



**UNA APROXIMACIÓN A LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA
DESDE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SUS MODOS DE RECEPCIÓN**

**AN APPROACH TO COLOMBIAN CHILDREN'S LITERATURE
FROM THE READING ENCOURAGEMENT AND THE RECEPTION THEORY**

Vanessa Moreno Restrepo¹

Universidad del Valle

Colombia

vanessa.moreno@correounivalle.edu.co

Resumen

La realidad social colombiana ha estado históricamente atravesada por distintos tipos de violencia y una profunda desigualdad social; lo cual ha causado altos índices de pobreza y facilitado tanto la aparición de diversos grupos armados al margen de la ley como de múltiples obras de literatura infantil y juvenil que hablan sobre guerra, desplazamiento forzado y violencia de Estado. De allí, que este artículo busque dilucidar la forma en que los niños de Colombia han asimilado la convulsa realidad social del país a través del análisis de una experiencia de animación a la lectura, en donde dos grupos de niños procedentes de distintas regiones de Colombia leyeron tres libros que abordan las problemáticas antes mencionadas; estos son: *Camino a casa* (Buitrago, 2008), *El árbol triste* (Arciniegas, 2009) y *Eloísa y los bichos* (Buitrago y Yockteng, 2009). Los datos recopilados durante esta investigación se obtuvieron a través del método etnográfico, bajo la modalidad de observación participante, y se analizaron a la luz de las aportaciones que Iser (1989) y Jauss (1981) hicieron a la estética de la recepción, así como a partir del concepto de 'animación a la lectura' y la relación entre las etapas del desarrollo cognitivo y las del desarrollo lector. Finalmente, se encontró que el público infantil con el que se trabajó no solamente es capaz de entender los libros seleccionados, sino que tiene la necesidad latente de hablar sobre los temas que tratan dichas obras para poner orden a su mundo interior.

Palabras clave: Literatura infantil colombiana - Lectura - Estética de la recepción - Animación a la lectura - Infancia

Abstract

The Colombian social reality has historically been crossed by different types of violence and a deep social inequality; which has caused high rates of poverty and facilitated the appearance of various armed groups outside the law, as well as multiple works of children's and youth literature dealing with issues such as war, forced displacement and state violence. Hence, this article tries to make visible the way in which Colombian children have assimilated the convulsive social reality of the country, through the analysis of an experience of encouraging reading, where two groups of children from different regions of Colombia they will read three books that address the issues mentioned above. These are: *Camino a casa* (Buitrago, 2008), *El árbol triste* (Arciniegas, 2009) and *Eloísa y los bichos* (Buitrago y Yockteng, 2009). The data collected during this research was obtained through the ethnographic method, under the participant observation modality, and they were analyzed in the light of the contributions that Iser (1989) and Jauss (1981) made to the reception theory, as well as from the concept of 'encouraging reading' and the relationship between the stages of cognitive development and the stages of reading development. Finally, it was found that the child audience with whom we worked is not only capable of understanding the selected books, but also has the latent need to talk about the topics that these works deal with in order to put their inner world in order.

Keywords: Colombian children's Literature - Reading - Reception theory - Reading encouraging - Childhood

Recepción: 30-11-2021

Aceptación: 08-04-2022

INTRODUCCIÓN

Colombia tiene numerosos problemas, tales como: los índices de desigualdad social, pobreza, desempleo e inseguridad en los centros urbanos del país, especialmente en las regiones periféricas, que son poco alentadores. Florencia, Ríohacha y Quibdó, por ejemplo, presentan una tasa de desempleo del 19.6%, 19.1% y 18.6% respectivamente; en comparación con Cartagena, Barranquilla y Bucaramanga, las cuales presentan tasas del 8.9%, 10.2% y 10.8% respectivamente (Departamento Nacional de Estadísticas, 2021). De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.), el conflicto armado interno ha dejado aproximadamente 9.204.910 víctimas desde 1985 hasta la actualidad. Entre ellas, sobresalen 8.191.057 víctimas por desplazamiento forzado; 1.071.088, por homicidio; 187.673, por desaparición forzada y 37.462, por secuestro.

Lo anterior ha contribuido a la aparición de una gran cantidad de obras de literatura infantil y juvenil que representan la forma en que la infancia y la juventud viven la pobreza, las injusticias sociales y los distintos tipos de violencia presentes en Colombia. Sin embargo, la mayor parte de estos libros van dirigidos a adolescentes y preadolescentes, negando o ignorando que los más pequeños también resultan afectados por estos fenómenos y, más aún, que son capaces de comprenderlos y que necesitan espacios seguros para dialogar al respecto.

Es por eso que este artículo busca, en primer lugar, evaluar la manera en que los niños entre los 7 y 11 años de edad leen, valoran y resignifican tres obras de literatura infantil que hablan sobre su mundo. Las seleccionadas son: *Camino a casa* (Buitrago, 2008), *El árbol triste* (Arciniegas, 2009) y *Eloísa y los bichos* (Buitrago y Yockteng, 2009). Y, en segundo lugar, identificar aquellos elementos involucrados en el proceso de lectura que permitan desarrollar una experiencia de animación a la lectura exitosa, de manera que el acercamiento de los niños a dichos libros resulte significativo.

