento de la ficha de valoración de las obras elaborada por Fundalectura
Fuente: Elaborado a partir de Lluch (2010, p.171).

De lo anterior, es posible concluir que la valoración de los libros intenta recoger cada pequeño segmento —desde la portada y contraportada, hasta la página legal—, pues tienen información valiosa que en ocasiones pone en contexto al evaluador, ya que le proporciona datos paratextuales que le permiten identificar en dónde fue escrito, si existen ediciones anteriores, si es un libro biográfico, si es una traducción, entre otros factores determinantes a la hora de valorar un libro.

- **Los libros para bebés:** Durante la trayectoria del comité de valoración de Fundalectura se ha pensado en dichas propuestas que apuestan por la producción literaria para los bebés. Hacer alusión a esta especificidad dentro de una clasificación de literatura infantil —libros para niños—, genera otras preguntas sobre

estos personajes ¿Quiénes son los bebés? ¿Se podría diferenciar a un niño de un bebé? El comité de valoración ha hecho una distinción que sobrepasa algunas barreras o imaginarios que se tienen sobre el bebé, pues el reconocer los libros para ellos invita a pensar en un sujeto que lee desde sus primeros meses de vida. Un sujeto que puede acercarse a los libros, por ende, no es aquel que solamente se diferencia del niño por su capacidad de hablar, sino que está en un contacto con el lenguaje desde el nacimiento, lo que significa que no hay edad determinada para empezar a ser lector.

Así mismo, es preciso hacer un alto aquí para pensar un poco sobre la importancia de la mediación del adulto en el acercamiento de los bebés a los libros escritos para ellos, pues socialmente el bebé ha sido diferenciado del niño por su grado de autonomía, marcada por el paso de la dependencia absoluta del adulto al logro de valerse por sí mismo a través del desarrollo de habilidades motoras y cognitivas como caminar y hablar. Por este motivo, el adulto es determinante en el acercamiento de los bebés a los libros y su selección. Los principales criterios establecidos por el comité para evaluar los libros para bebés se exponen en la Tabla

<i>Libros para bebés</i>
○ <i>Invita a los juegos corporales y a descubrir personajes escondidos, procesos, trayectorias.</i>
○ <i>Narra una historia</i>
○ <i>Representa y propicia los vínculos afectivos</i>
○ <i>Representa elementos y situaciones cotidianas</i>
○ <i>Es llamativo y breve, retiene la atención del bebé y suscita la conversación</i>

Tabla 5: Segmento de la ficha de valoración elaborada por Fundalectura.

Fuente: Elaborado a partir de Lluch (2010, p. 171).

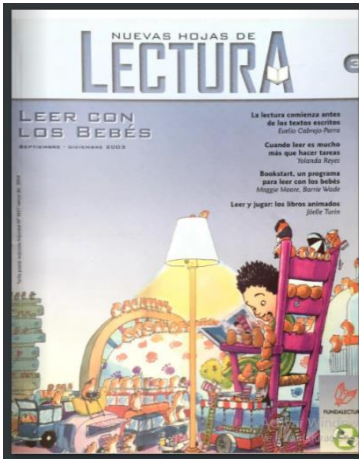


Ilustración 5. Portada de la revista Nuevas Hojas de Lectura

Adicional a los criterios expuestos en la tabla anterior, el comité en el año 2003 dedicó una edición de la revista Nuevas Hojas de Lectura para hablar de los libros para bebés denominada “leer con los bebés”, donde autores como Evelio Cabrejo y Yolanda Reyes exponen algunos planteamientos sobre la lectura para este público específico, al igual que cinco reseñas elaboradas por los miembros del comité de ese momento sobre textos para los bebés.

Los anteriores elementos son una muestra del trabajo que el comité decide asumir, al reconocer que los libros para bebés necesitan un estudio específico que responda a las necesidades de este tipo de lectores, y compartir los criterios en una publicación digital para ayudar en esa búsqueda al adulto primer lector —padres, cuidadores, profesores, mediadores de lectura, etc.— e ir aportando así a los estudios sobre este tipo de libros y de sujetos. Sin embargo, durante las sesiones del comité se evidencia que algunos miembros expresan la necesidad de que estos conocimientos sobre el bebé y su relación con el libro se difundan, ya que hay una escasa producción de calidad para este tipo de público que responda a esos criterios de selección y puedan ser considerados como libros con calidad estética.

En síntesis, la construcción de criterios de selección para los libros infantiles realizada por Fundalectura es una muestra del rigor que para este comité representa la labor valorar, seleccionar y recomendar libros. Son producto de un recorrido histórico del comité donde cada integrante ha aportado su experiencia profesional y personal con los libros, para sintetizar un canon que permita a cualquier adulto reconocer un buen libro para los niños y jóvenes, adicionalmente estos criterios se apoyan en planteamientos de los estudios en literatura infantil que poco a poco se han generado, en relación con el aumento en la producción y visibilización de este tipo de literatura.

Los criterios se complementan con la visión de la infancia, especialmente con aquella relacionada con la lectura desde los primeros meses y que está en un

desarrollo tanto fisiológico como cognitivo y afectivo. A su vez, revelan pistas sobre la visión de literatura infantil que se maneja al interior de este escenario colectivo, en donde podemos identificar que se valora la obra como conjunto —integrado por una serie de partes que interactúan y le dan sentido— donde los elementos tanto de forma como de fondo son importantes en el mensaje que se intenta comunicar, en las intenciones del autor y las posibilidades para el lector niño que surjan de dicha propuesta.

El siguiente esquema pretende recoger las principales voces de los integrantes del comité, al hacer referencia a los libros con calidad estética y que, según ellos, son considerados como buenos libros para niños y jóvenes. Se plantea una interrelación de las voces donde una apreciación va ligada a la otra en tanto se desarrollan en el mismo escenario colectivo y aportan a la conceptualización de los libros de calidad dirigidos al público infantil.

5.2.1 Los buenos libros de literatura infantil. Expresiones de los miembros del comité

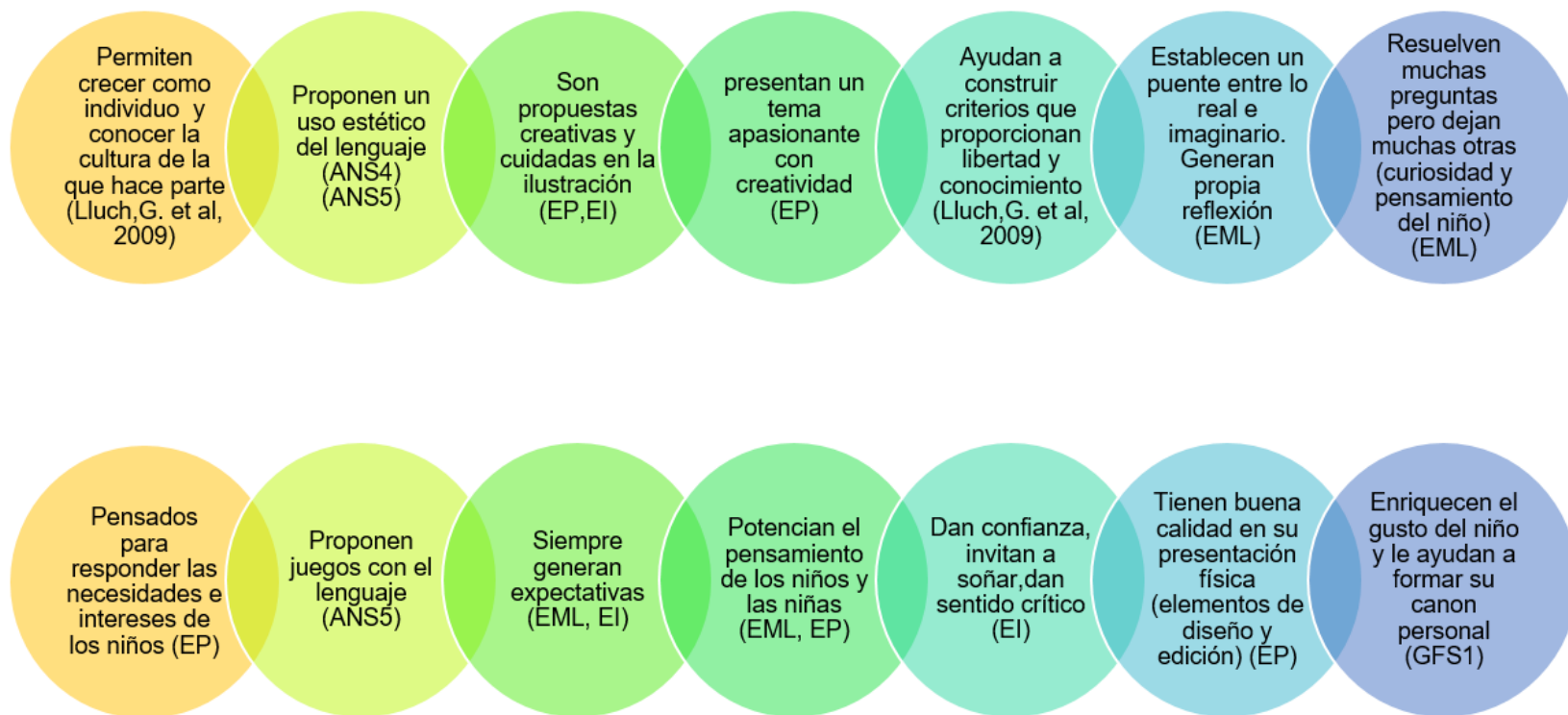


Ilustración 6: Voces de los sujetos del comité sobre el libro de calidad.

Fuente: Elaboración propia

5.3 El libro de literatura como concepto y unidad. Perspectiva que afecta en la subjetividad de los lectores.

“No se trata de un libro simplemente como objeto sino de construirlo como concepto, elemento que refleja la sociedad actual y que retrata al mismo tiempo, el ciudadano que se está construyendo en cada lectura”

Lluch *et al.* (2009, p. 32)

La anterior cita, extraída del libro resultado de la investigación adelantada por Fundalectura y la investigadora española Gemma Lluch, se da una apreciación del libro como concepto que lo aleja de la visión de objeto y lo acerca a su incidencia en la construcción de sociedad. Las palabras de la autora revelan una visión del libro e ilustran parte del trabajo elaborado por el comité. La contemplación de cada obra que llega a las manos de este escenario, sobrepasa las características de un objeto y le proporcionan un lugar y un espacio en el presente, desde el cual se puede contemplar el pasado o imaginar el futuro. Así las cosas, cada libro, sea considerado como bueno o no, revela algunas pistas desde donde analizar la sociedad.

Al respecto puede surgir el siguiente interrogante: ¿Cómo un libro que se ha catalogado como no recomendado puede aportar al análisis de la sociedad? La respuesta es sencilla y a la vez compleja, si se considera al libro como concepto y como unidad, cada elemento usado para su producción revela ciertas intenciones comunicativas explícitas o implícitas de los sujetos que participaron en su realización. Por esta razón, una buena ilustración me sitúa en otros lugares para ver el mundo —amplía las reflexiones propias, genera un grado de identificación con las formas de ver el universo que se han construido, interroga al sujeto, lo cuestiona, etc.—, mientras que una ilustración de escasa calidad ubica al evaluador en otro plano de la discusión, en donde se ponen a prueba los criterios personales, el gusto, el desagrado, el juicio propio, ayudando al sujeto a definir la cosas que no quiere ser; pero también permite leer más allá, como en el caso de la presente

investigación, donde en los diálogos y posturas generadas en la selección de una buena o mala obra, se intenta comprender el alcance de los sistemas económicos actuales en los libros, la transmisión de ideas e imágenes del mundo por medio de los mismos, la construcción de la subjetividad del adulto primer lector y los elementos estructurales que giran entorno al niño, la sociedad y la infancia.

Así mismo, el diálogo en el comité sobre algunos temas de la sociedad se genera a partir de textos recomendados como buenos, excelentes o muy buenos, en la misma medida en que un libro que no fue recomendado puede hacerlo. Cada tiempo se aprovecha y le permite al lector expresar algunas ideas sobre su apreciación personal o profesional sobre temas sociales, actuales, culturales y académicos. En las sesiones del comité circula información tanto de lo que pasó en el día —movilizaciones, eventos, cotidianidad de las familias, de los niños, de los trabajos, etc.—, como de eventos históricos tanto del país como del contexto internacional, todo ello en relación al libro como concepto y a la identificación de él como artefacto cultural. Al respecto Pertuz (2017) propone que el libro “permite una lectura histórica en doble vía: la de intentar leer una forma de ser de una época a través de sus producciones y la de mirar, desde estos productos, las apuestas de sujeto” (p. 73).

