

# Literatura infantil en las escuelas públicas de Colombia: tensiones, aciertos y desafíos\*

<https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a4>

**Zoheila Julieth Mazinani García**

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

zoheila.mazinani@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9345-0283>

## RESUMEN

Este artículo explora la presencia actual de la literatura infantil en las escuelas públicas en Colombia que participaron de esta investigación. La radiografía se enmarca en una investigación narrativa que se llevó a cabo mediante un trabajo de campo en instituciones educativas de seis departamentos del país. El artículo presenta una visión histórica de la triada conformada por la escuela, las infancias y la literatura infantil, analizando las tensiones, logros y desafíos que implica esta interrelación de conceptos. Estos hallazgos se contrastan con la última versión de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia [men], en lo que respecta a las expectativas de la presencia de la literatura en la escuela. Las conclusiones destacan la importancia de enfocar los esfuerzos en permitir que el maestro se convierta en un lector de literatura infantil, considerándolo una condición fundamental para su formación como mediador de literatura. Además, se invita a priorizar las experiencias literarias sensoriales en los espacios escolares por encima de la didactización del arte literario y así posibilitar la reconfiguración de la comprensión de la vida del niño estudiante, como también de la existencia del maestro.

**Palabras clave:** escuela; infancias; literatura infantil; lenguaje; narrativas.

---

Cómo citar: Mazinani García, Z. J. (2024). Literatura infantil en las escuelas públicas de Colombia: tensiones, aciertos y desafíos. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1-16. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a4>

Recibido: 20 de julio de 2023.

Aprobado: 8 de diciembre de 2023.

Este artículo presenta los resultados originales del trabajo de campo del proyecto de investigación doctoral finalizado que lleva por título *Literatura infantil y experiencias de acogida en la escuela: una comprensión hermenéutica desde las narrativas de maestros de preescolar y básica primaria del sector público en Colombia*; proyecto adscrito al grupo de investigación *Somos Palabra: Formación y Contextos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. La formación doctoral fue financiada parcialmente por el Fondo Sapiencia Postgrados Maestros de la Alcaldía de Medellín gracias a la beca Formación Avanzada.

---

**Copyright** © 2024. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

## Children's literature in public schools in Colombia: tensions, achievements and challenges

### ABSTRACT

This article explores the current presence of children's literature in the Colombian public schools that participated in this study. This in-depth analysis is framed by a narrative study conducted through field work in educational institutions in six departments of the country. The article shows a historical vision of the triad conformed by schools, childhood, and children's literature, analyzing the tensions, achievements, and challenges implied by this interrelation of concepts. The findings are contrasted with the most recent version of the guidelines developed by Colombia's Ministry of National Education (MEN, in Spanish), regarding the expectations for the presence of literature in schools. The conclusions highlight the importance of allowing the teacher to become a reader of children's literature, as this is considered an essential condition for his/her training as a literature mediator. Furthermore, we encourage prioritizing sensory literary experiences in schools over the didactization of literary art, thus making it possible to reconfigure both the life of the student child and the teacher's existence.

**Keywords:** school, childhoods; children's literature; language; narratives.

## Literatura infantil nas escolas públicas da Colômbia: tensões, sucessos e desafios

### RESUMO

O artigo explora a presença atual da literatura infantil nas escolas públicas da Colômbia que participaram da pesquisa. A radiografia está enquadrada em uma pesquisa narrativa que foi realizada por meio de trabalho de campo em instituições educativas de seis departamentos do país. O artigo apresenta uma visão histórica da tríade conformada pela escola, as infâncias e a literatura infantil, analisando as tensões, os sucessos e os desafios que essa inter-relação de conceitos implica. Estes achamentos são contrastados com a versão mais recente das diretrizes do Ministério da Educação Nacional da Colômbia [MEN], com relação às expectativas da presença da literatura na escola. As conclusões destacam a importância de concentrar os esforços para facilitar que o professor se torne um leitor de literatura infantil, considerando-a como uma condição fundamental para sua formação como mediador da literatura. Além disso, convida-se a priorizar as experiências literárias sensoriais nos espaços escolares por acima da didatização da arte literária e, assim, possibilitar a reconfiguração da compreensão da vida da criança estudante, bem como da existência do professor.

**Palavras-chave:** escola; infâncias; literatura infantil; linguagem; narrativas.

## **Introducción**

El propósito de este artículo es ofrecer una perspectiva sobre la histórica tensión entre la literatura como arte y las demandas curriculares de la escuela. Al mismo tiempo, busca proporcionar un panorama actual de lo que sucede en estos entornos educativos en relación con la interacción literatura y escuela.

Inicialmente, el artículo presenta un recorrido histórico que devela los orígenes de dicha tensión, las fases por la que esta relación ha atravesado, los discursos que la han permeado a lo largo de los siglos, hasta llegar al estado actual de este nexo gracias a un ejercicio *in situ* en escuelas públicas de los departamentos de La Guajira, Atlántico, Antioquia, Risaralda, Valle del Cauca y Cauca<sup>1</sup>. Con esta muestra geográfica se buscó asegurar una representación plural de la realidad educativa colombiana: escuelas rurales, urbanas y con presencia de los diversos grupos poblacionales del país.