Ahora bien, si se hace una revisión de los artículos y trabajos de grado publicados hasta el momento, se encontrará un vacío en cuanto a la investigación sobre literatura infantil colombiana y la manera en que los niños la reciben. Esto se debe a que, en algunos casos, predomina el interés por analizar el tratamiento que se le da a temas como la guerra, la paz y el posconflicto y, en otros, la necesidad de construir memoria histórica y/o colectiva con la ayuda de estos libros.

Dentro del primer caso podemos encontrar los trabajos: de Lillyam González (2016), *La violencia y la problemática social colombiana como argumento y trasfondo del libro infantil*; Alice Castaño y Silvia Valencia (2016), *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil*; el Banco de la República (2015), *Los niños piensan la paz*; y Karim Garzón y Janeth Hernández (2018), *La Colombia imaginada*,

trazos de paz: La literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior. Y dentro del segundo están los trabajos: de Anahí Troncoso (2014), “Imagen poética y memoria” en *Eloísa y los bichos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng”; Andrea Bobadilla et al. (2016), *Las obras literarias infantiles: una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva*; y Natalia González (2018), *Emigración e identidad en el libro álbum Eloísa y los bichos de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng*.

De ahí la urgencia de realizar un estudio que muestre la forma en que los principales receptores de la literatura infantil valoran algunas de las obras escritas por autores colombianos, ya que:

A pesar de toda la carga de información que como adultos hemos podido construir y teorizar alrededor de este fenómeno, el mejor crítico, en definitiva, es el niño, receptor potencial de estos libros. Es él quien, a fin de cuentas, asume un libro como propio porque lo conmueve o quien lo margina con la triste condena de la indiferencia. (Díaz, 2007, p.91)

1. Marco teórico

1.1. Animación a la lectura

Dentro del espectro del ‘fomento de la lectura’ existen dos conceptos esenciales: la ‘promoción de la lectura’ y la ‘animación a la lectura’. La primera se refiere a las políticas y programas diseñados para alentar a las personas a leer; mientras que la segunda está relacionada con las estrategias empleadas por los mediadores o intermediarios para crear vínculos entre los libros y los lectores durante el proceso de lectura, esto es, “las actividades y los mecanismos que pondremos en funcionamiento para animar a leer en diferentes contextos” (Cerrillo et al., 2002, p.84).

Carmen Olivares, por ejemplo, plantea que “la animación a la lectura es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (Yepes, 2013, p.33). Betancur, Álvarez y Yepes (En Yepes, 2013) definen esta práctica como:

Cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo. Para ello se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, la lectura en voz alta o la narración. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos. (Yepes, 2013, p.33)

Ahora bien, los mediadores son, según explica Luis Bernardo Yepes (2013), todas aquellas personas encargadas de facilitar el encuentro entre los libros y los lectores (de crear vínculos entre los receptores y el material de lectura), entre quienes se suelen encontrar los padres, los maestros y los bibliotecarios. Sin embargo, el ejercicio de mediación no puede limitarse a fomentar la lectura recreativa, pues debe propender a la formación

de lectores autónomos capaces de acceder a la información presente en cualquier tipo de texto (Yepes, 2013). De allí que Encabo (2004) señale que la 'animación a la lectura' tenga por objeto que el lector reflexione sobre los textos leídos.

Lectura no es una simple decodificación de unos símbolos que se hallan plasmados en un papel, sino que incluye la interpretación semántica, una asimilación de los conocimientos, una selección de los contenidos y, por supuesto, una contextualización de los mismos. (Encabo, 2004, p.308)

1.2. Estética de la recepción

En la introducción que hace Juan Vargas Duarte (1998) al ensayo de Wolfgang Iser titulado "El proceso de la lectura: un enfoque fenomenológico", Vargas recuerda la distinción hecha por Iser entre su teoría y la de Jauss:

La teoría de la recepción se ocupa de lectores reales, coetáneos o posteriores a la obra de arte, cuyas reacciones u 'horizontes de expectativas' están condicionados históricamente. Hans Robert Jauss es, obviamente, uno de sus investigadores más influyentes. La teoría de la reacción estética, en cambio, estudia la interacción entre el texto y el lector implícito. (Vargas, 1998, p.29)

Esto significa que, mientras Jauss (1981) optó por analizar la relación texto-lector desde una perspectiva hermenéutica, Iser (1989) decidió apoyarse en Edmund Husserl (1999) y Roman Ingarden (1998) para estudiar esta misma relación desde la orilla de la fenomenología.

En este sentido, Jauss (1981) se plantea el problema de cómo escribir una historia de la literatura que vaya más allá del mero recuento cronológico de los 'hechos literarios' o del análisis aislado de estos. El autor propone una hermenéutica de la literatura que permita divisar la forma en que el horizonte de expectativas del lector dialoga con el horizonte de expectativas del texto². Constituye, así, una teoría de la comunicación literaria, en la que el lector es siempre un receptor que responde a las obras que lee, reconstruyendo el sentido de las mismas y, en algunos casos, escribe una nueva obra que da continuidad a la discusión planteada por el texto leído en primera instancia.

