

**CONSTRUCCIÓN DE UN CANON FLEXIBLE DE LITERATURA
INFANTIL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIANA**

MARIEN GABRIELA CHAMORRO GUERRERO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO**

2018

i

**CONSTRUCCIÓN DE UN CANON FLEXIBLE DE LITERATURA
INFANTIL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIANA**

Tesis presentada para obtener el título de
Magister en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas
Universidad de Nariño, San Juan de Pasto

Asesora:
Dra. MYRIAM JIMÉNEZ QUENGUAN

MARIEN GABRIELA CHAMORRO GUERRERO

2018

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el Informe de investigación son responsabilidad exclusiva de la autora”.

Artículo 1º del Acuerdo 324 del 11 de octubre de 1996, emanado por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: noviembre 29 de 2018

Calificación 95 puntos

DR. JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ
Presidente del jurado

DRA. PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ
Firma del jurado

MG. JAIRO ANDRÉS ORTEGA BASTIDAS
Firma del jurado

San Juan de Pasto, noviembre de 2018

2018

Copyright © 2018 por Marien Gabriela Chamorro Guerrero.

Todos los derechos reservados

Dedicatoria

A mi familia, maestros, amigos, amores y compañeros.

A mis autores favoritos, especialmente a Ana María Machado, cuyas palabras me han hecho profundamente feliz y me han permitido redescubrir para otros un modo de felicidad que es derecho de todos.

Agradecimientos

A mi familia, por su amor y apoyo incondicional en las más descabelladas aventuras.

A la Universidad de Nariño y a los docentes de la maestría por sus enseñanzas.

A mi asesora y maestra, la Dra. Myriam Quenguan por su calidad personal, apoyo y confianza.

Al Dr. Edmundo Calvache, gran maestro, por impulsarme a soñar.

A los maestros, autores, investigadores, bibliotecarios, críticos y promotores de lectura y escritura, que participaron como especialistas con su selección de obras en la presente investigación por compartir su experiencia, y en especial por su generosidad y su tiempo. Del mismo modo, al Dr. Arturo Guevara de la Universidad Distrital, Harold Munévar de Fundalectura, Fabio Enrique Barragán de Unisangil, Irene Vasco y Silvia Castrillón quienes en este recorrido me respondieron con interés y generosidad, gracias por su amabilidad, escucha, interlocución pertinente y orientación bibliográfica.

A Patricia Calonje, mi amiga y maestra, por su lectura experta y por el respeto y corazón que le imprime a todo lo que hace. Gracias por la rigurosidad y la paciencia.

A Jorge Cabezas, imprescindible lector y conversador.

A quienes con su conocimiento y experiencia contribuyeron a concluir esta historia casi interminable: María Isabel Torres, mi hermana Margarita, mi cuñado Alex y mi sobrino Steven por sus labores dedicadas de búsqueda bibliográfica; a mis amigas Martha Cecilia Parra, Ingrid Consuelo Muñoz, Adriana Osorio, Víctor Manuel Muñoz, Patricia Escobar, Geraldine Gómez, Claudia Patricia Quintero, Leyda Zúñiga, María Lucía Muñoz, Gustavo Aragón y Miguel Angel Panaifo por su ayuda invaluable; a Adolfo Córdova por haber concebido un curso sobre canon transmedia que me permitió enriquecer las reflexiones que aún no encontraban salida; a Christian Hernández por su compañía y guía amable en Bogotá y finalmente, a Érica Soto y César Paz, por sus aportes en el manejo estadístico. A todos gracias por su apoyo, confianza y por existir.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general construir un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana. Centrar la atención en la literatura es importante por la necesidad que tienen las sociedades actuales de volver su mirada hacia lo humano, potenciar la imaginación y la fantasía, fomentar nuevas perspectivas sobre la realidad y permitir la reconstrucción de la subjetividad. Indaga sobre el lugar de la literatura, el canon y la formación literaria en la educación básica colombiana, desde su legislación y algunos referentes y materiales gubernamentales, así como en las voces de un grupo de maestros a partir de una Ficha-cuestionario, para contrastar los hallazgos con la selección de un canon literario propuesto por un grupo de especialistas. Por tanto, es un estudio exploratorio y propositivo cuya resolución metodológica se realiza con un paradigma mixto desde un enfoque hermenéutico crítico. Sus principales referentes teóricos son tomados de la semiótica, la pedagogía, la sociología y la literatura.

Entre las conclusiones más relevantes está reconocer el valor de la literatura infantil en la formación estética, lectora, literaria y ciudadana. Así como en la creación y fortalecimiento de relaciones significativas y duraderas de niños, jóvenes y adultos con la lectura, la escritura y la literatura. El canon resultante es un documento en discusión que puede constituirse en una puerta de entrada para maestros y adultos mediadores en el mundo de la literatura infantil, cuyo uso les permita nuevas posibilidades de experiencia literaria y conversación. Del mismo modo, como un derrotero para la construcción de itinerarios lectores para niños y jóvenes. En esta misión, se ha de exigir la aplicación real de las políticas educativas de acuerdo con las cuales debe existir una biblioteca escolar en cada sede educativa como entorno propicio para apoyar y fortalecer la formación lectora y literaria, que apoya principalmente, la construcción de vínculos con las diversas prácticas de comprensión y producción textual de la sociedad.

Palabras clave: literatura infantil, canon escolar, políticas educativas, educación básica colombiana, colección semilla, formación literaria, biblioteca escolar.

Abstract

This research is about the literary canon. Its general objective is to build a canon of children's literature for basic education in Colombia. Assign a place to the literature is important for the need of modern societies to turn their eyes towards the human, to promote imagination and fantasy, to promote the new perspectives on reality and to allow the reconstruction of subjectivity.

Its focuses on the revision of the place of literature and literary education in Colombian education, from its legislation and some references and governmental materials, as well as the opinions of a group of teachers from a retrospective, to contrast them with the selection of a literary canon proposed by a group of specialists. Therefore, its methodological resolution is carried out with a mixed paradigm, the critical hermeneutic approach and an exploratory study, whose main theoretical references are taken from semiotics, pedagogy, sociology and literature.

In the same way, the most relevant conclusions is to recognize the value of children's literature from early childhood to the grave to generate significant and permanent links with the reading and literature. This becomes thought as a document in a discussion that will be a gateway for teachers and adult mediators in the world of literature, offering the opportunity to bring new opportunities and possibilities to their communities. In this work is important the support of the teachers in the real application of the educational policies in which the school library is contemplated and considered as the propitious environment to support and to strengthen the reading and literary formation, that mainly supports, the construction of bonds with various practices of understanding and textual production of society.

Keywords: literary canon, educational policies, educación básica colombiana, colección semilla, formación literaria, biblioteca escolar semiotics, sociology and literature.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
<i>Tema de la investigación</i>	<i>3</i>
Capítulo 1 Problema de investigación.....	4
<i>Planteamiento del problema</i>	<i>4</i>
Preguntas orientadoras	11
Formulación de la pregunta principal.....	12
<i>Objetivos</i>	<i>12</i>
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
<i>Justificación.....</i>	<i>12</i>
Capítulo 2 Antecedentes.....	17
<i>La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel regional</i>	<i>17</i>
<i>La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel nacional.....</i>	<i>21</i>
<i>La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel internacional</i>	<i>23</i>
<i>Consideraciones sobre el estado de la cuestión</i>	<i>31</i>
Capítulo 3 Marco de referencia de la investigación.....	33
<i>Marco legal.....</i>	<i>33</i>
Convención sobre los derechos del niño	33
Constitución política de Colombia de 1991	35
Ley General de Educación	37
Código de infancia y adolescencia	38
<i>Marco contextual</i>	<i>39</i>
Colombia y su educación básica	40
El Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) y el Programa Mil maneras de leer	46
El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento” y la Colección semilla.....	48
<i>Marco teórico – conceptual.....</i>	<i>49</i>
Aproximación a la idea de canon literario escolar	50
Nociones de canon	51
Nociones de literatura.....	58
La literatura infantil: un juego de matrioskas.....	65
Orígenes del concepto	66
Hacia una definición y clasificación de la literatura infantil	68
Periodización y clásicos de la Literatura infantil.....	71
Aproximación a las relaciones entre literatura y escuela	75
El lugar de la literatura en la escuela.....	76
Relaciones de los maestros con la lectura, la literatura y las bibliotecas.....	80
La comprensión y producción textual como procesos.....	85

De la enseñanza de la literatura a la formación literaria	88
Capítulo 4 Diseño metodológico	94
<i>Paradigma</i>	94
<i>Enfoque</i>	95
<i>Tipo de estudio</i>	96
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de la información</i>	97
<i>Unidad de análisis</i>	101
<i>Unidad de trabajo</i>	102
Un conjunto de documentos gubernamentales	102
Un grupo de maestros de instituciones educativas oficiales	102
Un grupo de especialistas	113
Beatriz Actis	113
Patricia Calonje Daly	114
Luis Arleyo Cerón	116
Adolfo Córdova	116
Nathaly López Gutiérrez	117
Diego Fernando Marín	118
Claudia Patricia Quintero Alvarado	119
Carlos Sánchez Lozano	120
Silvia Andrea Valencia	120
<i>Procedimiento de análisis de la información</i>	122
<i>Triangulación de la información</i>	124
<i>Consideraciones éticas</i>	124
Capítulo 5 La literatura y el canon literario en algunos documentos legales y referentes curriculares colombianos	125
<i>Una legislación para la formación integral</i>	125
Decreto 1860 de 1994	126
Resolución 2343 de 1996	127
<i>Documentos alineados con la autonomía curricular</i>	132
Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación	132
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	137
<i>Documentos que surgen de tensiones y contradicciones frente a la autonomía curricular</i>	146
Estándares básicos de competencias del Lenguaje (EBC)	146
Derechos básicos de aprendizaje de Lenguaje (DBA) V1 y V2	150
<i>Consideraciones sobre los documentos y referentes estudiados</i>	159
Capítulo 6 Relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de docentes de la educación básica colombiana	163
<i>Relación del grupo de docentes con la lectura</i>	165
Vínculo con la lectura	166
Tipologías textuales de lectura y frecuencia	169
Motivaciones para leer	174

<i>Relación del grupo de docentes con la literatura y su concepción de clásico</i>	177
Vínculo con la literatura.....	178
Motivaciones sobre el gusto por la literatura	182
Obras consideradas como literatura clásica.....	183
Autores de las obras de literatura consideradas como clásicas	192
Situación de lectura de las obras literarias consideradas clásicas	196
Concepción de clásico.....	200
<i>Relación del grupo de docentes con la literatura infantil</i>	209
Reconocimiento de la categoría literatura infantil.....	211
Vínculo con la literatura infantil	214
Motivaciones para leer literatura infantil	215
Autores de literatura infantil referenciados	218
Obras consideradas de literatura infantil referenciadas por los docentes	228
<i>Relación del grupo de docentes con la biblioteca</i>	234
Uso de la biblioteca escolar.....	235
Uso de la biblioteca pública	245
Existencia de una biblioteca personal en los hogares.....	252
<i>Consideraciones generales sobre las respuestas del grupo de docentes</i>	253
Capítulo 7 Canon de literatura infantil para la educación básica sugerido por los especialistas consultados	258
<i>Canon sugerido por Beatriz Actis</i>	260
<i>Canon sugerido por Patricia Calonje Daly</i>	269
<i>Canon sugerido por Luis Arleyo Cerón</i>	281
<i>Canon sugerido por Adolfo Córdova Ortíz</i>	296
<i>Canon sugerido por Nathaly López Gutiérrez</i>	302
<i>Canon sugerido por Diego Fernando Marín</i>	308
<i>Canon sugerido por Claudia Patricia Quintero A.</i>	314
<i>Canon sugerido por Carlos Sánchez Lozano</i>	329
<i>Canon sugerido por Silvia Andrea Valencia</i>	339
<i>Consideraciones sobre el conjunto de propuestas</i>	344
Capítulo 8 Un canon flexible de literatura infantil para la educación básica	363
<i>La literatura infantil como gestora de mediaciones significativas</i>	382
<i>La literatura infantil como puerta de aprendizajes para hacerse y ser lector</i>	384
Capítulo 9 Conclusiones	386
Referencias	392
Apéndices	399
<i>Apéndice A. Instrumentos de recolección de la información</i>	399

<i>Apéndice B. Tablas de selección de corpus sobre literatura y referencias a autores y obras de los documentos gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional).</i>	400
<i>Apéndice C. Tablas de consolidado de respuestas de los maestros del programa Mil maneras de leer</i>	401
<i>Apéndice D. Respuestas de los especialistas consultados. Listados y razones.</i>	402
<i>Apéndice E. Consolidado descriptivo de las obras sugeridas por el grupo de especialistas</i>	403
<i>Apéndice F. Análisis de corpus sobre canon literario escolar</i>	404
Vita	405

Lista de tablas

Tabla 1. Campos temáticos del instrumento relacionados con el reconocimiento del canon literario	100
Tabla 2. Caracterización del grupo de docentes de la educación básica	103
Tabla 3. Docentes del ciclo de primaria con un grado a cargo	107
Tabla 4. Docentes del ciclo de primaria con dos o más grados a cargo	107
Tabla 5. Caracterización del grupo de especialistas consultado	121
Tabla 6. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Indicadores de Logro Curriculares	137
Tabla 7. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	144
Tabla 8. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Estándares Básicos de Competencia	149
Tabla 9. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje V2	157
Tabla 10. Categorías para el análisis sobre el lugar de la literatura y el canon en las respuestas de un grupo de docentes de la educación básica	164
Tabla 11. Frecuencia lectora del grupo de docentes	174
Tabla 12. Motivaciones sobre el gusto por la literatura	183
Tabla 13. Obras literarias consideradas como clásicas por el grupo de docentes	185
Tabla 14. Autores de las obras consideradas como clásicas por el grupo de docentes	193
Tabla 15. Cantidad de autores referenciados por docente	195
Tabla 16. Autores considerados de literatura infantil por los docentes	220
Tabla 17. Cantidad de autores considerados de literatura infantil referenciados por los docentes	225
Tabla 18. Títulos de obras consideradas como literatura infantil (con su autor) referenciadas por los docentes	228
Tabla 19. Títulos de obras consideradas como literatura infantil más referenciadas por los docentes	232
Tabla 20. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas negativas explícitas	236
Tabla 21. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas negativas implícitas	237

Tabla 22. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas afirmativas ocasionales.....	242
Tabla 23. Respuestas sobre el uso de las bibliotecas públicas consideradas dubitativas.....	248
Tabla 24. Respuestas sobre el uso de las bibliotecas públicas consideradas afirmativas.	249
Tabla 25. Sugerencias brindadas por los especialistas	259
Tabla 26. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (B. Actis).....	265
Tabla 27. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de B. Actis.	267
Tabla 28. Fechas de publicación de las obras seleccionadas por Bestriz Actis.....	268
Tabla 29. Autores por país de procedencia y cantidad de obras sugeridas (P. Calonje).....	270
Tabla 30. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Patricia Calonje.....	278
Tabla 31. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Patricia Calonje	279
Tabla 32. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (L. A. Cerón).....	284
Tabla 33. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de L. A. Cerón	294
Tabla 34. Fechas de publicación de las obras seleccionadas por L. A. Cerón	295
Tabla 35. Autores por país de procedencia y cantidad de obras (A. Córdova).....	297
Tabla 36. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Adolfo Córdova	301
Tabla 37. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Adolfo Córdova.....	302
Tabla 38. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Nathaly López).....	304
Tabla 39. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Nathaly López.....	306
Tabla 40. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Nathaly López.....	307
Tabla 41. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Diego Marín)	308
Tabla 42. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Diego F. Marín.....	312
Tabla 43 Fechas de publicación de las obras sugeridas por Diego Fernando Marín.....	313
Tabla 44. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas en la selección de Claudia P. Quintero	315
Tabla 45. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras explícitas (Claudia Quintero).	326

Tabla 46. Fechas de publicación de las obras explícitas sugeridas por Claudia P. Quintero.....	328
Tabla 47. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Claudia P. Quintero.	328
Tabla 48. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Carlos Sánchez).....	331
Tabla 49. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras explícitas (Carlos Sánchez)....	337
Tabla 50. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Carlos Sánchez Lozano	338
Tabla 51. Autores por país de procedencia y cantidad de obras (Silvia Valencia)	339
Tabla 52. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras sugeridas (Silvia Valencia).....	342
Tabla 53. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Silvia Andrea Valencia	343
Tabla 54. Países de procedencia de las obras sugeridas por los especialistas	345
Tabla 55. Continentes referenciados en la selección de obras sugeridas por los especialistas	347
Tabla 56. Continentes referenciados en la selección de obras sugeridas por los especialistas	347
Tabla 57. Autores con mayor cantidad de sugerencias de los especialistas	348
Tabla 58. Fechas de producción/publicación de las obras sugeridas por los especialistas	354
Tabla 59. Tipología textual y/o géneros literarios presentes en las sugerencias de los especialistas .	356
Tabla 60. Autores con mayor cantidad de sugerencias por los especialistas	358
Tabla 61. De primero a tercero. La literatura: juego y ventana a otros mundos posibles.	365
Tabla 62. De cuarto a sexto. La literatura: creación y viaje a través del mundo.	368
Tabla 63. De séptimo a noveno. La literatura: posibilidad para transformarnos y transformar el mundo.	373

Lista de figuras

Figura 1. Maestros, referentes nacionales y especialistas en una banda de Möbius.	97
Figura 2. Ciclo educativo en que se desempeñan los maestros.	106
Figura 3. Distribución docentes por grado en el ciclo de básica primaria.....	108
Figura 4. Distribución de docentes por grado en el ciclo de secundaria y que trabajan en ambos ciclos.....	109
Figura 5. Formación académica del grupo de docentes.	110
Figura 6. Años de experiencia docente del grupo de maestros.	112
Figura 7. Vínculo del grupo de docentes con el acto de leer.	166
Figura 8. Tipos de texto de lectura del grupo de docentes.	170
Figura 9. Tipologías de textos referenciadas por los docentes.	171
Figura 10. Tipologías referenciadas por cada docente.	173
Figura 11. Tipos de motivaciones de lectura del grupo de docentes.....	175
Figura 12. Motivaciones para leer de los docentes.....	177
Figura 13. Vínculo del grupo de docentes con la literatura.	179
Figura 14. Tipos de respuesta al enunciado ¿Qué obras clásicas ha leído?	184
Figura 15. Obras consideradas clásicas más referenciadas por el grupo de docentes	192
Figura 16. Situación de lectura de las obras consideradas como clásicas por los docentes.....	197
Figura 17. Respuestas sobre la concepción de clásico.....	201
Figura 18. Elementos presentes en las respuestas de los maestros sobre la noción “clásico”	202
Figura 19. Reconocimiento de los docentes de la categoría “literatura infantil y juvenil”.	211
Figura 20. Vínculo con la literatura infantil.....	214
Figura 21. Motivaciones de los docentes para leer literatura infantil.	216
Figura 22. Tipos de respuesta sobre autores y obras de literatura infantil de preferencia.....	219
Figura 23. Cantidad de autores favoritos considerados de literatura infantil referenciados por los docentes.	226

Figura 24. Uso de la biblioteca escolar.....	235
Figura 25. Uso de la biblioteca pública.	246
Figura 26. Existencia de biblioteca personal.	252
Figura 27. Cantidad de autores por país de procedencia en la selección de Beatriz Actis.	267
Figura 28. Cantidad de autores por país de procedencia en la selección de Patricia Calonje.	277
Figura 29. Países de procedencia de los autores seleccionados por Luis Arley Cerón	292
Figura 30. Países de procedencia de los autores seleccionados por Adolfo Córdova.....	300
Figura 31. Países de procedencia de los autores seleccionados por Nathaly López	306
Figura 32. Países de procedencia de los autores seleccionados por Diego Fernando Marín	311
Figura 33. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Claudia Patricia Quintero	325
Figura 34. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Carlos Sánchez Lozano.....	336
Figura 35. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Silvia Andrea Valencia	342

Introducción

La presente investigación aborda la construcción de un canon para la educación básica colombiana. Parte de contextualizar e identificar el estado del canon literario escolar, analizar su conveniencia y sus posibilidades para dilucidar la importancia de proponer un canon de literatura infantil que sea flexible y sistemático. Ahondar en la trilogía canon, literatura infantil y escuela genera múltiples discusiones y debates desde variadas perspectivas, principalmente porque cada uno es un constructo social no estático, entrelazado a ideas tan espinosas como la norma, la libertad y el poder. No obstante, en aras de reconocer posibles implicaciones de la ausencia de un canon literario explícito a nivel nacional y la importancia de aportar a una conversación sobre el tema, el proyecto se desarrolló como un estudio exploratorio desde un enfoque hermenéutico crítico y bajo un paradigma mixto.

El interés por la cuestión surge de la experiencia de la autora de este trabajo en su papel de promotora y animadora de lectura con niños, jóvenes y adultos en diversos contextos: bibliotecas públicas y escolares, espacios no convencionales (bibliobús y parques recreativos), así como en su trayectoria docente, que le han permitido reconocer la preocupación, y muchas veces desconocimiento, de padres, maestros y bibliotecarios sobre qué leer, si es válido o beneficioso leer literatura infantil, qué incluir en los planes de lectura o si los libros de superación personal pueden reemplazar el lugar de la literatura.

El proyecto se desarrolla de la siguiente manera: en el primer apartado se aborda el problema del que deriva la investigación, junto con los objetivos y la justificación de la misma. En el segundo, se presentan los antecedentes a nivel regional, nacional e internacional y, posteriormente, en el tercer apartado, se incluyen los marcos de referencia contextual, legal y teórico-conceptual en que se soporta. El cuarto apartado, explicita la metodología, los distintos instrumentos recopilados y construidos para

cumplir los objetivos trazados y las fases para el desarrollo de la investigación. El quinto, sexto y séptimo capítulos incluyen la concreción de los objetivos específicos: la identificación de la existencia o no de un canon y las concepciones sobre literatura y formación literaria en algunos referentes y materiales gubernamentales, el reconocimiento de un canon literario en la exploración sobre la experiencia lectora y literaria realizada a un grupo de maestros y la consolidación de la propuesta de canon de los especialistas consultados con su respectivo análisis para finalmente generar una propuesta y esbozar sus bases didácticas, a la luz de los resultados de los objetivos anteriores.

En el último apartado se presentan las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de la investigación. Entre los propósitos fundamentales del estudio están resaltar criterios de selección de obras literarias, y destacar la importancia del reconocimiento del niño y el joven como sujetos sociales y culturales para su formación lectora, literaria y ciudadana, así como el valor de la multiculturalidad nacional, latinoamericana y mundial en la constitución de un canon escolar.

La propuesta en su conjunto se inscribe dentro del campo de la Didáctica de la literatura, en la medida en que hace énfasis en aspectos fundamentales del quehacer pedagógico: *la selección de obras literarias*, donde se pone en juego el aprendizaje de la literatura y la formación lectora, escritora y literaria. En este sentido, hace parte de la línea de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura de la Universidad de Nariño.

Aunque se trabajó con una bibliografía amplia, no se pretende agotar el tema, puesto que se reconoce el principio de incompletud e incertidumbre desarrollado por Morin (1997, p. 11). En este sentido, se realiza una aproximación al canon escolar, la cual pudo realizarse teniendo en cuenta el mercado editorial de los últimos años, la selección de los libros de texto más vendidos en el país, encuestas en las instituciones educativas sobre sus planes de lectura o en una plataforma virtual, que serían igual de pertinentes y seguro también interesantes. Esta investigación pretende generar confrontación y

discusión sobre los resultados y planteamientos hechos, de modo que se contribuya al desarrollo de la actividad crítica sobre la selección literaria en la educación de nuestro país, para favorecer una cuidadosa selección de obras de literatura infantil, que sea la mejor puerta de entrada para que cada niño, joven y adulto mediador se forme como lector y al tiempo transite afectiva y significativamente por la literatura eligiendo y adquiriendo elementos para la configuración de su canon personal.