La elección de una metodología de investigación hermenéutico narrativa, desde los postulados de Ricoeur (1997, 2003, 2007), Bruner (2003) y Bolívar Botia (2002), refleja el carácter fenomenológico de la literatura como objeto de estudio dentro de los escenarios educativos. La intención es comprender la experiencia, en contraste a la tendencia de explicar los fenómenos mediante relaciones de causa y efecto (Beuchot, 2007). Por ello, se presentan reflexiones de maestros participantes sobre el papel de la literatura en la escuela, acompañadas de relatos que ilustran la complejidad psicológica de sus narraciones acerca de creencias y prácticas relacionadas con la literatura en la vida escolar.

Al final, se presentan conclusiones y recomendaciones en relación con la formación de maestros como mediadores de literatura infantil desde una perspectiva estética, política, ética y cultural. Este enfoque en la formación abarca aspectos conceptuales, históricos, discursivos y pedagógicos, posibilitando que la literatura despliegue su potencial estético y permee los entornos escolares con significados renovados desde la perspectiva humana y social. Dicha formación reconoce a la literatura infantil como un componente esencial en la construcción de la identidad, la subjetividad y la intersubjetividad. Estas implicaciones no solo impactan a los estudiantes, sino también al maestro y a la relación entre ambos.

---

<sup>1</sup> El trabajo de campo involucró un total de 89 maestros y 1.476 estudiantes de los niveles de preescolar y básica primaria en 12 sedes de instituciones educativas públicas en Colombia durante los meses de abril a septiembre del año 2022. Además de la participación de 113 docentes en la aplicación de un instrumento en escala Likert (en abril de 2021), representando una muestra de doce municipios en los cinco departamentos mencionados; para un total de 202 maestros participantes de la investigación.

## 1. Marco teórico: una perspectiva histórica

La necesidad intrínseca del ser humano por transmitir historias, de tejer su voz con sus semejantes y de nombrar el mundo interior y exterior, llevó a la humanidad a valerse de la palabra. De esta manera, toda la literatura, incluyendo lo que hoy conocemos como literatura infantil y juvenil, encuentra sus raíces en la oralidad, en los inicios mismos de la historia humana. El encuentro alrededor de la palabra no era exclusivo de los adultos. Podemos imaginar la escena junto al calor de una fogata y de la palabra; ancianos, jóvenes y niños construyendo la historia de todos a través de encuentros ancestrales en una época en la que aún no existía la infancia (Vallejo, 2021). Cox (2020) afirma que “por lo que se sabe, desde el Paleolítico, en cualquier lugar donde hay, o donde haya habido seres humanos, han existido las narraciones” (p. 52). En este contexto, se reconoce a los rapsodas como los primeros narradores de historias a viva voz, en los albores de la aparición del texto escrito.

Tiempo después emergió un discurso que eventualmente permitió la aparición del concepto, hoy *infancias*, y junto a él toma forma lo que se conoce como *literatura infantil*; dos historias hermanas entrelazadas en su origen. Ambos conceptos, en constante evolución, representan un desafío considerable al intentar definirlos ya que, como señala Montes (2001a), “cada época tiene su imagen oficial de infancia y también sus conductas concretas en relación con los niños: hechos, símbolos, discursos y actos. Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros son el terreno más interesante” (p. 42). Sin embargo, nuestro interés se centra en el momento histórico en que la literatura es invitada a la escuela.

Philippe Ariés (1962), en su obra *Centuries of Childhood*, detalla cómo durante la Edad Media los niños eran vistos como adultos en miniatura y participaban plenamente de todas las actividades laborales, familiares y culturales, con todas las sombras propias de esa época. Aún no se nombraba la infancia. Un indicio de ello es la ausencia de intentos por representar la infancia en el arte medieval; hasta aproximadamente el siglo XII no hay rastros por intentar retratar la infancia. El autor sugiere que esto no se debía a la incompetencia o incapacidad artística sino a la inexistencia de un espacio conceptual para la infancia en la mentalidad medieval. No es sino hasta principios del siglo XVII que resurge el interés por la escuela y la educación formal, dando lugar a la educación primaria. A partir de esta coyuntura histórica, surge en la sociedad la noción de “lo infantil”, idea que se ha transformado a través de los siglos y que aún sigue en movimiento (Jaramillo, 2007), ejerciendo una influencia determinante en la configuración del concepto de escuela.

En esta perspectiva histórica, es necesario situarse en el contexto escolar bajo un modelo educativo prusiano que se extendió y consolidó nación tras nación.