Ahora bien, en las voces de los integrantes del comité se identifica una segunda forma de concebir el libro, que complementa a la visión de libro como concepto pero que remite a distintas discusiones sobre él, más cercanas a los criterios de selección expuestos en el apartado anterior. Esta idea es la del libro como unidad, con la que se reconoce que un libro está compuesto por una gran cantidad de elementos interdependientes que dan sentido a la obra. En este orden, los miembros del comité exponen:

- “El *libro es una cadena* desde que empieza como proyecto, desde que nace como idea, desde que va a la edición y a la venta...” (EML, comunicación personal, 2020).
- “*Todo en conjunto* me parece que es una propuesta interesante que está llena de elementos” (EI, comunicación personal, 2020).

Tal como lo exponen los criterios de selección, el adulto miembro del comité

que se encuentra con los textos con una visión de evaluar la obra, no puede dejarse llevar solo por una impresión de uno de los elementos que componen el texto, debe pasar de hacer una apreciación del libro permeada solo por la intuición y la emoción, para contemplar la obra desde diferentes perspectivas que le permitan sopesar cada una de las partes que actúan como un engranaje para que el libro funcione o no como unidad.

Entre tanto, la forma en que los personajes del comité contemplan los libros se va transformando de acuerdo al ejercicio de valorarlos, parte de la formación que algunos de sus participantes identifican, es precisamente esta nueva relación con los libros, que no se trata de dejar completamente a un lado la apreciación personal o la subjetividad a la hora de evaluar un libro, sino de encontrar puntos en común, entre la valoración de los criterios y la visión profesional de los demás integrantes del equipo. Entonces, algunos miembros que han participado en la organización del comité asocian el ejercicio de la lectura con la búsqueda y el descubrimiento del funcionamiento del comité, que se complementa u orienta en los criterios de selección, como se presenta en los siguientes fragmentos:

- “Yo creo que *cuando nosotros hacemos parte de los comités ya la mirada hacia los libros, hacia cualquier libro, vamos en función de descubrir cosas que funcionan y que no funcionan, nos sorprende mucho y cada vez creo que tenemos más ansias de encontrar más libros buenos*” (GFS1, comunicación personal, 2020).
- “Por eso la gente *no vuelve a leer libros de la misma forma* cuando lee los libros con los criterios” (EPCD, comunicación personal, 2019).

No obstante, la relación con el libro como unidad también está atravesada por la experiencia de cada evaluador y la visión objetiva que se intenta lograr con los criterios de evaluación. No se pretende limitar el encuentro y el deleite del lector adulto con la obra, pues finalmente ese gusto por la lectura es una de las principales motivaciones para pertenecer al comité de valoración de Fundalectura. Al respecto, el Sujeto 1 (AN) expresa, “si esa es la pretensión del libro, el humor lo debemos sentir nosotros como primeros lectores” (comunicación personal, 2020). Aquí se reconoce que la experiencia del primer lector o adulto que evalúa es en cierta forma

la garantía de que el lector niño también podría disfrutar en el encuentro con esa obra. La perspectiva del libro como unidad y el contacto que un sujeto pueda tener con él, llega a generar impacto en la experiencia vital, tal como lo expresa un ilustrador con la siguiente expresión: “yo he visto que hay libros que le cambian la vida a la gente” (EI, comunicación personal, 2020)

Las palabras de este ilustrador aterrizan en una sencilla pero potente frase lo que Larrosa (1996) denomina experiencia, pues revelan el grado de afectación que puede tener un libro en un sujeto que desde su experiencia se ve comprometido y transformado hasta tal punto de involucrar la esencia de la vida. A la frase citada el ilustrador agrega “*así sea uno solo*” (EI), lo que sugiere entonces que no todos con todos los libros, no a todos los sujetos y no en todos los encuentros se genera dicha afectación, pero que existe, es real y el entrevistado lo narra desde la aseveración de su propia palabra: “*yo he visto*”.

Un acontecimiento con el libro marca la vida, quizá en diferentes niveles de afectación, pero la experiencia con el libro genera mínimamente recuerdos, reflexiones, identificación, inquietud o todas las anteriores. De ahí la importancia de recomendar libros que puedan enriquecer la experiencia del niño y la niña. Desde esa perspectiva, el comité reconoce que el libro no solo puede afectar al lector, sino que ya ha involucrado a otro sujeto antes de que llegue a las manos de su público: al autor, escritor o ilustrador.

Quando un narrador cuenta una historia, da su perspectiva sobre lo que narra e incorpora su experiencia vital, su manera de pensar; su voz se ha forjado en un contexto, en las relaciones con los otros, de ahí que el relato deje entrever sus preocupaciones sociales, su ideología. (Lluch *et al.*, 2009, p.49)

El acto de la escritura y de la narración exige al sujeto volver sobre sí para organizar el relato, implica plasmar algo de él mismo en su obra. En este ejercicio la persona que escribe puede reconocerse, organizar su pensamiento y llegar a crear a partir de lo que ha construido como sujeto, lo que demuestra la dificultad de escribir y producir un libro. Así mismo, esto ejemplifica el cómo desde el inicio del proceso creativo de la obra hasta la llegada a los lectores, se generan

movilizaciones en el pensamiento, imaginación y subjetividad de las manos de las personas que deciden participar en ese diálogo que involucra al autor, texto y lector.

En esta perspectiva, los miembros del comité no son ajenos a la experiencia con el libro, al contrario, son sujetos que han ido enriqueciendo su experiencia a partir de los distintos encuentros con las obras. Desde ese lugar de enunciación han tomado la iniciativa de comunicar su vivencia en un escenario colectivo donde, al intercambiar formas de relacionarse con el libro adquiridas desde la subjetividad de las personas que componen el comité, cada uno decide seleccionar textos para recomendar a otros con el anhelo de que puedan tener su propia experiencia con el libro y la lectura. La afectación provocada por la experiencia en los integrantes del comité agencia movilizaciones en el sujeto a tal punto que se traducen en acciones concretas como organizarse en colectivo.

Desde las voces de los participantes se destacan expresiones que tienen una carga sentimental y subjetiva que permiten observar a los sujetos no solo como evaluadores sino como lectores apasionados: “por ejemplo el libro álbum, que es el libro más admirado, mi favorito; o sea yo puedo leer libros de todas clases, de todos los tipos, pero el libro álbum para mí es siempre la magia” (EML, comunicación personal, 2020). Aquí las expresiones “*mi favorito*” y “*para mí es la magia*” revelan un poco del canon personal de lectura que la mediadora ha construido a partir de la experiencia con el libro álbum. Así mismo, una maestra durante una de las sesiones del comité manifiesta “*Ese sería un libro que me gustaría tener*” (ANS3, comunicación personal, 2020), es decir, lo recomiendo a otros, pero también me lo recomiendo a mí misma, lo selecciono para mí primero.

Finalmente, con las siguientes palabras “me encantan esos libros a los cuales los niños pueden ir una y otra vez, y cada vez que ellos van creciendo en cuanto a lectura gráfica o lectura decodificada, ellos pueden encontrarle cada vez más elementos” (EML, comunicación personal, 2020) esta mediadora refleja el interés de un miembro del comité por los libros que le pueden generar experiencias ricas a los niños, que contribuyen a la formación de su criterio estético, que generan expectativas al lector niño. La búsqueda por la experiencia, entonces, es a nivel personal pero también es reflejada hacia los otros. Un lector que ha tenido una

experiencia con los libros estará en permanente búsqueda de nuevas vivencias, de nuevas historias que lo provoquen:

Echo de menos una buena historia, una historia inspiradora, donde cada vez que uno vaya leyendo sienta que se está sumergiéndose en un relato que lo envuelve [...] hace falta encontrar esas historias que uno queda ¡Wow! Qué lindo esto como lo escribió, tan sencillo o tan complejo. (ANS1, comunicación personal, 2020)

5.4 Incidencia del comercio en el mundo editorial, algunas tensiones.

En el campo de estudio de la literatura infantil se pueden encontrar diferentes actores que, de acuerdo con su labor, están implicados en ese universo de los libros para niños y jóvenes. Hasta el momento se han analizado principalmente los siguientes actores: lector-niño, adulto mediador y adulto evaluador o participante del comité. Sin embargo, hay otro grupo de sujetos que tienen una fuerte incidencia en las producciones de literatura infantil, y son todos aquellos que están vinculados al sector editorial. En el presente apartado se exponen algunas tensiones, aciertos y desaciertos en relación con el mundo editorial en la literatura infantil que fueron identificados en los diálogos con el comité de valoración de Fundalectura. Cabe aclarar que este es un tema emergente en la investigación y no uno de sus fines, por lo cual, las apreciaciones que aquí se mencionan son aproximaciones a la temática, y por ende, puede ser desarrollada a profundidad en otra investigación.

El mundo editorial es uno de los más permeados por las dinámicas del comercio y el mercado, al ser las encargadas de la producción y el desarrollo creativo de las obras literarias, son objeto de manipulación o de interés para generar desde allí un contenido que responda a los intereses personales, económicos, políticos, sociales o culturales. Para las editoriales no es fácil sortear entre las propuestas creativas y los fines económicos de los cuales deben sustentarse. Al respecto, un ilustrador del comité proporciona una visión interesante desde su experiencia personal como diseñador gráfico e ilustrador y el vínculo con los

profesionales que se desenvuelven en estas esferas sociales:

Siento que hay como *dos bandos*, el bando típico comercial que va hacia la búsqueda de una recompensa económica, y está el bando que pues obviamente también va tras una recompensa económica, pues vivimos en un mundo donde el dinero es necesario, pero que a su vez también tienen una concepción de la realidad de otra manera, entonces ya va al gusto al arte, el gusto por las buenas historias, el gusto por comunicar cosas interesantes. (EI, comunicación personal, 2020)

Él identifica dos bandos en los que se pueden encontrar las diferentes editoriales de libros infantiles, el primero toma como fuente de su trabajo los insumos comerciales y de consumo y la motivación se centra en el beneficio económico y para ello saca provecho de la visión del niño como usuario. De este bando hay una lista larga de producciones que surgen como “encargo”, por ello, la editorial produce los libros como respuesta a las tendencias temáticas, a los intereses de cierto grupo de personas o a lo más vendido del mercado. En este sentido, una maestra del comité expresa:

Una más, es la tendencia de producir libros para... enseñar sobre algo... mostrar cómo... por ejemplo, cómo hacer amigos, sobre cómo enfrentar los miedos, sobre cómo cuidar la salud... sobre aceptar las diferencias... desafortunadamente la mayoría de ellos no tienen mayor calidad literaria y claramente son libros por “encargo” o casi de auto-ayuda para niños, padres, maestros o consejeros infantiles. (EP, comunicación personal, 2020)

A esta apreciación se suman otras voces del comité en las que se identifica claramente el fin del libro como una especie de píldora para resolver problemas de los adultos, de los niños o de la sociedad. Podría pensarse como una nueva forma de moralización e instrumentalización del libro infantil, que sigue teniendo la pretensión de generar ciertas formas en que el niño debe relacionarse con la realidad. Para sustentar la anterior afirmación, se encuentran apreciaciones como: “en el final del libro se supone que es un libro que está editado, diseñado para niños y al final está la fórmula para los papás” (ANS2, comunicación personal, 2020) y “lo que vemos en estos últimos años es que está de moda: la inteligencia emocional,

familias diversas y feminismo [...] no está mal que se aborden esos temas sino el tratamiento de ellos” (ANS7, comunicación personal, 2020). Vemos que se presenta nuevamente la discusión por el tratamiento de los temas y la intención comunicativa de la obra que al estar titulada como Literatura Infantil debería responder a las necesidades e intereses del niño y al fin estético y lúdico de la palabra.