Tema de la investigación

El canon de literatura infantil en la educación básica colombiana.

Capítulo 1

Problema de investigación

Son múltiples las posibilidades para abordar el tema del canon literario en la educación básica colombiana y también diversas las posibilidades para su construcción: los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las voces de los estudiantes, de los maestros, los libros de texto, los referentes gubernamentales, las dotaciones de biblioteca, las editoriales de literatura infantil y juvenil de mayor prestigio comercial en el país, entre otros. En este capítulo se delimita el problema de investigación en relación con los ámbitos que atraviesa. En este sentido, se formula su objetivo general y sus objetivos específicos así como la justificación de las rutas definidas para abordarla.

Planteamiento del problema

Uno de los pilares fundamentales del trabajo docente en lengua materna en nuestro país es la literatura. Está concebida como uno de los ejes -el tercero- alrededor de los cuales se debe construir el currículo para Lengua Castellana según los Lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, pp. 79-88). Del mismo modo, se alude a ella en este documento, cuando se considera fundamental el trabajo sobre la competencia literaria, como una de las siete competencias de lenguaje que debe fortalecerse¹. Los Lineamientos de Lengua Castellana conciben la competencia literaria como: "... la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas" (p. 51).

¹ Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana algunas de las competencias del lenguaje que harían parte de una gran competencia significativa son la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética. (MEN, 1998, p. 51)

En este documento está implícito un doble planteamiento: *la literatura como contenido*, porque como disciplina se configura durante el transcurso de la historia de la humanidad a partir de la producción de un sinnúmero de obras (en diversos soportes) y un saber alrededor de las mismas que ha sido sistematizado, estudiado y valorado a nivel local, regional, nacional e internacional, el cual se fija en el imaginario y hace parte del legado cultural universal. Por otro lado, *la literatura como competencia*, que para su desarrollo requiere la convergencia de competencias de lectura y producción textual así como la consideración de una didáctica. Actualmente se propone pensar una educación literaria en reemplazo de la enseñanza de la literatura tradicional (Colomer, 1991, p. 22), una educación que supone el contacto y lectura de las obras literarias como condición para su desarrollo. Es decir, se reconoce que la experiencia con la literatura deja en el sujeto unos efectos alternos a la búsqueda de un significado y sentido particular, porque comporta unos usos particulares del lenguaje y porque como objeto cultural es un fenómeno discursivo. De este modo, además de representar una concreción de los procesos de lectura y escritura que conlleva una ampliación de los procesos de interpretación, comprensión, análisis, crítica, argumentación y producción textual, la literatura sugiere en un sentido esencial la posibilidad de una formación estética.

Si bien hay un reconocimiento de la importancia de la formación lectora y literaria a nivel mundial, y tiene un lugar en la legislación curricular colombiana, en la práctica los informes sobre lectura muestran que el índice de lectura en Colombia es de 2,2 promedio por habitante (CERLALC-UNESCO, 2012, p. 8), mientras que según la red de universidades colombianas, Universia Colombia, analizando encuestas del DANE sobre consumo cultural de libros en el país “un 51,6 % de la población dice no haber leído libros en el último año, frente a un 48,4 % que sí lo ha hecho”. En ese grupo lector más de una cuarta parte había leído un sólo libro en el último año, y sólo un 5,5% llegó a leer 5 libros durante el mismo período (Universia Colombia, 2015), lo que evidencia que la formación lectora y por consiguiente la literaria es bastante precaria y desigual – haciendo eco a las condiciones socioeconómicas –. Otro contexto en el que sale a la luz

esta situación son los resultados de pruebas internacionales como las de PISA (2016) donde Colombia, pese a haber mejorado, ocupó en el año 2016 el puesto 54 en lectura, el 57 en ciencias y el 61 en matemáticas, entre 72 países. Aunque obtuvo 425 puntos en lectura, sigue estando por debajo del promedio general que fue de 493 en esa misma área (El Tiempo, 2016). Del mismo modo, en las pruebas internas del país, denominadas SABER - ICFES 11° se aumentó en 7 puntos el promedio con respecto al año anterior. La “Lectura crítica registró, entre las cinco áreas de conocimiento que evalúa el examen de Estado, el mayor aumento, al pasar de 49,7 a 52,6, seguida por Ciencias Naturales, que pasó de 50,1 a 52,6 e inglés con un incremento de 50,4 a 51,9” (El Tiempo, 2016). No obstante, el rango de las notas es de 1 a 100 y las notas promedio no superan 53 puntos.

En el ranking de los mejores colegios según las pruebas Saber 11 publicado por la revista Dinero (2016) ninguna institución educativa oficial está entre las 100 mejores del país. Los colegios que obtuvieron los mejores resultados son instituciones privadas pertenecientes a estratos socioeconómicos altos que se concentran en su mayoría en los departamentos de Cundinamarca (53), Valle del Cauca (14), Santander (9), Atlántico (7), Bolívar (5), Antioquia (4)² y 1 en cada uno de los siguientes 8 departamentos: Boyacá, Caldas, Cauca, Meta, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Tolima.

En cuanto a las pruebas que se aplican en los grados 3°, 5°, 9° y 11° actualmente no se presentan los resultados a nivel general como en otra época sino que se incluyen en la estrategia de mejoramiento de la calidad educativa denominada Día E (Día de la Excelencia Educativa), que a nivel nacional determina los avances de todas las instituciones educativas del país (oficiales y privadas) a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en 4 componentes: *Desempeño* en el que se presentan los

² Los colegios se distribuyen por municipios en cada departamento, así: en Cundinamarca, 39 en Bogotá, 5 en Chía, 2 colegios en La Calera, Cota y Cajicá, y 1 en Tenjo, Sopó, Zipaquirá para un total de 53; en el Valle del Cauca, 1 en Yumbo y 13 en Cali, que son 14; en Santander (9), 4 en Floridablanca, 1 en Piedecuesta y 2 en Bucaramanga y Barrancabermeja respectivamente; en el Atlántico (7) 3 en Barranquilla y 4 en Puerto Colombia; en Bolívar (5), todos en Cartagena; en Antioquia (3), 1 en Retiro, 1 en Envigado y 1 en Medellín.

resultados de las pruebas SABER en los niveles de primaria (3° y 5°), secundaria (9°) y media (11°) de la institución educativa; *Progreso*: que marca el cambio de los resultados de las pruebas con respecto al año anterior; *Eficiencia*: que evalúa el nivel de deserción y repitencia de la institución educativa y *Ambiente escolar*: donde se evalúan las condiciones de las aulas de clase a partir de una encuesta aplicada a los estudiantes que resuelven las pruebas. En este año, los resultados del ISCE a nivel nacional indican que en primaria el promedio es de 5,15; en secundaria 4,33 y en media 4,71 en una escala de 1 a 10. En dichos resultados para el 2017, el puesto más alto de una institución oficial fue el número 14 y lo obtuvo el Liceo Integrado de la Universidad de Nariño, en el nivel de educación media. Es de las pocas instituciones educativas oficiales que se han logrado mantener, en los primeros 20 puestos a nivel nacional³.

Es clara la incidencia que tienen las estadísticas y los resultados de las diferentes pruebas en la formulación de políticas públicas, en la distribución de recursos, en el estatus social de las instituciones educativas e incluso del país en relación con la región y el mundo. No obstante, también es importante hacer consciencia que las investigaciones muestran los múltiples factores que inciden en los resultados de estos instrumentos, así como en las encuestas y que no deben ser el único elemento a considerar cuando se trata de sopesar el valor, características y condiciones de la realidad escolar.

Algunos de esos elementos que tiene un peso determinante es el tipo de educación impartida, la escuela en general logra garantizar al grueso de la sociedad sólo una alfabetización funcional, donde maestros y padres de familia presentan bajos niveles de comprensión lectora y de consumo de libros; el hacer parte de una postmodernidad caracterizada por la intromisión en todas las dimensiones de la cultura de los medios masivos de comunicación que vehiculiza diversos elementos y valores: la inmediatez, una primacía de la imagen; y por supuesto, que se perpetúen gobiernos con políticas en

³ Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/gobierno-presenta-los-colegios-con-mejores-indices-de-calidad-articulo-693158>.

las que la educación no ha tenido un lugar primordial y con ésta, la lectura, la escritura y la cultura.

Considerando lo expuesto, especialmente que la formación literaria va de la mano de la formación lectora y que requiere de un entorno propicio, interés y recursos, es importante el análisis y la renovación de las propuestas de lectura que actualmente existen -o que en algunos entornos hacen falta- y la valorar la literatura infantil (tradicional y de autor o de autor/ilustrador) como una oportunidad para dicho fortalecimiento y renovación.

Ahora bien, vale la pena mencionar que en Colombia, es bastante reciente la reflexión sobre la oferta literaria y los espacios de biblioteca en la educación básica y secundaria como política nacional. Al punto que hasta hace algunos años sólo se consideraban las inversiones en libros de texto o manuales escolares y el cargo de bibliotecario pasó a cubrirse con la categoría de auxiliar administrativo. Estas condiciones se traducen en que hoy una gran cantidad de sedes educativas de instituciones oficiales y privadas funcionen sin biblioteca, y posiblemente por falta de interés en el tema, se desconocen los datos reales sobre éstas en cada región del país, exceptuando los desarrollos de Medellín, Bogotá y de manera incipiente en Cali.

En investigaciones internacionales se indica que la falta de recursos básicos en las instituciones y sedes educativas afecta de manera negativa el rendimiento académico de los estudiantes. Máxime en lugares donde las condiciones de sus hogares también son precarias y reciben poco apoyo familiar. En un estudio del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) realizado en 15 países de América Latina a estudiantes de grado 3° y 6° se evidencia que la falta de infraestructura y servicios básicos (agua, electricidad y alcantarillado) así como las mínimas instalaciones y materiales para la educación (como instalaciones recreativas y deportivas, laboratorios y bibliotecas) se encuentran correlacionados con el interés por estudiar y el rendimiento académico (Portafolio, 2011). Del mismo modo, en la investigación de Factores asociados al desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje desarrollada en Colombia, se muestra como segundo

elemento importante la presencia de libros de lectura en las instituciones educativas (Bustamante y Díaz, 2003, p. 84).

Como puede reconocerse, uno de los factores que merman las oportunidades lectoras y literarias para las generaciones de estudiantes es la falta de interés e inversión gubernamental que garantice las condiciones para la existencia de una biblioteca escolar funcional con su respectivo bibliotecario en cada centro educativo oficial, lo que ha llevado a que los acervos existentes sean constituidos gracias a donaciones de instituciones de apoyo o de la comunidad educativa, especialmente con aquellos libros de lectura que en ocasiones los mismos estudiantes donan al finalizar cada año, con los que han sido seleccionados por sus maestros, directivos, o asesorados por la oferta editorial más conveniente. Para ilustrar lo anterior sobre la situación de las bibliotecas, en un estudio adelantado por la Universidad del Valle (2008) en una comuna de la ciudad de Cali, se pone de manifiesto:

Los resultados insatisfactorios son más hondos todavía porque casi un 60% de las sedes ni siquiera cuenta con una biblioteca. En estos casos la calidad de la educación sufre serio menoscabo puesto que en ausencia de un anclaje locativo donde converjan los libros y demás portadores de textos con el propósito de darles un uso frecuente y significativo con la participación de docentes, directivos y bibliotecarios calificados, es muy difícil que se impulsen de manera sistemática las mediaciones requeridas entre los estudiantes y aquella cultura acerca de la cual la escuela tiene responsabilidad. (Calonje Daly & Rodríguez, 2008, p. 170)

Es preciso reconocer que son contadas las iniciativas nacionales que se han dado frente a la dotación de bibliotecas escolares (no biblio-bancos), tanto que, como se expresó anteriormente, no se ha habido hecho necesaria la designación del cargo de docente bibliotecario con un perfil que mejore su funcionamiento⁴. En este sentido, los

⁴ El 1 de agosto de 2016, se expidió la Resolución 15683 en la que se establece para las instituciones públicas dentro de la planta de cargo docente (ya no en cargo administrativo como era en otro tiempo) la creación del rol de “Docente líder de apoyo para el fortalecimiento de las competencias en lenguaje y biblioteca escolar” cuyo propósito principal es “Diseñar, implementar y coordinar las actividades pedagógicas en lectura, escritura y oralidad, a partir de planes pluridisciplinarios y con diversidad discursiva, donde se formen competencias comunicativas y para el manejo de la información y la producción, y se ofrezcan oportunidades de desarrollo grupal e individual, con atención equitativa a todos los grados, áreas y estilos de aprendizaje.” (Resolución 15683, 2016, p. 104)

avances sólo se han dado en las dos ciudades capitales con mayor inversión en materia de bibliotecas, Bogotá y Medellín, en las que también hay disposiciones para la contratación de bibliotecarios y donde funciona la red municipal de bibliotecas escolares. Como bien lo afirma Sánchez (2016):

El tema complejo siguen siendo las *bibliotecas escolares* (debería haber una por cada institución escolar. En Colombia hay más de 25 mil instituciones educativas públicas). En eso estamos muy retrasados. La dotación ha crecido (la Colección Semilla con 270 libros literarios e informativos dirigidos a los niños y jóvenes de todos los grados escolares), pero a veces se pudre en los colegios porque los maestros no usan los libros, porque temen que se pierdan –o se dañen- y les inicien un disciplinario (Sánchez Lozano, 2016).

En el resto del país, más del 90% de su territorio, en la sede principal de algunas instituciones que tienen el espacio y una dotación de biblioteca, funciona la figura de un auxiliar administrativo que si bien puede ser un bibliotecólogo, también puede ser cualquier otra persona que está a cargo de la realización de oficios varios o de los servicios generales. Al respecto, concluye la investigación antes citada:

Es evidente también que hace falta producir parámetros nuevos de adquisición de materiales que superen los de las políticas tradicionales, que restringen esa adquisición a libros de texto y material de referencia, y que se ejecutan sin criterios armonizadores de las áreas e intereses académicos diversos y sin correspondencia lógica con el PEI de la institución. Las instituciones escolares deberán tener presente el gran cúmulo de recomendaciones que organismos internacionales han producido en torno a las distintas inquietudes que han de ser resueltas en este terreno (Calonje Daly & Rodríguez, 2008, p. 172).

Respondiendo a la falta de iniciativa gubernamental, la construcción de un canon literario escolar para la educación básica en muchas instituciones educativas del país - cuando se considera- ha sido llevada a cabo por docentes, quienes han estado influenciados por los asesores de las editoriales, muchos de los cuales priorizan en su selección la difusión de novedades, la influencia de campañas de marketing de *best seller* adaptados para la televisión o el cine u otros criterios de mercado dejando de lado muchas veces la calidad literaria o los procesos culturales vehiculizados en las obras.

La propuesta se centra en la *literatura infantil* considerando que a nivel mundial se reconoce su existencia en términos de los procesos culturales que han llevado a la

adopción de unos autores y obras por parte de niños, adolescentes y jóvenes en relación con su lenguaje y aludiendo a la gran producción contemporánea adecuada al proceso de desarrollo vital de estas generaciones. En este sentido, es indispensable para un maestro de educación básica conocer ampliamente el mundo de los libros para niños y jóvenes, particularmente la literatura infantil para sopesar su valor literario y como objetos culturales que apoyen un avance adecuado de sus estudiantes en su proceso lector y su formación literaria.

Preguntas orientadoras

Atendiendo a la complejidad de los factores analizados, surgen diversas preguntas concomitantes a las que ha buscado dar respuesta la presente investigación en consonancia con el desarrollo de su objetivo general ¿Cuáles autores y obras de literatura infantil se proponen de manera explícita o son sugeridos en los documentos gubernamentales para la educación básica en Colombia y cuáles son referenciados por el grupo de maestros interrogado? ¿Cuál es el lugar de la literatura y la formación literaria en los documentos gubernamentales para la educación básica en Colombia y en la experiencia lectora de un grupo de maestros particular? ¿Cómo se puede caracterizar la selección individual realizada por los especialistas consultados? ¿Cuáles obras y autores referenciados están presentes en la selección de varios especialistas? ¿Cuáles criterios son comunes en varios especialistas? ¿Cuáles obras y autores son comunes entre los especialistas consultados y en los referentes y materiales gubernamentales estudiados? ¿Por qué es importante la construcción de un canon flexible y sistemático de literatura infantil? ¿Cuáles criterios han sido relevantes para la constitución de un canon escolar de literatura infantil en otros contextos? ¿Cuáles recomendaciones podrían ser importantes para la construcción de un canon flexible de literatura infantil en Colombia que permitan orientar los proyectos y planes de lectura de la educación básica?

Formulación de la pregunta principal

¿Cómo construir un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana?

Objetivos

Objetivo general

Construir un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana.

Objetivos específicos

- Identificar el lugar del canon vigente de literatura infantil en la educación básica colombiana desde sus referentes gubernamentales.
- Caracterizar relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de maestros de la educación básica colombiana.
- Consolidar la propuesta de canon de literatura infantil para la educación básica de un grupo de especialistas.
- Elaborar recomendaciones para la construcción y puesta en marcha de un canon flexible de literatura infantil en las instituciones educativas, desde las aulas y la biblioteca escolar.

Justificación

Los retos y desafíos del mundo actual en los que confluyen diversas situaciones como la imposición de la sociedad de consumo, el acelerado deterioro ecológico, el predominio de las nuevas tecnologías y la ampliación de las brechas de desigualdad en las distintas naciones, hacen cada vez más necesario que las actuales y próximas generaciones sean

lectoras autónomas, desarrollen el juicio, logren consolidar un pensamiento y una postura política que les permita transformar la realidad y forjar un mejor futuro. Hoy más que nunca se hace imprescindible, como lo diría Guevara (2016) fomentar a través de la literatura el conocimiento de la realidad, la imaginación y la fantasía como procesos complejos que permitan la reconstitución de la subjetividad. Claro está, favorecer procesos de formación literaria, la literatura de la mano de todos, especialmente de adultos y maestros que la produzcan, provoquen y promuevan (p. 22).

En este cometido, se propone la construcción de un canon de literatura infantil para la educación básica, que además de hacer posible, logre reparar las relaciones afectivas de adultos y maestros con la lectura, permitirles volver a habitar su infancia y reconstruir o recuperar desde su dimensión estética, su esencia poética.

La selección de un canon literario es una labor osada, porque implica evaluación y de modo vedado también censura. Históricamente ha generado adherentes y opositores, en la medida que se hace palpable que la literatura moviliza más que palabras, es portadora de cosmovisiones, preguntas y respuestas vitales, la alusión a realidades cercanas, lejanas y principalmente diversas, formas de posicionarse frente a la vida, como manifestación artística genera y promueve transformaciones en el sujeto, al punto que en momentos de coerción política en distintos lugares del mundo una buena cantidad de obras hayan sido vetadas, quemadas y sus artistas perseguidos, exiliados, e incluso desaparecidos.

Aun así, también los procesos de selección marcan rutas, construyen imaginarios, transforman realidades, democratizan bienes, tienden puentes a distintos niveles y dimensiones: entre sujetos de generaciones similares, entre sujetos de distintas generaciones, entre sujetos y épocas, entre el sujeto y su vida, en fin. Es necesario pensar en la configuración un canon literario para la escolaridad básica que permita la construcción de una nueva realidad, la esperanza de convivir sin el temor a pensar, sentir y vivir diferente, que genere la posibilidad de un futuro con múltiples significados -no sólo la reconstrucción del mundo natural del que somos parte y sin el cual una vida digna no es posible-, un canon que oriente y descubra la maravillosa aventura de la lectura

desde la infancia, que aporte a la formación en la diferencia, en la alteridad, a una educación literaria democrática, cívica, rural y ciudadana, moral, espiritual, que posibilite la exploración de la identidad de nuestros pueblos y a la vez la universalidad, que busque una formación integral y edificante.

Un canon que ojalá llegue a las instituciones educativas y esté acompañado de políticas que garanticen su uso y circulación, como la revalorización y presencia de la biblioteca escolar en el sistema educativo con la designación de una persona idónea para su manejo. Es decir, un canon *accesible* que acompañe las comunidades educativas, especialmente a estudiantes, docentes, padres de familia. Ojalá una propuesta respaldada por la creación de una política pública que permita el acceso de todos a esas obras y a otras, que permita también su divulgación y uso en los hogares de las comunidades educativas. Ese acceso seguramente permitirá vivenciar diversas razones para leer y podrá contribuir a generar contextos lectores que son indispensables en la formación lectora, literaria y ciudadana.

Su existencia y dinamización - garantizando estas condiciones - contribuiría a generar la transformación de diversas realidades. Según el boletín sobre Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia (DANE) realizada en 13 ciudades en 2013, el tipo de lectura más frecuente entre quienes leyeron libros⁵ es la literatura con un 35%, y entre las razones para la lectura, sólo en Bogotá prevalece el gusto o entretenimiento, en contraste con el resto del país en donde predomina el interés académico.

Cuando se profundiza en la lectura por entretenimiento, en el 35% de los hogares los niños entre 5 a 11 años nunca han leído con sus familiares en casa, cuando el 63% de los niños encuestados aseguraron que les gusta que les lean. Es revelador también que el 50% de los hogares con niños donde nunca se lee declaran que no hay libros, o tienen 5 o menos: “En el 41% de los hogares encuestados (2.737.261) los niños no tienen libros o

⁵ Correspondiente a un 59,4% de los encuestados.

tienen máximo cinco, lo que contrasta con la preferencia del lugar de lectura, que en el 90% de los niños encuestados es el hogar” (DANE, 2013).

Aportar a la construcción de un canon para la educación básica en Colombia, se justifica si logra poner la mirada sobre las condiciones que tienen nuestras escuelas para favorecer la formación lectora y literaria de sus comunidades. Un canon que sea flexible y sistemático, que garantice el acceso de las nuevas generaciones a obras de excelente calidad, producto de la genialidad del intelecto y espíritu humano, que recreen lo real, esbocen lo posible y lo que parece estar más allá de nuestros límites, una propuesta especialmente que apoye a padres, mediadores y maestros - que dedican poco tiempo a la lectura literaria - a conocer aquellas obras que pueden acompañar la formación lectora y personal de los niños y jóvenes. De alguna manera, poner la educación literaria al alcance de los niños y jóvenes. Como bien lo expresó García Márquez (1994):

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. (p. 4)

Para lograr orientar esa construcción, se pretende hacer un análisis sobre la noción de canon, y en específico sobre las nociones de canon literario y escolar, reconocer los riesgos de su ausencia o irreflexión, generar discusiones frente a los criterios de su constitución en nuestro país y de las condiciones o tradiciones que perpetúan una selección y no otra. Argumentar la importancia de priorizar la calidad literaria y los procesos culturales que vehiculiza la literatura a partir de estudios de recepción en una selección amplia, rica y diversa en perspectivas y visiones de mundo que pueda servir de orientación sobre la abrumadora producción literaria existente, valorar la importancia de

reconocer la cultura de la niñez (entendida como la asunción del niño como sujeto cultural y social con intereses, necesidades, gustos y proyecciones) y la importancia de fomentar una educación estética que reflexione sobre la multiculturalidad nacional, latinoamericana y mundial. Se propone un estudio dirigido a maestros, padres, promotores de lectura y escritura, instituciones formadoras de maestros e investigadores interesados en profundizar sobre la oferta que hay a nivel nacional, latinoamericano y mundial y en la importancia de reflexionar sobre la selección literaria.