Este modelo se caracterizaba por la transmisión de conocimiento, concebía al individuo como un receptáculo vacío que debía llenarse y, en última instancia, consideraba al estudiante como un sujeto que debía ser domesticado. En cuanto a la presencia de libros para niños, Machado (2018) relata cómo desde el siglo xv, surgieron manuscritos denominados “libros de cortesía”. Estos libros reunían versos con exhortaciones de comportamiento destinadas a enseñar a los niños a comportarse adecuadamente, junto con fábulas morales y silabarios. Según Machado (2018), estos textos “lejos de apelar a la fantasía o al cultivo del pensamiento literario, respondían a una intención meramente instructiva” (p. 19). Aquellos niños y niñas afortunados o privilegiados por tener acceso a la literatura que circulaba entre los adultos, saciaban su sed innata literaria fuera del entorno escolar a través de estos textos literarios. Algunas de estas obras clásicas hacían guiños a las infancias, convirtiéndose en lo que conocemos como literatura ganada (Cervera, 2003), de modo que niños y niñas se apropiaban de ella.

En lugar de ser un encuentro armonioso y cordial, la llegada de la literatura a la escuela puede describirse como un descubrimiento mutuo en medio de la desconfianza y el desconocimiento. Esta tensión, según Montes (2001b), “empezó en la década de 1980. Al principio fue una novedad beneficiosa, pero la literatura seguía siendo un extraño en la escuela. ¿Cómo evaluarlo? Se decidió domesticarlo y ponerlo al servicio de otras ilusiones, y así la literatura se instrumentalizó” (p. 89). Básicamente, la literatura fue utilizada para cumplir otros propósitos, específicamente aquellos relacionados con los usos del lenguaje, asunto vital en la escuela. En los entornos escolares, según Lluch y Sanz (2021), “la lectura ha sido sinónimo de aprender porque ha considerado al niño y al adolescente como escolar, como aprendiz, no como un ciudadano que puede consumir cultura” (p. 16).

En la actualidad, diversos ejercicios académicos, entre ellos los de Reyes (2017), Andruetto (2018), Valencia (2018), Castrillón (2021), Restrepo *et al.*, (2023) y Mejía y Múnera (2023), junto con las políticas de educación nacional, reconocen el papel fundamental que desempeña la literatura infantil en la sociedad. La destacan por su función estética y su contribución en la formación política de las infancias. Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2020) reconocen que la formación en el lenguaje —incluyendo el pensamiento literario— es un asunto sociocultural que privilegia la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN, 2020).

De manera similar, la literatura infantil tiene, entre otros objetivos, la tarea de “iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través del pensamiento literario [...] además de ofrecer una representación articulada del mundo generación tras generación” (Colomer, 1999, p. 15); es decir, documentar la historia de la humanidad en un lenguaje figurativo y artístico.

La pregunta es si la escuela, que para la mayoría de los individuos sigue siendo el único medio de acceso a la cultura literaria, tiene en cuenta estos elevados propósitos al incorporar procesos literarios en sus prácticas escolares.

## 2. Metodología

Esta investigación de enfoque cualitativo y de carácter fenomenológico se valió de tres instrumentos de recolección de información, siendo el principal de ellos la *conversación hermenéutica* propuesta por Gadamer (2005), quien explica que dicha “conversación no es más que una estimulación recíproca de la producción de ideas, una especie de construcción artística en la relación recíproca de la comunicación” (p. 120). En este contexto, fue una serie de conversaciones profundas, colectivas e individuales y con maestros y estudiantes las que aspiraban a comprender la relación actual entre la literatura y los procesos escolares.

Un segundo instrumento consistió en el *taller*, concebido como un espacio de construcción comunitaria en el que estudiantes y maestros participaron de experiencias literarias que se transformaron en artesanía de la palabra, gracias a los símbolos y las metáforas que los envolvían.

El tercer instrumento fue un *cuestionario* en escala Likert diseñado con el objetivo de tener una muestra representativa de maestros, que permitiera caracterizar las prácticas de aula en relación con la literatura infantil. Compuesto por 20 preguntas que abordaban asuntos como la formación del maestro mediador de literatura infantil, la propia experiencia en su infancia con la literatura, el canon literario del maestro, la comprensión del concepto de literatura infantil, la percepción del maestro acerca de los propósitos centrales de la literatura en la escuela, el tiempo dedicado a espacios literarios dentro de la jornada escolar, el diseño de actividades en torno a textos literarios, la comprensión acerca de la campaña *lectura por placer* en la escuela, el conocimiento y apropiación de la Colección Semilla, la relación del maestro con los espacios de biblioteca escolar en su institución educativa y las posibles prácticas alrededor de la lectura en voz alta en el aula, así como las prácticas literarias con los estudiantes durante la época de confinamiento debido a la pandemia de la Covid-19. El cuestionario también incluía una pregunta final abierta, con la que se invitaba a los maestros encuestados a relatar un acontecimiento en el que el encuentro literario entre el maestro, el estudiante y el texto literario (ya sea un libro álbum, una pieza

oral o gráfica, u otra manifestación literaria) permitiera evidenciar impactos más allá de lo académico y lo didáctico. Esta pregunta final proporcionó los insumos para el compendio de relatos que revelan un universo posible más allá de la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **3. Hallazgos y discusión<sup>2</sup>**

Al consultar a los maestros si en su carrera profesional recuerdan haber tomado un curso vinculado a la literatura infantil o mediación literaria, el 75 % respondió negativamente. Los docentes que guían la formación en la educación primaria provienen de diversas disciplinas o licenciaturas en las que, en su mayoría, no se incluye la formación literaria en los entornos escolares. Existen excepciones en carreras relacionadas con la primera infancia o licenciaturas centradas en la formación del lenguaje. A pesar de ello, la norma general es que el docente de primaria sea responsable de orientar la formación de sus estudiantes en todas las áreas del conocimiento.