Como segunda instancia, se encuentra la otra postura donde la editorial o el escritor, aunque necesita los medios económicos para solventar sus necesidades, le apuesta a otro tipo de libro que, como lo exponen Lluch *et al* (2009): “Va más allá de las disputas mercantiles de compra y venta de libros para llegar a la idea de qué puede llegar a ser un buen libro” (p. 32). Tal como lo menciona El, se mueven por el interés de contar una buena historia, de retarse a sí mismo para construir propuestas con calidad estética, creatividad y contexto, donde el escribir y editar para el lector infantil. Esto no significa irse por el camino fácil, sino que representa el acto complejo de atender a las expectativas de este tipo de lectores y sacar el mayor potencial de la imaginación, creatividad, curiosidad y sensibilidad de los niños y las niñas.

Al respecto, una de las mediadoras de lectura, al intentar hacer un balance sobre las tendencias de las producciones infantiles y la incidencia del mercado en ella, reconoce que a pesar de que el mundo editorial ha sido permeado por los intereses económicos, también hay un buen porcentaje de editoriales —algunas alternativas— que están pensando seriamente la labor de escribir para los niños, y que ponen una vara cada vez más alta de la literatura infantil:

Poco a poco creo que hemos ido creciendo mucho en eso, así como nosotros los mediadores, llámese padres de familia, promotores de lectura, pedagogos, editores, digamos que ya se preocupen más por hacer más edición en cuanto a literatura infantil y sean también como este tipo de propuestas bien elaboradas. (EML, comunicación personal, 2020)

En suma, cada editorial, así como cada adulto, elige su camino para la selección y producción de literatura infantil. Puede que como adulto mediador se esté inmerso en la primera perspectiva, fruto del desconocimiento del lector infantil o la facilidad de encontrar este tipo de producciones en los escenarios públicos y

privados que se recorren en la cotidianidad; o bien, es posible que, al reconocer la importancia de la experiencia de la lectura en la infancia, el adulto se detenga un momento a pensar sobre los libros para niños y la relación que espera provocar al poner determinada obra en las manos de la infancia. Sin duda, es una tarea difícil, pero es una invitación a sortear las estructuras económicas que absorben y determinan maneras de ser y estar en el mundo, con las posibilidades que se me presentan como sujeto y el aprovechamiento de la literatura como escenario para comprender la realidad y así mismo llegar a imaginar otros mundos posibles. Quizá sea uno de los caminos para acercarse a la utopía.

5.5 Trabajo colectivo en la selección de libros

En los horizontes de esta investigación se encuentra el interés especial por los escenarios colectivos de literatura infantil, bien como lectores o, en el caso que nos ocupa, como evaluadores y creadores de criterios de selección de obras. Sin duda, en los diferentes escenarios y asuntos fundamentales se reconoce la importancia de trabajar en equipo como posibilidad de formación individual y colectiva y como oportunidad de ampliar las condiciones de posibilidad para contribuir a la transformación social. En estos escenarios se ubica el Comité de Valoración de Fundalectura, un espacio colectivo en el que desde sus diferencias se generan dinámicas relacionadas con la literatura infantil y la lectura, objeto de esta investigación.

El propósito central de este apartado es realizar una lectura del Comité de Valoración de Fundalectura como escenario colectivo. La mirada se propone a partir de tres ejes. En el primer eje se reconoce la dinámica de los comités de valoración desde una breve reconstrucción del escenario colectivo, su organización y funcionamiento; en el segundo, se desarrollan los tres planos de fuerza planteados por Martínez y Cubides (2012a) para analizar los alcances del trabajo colectivo: agencia, potencia y resistencia; a partir de estos planos se realiza una lectura de los comités desde dicha perspectiva analítica. En el tercer eje se presentan los

principales alcances del comité y la responsabilidad de la valoración de libros para niños, partiendo de las afirmaciones de sus mismos integrantes.

5.5.1 Organización y Funcionamiento de los Comités de Fundalectura.

El comité se crea con una necesidad y es darles a las bibliotecas los mejores libros que se tengan en el mercado, digamos que realizar colecciones con un carácter estético para las bibliotecas.
(EPCD, comunicación personal, 2019)

El comité de valoración de Fundalectura, según lo expresa el profesional del centro de documentación de dicha institución, se crea a partir de una necesidad identificada, que consiste en que las bibliotecas se nutran de colecciones —libros infantiles y juveniles— con un carácter estético. Precisamente, esta es una “misión” que se le otorga a Fundalectura desde sus inicios como organización sin ánimo de lucro. Esta fundación se crea en un contexto social e histórico en el que los gobiernos en turno de Colombia encuentran en la lectura una posibilidad de ascenso social y de disminución de los índices de pobreza extrema, mientras la sociedad civil tiene un interés genuino por la lectura como acercamiento a la cultura. Las iniciativas de los gobiernos fueron agenciadas desde los estudios de organizaciones económicas internacionales que, a través de sus pruebas estandarizadas, determinan que Colombia —como la mayoría de los países de América Latina— tenía una estadística bastante alta de personas analfabetas es esta época (finales del siglo XX) como lo afirma el Banco de la República en Urrutia (1976). Por tanto, los ojos de las políticas públicas se direccionan hacia las iniciativas de fomento de la lectura y escritura y, en un trabajo conjunto con los ministerios de cultura y educación, se proponen bajar esos índices de analfabetismo a toda costa.

Como consecuencia, se inicia en el país la creación de bibliotecas públicas, la adquisición de libros y colecciones para dotar estos nuevos establecimientos y para crear más tanto a nivel público como al interior de instituciones como la escuela. En este sentido, el Gobierno nacional necesita entidades que le ayuden en

la regulación de dicha inversión, en la creación de iniciativas para el fomento de la lectura en el país y la creación de nuevas bibliotecas en las diferentes regiones. En ese momento, en 1990, instituciones de la industria papelera (Propal), Smurfit Cartón de Colombia, Andigraf y la Cámara Colombiana del Libro se unen para crear lo que hoy conocemos como Fundalectura.

A partir de las funciones para las que fue creada, Fundalectura es reconocida por la Ley del Libro en Colombia como la entidad encargada de promover la lectura en el país, con el reconocimiento de IBBY (International Board on Books for Young People). Esta organización, tal como lo menciona su profesional del centro de documentación, se ve en la necesidad de establecer ciertos espacios donde discutir sobre cómo seleccionar los libros que deben ser adquiridos en las bibliotecas del país. Al ser un campo relativamente nuevo en Colombia, se necesitaba de la creación de criterios que ayudaran a seleccionar las obras que no solamente adquirieran las bibliotecas, sino que aportaran en el desarrollo de los lectores en el país y que esto a su vez se convirtiera en un retorno de inversión para Colombia. De esta manera, la función de esta organización se convierte en una responsabilidad grande que necesitaría del apoyo de un grupo de expertos.

En este sentido, impulsados por el funcionamiento de comités de valoración internacionales pensados desde IBBY, surge la idea de generar un espacio de selección de los libros para los niños y jóvenes al interior de Fundalectura. Así, hace aproximadamente veinticinco años empieza a funcionar un escenario colectivo que tiene como intención valorar las obras de literatura infantil y los libros informativos que ingresan al país —o que son generados desde este contexto—, para así seleccionar aquellos que merecen ser recomendados y de esta forma contribuir a la dotación de bibliotecas y librerías del país.

En la actualidad, en Fundalectura se llevan a cabo tres comités que se reúnen semanalmente para desempeñar esta labor de selección, estos se dividen en dos comités literarios —miércoles y jueves— y un comité de libros informativos que se reúne los martes. Es importante aclarar que la valoración de un libro informativo es diferente a la de uno literario, de modo que esta organización crea unos criterios distintos para cada uno. En este lugar no se privilegia lo literario de lo informativo,

sino que se reconoce la importancia de ambos tipos de libros, que enriquecen la psiquis del niño y contribuyen a la difusión de conocimiento y la cercanía con la lectura de diferentes tipos de textos desde las primeras edades.

Como se ha argumentado a lo largo del texto, la presente investigación toma como escenario de análisis el comité literario de los jueves, aunque se tienen en cuenta los criterios generales de selección establecidos por Fundalectura que se pueden encontrar en el libro *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, publicado en 2009, y en las fichas de valoración de los libros que se diligencian con cada texto evaluado por el comité, material que reposa en el centro de documentación de Fundalectura. A continuación, se describe la dinámica interna del comité de valoración que se lleva a cabo en Fundalectura (Ilustración 7).

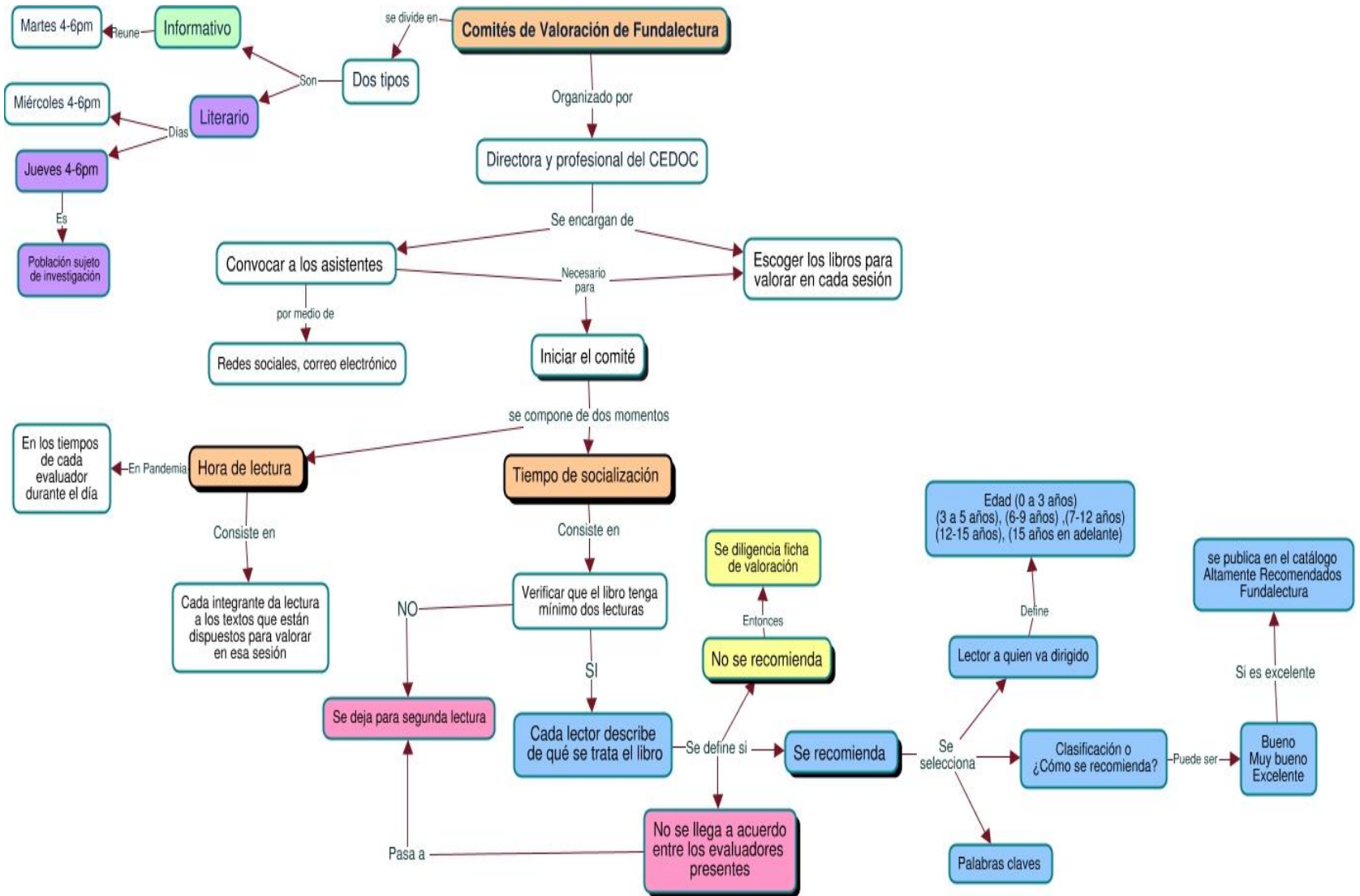


Ilustración 7 Funcionamiento del Comité.
Fuente: Elaboración propia

En un primer momento llegan los participantes a las cuatro de la tarde, cada uno desde sus escenarios de trabajo o de estudio; al ingresar, en la mesa del centro se encuentran unos libros preseleccionados por el profesional de documentación (en adelante PCD), quien dirige el comité. Cada uno ingresa, saluda y se dispone a leer durante la primera hora del comité... hay silencio en la sala para no interrumpir la lectura de los demás, terminado este espacio se genera la discusión sobre los textos. El PCD elige uno de los textos y se pregunta si la obra tiene mínimo dos lecturas de las personas presentes, al confirmarlo pasan a contar de qué se trata el libro... luego de su explicación cada uno da su apreciación acerca de si el libro debe ser recomendado o no, desde los argumentos sustentados en los criterios de selección y los saberes de cada participante. Si ambos están de acuerdo en el concepto entonces se pasa a diligenciar la ficha de valoración —labor que realiza el PCD—, para ello se destacan los aspectos positivos y relevantes del texto, se dice si pertenece al grupo de buenos, muy buenos y excelentes y se elige el rango de edad de los lectores a quien va dirigido.