Cabe resaltar que Jauss (1981) prefiere hablar de 'horizontes de expectativas' en lugar de 'horizontes de comprensión', tal como lo hace Hans-Georg Gadamer (1996), porque en la comunicación literaria no solo entran en diálogo las tradiciones³ dentro las cuales se enmarcan el texto y el lector, sino también lo que el autor espera comunicar con su obra y lo que los lectores esperan encontrar en esta, tanto a nivel de contenido como de estilo. Que es, precisamente, lo que da cabida a la aparición de diversas interpretaciones sobre un mismo texto literario.

En cambio, Iser (1989) se interesa por la interacción entre el lector implícito y el texto literario, preguntándose por la manera en que la obra literaria es reconstruida en la conciencia del lector. Para este autor, las obras no se erigen como tal sino hasta que el lector las actualiza, esto es, hasta que adquieren la forma de un correlato⁴ en la conciencia de quien las lee; el cual está conformado, a su vez, por los correlatos intencionales que elaboró y plasmó el autor en los enunciados del texto literario. Para comprender mejor lo anterior, se explicarán cuatro conceptos básicos de esta teoría.

El primer concepto hace referencia a aquella función de la conciencia encargada de asignar nombre y significado a los objetos percibidos: la 'intencionalidad'. Para la tradición fenomenológica, la conciencia está siempre volcada hacia un otro con la intención de designarlo. Intención que se realiza en tres actos: los de dar sentido (asignación de significante), los de cumplir el sentido (asignación y actualización del significado) y los actos sensibles (expresión del sentido a través del lenguaje). Así, pues, los correlatos intencionales tienen que ver con el sentido al cual apuntan los enunciados en su relación con los demás, es decir, a la verdad que se esconde más allá de los signos lingüísticos y que ha de ser descubierta por el lector a través de la realización de los "actos de conciencia" anteriormente explicados.

El segundo concepto es el de los 'espacios vacíos'. El carácter intencional y virtual de la obra literaria impide la determinación total de los objetos representados en esta, pues sus correlatos se dirigen hacia unas otredades ausentes (lugares, personajes, cosas) que el lector debe recrear o cocrear en su conciencia. Esto significa que el lector debe rellenar los espacios vacíos partiendo de los elementos dados por el texto, como las descripciones, de manera tal que logre construir una imagen completa de los objetos representados.

Lo anterior conduce al tercer concepto, el cual está conformado por el binomio protensiones/retenciones. Según Iser (1989), la paulatina formación del objeto virtual o imaginario que es el texto, a partir de los objetos representados en los correlatos, implica la existencia de una serie de expectativas sobre lo que va a pasar ('protensiones') y recuerdos de lo que ya se leyó ('retenciones'). Estos dos elementos conllevan a la modificación constante de la imagen que el lector se hace de los objetos representados en el texto y, por tanto, del texto mismo.

El cuarto y último concepto corresponde a la fase final de la lectura: la 'concreción'. En la cual se actualiza por completo el sentido de la obra y esta adquiere el estatuto de objeto puramente intencional, es decir, que "el sentido del texto tiene el carácter de un suceso y, por lo tanto, de un correlato de nuestra conciencia" (Iser, 1989, p. 159).

1.3. Las etapas del desarrollo cognitivo y lector

Ahora bien, para la selección de los libros y el análisis del impacto que estos tuvieron en el público, se tuvo en cuenta la relación que Cerrillo (2004) estableció entre las etapas del desarrollo cognitivo planteadas por Piaget y los distintos tipos de libros infantiles y juveniles.

Tabla 1

Desarrollo cognitivo y lector

Etapa	Edad	Características	Lecturas
Sensomotora	0 a 2 años	Inteligencia práctica. El niño se ve atraído por el movimiento	Lectura lúdica: rimas, juegos de palabras, rondas, etc.
Preoperacional	2 a 7 años	Inicia el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.	Libros álbum breves con escasa carga conceptual.
Operaciones concretas I	7 a 9 años	Primera orientación al mundo objetivo. El niño desarrolla las habilidades necesarias para resolver problemas que afectan directamente a los objetos y sujetos.	Historias realistas, pero concisas.
Operaciones concretas II	9 a 11 años	Se profundiza el desarrollo del pensamiento lógico.	Literatura fantástica, de aventuras y de acontecimientos históricos. Las lecturas deben guardar proporción entre el diálogo y la acción.
Operaciones formales	12 a 15 años	Desarrollo del pensamiento abstracto. Inicia la búsqueda de la identidad y la construcción de la personalidad.	Literatura de aventuras, policíaca, de misterio y sentimental. La extensión de estas lecturas puede ser mayor.
Maduración	15 años en adelante	Paso de la pubertad a la juventud. Fase estético-literaria.	Etapa de la maduración lectora. Las tramas deben ser complejas y los personajes estar bien caracterizados. Asimismo, la extensión de las obras puede aumentar aún más.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Cerrillo (2004).

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos del estudio se implementó el método etnográfico, bajo la modalidad de observación participante. Metodología en la que el investigador participa activamente de las actividades que está observando (Gutiérrez, 2007).

2.1 Participantes

La intervención se realizó con estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de una institución educativa ubicada en el sur-occidente de Cali, de carácter privado y cuya área de influencia es la comuna 18, en cuya composición predominan las viviendas de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3⁵.