Dentro del ejercicio investigativo, se analizaron las propuestas de tres universidades que incorporan en su programa de formación para maestros cursos centrados en la enseñanza de la literatura infantil. Específicamente, se examinaron los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil de dos universidades y de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de una tercera universidad. Se observó que los enfoques de los dos cursos destinados a futuros maestros en la primera infancia aún presentan una perspectiva centrada en la didáctica de la literatura. Estos cursos se enfocan más en las acciones lingüísticas que deben llevarse a cabo con estas piezas del lenguaje que en los aspectos conceptuales o filosóficos que un texto literario puede aportar a la humanidad de los individuos que participan en estos entornos escolares.

Según datos del Ministerio de Educación (2022), alrededor de 4.500 instituciones públicas en el país se benefician con la presencia de un tutor del programa *Todos a Aprender*. Estos tutores desempeñan un papel crucial al actuar como acompañantes en la formación continua de docentes y como intermediarios entre las políticas educativas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional y los maestros que se encuentran inmersos en el ejercicio pedagógico.

Su estrategia principal consiste en sesiones situadas de aprendizaje con los maestros, que abordan temas diversos centrados en el lenguaje y el pensamiento matemático. Durante esta investigación, tuvimos la oportunidad de participar en ocho de estas sesiones, que recogían temas como la formación del lector literario y el uso de libros álbum en las prácticas de aula. En estas sesiones, continuaba

<sup>2</sup> Los porcentajes de respuestas de los maestros encuestados, que se presentan en la sección de Hallazgos y Discusión, son el resultado del análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario en escala Likert.

el acento marcado en el uso de la literatura como herramienta de enseñanza a la competencia lingüística o al servicio de requisitos institucionales, como el Plan Lector obligatorio, a pesar del llamado que hace el documento de estándares para el lenguaje mencionado anteriormente.

En ese mismo documento, se destaca la presencia de la literatura como uno de los tres campos de la formación del lenguaje, ilustrando que lo que se espera de su presencia en el sistema educativo es “llenar de significado la experiencia vital de los estudiantes y les permita enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (men, 2020, p. 25). Además, el documento subraya que garantizar el contacto con la literatura en la etapa escolar busca “incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (men, 2020, pp. 25- 26). Sin embargo, el 85 % de los maestros encuestados considera que el objetivo central de la literatura en la escuela es el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, especialmente durante los primeros años escolares, cuando se concentran todos los esfuerzos en los procesos de alfabetización.

Más allá del empleo de la literatura con fines vinculados a la competencia lectora, aproximadamente el 82 % de los maestros participantes afirmaron que cada vez que incluyen literatura en sus clases, esta debe estar anclada a proyectos de aula, temas específicos o contenidos que cubrir en ese periodo o año escolar. Las implicaciones de esta práctica es que la mayoría de maestros limita su selección de textos literarios a solo aquellos que aborden temas escolares, con un fuerte énfasis en la enseñanza de valores. Esto conlleva a que se excluyan oportunidades para ofrecer a los estudiantes potentes piezas literarias que aborden temas fundamentales para la vida, como la otredad, el extrañamiento cognitivo, el reconocimiento del mundo interior, los procesos migratorios, lo políticamente incorrecto, la emancipación del pensamiento, lo socialmente disruptivo, las sombras y los temas tabús para las infancias, entre las posibilidades que ofrecen los clásicos de la literatura y el amplio repertorio de la literatura contemporánea disponible hoy en día para niños y jóvenes.

El factor determinante que indica que la presencia de la literatura está lejos de ser una experiencia estética y artística en los espacios escolares es que aún se encuentra ligada a prácticas como la necesidad constante de evaluarla en el aula. El 90 % de los maestros confirmó que siempre se asegura de llevar a cabo actividades evaluativas que involucran una calificación después de presentar un texto literario en clase. Algunas de las afirmaciones más frecuentes fueron: “para saber si entendieron el mensaje del autor”, “para reforzar la

comprensión lectora” o “para obtener evidencias del trabajo en clase”. Este hallazgo confirma la validez de la afirmación de Andruetto (2018):

La literatura lucha en la escuela contra el fantasma de la escolarización, contra la domesticación de la literatura, contra las demandas de su utilidad y rendimiento, contra las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, los cuestionarios y los resúmenes, los manuales, las antologías, el aprovechamiento de los textos, el deber ser, lo bueno y lo correcto. (p. 86)