Si no existe un consenso y el evaluador se sostiene en su postura de que el libro debe ser recomendado o no, se designa un tercer lector que realiza una lectura más detallada en casa y se compromete a traer el libro la siguiente sesión con su concepto escrito en la ficha de lectura. De esta forma se retoma la dinámica con cada libro puesto sobre la mesa, hasta que se terminen los libros o el tiempo. Sin embargo, aunque esta es la descripción plana y formal del comité, en su interior se generan interacciones muy interesantes que hacen que los sujetos que participan quieran vincularse o seguir asistiendo a este espacio de manera voluntaria.

Durante estos espacios de llegada, lectura, diálogo y valoración, se tejen dinámicas de encuentro con el otro, de reconocimiento de sí mismo, que incluso de construyen a través del compartir un alimento o de comentar algún suceso curiosos de la semana, pero que sobre todo alimenta la búsqueda de buenas lecturas, de experiencias enriquecedoras con el libro y de nuevos conocimientos en torno a ese mundo interesante de los libros para niños y jóvenes que involucra a diferentes actores de la sociedad.

Y así, un ejercicio de selección de libros para niños y jóvenes se convierte en

un escenario de formación de lectores, de entramado de miradas, de exposición del yo ante el otro y el reconocimiento de sus planteamientos y, especialmente, de un espacio donde “se hace parte de” y se tejen vínculos y afectos.

El siguiente testimonio recoge el interés del comité y alude a esta capacidad formativa del escenario para los miembros que lo componen:

Yo creo que todo tiene un punto de partida y es la calidad de los libros y la calidad de los libros nos permite tener como un canon como grupo y como lectores, y esa experiencia en el comité lo que ha permitido es que vayamos afinando y nutriendo ese canon de lecturas personales y colectivas. (GFS1, comunicación personal, 2020)

Así, el comité se identifica con las palabras libro, calidad, colectivo, experiencia, lectura y lector. Desde estos lugares se enfrenta a un gran reto, ya que “fomentar la lectura y el acercamiento a los buenos libros es una labor titánica” (EP, comunicación personal, 2020), pero necesaria y que ha de ser asumida desde lo colectivo y todo lo que allí se genera.

5.5.2 Configuraciones del sujeto de acción colectiva

Al identificar el Comité de valoración como un espacio donde se construyen diálogos, vínculos y afectos, también es necesario preguntarse por los sujetos que lo componen, pues cada uno desde su subjetividad aporta una visión del mundo, del libro y de la infancia que enriquece y da vida a este escenario colectivo. Por tanto, la pretensión de los siguientes párrafos es compartir un poco de la experiencia vital, principalmente de cuatro integrantes del comité, para identificar puntos donde se entrelaza la experiencia personal y van dando paso a la experiencia colectiva del Comité de Valoración de Fundalectura.

El análisis de este segundo eje se sustenta en los planteamientos de Martínez (2008), quien convoca a analizar el escenario colectivo como espacio de subjetivación. Se reconoce la subjetividad como “el universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva” (Martínez y Cubides, 2012a, p. 76).

Si bien los asuntos que congregan al Comité de Valoración de Fundalectura no son abiertamente políticos y sociales, se considera que el ejercicio de seleccionar los textos que deberían llegar a las manos de los niños y las niñas y reunirse en torno a este interés, es un acto político, porque genera una acción orientada por una intención clara de formar lectores que, además, puedan construir sus propios criterios a futuro que los ayuden a elegir sus cánones personales de lectura y posiblemente a recomendar a otros a partir de ellos.

Las siguientes voces de los sujetos integrantes del comité, distribuidas en tres momentos del relato, permiten identificar algunas capacidades y configuraciones de sujeto colectivo encontradas en el comité, de tal forma que se reconozcan factores propios de la acción colectiva, especialmente agenciados desde el Comité de Valoración de Fundalectura, que puedan servir como aporte a nuevos escenarios colectivos que se quieran formar en la literatura infantil y juvenil.

- **Primer momento del relato: llegada al comité**

Voz 1 (EI) Ilustrador	Voz 2 (EML) Mediadora de Lectura	Voz 3 (EP) Profesora de Preescolar	Voz 4 (Mi experiencia)
<p>Y me metí al curso con ella, ahí conocí a Dipacho, a José Rosero, bueno un poco de gente que ahorita es reconocida y ellos hablaban mucho del comité, y yo ¡venga! ¿Qué es eso? y no pues es que en Fundalectura nosotros vamos leemos libros y los analizamos. Y les pregunté ¿Qué tengo que hacer? – No pues me pasaron el contacto de Janeth, yo llame a Janeth: ¿Hola cómo estás? Mira yo soy ilustrador, me gustaría asistir. Janeth me hizo una entrevista, yo le llevé mis dibujos, mis ilustraciones le eché todo el cuento y</p>	<p>Eso surgió desde que yo estaba en Biblioteca al Parque y yo no conocía mucho de literatura infantil, yo había trabajado un año anterior en una biblioteca comunitaria, entonces allí empecé a relacionarme con los libros como intuitivamente. Luego, viene mi experiencia en biblioteca al parque, y de ahí me relaciono con Fundalectura, empiezo a asistir a los comités de valoración y empiezo a ver todas las</p>	<p>Desde el inicio de mi vida de estudiante de pregrado y luego como profesional, (soy licenciada en Educación Preescolar), me encantó el área de lengua y especialmente la enseñanza de la lectura y la escritura a través de la literatura, esto me llevó poco a poco a conocer y disfrutar de muchos autores y libros para niños, igualmente este interés me fue llevando a realizar muchos cursos y diplomados sobre Literatura Infantil y Gestión de bibliotecas escolares... A través de este camino fui conociendo a algunas personas de Fundalectura quienes me invitaron a participar</p>	<p>Llegué al comité por referencia de una maestra de la Universidad Pedagógica Nacional, que me nombró a Fundalectura en mi búsqueda por encontrar un escenario colectivo de Literatura Infantil, ella me comentó los horarios y días en los que me podía acercar. La primera vez que me acerqué al Comité, decidí sentarme en la sala, participar de la comida que me convidaron, y empezar a leer, a escuchar... lo cual, hasta el momento, me ha servido para observarme a mí misma, cuánto sé y cuánto desconozco, preguntarme por cuales son mis motivaciones y expectativas al</p>

bueno ella me dijo: listo, bienvenido al comité y desde ahí he estado, desde qué... (Ya hasta perdí la noción del tiempo) como desde 2008-2009 más o menos.	posibilidades que tiene.	en el Comité y como mi interés personal y profesional estaban ya marcados por mi amor por la lectura, los autores y libros para niños, dicha invitación fue para mí, la cereza del pastel.	acercarme a las obras, pero sobre todo, aprender a leer un libro desde diferentes perspectivas, a observarlo como una especie de cubo de rubik, gracias al aporte de los demás miembros del comité.
---	--------------------------	--	---

Tabla 6: Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité-llegada
Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior recoge los segmentos del relato de los miembros del comité, donde exponen las circunstancias por las que llegaron a este escenario colectivo. Todos tienen en la mente el momento y las condiciones que los llevaron a pertenecer a él. En las narraciones se identifican puntos en común que revelan características de las personas que participan en el espacio y de sus fuerzas vinculantes.

En primer lugar, se identifica que los cuatro miembros, antes de llegar al Comité, están relacionados con el mundo de los libros para niños desde sus profesiones e intereses de vida. Aunque cada uno de ellos se desempeña en labores distintas y tienen responsabilidades y acercamientos desde diferentes áreas —El como diseñador gráfico e ilustrador, EML como mediadora de lectura en escenarios convencionales y no convencionales y EP como profesora—, encuentran en el Comité de Fundalectura una oportunidad de crecimiento y que responda a sus intereses personales, pero también la posibilidad de aportar, precisamente desde esa visión del mundo y de los libros construida a partir de su experiencia.

Adicionalmente, estas personas ya poseían unos conocimientos y estaban aprendiendo acerca de la literatura infantil; por ejemplo, El estaba vinculado en ese momento a una red creada por ilustradores que en la actualidad son referentes importantes de la ilustración para niños en el país. Se puede inferir entonces que estaba teniendo un proceso de formación amplio y profundo con estas personas, sin embargo, decide participar en el comité de manera permanente, es decir, Fundalectura se convierte en un espacio cotidiano dentro de su mundo de vida, que a su vez sirve como espacio pedagógico que complementa su labor como ilustrador

independiente y diseñador.

En el caso de EP, la expresión “*fue para mí la cereza en el pastel*” responde a la búsqueda constante de esta maestra a nivel personal y profesional para estar actualizada y aprender más sobre la literatura infantil y los procesos de la lectura y escritura, el comité sería el complemento perfecto. Por otra parte, EML en su labor de mediadora de lectura encontró un escenario interesante que le permitiría profundizar sus conocimientos e integrarse en un escenario diferente que respondiera de igual forma a sus intereses personales y profesionales. Teniendo en cuenta lo anterior, la llegada al comité de estos miembros revela a unos sujetos inquietos, que no se conforman con pertenecer a sus lugares de nucleamiento común —trabajo y familia—, sino que buscan otros contextos que les permitan crecer. Empieza como una búsqueda personal, pero se conjuga con los intereses de los otros y pasa a ser un deseo colectivo de encuentro con el otro, de nuevos aprendizajes, de diálogo y de compartir.

Martínez (2008) expone que el sujeto que actúa en colectivo desarrolla la dimensión volitiva, comprendida como la “capacidad mayor, un motor para la acción que se instaura en el sujeto como fuerza inmanente” (p. 274), la cual se expresa en los sujetos del comité en su deseo permanente de cualificación y de aprendizaje, al igual que en el esfuerzo constante por alcanzar sus metas y la capacidad de transmitir sus ideas ante los demás. En otras palabras, la decisión de pertenecer al comité, de quedarse y persistir allí, pero también la búsqueda de los sujetos que reconocen por medio de su narración los pone en otro lugar de enunciación donde existe la formación de la subjetividad desde escenarios colectivos, ya que el proceso de cualificación era adelantado por cada uno de ellos a nivel personal o individual, pero este persiste en la decisión de pertenecer a una acción colectiva.

Entonces, la expresión de la dimensión volitiva en estos participantes del comité se encuentra tanto en la decisión de pertenecer, como en la búsqueda de cualificación del sujeto —la cual se abordará a profundidad más adelante—. Ambas se expresan en la capacidad de acción personal y colectiva promovida por la voluntad. Así, en las cuatro voces recogidas en la tabla se puede identificar que no hay una obligación de... sino que cada uno llega impulsado por sus propios

intereses y se queda tras “empezar a ver todas las posibilidades” del escenario, tal como lo expone EML en su relato.

Como respuesta a la idea anterior, a partir de esa inexistencia de la obligación para pertenecer a... se encuentra otra de las características de los escenarios de acción colectiva, a saber, la *libertad* (Martínez, 2008). Una libertad que se expresa de dos formas, en la decisión de ingresar y en la de permanecer o irse del comité cuando lo desee, como es el caso de EI, quien cuenta que: “incluso duré un año separado del comité porque me metí a una ONG en un voluntariado y ya eso me absorbió todo el tiempo pero me aburrí del voluntariado y volví” (Comunicación personal, 2020). Esta situación se ha presentado en diferentes miembros del comité, lo cual revela la libertad de elección y permanencia en el escenario que invita a desarrollar autonomía de parte de los sujetos. Por esta causa, se rescata el accionar colectivo como espacios subjetivantes, pues la libertad y la autonomía del sujeto son apuestas políticas que le permiten actuar por voluntad en coherencia con sus intereses personales, pero trabajando en ellas desde un escenario común.