La revisión y análisis de criterios y recomendaciones locales, regionales, nacionales e internacionales sobre la selección de obras de literatura infantil para la escolaridad básica también deberá considerar que en el ciclo de educación media se ha de ampliar la visión del educando al abanico de la literatura universal adulta y que la selección ha de servir de puente entre la formación literaria y las competencias lectoras que requieren esas obras. Es decir, el canon y su mediación han de permitir realizar lecturas intertextuales con textos no ficcionales abriendo un abanico de posibilidades al tiempo que se enriquecen los múltiples itinerarios lectores que es posible construir.

Capítulo 2

Antecedentes

La indagación a nivel local, regional e internacional sobre los aspectos que sirven como antecedentes a la temática investigada se limitó a los últimos veinte años, esto es, el periodo comprendido entre 1997 y 2017. Es importante mencionar que fueron considerados algunos documentos anteriores al periodo señalado dada su relevancia o singularidad. Se presentan, por un lado, estudios documentales que reflexionan sobre la relación entre la literatura infantil, canon literario y escuela, y por otro, propuestas contextualizadas de canon literario que fueron adoptadas y analizadas en algunas comunidades educativas. La búsqueda arrojó propuestas de corpus de materiales de lectura en distintos países como Argentina, España y México, incluidos en los programas curriculares o en algunos materiales educativos de sus Sistemas Educativos. Sólo en España se encuentra un listado pensado como canon de lecturas, que es reseñado en el apartado internacional.

Dado que fue nulo el resultado de búsqueda con los descriptores canon escolar y literatura infantil en Colombia, se amplió el rango a canon literario, aunque aun así fue escaso. De acuerdo con el proceso realizado, se organizan tres apartados según los contextos del hallazgo: a nivel regional, nacional e internacional. En cada uno de ellos se presentan los documentos encontrados (tesis, artículos y/o ponencias relevantes) que permiten tener un panorama más amplio. Cabe señalar que se encontraron diversas propuestas de aula sobre literatura infantil pero no fueron consideradas por no ser objeto de esta investigación.

La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel regional

Para la indagación a nivel regional se tomaron en cuenta investigaciones sobre el tema de los departamentos que hacen parte de la región pacífica: Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño.

No se encontraron investigaciones referidas al departamento del Chocó. En el departamento de Nariño se tiene la obra crítica de Verdugo (2004) *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX*. Esta investigación en torno a una literatura regional o de periferia se ocupa de analizar cómo se configura el discurso de la crítica de la literatura en Nariño en el siglo XX, desde una visión socio-crítica, así como de buscar los elementos constitutivos de la literatura nariñense desde un enfoque semiótico de la cultura.

Entre los hallazgos de este estudio está el reconocer un importante cambio en la literatura regional de la primera mitad del siglo con respecto a la siguiente mitad, en la que se elimina el fin moralizante y prevalece el dominio del lenguaje y los recursos técnicos del texto narrativo. Resalta asimismo la falta de revisión que existe a nivel nacional de los cánones impuestos por la crítica, con miras a procesos de des-canonización⁶ que son importantes en las sociedades. Finalmente, pone de relieve el papel canonizante de instituciones y productos como los medios de comunicación o los libros de textos, o la crítica que se ejerce en la capital del país, la cual genera tensiones entre la literatura oficial y las literaturas periféricas porque muchas veces valoran sólo lo central desconociendo “las diversidades, pluralidades, la heterogeneidad de los procesos literarios de las [otras] regiones culturales que puedan existir en la nación” (Verdugo, 2004, p. 93).

En otro sentido, la fundamentación teórica de la investigación de Verdugo en torno a las ideas de centro y región o periferia que responden al punto de vista semiótico de Lotman, permite comprender desde una mirada sociocultural el lugar de la literatura (y

⁶ Verdugo (2004), basado en las ideas de Lotman (1996, 1998, 2000), evidencia desde la revisión de la narrativa nariñense cómo se dan algunos procesos de canonización y des-canonización en las obras literarias: en la medida en que gracias a procesos socio-históricos pasan de la periferia al centro y también del centro a la periferia de una gran semiósfera. En esta perspectiva, se entiende como centro el momento en que los textos de un lugar, región, nación u otros, logran legitimación y estructuración dentro del discurso y conjunto literario; mientras que la periferia se concibe como el espacio de la no cultura, donde están esos textos no legitimados, prohibidos, rechazados e incluso olvidados, que si bien no responden a esquemas estructurados, aseguran el dinamismo de todo ese universo o semiósfera, entendida como el lugar sociocultural en el que los textos significan.

particularmente de la literatura infantil) en la escuela y en la historia de la humanidad, así como entender en un marco más amplio los procesos de ampliación y transformación de géneros al interior de la literatura.

El valor de esta obra para la investigación sobre la construcción de un canon para la educación básica nacional se da principalmente porque Verdugo plantea la importancia de volver la mirada a las producciones literarias de las regiones y las comunidades, las cuales a nivel nacional han funcionado históricamente como una literatura de periferia. Este énfasis es clave en la construcción de un canon como el que nos ocupa dado que la reivindicación del carácter multicultural de nuestro país, junto con el reconocimiento de los procesos de identidad y pertenencia pueden ser la base del respeto y la construcción de ciudadanía.

También en Nariño, se encuentra la tesis de maestría titulada *Lectura de obras literarias de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de educación básica secundaria (EBS) en instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan de Pasto: realidades y alternativas didácticas para su enseñanza* (Córdoba y Gómez, 2016), que pretende identificar qué obras de literatura nariñense se leen en las instituciones y resaltar la importancia de fomentar su lectura.

Los autores de esta tesis aplican una encuesta que arrojó que sólo el 24,4% de 41 maestros de lengua castellana y literatura de 15 instituciones educativas de la ciudad conocen la literatura nariñense. Del mismo modo, indagan y reflexionan sobre las estrategias didácticas utilizadas en las aulas y elaboran una guía para aportar al conocimiento y lectura de la literatura regional. En sus resultados se destacan como autores reconocidos, leídos y analizados en las instituciones educativas los siguientes: Guillermo Edmundo Chávez, referenciado por 26 maestros, Carlos Bastidas Padilla y Aurelio Arturo con 11 referencias cada uno.

Este trabajo además de ser un antecedente frente a las maneras de pensar el canon literario escolar, pone de relieve el lugar de la literatura nariñense en un conjunto de instituciones de la ciudad de Pasto. Evidencia un canon oculto de autores representativos

de la literatura nariñense (Guillermo Edmundo Chaves, Carlos Bastidas Padilla y Aurelio Arturo) y brinda en su propuesta didáctica una panorámica sobre otros autores junto con propuestas que permiten poner en marcha el trabajo literario en la educación secundaria.

En el Valle del Cauca, como parte del Programa de mejoramiento de la calidad educativa en el municipio de Santiago de Cali: Hacia un proyecto educativo de ciudad (2003-2005) se publicó el texto *Leer la escuela: Evaluación de las condiciones de la institución escolar para la formación de sujetos de la cultura escrita* (Rodríguez y Quintero, 2005) en el que se sistematiza una propuesta para abordar la evaluación de la calidad educativa en lenguaje cuyo foco de acción fue la formación en lectura y escritura. En dicha propuesta se exploraron las condiciones que ofrece la institución educativa para dicha formación centrándose en cinco aspectos: los planes de área, las prácticas de aula, la biblioteca escolar, las evaluaciones masivas y las nuevas tecnologías.

En el primer capítulo, las autoras reflexionan en torno a los textos que los maestros proponen para leer y analizar con sus estudiantes, la relación entre el área de lenguaje y el trabajo en valores, la dicotomía literatura o diversidad textual, las concepciones sobre leer y escribir, la falta de articulación entre las propuestas de lectura y escritura y la pregunta por los procesos o contenidos. En el segundo, exploran qué significa tener biblioteca en las instituciones, algunas ideas respecto a su uso y su existencia y los usos significativos de los documentos, considerando la actividad de préstamo interno y externo. En el tercer capítulo se centran en caracterizar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones y finalmente en el último, presentan un análisis de la prueba censal aplicada en 2002 y los niveles de lectura evaluados.

Este documento es valioso para esta investigación porque su foco de análisis coincide con aspectos discutidos desde otros instrumentos (revisión de propuestas de aula, encuestas y una autoevaluación institucional) y perspectivas (la formación lectora y escritora) en el presente trabajo. En particular es interesante resaltar que las autoras logran poner en diálogo en cada apartado las voces de los maestros y directivos de las

instituciones educativas con una mirada más amplia y documentada de la realidad escolar a partir del marco legal y referencial vigente, así como desde las pruebas externas que se habían empezado a implementar.

La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel nacional

Por su carácter pionero a nivel nacional, es importante reseñar que en el Tolima, un grupo de maestros (Gamboa, et al., 2011) del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima con el apoyo del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) lideró en conjunto con un grupo de estudiantes de pregrado una caracterización desde distintas perspectivas pedagógicas sobre las lecturas que se realizan en clase en el área de lengua castellana. El estudio fue desarrollado en tres contextos en los que tiene impacto el IDEAD: “la región de Cundinamarca con epicentro en Bogotá; (...) Girardot en el área del Alto Magdalena y (...) el departamento del Tolima, en los municipios de Icononzo, Chaparral e Ibagué, principalmente”. Como resultado de esta indagación publican el libro “Literatura y Escuela. Una aproximación al Canon Literario Formativo y sus Pedagogías”, una gran sistematización del proyecto, que presenta las diferentes metodologías de trabajo utilizadas: la estadística, el testimonio, la historia de vida, la hermenéutica y el estudio de casos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011).

Como una de las únicas propuestas de construcción de un canon literario en nuestro país a nivel universitario, concebido y planteado de este modo, está la experiencia documentada que se viene desarrollando en la Universidad de La Salle. En 2014 esta institución empezó la implementación de la opción formativa denominada *Canon de los 100 libros*, cuyo propósito era dar solución a la problemática de lectura y escritura que aqueja a la educación, especialmente, a la educación superior, generando un contexto para fomentar la lectura crítica, el asombro, el reconocimiento y la humildad que requiere la formación universitaria. En palabras de la institución, brindan un derrotero de

“títulos que de manera intencionada y colectiva se constituyen en pretexto para estimular los procesos lectores, la reflexión profunda, la escritura rigurosa, y ampliar así los horizontes de interpretación y de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes” (Universidad de La Salle, 2014).

Este catálogo de 20 títulos generales y 80 títulos particulares para cada carrera profesional no se circunscribe al *canon occidental* de Bloom, sino que pone de relieve el lugar de la literatura en la exploración de las cuestiones fundamentales para el ser humano, dándole un reconocimiento a la literatura colombiana y ampliando la perspectiva sobre la tensión entre lo global y lo local, entre el pasado y el presente, la comprensión mitológica universal y la contextualización de las problemáticas sociales que afectan la realidad del país y el mundo. Es importante destacar que es la única universidad por fuera del continente europeo que tiene una certificación en Calidad de Internacionalización otorgada por el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA).

Esta propuesta es valiosa para el presente estudio por diversas razones. Por un lado, asume la construcción de un canon como una herramienta para aportar a la formación integral a nivel profesional y para fortalecer la actividad lectora de la comunidad educativa, y por el otro, plantea una propuesta que se compone de obras consideradas fundamentales para todos, independiente de la carrera universitaria asumida, y de otras concertadas entre los maestros de cada estamento educativo de la Universidad de La Salle. En ningún momento se establecen limitaciones de costos o de acceso como criterio. También es interesante destacar que cada estamento realiza la publicación de la ruta realizada para la determinación de los 80 títulos de cada carrera. Igualmente diversos maestros reflexionan alrededor de la propuesta, las razones de la selección y los efectos de su implementación a través de la revista de la misma universidad.

También a nivel universitario, en Colombia, se vienen gestando estudios en torno al tema del canon y el desarrollo de la literatura infantil y juvenil colombiana. En este contexto, un artículo importante es “Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana” de Borja Orozco y

otros (2010). El equipo de investigación Literatura, Educación y Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, viene revisando con fines de inclusión las propuestas creativas y críticas en torno a la literatura infantil en Colombia. En el artículo se analiza el concepto de literatura infantil como una expresión auténtica de la sociedad actual, como posibilidad de mediación formativa y campo de estudio inter y multidisciplinar; también se abordan los problemas de su periodización y su lugar en la constitución de un canon de la literatura colombiana, relacionadas con las concepciones de infancia y juventud. Presenta un panorama de la literatura infantil y juvenil en nuestro país, además de proponer múltiples perspectivas de trabajo en torno a este nuevo campo. Relaciona el debate con la necesidad de repensar la enseñanza y aprendizaje de la literatura de modo que se constituya en un espacio afectivo y efectivo, de modo que sea posible:

- Considerar la infancia y la juventud desde una perspectiva simbólica, textual y discursiva, facilitando su comprensión y explicación, en interacción con las realidades sociales en los niveles de narración, significación, comunicación e interpretación (contextos).
- Sensibilizar a las comunidades con respecto a la valoración de las múltiples manifestaciones infantiles de la cultura y los medios de comunicación masiva.
- Innovar los contenidos y formas de lo educativo-pedagógico con el fin de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en los espacios académicos como actos en verdad significativos que rebasen los muros institucionales y aborden también las esferas ética y estética, desde lo literario, hacia afuera, es decir, desde los mundos posibles hacia los mundos reales.
- Propiciar una indagación permanente, manifiesta en proyectos de investigación que también constituyan proyectos de vida (Borja Orozco, et al., 2010, pp. 174-175).

La literatura infantil y el canon literario escolar a nivel internacional

A nivel internacional dentro de la revisión realizada una primera obra que se constituye en antecedente de la presente investigación es la tesis doctoral *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* de Fittipaldi (2013), elaborada en la Universidad de Barcelona y dirigida por Teresa Colomer. En esta obra la autora a través

de un trabajo contrastante entre diversos currículos internacionales de educación primaria y la investigación en didáctica de la literatura, logra especificar saberes y prácticas que permiten avanzar en el conocimiento, comprensión y disfrute de los textos literarios, en los diversos lenguajes y soportes en los que se presentan actualmente (2013).

La autora no se centra en un sólo sistema educativo sino que compara varios, por tanto, su foco de análisis lo constituyen tres grandes categorías: Estructuración del área de literatura (reconociendo las bases para su definición, su organización y el tiempo destinado para su desarrollo), objetivos de la educación literaria trazados en los distintos currículos y la presencia explícita o implícita en ellos de una concepción de la literatura.

La investigación de Fittipaldi es valiosa por la comprensión que brinda sobre cómo se requiere la conjunción de saberes y prácticas para el desarrollo de la competencia literaria, razón de ser de la educación literaria. El mapa que presenta la autora se corresponde con la búsqueda de los puntos de encuentro entre el canon literario y la escuela, en la medida que contrastan reflexiones sobre la calidad literaria que generalmente se han dado por fuera del entorno escolar en todo el ámbito cultural que da sustento a la producción literaria y se reflexiona acerca del lugar de la literatura en la formación de los estudiantes y el desarrollo del programa escolar.

Centrando su mirada también en aspectos gubernamentales, específicamente sobre la selección literaria de una dotación nacional, está la investigación mexicana “Los libros de Literatura infantil de la Biblioteca de aula” de Jiménez Robles (2007), quien realiza un análisis de la selección literaria de la estrategia “Biblioteca de aula” que se implementa a nivel nacional en las escuelas oficiales. La autora inicia describiendo los proyectos desarrollados a nivel nacional por la SEP (Secretaría de Educación Pública de México) que buscan promover el gusto por la lectura. Acto seguido profundiza sobre los conceptos de literatura infantil y género literario y su relación con la pedagogía que le permiten posteriormente hacer el análisis del corpus desde tres dimensiones: estética-literaria, psico-evolutiva y ético-pedagógica. Analiza las obras seleccionadas para los grados primero a sexto, y posteriormente, presenta un balance general sobre los

resultados e impacto de la estrategia adelantada. Con estos resultados concluye con recomendaciones para el mejoramiento del programa y a su vez, menciona las posibilidades que brinda la literatura infantil en la educación primaria, lleva a cabo el análisis de algunas prácticas y propone algunas actividades encaminadas al fomento de la lectura por placer. (Jiménez Robles, 2007)

Es valioso este documento como referente de investigación porque permite avizorar algunas posibilidades de análisis sobre la selección del canon, así como una propuesta metodológica en la valoración de obras literarias. Son interesantes las distintas consideraciones que la autora hace a propósito de los criterios predominantes en la selección literaria de la estrategia “Biblioteca de aula”, del mismo modo, algunos aspectos involucrados en el impacto de este programa. Estos hallazgos son contrastables con los que han de generar los materiales gubernamentales considerados en la presente investigación.

Además de los trabajos reseñados, se encuentra también la tesis doctoral *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* de Cruz Calvo (2013), en la que su autora “indaga por las intervenciones que hacen los docentes en la formación lectora de sus estudiantes, concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, con textos que pertenecen al género de la ficción narrativa, como son los cuentos y novelas” (p. 7). La investigación se desarrolla a partir de diversas técnicas como encuestas (realizadas a 35 docentes) así como entrevistas individuales (a 6 docentes) y grupales (a los estudiantes de los maestros entrevistados).

Entre sus pretensiones estuvo valorar con qué criterios un grupo de maestros construye su canon escolar de lecturas, qué enfoques pedagógicos y literarios están en la selección y cuál es el lugar que le asignan a los intereses juveniles en dicha selección. En los resultados obtenidos, es interesante destacar que el 80% de los docentes encuestados (28), afirma utilizar literatura infantil y juvenil en sus actividades de didáctica de la literatura. Del mismo modo, a la pregunta sobre el énfasis en los análisis literarios sus respuestas evidencian que 33 docentes, es decir, un 94,29% referencia realizar

actividades de producción escrita a partir de lo leído; 32, el 91,43% trabajan interpretaciones de los estudiantes; un 80% (28) la estructura de los textos (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración); el 54,29% (19) una orientación historicista (corrientes literarias, vida y obra del autor/a) y un 34,29 (12) otro tipo de propuestas.

Estos resultados se corresponden con las entrevistas que aplica la autora donde se evidencia que los maestros tienen en cuenta para la selección de obras de lectura, en primer lugar, los gustos y preferencias de los estudiantes, sin olvidar que se deben trabajar obras clásicas para su formación lectora para que puedan obtener resultados satisfactorios en las pruebas externas. Esta posibilidad de selección está amparada en la legislación colombiana. En el trabajo de obras clásicas los docentes referencian la utilización de adaptaciones, las propuestas de reescritura, la lectura de fragmentos como también de capítulos considerados como significativos o de resúmenes; y de igual modo, se apoyan en otras opciones de tipo cultural como la música y el cine.

A partir de las opiniones y creencias recogidas, la autora concluye que en las instituciones educativas analizadas se están validando prácticas culturales y lectoras de los jóvenes que son diferentes de aquellas que tradicionalmente han legitimado las instituciones escolares y literarias. Es decir, el canon de los maestros es híbrido y en este tienen cabida la literatura infantil, el canon literario nacional junto con sus otras literaturas (indígenas y afrocolombianas) y otras formas de expresión como la música y los audiovisuales. Esta tendencia presenta otra mirada sobre la actividad lectora de los jóvenes y la constitución del canon escolar. En este sentido, algunos docentes, afirma la autora, asumen esa transformación de las prácticas como un desafío y una oportunidad, mientras que los demás, como una amenaza para la formación cultural. Del mismo modo, enfatiza que uno de los elementos más relevantes de su investigación es el reconocimiento de los docentes sobre su responsabilidad en relación con la educación literaria de sus estudiantes, para lo cual:

Se trata de activar en los lectores en formación un conjunto de mecanismos para que establezcan asociaciones de tipo meta-literario, intertextual, estético y afectivo durante la recepción lectora. El profesor/a debe ser consciente de que no puede imponer un único sentido último a un determinado texto, porque en realidad éste se reconstruye en medio de

las comunidades lectoras; sin embargo, el profesorado se presenta como una compañía cualificada, que abre caminos, que deja en la puerta de entrada de las historias, para que los/as lectores/as sigan sus propios recorridos. (Cruz Calvo, 2013, p. 17)

La tesis de esta autora es importante para esta investigación porque presenta desde una mirada cualitativa y etnográfica algunas tensiones que se dan en la educación secundaria en las instituciones educativas frente al canon y cómo los maestros han vuelto su mirada hacia la literatura infantil en aras de responder a los desafíos de la educación actual, especialmente en nuestro país y en la ciudad de Cali, que es el contexto de su investigación.

Resulta interesante también la manera de analizar e interpretar los diferentes corpus de entrevistas y su rigurosidad en la presentación de conclusiones y resultados. Elementos que muestran la pertinencia de la indagación contextual para lograr una exploración sobre la realidad de las prácticas pedagógicas en torno a la formación literaria y particularmente para aportar vías para la transformación de la didáctica de la literatura.

Por otra parte, en la Universidad de Castilla La Mancha, el profesor Cerrillo (2010) escribe un artículo “Educación literaria y canon escolar de lecturas” que contiene una propuesta abierta de canon literario para la comunidad escolar de España (de la educación infantil al bachillerato). El autor inicia abordando el tema de la enseñanza de la literatura en la escuela y la competencia literaria, posteriormente avanza en la discusión de las nociones de canon y clásico literario así como de la relación entre clásico literario y canon escolar de lecturas. Reflexiona también sobre el papel del sistema educativo en la formación de un canon, para finalizar presentando una propuesta abierta de canon escolar de lecturas. Dice el autor:

Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debiera ser la base de esta enseñanza. Todo canon escolar de lecturas debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria,

que no hayan alcanzado esa dimensión de "clásicos" porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. (p. 1)

Frente a éste canon escolar agrega Cerrillo: “Sería conveniente, además que los programas lectores fueran similares en todos los centros, de modo que los escolares, al acabar cada periodo educativo, tuvieran un formación lecto-literaria similar, por número y contenido de sus lecturas”. (p. 27)

Son varios los aportes de este documento y la propuesta final que incluye para la investigación. Se pueden destacar tres. En primer lugar, las reflexiones frente a los propósitos de la educación literaria y los diversos elementos que se conjugan para lograrla. En segundo lugar, el abordaje de los criterios que puede tener en cuenta la escuela para la definición de un canon. Y finalmente, la propuesta abierta se puede considerar un modelo de construcción. Entre esos criterios están:

[...] libros de autores españoles y de otros países, cuyas obras han sido traducidas al español, así como obras de LIJ y otras que no fueron escritas pensando en niños o adolescentes como receptores de las mismas. En los dos últimos grupos de lecturas, los dirigidos a Secundaria y a Bachillerato, hemos incluido algunos clásicos, muchos de ellos de literatura contemporánea. Todos los libros seleccionados no pueden ser considerados, por tanto, como “clásicos”, pero sí que todos ellos son de contrastadas calidades literarias, adecuadas a la edad de los lectores para la que se sugieren y fáciles de encontrar en librerías y bibliotecas. (p. 23)

En relación con la propuesta del corpus del canon Cerrillo propone cuatro listas de obras diferentes atendiendo a los niveles y subniveles educativos de la educación formal en España. La cantidad de obras la varía considerando la amplitud de grados que abarca el nivel escolar, a saber: de la educación obligatoria⁷ (Educación Infantil -25 obras-, Educación Primaria -50- y Educación Secundaria -25-) y el Bachillerato (25). En los listados agrega datos importantes de las obras como el autor, la editorial y el año de publicación o edición. Del mismo modo, resalta que para la selección es imprescindible

⁷ La franja denominada Educación Infantil en España atiende desde el nacimiento hasta los 6 años; la educación primaria comprende seis cursos académicos, entre los 6 y los 12 años; la educación secundaria consta de 4 grados académicos, cursados entre los 12 y los 16 años aunque en ocasiones que se da un lapso hasta los 18 años y el bachillerato comprende dos cursos entre los 16 y 18.

la calidad literaria de los textos, su adecuación a intereses y desarrollos lectores, así como la facilidad “de encontrar en librerías y bibliotecas”, es decir, su disponibilidad y acceso. En la selección de obras para la Educación Infantil puntualiza que es necesario un mediador adulto que acompañe las lecturas y en los otros listados menciona que es preciso que los maestros elijan las lecturas que consideran más apropiadas según la edad de los niños y jóvenes a quienes van dirigidas y los grados con que trabajan.