Durante los talleres realizados con los docentes, se les ofreció la oportunidad de vivir experiencias literarias en las que el maestro lee en voz alta un libro álbum, sin ninguna pretensión más que habitar ese momento con sus estudiantes. Dicha experiencia invita a interpretar las ilustraciones a través del juego visual que proponen, enfrentarse a los acertijos que encierra y entablar una conversación abierta, libre y profunda, lejos de sermones moralistas. Al concluir el relato, tanto el maestro como los estudiantes continúan *habitando* el texto hasta que, con un gesto de agradecimiento, una mirada apacible o una sonrisa cálida por parte del maestro, se da por concluida dicha experiencia del lenguaje. No se incluye ninguna actividad evaluable con una nota que implique una producción tangible por parte de los estudiantes para demostrar comprensiones alcanzadas. Sin embargo, la presencia plena de lo sentidos en ese momento literario permitió al maestro *leer* a sus estudiantes.

Hubo voces preocupadas de cómo justificar ese tiempo de clase en sus formatos de planeación, o escepticismo acerca de cómo lo recibirían los estudiantes, siendo este un temor usual y honesto en el ejercicio docente. Sin embargo, la totalidad de los maestros participantes abrieron las puertas de sus aulas y se sumaron a estas experiencias literarias que incorporaban elementos sensoriales como velas, aromas, sonidos, melodías y movimiento corporal, junto con textos literarios cargados de significados como *La gran fábrica de las palabras* (2016) de Agnes De Lestrade e ilustrado por Valeria Docampo o *Los Direfentes* (2012) de Paula Bossio, entre otra decena de libros álbum cuidadosamente seleccionados para dichas experiencias<sup>3</sup>. Estos fueron elegidos considerando criterios como la polisemia, el trabajo con el lenguaje, la posibilidad de diálogo entre el niño y el adulto, la presencia de humor y el compromiso estético y ético (Troncoso y Navarro, 2021). En el centro de la propuesta está el acto de conversar alrededor del texto. Durante estas experiencias se entablaron conversaciones con estudiantes de preescolar y básica primaria sobre temas como el sentido de la

<sup>3</sup> Algunos de estos textos literarios son *El Hombre Extraño* (Rodríguez y Carvajal, 2016), *Los Conejos* (Marsden y Tan, 2009), *El lobo, el pato y el ratón* (Mac Barnett y Klassen, 2018), *Camino a Casa* (Buitrago, 2008), *El destino de Fausto* (Jeffers, 2021), *Sam y Leo cavan un hoyo* (Mac Barnett y Jon Klassen, 2015), *Felicio, Rey del rebaño* (Olivier Tallec, 2014), *Una llegada extraordinaria* (Pedraza y P., 2019), *Un hogar diferente* (Briceño, 2020), *La Peor Señora del mundo* (Hinojosa, 1992), *El Libro de los Cerdos* (Browne, 1991), *El Encargo* (Rueda, 2019), *La Isla: una historia cotidiana* (Greder, 2003), *Niña Bonita* (Machado y Faria, 1986) y *El país más bobo* (Dipacho, 2020).

vida, la muerte, la equidad y la injusticia, la tristeza y la verdadera felicidad, el yo y el otro, lo posible y lo imaginario.

En relación con la lectura de literatura en voz alta en el aula, el 60 % de los maestros participantes de la investigación creen que es una práctica propia de los grados iniciales, específicamente desde preescolar hasta el segundo año de la básica primaria. Generalmente, se sostiene la idea de que cuando el estudiante puede leer por sí mismo y ha consolidado su proceso lector, aproximadamente en el tercer grado de primaria, debería buscar sus propias lecturas o enfrentarse a las obligatorias según los planes de lectura institucionales. Así, el maestro abandona la práctica de leer junto a sus estudiantes, desconociendo que “un error casi tan grande como no leerles en absoluto es dejar de leerles muy pronto. La lectura en voz alta es una práctica que debe estar presente en todos los años de la vida escolar” (Trelease, 2012, p. 90). Entre los efectos de leer literatura en voz alta a los estudiantes, en cualquier edad, se encuentra la construcción de un “momento otro”, donde se abandonan los roles convencionales de maestro y estudiante dentro de los juegos de poder y jerarquización. Esto posibilita una nueva dimensión en esta relación, tan necesitada de nuevos significados que se enmarquen en la calidez humana y la proximidad de las voces.