En suma, la llegada al comité como momento del relato permite identificar la formación y el fortalecimiento de la dimensión volitiva del sujeto que sobrepasa su individualidad para pensarse y actuar con los otros en términos de un interés común. Adicional a ello se manifiesta la libertad y la autonomía en los momentos de ingreso, permanencia o retiro de los miembros del comité, como parte de la formación política de los sujetos entendida como otras formas de ser y estar en sociedad.

- **Segundo momento: Aportes, una transacción de doble vía**

Voz 1 (EI) Ilustrador	Voz 2 (EML) Mediadora de Lectura	Voz 3 (EP) Profesora de Preescolar	Voz 4 (Mi experiencia)
Mi perspectiva hacia los libros como conjunto es desde un punto de vista más comercial, como de intención (¿Por qué	Son un poco inciertos, porque más bien es como un compartir, ¿no? Es como lo que estamos	Como profesora del área de Lengua, Español o Lengua Castellana como se puede llamar en los	Considero que mi aporte al comité es desde dos sentidos. El primero es mi experiencia como

<p>hicieron ese libro?, ¿para quién está hecho?, ¿qué target?, ¿cuál fue la intención?, ¿por qué le hicieron esto?, sí, como un poco más comercial). Por la parte del marketing, también va la parte comercial pero también va un poquito de psicología, es decir ¿Qué querían comunicar? y ¿A qué querían llegar? o si hay algún interés oculto, pedagógico, moralista... eso también se puede percibir mucho. Ya pues en la parte visual como artista visual, lo que es la técnica, las formas, los colores, las expresiones, ya uno va con una visión un poco más relacionada con la imagen como tal, aunque puede ser contradictorio porque la imagen es subjetiva, es hacia el gusto, pero sí hay unos parámetros que uno sigue como creador de imagen.</p>	<p>haciendo tú y yo en este momento, tú estás hablando de tus conexiones con los libros, especialmente con aquellos que te motivan y lo mismo estoy haciendo de mi parte, entonces es como una construcción mutua donde se ponen en juego todos estos diálogos y todos estos saberes con relación a las prácticas o, digamos, como las aficiones que uno tiene, o los hobbies, dependiendo porque hay muchos intereses de las personas que participan en el comité.</p>	<p>diferentes colegios, en la sección de Preescolar, tengo contacto directo y cotidiano con los niños y al acercarlos a la literatura infantil puedo observar la recepción que manifiestan hacia los diferentes libros, autores e ilustradores, explorar sus ideas, sentimientos y opiniones, acerca de los mismos y así compartir estas experiencias con el Comité y como contraprestación poder recomendar libros a los niños, las familias, a amigos y familiares y a la Biblioteca del colegio para enriquecer la colección de la Biblioteca Infantil.</p>	<p>profesora de educación infantil, donde tengo una cercanía con el lector infantil y sus realidades (económicas, sociales, culturales, familiares) y la segunda es mi interés por investigar sobre Literatura Infantil que me permite ir formando una mirada crítica de los estudios y las producciones dirigidas a los niños y las niñas.</p>
---	---	--	---

Tabla 7: Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité- aportes
Fuente: elaboración propia

La experiencia de los sujetos, entendida como aquello que “nos pasa”, como lo expone Jorge Larrosa (1996) y Louise Rosenblatt (2002) involucra al sujeto individual en una especie de transacción. Por ejemplo, en el caso de la lectura, el

sujeto dota de sentido a la obra a través de sus comprensiones y el horizonte de expectativas (Jauss, 2000), pero a su vez recibe una serie de información, provocaciones, representaciones del mundo, espacios de identificación... por parte de las obras. En este caso en la experiencia tanto el sujeto recibe de un agente externo, como este también decide entregar algo de sí en ese acontecimiento. De igual forma, en la experiencia que se teje en los vínculos del comité, tanto los sujetos que participan como aquellos que disponen el espacio están inmersos en una constante transacción de doble vía.

Complementando lo anterior, el relato de los cuatro miembros del comité permite identificar que, al llegar allí, cada uno era consciente de sus saberes, vivencias e interacciones con los libros y cómo esto podría aportar a las discusiones del escenario; es decir, no solo se llega al comité como visitante a recibir, sino que también cada persona espera dar, y en ese sentido “enriquecer” la experiencia individual, pero también “aportar” a la pluralidad de experiencias que se encuentran en el comité.

Sin duda, esta es una de las mayores riquezas que rescatan los participantes de seleccionar obras de forma colectiva, pues es un encuentro con el otro que despierta y moviliza diferentes elementos en el sujeto. Al respecto, Martínez (2008) reconoce la reciprocidad como otro factor propio de los escenarios colectivos. En este punto, el intercambio de la palabra sugiere al individuo estar en contacto con la subjetividad de los otros, la cual se ha ido configurando a partir de los diferentes factores —educativos, familiares, culturales, laborales, económicos— y se hace presente en la exposición del discurso, así como en sus modos de pensar y actuar.

Por otro lado, GF sujeto 2 se refiere al ejercicio colectivo de valorar las obras como un punto clave que permite evaluar la mirada personal, ella expone:

Si estoy solo como evaluador, digamos individualmente, no puedo tener esa mirada que me permite desde lo colectivo; yo puedo estar enfocada digamos, en la apreciación con respecto a lo literario pero hay otra persona que de pronto puede leer mejor la imagen y también me puede dar una mirada más amplia, entonces la evaluación en lo colectivo es el punto clave. (GFS2, comunicación personal, 2020)

De la anterior descripción, se infiere que el sujeto 2 reconoce que su mirada individual no es suficiente para valorar la obra, encuentra riqueza en los aportes del otro que complementan su valoración. Esto es una muestra de la dimensión metacognitiva (Martínez, 2008), en la que el sujeto voltea la mirada sobre sí mismo, es decir, auto-reflexiona, auto-determina y auto-regula su propio aprendizaje, proceso que involucra tanto la cognición del sujeto como su desarrollo social, pues en el desarrollo de la metacognición el sujeto adquiere la capacidad de “discernir entre lo subjetivo y objetivo y fortalecer la emisión de juicios críticos” (p. 273). En este proceso reflexivo y metarreflexivo el sujeto reconoce sus limitaciones, conocimientos y alcances, pero también los de las otras personas que lo rodean.

Esta posibilidad de regular su propio concepto y reflexionar sobre el mismo, en tanto lo presenta ante un escenario externo donde otros hacen lo mismo, enriquece la labor de selección de libros para niños y jóvenes, pues cuida al comité de salirse de su curso y finalidades para responder a juicios o intereses personales. Es una tensión permanente entre lo subjetivo y objetivo que, en el caso del comité, se ve aliviada por la existencia de criterios de selección elaborados en consenso y la visión profesional propiciada por cada uno de los sujetos que lo componen.

- **Lo colectivo: espacio vital e intelectual**

Este comité es, en primer lugar, un espacio vital e intelectual en el que sus miembros encuentran la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias en torno a los libros infantiles y juveniles.

Lluch *et al.* (2009, p. 105)

Esta cita extraída del libro *Cómo Reconocer los Buenos Libros para Niños y Jóvenes* recoge una de las apreciaciones de Fundalectura sobre su propio espacio de comité. En primer lugar, la idea potente de “espacio vital” que las autoras reconocen, dice mucho de las pretensiones del comité como colectivo, pues invita al lector a pensar en un lugar donde se envuelve la vida misma. En concordancia, el relato de sus miembros destaca en diferentes momentos su participación

voluntaria, pero también su relación entre la vida dentro y fuera del comité; el gusto por los libros no se limita al espacio colectivo, sino que por el contrario se fortalece desde el encuentro con el libro y la apreciación de la lectura de otras personas, así mismo ocurre con la escucha del otro, la capacidad de expresión, la voluntad del sujeto... entre otros, donde la experiencia vital del sujeto se entrelaza entre la realidad dentro y fuera del comité.

Así pues, en tanto existe una formación de la subjetividad y el comité es un espacio subjetivante, este efectivamente se convierte en un espacio vital que marca la experiencia de los sujetos involucrados y genera movilización tanto interna como externa. Además, el reconocer el escenario colectivo como espacio vital, ubica a los sujetos como activos, que desde su voz y voto aportan al tejido colectivo y dan vida al Comité de Valoración de Fundalectura, es decir, sin ellos no sería posible.

Por otra parte, las autoras reconocen el espacio como “vital e intelectual” y es que detrás aquellas pautas de comportamiento, de aquel respeto por el trabajo de un autor o de un editor había muchas horas de reflexión, muchas horas de lecturas. Detrás de cada comentario se veía claramente la lectura teórica que sustentaba cada dato, cada argumento (Lluch *et al.*, 2009). En el comité hay una variedad de profesionales que aman los libros para niños, se han convertido poco a poco en expertos del tema y están constantemente permeados por lecturas de todo tipo —académicas, informativas, literarias, gráficas, etc. —, lo cual genera unas conversaciones versadas sobre diferentes temas de la realidad y de la sociedad en donde la intelectualidad se hace presente. Así, cada persona nutre sus saberes y conocimientos no solamente de los libros para niños y jóvenes, sino de los entornos sociales y culturales que cada integrante llega y expone desde su experiencia y discurso.

- **Compartir mi voz con los otros. Diálogos desde la subjetividad**

El tercer y último aspecto de este apartado está relacionado con los diálogos que se presentan en las sesiones del comité, en donde “al compartir y confrontar las prácticas individuales con las de los otros, en ese contraste de saberes técnicos, pedagógicos, sociales y políticos, surge un nuevo saber producto de la reflexión que

constituye al sujeto de la experiencia” (Martínez, 2008). En este nuevo saber, el sujeto va descubriendo su propia voz y sus criterios personales, además de permitirle compartirlo con otros y así irlo construyendo o puliendo en ese ejercicio de compartir.

Uno de los miembros entrevistados (EML) describió esa posibilidad como un escenario de fogueo, donde se va perdiendo el miedo a expresar tu postura de forma verbal ante una comunidad de personas que tienen unos saberes y conocimientos que no siempre tienen que estar de acuerdo con la postura del otro, pero que desde la diferencia logran encontrar asuntos vinculantes y generar consensos. De esta forma, EML reconoce:

Uno siempre quiere tener elaborado un discurso cuando de exponer sus ideas o conceptos se trata, ¿cierto? Y es muy difícil hacer si tú también no te pones en escenarios como estos [...] Entonces cuando tú ya te pones en un escenario de fogueo, cuando te expones allí, entonces claro, cada vez vas ganando más afirmación en tus ideas y conceptos. (EML, comunicación personal, 2020)

De lo anterior se reconoce al comité como un escenario que posibilita la expresión y exposición del sujeto para escuchar a otros, pero especialmente para escucharse a sí mismo y organizar sus ideas, entender sus propios criterios y afirmar su identidad. Esta es una de las potencias más grandes del escenario colectivo, pues “tú puedes leer muchos libros, pero si no hablas de ello y no expones tus ideas y también si no haces controversia con las ideas de otros, no aprendes a elaborar tu concepto y manifestarlo” (EML, comunicación personal, 2020), todo ese conocimiento se quedará estático y no tendrá la posibilidad de ser reconfigurado. El construir y evaluar el propio discurso no solamente es una expresión de las dimensiones metacognitiva y volitiva, sino que puede considerarse como una capacidad socio-afectiva, pues representa un crecimiento personal e interpersonal y el reconocimiento de sí mismo como un sujeto potente (Martínez, 2008). Todas ellas son dimensiones y habilidades que le posibilitan al sujeto una mejor interacción con los otros, tal como se expondrá en el siguiente momento del relato.