Otro artículo de interés es “De las humanidades sin canon” de la autora argentina Junco de Calabrese (2012). En esta disertación la autora critica fuertemente la eliminación de obras clásicas en las versiones íntegras del currículo escolar argentino, explora las condiciones que llevaron a esa situación y plantea, del mismo modo, como apuesta contra la crisis de sentido propia del mundo moderno: volver con fervor a ellas, a su lectura como una actividad cotidiana, una lectura constante desde los primeros años, que genere nuevas dinámicas y condiciones para las lecturas clásicas, con la certeza de la función y el carácter imprescindible de las *humanidades* para una verdadera educación (Junco de Calabrese, 2012, p. 5). En este sentido, controvierte la idea del uso de adaptaciones y aboga por una formación lectora constante desde la primera infancia que será el terreno abonado para la lectura de los clásicos universales en la adolescencia.

También se encuentra el artículo “Infancia, lectura y mercado” (Stapich y Cañón, 2011), donde se aborda desde una perspectiva diferente la relación con el canon de literatura infantil. En él se postula que es preciso ejercer de manera responsable la crítica literaria del canon potencial de textos para la infancia de modo que se identifiquen y reconozcan obras de calidad, sus valores y carencias sin que la finalidad sea la difusión ni el favorecimiento a las editoriales o autores. Las autoras argentinas exploran las concepciones de lector y literatura que tienen los autores de textos para la infancia y sus relaciones con el mercado editorial y escolar a partir de una encuesta realizada a un grupo de escritores argentinos de obras para niños y con base en la lectura de artículos relacionados con esta problemática.

El artículo, en consonancia con los anteriores, muestra la relevancia del tema en el momento actual frente a las disposiciones que hace cada país, las tensiones e influencias que genera el mercado editorial y los medios de comunicación y la importancia de que el docente se asuma como humanista y coadyuvante en la construcción de las nuevas nociones de identidad, multiculturalidad, felicidad, ética, estética, política y por tanto, en la noción de país y de mundo. A este propósito las autoras plantean lo siguiente:

Como especialistas que nos desenvolvemos en el campo de la literatura infantil y juvenil hemos registrado las voces que nos interpelan solicitando la producción de una crítica rigurosa, que ayude a elevar el nivel artístico del libro para la infancia. Si, como manifestó en su momento el filósofo Castoriadis, estamos en una época de ‘avance de la insignificancia’ tal vez un espacio apropiado para resistir a este avance sea el que se genera en torno al vínculo entre los niños y los libros. (Stapich y Cañón, 2011, p. 11)

Frente a la pregunta por la existencia de un canon propiamente infantil se encuentra el artículo “El canon literario de la literatura infantil y escolar” presentado por Dotras Bravo (2013) en el Congreso Internacional de Madrid-Logroño realizado en la Universidad Internacional de la Rioja. En éste, la autora revisa los conceptos de literatura clásica y canónica, evidencia que son abordados y se encuentran entrelazados en los estudios culturales y en las propuestas de selección y consolidación de los clásicos literarios infantiles, para a continuación, reflexionar sobre el canon infantil y escolar.

La autora discute la preeminencia de la literatura adulta en los currículos escolares y reconoce los esfuerzos actuales por pensar los clásicos de la literatura infantil como contexto para la conformación de un canon escolar, sin dejar de lado la importancia de estar atentos a las tensiones entre una literatura para el estudio o para el disfrute. Es decir, pone también de relieve que alrededor de la reflexión sobre el canon se consideran diversos conceptos: educación literaria, formación lectora y estética y planes de estudio, haciendo hincapié que en la conformación actual del canon escolar, en Galicia, España, influyen diversos agentes como las orientaciones gubernamentales, la formación lectora y literaria de los docentes, los medios de comunicación y las editoriales.

En la provincia de Aragón, Lorente (2011), en su artículo “Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura”, polemiza sobre cómo la noción

del canon institucionalizado que presenta ciertos temas y obras se distancia del propósito de fomentar la lectura. Después de exponer los esfuerzos que se vienen haciendo por incluir el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil en las carreras profesionales de Filología Hispánica, acorde con las exigencias actuales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, analiza las relaciones entre canon y literatura infantil y juvenil, caracterizando ésta como sub-literatura y reflexionando sobre su lugar dentro del sistema educativo.

Uno de los principales aportes de este autor son sus argumentos para el debate: “si la LIJ [Literatura Infantil y Juvenil] no es una literatura canónica y, por tanto, apenas tiene cabida en la oficialidad del mundo de la enseñanza ¿Cómo es que numerosos profesores indican a sus alumnos que lean este tipo de obras?” (Lorente Muñoz, 2011, p. 235). En su respuesta argumenta que son obras que aportan al fomento de la lectura pero sin tener, desde su perspectiva, un valor literario de obra clásica y por tanto, canónica.

Consideraciones sobre el estado de la cuestión

La indagación realizada sobre investigaciones de distinta procedencia permite reconocer que a nivel mundial está vigente la discusión sobre el canon literario, principalmente sobre la formación literaria y su didáctica en la educación formal. Del mismo modo, se evidencia que se hace imprescindible volver la mirada hacia la literatura infantil y juvenil y la irrupción de nuevos géneros y soportes que combinan diversos lenguajes como los libro-álbum, cómics, narraciones gráficas, canciones, adaptaciones cinematográficas, entre otros, lo cual responde a esa cualidad intertextual e interactiva latente en los textos literarios.

Un primer aspecto a resaltar es el reconocimiento de distintas instancias como instituciones canonizadoras: el caso de los medios de comunicación, las editoriales que asesoran y determinan lo que se lee en la educación formal, los libros de texto escolar que incluyen fragmentos y obras para su lectura en el aula, la crítica literaria que se divulga a través de revistas especializadas e incluso en publicaciones periódicas. Posteriormente son los docentes o la comunidad de docentes quienes desde su formación

(y su posible acceso a esos medios de divulgación) sortean tensiones entre lo antiguo y lo contemporáneo, lo universal, regional y local, así como el currículo formal y el oculto. En ese sentido, los estudios reseñados también evidencian, ante la apertura literaria de los referentes nacionales, la existencia de un canon oculto.

Un segundo aspecto a destacar es la relación insoslayable que tienen la formación literaria y la formación de cánones con la formación lectora y literaria de los maestros, un aspecto que se aborda desde dos perspectivas en la presente investigación. Del mismo modo, propuestas didácticas integradoras sobre redes textuales en las instituciones educativas invitan a reflexionar sobre la corresponsabilidad de las áreas, si la puesta en práctica de un canon no es potestad únicamente al área de lengua y literatura sino que las distintas áreas aportan a su comprensión y apertura, lo cual implicaría que diferentes docentes incidan en las relaciones y vínculos que construyen niños, jóvenes y adultos con el campo de la literatura.

Finalmente, los textos reseñados permiten reconocer que la prioridad es el lector, quien está llamado a avanzar en sus formas de leer y comprender, a quien se le exige y jalona para pasar de una lectura literal a un nivel inferencial, crítico-intertextual y propositivo obteniendo satisfacción y gusto en su proceso de lectura y en la posibilidad de enfrentar lecturas cada vez más complejas. La reivindicación de la lectura literaria como una lectura por placer, una afición más que un hábito (Arizaleta, 2003), que hace impostergable abrir espacios durante las programaciones curriculares a nuevas prácticas. Esta perspectiva deriva en que se ha de profundizar y reconocer otros conocimientos que son propios del circuito social en que están inmersos los libros y la cultura escrita, considerando diversos formatos y soportes.

Capítulo 3

Marco de referencia de la investigación

A continuación se relacionan el marco legal, contextual y teórico-conceptual de la investigación, los cuales constituyen el marco de referencia en que se fundamenta.

Marco legal

La *Constitución Política de Colombia* (1991) vigente hasta la actualidad, marca transformaciones importantes en todos los ámbitos de la historia del país. Asimismo, la *Ley general de educación* (115 de 1994) en la que se expresa una nueva concepción del sistema educativo y se incluyen documentos orientadores para favorecer su calidad en el contexto de la autonomía curricular, tales como la *Fundamentación de los indicadores de logro curriculares* y los *Lineamientos curriculares* de la mayoría de áreas obligatorias y fundamentales.

También se retoma la *Convención de los derechos del niño* de la UNICEF (anterior a la Constitución Política) y el *Código de infancia y adolescencia*⁸, en los que se proclaman los niños y jóvenes como sujetos de derecho que requieren de unas condiciones materiales que les garanticen una protección especial.

Convención sobre los derechos del niño

En este tratado internacional de las Naciones Unidas (promulgado el 20 de noviembre de 1989), al que se suscribieron más del 90% de las naciones, se reconoce como derecho de los niños el acceso a obras de calidad artística. Del mismo modo, la oportunidad de

⁸ Este documento fue complementado en sus lineamientos por la Ley 1878 del 9 de enero de 2018, en la que se cierran los vacíos existentes y se sientan las bases para que se garanticen equipos interdisciplinarios que atiendan de manera integral este grupo poblacional.

participar de espacios culturales en los que se actualiza, disfruta y produce la formación artística:

Art. 13. 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

- a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
- b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas (p. 14)

Posteriormente, en el artículo 17, se reconoce la importancia de exigir a los estados las condiciones para garantizar el derecho a la cultura a partir del acceso e intercambio con materiales (especialmente en lo relacionado con los *libros para niños*) e incentivar su producción y difusión:

Art. 17. 1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: [...]

b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;

c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños; [...]

e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18. (p. 15)

Estas disposiciones se hacen posibles en entornos lectores, los hogares, las escuelas, las bibliotecas y otros espacios de difusión. Como derecho, aún no se garantiza, puede que sea la promulgación de una política pública de desarrollo de bibliotecas escolares, el empuje para que no sean insuficientes los esfuerzos de las comunidades educativas.

Finalmente, se podría considerar que el contacto con la literatura hace parte de ese derecho a las artes que tenemos como seres humanos, que si bien aporta a nuestro desarrollo cognitivo también hace parte de los espacios de recreación, esparcimiento y búsquedas personales. Dice el artículo 31:

Art. 31. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (p. 23)

Otro aspecto importante de este documento es su definición de niñez, dice la *Convención*: “Se entiende por niño todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006). En nuestro país está previsto que los niños cursen su educación básica entre los 6 y los 15 años, no obstante, distintas circunstancias relacionadas con sus condiciones de vida generan que un porcentaje significativo de niños inicie su escolaridad a los 8 o 9 años y termine a los 17 o después de esta edad. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas cultiven el estudio, disfrute y la creación de la literatura infantil como una manifestación artística al alcance de la experiencia lectora y literaria en las distintas etapas de desarrollo y crecimiento del niño.

Constitución política de Colombia de 1991

Es en la Carta Magna donde se sientan las bases para la renovación educativa que se venía forjando en Colombia desde años atrás con el Movimiento Pedagógico⁹. En ésta se reconocen y valoran las diferencias étnicas y culturales, y particularmente, se propende por una democracia participativa y la búsqueda de una formación integral, que se traduce en la construcción de ciudadanía. Por esta razón se promulga que “son derechos fundamentales de los niños: [...] la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión [...]” (Art. 44) para lo cual la familia, la sociedad y el Estado son responsables y han de asistirlos y protegerlos garantizando su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (p. 19). También establece que en todas las

⁹ Este movimiento gestado en 1982, tuvo como propósito mejorar la educación desde la transformación del quehacer y las condiciones laborales, y generar el empoderamiento de los docentes como intelectuales con incidencia política y social a través de la publicación de la revista nacional *Educación y Cultura*.

instituciones educativas “se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”, entre las cuales está que “la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación” (Art. 68 p. 28).

El acceso a la literatura y a la formación literaria ha sido reconocido como parte de los derechos educativos, culturales y recreativos, que puede sustentarse en diversos artículos: en el 52, donde se estipula el derecho a la recreación y al aprovechamiento del tiempo libre (p. 22); en el 67, en el que además de concebirse la educación como un derecho de las personas y un servicio público con una función social, se indica que busca el acceso a “al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”, con el objeto de formar para “la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (p. 27). En los artículos 70 y 71, en los que se expresa la formación cultural como base de la nacionalidad (las manifestaciones recreativas y autóctonas, el aprovechamiento del tiempo libre, el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, el desarrollo y difusión de los valores culturales nacionales, la enseñanza artística) y la responsabilidad del estado en el fomento de la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la cultura (pp. 15-30).

También la construcción de un canon se relaciona con la valoración y defensa de la propiedad intelectual, que ampara el Art. 61: “El Estado protegerá la propiedad intelectual por el tiempo y mediante las formalidades que establezca la ley” (p. 26), en la medida que el acceso a la literatura infantil universal requiere de políticas públicas frente al fomento, acceso y difusión que permitan la valoración de lo regional y nacional para rescatar la cultura propia y fortalecer la construcción de identidad en una sociedad democrática.

Ley General de Educación

La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, concibe la educación en Colombia como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. 1) que se desarrollará en las instituciones educativas atendiendo a 13 fines (Art. 5). Si bien en ninguno se menciona explícitamente garantizar una educación literaria, si recalcan aspectos transversales que pueden derivarse de dicha formación y del aporte de otras manifestaciones artísticas (Colomer, 1998, 2002; Patte, 1978; Reyes, 2007) como la formación afectiva; el desarrollo de la personalidad; el ejercicio de la tolerancia y la libertad; el respeto a la diversidad e identidad; los conocimientos humanísticos y estéticos; el derecho y fomento de la cultura, el tiempo libre y la creación artística; la formación de la capacidad crítica, los principios democráticos y la creatividad; la adquisición de conciencia para la conservación, protección y mejoramiento natural y cultural tendiente a una mejor calidad de vida; la preservación, defensa y acceso al patrimonio cultural (Fines 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) (p. 274)

Por otro lado, la educación literaria tiene un lugar en los objetivos generales de la educación básica en los que se busca “propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa al conocimiento [...] artístico y humanístico” (a), y “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (b) (Art. 20, p. 280). También de manera específica en algunos propósitos del ciclo de educación primaria: “el fomento de la afición por la lectura” (c), “el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (d), y de forma explícita la necesidad de incentivar “la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” (l) (Art. 21, p. 281). En el ciclo de secundaria está presente cuando se propone “la valoración y utilización de la lengua como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” (b); “el estudio científico (...) de las

diversas manifestaciones culturales de los pueblos” (i); “la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” (j); y en “la práctica de la recreación (...) y la utilización adecuada del tiempo libre”(ñ) (pp. 280-283).

La concreción de este desarrollo requiere contar con recursos, sobre los cuales, dice la misma Ley que a partir de 1995 anualmente el gobierno destinará presupuesto para textos y materiales o equipos educativos de uso de los estudiantes de las instituciones públicas “un monto no menor la cantidad resultante de multiplicar el equivalente a un salario mínimo legal mensual, por el número total de los educadores oficiales” y que los textos escolares que se adquieran serán definidos por el PEI y harán parte de la biblioteca escolar (Art. 102, p. 302). Del mismo modo, en las características de los establecimientos educativos la ley establece que “contarán con una biblioteca, infraestructura para el desarrollo de actividades artísticas y deportivas y un órgano de difusión de carácter académico” (Art. 141, p. 312).

Código de infancia y adolescencia

En el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006 / Ley 1878 del 9 de enero de 2018) se reitera que prevalecen los derechos de los niños y jóvenes sobre los de los demás y que corresponde a la familia, la sociedad y el Estado, velar y garantizar su atención, cuidado y protección. Para efectos de la presente investigación se destaca que explicita la responsabilidad que tienen el Estado y sus instituciones educativas de brindar una educación de calidad gratuita en un año de preescolar y nueve de educación básica (Art. 28) así como garantizar el derecho a la recreación, participación en la vida cultural y las artes (Art. 30). En el logro de estos cometidos y en relación con la formación literaria el Código expresa como obligaciones especiales de las instituciones educativas para cumplir su misión:

7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
8. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes y promover su producción artística, científica y tecnológica.
9. Garantizar la utilización de los medios tecnológicos de acceso y difusión de la cultura y dotar al establecimiento de una biblioteca adecuada.
10. Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional. (Art. 42) (p. 15)

Vale la pena mencionar que es el primer documento que hace explícita que la relación entre el derecho inalienable de los niños (entre los 0 y 12 años) - adolescentes (entre los 12 y los 18) a acceder al legado cultural de la humanidad implica garantizar la existencia de entornos, recursos y actividades (es decir, medios tecnológicos y espacios de biblioteca escolar).

Marco contextual

El desarrollo de la presente investigación, implicó principalmente considerar dos contextos como marco de referencia para el análisis: nuestro país, Colombia, y de manera particular, su educación básica y las políticas públicas para el fomento de la lectura, para así esbozar un panorama general de sus condiciones, donde rige una legislación educativa nacional que es la unidad de análisis del primer objetivo de esta investigación. Del mismo modo, se caracterizan los cuatro municipios del departamento del Cauca, donde fueron aplicadas las encuestas diligenciadas a un grupo de maestros cuya información fue retomada para explorar algunas de sus relaciones con la lectura, la literatura y la biblioteca, así como también para identificar, a partir de las voces presentes en estos textos un posible canon oculto, aspecto consignado en el segundo objetivo de esta investigación.

Colombia y su educación básica

Según el último censo del año 2005 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2006), la República de Colombia, es la cuarta nación en extensión de Suramérica, con una población aproximada de 48,9 millones de habitantes. La población del país es en su mayoría mestiza resultado de la unión entre indígenas, africanos, europeos y orientales, con un porcentaje del 11% de afrocolombianos y 4% indígenas. Más de una cuarta parte de la población es menor de 15 años. Esta condición histórica y cultural, sumada a la diversidad geográfica, deriva en que a lo largo y ancho del territorio se encuentren marcadas diferencias en las expresiones sociales y culturales a nivel regional.

La ubicación de la población en el territorio nacional es claramente desigual: “La mayoría de los colombianos (76%) vive en zonas urbanas, aunque los índices de urbanización varían significativamente a lo largo del país” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016, p. 20). Del mismo modo, los niveles de desarrollo están concentrados en algunos departamentos y municipios, entre los cuales están Bogotá, la capital, con 7.963.379 habitantes; Medellín, con 2.457.680; Cali, con 2.358.302 y Barranquilla con 1.219.382. Existen 1.122 municipios de los cuales un 66.5% (746) cuentan con menos de 20.000 habitantes y afrontan realidades complejas de falta de infraestructura y servicios básicos, lo que indica poco impacto de las políticas estatales.

Es importante mencionar la diversidad en cuanto a población y distribución geográfica de Colombia por varias razones:

La primera, porque los municipios del departamento del Cauca donde fueron aplicadas encuestas a un grupo de maestros se pueden reconocer como una expresión del desarrollo desigual del país; 2 de ellos, Padilla y Rosas, por cantidad de habitantes presentan un desarrollo promedio equiparable al de los 746 municipios de menos de 20.000 habitantes del país, mientras que Buenos Aires y Puerto Tejada estarían dentro de los municipios con unos mayores desarrollos. De este modo, según datos de las

proyecciones que hace el DANE para 2015, Padilla cuenta con 7.882 habitantes de los cuales 4.111 viven en el casco urbano; Buenos Aires cuenta aproximadamente con 32.225 habitantes, con sólo 2.451 en la cabecera municipal; Rosas 13.302 habitantes, de los cuales 1.731 viven en el casco urbano y finalmente, Puerto Tejada cuenta con 45.678 habitantes con 40.304 en la zona urbana.

En segundo lugar, todos los municipios mencionados expresan la diversidad poblacional del país; en Rosas y Buenos Aires por ejemplo, hay un gran porcentaje de población mestiza, con incidencia de grupos indígenas y afrodescendientes; y en Padilla y Puerto Tejada la población mayoritaria es afrodescendiente con población mestiza que tiene bastante afluencia hacia Cali y Popayán, y entre ambos municipios.

Es importante también mencionar que en el año 2016 Colombia fue objeto de interés a nivel mundial al ser anunciado el final de los diálogos con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), a través de la firma de un Acuerdo de Paz, en el que se sentaron las bases para implementar una reforma económica y social que favoreciera al campesinado y las poblaciones más vulnerables, además de proponer los mecanismos para garantizar los derechos de los disidentes y poner fin a los enfrentamientos que se venían dando hace más de 50 años con esa guerrilla.

Dicho acuerdo se sometió a la validación nacional por medio de un plebiscito votado el 2 de octubre de 2016 que en sus resultados mostró la polarización existente en el país. Se logró el umbral de lo esperado para el Sí que aprobaba la firma del acuerdo, pero se obtuvo también una mayor votación por el No, representada en el 50,21% (6.431.376 Votos) contra un 49,78% que expresó el Sí (6.377.482 Votos). Vale destacar que los habitantes del departamento del Cauca, quienes han tenido mayor presencia de conflicto armado en el país y vivenciado sus efectos, avalaron en su mayoría el acuerdo. Sus votos oscilaron entre el 59,70% (1.794 Votos) del municipio de Rosas y el 75,01% (2.258 Votos) de Padilla, y en el intermedio estuvieron Puerto Tejada con 67,29% (8.482 Votos) y Buenos Aires con 72,15% (4.594 Votos).

Los esfuerzos emprendidos y la situación política del país, llevaron a que fuera otorgado el Premio Nobel de Paz al presidente Juan Manuel Santos, lo que se tradujo en un reconocimiento y espaldarazo al país por la trascendencia mundial que tuvo el proceso de paz. El comité que adjudica el premio consideró que "pese al 'No' mayoritario en la consulta, el presidente "ha acercado de forma significativa hacia una solución pacífica el sangriento conflicto" en su país y ha sentado las bases para el desarme verificable de las FARC y un "proceso histórico de reconciliación nacional" (La British Broadcasting Corporation [BBC], 2016).