En medio de la acción del maestro de hacer de la literatura una herramienta para llevar a buen puerto la labor formativa tal como se le exige, un grupo reducido de maestros participantes de la investigación demostró que, a lo largo de su ejercicio docente, han encontrado una fuga en medio de las demandas curriculares, las calificaciones y las mediciones estandarizadas; y han incorporado a su práctica educativa el *dar* literatura a sus estudiantes como un derecho cultural que, en gran medida, puede atenuar las brechas de desigualdad social. Así se establece en el documento N. 23 *Lineamientos acerca de las orientaciones pedagógicas para la educación inicial* en el marco de la atención integral de la Política Pública a la Primera Infancia, un documento oficial que destaca el hecho de que

uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influye en la facilidad o la dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional. Sin embargo, hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias durante la primera infancia, a través de propuestas sencillas como leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar, incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones. (MEN, 2014, p. 16)

Al presentar estas ideas en los talleres realizados en las regiones con docentes y directivos, se les ofrecía una nueva perspectiva sobre los objetivos de

asegurar la presencia regular de la literatura en la vida escolar. Resignificar el papel de la oralidad, la musicalidad, los ritmos, la sonoridad del cuerpo, el juego con el lenguaje, los libros álbum, la poesía, la trova, las rimas, la ilustración, el teatro, y todo lo que forma parte de este compendio llamado literatura, desde una mirada sociocultural y desde el cultivo del arte en las jóvenes mentes. Así, ofrecer literatura en la escuela se convierte en una acción de equidad social. El estudio de Gilkerson *et al.* (2017), citado por Cox (2020, pp. 41-42)<sup>4</sup> reveló que existe una brecha de vocabulario de hasta cuatro millones de palabras entre un niño que ha sido nutrido los primeros cuatro años de su vida con literatura en relación con un niño al que nunca se le leyó en voz alta. La investigación sostiene que las repercusiones de esta brecha se propagan como ondas hasta la adultez, manifestándose en hechos como privarse de palabras que aparecen en la literatura y que no son de uso común en el lenguaje fáctico. Esto se traduce en cuatro millones menos de oportunidades para descifrar los símbolos del mundo que lo rodea; son millones de posibilidades que se esfuman para descubrir a través un libro ilustrado, aspectos como el arte, el honor, la lealtad, la poesía, la esperanza o la dignidad humana (Cox, 2020).

Esto implica el acto de la mediación literaria. No es suficiente proporcionarle al estudiante un libro y solicitarle que lo lea y reflexione en solitario, seguido de un informe de lectura. La experiencia mediada permite que aflore el arte de conversar en torno a un texto movilizador, convirtiéndose en el camino trazado para generar *acontecimientos* literarios que impactan profundamente la vida de quienes participan de dicha experiencia. Así lo evidencia el siguiente relato de un maestro que participó en la investigación:

“Antes cuando mis padres eran muy pequeños no se conocían. A mamá le gustaba todo lo que era colorido y a papá todo lo que no era colorido”. Así comenzó el libro que leímos en clase *Cómo se enamoraron mamá y papá* (Grossman, 2008). Algunos estudiantes levantaron la mano para compartir la historia de amor de sus propios padres, mientras que otros, por primera vez, se dieron cuenta que sus padres alguna vez fueron niños. Juan se preocupó por no saber cómo se conocieron sus papás. A lo largo de esa semana, leímos el libro tres veces pues lo pedían una y otra vez. El día viernes el libro se perdió. Después de un tiempo, descubrimos que Ana lo había tomado a escondidas de mi escritorio y lo tenía guardado debajo de su almohada; lo leía en secreto todas las noches y planeaba quedárselo. Ana no conocía a su papá. Cuando ya no lo necesitó más me lo devolvió y dijo sonriendo: “Gracias por leerlo profe”.

La experiencia literaria en el aula, con la cadencia de la voz del maestro mediador y al calor del lenguaje literario, no solo posibilita que los estudiantes habiten ese momento protector cuando las ilustraciones y la voz del maestro

<sup>4</sup> Jill Gilkerson et al. (2017) Mapping the Early Language Environment Using All Day Recordings and Automated Analysis.

le ayudan a nombrar, en el lenguaje cifrado del relato, lo que acontece en su interior sin someterse a confesiones incómodas que tal vez en ese momento no desea compartir (Reyes, 2007), sino que también brinda al maestro un escenario diferente al de la vida real para enfrentar sus propias realidades. Esto se refleja en el relato de otra maestra que participó en uno de los talleres:

Llegó a mis manos un cuento titulado *Un pato en tractor* (Shannon, 2016). Lo leí en silencio, calibrando si valía la pena leerlo en voz alta con mis estudiantes. A mitad de la lectura, me alcanzó como un destello un recuerdo de la infancia, una escena olvidada con el paso de las décadas. Ahí estaba mi padre, narrando las historias del capitán Garfio en la sala junto a mis hermanos, todos sentados en un círculo en el suelo. Con ese recuerdo comprendí que esa era su manera de expresar su amor hacia nosotros. Al llegar al aula, les dije a mis estudiantes que ese día leeríamos de manera diferente. Todos juntos en un rincón del salón, sentados en el suelo. También sentí la voz del Capitán Garfio ese día acompañándonos.