- **Tercer momento del relato. Motivaciones individuales, intereses colectivos**

Voz 1 (EI) Ilustrador	Voz 2 (EML) Mediadora de Lectura	Voz 3 (EP) Profesora	Voz 4 (Mi experiencia)
<p>Ese gusto por la lectura, en el comité no hay un interés comercial donde dices: bueno, tengo que ir porque me van a pagar, tengo que decir esto porque si no digo esto entonces no me califican bien, es simplemente amor al arte. Es porque te gusta y desde tu perspectiva puedes ayudar a crear una mejor sociedad a través de la literatura y creo que muchos de nosotros tenemos ese pensamiento, o por lo menos yo tengo ese pensamiento, porque me gusta y lo disfruto, no voy detrás de un interés particular, sino solo</p>	<p>Es como el poder conocer otras miradas con relación a la literatura infantil y juvenil, por ejemplo, yo no tengo fortalezas en lo del comic, entonces en el comité (en ese comité de literatura, porque también hay un comité informativo) también se aborda lo del comic, y siempre que están las personas que les encanta, que les gusta el comic, eso me emociona mucho. También, por ejemplo, uno siempre quiere tener elaborado un discurso cuando de exponer sus ideas o sus conceptos se trata, ¿cierto? Y, es muy difícil hacerlo si tú también no te expones en escenarios como estos, o sea puedes leer muchos libros, pero si no hablas de</p>	<p>Al integrarme al Comité, fui conociendo y relacionándome con personas de varias disciplinas que tenían mis mismos intereses, pero diferentes formas de acercarse a la literatura infantil y juvenil con quienes podía intercambiar saberes y opiniones, estas fueron y han sido mis grandes motivaciones para pertenecer al Comité. Para mí, los beneficios de pertenecer al comité son muchos, como persona y como profesional, entre ellos están, que puedo seguir acercándome a los libros, autores, ilustradores tanto colombianos como de distintos países, pero creo que lo más importante es compartir y aprender</p>	<p>Para mis ojos y oídos era maravilloso escuchar los diálogos que se generaban con cada lectura, además de tener la posibilidad de encontrar a mi alcance una serie de libros que sabía, probablemente de no haber estado en ese espacio, no hubiera podido leer porque aún no se encontraban en las bibliotecas públicas del país. Era un escenario enriquecedor, porque mi gusto por la Literatura Infantil me motivaba a pensar “aquí puedo aprender muchísimo” pues se abría un panorama enorme de lecturas, editoriales, autores y apreciaciones sobre ellos ante mis ojos. Adicional a ello, escuchaba cómo desde los integrantes al comité, unos invitaban a los demás a foros y</p>

el gusto y porque siento que es como un grano de arena que doy al ayudar a la sociedad: recomendar libros.	ello y no expones tus ideas y también no haces controversia con relación a las ideas de los otros.	cada día de las otras personas que asisten al comité, ya que, desde sus diferentes percepciones y experiencias, aportan muchas ideas nuevas y diferentes que incrementan mis propios saberes.	conversatorios de expertos, algunos agenciados desde Fundalectura, otros desde sus escenarios de actuación (trabajo, estudio, amistades, entre otros).
--	--	---	--

Tabla 8: Relación de las voces sobre experiencia personal en el comité- motivaciones
Fuente: elaboración propia

La libertad mencionada en párrafos anteriores, unida a la capacidad volitiva de los sujetos que integran el comité, se acompaña de unos intereses personales y colectivos que llevan perseguir los objetivos comunes, que agencian al sujeto para decidir pertenecer, alejarse o renunciar a determinados escenarios colectivos. El comité no es ajeno a ello, las voces anteriores exponen sus principales motivaciones para llegar y mantenerse en este espacio, donde constantemente se piensa en aportes de doble vía, de nuevo comprometidos por la reciprocidad propia de las acciones colectivas.

En este sentido, una de las motivaciones que persisten en la narración es la interacción con los demás: “El encuentro con los otros, la amistad que se teje en estas reuniones y el gusto por compartir lecturas, debe sumarse a la conciencia de que se está realizando un trabajo que incide en la vida de los usuarios” (Lluch *et al.*, 2009, p. 122). Esas relaciones no son fortuitas, tiene unos intereses comunes y una incidencia en la subjetividad de las personas implicadas, así como el alcance a los lectores infantiles y juveniles que se afectan o favorecen por las decisiones tomadas en el comité.

Etimológicamente, “interés” significa “lo que está entre”, aquello que conecta dos cosas distantes: la intención, la lucha, la preocupación y el trabajo hacia el logro de un propósito deseado” (Martínez, 2008). Esto significa que en encuentro de las personas en el comité está mediado por los intereses que conectan las diferentes experiencias y voces que se exponen en ese espacio.

- **Encuentro con el otro**

Según Jaques (1986) “la mirada es capaz de una reciprocidad diferente pero parecida a la de la palabra. Lo que explica es que no es solamente una relación a lo visible, a lo que se ve, sino en relación al vidente, al que otro ve” (citado en Martínez 2008, p. 203). Por lo anterior, la interlocución se genera no solo en el intercambio de palabras y de puntos de vista de cada integrante del comité, sino que contempla también la reacción del otro, el afecto físico de escuchar su voz y sentirlo presente. Algo que ha sido difícil mantener a lo largo de la pandemia, porque el compartir con el otro se debilita y los encuentros por las diferentes plataformas son un esfuerzo por mantener esa reciprocidad como parte vinculante del comité.

No obstante, las principales motivaciones que generan el encuentro con el otro —aunque sea por plataformas virtuales— pueden llegar a ser lo suficientemente fuertes para sostener un colectivo y su permanencia a través del tiempo y las circunstancias. En el Comité de Valoración de Fundalectura, se reconoce como amalgama “ese gusto por la lectura, en el comité no hay un interés comercial donde dices: bueno, tengo que ir porque me van a pagar, tengo que decir esto porque si no digo esto entonces no me califican bien, es simplemente amor al arte” (EI, comunicación personal, 2020). Lejos de esperar una retribución económica o comercial, las personas del comité en todos los encuentros dejan ver su amor por la lectura, ese gusto por las buenas historias que les impulsa a recomendar libros a los adultos, niños y jóvenes y para ello pertenecer a un escenario colectivo que les ayuda a hacerlo de la mejor forma.

- **Aprender a convivir. Consensos y diferencias**

Aprender a convivir, es otra de las motivaciones principales del comité, aquella que permite que los participantes lo describan como un espacio interdisciplinario donde pueden formar y manifestar su propia voz. El actuar en colectivo desarrolla capacidades socioculturales y socio afectivas que todo sujeto necesita al pertenecer a diferentes esferas de la sociedad, es una necesidad que pide a gritos el país y que invita a reconocerse a mí mismo como sujeto potencial, y

así poder llegar a ver al otro como un par, como un ser humano con voz que merece ser escuchado, aunque sus ideas conflictúen entre sí.

En este sentido, EML reconoce que el aumento de la capacidad de escuchar y de llegar a acuerdos con el otro ha sido una de las motivaciones y principales conocimientos adquiridos en la participación del comité: “aumenta tu grado de escucha, aumenta tu grado de tolerancia, de respetar la diferencia de pensamiento [...] tengo que llegar a un consenso y eso es un aporte grandísimo” (EML, comunicación personal, 2020). Con lo anterior se rescata la idea del comité, que se sustenta en la presente tesis, como un “espacio activo de imaginación, deliberación y construcción. Un lugar para expresarse sin el temor de la equivocación, en el que fluyan el consenso y el disenso simultáneamente, se pueda crear, criticar, deconstruir, reconstruir y arriesgar puntos de vista” (Martínez, 2008, p. 107).

Respecto al disenso que se puede generar en el escenario colectivo donde diferentes voces y posturas intervienen, en el comité se han propuesto estrategias como pedir la intervención de un tercer lector que amplíe la discusión y pueda aportar en la valoración del texto. Así mismo, se tienen los criterios de selección como punto intermedio que ayuda a los evaluadores a distanciarse de sus apreciaciones personales y analizar desde un punto objetivo si el libro puede considerarse o no como una obra recomendada para el público infantil. Estas estrategias que ha generado el comité, son oportunidades de contemplar otras formas que resolver los desacuerdos, donde se establece un objetivo al cual llegar y unos medios (los criterios, una tercera... cuarta y hasta quinta opinión) que permitan alcanzarlo en un ambiente de respeto por la diferencia.

5.5.3 Formación y aprendizajes. Alcances del comité

Yo he visto que hay libros que le cambian la vida a la gente, así sea solo uno, y con que le cambies la vida a la gente, pues chévere, contribuyes a que esto funcione. Es como ser parte de ese pequeño grupo de personas que hacen algo diferente, para no seguir llenando de basura mediática la mente de la gente.

(EI, comunicación personal, 2020)

La idea de formación ha estado latente en los diferentes apartados de presente análisis, a veces explícita en las voces del comité, otras más escondidas que salen a la luz de la reflexión sobre la infancia, la literatura y el escenario colectivo. En las palabras de EI, por ejemplo, se vislumbra una intención social y formativa de un miembro del comité que, al ver el alcance de la experiencia con un buen libro, decide seleccionar textos como aporte a la sociedad; “*así sea solo uno*”, manifiesta este ilustrador, pero se siente bien al encontrar un escenario con alcances que le permitan contribuir desde su saber y experiencia.

La formación en el comité se puede leer desde diferentes perspectivas, en el caso de EI es una formación dirigida o pensada a los sujetos que leerán los libros, es una pretensión externa de “*no seguir llenando de basura mediática la mente de la gente*”, por lo tanto, es una crítica a la sociedad que consume y consume contenido de los medios y que puede cambiar en el encuentro con buenos libros, en este caso para niños y jóvenes. A esta visión se une el interés por la formación de los nuevos lectores que plantea el comité, donde ellos exponen:

Es imposible negar que las lecturas que se van seleccionando *quieran que el lector sea crítico*, que no se contente con los libros que eternizan valores superficiales sino que indague sobre el mismo ser humano a través de las historias. Se trata sin duda, *se construir un gusto por el libro y la lectura*, con todas las implicaciones y responsabilidades que esto acarrea. (Lluch *et al.*, 2009, p.32. Énfasis añadido)

En estas palabras se describe, de manera breve y concisa, el lector que se intenta formar desde la acción colectiva de Fundalectura a través de la valoración de los textos del comité, de ahí la responsabilidad por el ejercicio de evaluar que sus integrantes han reconocido y deciden asumir al volverse parte de este escenario colectivo.

La segunda perspectiva de la formación se pregunta por el sujeto que hace parte del comité, por las personas que lo integran, pues hay ciertos perfiles y unas apuestas de formación para ellos. En este sentido, a partir de la primera investigación adelantada por Fundalectura, surgen las siguientes palabras:

La dinámica de trabajo que se establece en un comité *debe ayudarles a ser mejores* docentes, bibliotecarios, editores, ilustradores, científicos preocupados por la divulgación del conocimiento y mediadores de lectura; pero sobre todo, mejores lectores. (Lluch *et al.*, 2009, p.105. Énfasis añadido)

La expresión “ayudarles a ser mejores” revela una clara intención formativa hacia las personas que ingresan al comité, pues se espera que aquella persona que pasa por este escenario no siga siendo la misma, sino que sea mejor. Queda un interrogante aquí sobre qué significa “ser mejor” para las personas del comité, pues esto no es explícito. Aunque desde el análisis de lo que espera el comité de un lector y de la responsabilidad del evaluador pueden surgir algunas pistas que ayuden a ir respondiendo el interrogante.

Para complementar lo anterior, se presenta lo que el comité considera como responsabilidad en la valoración de libros para niños y jóvenes: “Ellos consideran necesario seleccionarlos para los otros porque ven en ello: *“ni más ni menos que el futuro depende única y exclusivamente de los futuros lectores, y la formación de buenos lectores es la principal preocupación del comité”* (Lluch *et al.*, 2009, p. 31. Énfasis añadido). Se sustenta entonces la labor realizada por la formación de los lectores del futuro, donde con cada obra evaluada se contribuye “el grano de arena” para que a las manos de los niños, las niñas y los jóvenes, llegue en lo posible las mejores producciones, y por supuesto, que se haga una inversión “consciente” y óptima de adquisición de libros infantiles que van a dotar las principales bibliotecas del país.