Ahora bien, es importante mencionar que en el plano educativo la educación básica colombiana tiene un significado particular según lo planteado en la Ley General de Educación. Es concebida como un nivel de la educación formal que “se estructura en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y la actividad humana”. Este nivel abarca nueve (9) grados escolares (de primer grado de primaria al cuarto grado de secundaria) y se encuentra entre el nivel de preescolar y la educación media, según el Art. 11, así:

- a. Preescolar (mínimo un grado)
- b. Educación Básica (9 grados)
Ciclo de Básica Primaria. 5 grados
Ciclo de Básica Secundaria. 4 grados
- c. Educación Media (2 grados) (Ley 115, 1994)

La educación básica es quizá uno de los eslabones más importantes de la educación a nivel nacional, en tanto es obligatoria y busca garantizar unas competencias básicas a las personas para desenvolverse socialmente y ejercer sus derechos y deberes ciudadanos. Dice el decreto 1860 del 94: “Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro”. No obstante lo anterior, según el informe de la OCDE (2016) los índices de asistencia escolar son bajos:

Varios factores inciden en las bajas tasas de asistencia escolar en Colombia, entre otros, una deficiente transición entre niveles, las altas tasas de deserción escolar y un número

significativo de niños que no ingresan al sistema educativo. (OCDE/CAF/CEPAL, 2014). (p. 29)

Del mismo modo, más adelante el mismo informe citado revela que dichos índices merman en los grados que significan la transición de un nivel a otro y que esta situación se agudiza en el paso de la educación primaria a la educación secundaria (6° a 9°) de la siguiente manera:

Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes en Colombia no continúa estudiando después de la primaria. [...] La proporción de jóvenes en edad de cursar educación básica secundaria que no están estudiando ha disminuido, del 15% en 2005 al 9% en 2013, y actualmente es inferior a la de México (13%) (UNESCO-UIS, 2015). Sin embargo, la educación básica secundaria sigue siendo el eslabón más débil del sistema educativo colombiano, con una tasa de deserción anual del 4,5%, superior a la de educación primaria (3,2%) y educación media (3,1%) (MEN, 2015a; UNICEF, 2012). (p. 29)

Mejorar la educación en general en Colombia es todo un desafío. El informe aludido hace un estudio muy juicioso sobre la diversidad de factores que afectan cada nivel y presenta una serie de recomendaciones a partir del análisis comparativo con los desarrollos educativos de otros países. De manera general, con el propósito de afectar especialmente la básica primaria y secundaria, dice:

Tres conjuntos de políticas podrían catalizar una reforma generalizada en el sistema: garantizar que el aprendizaje de los estudiantes sea el enfoque de las prácticas educativas en las escuelas y colegios; reclutar, preparar y desarrollar profesores y directivos docentes para que desempeñen sus funciones exigentes; y garantizar que las escuelas estén dotadas con los recursos que necesitan para apoyar a todos los estudiantes, particularmente a aquellos que son menos favorecidos. (p. 204)

El análisis de las recomendaciones anteriores muestra la importancia de impulsar la formulación de una política pública que contemple la creación de salas de lectura y/o bibliotecas escolares en cada sede educativa, porque la constitución de un canon literario y su discusión en las comunidades es una oportunidad para generar la concreción de los tres factores mencionados.

En la primera recomendación del informe de la OCDE se plantea, *centrar la atención en el aprendizaje de los estudiantes*, porque permitiría el trabajo conjunto de éstos y los docentes alrededor de obras de calidad literaria y de las experiencias estéticas que

podieran generarse. Todo ello se podría fortalecer con acciones de préstamo de libros para la comunidad educativa que le permitiera generar distintos itinerarios de lectura, participar en clubes, en encuentros con autores y frecuentar otros espacios para conversar en torno a la diversidad de materiales de lectura, fomentar el análisis crítico y la escritura creativa. Esto podría generar un fortalecimiento de la formación lectora, escritora y literaria de maestros y estudiantes.

En la segunda recomendación, *establecer estándares y generar las condiciones para desarrollar profesores y directivos docentes que desempeñen funciones exigentes*, se hace alusión a las condiciones –léase orientaciones pedagógicas, didácticas- que requieren ser generadas desde las entidades gubernamentales y los propios directivos docentes y maestros para que puedan desempeñar funciones “exigentes”. Aunque la OCDE no lo especifica, podría pensarse que se está aludiendo a las respuestas que estos estamentos y la escuela en general ha de brindar para que puedan responder cabalmente y en forma significativa a los retos que plantea actualmente la educación en cada uno de sus niveles. Podría decirse que hay un avance en la resolución 15683¹⁰ en la cual aparece como una de las funciones principales del cargo de Docente líder de apoyo para el fortalecimiento de las competencias en lenguaje y biblioteca escolar “Actualizarse permanentemente: leer literatura infantil y juvenil, informarse con textos sobre pedagogía y estrategias didácticas de lectura y escritura, textos sobre aspectos técnicos de las bibliotecas escolares; información sobre cómo enseñar a investigar” (p. 104). En cierto sentido, fue una directriz innovadora, que podría haber ayudado a generar estas condiciones pues proponía la creación de algunos cargos docentes que son necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, no pudo ser aplicada pues a la par que hacía consideraciones como las arriba señaladas, planteaba el aumento de las actividades administrativas para los docentes presenciales, por las cuales fue objeto de críticas hasta ser derogada.

¹⁰ Esta resolución fue derogada como resultado de las conquistas obtenidas por los docentes en el paro de maestros de mayo de 2017.

Esta iniciativa pone en consideración si debería incluirse el conocimiento y apreciación de la literatura infantil y juvenil en la formación profesional de docentes para trabajar en preescolar¹¹, básica primaria y secundaria (cualquiera que sea su énfasis). En Colombia se discurre mucho sobre la importancia de la formación lectora y literaria, pero no se sientan bases para que sea una realidad. Garantizar la existencia de las bibliotecas escolares en cada sede educativa del país y que se destine presupuesto y dotación para éstas así como para las bibliotecas públicas implicaría también lograr la vinculación o el nombramiento de docentes en el cargo de bibliotecarios y procesos de formación para el conocimiento y uso de espacios de biblioteca así como la construcción de un marco literario nacional que incida en los programas de formación de docentes en las universidades.

Lo anterior sería coherente con la tercera recomendación de la OCDE: *garantizar que las escuelas estén dotadas con los recursos que necesitan para apoyar a todos los estudiantes*; pensarse en dotación, recursos, como bien lo plantea el informe de esta entidad también pasa por contar con espacios suficientes y adecuados (salones de artes, de bilingüismo, restaurantes, espacios deportivos, y por supuesto bibliotecas). Garantizar el funcionamiento de una biblioteca idónea es generar una de las condiciones que pueden devolver a la lectura, la escritura y la conversación su lugar primordial como prácticas sociales determinantes de la civilidad a partir de las diversas actividades que se han de desarrollar en estos espacios. En este sentido establecer un canon que se ponga en marcha con prácticas significativas, espacios y tiempos establecidos en cada grado escolar implicaría garantizar el acceso a esos materiales de calidad como apoyo pedagógico y generaría discusiones sobre la consecución de otros materiales en distintos formatos y soportes para el enriquecimiento de las colecciones de cada institución.

¹¹ Existe un documento orientador sobre la literatura como actividad rectora para la educación inicial, que deben adoptar los docentes de educación preescolar aunque no se indica en él la importancia de su formación y actualización en este campo.

Claramente, lo indica el informe ya mencionado y la realidad lo evidencia, las salas inteligentes no suplen el lugar de las bibliotecas así como el uso de la biblioteca no excluye el uso de las herramientas potentes en que pueden convertirse las nuevas tecnologías. Es preciso generar conciencia especialmente en directivos docentes sobre esta situación para que lideren y garanticen que cada estamento cumpla su función de manera idónea y se pueda hablar de una verdadera calidad en la educación colombiana.

A continuación se presentan las políticas nacionales más ambiciosas relativas al fomento de la lectura y a las bibliotecas de las últimas décadas.

El Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) y el Programa Mil maneras de leer

En Colombia, así como a nivel mundial, las bibliotecas públicas han cumplido y cumplen un papel fundamental en la renovación de las prácticas literarias ya que generan un acercamiento más libre al mundo de la lectura, presentan conexiones con el entorno cultural en el que se crean y producen los materiales de lectura y tienen lugar los libros, ofrecen el servicio de préstamo externo, generan encuentros con sus autores e ilustradores, promueven la creación de clubes lectores, facilitan el acceso a las colecciones mediante la implementación del modelo de colección abierta, permiten la lectura en cualquier lugar, entre otras. Como muy bien lo plantea la Ley de Bibliotecas Públicas:

Sin dejar de ser centro de consulta y de conservación, es también un escenario para la lectura de todo tipo de textos, incluso audiovisuales; un espacio activo de encuentro de ciudadanos y comunidades en torno a la cultura, la ciencia, la educación, el divertimento y el intercambio universal de conocimiento. (Ministerio de Cultura, 2010, p. 7)

Ante la inexistencia de políticas claras y recursos para dotar y poner a funcionar las bibliotecas escolares, que tiene también incidencia en la formación de usuarios para la biblioteca pública, fue desarrollado el Programa Mil Maneras de Leer liderado por el Ministerio de Cultura, como parte del componente de capacitación del Plan Nacional de

Lectura y Bibliotecas (PNLB) también denominado “Plan Bibliotecas Vivas” de 2002¹², que con apoyo del Ministerio de Educación Nacional y en convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC), convocó a docentes, directivos docentes y bibliotecarios escolares y públicos para fomentar el uso de la biblioteca pública. Su objetivo principal fue:

Promover el uso de la biblioteca pública como fuente de disfrute y como herramienta fundamental para el desarrollo de las competencias de lenguaje en los estudiantes de los municipios donde se han instalado, incrementando a través de ellas la calidad de la educación preescolar, básica y media. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012)

En el segundo semestre de 2009 desarrolló su V fase para cumplir con la meta de dotar de 2.300 ejemplares a cada biblioteca pública de todos los municipios de Colombia. Además de llevar a cabo la dotación con distintos materiales de lectura, el programa contempló la elaboración de un diagnóstico de la biblioteca, su reorganización y la formación de maestros y bibliotecarios escolares y municipales para hacer un uso pedagógico de la colección, estrechar las relaciones entre biblioteca pública y biblioteca escolar y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Como fuente de apoyo para la formación, el programa contó con una serie de 4 guías educativas, *Mil Maneras de Leer: una guía práctica para navegar en la biblioteca*¹³, son una herramienta potente para conocer los materiales de la dotación y tener herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Consta de cuatro guías (para 5 a 8 años, de 9 a 12 años, de 13 a 16 años y de 16 años en adelante) que incluyen fichas de trabajo, juegos, actividades, recomendaciones de lectura, ejercicios, entre otros. Estas guías se fundamentan conceptualmente en los

¹² El plan fue creado “por el Estado para la dotación, formación y fortalecimiento de las bibliotecas públicas del país por medio de la concertación entre las instituciones que trabajan con el libro, la lectura y las bibliotecas (FUNDALECTURA, 2013). Como PNLB funcionó desde 2002 hasta 2010 cuando apareció la *Ley de bibliotecas públicas* y fue creado el PNLE (Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*).

¹³ Actualmente se pueden descargar gratuitamente digitalizadas por internet.

lineamientos y estándares básicos de competencias en lenguaje. Incluyen propuestas para la educación primaria y la secundaria.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento” y la Colección semilla

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (2010-2014), lanzado oficialmente desde enero de 2012 en el evento denominado *Hay Festival* de Cartagena¹⁴, recoge los logros y desafíos de la puesta en marcha del PNLB y trabaja en tres grandes estrategias: a. Aumentar la oferta y el acceso a los libros, llegando con libros a espacios no convencionales; b. Fortalecer las bibliotecas públicas, incrementar sus colecciones y mantenerlas actualizadas y c. Aumentar la inversión de recursos y las alianzas institucionales.

En la puesta en marcha de sus estrategias, el plan genera desde el año 2013 la creación de la Colección Semilla para los establecimientos educativos. Ésta es una de las dotaciones más importantes que ha realizado el MEN (Ministerio de Educación Nacional) junto con el Ministerio de Cultura a las bibliotecas escolares. Su propósito fue incentivar la creación y/o actualización de bibliotecas escolares en el país. Dicha colección está compuesta por 270 libros que se distribuyen entre textos de referencia, de ficción e informativos. Los libros fueron entregados a las sedes principales de las instituciones educativas del país, y en algunas entidades territoriales como Cali se hizo el esfuerzo de entregarlos a la totalidad de sedes educativas del municipio. Con su entrega se esperaba que los niños, jóvenes, maestros y padres de familia tuvieran al alcance materiales de lectura, de excelente calidad editorial y de contenidos, a la par que se quería incentivar a que la biblioteca escolar, el aula y el hogar, se convirtieran en lugares de aprendizaje cercanos a la realidad e intereses de los niños y jóvenes del país.

¹⁴ Es un evento de literatura y arte originario de Gales, que se ha extendido a otras ciudades del mundo. Se viene realizando en Cartagena desde el año 2005 y su propósito es “la difusión de la cultura y el compromiso social”, donde se dan cita la “Literatura, artes visuales, cine, música, geopolítica, periodismo, medioambiente” (Recuperado de: <https://www.hayfestival.com/cartagena/es-history.aspx?skinid=5>).

Su entrega fue acompañada posteriormente por un catálogo, donde aparecen los criterios de selección del material y varios índices que son objeto de análisis de la presente investigación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011) En ocasiones se han generado acciones para su seguimiento desde el Programa Todos a Aprender (PTA) a través del apoyo de un grupo de maestros que han fungido como tutores pedagógicos en cada institución. No obstante, no existe aún una política clara para hacer un seguimiento sobre el nivel de uso y apropiación de los materiales, en la medida en que no se planteó antes de su entrega una revisión de las condiciones de las sedes y la puesta en marcha de estrategias para su difusión y apropiación por parte de los directivos, docentes y estudiantes.

Ahora bien, la ausencia de bibliotecarios escolares en cada sede y los escasos o inexistentes recursos asignados para el mejoramiento de su infraestructura y funcionamiento son factores que afectan a las bibliotecas escolares, las cuales dependen de cada institución educativa y de las administraciones locales. Esta realidad hace que existan grandes contrastes a nivel nacional en cuanto a su estudio y desarrollo. Es importante precisar que algo similar sucedía con las bibliotecas públicas que históricamente dependieron de recursos de las administraciones municipales hasta 2010 cuando se promulgó la *Ley de bibliotecas públicas* que destinó recursos propios e institucionalizó la *Red nacional de bibliotecas públicas* (RNBP), liderada por la Biblioteca Nacional y el Ministerio de Cultura para coordinar su capacitación, vigilancia y funcionamiento.

Marco teórico – conceptual

A continuación, se describen y explicitan los referentes teórico conceptuales que sustentan la investigación. Se han organizado en tres apartados amplios, el primero centrado en dilucidar los conceptos transversales (*Aproximaciones a la idea de canon literario*), el segundo profundiza en la literatura infantil (su definición, clasificación y

periodización) y el tercero en explorar las relaciones que se generan entre la literatura y la escuela. Se pretende, entonces, fundamentar y profundizar problemáticas clave, así como situar las perspectivas y campos de análisis.

Aproximación a la idea de canon literario escolar

El plagiante – a quien acabo de pillar para colocarlo ante el tribunal de la opinión pública como ladrón que es, y de los más réprobos por robar ideas –, no satisfecho con plagiar, lo hizo copiando versos de baja extracción, versos del populacho indigno. Si las fuerzas de su intelecto revelábanse frágiles para concebir primorosa obra poética, entonces, por lo menos, que plagiase a los grandes maestros, como, por ejemplo, Homero, Dante, Virgilio, Milton o Basilio de Magalhaes. Sapo Cururú, doctor. (Amado, 1995, p. 56).

Si bien la idea de canon ha sido criticada incluso desacreditada en su noción de catálogo de perfección, de listado de obras consideradas como *textos sagrados* o textos de *autoridad* (Pozuelo & Sullá, 1998; Robinson, 1983), también es cierto que es una noción que permanece en el imaginario de los lectores, escritores, maestros e investigadores literarios, incluso en otros profesionales, quienes a favor o en contra, en sus diálogos y escritos no pueden eludir poner de relieve aquellas obras que les han sido significativas y que consideran importantes para su formación y para la de otros.

Usualmente se asocia la idea de canon a la de “literatura clásica”, no obstante, también hay autores que plantean que no todas las obras que se establecen como canónicas tienen este carácter. En el campo de la literatura para niños también se encuentran obras consideradas como clásicas, que sin embargo no hacen parte del canon literario escolar, hecho que merecería ser objeto de discusión.

En el siguiente apartado se abordarán los conceptos de literatura y canon para ubicar la discusión sobre el canon literario escolar y posteriormente se hará una exploración más detenida sobre la literatura infantil.

Nociones de canon

El concepto de ‘canon’ es uno de los primeros asuntos que requieren ser analizados. En la 23ª edición del diccionario de la Real Academia Española RAE se configuran 19 acepciones, 6 de las cuales son pertinentes para el campo: “Del lat. canon, y este del gr. *κανών* *kanón* 1. m. Regla o precepto. 2. m. Catálogo o lista. 3. m. Modelo de características perfectas”. (Diccionario de la Real Academia Española [DRAE], 2014) En estas primeras acepciones están presentes las nociones de medida, prescripción y modelo, que remiten también al significado de ‘clásico’ y a la idea de norma o de algo formulado con carácter institucional. Más adelante el diccionario plantea otras tres acepciones a saber:

18. m. En arte, regla de las proporciones de la figura humana, conforme al tipo ideal aceptado por los escultores egipcios y griegos. 5. m. Catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos. [...]. 19. m. pl. Conjunto de normas o reglas establecidas por la costumbre como propias de cualquier actividad (Diccionario de la Real Academia Española [DRAE], 2014).

Estas acepciones amplían y precisan las mencionadas anteriormente, incluyendo la noción de ‘ideal aceptado’; se mantiene la de ‘prescripción’ en tanto listado o catálogo sin que se explicita quién o quiénes lo hacen; y se acentúa la noción de ‘clásico’ al referirse a “...autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos”. Aunque no dice clásicos sino modélicos, una indagación sobre el significado de esta palabra permite evidenciar que ambos términos están íntimamente ligados pues comparten en sus definiciones la idea de modelo. ‘Clásico’ aparece en el mismo diccionario como: “3. Adj. Dicho de un autor o de una obra: que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia”. Esta definición evoca la idea de canon, cuando se habla de modelo de características perfectas, aunque la última acepción citada de canon (19) lleve a considerar los factores que instauran esa ‘norma’, ‘ideal’ o ‘modelo’. También está la acepción referida a la costumbre: “normas o reglas establecidas por la costumbre”. (2014).

Este recorrido por su definición permite reconocer, que se trata de una construcción social que ha tenido una significación particular dependiendo del contexto socio-

histórico. Tenemos también, que es posible profundizar en la idea de canon acudiendo primero a la noción de clásicos. Un referente determinante para acercarse a este concepto, es la voz de los autores que han profundizado al respecto. En este sentido, dice Calvino:

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos. (Calvino, 1994, p. 8).

Esta riqueza de la que habla Calvino se expresa en sus propias palabras en muchas características tanto de la obra como de la relación que establece con el contexto y de la que instaaura con el lector. Podemos considerar que son obras formativas, en tanto “dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza” (p. 8). Tienen también el carácter de inolvidables; nunca terminan de decir lo que tienen que decir; inevitablemente se releen (aún desde la primera vez), y cada lectura se torna en un descubrimiento (mucho más en la adultez). Se mimetizan con el inconsciente colectivo o individual, traen las huellas de lecturas precedentes y de las culturas que han atravesado, y finalmente, tienen un carácter totalitario, se puede decir que son obras configuradas como equivalentes del universo. (pp. 7-12).

Es importante precisar que la publicación *¿Por qué leer los clásicos?* data de la década de los años ochenta del siglo pasado y es en los noventa, el momento en que cobran mayor auge las discusiones sobre el canon. La editora del libro de Calvino ha considerado importante precisar en el prólogo de la obra gran que al preparar la edición compiló gran parte de los ensayos y artículos del autor sobre «sus clásicos», obras de escritores y poetas por los cuales sentía particular admiración. En este sentido, esta selección podría asumirse como parte del canon personal del autor.

Esta forma de concebir el canon es bastante cercana a la de Borges (1985), para quien un libro clásico “es aquel libro que una nación o un grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término” (Borges, 2009, p. 170). Las

lecturas de este autor lo llevaron también a elaborar su propio canon, su selección personal de modo que, al momento de su muerte, había prologado 64 de sus lecturas imprescindibles para la edición de la “Colección Jorge Luis Borges” publicada por Hyspamérica en 1985. En la introducción retoma ideas de un poema anterior:

Que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir; yo me jacto de aquellos que me fue dado leer, dije alguna vez. No sé si soy un buen escritor; creo ser un excelente lector o, en todo caso, un sensible y agradecido lector. Deseo que esta biblioteca sea tan diversa como la no saciada curiosidad que me ha inducido, y sigue induciéndome, a la exploración de tantos lenguajes y de tantas literaturas. (Borges, 1969, p. 27)

La pregunta por el canon compromete mucho más que el discurso literario, involucra la educación de las sociedades y por tanto, a su devenir. En este sentido, y considerando que educar hace parte de un proceso vital, proliferan selecciones de diverso origen como *Las cien mejores obras... de la literatura universal, del año, del siglo, los mejores libros, 1000 libros que deberías leer antes de morir, los 10 peores libros de grandes escritores*. Desde una posición más social, más política, Machado resalta el valor de las obras que hacen parte de nuestra herencia cultural y la importancia de hacerlas nuestras, de conocerlas: “Tenemos como herencia el inmenso patrimonio de lecturas de obras valiosísimas que han venido acumulándose a través de los siglos.” (2002, p. 23), y más adelante recalca que “(...) sería una estupidez y un absurdo no exigir lo que es nuestro, o simplemente abandonar lo que nos pertenece y dejar que otros se apoderen de todo sin compartirlo con nosotros” (p. 23).

Una de las discusiones centrales sobre el concepto de canon la generó la publicación *El canon occidental* (1995), del crítico literario Harold Bloom, a propósito de lo que él considera obras imprescindibles de la literatura de *occidente*. Bloom defiende, sobre cualquier otro criterio, la calidad estética, entendida como originalidad, dominio del lenguaje metafórico, el poder cognitivo del texto, así como su sabiduría y exuberancia en la dicción. De ahí que las obras comentadas en sus libros atienden al criterio de clásicos,

tanto para adultos como para niños. Esta polémica y fundacional obra¹⁵, además de incorporar el término en la crítica literaria, ha contribuido según Cerrillo, a que los estudios sobre la historia de la literatura consideren “la noción de clásico, el papel de la literatura en las sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria” (2010, p. 63).

Las críticas a Bloom han estado centradas en su anglocentrismo y en el desprecio manifestado por él hacia los estudios postcoloniales, multiculturales, feministas o neohistoricistas, que el mismo autor ha clasificado como obras pertenecientes a lo que él ha denominado «Escuela del Resentimiento». No obstante las discusiones generadas, el impacto de su obra hizo que fuera galardonado con el Premio Internacional Alfonso Reyes (2003), el de Catalunya (2002) y también con la Medalla de Oro de la Academia Americana de Artes y Letras. Bloom también hizo una revisión de obras de literatura infantil y publicó *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2003), a propósito de su oposición a la valoración planteada por algunos autores al considerar a Harry Potter y a Stephen King como autores que por sus obras pueden ser catalogados como exponentes de dicho campo. Ahora bien, aunque Bloom desestima algunos autores al no reconocer criterios estéticos de alta calidad en sus obras y desconoce los valores ideológicos presentes en cualquier propuesta (incluso en la suya), deja traslucir el hecho de que la crítica literaria no puede aislarse de su carácter subjetivo por lo que es posible asumir sus listas como propuestas de cánones individuales¹⁶.

Ahora bien, es claro que la noción de canon y la de clásico, tienen que ver con un ordenamiento o jerarquización de los discursos literarios a través del tiempo, a partir de unos criterios que se validan socialmente (con apoyo de la academia y de diversas

¹⁵ La mayoría de autores cuando hablan de canon, se remiten a la obra de Bloom. Pedro Cerrillo comenta al respecto de *El canon occidental* (1995): “el canon de Bloom es explícito y personal y se justifica sólo parcialmente porque toma partido descaradamente por la literatura anglófona”. Con relación a otra de sus obras, *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2003), este español hace la siguiente valoración: “el libro referido es una discutible, peculiar y estafalaria propuesta de canon de lecturas infantiles”.