Al momento de esta investigación, 4to grado tenía un total de 27 estudiantes, 14 mujeres y 13 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 11 años con la siguiente concurrencia: un estudiante de 11 años, dos de 8 años, ocho de 10 años y dieciséis de 9 años. A su vez, seis estudiantes provenían de territorios ubicados por fuera del área metropolitana de la ciudad, tales como: Tumaco (Nariño), Bogotá (Cundinamarca), Popayán (Cauca) y Alto de los chorros (zona rural de Cali).

Por su parte, 5to grado estaba conformado por 21 estudiantes, 11 mujeres y 10 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 13 años con la siguiente concurrencia: dos estudiantes de 13 años, dos de 12 años, nueve de 11 años y ocho de 10 años. Además, doce estudiantes provenían de lugares distintos a Cali: España, Medellín (Antioquia), Villavicencio (Meta), Cauca (departamento de Colombia), Cúcuta (Norte de Santander), Buenaventura (Valle del Cauca), Jamundí (Valle del Cauca) y Palmira (Valle del Cauca).

2.2. Instrumentos

Se seleccionaron tres obras de literatura infantil escritas por autores colombianos, que abordan problemas como el desplazamiento forzado, la violencia insurgente y la pobreza. Estas son: *Camino a casa* (Buitrago, 2008), *Eloísa y los bichos* (Buitrago y Yockteng, 2009) y *El árbol triste* (Arciniegas, 2009).

Tabla 2

Trama de los libros seleccionados

Libro	Trama
Camino a casa	Al salir del colegio, una niña logra que un león la acompañe en el camino de regreso a su casa; durante el recorrido deben atravesar barrios pobres, recoger a su hermano en la guardería y conseguir que les fíen ⁶ en la tienda para hacer la comida antes de que la madre llegue del trabajo (el padre está ausente). Cabe resaltar que: el león parecía ser una estatua en honor a Jorge Eliécer Gaitán, pues el pedestal exhibía la fecha del Bogotazo (1948) ⁷ ; y en la habitación donde dormía la niña con su hermano y su mamá, había una pila de periódicos que hablaban, en primera plana, de los desaparecidos durante la toma y retoma del Palacio de Justicia.
Eloísa y los bichos	Eloísa (la niña protagonista) y su padre se desplazan desde el campo hasta la ciudad para comenzar una nueva vida. La ciudad está habitada mayoritariamente por bichos, pero poco a poco consiguen adaptarse a su nuevo entorno; sin embargo, siempre tienen presente lo que dejaron atrás (la madre de Eloísa).
El árbol triste	Tres pájaros migran a un país vecino, huyendo de la guerra que azota al suyo y se instalan en el árbol que tiene la narradora frente a su casa. No obstante, los pájaros deciden volver a su país por segunda vez y jamás regresan al árbol que lo acogió en el exilio.

2.3. Procedimiento

La intervención, realizada a lo largo de tres semanas, estuvo guiada por una secuencia didáctica, en la cual se definieron las actividades de acuerdo con los momentos de cada de sesión y los objetivos de estas.

Tabla 3

Secuencia didáctica

Semana 1: <i>Eloísa y los bichos</i>				
Momento	Propósito	Actividad	Duración	Fecha
Actividades previas (antes de la lectura, motivación, sensibilización, activación de conocimientos previos)	Presentación	Presentación de la tallerista y del proyecto. Desplazamiento al salón de audiovisuales. Presentación del libro y del autor.	30 minutos	5to.grado septiembre 12 de 2019.
Actividades de lectura (durante la lectura)	Lectura del libro <i>Eloísa y los bichos</i>	Lectura en voz alta y guiada con preguntas, y conversación en torno al libro.	30 minutos	4to grado: septiembre 13 de 2019.
Actividades de autoevaluación (después de la lectura)	Cartelera mural	Realización de una cartelera-mural, en la que cada estudiante dibujará lo que Eloísa “dejó atrás” y expresará lo que sintieron con su historia.	40 minutos	
Semana 2: <i>Camino a casa</i>				
Momento	Propósito	Actividad	Duración	Fecha
Actividades previas	Presentación	Desplazamiento al salón de audiovisuales, presentación del libro y del autor.	20 minutos	5to. grado: septiembre 19 de 2019.
Actividades de lectura y escritura	Lectura del libro <i>Camino a casa</i>	Lectura en voz alta y guiada con preguntas; y conversación en torno al libro	30 minutos	4to. Grado: septiembre 20 de 2019.
Actividades de autoevaluación	Ejercicio de escritura	Escritura de un breve texto, en el que narrarán la historia del padre ausente y explicarán por qué no está con su familia.	50 minutos	

Semana 3: <i>El árbol triste</i>				
Momento	Propósito	Actividad	Duración	Fecha
Actividades previas	Presentación	Desplazamiento al salón de audiovisuales, presentación del libro y el autor.	20 minutos	
Actividades de lectura	Lectura del libro <i>El árbol triste</i>	Lectura en voz alta de corrido.	20 minutos	5to. grado: octubre 3 de 2019.
Actividades de autoevaluación	Lluvia de ideas y ejercicio creativo.	1. Se realizará una lluvia de ideas para responder a las preguntas: ¿De qué país son los pájaros? ¿Por qué su país está en guerra? 2. Cada estudiante pintará el árbol del país de los pájaros.	60 minutos	4to. Grado: octubre 4 de 2019.