Finalmente, se encuentra la tercera perspectiva de la formación en el comité, la cual, desde mi punto de vista, es aún sobre la que más se debe resistir, insistir y persistir. Se trata de la formación del adulto primer lector que llevará los libros infantiles al alcance de los niños y las niñas. ¿Por qué resistir, insistir y persistir en esta formación? Porque la imagen que el adulto tenga del niño y del libro infantil, le llevará a elegir y adquirir cierto tipo de producciones que o bien pueden aportar a la sensibilidad estética, el disfrute del libro y la creación de un lector crítico, o puede seguir llenando los bolsillos de aquellos que ven el niño como consumidor y el libro como objeto de ganancias. En ese sentido, se defiende la idea de los comités:

Valorar los libros para niños y jóvenes es importante para los adultos porque les señala el camino, porque destaca los aciertos de la producción para cualificar la oferta y divulgar las mejores propuestas. De esta manera se estimula el mercado, se fortalecen las propuestas de los creadores o se orienta a los mediadores. (Lluch *et al.*, 2009, p.31)

Si este es uno de los alcances del comité —el de señalar el camino al adulto—, entonces es importante difundir estos conocimientos más allá de las personas que por sus intereses y relaciones con el libro, la infancia y la literatura infantil, deciden cualificarse voluntariamente a partir de escenarios como el Comité de Valoración, sino que se trata de llegar también a los demás profesores, bibliotecarios, padres de familia, mediadores de lectura, editores, entre otros actores que socialmente tienen la oportunidad de presentar los libros a los niños y están ante la responsabilidad de elegir de manera oportuna el tipo de literatura infantil que llegará a las casas, las aulas de clase, las librerías y bibliotecas del país.

5.5.4 Responsabilidad en el ejercicio de la valoración y selección de libros para niños

Finalmente, se presenta el siguiente gráfico (Ilustración 8), donde se exponen las responsabilidades de la labor adelantada por el comité, teniendo en cuenta las expresiones usadas por sus integrantes de forma individual (entrevista) y en las reuniones. Son pensamientos que complementan la visión de los alcances del escenario colectivo y se traducen en acciones que fortalecen el ejercicio colectivo de valoración y selección de libros para niños y jóvenes del Comité de Valoración de Fundalectura.

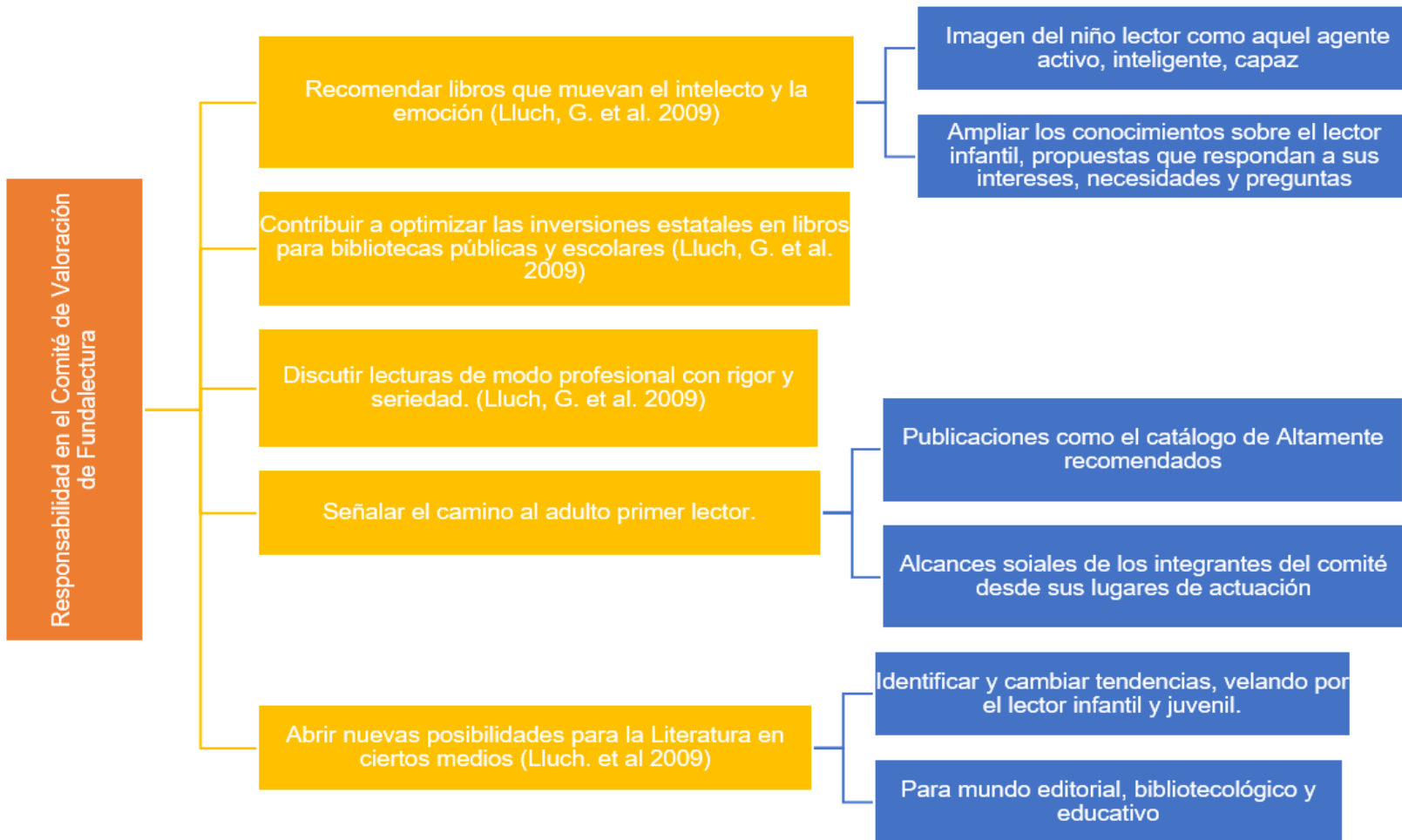


Ilustración 8: Responsabilidades del comité
Fuente: elaboración propia

CAPITULO VI. Conclusiones y recomendaciones

El proceso de investigación con el Comité de Valoración de Fundalectura deja una cantidad de comprensiones y aportes sobre la literatura infantil en Colombia, así mismo genera interrogantes que pueden ser el punto de partida para nuevas indagaciones que contribuyan al campo de la infancia, la lectura y los libros para niños.

En primer lugar, se reconoce que las concepciones de infancia se entrelazan en la sociedad de acuerdo con las condiciones económicas, culturales, políticas y educativas del entorno que se estudie, pues al afirmar que la infancia es una construcción social se asevera la influencia de los factores sociales que la rodean. En el caso de la literatura infantil, por ejemplo, el contexto en el que se escribe el libro, la imagen que el autor tenga de la infancia y la elección del tema a tratar son elementos que influyen en la concepción de infancia que se transmite. Así, a partir de la mirada de la infancia desde la idea de la lectura en Colombia y de escenarios colectivos como los Comités de Valoración de Fundalectura, se puede concluir que convergen diferentes imágenes del niño en un mismo campo de estudio, debido a que la relación entre los adultos y los niños ha tenido cambios a lo largo de la historia. Sin embargo, hay ciertos rasgos de concepciones antiguas que permanecen y se entremezclan con las realidades actuales, un ejemplo de ello es la concepción del niño como hombre en miniatura que hoy se respalda con el diseño de ciertos productos que acomoden actitudes y situaciones de los adultos a los niños, pues donde el adulto ve al niño como una proyección de sí.

De esta forma, la producción de libros para niños y jóvenes no se escapa de dichas concepciones entrelazadas en las diferentes épocas y situaciones sociales y, por tanto, es posible identificar en el comité algunas que persisten a través del libro como artefacto cultural y otras que son aportadas por las personas que participan en este espacio. Un ejemplo de ello son las valoraciones que surgen al encontrar libros con fines moralizantes, que desde mi análisis están tras las páginas de libros “por encargo” —como lo mencionaron algunos integrantes del comité— o

mediatizados. Tras este tipo de libros, vemos concepciones del niño como tabula rasa, así como el desconocimiento del lector infantil, pues se deja totalmente a un lado su voz, sus intereses y cuestionamientos, por generar cierto tipo de recetarios útiles para los padres, cuidadores, profesores y consejeros que necesitan formas de abordar los temas con los niños o que quieren moderar su conducta.

No obstante, el escenario del comité permite identificar el tipo de libros mediáticos y/o instrumentalizados, con sus criterios de selección y de la visión que se tiene de la infancia, que muchas veces se defiende desde los diferentes miembros del comité: un niño lector que “*merece todo el respeto del mundo*” (EP). Esta imagen del niño como un lector que amerita el mismo trabajo que está destinado para los adultos, o incluso que exige mayores retos —al ser la infancia misma un enigma para el adulto, como lo plantea Jorge Larrosa—. Esto motiva a los integrantes del comité a elegir si un libro es recomendado para la infancia, si merece ser presentado en los estantes de la biblioteca, en el aula de clase o en la colección personal de una familia. En otras palabras, aunque en el comité se pueden encontrar las diferentes imágenes sociales que se tiene sobre los niños y las niñas —a través de los libros—, hay una postura clara sobre un tipo de lector que se quiere formar.

Aclaro que esta idea de formación del lector no se restringe a dar forma al niño y la niña, o a encasillar en una especie de molde al lector infantil; por el contrario, es una visión que, como en la experiencia, es plural, inquieta y diversa. No es posible hablar de dos lectores iguales a partir del comité, de ahí que exista un grupo de profesionales de diferentes áreas del conocimiento y actuación que sean quienes lo integran, porque esa formación del lector está íntimamente relacionada con la experiencia personal con los libros y cada quien se construye, pero también se transforma en la medida en que se encuentra con el texto, se entrega a él y lo vuelve suyo. Es decir, no se trata de adaptar al niño para que sea un tipo de lector, se trata de otorgar todas las herramientas que necesite para ser un lector crítico y seleccionar las obras que provoquen experiencias, de modo que el niño se vincule con la historia y quiera más de ella; aunque los alcances de la experiencia puedan ser poco predecibles y ello demande una gran responsabilidad

al adulto, es una apuesta que puede aportar a la construcción de nuevos mundos posibles.

Entonces, la elección de los libros que deben ser leídos por la infancia es una decisión política del sujeto, sobre lo que quiere transmitir a “las nuevas generaciones”, pero también de la voluntad de elegir desde un escenario colectivo como el Comité de Valoración de Fundalectura. Es una decisión tomada por el adulto mediador —padres, cuidadores, bibliotecarios, mediadores, profesores—, pero también por los integrantes del comité, cada uno desde su subjetividad, desde la propia experiencia lectora, desde la imagen de infancia que tenga, desde los intereses individuales o colectivos, a partir del resultado de la formación de su mirada, de su lugar de enunciación. Por tanto, las apuestas por contribuir a la formación del primer adulto no deberían limitarse a las personas que aman la literatura infantil —porque ellas encontrarán formas de aprender más, como es el caso de los integrantes entrevistados y de la presente investigadora—, sino que podrían extenderse de formas más efectivas a otros escenarios sociales como las instituciones educativas, familias, organizaciones barriales, universidades, entre otros.

No obstante, parte de los principales aportes del Comité de Valoración de Fundalectura son precisamente los criterios de selección de las obras, que acompañan al adulto mediador en su elección de los libros, es una producción que pone en manifiesto un canon oculto que acompaña a los lectores y una guía para valorar los libros infantiles. Desde mi percepción, los criterios de selección son una apuesta por recoger los diferentes saberes y experiencias de los miembros del comité en unos intereses colectivos que orientan y dirigen el trabajo en equipo. Por ello, a modo de recomendación para maestros, padres y mediadores de lectura, presento una síntesis de los criterios de valoración de las obras tomando como referencia lo realizado por Fundalectura (Ilustración 9).



Ilustración 9: Criterios de selección.

Fuente: Elaborado a partir de Lluch (2010)

El anterior gráfico puede servir como punto de partida para la creación de comités de valoración en los colegios o instituciones educativas, escenarios donde la lectura muchas veces se ha convertido en tarea y en dolor de cabeza y no en la posibilidad de disfrutar el placer estético de la palabra, de encontrarse entre la realidad y la imaginación, que es característica de los libros con calidad estética que se prepara desde el amor por las buenas historias y una vasta experiencia lectora. Es una apuesta retadora, que interroga especialmente a los maestros y maestras que tienen el acceso a espacios colectivos como estos, pues desde su subjetividad han elegido pertenecer y actuar con los otros, no solo con la intención de fortalecer

sus prácticas pedagógicas, sino con el interés de volverse mejores lectores y de asumir la responsabilidad de elegir y pensar los libros para los niños y las niñas. Queda mucho camino por recorrer al respecto...