¹⁶ Esta idea puede estar ligada a la construcción de cánones coyunturales y situados como el propuesto en la presente investigación.

instancias, incluso los medios de comunicación masiva) y que pueden variar entre continentes e incluso entre países. Un autor que plantea el canon como expresión de la cultura es Moro (2015), para quien es concebido como “un *corpus* orgánico mediante el cual se expresa una cultura, se entrelazan tradiciones y entran en diálogo propuestas estéticas de temporalidades diferentes” (p. 18). Es decir, el autor reconoce que el canon surge en procesos culturales vitales de un contexto socio-histórico pero que puede transformarse gracias a la acción de diversas instituciones ajenas al circuito en que circula, se difunde y socializa la literatura.

Siguiendo esta línea, un referente al respecto es Folwer (1979), quien afirma que los cambios en el canon surgen debido a que la literatura está implicada en diversos procesos socio-culturales como las traducciones, la revaloración del arte popular, las condiciones de difusión literaria de las sociedades, la censura y principalmente gracias a un proceso histórico de jerarquización de los géneros. Propone una clasificación valiosa que tiene en cuenta esos procesos sociales y culturales que inciden en la literatura y en su circulación:

“El canon potencial”, que comprende el *corpus* universal escrito en su totalidad, junto a la literatura oral que pervive. En esta categoría estarían todas las producciones literarias o textos con calidad de ficción existentes en lo amplio del mundo sin distinción de época o procedencia.

“El canon accesible”, que sería aquella parte del canon potencial disponible, y posiblemente accesible, atendiendo a su producción editorial, publicaciones y circulación sea a través de bibliotecas u otros entornos como la red. Este canon no es estático, es posible modificarlo a través de la democratización de la resistencia gracias a las investigaciones, las acciones sociales y las redes. En las instituciones educativas hablaríamos de las colecciones a las que tienen acceso los docentes en la educación básica, por tanto, es importante para la investigación explorar algunos materiales gubernamentales.

“El canon oficial”, que se promociona e “institucionaliza mediante la educación, el patrocinio y el periodismo”. Esta última institución en la actualidad se puede homologar

a los medios de comunicación masiva. Este canon al depender del mercado y los medios de comunicación dista ampliamente de la consideración de criterios de calidad literaria y de manera general, favorece el mantenimiento del *statu quo* así como de las ideologías dominantes.

“Los cánones selectivos” o “elencos formales, cuya influencia ha sido reconocida por largo tiempo y tratada en estudios”. “Los cánones alternativos”, igualmente estrictos en el sentido en que son examinados por historiadores literarios, lo que lleva a pensar que pueden ser elaborados por otros círculos críticos, autores o grupos académicos. “El canon crítico”, que proponen los críticos literarios en sus obras, el cual es bastante reducido. Y finalmente, “el canon personal”, aquel que propone cada individuo sobre aquellas obras que ha tenido la oportunidad de conocer y valorar. (Fowler, 1979). Este último es la alternativa que se consideró como elemento principal en la construcción de un canon de literatura infantil para la educación básica: el canon personal de un grupo de especialistas con una amplia formación en la educación formal y no formal.

Por otra parte, como se pudo reconocer en la exploración semántica sobre la manera como diversos autores entienden el concepto de canon, hay cercanía entre las nociones *canon* y *clásico*, pero no son lo mismo y no se deben confundir, como bien lo expresa Cerrillo “(...) entre otras razones porque una obra podemos considerarla canónica (particularmente el caso de algunas obras de LIJ presentes en ciertos cánones escolares), antes de que haya pasado el tiempo necesario para verla como <clásica>” (2013, p. 20). En este aspecto también Calvino coincidía: “Lo que para mí distingue al clásico es tal vez solo un efecto de resonancia que vale tanto para una obra antigua como para una moderna pero ya ubicada en una continuidad cultural” (2013, p. 11). Se puede colegir que algunas obras de LIJ podrían ser consideradas actualmente como clásicas porque han pervivido a través de varias generaciones que al leerlas han reconocido su calidad y valor. En este sentido, Machado (2002) presenta como clásicas de la literatura infantil no sólo a obras (de autor o de tradición oral) anteriores al siglo XIX de las cuales los lectores jóvenes se apoderaron, sino también obras concebidas para ellos, escritas en lo

que muchos especialistas denominan “la edad de oro de la literatura infantil” que abarca aproximadamente desde mediados del siglo XIX hasta 1920.

Como afirma Andruetto (2009) “cada lector construye su canon, más allá de lo que canonicen la academia, la escuela o el mercado” (p. 8). En todo caso este canon debe estar acompañado de unas propuestas para su implementación que lo flexibilicen, es decir, que consideren las necesidades e intereses de los lectores particulares. Del mismo modo, se ha de discutir y revisar aunque esté avalado por el voto de confianza de quienes lo han sugerido. Continuando con Andruetto, una propuesta de canon puede definirse como “una lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen” (p. 7). Es decir, será una ruta en la que se podrá confiar para la formación lectora y literaria de las futuras generaciones, que cimiente y prepare lectores autónomos con una formación literaria que les permita transitar por las diversas obras del canon potencial. Esta ruta plural debe ser debatida y enriquecida, constituirse en un “canon escolar” en palabras de Cerrillo (2013):

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. [...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura. (p. 26)

Como se puede colegir de las anteriores reflexiones, el camino para la construcción de un canon literario escolar es impreciso. No está dada la ruta ni alguna es certera e infalible. Por tanto, se han recogido elementos de las anteriores reflexiones sobre su sentido para -de manera arriesgada y minuciosa- generar una propuesta que pueda ser concretada en el contexto de la educación colombiana. Se considera condición esencial contar con una experiencia de mediación en distintos entornos en los que la lectura y especialmente la literatura tienen un lugar especial y quizá también cumplen su función primordial, hacer parte de la subjetividad del lector ampliando su universo de

posibilidades. Esta experiencia de mediación principalmente debe contar con un conocimiento amplio y profundo del campo de la literatura infantil y de los lectores, de modo que se logre una selección de alta calidad literaria que cuente con mayores posibilidades de generar comunidades lectoras, es decir, conectarse con el gusto, necesidades e intereses de los lectores.

Es claro entonces que la construcción de un canon de literatura infantil para la educación básica colombiana ha de convocar diversos actores, puesto que afecta diversas instituciones y necesariamente deberá incidir en las políticas de lectura y escritura nacionales para lograr ponerse a prueba y en discusión. Su resultado ha de ser suficientemente amplio y diverso, incluso flexible, con la mayor calidad y capacidad de formar al lector crítica y literariamente; en ese sentido, también exige mayor compromiso desde la academia en la investigación y crítica literaria. Se concibe, entonces, como una propuesta abierta que posibilite la configuración de itinerarios lectores de niños, jóvenes y adultos mediadores.

Nociones de literatura

Pido apenas esto: al juzgar el soneto del Gato, piense el lector en la buena intención que lo movió a pulsar la lira, y deje de lado su falta de vocación y habilidad literarias. No solamente con una bufanda de lana contra el frío cubriase el Gato Mallado en aquella mañana de lírica inspiración, cubriase también con un manto de amor. La poesía no está solamente en los versos, está a veces en el corazón y es tan grande que no cabe en las palabras. (Amado, 1995, p. 56)

Delimitar qué se concibe como literatura es un problema casi inabarcable, básicamente porque es un campo impreciso y su significado ha variado en el transcurso de la historia dependiendo del contexto sociocultural. No obstante, se pueden realizar aproximaciones a su definición. Etimológicamente deriva del latín *littera* que alude a letra o lo escrito. La Real Academia Española RAE configura 8 acepciones:

1. f. Arte de la expresión verbal.
2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. La literatura griega. La literatura del siglo XVI.

3. f. Conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia. Literatura médica, jurídica.
4. f. Conjunto de conocimientos sobre literatura. Sabe mucha literatura.
5. f. Tratado en que se exponen conocimientos sobre literatura.
6. f. coloq. palabrería.
7. f. Mús. Conjunto de obras musicales escritas para un determinado instrumento o grupo instrumental. Literatura pianística.
8. f. desus. Teoría de las composiciones literarias. (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [DRAE], s.f.)

Sólo 5 de estas acepciones (la 1, 2, 4, 5 y 8) hacen referencia al objeto de estudio de la investigación; asumen la literatura dentro del campo de la ficción y no de manera general, como producción escrita de cualquier disciplina del pensamiento. En esta primera aproximación es posible reconocer que se presenta como cualidad del código lingüístico que la configura, es el “arte de la expresión verbal” y se encuentra considerada como una de las Bellas Artes. Encontramos también que se usa la palabra para designar un conjunto de textos literarios de una época o género o al cúmulo de producciones literarias, conocimientos, materiales y teorías en relación con este arte. En este sentido, también se puede delimitar el campo de la literatura a partir de lo que no es, o en relación con aquello que la configura, de ahí que sea importante considerar fenómenos como el folclor literario, la tradición oral, la literatura popular, la oralitura, la subliteratura y la etnoliteratura, entre otros.

A lo largo de la historia se ha procurado dilucidar el término desde posturas estructurales, funcionales, semióticas y por supuesto, fenomenológicas. Entre los puntos álgidos en discusión está la distinción mucho más fina, entre literatura y texto literario, hecho literario y lenguaje poético. A continuación se abordarán algunos de estos planteamientos, para reflexionar sobre sus rasgos y al tiempo fundamentar su importancia en la formación integral del sujeto desde el nacimiento hasta la tumba.

De acuerdo con Lynch (2007), definir la literatura pasa por preguntarse cuándo o en qué momento acontece el hecho literario o poético:

El lenguaje de la poesía es el habla de la precisión y el criterio de la demarcación entre éste y el lenguaje corriente no está en el modelo de una desviación significativa controlada, ni está determinado por la identidad entre un signo poético y su imposible referencia sino por

la diferencia entre el habla vaga, torpe e imprecisa que empleamos en nuestras vidas profanas y la palabra justa, que suena – y significa – como un acorde musical. (p. 81).

Estas reflexiones surgen en el intento del autor de poner de relieve puntos de encuentro y/o diferencia entre la literatura y la filosofía. Lych también acude a un enunciado potente, para hablar de esta condición de lo literario: “La palabra justa que suena y significa como un acorde musical”. Asocia la literatura con el arte, en este caso con la música y por tanto, con las cualidades que de esta se derivan. Recuerda, como lo plantea también Todorov (1998) “que no existe un abismo entre la literatura y lo que no lo es, que los géneros literarios tienen su origen, lisa y llanamente, en el discurso humano”. (p. 48).

En esta misma línea, Lych plantea que las palabras fuera de un texto literario pueden tener el mismo valor de otro discurso cotidiano, pueden ser catalogadas como palabras corrientes. Precisamente ha sido objeto de estudio de la filosofía (relacionada con el lenguaje, el arte y la estética) reflexionar si lo literario está en el texto, en el lector o en el contexto, o en esa sinergia generada en el acto de lectura.

Si bien es cierto que el origen de los textos literarios está en el discurso humano, también lo es que no son equiparables ambos discursos y que esa condición de lo literario que Lych asocia a lo musical, supone una conexión diferente del sujeto consigo mismo y con aspectos de su entorno. La respuesta sigue siendo una encrucijada porque sólo en el lenguaje podemos construir un metalenguaje para volver sobre éste, como bien se plantea desde la semiótica. Este elemento constitutivo de los textos literarios, que no sólo le es exclusivo, es su función estética:

[...] muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos, esto es a la semiótica general. Esta afirmación vale, sin embargo, tanto para el arte verbal como para todas las variedades del lenguaje, puesto que el lenguaje tiene muchas propiedades que son comunes a otros sistemas de signos o incluso a todos ellos (rasgos pansemióticos). (Jakobson, 1981, p. 349).

Aunque dicho rasgo esté presente al interior de los discursos, con fines académicos e investigativos se clasifican los textos según algunas estructuras y funciones predominantes. En este sentido, diversos autores hacen referencia a textos estéticos. Por

ejemplo, Verdugo (2004) refiere como características de los textos estéticos que son “(...) particularmente críticos, replicantes, re acentuadores de los modelos de mundo vigentes. Justamente, su carácter estético les confiere una naturaleza axiológica (...)” (p. 14). Sobre esta esencia social y axiológica se detiene Rosenblatt cuando afirma que gracias a la naturaleza de estos textos, la lectura literaria es un acontecimiento y una experiencia:

La obra literaria no es, de manera primordial, un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida ni un informe sobre ella. No es una homilía que expresa preceptos morales, filosóficos o religiosos. En cuanto obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida. (2002, p. 298)

Como se puede entrever en los planteamientos anteriores, definir la literatura no sólo implica pensar en su materialidad y sus rasgos sino también pensar su función. Es decir, además de reflexionar sobre qué hace particular ese tipo de texto en su estructura y en su apariencia, debemos también considerar a qué necesidades humanas responde para su creación, ¿por qué y para qué acudimos como seres humanos a la literatura? Esta cuestión, en la misma línea de Rosenblatt, la responde de manera precisa Andruetto (2009) cuando plantea que los textos cumplen socialmente distintas funciones, las cuales nos llevan a una primera distinción en el mundo de la producción textual escrita entre los textos no ficcionales y los ficcionales. Los primeros responderían a una función práctica: informarnos sobre el acontecimiento de actualidad, definir un término, instruir sobre la elaboración de un plato especial, entre otros, y los ficcionales, según la autora, son aquellos a los que acudimos para saber sobre nosotros mismos. Hablan a nuestro ser en la medida en que se actualizan gracias al “texto interior” que nosotros portamos, a ese “texto/mundo personal” que nos constituye. En palabras de la autora:

(...) Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas. Un relato es un viaje que nos remite al

territorio de otro o de otros, una manera entonces de expandir los límites de nuestra experiencia, accediendo a un fragmento de mundo que no es el nuestro. Refleja una necesidad muy humana: la de no contentarnos con vivir una sola vida y por eso el deseo de suspender cada tanto el monocorde transcurso de la propia existencia para acceder a otras vidas y mundos posibles, lo que produce por una parte cierto descanso ante la fatiga de vivir y por la otra el acceso a sutiles aspectos de lo humano que tal vez hasta entonces nos habían sido ajenos. (Andruetto, 2009)

Eso ajeno que nos brindan los textos, que no hemos vivido, o sobre lo que intuimos pero no hemos profundizado es posible gracias a la imaginación y la libertad. Por tanto, también el acceso a estos textos se constituye en una vía para que se den estos procesos en el lector. Para Borges el libro es una extensión de la memoria y la imaginación. Y sólo en la medida en que se abre y se lee es posible el hecho estético, que, utilizando sus palabras, podría traducirse como una suerte de felicidad.

La literatura nos brinda la posibilidad de transformar nuestra experiencia mental, en tanto es un modo de representar y recrear la realidad, de construir mundos posibles; entrecruza hechos reales e imaginarios en estructuras y órdenes variados elegidos por el autor o los autores. Como representación y recreación no es equiparable a una verdad histórica sino que constituye para el sujeto y su cultura una “realidad psicológica” elaborada y verosímil. Esta apertura a la transformación, es la que dota a la literatura de esa peligrosidad que se hace evidente en la historia de la humanidad con la quema de libros y la censura. Larrosa (2003) plantea:

La literatura es realmente peligrosa porque nos hace simpatizar con aquello que nos hemos prohibido, con lo que hemos abolido en nuestra alma, con lo que hemos expulsado de nosotros mismos al entrar en el orden diurno de la identidad, la verdad y la justicia. (...) Es más, la experiencia de la literatura pone en cuestión ese orden, lo impugna. (p. 231)

Así pues, como lo plantean Andruetto (2009) y Rosenblatt (2002), los textos literarios, llevan consigo todo un constructo propio de la humanidad, de sus modos de significar, de sus angustias, sus temores, sus deseos de recrearse, de sus formas de entretenimiento, de sus conexiones o relaciones con el mundo natural y espiritual, de sus maneras de iniciar en la vida adulta a sus descendientes. Del mismo modo, siguiendo a Verdugo (2004) y Larrosa (2003), acceder a estos textos tendría algunos efectos perlocutivos, en la medida

en que su naturaleza crítica y axiológica pone en cuestión el orden de la vida y vincula al sujeto con su libertad. En este sentido, la literatura además de tener un lugar constitutivo, puede generar en el ser humano un efecto evasivo, recreativo, lúdico y reparador, tiene fundamentalmente un lugar en la construcción de la identidad y realidad del sujeto, que le permite ponerse en el lugar del otro y comprometerse en sus relaciones interpersonales, reconocer mundos y formas de ver la vida a nivel local, regional y mundial o de plantear cómo se desearía que fuera, tomar conciencia de sí mismo, así como comprender, valorar y hacer uso de su dimensión política, para vivir nuevas realidades sociales y naturales. Si realmente nuestro mundo es simbólico y se constituye en y desde el lenguaje, sería esa cualidad estética la que permite transformar, crear o destruir realidades en el sujeto. Lo plantea Guevara (2015) al mencionar que:

La literatura se constituye en línea de acción para redescubrir la belleza de lo sencillo, la grandeza de lo simple, la fortaleza de la quietud, el clamor del silencio, el valor de lo pequeño, lo mínimo del alma humana. En su dimensión poética, la literatura nos enseña el valor del pasado, las posibilidades y los horizontes límpidos del futuro; los trémulos caminos del amor, la siempre inquietante tranquilidad de la muerte, la alegría del esfuerzo y de la lucha por alcanzar lo que se sueña. La *poiésis*, en fin, implica un resurgir diferente del enigma siempre palpitante de la vida y del destino del hombre en la Tierra. (p. 8)

Como se colige de los planteamientos anteriores, el hecho literario (trans-formador) está presente en el lenguaje cotidiano, y que también se manifiesta al interior de las culturas como forma organizada, en los productos socioculturales que denominamos *literatura*. En este sentido, la literatura se relaciona con la cultura en una doble vía, como “realidad psicológica” permeada por la carga de conceptos y significados que constituye al sujeto, y que se reflejan en sus producciones socio-culturales, históricamente situadas, y al tiempo, como posibilidad de transformación de la realidad gracias a la interacción de ese individuo con su cultura y otras posibles. Lo que hace lógico que su experiencia atraviese diversas dimensiones del sujeto. En palabras de Machado (2004):

Son textos que guardan sentidos múltiples, latentes, que pueden ser despertados súbitamente, siempre distintos, con posibilidades nuevas, en lecturas diversas. Esto vale para toda la literatura, la de adultos y la infantil y juvenil. (...) Libros que ofrezcan una posibilidad muy amplia de sentidos, que no contengan mensajes cerrados sobre sí mismos;

que presenten una cierta complejidad de estructura y una cierta ambigüedad significativa; que planteen interrogantes y no que propongan respuestas definitivas. (p. 13)

Deteniéndonos en su apariencia, la literatura como el conjunto de textos literarios producidos a lo largo de la historia de la humanidad, adquiere diversas formas y características particulares. Para profundizar en estas es preciso remontarnos al concepto de géneros. Desde la *Poética* de Aristóteles se habla de tres grandes géneros literarios: la narrativa, la lírica y la dramática. Los cuales aún siguen siendo abordados en la formación escolar para introducirse en el mundo de la ficción.

En palabras de Todorov, los géneros se pueden concebir como “la codificación históricamente constatada de propiedades discursivas” (1988, p. 39). Esta codificación se constituye en una institución, una norma: “Por el hecho de que los géneros existen como una institución es por lo que funcionan como «horizontes de expectativa» para los lectores y como «modelos de escritura» para los autores” (p. 38). Ese “horizonte” y el “modelo” que propone Todorov, podría entenderse también como *horizonte de expectativa* en los procesos de escucha y como *modelos de escritura* en los procesos de producción textual y de oralidad.

El carácter “transgresor” de la literatura y sus rasgos, expresan los cambios que ha experimentado en el transcurso de la historia. No necesariamente por la introducción de nuevos géneros como afirman algunos autores, sino principalmente debido a la ampliación de los mismos sea gracias a préstamos y mixturas en el mundo de lo literario, o entre éstos y los textos “no ficcionales”, o a la inclusión de nuevos lenguajes y soportes. En este sentido podemos citar transformaciones e innovaciones en la construcción del narrador o en la figura del héroe como sucede en la obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, que dio inicio a la novela moderna. También en algunos cuentos de ciencia ficción que generó el boom literario latinoamericano donde aparecen textos con la estructura de anuncios publicitarios. Es el caso de algunas obras de Juan José Arreola tales como *Baby H.P.* o *Anuncio*. Igualmente en algunas obras de Cortázar como *Instrucciones para llorar* e *Instrucciones para amar* se utiliza la

estructura de los textos instructivos. De otra parte, la inclusión de nuevos lenguajes se expresa en los comics, el anime, los libros-álbum y la narración gráfica, o las novelas gráficas como la de Brian Selznick que incluye una alta carga narrativa en sus ilustraciones.

Reflexionar sobre los géneros y subgéneros literarios es fundamental tanto para aproximarnos a conocer, comprender y producir textos literarios como para concebir su didáctica. Es claro que tanto en la experiencia literaria y de creación así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ponen en juego la formulación y puesta en marcha de estrategias de lectura y escritura que suponen una comprensión de los mismos. Eso sin contar las implicaciones que en estos procesos supone ingresar a la sociedad del conocimiento y de la información, gracias a la masificación de las nuevas tecnologías.

Definidas unas características generales sobre el canon y esbozadas algunas sobre lo literario que evidencian su importancia y a la vez su naturaleza imprecisa y mutable, es pertinente abordar la discusión sobre cómo se expresa dicha complejidad en aquellas obras literarias para niños y adolescentes. Es decir, qué características tiene la literatura al alcance de las potencialidades, intereses y necesidades de los niños y jóvenes: la literatura infantil como un juego de matrioskas.

La literatura infantil: un juego de matrioskas

Las matrioskas o muñecas rusas, además de ser un souvenir (objeto que atesora las memorias o recuerdos de un viaje) tienen como elemento original contener en su interior otras muñecas (generalmente de madera) que guardan características de la primera en cuanto a sus componentes y calidad. La literatura infantil como un juego de matrioskas, indica la posibilidad de encontrar obras artísticas en el campo “de distintos tamaños” que guardan similar belleza y estructura de las obras más grandes, así como ecos de éstas.

Como concepto y experiencia, la literatura infantil requiere un espacio diferenciado en esta investigación. Si bien primordialmente es concebida como aquella literatura que se lee a los niños y que éstos han leído desde la infancia, es preciso matizar los contextos histórico-culturales en que se ha desarrollado, el desconocimiento y estigmatización que ha vivenciado y su estrecha relación con la concepción de infancia.

Del mismo modo, este espacio hace honor a los incontables esfuerzos que diversos investigadores han realizado para avanzar en estudios comparados y recuperar la historia de cada país de la literatura infantil así como construir una historia universal que se hace necesaria gracial al resurgimiento que tiene como fenómeno editorial.