3. Resultados

3.1. Cuarto grado

3.1.1. Semana 1

Las interpretaciones realizadas por los estudiantes de 4to. grado sobre *Eloísa y los bichos* fueron de carácter literal y con una fuerte carga emocional, pues estos concluyeron que Eloísa y su padre realmente se mudaron a una ciudad habitada por bichos. Este desplazamiento respondió, principalmente, a la muerte de la madre (evento que, según la mayoría, estuvo relacionado con enfermedades como el cáncer o el derrame cerebral), tal como se observa en el Gráfico 1. No obstante, dos estudiantes argumentaron factores sociales como la falta de oportunidades laborales y educativas, así como la inseguridad presente en la zona donde vivían (en este caso, un estudiante planteó que “donde vivían era muy peligroso” y que a la madre “le pegaron un tiro”).

Gráfico 1

Interpretación gráfica de *Eloísa y los bichos*. 4to. grado



Fuente: S. V.

En cuanto la procedencia de los personajes, la mayor parte del grupo respondió que Eloísa y su padre provenían de lugares genéricos y apartados de los grandes centros urbanos, tales como: el campo, el bosque, la finca o algún pueblo; mientras que un número reducido de estudiantes indicó lugares concretos como Bogotá, Tumaco, Popayán y el sector de La Cruz (zona semi rural de Cali). Sus dibujos, por otro lado, indican que el desplazamiento de los personajes estuvo marcado por el dolor, pues el llanto aparece de manera recurrente en ellos y en uno, incluso, se puede observar la figura de la muerte. Cabe resaltar que una niña escribió en la parte de atrás de su dibujo que Eloísa fue forzada por su padre a abandonar a su mamá.

Ahora bien, durante la discusión que se desarrolló en torno al libro, se les planteó a los estudiantes la posibilidad de que los bichos fueran producto de la imaginación de Eloísa y que representaban la forma en que ella veía a los demás habitantes de la ciudad. Pero ellos no estuvieron de acuerdo.

3.1.2. Semana 2

Durante la lectura de *Camino a casa*, los estudiantes lograron identificar la metáfora principal de la obra (la relación entre el padre y el león), pero las fechas del “Bogotazo” y la toma al Palacio de Justicia no les comunicaron nada en términos históricos. Por ello, recurrieron a dos estrategias que les permitieran comprender la historia ante la que se

encontraban: la primera, fue la construcción de interpretaciones de carácter fantástico que explicaran la transformación del padre en león. La segunda, fue la elaboración de interpretaciones realistas que explicaran la ausencia del personaje a través de la muerte o su desaparición. De este modo, se conformaron tres grupos de estudiantes según el tipo de hipótesis que elaboraron.

Dentro del primer grupo se encuentran tres niñas que hablaron de brujería, un niño que dijo que el padre se había transformado repentinamente en estatua en 1948 y otro que explicó el fenómeno desde una mirada religiosa: “En la biblia [se dice que] si uno cree en Dios resucitará como animal, así que creo que se murió y una estatua de león tomó el control”. En el segundo grupo se ubican 19 estudiantes, de los cuales 18 hablaron de decesos en accidentes de tránsito y ahogamientos en el mar y solo uno sugirió una muerte violenta en medio de un enfrentamiento armado. Y, en el tercero, se encuentran los tres estudiantes restantes, cuyas hipótesis tenían que ver con una posible desaparición: el primero explicó que “el papá tuvo que ir a otro país por motivos de trabajo”; el segundo, que “se perdió [...] lo secuestraron y no pudo volver”; y el tercero, que “el papá trabajaba en la guerrilla entonces tiraron una bomba y entre los heridos él era uno de ellos entonces el padre estuvo varios días en el hospital y perdió la memoria [...] y ya no sabía dónde quedaba la casa de su familia”.

3.1.3. Semana 3

Lo primero en hacerse evidente en este encuentro fue el bajo impacto que tuvo el *Árbol triste* en los estudiantes. Su lectura, en vez de provocar el interés, dispersó al público, lo cual afectó significativamente la participación en la lluvia de ideas. No obstante, la actividad arrojó las siguientes interpretaciones sobre la guerra y la vida de los pájaros presentes en el libro:

1. El árbol de la historia está triste porque los pájaros regresaron a su país.
2. Los pájaros no sobrevivieron a la guerra de su país.
3. Los pájaros se fueron de su país porque: no los querían, sufrían por el racismo, “un país ataca al otro por el presidente” (el presidente era Trump o Maduro), el Ejército de Liberación Nacional (ELN)⁸ o las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)⁹ provocan una guerra.
4. Los pájaros provenían de: Vietnam, el Amazonas, Colombia y Estados Unidos.

Finalmente, se llevó a cabo la actividad de cierre, en la que los estudiantes pintaron el árbol donde vivían los pájaros en su país natal. Este ejercicio se realizó en completo orden y los estudiantes se esforzaron bastante, aunque la mayor parte de las pinturas exponían árboles similares al presentado por el autor en su libro: un árbol cuyas hojas se han tornado naranjas por la llegada del otoño, como se puede apreciar en el Gráfico 2.

Gráfico 2

Interpretación gráfica de *El árbol triste*. 4to. grado



Fuente: K. V.