Por otra parte, la investigación con el comité despertó una inquietud por las voces de los niños en la literatura infantil. No es una pregunta acabada pero sí una invitación a reflexionar sobre la participación de los niños en escenarios colectivos de literatura, donde tengan la posibilidad de acceder a libros con una excelente calidad estética y dialogar en torno a ellos, de forma que se les den las herramientas en interacciones con el libro necesarias para llegar a crear sus propios criterios de selección —como lo expusieron EP, EML, GFSujeto1 y EI—, que los lleven a decidir cuáles son sus autores favoritos, su canon personal de libros y sus altamente recomendados. Es un llamado a escuchar la infancia desde los diferentes escenarios, especialmente desde la escuela, pues sería interesante provocar la participación de los niños en la elección de los libros de plan lector, los clubes de lectura y la biblioteca escolar.

En este sentido, desde la escucha y la experiencia con la infancia, las formas de ver a los niños y las niñas cambia, se transforma por lo que *nos pasa*, como lo expone Jorge Larrosa, y es quizá lo que le hace falta a algunas editoriales, pues en su afán de producir libros para los niños, caen en la repetición de estereotipos comerciales sobre lo que le debe gustar a los más pequeños y limitan su capacidad creativa para convertir esa obra en una oportunidad para *cambiar la vida de una persona* como expone (EI) que un buen libro puede hacerlo.

Desde otra perspectiva, se reconoce la potencia de trabajar en colectivo para adelantar la evaluación de las obras. En estos escenarios, los sujetos crecen y potencian el desarrollo de la voluntad, la dimensión metacognitiva que invita a evaluarse a sí mismo y tener una mayor conciencia de los intereses, ideas y posturas personales son capacidades necesarias para vivir en sociedad; el desarrollo de la autonomía y libertad para elegir a dónde pertenecer y cuándo irse, así como la capacidad para elaborar los propios criterios y elegir sopesando la emoción con la razón. La ausencia de estas dimensiones del sujeto social, han traído serias consecuencias al país y necesitan ser formadas en los sujetos. Al

respecto, se ha encontrado que los escenarios colectivos son espacios subjetivantes que pueden contribuir a la potencia de estas habilidades en las personas que participan en ellos, ya que generan espacios de diálogo, encuentro y consensos y disensos con los otros, formulan intereses que median entre lo individual-colectivo, promueven acciones que respaldan dichas premisas para trascender los discursos, de tal forma que el actuar contribuya al cambio de las sociedades. Los escenarios colectivos posibilitan la formación de subjetividades, la creación de ideas e iniciativas con transformación social y alteran las estructuras instituidas de control y poder para pensar otras maneras de vivir con los otros.

En suma, se hace un llamado al adulto a escuchar la infancia, con todos los enigmas que puede presentar, a respetar a los niños y las niñas desde sus formas de actuar, producir y reflexionar para la infancia, a elegir con criterios y desde el conocimiento de las posibilidades de una literatura infantil con calidad estética, a disfrutar la experiencia de encontrarse con una buena historia y permitir que otros la disfruten. Especialmente, también es un llamado a las maestras de educación infantil —colegas y compañeras— a provocar escenarios de encuentro entre el niño y los libros, a salir de la isla en la que muchas veces se convierte el aula para compartir con los otros, para participar y crear escenarios colectivos que nos permitan desafiar las lógicas de consumo y los imaginarios sociales.

Finalmente, se retoman las palabras de una maestra integrante del comité: “para mí, el niño-lector que tengo en mi mente al evaluar las obras y el sujeto-niño que se busca configurar desde el comité, son uno solo” (EP, comunicación personal, 2020). Esta es una frase inquietante, pues demanda coherencia entre los propósitos del escenario colectivo y los planteamientos personales. En este caso, invita a interrogarse: ¿El sujeto-niño que se piensa corresponde a la forma de relacionarse con la infancia? Una pregunta que puede ser personal o colectiva para repensar las maneras de relación entre el adulto y el niño en la actualidad.

Referencias

- Alcaldía de Bogotá. (21 de Abril de 2006) Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016. [Decreto 133 de 2006] Recuperado de: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/Decreto%20133%20de%202006.pdf>
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Asamblea de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración universal de los derechos del Niño. (Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre)*. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Asamblea de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño. (Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre). Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Borja, M., Galeano, A. y Ferrer, Y. (2010) *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. Estudios de Literatura Colombiana 27*, 157-177.
- Carli, C. (1999). La infancia como construcción social. En, G. Frifierio. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad (120-135)*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Cervera, J. (1984) *La literatura infantil. Los límites de la didáctica*. Monteolivete: Universidad de Valencia.
- Cervera, J. (1989) En torno a la Literatura Infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12(1), 157-168.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos 4(1)*, 8-22.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

- Congreso de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.
- Congreso de Colombia. (22 de Diciembre de 1993). Ley del libro. [Ley 98 de 1993]. DO: 41.151.
- Congreso de Colombia. (25 de Julio de 2006). Día de Lectura en los Parques y establecimientos carcelarios colombianos. [Ley 1034 de 2006]. DO: 46.340.
- Congreso de Colombia. (15 de Enero de 2010). Se organiza la Red Nacional de Bibliotecas públicas [Ley 1379 de 2010]. DO: 47.593.
- Del Rio, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En L. Vilches (coord.). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp. 67-93). Barcelona: Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. *RMIE* 19, 62, 695-710.
- DeMause, L. (1982) Historia de la Infancia. (1974). Madrid: Alianza.
- Departamento Nacional de Planeación. (10 de Mayo de 2002). Documento Conpes 3162: Lineamientos para la sostenibilidad del Plan Nacional de Cultura 2001-2010 “Hacia una ciudadanía democrática cultural”. Recuperado de: http://www.nuevaleislacion.com/files/susc/cdj/conc/conpes_3162.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2003) Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: “Hacia un Estado Comunitario”. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (03 de Diciembre de 2007). Documento Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-226.
- Gómez, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector*. España: Narcea.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación

cualitativa". En Denman, C y J.A Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145) El colegio de Sonora, Hermosillo, México.

Habermas, J. (1971). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos, 1987.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.

Huergo, J. (2002) Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: la investigación "con" la transformación social. *Nómadas* 14(01), 36-45.

Jauss, H. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. España: Península

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación: Literatura, experiencia y formación*. México D.F: Laertes S.A de ediciones.

Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I. *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Argentina: Manantial.

Lluch, G., Chaparro, J., Rincón, M., Rodríguez. C. y Victorino, A. (2009) *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación sobre la experiencia de los comités de valoración de Fundalectura* (Colombia). Bogotá: Fundalectura.

Lluch, G. (2010a) *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. España: Ediciones Trea.

Lluch, G. (2010b) Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En, G. Lluch (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.105-128). Barcelona, España: Anthropos Editorial

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M. y Cubides, J. (2012a). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 2(63), 67-88.

- Martínez, M y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. En, C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.169-190). Bogotá: CLACSO.
- Mayorca, B. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ministerio de Cultura. (2003) Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80130.html>
- Ministerio de Cultura. (2003) Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento”. Recuperado de: <https://mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>
- Mirzoeff, N. (2015). *Como ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Noguera, C. y Marín, D. (2007) La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 23(2), 106-126.
- Núñez, M. (2009) Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-19.
- 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, Colombia.
- Robledo, B. (2006). El niño en literatura infantil colombiana. Fundación Cuatro Gatos. [En línea]. Recuperado de http://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_145.pdf
- Robledo, B. (2012). Todos los danzantes... panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas.
- Rodríguez, C., Guarín, S., Llanes, L., Navarro, H., Duarte, P., Ramírez, Y., García, L. y Melo, M. (2015) Leer es mi cuento: libros para la primera infancia, retorno de una inversión en el país. Bogotá: Fundalectura.
- Rosenblatt, L. (2002). *La Literatura como Exploración*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez, J. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Serres, M. (1989) *Eléments d'histoire des sciences*, Paris: Bordas. Aparecido en español en 1991, Historia de las ciencias, Cátedra.
- Téllez, L. (2012). Breve historia de las bibliotecas públicas en Colombia. *Códices*, 8 (1), 57-86.
- Torres, D. (2018). La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de Educación Básica Primaria del Colegio Cundinamarca IED. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá. Colombia.
- Urrutia, M. (1976). La educación y la economía colombiana. *Revista del Banco de la República*, 49 (590), 1566-1579.
- Vásquez, M. (2002) Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la Literatura Infantil. *Comunicación*, 12 (2), 121-144.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Anexos

Anexo 1. Formato de entrevista a profesional del CEDOC

Entrevista a Profesional del CEDOC

Escenario: __Comité de Valoración de Fundalectura__

Nombre: _____

Cargo: Profesional encargado del centro de documentación de Fundalectura.

Preguntas orientadoras de la discusión:

Respecto a la organización y acción colectiva del comité:

1. ¿De dónde surge la iniciativa o necesidad de crear el comité?
2. ¿Cuánto tiempo lleva fundado?
3. ¿Por qué denominarlo comité y no nombrarlo como club o colectivo?
4. ¿Cómo se da la organización y de que formas se convoca a los participantes?
5. ¿De qué forma se sostienen?
6. ¿Quiénes componen los comités?

Respecto a los fundamentos y alcances:

7. ¿Cuáles son los principales intereses de los comités de valoración?
8. ¿Qué alcances ha tenido el trabajo en los comités?
9. ¿Existen publicaciones del trabajo realizado en los comités?
10. ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación de los libros?

Anexo 2. Formato de entrevista a miembros del comité de Valoración

Fecha: __/__/__

Nombre: _____

Entrevista a integrantes del comité de Valoración de Fundalectura

Objetivo: Reconocer los referentes, concepciones y acciones colectivas que orientan y definen la selección de libros de literatura infantil que adelanta el Comité de Valoración de Fundalectura

Agradecemos su disposición para responder las siguientes preguntas y así aportar al proceso de análisis de esta investigación.

Intereses como sujeto individual

1. ¿Cuál es su interés de participar en el comité?
2. ¿Cómo surge esta motivación?
3. ¿Cuáles considera que son los aportes que usted hace al comité desde su saber profesional?

Acerca de la experiencia en el comité.

1. ¿Hace cuánto tiempo pertenece al comité?
2. ¿Qué motivaciones y hechos han incidido para continuar en este escenario colectivo?
3. ¿Cuáles son los aportes del comité su formación personal, profesional y académica? Explique.
4. De acuerdo a su experiencia en el comité, ¿qué cambios reconoce en sus modos de abordar la literatura infantil?

Acerca de las nociones de Literatura infantil:

1. En su recorrido como integrante del comité de valoración de Fundalectura ¿qué tendencias ha observado en las producciones de libros para niños? (moda, estilo, principales temáticas)
2. Desde su perspectiva personal y profesional y como integrante del comité ¿piensa que las nuevas producciones de Literatura Infantil están permeadas por las dinámicas económicas de la actualidad? ¿De qué forma? en caso afirmativo ¿cómo superar esta tendencia?
3. ¿Qué tipo de lector(es) cree que están proponiendo las nuevas producciones de Literatura Infantil y juvenil?
4. ¿Qué criterios considera usted que hace de un libro una excelente producción para los niños y las niñas?

Acerca de las nociones de Infancia:

1. ¿Por qué es necesario que un adulto valide lo que se debe poner a disposición de los niños para ser leído?
2. ¿Cuál es su idea de niño-lector al evaluar las obras?
3. ¿Qué tipo de sujeto niño se está configurando desde la literatura infantil que aprueba el comité?

Anexo 3. Formato de entrevista a miembros del comité de Valoración. Grupo Focal

Formato de entrevista tipo Grupo Focal

Acerca de la experiencia en el comité.

1. ¿Cuáles considera que son las potencias (y aportes) de los comités de valoración de Fundalectura: a) a la formación de los niños y niñas; b) al profesorado a las familias
2. ¿Que sostiene el comité? ¿por qué permanecen los integrantes? ¿Cuáles son las motivaciones?

Acerca de las nociones de Literatura infantil:

3. Desde su perspectiva personal y profesional y como integrante del comité ¿piensa que las nuevas producciones de Literatura Infantil están permeadas por las dinámicas económicas de la actualidad? ¿De qué forma? ¿en caso afirmativo cómo superar esta tendencia?