Orígenes del concepto

En 1991 Cervera alertaba sobre la escasa e incluso peyorativa valoración existente sobre la literatura infantil. Aún hoy en Colombia contadas instituciones de educación superior la consideran en sus programas de licenciatura y de literatura¹⁷; generalmente se circunscribe, en las excepciones que se da el caso, a los programas de *pedagogía* o a los de *maestrías en educación*. No obstante, su existencia es cada vez más evidente en el mundo y en los países latinoamericanos. Muestra de ello es su presencia en los grandes eventos sobre el libro tales como las ferias internacionales realizadas en distintos países o la proliferación de Premios Nacionales e Internacionales producto del fuerte desarrollo de la industria editorial (como Norma, Anaya, FCE -“A la orilla del viento”-, Iberoamericano SM, Astrid Lindgren, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil de España o de otros países, y por supuesto, el Hans Christian Andersen, considerado Premio Nobel de esta literatura) o el impacto publicitario/comercial que han generado diversos autores y obras. Del mismo modo, actualmente el acceso a la literatura infantil por niños y jóvenes es considerado un derecho, gracias a la gestión que la IBBY

¹⁷ Al respecto el estudio exploratorio *Tensiones y retos en el diseño de una licenciatura con énfasis en lengua y literatura*, realizado en 2015 por Aragón y Castaño revela que en el país solo existían tres programas de licenciatura que abordaban temáticas de literatura infantil. Revista UIS Humanidades. Vol. 42, No. 1. Enero - junio de 2014, pp. 107-127.

(Organización Internacional para el Libro Juvenil) y otras organizaciones han realizado, logrando además contar con sedes en un gran número de países del mundo que abarcan los 5 continentes desde las cuales se realizan programas y proyectos que buscan divulgar la importancia de la literatura en la vida de niños y jóvenes e impulsar su lectura desde la más temprana edad.

La denominación “literatura infantil” o “literatura infantil y juvenil” es relativamente reciente -posterior al siglo XVIII – en Europa, puesto que va de la mano de la concepción de infancia como un estadio diferenciado de la adultez (Colomer, 2010). Diversos autores como Pelegrín (1981), Machado (2004), Bravo-Villasante (2010), Garralón (2015) - consideran que tiene orígenes muy antiguos, incluso que se desprende de los mitos y ritos de sociedades primitivas, en la medida en que los adultos han acudido a relatos ficcionales para contar sus ideas, creencias y costumbres a sus nuevas generaciones. Orígenes comunes a las las narrativas no letradas medievales y textos apólogos del tipo *Calila y Dimma*, *Las mil y una noches* o *Los relatos de Canterbury*.

En particular, Bravo-Villasante (2010) aporta a la construcción de una historia universal de la literatura infantil¹⁸, al dar cuenta que la publicación “Historia de la literatura juvenil alemana” de August Merget en Alemania, libro que data de 1867 y de la aparición de la obra *Cambridge History of English Literature* (Vol. XI Cap. XV) a principios del siglo XX en el Reino Unido, en la que se incluye un capítulo sobre la literatura infantil como parte de la gran literatura, el cual sería desarrollado en mayor profundidad por el mismo autor, Frederick Joseph Harvey Darton, en *Los libros para niños en Inglaterra: 5 Siglos de vida social* publicada en 1932 (pp. 19-20). Para Rodari, la aparición de la literatura infantil se da entre los siglos XVII y XVIII su aparición, con fines claramente morales y políticos:

La literatura infantil, en sus inicios, sierva de la pedagogía y de la didáctica, se dirigía al niño escolar —que ya es un niño artificial—, de uniforme, medible según criterios

¹⁸ En Alemania existe la fundación de la Biblioteca Internacional de la Juventud en Munich, desde 1949 que fomenta su estudio y pretende acopiar la producción en este campo a nivel mundial. (Bravo-Villasante, 2010, p. 24).

meramente escolares basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adecuarse al modelo escolar. Entre los siglos XVII y XVIII nacen las primeras escuelas populares, fruto último de las revoluciones democráticas y de la industrialización. Hacen falta libros para esas escuelas; libros para "los hijos del pueblo". Les enseñarán las virtudes indispensables para las clases subordinadas; la obediencia, la laboriosidad, la frugalidad, el ahorro. La literatura infantil es uno de los vehículos de la ideología de las clases dominantes. (Rodari, 2004)

Hacia una definición y clasificación de la literatura infantil

Si bien actualmente hay académicos y especialistas que trabajan por dar un espacio propio a la literatura juvenil de la infantil, en el campo educativo y editorial, así como en premios, centros de estudio y bibliotecas se engloba en un solo concepto la literatura infantil y juvenil (LIJ). Se encuentran diversos estudios en los que la literatura juvenil incluye la infantil o viceversa. También hay autores como Cerrillo (2001) que plantean la necesidad de una sola denominación, *literatura infantil*, aduciendo que en esta categoría se podría incluir la literatura dirigida a destinatarios entre los cero y 16 años, de modo que se englobe una época completa, la etapa escolar obligatoria en España, que en Colombia abarcaría también aproximadamente toda la educación básica. Este autor, enfatiza en que:

[...] es ante todo y sobre todo, literatura, sin –en principio– adjetivos de ningún tipo; si se le añade “infantil” no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos. (p. 87)

Podría afirmarse de este modo que la denominación “infantil” alude a iniciar la lectura de estas obras desde la primera infancia sin que ello signifique que son obras que se agotan en esas lecturas o que jóvenes y adultos con una mayor experiencia lectora y literaria no puedan disfrutar de una experiencia estética al leerlas.

Retomando a Cervera (1991), se entiende por libros para niños toda producción editorial dirigida a la población cuya edad fluctúa aproximadamente desde los primeros meses de vida hasta los quince años (p. 26). Cervera indica que el campo de la *literatura infantil* se constituye con la literatura ganada (que cautivó a los niños como receptores) y aquella creada para ellos y por ellos. Estas vertientes se diferencian de los textos

instrumentalizados o didácticos que muchos denominan literatura pero que, en realidad, no lo son ya que predomina la intención didáctica sobre la literaria. Un caso similar ocurre con la distinción entre la literatura y las obras de superación personal para adolescentes y jóvenes. Entre las obras didácticas este autor incluye obras informativas, están aquellos libros de imágenes (que se limitan a referenciar), los libros juguete o sorpresa (ficcional o no ficcional) en los que predomina la interacción sin que haya un efecto estético en sus ilustraciones y textos, algunos libros de juego, libros monotemáticos, series para acercar a la lectura, entre otros, que no alcanzan calidad literaria. (Cervera, 1991, p. 18).

En la definición de la literatura es de vital importancia considerar el desarrollo psicológico del niño, que permite entender aspectos subjetivos y que influyen en su caracterización. Siguiendo a Cervera, en primer lugar hay que considerar que la literatura infantil es una realidad interdisciplinar, que se nutre y relaciona con otras artes y lenguajes como la música, la danza, el movimiento, la imagen y la creatividad. Estos lenguajes se dan por las actividades que rodean el mundo infantil, en las cuales se integran los textos y al tiempo son motivados por éstos. En segundo lugar, la literatura permite contactos múltiples y variados y a la vez los provoca. En tercer lugar, como toda lectura individual reclama del niño disciplina y esfuerzo puesto que la motivación principal es la curiosidad por la palabra así como el placer y gratificación por el texto y los intercambios que permite a partir de su lectura. En este sentido la prioridad en el acercamiento a la literatura infantil es la comprensión y goce del texto aunque en el acto de lectura tengan lugar algunas reflexiones lingüísticas por parte del niño, joven o adulto. Otro aspecto importante es la posibilidad que la literatura le brinda al niño de reconocer la diferencia entre el lenguaje cotidiano y el poético. Del mismo modo, la dominancia del carácter formativo sobre el nocional o instructivo en la medida en que se valora principalmente la experiencia literaria y no aquello que se aprende de lo leído. Finalmente, indica el autor que los itinerarios de lectura deben estar marcados por la

confianza en el niño y el deseo de su desarrollo personal autónomo. (Cervera, 1991, pp. 21-22).

Existe en la oferta editorial de los libros para niños casi igual diversidad de tipologías textuales que para los adultos, tanto de textos no ficcionales como de géneros literarios. En esta denominación caben los libros para bebés, los libros que incluyen elementos que buscan sorprender, libros que incorporan sonidos, libros de imágenes sin texto escrito; los textos de divulgación científica o informativos (sobre el entorno natural y social, el cuerpo humano y la sexualidad, las artes, la religión, entre otros); los de normas de comportamiento; los de manualidades, para dibujar, recortar, pegar o rellenar; y la literatura cuyo rasgo distintivo por excelencia para su selección, es su calidad literaria.

En este mundo encontramos no sólo las tres grandes estructuras o géneros básicos: la narrativa, la lírica y la dramática, con las transgresiones propias de la literatura, sino también debido a que se han ensanchado sus fronteras, se delimitan otras manifestaciones como son todas aquellas que incorporan la reelaboración narrativa como poética de la tradición oral y las que usan como recurso la imagen, por ejemplo, libros silenciosos o narración visual, el comic, la novela gráfica. Algunas obras se convierten en multimodales, puesto que utilizan más de un modo de representación y comunicación: incluyen imágenes, diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, íconos, colores y diagramaciones específicas que contribuyen en gran medida a su comprensión e interpretación como a diversificar la experiencia.

Dado el auge e importancia actual de la cultura audiovisual y la combinación de lenguajes y soportes, es importante detenerse en las diversas formas que adquiere la inclusión de la imagen en la literatura, específicamente en la infantil. En primer lugar está la noción de “libro ilustrado”, la cual alude al libro con ilustraciones en el que para la construcción del significado de la historia cuenta el texto escrito. En estas obras la imagen cumple un papel secundario, accesorio, que se utiliza como anzuelo para los lectores, para enriquecer la experiencia estética. Usualmente en su elaboración se escribe primero el texto y a partir de él se crean las imágenes. Es el caso de muchas obras

clásicas o contemporáneas que las editoriales proponen a los ilustradores recrearlas para ofrecer nuevas ediciones.

En segundo lugar está la narración visual, también llamada libros silenciosos o “libros de imágenes”, que son aquellas obras que carecen de texto escrito. En estos libros las imágenes tienen una relación secuencial, narrativa, entre ellas. Y finalmente, el libro-álbum, álbum o *Picture Book*, obra en la que la relación de interdependencia entre el texto y la imagen genera que ambas sean imprescindibles para la construcción de significado de la obra. En los libros álbum, hay una intención explícita de narrar en la imagen. Estos la mayoría de ocasiones tienen un mismo autor e ilustrador y en otras ocasiones no, ni tampoco requieren que texto e ilustración sean creados de forma simultánea. El texto escrito de estas obras suele ser más breve por la fuerza que tiene la ilustración. (Díaz, 2007)

Periodización y clásicos de la Literatura infantil

Atendiendo a lo expuesto por Cervera (1991) es posible entender que sea tan amplio el campo de la literatura infantil porque se compone en primer lugar de todos aquellos textos de tradición oral y popular que permiten a los adultos comunicarse con los niños disfrutando del placer de la palabra, el juego y el asombro, o que les permiten introducirlos en la experiencia cultural de su comunidad; en segundo lugar, de todas las obras que no fueron concebidas para ellos como destinatarios, pero que gracias al desarrollo editorial y las condiciones socio-históricas, han sido adoptados por niños y jóvenes a partir de las adaptaciones que en su momento se hicieron de cada una de ellas. Entre estas obras se encuentran *Los viajes de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, algunas obras de Dickens, entre otras, y actualmente se han editado poemas de Quevedo y cuentos de García Márquez en ediciones para niños y jóvenes.

Por supuesto, hay un amplio rango de obras que tienen como destinatario a los niños, algunas surgidas con pretensiones didácticas, otras con propósitos moralizantes y otras sin éstas, que han logrado por su calidad literaria la categoría de clásicos. Tal es el caso

de *Las aventuras de Pinocho*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Peter Pan y Wendy*, *Pipi calzaslargas*, *El viento en los sauces*, *El hobbit*, entre otras, muchas de las cuales han sufrido el efecto contrario, han sido adoptadas por los adultos, quienes ven en ellas significados y sentidos importantes en relación con sus historias de vida.

En aras de poder ubicar temporalmente el contexto de producción de las obras se retoma un estudio realizado por Garralón (2015) en el que recoge los orígenes, tensiones y desarrollos de la literatura infantil a partir de su agrupación por épocas. De cada época describe algunas características que se van expresando en las obras literarias. Esta organización permite esbozar un panorama histórico y reconocer además de obras clásicas algunos hitos literarios.

Hasta 1799¹⁹. Este lapso abarca los inicios de la historia de la humanidad hasta 1799. Momentos clave del contexto histórico tienen lugar: la edad media, las sociedades feudales, la colonización de América, el Renacimiento en Italia del arte y la cultura, la revolución francesa, el Siglo de Oro español y la independencia de Norteamérica. Aquí se ubican, por tanto, textos recuperados de la tradición oral narrativa y poética como literatura infantil, aquellos primeros relatos que los adultos toman de su saber literario y experiencia para introducir a los niños al lenguaje y la cultura. Se retoman mitos y leyendas de los pueblos de los que derivaron los cuentos populares y de animales, así como los poemas y cantos que propagaban los rapsodas y juglares. Entre los hitos de este periodo están el *Panchatantra* o *Calila y Dimna*, *las fábulas de Esopo*, así como las *Mil y una noches* y los *relatos bíblicos*. A éstas obras, se suman cuentos de los primeros recopiladores como Basile, Perrault o Madame d'Aulnoy entre otros, así como obras que posteriormente empezaron a hacer suyas los niños como *Robinson Crusoe* o *Los viajes de Gulliver*, gracias al comercio de libros que empieza a gestarse desde mediados del siglo XVIII.

¹⁹ Se delimitan aquí las fechas sin repetirlas, es decir, no se asume a pie juntillas la organización que propone Garralón. Sin embargo, se retoman aspectos del breve marco histórico que presenta la autora..

1800-1849. En este periodo, marcado por las primeras guerras de independencia, la revolución industrial en Inglaterra y el surgimiento de la clase obrera, entre otros acontecimientos, la autora indica que en la literatura infantil aparecen interesantes cambios temáticos (lo fantástico, el humor, la inocencia y las problemáticas sociales) que van permitiendo su fuerza y consolidación. En la época, el surgimiento del romanticismo vuelca la mirada sobre lo popular como expresión cultural importante de los pueblos. Aparecen las recopilaciones de los Hermanos Grimm, la antología de cuentos populares rusos de Afanasiev, Hans Christian Andersen con sus *Cuentos relatados a niños*, Hoffmann con *El Cascanueces y el rey de los ratones*. También se da el fenómeno de las Robinsonadas, múltiples adaptaciones de la obra de Defoe en diversos países de Europa y un auge de las novelas de aventuras. Del mismo modo, se dan los inicios del humor sarcástico con la publicación de *Pedro el melenas* de Heinrich Hoffmann, en la que el autor, un médico alemán, interesado en advertir a sus hijos sobre las consecuencias de sus actos marca un hito sobre las necesidades humorísticas, ilustrativas y de juego de la infancia. Se publican también poemas de William Blake sobre la infancia, que muestra una mirada idealizada de inocencia y desde otra mirada, las obras de Dickens en las que se retrata la crudeza de la realidad de los niños en la sociedad industrial.

1850-1899. En esta época se da el auge de la revolución industrial, la pérdida de colonias en América Latina, la colonización de América del norte, la configuración de Alemania e Italia como naciones, entre otros eventos importantes. Frente a la literatura infantil va integrando momentos, tensiones sociales y sentires de la época, como en la publicación de *El último mohicano* y otras obras contextualizadas en las luchas de colonización que fortalecen el género de aventura. Aparecen en sagas literarias nuevos héroes como Winnetou y Old Shatterhand de las obras de Karl May y otras obras emblemáticas como *La isla del tesoro*, *El libro de la selva* y *Las alegres aventuras de Robin Hood*. Del mismo modo, otras obras de aventura científica como las de Julio Verne.

Durante esta época, encontramos obras como *Mujercitas*, *Alicia en el país de las maravillas*, *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*, *Tom Sawyer* y *Las aventuras de Huckleberry Finn*, *Max y Moritz*, *Las aventuras de Pinocho*, *Corazón: diario de un niño*, *el príncipe feliz y otros cuentos*, *El pequeño Lord*, que muestran una literatura infantil que expresa mundos de autor en toda su complejidad con distintos modelos de infancia que expresan diversos deseos, intereses, necesidades, así como de las sociedades en las que están insertos. Por otra parte, encontramos obras que por su extensión pretenden llegar particularmente a los más pequeños, *Alicia para los más pequeños* (1890).

1900-1944. Se condensan en estos años, momentos álgidos de la historia universal como la primera y segunda guerra mundial, el periodo entre guerras y movimientos sociales y políticos como el fascismo y nazismo. Del mismo modo, las vanguardias artísticas y culturales. Se destaca en este periodo una mayor difusión de la literatura por medio de revistas, libros escolares y libros ilustrados con el objeto de proporcionar diversión y espacios para la fantasía. En América hubo un acercamiento a las tradiciones populares y el folclore con la poesía de Rubén Darío y Mistral. Autores como Lobato, acercan las grandes obras literarias al imaginario infantil. En este periodo aparecen obras como *El maravilloso mago de Oz*, *Winnie de Pooh*, *El viento en los sauces*, *La historia de Babar*, *Las aventuras de Peter Rabbit*, *El jardín secreto*, *El pudding mágico*, *Bambi*, *Cuentos de la selva*, obras en serie como *Celia*, *Los cinco*, obras que claramente pretenden conectarse con el niño desde su primera infancia.

1945-1979. Dictaduras en diversos países de América y España, revolución comunista en Cuba, existencialismo y neorromanticismo, son algunos de las realidades de este periodo. Obras que logran una alta difusión en sus países y en el mundo a partir de su adaptación al cine como *Stuart Little*, *La telaraña de Carlota*, *La familia Mumin* permite que distintas generaciones disfruten de las ocurrencias infantiles. Aparecen dos renovadores del género fantástico Clive S. Lewis y J.R.R. Tolkien. Personajes irreverentes que ponen en tela de juicio los valores sociales como Pipi Calzaslargas, El oso que no lo era de Tashlin. Autores como Silverstein, Velthuijs, Ungerer, Nöstlinger,

Gripe, Paterson, Ende, Rodari, Walsh, Bojunga, Alonso, Tomie de Paola, Lobel Sendak. Toma fuerza el texto con ilustraciones y el libroálbum, hay un boom de la literatura infantil se otorgan desde el 56 los premios Hans Christian Andersen a mejor autor en este género a nivel mundial, y en el 66 también a mejor ilustrador.

1980-2018. Auge de sociedades democráticas, globalización. Inmigraciones. La literatura infantil contemporánea retoma la tradición histórica y literaria, se dirige al lector de manera expresa y reflejan problemas y pensamientos sobre las sociedades, de este modo se introducen en escenarios como la familia, la escuela. El boom editorial permite reconocer una especialización de sugeneros en los que hay una mayor presencia de la literatura realista, la fantasía, el terror, el humor, la ciencia ficción, la novela histórica así como una renovación de las tradiciones a partir de adaptaciones y la combinación de lenguajes. Específicamente expresan su componente multicultural. Obras como *La calle es libre*, *Miguel Vicente pata caliente*, *Cuenta trapos*, *El sol de los venados*, *El hombrecillo de papel*. Autores como Pescetti, G.C. Díaz, Alonso, A.O. Rodríguez, Perera, Farías, Atxaga, Balzola, Devetach, Bornemann, Montes, Murguía, Román, Bodoc, Montes, Accame, Shua, Roldán, Wolf, Arciniégas, Hinojosa, Mariño, Birmajer, Albanell, Chavino, Matute y Andruetto.

Aproximación a las relaciones entre literatura y escuela



(Siri, 2014)

Son múltiples los autores que han procurado dilucidar las relaciones entre la literatura y la escuela. Para la presente investigación las exploraremos estas relaciones desde tres ámbitos, a saber: el lugar de la literatura en la escuela; la relación de los maestros con la lectura, la literatura y las bibliotecas y la concepción de lectura y escritura como procesos que convergen en la necesidad de un cambio de paradigma, pasar de la enseñanza de la literatura a la formación literaria.

El lugar de la literatura en la escuela

Érase una vez antiguamente, pero muy antiguamente, en las profundidades del pasado, cuando los animales hablaban, los perros eran atados con longanizas, los sastres se casaban con princesas y los bebés llegaban en el pico de las cigüeñas. Hoy niños y niñas ya nacen sabiéndolo todo, aprenden en el vientre materno, donde se hacen psicoanalizar para escoger cada cual el complejo preferido, la angustia, la soledad, la violencia. Sucedió en aquel entonces una historia de amor (Amado, 1995).

Es innegable que la literatura se constituye en una de las bellas artes y que como tal, además de ser producto del intelecto, surge del refinamiento de las técnicas del trabajo del hombre siendo un bien cultural existente en todos los pueblos. Históricamente la literatura ha tenido un lugar en la escuela. En algunos momentos privilegiado y en otros, subsidiario o casi ceniciento, similar al que tiene la biblioteca escolar en la mayoría de las instituciones oficiales de nuestro país.

En un primer momento histórico (desde finales de la Edad Media hasta los inicios del siglo XIX) estuvo centrada en el aprendizaje del discurso oral y escrito, siendo considerada como modelo de escritura correcta y de referencia moral. Así, las obras clásicas eran usadas en el aula porque respetaban las buenas maneras del decir y el escribir y porque proporcionaban los valores morales para la formación de la personalidad de los aprendices (hijos de las clases dirigentes), cuya función era prepararlos para sus actividades profesionales.

En el transcurso del siglo XIX con el surgimiento de sistemas educativos generalizados y obligatorios se concibe a la literatura como la posibilidad de poseer el patrimonio histórico. Se le adjudica el carácter de esencia cultural y la función de

creación de una conciencia nacional. Por esta razón se asume como materia y se profundiza en el contexto de producción, es decir, prevalece el estudio de los conocimientos históricos sobre la época del autor, la ideología reflejada en la obra y las características más destacadas de los movimientos literarios:

En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar. (Colomer, 2010, p. 2)

Esta mirada se difundió a todos los niveles educativos y se articuló al enfoque enciclopedista o ilustrado que predominaba en todas las áreas. La formación considerada exitosa consistía en recitar listas de memoria de autores y textos, así como la posibilidad de ubicarlos correctamente en sus épocas. Parte de este modo de abordaje pervive, aunque es evidente su fracaso como garante de una enseñanza cultural y lingüística.

Posteriormente, con el desarrollo del formalismo, el estructuralismo y la semiótica, se puede hablar de un cambio de enfoque y es posible encontrar que la prioridad pasó a ser la capacidad de interpretar el texto, razón por la cual, se recuperó la lectura en voz alta de literatura por parte del maestro, la lectura a diferentes voces en general o en subgrupos, y la lectura silenciosa al servicio de los procesos de lectura y producción textual. Del mismo modo, la recepción lectora de obras, entendida como una práctica social y cultural, se ha convertido en uno de los dispositivos más importantes para la formación literaria²⁰.