3.2. Quinto grado

3.2.1. Semana 1

Las interpretaciones elaboradas por los estudiantes de 5to grado sobre el libro *Eloísa y los bichos* son un poco más profundas, en comparación con las de los estudiantes de 4to grado. No obstante, este grupo omitió mayoritariamente el tema de la ausencia de la madre (solo dos estudiantes la tuvieron en cuenta), enfocándose más en los factores sociales que podrían haber motivado el desplazamiento de Eloísa y su padre. Desplazamiento que, según estos, se dio entre el campo y la ciudad y estuvo relacionado con la pobreza, el desplazamiento forzado y la falta de oportunidades laborales y educativas, tal como lo presenta el Gráfico 3.

Gráfico 3

Interpretación de *Eloísa y los bichos*. 5to. grado

ANGEL RAMSES RAMIREZ IONA
SE MUDARON PORQUE NECESITABA ESTUDIAR
TRABAJAR Y LA MAMA SE MORIO

Fuente: A.R.

Adicionalmente, este grupo logró decodificar la metáfora de los bichos, concluyendo que estos eran producto de la imaginación de Eloísa y que representaban lo raro que se sentía ella en la ciudad¹⁰.

3.2.2. Semana 2

Durante la lectura de *Camino a casa*, el grupo comprendió rápidamente la metáfora central de la obra y adujo razones sociales para explicar la relación entre el padre y el felino. En los ejercicios de escritura los estudiantes plantearon que la ausencia del padre estaría relacionada con fenómenos como el asesinato, la violencia de Estado, el narcotráfico, la cárcel, la violencia subversiva y las largas jornadas de trabajo; pero también, que la niña sentía que su padre la acompañaba y cuidaba bajo la figura del león. Sin embargo, una estudiante sugirió una posible infidelidad y abandono del hogar por parte del padre y dos más atribuyeron la ausencia de este personaje al estigma de una enfermedad hereditaria.

Por otro lado, las actividades dieron cuenta del conocimiento que tenía el grupo sobre el “Bogotazo”, la toma al Palacio de Justicia y el auge del narcotráfico. Pues hablaron del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, la guerrilla del Movimiento 19 de abril (M-19)¹¹ y el impacto que tuvo el narcotráfico en la ciudad de Cali durante la década del ochenta.

3.2.3. Semana 3

Tal cual como sucedió con el otro grupo, *El árbol triste* no llamó la atención de los estudiantes. Sin embargo, escucharon atentamente la historia y participaron con entusiasmo en la lluvia de ideas. Actividad que arrojó como resultado las siguientes hipótesis:

1. El árbol de la historia está triste porque los pájaros regresaron a su país.
2. Los pájaros no sobrevivieron a la guerra de su país.
3. La guerra del país de los pájaros fue desatada por: la corrupción, la crisis económica, la lucha entre liberales y conservadores, Uribe, las diferentes guerrillas (FARC, ELN, EPL¹², M19).
4. Los pájaros provenían de: África, Colombia, Corea, Bogotá.

Ahora bien, las pinturas de los estudiantes de este grupo evocan destrucción, guerra y caos. Muchos de los árboles están en llamas y otros están calcinados, y en algunas pinturas se ve a los pájaros huir por cuenta de los destrozos; tal y como ocurre en el Gráfico 4.

Gráfico 4.

Interpretación gráfica de *El árbol triste*. 5to. grado



Fuente: S.L.

Una pintura, incluso, presenta a una persona quemada con expresión de terror y desesperación, mientras los pájaros escapan del lugar. Lo cual evidencia que los niños y niñas de quinto grado tienen una mayor capacidad de abstracción, en comparación con los y las estudiantes del grado cuarto.

4. Discusión

4.1. Las capacidades cognitivas

La mayor parte de los niños de cada grupo se encontraban en la misma etapa del desarrollo cognitivo (ver tabla 1), lo cual implicaba que sus lecturas reposarían sobre el mismo nivel de comprensión y que sus interpretaciones guardarían, por tanto, cierta similitud. Sin embargo, las semejanzas existentes entre las lecturas de estos estudiantes y las de aquellos que por su edad se encontrarían en una etapa del desarrollo cognitivo más adelantada, se deben a que la capacidad interpretativa de las personas también está condicionada por su zona de desarrollo próximo. Esto es, por “[...] el lugar de desarrollo de las funciones mentales superiores (memoria, atención voluntaria, razonamiento o metacognición), las cuales surgen en el contacto con la colectividad dentro del marco de

colaboración con otras personas y de las experiencias sociales” (Venet y Correa, 2014, p.8).

De ahí que la lectura de *Eloísa y los bichos* arrojara resultados tan diferentes de un grado a otro, pero muy similares entre los integrantes de cada uno: en cuarto grado prevalecieron interpretaciones de carácter emotivo (los personajes se mudaron a la ciudad a causa de la tristeza que les produjo la muerte de la madre/esposa); mientras que en quinto grado predominaron las lecturas que vinculaban la migración de los personajes a problemáticas sociales propias de Colombia, tales como el desplazamiento forzado¹³ y la falta de oportunidades laborales y educativas.