## Conclusiones

Pensar la literatura infantil en los escenarios educativos desde una perspectiva sociocultural es una necesidad apremiante. La transformación que la escuela está experimentando, adaptándose a las realidades y necesidades contemporáneas, la lleva a indagar su función social, la naturaleza que la impulsa y los objetivos a los que responde. Permitir que el arte de la palabra, ya sea escrita, hablada o ilustrada florezca en los procesos escolares en su forma original, como piezas estéticas, es un acto que responde al llamado de humanizar la escuela. Concebir la escuela como un organismo vivo que actúa como catalizador para los procesos de acogida y reparación abre la puerta a la experiencia del lenguaje como sustento humano.

Los ejercicios investigativos que implican visitar diversas escuelas de Colombia, especialmente contrastando entornos urbanos y rurales, evidencian una vez más las brechas educativas que persisten en el país. En cuanto a la literatura infantil y los espacios escolares, es una realidad que las escuelas en las grandes ciudades se benefician de bibliotecas escolares que proveen a los maestros los recursos para acercar el mundo de los niños a la literatura. Además, en ciudades como Bogotá, Medellín y Cali existen sólidas redes de bibliotecas que ofrecen programas a las instituciones educativas como maletas viajeras y visitas de promotores de lectura, quienes, ocasionalmente, se acercan a las escuelas con actividades de animación y promoción de lectura.

En la ciudad de Medellín, por ejemplo, desde el año 2022, la Secretaría de Educación ha implementado un espacio de formación continua para dicho propósito. A través de MOVA<sup>5</sup>, los maestros participan en talleres de promoción

<sup>5</sup> Centro de Innovación del Maestro. <https://www.medellin.edu.co/mova/>

y animación a la lectura en el aula liderados por la Red de Bibliotecas de Comfenalco. Sin embargo, la participación aún está sujeta a la voluntad de los maestros de interesarse en el tema y construir un nuevo marco conceptual sobre la literatura infantil y sus funciones en la sociedad. La existencia de infraestructura literaria y voluntad institucional no garantiza que, en las aulas, estén ocurriendo experiencias literarias que desencadenen eventos significativos en la vida de los estudiantes y los maestros. Se requiere ir a las escuelas, donde están los maestros, y hacerlo junto con ellos, inspirándolos.

En contraste con lo anterior, en las escuelas rurales o en zonas apartadas del país, como Ríohacha, se evidencia la ausencia de bibliotecas escolares o la apropiación de la Colección Semilla<sup>6</sup> con las que gradualmente han sido dotadas las escuelas públicas de Colombia desde el año 2010, en un esfuerzo por asegurar la presencia de literatura en cada institución educativa pública. Desafortunadamente, en varias de las escuelas visitadas durante el trabajo de campo, estas cajas de libros con valiosa literatura estaban olvidadas en un rincón; algunas de ellas todavía estaban selladas, aunque habían llegado años atrás o, simplemente, los docentes desconocían de su existencia. Durante la estancia en la zona rural de Risaralda visitamos junto a un maestro rural la biblioteca municipal más cercana a su escuela con la intención de indagar sobre actividades desde la red de bibliotecas que apoyen a las escuelas públicas en la labor del cultivo del pensamiento literario. Explicaron que solo había un promotor de lectura para la zona, que comprendía casi un centenar de escuelas rurales en medio de las montañas cafeteras, lo que explica por qué ese maestro, aunque lleva años en la misma escuela, nunca ha sido visitado.

Es de destacar algunas iniciativas que piensan en la presencia de la literatura en la ruralidad, como la Fundación Secretos para Contar<sup>7</sup>, cuya loable labor en las zonas más apartadas de Antioquia ha permitido llegar a escuelas remotas para realizar acciones en torno a la promoción y animación a la lectura literaria. Sin embargo, desde la fundación narran que solo pueden ir cada dos años a cada escuela rural para poder acompañar a los maestros y las familias en ese acercamiento al lenguaje y el pensamiento literario<sup>8</sup>.

Ante este panorama, resulta evidente la importancia de que los maestros asuman la responsabilidad y el privilegio de *dar* literatura infantil a sus estudiantes de manera regular y diaria, como un ritual que los reconoce como sujetos culturales. Ese *dar* que implica una entrega de aquello que se considera valioso.

<sup>6</sup> La Colección Semilla es una estrategia del Plan Nacional de Lectura y Escritura del gobierno nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Coleccion-Semilla/325402:Que-es-la-Coleccion-Semilla>

<sup>7</sup> Fundación Secretos para Contar. <https://www.secretosparacontar.org/es/quienes-somos>

<sup>8</sup> El dato fue compartido en la ponencia que tuvo lugar por parte de la Fundación en el 16° Encuentro Nacional de Promotores de Lectura 2022 en Medellín.

Esto implica que los maestros sean formados en los fundamentos esenciales de la mediación literaria, que abarca desde lo conceptual, es decir, comprender los objetivos de la literatura en la escuela y su valor e importancia en la formación de los estudiantes, hasta adquirir las habilidades necesarias para diseñar e implementar experiencias literarias en sus entornos educativos. Creemos que el problema no reside propiamente en la didáctica y el currículo como tal sino más bien en una didáctica y un currículo con un enfoque instrumental que desconoce lo esencial de la educación. Esto fomenta prácticas que perpetúan la deshumanización de la literatura.