4.2. La recepción de las obras

No obstante, la subjetividad también jugó un papel importante en la manera en que el público resignificó los textos trabajados. Para comprender cómo sucedió esto es necesario volver sobre los planteamientos de Iser (1989) y Jauss (1981). En primer lugar, las obras de Jairo Buitrago y Triunfo Arciniegas tienen que ser completadas por los lectores para erigirse como tales, ya que poseen una serie de ‘espacios vacíos’ relacionados con los objetos representados en estas (personajes, lugares, situaciones), pues su carácter es eminentemente virtual, es decir, que el lector las concreta o da forma en su consciencia (Iser, 1989).

En segundo lugar, la ‘concreción’ de las obras literarias no solo depende de la información que estas suministren, sino del horizonte de expectativas del lector, o sea, su experiencia vital y sus experiencias artísticas previas (Jauss, 1981). Esto significa que el sentido de la obra es reconstruido de acuerdo con la visión de mundo del lector y a partir los interrogantes que este se plantea frente al texto.

Por ello, no debe sorprender que, respecto a *Camino a casa*, una estudiante hablara de violencia de Estado; otra, de narcotráfico y otro, de Jorge Eliécer Gaitán y el Bogotazo. Ni que la mayoría de estudiantes -tanto de cuarto como de quinto- creyeran que Eloísa y su padre provenían del campo, pues el desplazamiento forzado y la falta de oportunidades son problemáticas muy comunes en Colombia; sumado que buena parte de los estudiantes de ambos grupos provenían de zonas periféricas del país. De la misma manera que no es casualidad que los análisis hechos por los integrantes de ambos grupos sobre el libro de Arciniegas fueran tan parecidos, pues estaban íntimamente relacionados con su contexto inmediato, así como con lo que se transmitía por ese entonces en televisión (la crisis de Venezuela, los constantes enfrentamientos entre Trump y Maduro y las constantes denuncias hacia Álvaro Uribe Vélez, entre otras cosas).

Ahora bien, la ‘distancia estética’¹⁴ que separa a los libros del público se hizo evidente a través de las emociones y reacciones suscitadas por cada una de las lecturas; siendo

escasa o nula para el caso de *El árbol triste*, y muy grande en el caso de *Camino a casa* y *Eloísa y los bichos*. Ya que la vaguedad o abstracción con la que fue caracterizado el conflicto bélico del primer libro impidió a los niños verse involucrados en la historia y, por tanto, descubrir nuevas formas de entender su realidad; a diferencia de lo que pasó con los otros dos libros.

4.3. El ejercicio de mediación

La selección de *Eloísa y los bichos* resultó afortunada para ambos grados: en 4° la historia y las ilustraciones no solo causaron gran asombro, sino que lograron que los estudiantes empatizaran con el personaje principal a causa de la pérdida que sufrió (la muerte o alejamiento de su madre); mientras que en 5°, los estudiantes construyeron complejas, pero verosímiles teorías sobre las razones por las que Eloísa y su padre se mudaron. Asimismo, se valoran como exitosas las actividades desarrolladas a partir de este libro, pues la lectura guiada facilitó la comprensión de la obra, el debate permitió al público relacionar la historia de Eloísa con su propia historia de vida y el ejercicio creativo llevó a los estudiantes a expresar los sentimientos que les suscitó cada lectura.

Otro acierto evidente fue la selección de *Camino a casa*, al igual que las actividades propuestas en torno a este. Dado que su lectura capturó la atención de los integrantes de ambos grupos, estimuló su imaginación y motivó la escritura de relatos que daban cuenta de aquellos elementos y discursos presentes en las vidas de los estudiantes, que podrían explicar -a su vez- la trama del libro: brujería, religión, deudas, migración, narcotráfico y violencia insurgente, etc.

El árbol triste, en cambio, aburrió a la mayoría de los estudiantes de ambos grupos, a causa de la forma tan abstracta en que el autor representó la guerra. Sin embargo, la lluvia de ideas dio lugar a una participación activa; de manera tal que, cuando llegó la hora de realizar la pintura, hubo grandes muestras de creatividad, esfuerzo y concentración.

Con lo cual, se puede reafirmar la importancia de realizar actividades que fomenten la reflexión en torno a los textos trabajados, de modo que la experiencia contribuya a la formación de lectores autónomos, capaces de realizar análisis profundos y adoptar una postura propia, tal como sugieren Encabo (2004) y Yepes (2013).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que los niños con quienes se desarrolló este estudio no solo son capaces de comprender los hechos que rodean sus vidas, sino que necesitan espacios seguros para expresar lo que piensan y sienten sobre la convulsa realidad social del país en el que viven. De allí que esta investigación constituya un llamado para que los adultos vean a los niños como interlocutores válidos,

con quienes pueden y deben hablar sobre temas complejos. Pues el narcotráfico, la guerra y la pobreza no miran a otro lado cuando se trata de la infancia.

Asimismo, esta investigación pone en evidencia que para lograr una experiencia de animación a la lectura significativa es absolutamente necesario tener presentes cuatro elementos: la etapa del desarrollo cognitivo, en la cual se encuentra el grupo con el que se va a trabajar; los 'horizontes de expectativas' del texto y del lector; la 'intencionalidad' del autor y los 'espacios vacíos' presentes en el texto. Solo así el mediador podrá desarrollar un trabajo adecuado, con preguntas y comentarios que conduzcan a los lectores a realizar las 'protensiones', 'retenciones' y 'concreciones' necesarias para que el sentido del texto sea actualizado. Sumado a que se contará con mayores probabilidades de que la distancia estética juegue a favor de los lectores, produciendo un cambio en el horizonte de expectativas de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniegas, T. (2009). *El árbol triste*. Ediciones SM.
- Banco de la República (2015). *Los niños piensan la paz*. Autor.
- Bobadilla, A.; Palma, J. y Piza, Y. (2016). *Las obras literarias infantiles: una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva* [tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Babel Libros.
- Castaño, A. y Valencia, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 15(1), 114-131.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En E. Encabo y A. López (coord.), *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 247-259). Ediciones Octaedro.
- Departamento Nacional de Estadísticas (2019). *Boletín Técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares septiembre 2021*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/178-english/sociales/cultura/2921-gran-encuesta-integrada-de-hogares?phpMyAdmin=3om27vamm65hhkhrtgc8rrn2g4>
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Editorial Norma.

- Encabo, E. (2004). A la búsqueda de la lectura: la importancia didáctica de la animación. E. Encabo y A. López (coord.), *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 305-318). Ediciones Octaedro.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Garzón, K. y Hernández, J. (2018). La Colombia imaginada, trazos de paz: La literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior. *Innovación Educativa*, 18(78), 13-32.
- González, L. (2016). La violencia y la problemática social colombiana como argumento y trasfondo del libro infantil [tesis doctoral, Univerzita Karlova]. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/18290>
- González, N. (2018). Emigración e identidad en el libro álbum *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 29, 418-434.
- Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor y S. Roca (Presidencia), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Conferencia llevada a cabo en el XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE), Alicante, España.
- Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas 2*. Alianza Editorial.
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Taurus/UIA.
- Iser, W. (1989). El proceso de lectura. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (pp.149-164). Visor.
- Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de Vista*, IV (12), 34-40.
- Jauss, H. R. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Editorial Gredos.
- Troncoso, A. (2014). *Imagen poética y memoria en "Eloísa y los bichos" de Jairo Buitrago y Rafael Yocketeng*. Ponencia presentada en el IV Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur, Buenos Aires, Argentina.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (s.f.). Registro Único de Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

- Vargas, J. (1998). El proceso de lectura: un enfoque fenomenológico (Introducción). En M. Alcides (ed.), *Para leer al lector* (pp. 29). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Yepes, L. B. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos en formación*. Ministerio de Educación y Cultura.

¹ Licenciada en Literatura por la Universidad del Valle (Colombia). En mi trayectoria profesional me he desempeñado como promotora de lectura, docente de Español y Literatura y orientadora pedagógica de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, cuento con formación en desarrollo infantil, enfoques del aprendizaje y salud mental comunitaria.

² El cual corresponde al horizonte de expectativas del autor.

³ Marcos ideológicos que posibilitan la comprensión y la interacción del ser humano con el mundo.

⁴ En el sentido estricto de la palabra, un correlato es un elemento que se corresponde con otro, en una correlación. En este contexto, serían aquellas imágenes, conceptos e ideas que el lector recrea en su conciencia a medida que lee el texto, desarrollando una correlación entre éstas y las que el autor plasmó en el texto.

⁵ Esto es, que pertenecen a sectores de la población de clase baja y media-baja.

⁶ Préstamo cuyo respaldo reside en la palabra de quien lo solicita y que, generalmente, consiste en la venta de alimentos que después serán pagados.

⁷ Político colombiano, militante del Partido Liberal y abanderado de las causas populares; por lo cual era conocido como “el caudillo del pueblo”. En 1948 fue asesinado en medio de un acto público. Su muerte desató la ola de disturbios conocida como El Bogotazo y el homicidio adquirió la categoría de magnicidio.

⁸ El Ejército de Liberación Nacional (ELN), es una organización guerrillera insurgente y terroristacolombiana de extrema izquierda que opera en Colombia y Venezuela.

⁹ Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) fueron una organización guerrillera insurgente colombiana de extrema izquierda, basada en la ideología y los principios del marxismo-leninismo, y del bolivarianismo.

¹⁰ En el curso de la discusión se preguntó a los estudiantes si alguna vez se habían sentido como Eloísa, ya sea cuando ingresaron al colegio o cuando llegaron a Cali, ante lo cual todos respondieron que sí.

¹¹ El Movimiento 19 de abril, conocido por su acrónimo M-19, fue una organización guerrillera urbana colombiana, surgida después de las irregularidades en las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970.

¹² El EPL o Ejército Popular de Liberación es una guerrilla colombiana cercana a la doctrina maoísta y estalinista. En 1991 se desmovilizaron cerca de 2200 guerrilleros, tras llegar a un acuerdo de paz con el gobierno colombiano. No obstante, este grupo insurgente se mantiene activo por cuenta de un número reducido de militantes que no se acogió al proceso de paz.

¹³ Proceso de migración interna, en el que un grupo de personas se ve obligado a abandonar su lugar de residencia por cuenta de la violencia y la coerción ejercidas por grupos armados al margen de la ley, especialmente, organizaciones guerrilleras y paramilitares.

¹⁴ Distancia “existente entre el horizonte de expectativas previo y la aparición de una nueva obra cuya aceptación puede tener como consecuencia un ‘cambio de horizonte’ debido a la negación de experiencias similares o por la toma de conciencia de experiencias expresadas por primera vez” (Jauss, 2013, p.180).