Los siguientes son aspectos a considerar en la formación del maestro como mediador de literatura:

- Construir un discurso que facilite discernir entre lo que es literatura infantil y lo que no lo es, abordando sus funciones, necesidad, importancia y objetivos en los entornos educativos.
- Reconocer y valorar los buenos textos literarios y desarrollar habilidades de selección y curaduría desde criterios de formato, contenido y tratamiento del tema que aborda; en caso de que sea un libro álbum o libro ilustrado, el valor de las imágenes y su calidad estética, la estructura narrativa, los símbolos y las metáforas que emplea. Además de la concepción de infancia que presenta el texto literario (Lluch *et al.*, 2009)<sup>9</sup>.
- El desarrollo de habilidades en el maestro mediador para construir una red textual como fundamento del diseño de experiencias literarias, que incluya diversos lenguajes como el musical, el pictórico, el plástico, la oralidad, entre otros, y garantizando así una experiencia sensorial y de lenguaje en torno al texto literario de principio a fin.
- El desarrollo de destrezas específicas de la mediación literaria, tales como la lectura en voz alta, el lenguaje corporal del maestro, la voz y la técnica para prestar el cuerpo y la voz permitiendo que la obra del autor llegue a los lectores y estos puedan obtener de ella lo que, en ese momento de sus vidas, necesitan.
- Aprender el arte de conversar sobre un texto literario, comprendiendo el tipo de preguntas que se deben formular para abrir y cerrar ese diálogo emancipador del pensamiento. Además, considerar la creación de una atmósfera reflexiva, e incluso en algunos casos, silenciosa, que permita la plena experiencia del lenguaje literario.

---

<sup>9</sup> Aprender a realizar curaduría de textos literarios de calidad tal como lo hace Fundalectura con sus comités de selección de libros. <https://www.fundalectura.org/>

Finalmente, es esencial proporcionar todos los elementos necesarios para motivar al maestro a convertirse en lector de literatura infantil, permitiéndole tomar de la fuente misma las bondades que ofrece en términos de introspección, empalabramiento del mundo, reflexión y goce estético. Al hacerlo, se le recuerda al maestro o maestra que también es un ser humano, con áreas luminosas y oscuras, con una vida secreta y una casa de palabras que guarda su propia historia (Reyes, 2016).

## Referencias

- Andruetto, M. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Alfred A. Knopf. [https://archive.org/stream/CenturiesOfChildhood-PhilippeAries/Philippe\\_Aries\\_Centuries\\_of\\_Childhood\\_A\\_Social\\_Bookos.org\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/CenturiesOfChildhood-PhilippeAries/Philippe_Aries_Centuries_of_Childhood_A_Social_Bookos.org_djvu.txt): Vintage
- Beuchot Puente, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Torreón.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4(1), 1-26. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003)
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castrillón Monsalve, V. (2021). Bosquejo de la crítica de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica. *Ergoletrías*, (8), 12-20. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/ergoletrias/article/download/2718/2098>
- Cervera, J. (2003). *La literatura infantil: los límites de la didáctica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didactica--0/>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Cox, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Urano.
- Gadamer, G. (2005). *Verdad y Método I*. 11ª ed. Ediciones Sígueme.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. <https://doi.org/10.14482/zp.08.658.44>
- Lluch, G, Chaparro, J., Rincón, M. C., Rodríguez, C. y Victorino, A. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.
- Lluch Crespo, G. y Sanz Tejeda, A. (2021). *Analizar Relato #LJJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mejía Ángel, L. G. y Múnera Gómez, M. (2023). Cuentos perturbadores y procesos de subjetividad en la formación de maestros. Una revisión sobre el estado de la cuestión. En M. I. Duque Roldán (comp.), *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior* (pp. 185-207). Universidad de Antioquia; Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11180>
- Machado, A. M. (2018). *Ciudadanía e infancias lectoras*. IBBY Chile. <https://cerlalc.org/publicaciones/ciudadania-e-infancias-lectoras/>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2020). Estándares básicos de competencias del lenguaje. En Ministerio de Educación (ed.), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp. 18-45). Ministerio de Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). *La literatura en la educación inicial. Documento No. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Rey Naranjo Editores. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341839:Documento-N-23-La-literatura-en-la-educacion-inicial>
- Montes, G. (2001a). *El Corral de la Infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001b). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo Álvarez, M. C., Alzate Alzate, N. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Perspectivas investigativas sobre Lectura Literaria y Mediación Lectora. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70-88. <https://doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.2>
- Reyes, Y. (2007). *La Casa Imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna Libros.
- Ricoeur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. En G. Aranzueque Sahuquillo (coord.), *Cuaderno Gris. Época III*, (2), 79-90. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/296>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. 6ª ed. Siglo XXI Editores.
- Trelease, J. (2012). *El manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Valencia Leguizamón, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665749#page=1>
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Siruela.