El desarrollo de la literatura infantil está ligado al desarrollo de la literatura en las sociedades. Si bien la literatura de los países de América Latina fue bastante regionalista

²⁰ Son múltiples los factores que señala Colomer (2010) que han generado esta transformación. Algunos de ellos son: la nueva organización de las sociedades postindustriales con una gran explosión demográfica y la necesidad de ampliar el periodo de escolaridad de sus ciudadanos; las tensiones que producen a nivel mundial el fracaso de la idea de democratización y de progreso social a través de la escuela; el desarrollo de las sociedades alfabetizadas; la incursión de los medios audiovisuales y *mass media* que gestaron una sociedad del consumo y la internacionalización de la cultura, así como el lugar privilegiado que tienen estos lenguajes en la transmisión ideológica y axiológica; la re-significación que las bibliotecas dieron a la experiencia de la lectura y la literatura en contraste con su aprendizaje escolar y finalmente, los cambios teóricos producidos a la luz de estos cambios históricos y socioculturales. (pp. 3-4)

y chovinista en las décadas anteriores a los 60, como lo afirma José Donoso en su *Historia personal del Boom* (1972), lo fue mucho más la Literatura infantil que gozaba de muy poco interés y que en Latinoamérica era casi una desconocida. Algunos autores como Díaz (2011) ubican en el campo de la literatura infantil a los autores del *Boom*, como sus precursores: el cuento *Paco Yunque* (1931) del peruano César Vallejo, la saga de *Papelucho* de la chilena Marcela Paz, iniciada en 1947 y la novela *Cocorí*, publicada en ese mismo año en Chile, del costarricense Joaquín Gutiérrez. Sería por la década del 70, cuando se da en la literatura infantil de la región una eclosión similar a la del Boom en Latinoamérica. (Díaz, 2011)

Al aproximar a los niños y jóvenes a distintas expresiones de la literatura infantil y juvenil se estará brindando acceso al imaginario colectivo configurado por la literatura y el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de la literatura, de su propia cultura como de otras:

(...) iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y (que es) compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. (Colomer, 2010, p. 15)

En este sentido, la literatura infantil contemporánea, al transformar su mirada sobre el niño y sobre la infancia no sólo da respuesta a nuevas exigencias vitales de cada sujeto al recrear una cultura en donde hay unos valores y características sociales predominantes, sino que además re-significa y desdibuja diversas figuras y estereotipos, asumiendo lugares de resistencia y crítica que dan cabida a la diferencia y valoran la condición humana en todas sus dimensiones. Entre sus características se pueden aducir el uso de recursos como animales humanizados, el uso de un tono poético y fantástico, la inclusión de personajes muy recurrentes en los libros de las primeras edades. La literatura infantil ejerció en un principio una función eminentemente socializadora de las nuevas generaciones y poco a poco, ha ido perdiendo la carga didáctica a medida que favorece su vertiente literaria (Colomer, 2010). A este respecto, la misma autora afirma que el

interés de la formación literaria en los niños y jóvenes, no radica en el traspaso de un discurso establecido sobre las obras, sino que sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate sobre la cultura, en la confrontación de cómo se construyen e interpretan las ideas y los valores que en ella subyacen y por último, para que desarrollen una capacidad interpretativa que les permita la experimentación del placer literario. (Colomer, 2012)

La función socializadora de la literatura infantil permite interacciones significativas de niños y jóvenes con la colectividad social. Amplía el diálogo existente entre ellos haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. No sólo posibilita un acercamiento a otras maneras de ser y de pensar y a los imaginarios culturalmente aceptados, sino que también permite conocer la forma como los seres humanos se representaron sus vidas, sus relaciones, las sociedades en que vivieron y los cambios operados en ellas en el decurso de su historia. Leer literatura, definitivamente, brinda experiencias significativas y gratificantes a los lectores y fortalece, por tanto, vínculos afectivos:

Solamente la lectura como placer, que olvide los beneficios que puede producir, que renuncie a los resultados formativos o pragmáticos, acaba teniendo resultados, acaba teniendo beneficios. Esta es la paradoja sobre la que debemos apoyar el esfuerzo de impulso a una relación más viva entre nuestros niños y el texto escrito. En el hogar, en la escuela, en los medios de comunicación social, es preciso restablecer el aprecio por la inútil literatura, para que esta sea verdaderamente útil. (Melo, 1993)

Así se puede entender que el presagio de una mujer pueda destruir un pueblo en el mundo creado por García Márquez (y en el realismo fantástico propio de diversas sociedades y culturas, como en la colombiana), que haya historias reveladoras que permitan reelaborar duelos, comprender otras visiones del mundo, dotarlas de nuevas imágenes y experiencias. En las narraciones se configura el pensamiento del hombre, en su estructura se incluyen elementos arquetípicos que llevan inmerso significados alusivos a representaciones e imaginarios del decurso de la vida y su complejidad.

Desde los años 80 con la eclosión de la literatura infantil y la masificación de las nuevas tecnologías, existen fuertes debates sobre el papel de la literatura en la institución

escolar y se le siguen asignando diversas funciones y objetivos, en ocasiones con fundamento y en otras sin claridad, entre los que están el desarrollo de conocimientos y habilidades comunicativas, del pensamiento crítico, el fomento del goce estético, la construcción de la subjetividad, de los valores cívicos y la apreciación artística con su correspondiente educación estética.

Su abordaje se concreta en problemas prácticos como el currículo del área (a qué tipo de literatura y conocimientos sobre sus estudios se da prioridad), hasta la posibilidad de abordajes multidisciplinares.

(...) la importancia de la literatura como una forma de conocimiento y como una experiencia que no puede quedar reservada tan solo a quienes han tenido la dicha de encontrarla en el camino (casi siempre de la mano de algún buen mediador), sino que ha de ser asumida como responsabilidad propia de la institución escolar. (Fittipaldi, 2013, p. 2)

Relaciones de los maestros con la lectura, la literatura y las bibliotecas

Nada aproxima tanto a un libro como otra persona que lee.
Quien no gusta de leer no tiene nada que hacer escogiendo libros para engañar a otros.
Machado, Ana María.

¿Cómo es posible enseñar a leer y a escribir cuando no se es competente en ello, y cuando estas prácticas no hacen parte de la cotidianidad del maestro? ¿Puede un mediador (maestro, bibliotecario, padre) promover la lectura cuando esta práctica no es significativa para sí mismo, y cuando no está identificado con esta práctica? ¿Cómo puede un mediador aportar a la formación literaria si es ajeno a la belleza del lenguaje literario?

Pensarse la mediación y el sujeto mediador es una labor impostergable de todo proceso educativo. Como aprendizaje de mayor complejidad, mediar la formación literaria implica promover y animar procesos de comprensión y producción textual y hacerlo ha de pasar por contar con una condición vital, sentir pasión por el mundo escrito, la lectura, la escritura, la literatura y el conocimiento en general.

Ineludiblemente, requiere deseo y acción para liderar procesos en los que se trata y trabaja con otros sujetos, sean niños, jóvenes o adultos.

Fungir como mediador pasa por escuchar y conversar con los sujetos que hacen parte del proceso de enseñanza - aprendizaje y esto implica un trato cordial, una disposición del ánimo en función de la labor que se realiza. Otorgar un papel trascendental al mediador en las prácticas educativas es fundamental para lograr un real impacto en la educación. Al respecto plantea Caron (2002): "...más allá de los métodos, es la personalidad y la capacidad profesional del docente la que tiene mayor incidencia en un buen aprendizaje" (p. 26). Quienes se asumen como mediadores de lectura han tener presente que las relaciones que cada persona tiene o tendrá con el mundo escrito, dependerán en buena medida de la forma como otros los relacionen con el lenguaje, la lectura, la escritura, las ciencias y las artes (entre ellas la literatura). En la medida en que las relaciones establecidas sean de respeto y de reconocimiento del sujeto y en que los textos leídos resulten atractivos, exigentes y puedan anclarse a sus conocimientos previos y experiencias, respondan o generen preguntas, inviten al diálogo y a la polémica y les permitan crecer en su comprensión de la vida y de las relaciones, los vínculos establecidos serán más duraderos.

Alguien señaló en alguna ocasión que "no se debe enseñar ciencia sino la necesidad de la ciencia" y habría que agregar "el deseo de ciencia" porque ser mediador pasa también por poner en juego los conocimientos, inquietudes, pasiones, gustos y rechazos personales, en consideración con los de otros, generando contextos de aprendizaje que los transformen, los resuelvan y ayuden a suscitar nuevas preguntas. Mediar implica, en palabras de Martí citado por Nemirovsky (1998), propiciar interacciones vitales en las que los sujetos "exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc., todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común" (p. 55). Sólo así es posible una verdadera construcción conjunta.

La mediación en la formación lectora y literaria es una labor exigente, requiere del mediador una actitud de transformación y aprendizaje además de la habilidad para construir un clima de confianza que lleve a los sujetos al reconocimiento de sus capacidades. El mediador (joven o adulto) no sólo ha de reconocer las ventajas, la importancia, o los valores que brindan la lectura, la escritura y la literatura, actualizarse e investigar sobre los desarrollos disciplinares y didácticos para asumir que van más allá del desarrollo de habilidades, que implican procesos comprensivos y políticos fundamentales en la transformación de los sujetos y sus realidades. Por tanto, conlleva la búsqueda de coherencia en la práctica que permita servirse de su reflexión, de sus observaciones y de su capacidad propositiva para ser lo suficientemente crítico con sus actuaciones. Como lo afirma Caron (2002):

No se trata, pues, de leer y acumular información sobre las diferentes posturas teóricas sobre el tema, sino de analizar y aprehender ese análisis, confrontándolo con las experiencias propias y con las de otros colegas para ir avanzando en un camino de reflexión sobre esta cuestión”. (p. 79)

Es, en consecuencia, tarea de los mediadores, conocer y reflexionar sobre experiencias generadas en torno al lenguaje escrito, a la literatura, que permitan no solamente aprender a leer y a escribir sino también formarse como lectores y autores de textos. Para ahondar en ello, se ha de invitar al diálogo a Pennac (1992). Su mirada sobre la lectura es un referente obligado para quienes tienen como oficio y pasión la formación lectora y la promoción y animación de la lectura, dada la agudeza y belleza de su obra y porque uno de sus puntos más incisivos y de mayor desarrollo es precisamente el vínculo de niños y jóvenes con el mundo escrito, particularmente con la literatura. Al respecto señala:

...desde el comienzo [el niño] es un buen lector que seguirá siéndolo si los adultos que lo rodean nutren su entusiasmo en lugar de poner a prueba su propia idoneidad, si estimulan su deseo de aprender antes de imponerle el deber de recitar, si lo acompañan en su esfuerzo sin contentarse con esperar el resultado, si consienten en perder veladas en lugar de tratar de ganar tiempo, si hacen vibrar el presente sin esgrimir la amenaza del porvenir, si se rehúsan a transformar en carga lo que era un placer y sostienen ese placer hasta que se convierta en un deber, fundan ese deber sobre la gratuidad de todo aprendizaje cultural, y reencuentran ellos mismos el placer de esa gratuidad. (1992, p. 52)

Hay bastante literatura que evidencia cuán nocivo es seguir esgrimiendo como alternativa de mediación con niños y jóvenes el dogma “hay que leer” o “hay que escribir” y las inestimables bondades que ambas prácticas representan para los sujetos. Quizá la disertación de Pennac surgió de ese reconocimiento y, por tanto, fija la mirada en los adultos (los que asumen el papel de mediadores y los que pretenden generar condiciones para la formación lectora), y en la necesidad de coherencia para que “reencuentren ellos mismos el placer de esa gratuidad”.

El mediador ha de explorar si sus vínculos con los otros y con el lenguaje escrito le permiten realmente tejer nuevas relaciones y en la medida de lo posible generar vínculos o si por el contrario, no cuenta con las condiciones para no sólo educar con el ejemplo, sino también para generar en otros nuevas maneras de aproximación al mundo escrito. Sí, no se puede desconocer que la mediación implica una gran responsabilidad pues como plantea Ferreiro (2002): “Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas. En general, los primeros se convierten en lectores, los otros tienen un destino incierto”. (p. 27)

La magia de la cual habla Ferreiro alude a procesos en los que se considera el papel de la mediación y de los logros que es posible obtener cuando se reconoce al otro como un participante activo, como un sujeto pensante, con capacidad de transformar el mundo y de crear otras realidades. En este sentido, una de las mediaciones que más resultados significativos pueden producir, dependiendo claro está de las condiciones en que sea realizada, es la lectura en voz alta. Ya lo mencionaba Pennac, “si lo acompañan en su esfuerzo”, en lectura en voz alta y el diálogo, una estrategia de animación lectora que no es nueva y que a lo largo de la historia ha sido efectiva en la formación de lectores (Yepes, 2000). Pero para lograrlo, se requiere que niños, jóvenes y adultos sean modelos lectores y no copias de éstos, indagar y rescatar aquellas prácticas que favorecen la construcción de relaciones afectivas y efectivas con el mundo de lo escrito.

La experiencia ha mostrado que nunca es tarde para las buenas historias, que los niños y particularmente, los jóvenes no siempre rechazan los libros, sino más bien, que rehúyen las propuestas y selección que otros, “sus mediadores”, les han planteado porque en muchas ocasiones no consultan sus intereses y necesidades. En la mayoría de ocasiones todo depende del tipo de relaciones que se den, del tipo de propuestas que se desarrollen, de la forma como se plantee esta aproximación. “Contextos significativos” implica permitir que los niños, jóvenes y adultos puedan formarse leyendo y escribiendo desde sus saberes, vivenciar encuentros significativos con obras de calidad de literatura infantil, juvenil y adulta, ser partícipes e ingenieros del club de la literidad vinculándose a distintos grupos y espacios de lectura, escritura y literatura existentes en su entorno. Son recurrentes las experiencias que han mostrado que nunca es tarde para las buenas historias.

Ahora bien, al igual que pululan prácticas con los textos escritos generadoras de relaciones frustrantes, son también numerosas las experiencias que en nuestro país se continúan adelantando (buscando cada vez un mayor impacto y permanencia) para dar vida al lector que hay en cada uno y contribuir a formarlo. Este propósito ha sido una bandera de algunos centros culturales y bibliotecas públicas del país. Su labor se ha centrado en que niños, jóvenes y comunidades encuentren en la lectura y en la escritura posibilidades para descubrirse a sí mismos, y un paso valioso para comprender al otro. En definitiva, propiciar en ellos una nueva valoración del mundo en el que viven y su apertura hacia la indagación, la ciencia, el conocimiento y las artes. En cierta medida se ha generado en el país una oportunidad de democratización del conocimiento pero falta mucho camino para impedir que las limitaciones culturales generen lo que Castrillón (2015) denominaría “cuando las personas son rechazadas por la lectura” o en su defecto por buena parte de la cultura escrita.

La comprensión y producción textual como procesos

Toda didáctica de la literatura debe estar fundamentada en una concepción sobre las cuatro habilidades básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Carlos Lomas, considera la competencia literaria, junto con la competencia semiótica como parte de la competencia discursiva o textual “referida a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia” (Lomas, s.f., p. 5). De manera lógica se podría considerar que para que lograr la comprensión o producción de un texto literario es importante el desarrollo de estas competencias. En este sentido, a continuación se presentan algunas concepciones teóricas que reconceptualizan, sintetizan e integran posturas que han explicado históricamente el acceso a la cultura escrita, es decir, a los procesos de comprensión y producción de significados en un entorno sociocultural mediado por la escritura.

Autores que son referentes de los sistemas educativos actuales como Frank Smith, Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Isabel Solé, Alma Carrasco, Josette Jolibert, Myriam Nemirovsky y en Colombia, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón, Juan Carlos Negret, Evelio Cabrejo Parra, Patricia Calonje, ponen de relieve los obstáculos que genera la enseñanza tradicional y enfatizan que la creación y el fortalecimiento de vínculos con la cultura escrita ha de comprender la inclusión de niños y jóvenes en contextos lectores y letrados, que les permitan, además de tener contacto con el lenguaje escrito en sus diversas manifestaciones, participar de diversas actividades en donde estas prácticas cobren sentido. Planteamientos retomados desde perspectivas psicolingüísticas y pedagógicas a partir de los cuales se han realizado aportes en torno al aprendizaje de estas habilidades, y a las dificultades que la alfabetización escolar ha creado en estos aprendizajes.

Concebir estas prácticas como procesos interactivos de significación, comunicación y creación de mundo y formas de vivir, es fundamental. Muy bien lo expresa Cabrejo (2015) cuando le interpelan sobre el para qué de la lectura y responde que ha de estar asociada al interés de que los niños se conviertan en buenos lectores:

Lo hacemos para que creen significado, para que empiecen a comprender la vida. La lectura va más allá de los textos escritos. Estamos leyendo permanentemente sin darnos cuenta. Y la lectura hace parte de ese proceso de construir significados. Eso está ligado a la facultad del lenguaje. Siempre se está leyendo, traduciendo, interpretando. Son procesos constitutivos del sujeto humano. (Cabrejo Parra, 2015)

Cuando el bebé logra repetir la palabra del adulto, está haciéndola suya en una emisión que le permite comprobar que es entendido por otro, del mismo modo cuando señala y asigna la palabra, descubre que está accediendo a un lenguaje que es compartido por su comunidad. (Reyes, 2008)

En los procesos de producción textual los individuos construyen significados con diversos propósitos entre ellos, representar su mundo interior, transmitir información, instaurar nuevas realidades o interactuar con otros y con lo que le rodea. En este sentido, cuando producimos textos y discursos no copiamos, construimos sentido por medio de signos orales, visuales y gráficos, aquéllas denominadas “letras”, pero también desde el dibujo, la imagen, el gesto y la ilustración; co-creamos a partir de nuestra manera particular de hacer las cosas pero también de nuestros objetivos, intereses, necesidades y conocimientos previos.

Cuando se habla del proceso de comprensión se alude a la reconstrucción y búsqueda de significados y sentidos que hace el individuo frente a cualquier expresión del lenguaje. Al leer no desciframos, ni repetimos simplemente, construimos significados y dotamos de sentido a los textos escritos a partir de claves textuales, nuestros conocimientos previos -organizados en esquemas de pensamiento-, nuestros objetivos de lectura y el contexto en que tiene lugar esa lectura.

En este sentido, para la presente investigación se asume la perspectiva interactiva discursiva planteada por Solé la cual reconoce la existencia de un sujeto activo, que dialoga con los textos y que construye textos al atribuirles significado desde su experiencia, su historia particular, sus creencias, sus intereses, su enciclopedia y sus esquemas de representación del mundo. (Solé, 1992) Por tanto, la lectura y la escucha se constituyen en prácticas tendientes a responder las preguntas que nos formulamos frente

al mundo y los textos, y la comprensión. En consecuencia, tiene lugar cuando a medida que avanza en la interpretación el sujeto elabora inferencias, cuando desde sus propias expectativas y propósitos construye hipótesis y las va verificando, para afinarlas, transformarlas o negarlas (Smith, 2001). De ahí que implique un intercambio en el que participan los significados que propone el hablante, un autor (o autores), aquellos que aporta el contexto (de aparición del texto y de actualización) que reconstruye y configura el lector.

Desde esta mirada cobran vital interés las estrategias de lectura y de escritura, concebidas como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992, p. 59) en tanto aportan a la posibilidad de los sujetos de comprender y producir textos según sus necesidades de acción y de comunicación y porque implican pensar su significado y sentido desde el desarrollo de distintos procesos referidos a los niveles intratextual, intertextual y extratextual.

Al hablar de lectura, nos referimos a un proceso comprensivo en el que el lector a partir de su experiencia, sus conocimientos, sus habilidades y competencias interroga el texto, descifra sus marcas lingüísticas, coloca en juego diversas estrategias y le aporta, en función de los esquemas que maneja, sus informaciones y vivencias para enriquecerlo y dotarlo de sentido. También se colige que en la mediación con los textos escritos se ha de fomentar el uso de estrategias. Como bien lo afirma Carrasco (2003) cuando plantea que:

Leer es comprender. Es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias para construir una comprensión de un mensaje, a través de un texto escrito. Así mismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura. (p. 131)

La escritura, por su parte, se enmarca como un proceso de construcción de conocimiento -composición y producción de sentido-: se escribe para otros –aunque en ocasiones ese otro pueda ser uno mismo- y con un propósito específico. Escribir es un

acto de significación y comunicación donde el autor transforma su ser y su saber, configura un mundo en donde pone en juego sus conocimientos, experiencias, competencias e intereses, determinados por un contexto sociocultural en el que está inscrito el acto de escribir. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Como plantea Smith (2001):

Todo cuanto un niño aprende acerca de la lectura le sirve para convertirse luego en un escritor. Todo lo que aprende acerca de la escritura contribuye al desarrollo de su habilidad lectora. Insistir en separar ambas actividades no sólo les arrebatara su sentido básico: además empobrece cualquier aprendizaje que pueda tener lugar. (p. 170)

Son dos caras del lenguaje escrito que involucran múltiples procesos cognitivos, en los cuales el sujeto requiere el uso combinado de diversas estrategias, aprendidas desde modelos lectores y escritores, para ser usuario de ambas prácticas. Es decir que su aprendizaje sólo es posible desde un contexto práctico, leyendo y escribiendo con ayuda de lectores y escritores que hacen uso cotidiano y consciente de la lectura y la escritura.

Cuando Smith (2001) alude al club de la literidad hace referencia a que no sólo se aprende de los otros miembros del club sino que también se aprende de aquellos que están lejanos o que están muertos (los autores) y enfatiza, citando a Margaret Spencer en que son precisamente los autores de literatura infantil aquellos sujetos que más contribuyen a la enseñanza de la lectura. Al ser éstos modelos expertos de cómo se habla en el lenguaje escrito, al considerar su psiquis y su desarrollo y sin descuidar la calidad artística y literaria, acompañan de la mano al sujeto en su aprendizaje, piensan su zona de desarrollo próximo permitiéndoles descubrir lo maravilloso del lenguaje escrito e invitándolos a avanzar en su proceso de aprendizaje, a construir el mundo y el conocimiento y a modificarlo a partir de sus experiencias cotidianas y su interacción con su entorno social y cultural.

De la enseñanza de la literatura a la formación literaria

La literatura y actualmente la infantil tiene lugar en el contexto real del sistema educativo a nivel mundial con una disposición temática y didáctica así como una

representación teórica, aunque incipiente, que demarca derroteros frente a los actores sociales desde la primera infancia, hasta la formación de maestros. Por eso, ha sido importante su re-significación y la propuesta de modelos didácticos, desde su fundamentación, interpretación y producción en busca de didácticas innovadoras y significativas.

Atendiendo a la relación esbozada anteriormente entre comprensión y producción textual y la posibilidad de recepción y producción de literatura, la literatura se ha concebido y ubicado en muchos países como parte de la enseñanza de la lengua materna. No obstante, por su esencia, la literatura, también debería tener un lugar como arte, de la misma manera, como hace parte de las escuelas de artes. Cuando se dimensiona que la literatura como arte de la palabra, es el constructo histórico, social y cultural que vehiculiza las producciones más significativas y elaboradas de cada lengua, es más claro reconocer su papel fundamental en la construcción de identidad, que afecta el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, brinda al lector una mirada particular del mundo, le ofrece compañía y, enriquece ese espacio de la libertad y la unicidad que nos diferencia y a la vez no convoca a ser parte de la humanidad.

Es un hecho cultural, pero no cualquiera, es un hecho artístico y por eso está profundamente ligado a la vida, particularmente a la dimensión estética del ser humano. En ese sentido su acercamiento no debe circunscribirse ni al aula de clases ni a una asignatura, sino que debe pensarse su lugar transversal en los procesos culturales que tienen lugar dentro y fuera de la escuela. En este sentido una ausencia fundamental en la escuela actualmente es la biblioteca. “Es corriente que nuestras escuelas lamenten no tener un computador, pero que no las inquiete la carencia casi total de bibliotecas” (Castrillón, 1998, p. 12). En efecto, como lo plantea Silvia Castrillón en su artículo “Presencia de la literatura en la escuela”²¹ los libros y especialmente la literatura son una

²¹ Una versión reducida de este texto fue insertado en los lineamientos de educación artística con el propósito de “motivar el diseño de currículos que le den a la literatura el papel que merece en la escuela”. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 180)

necesidad de primer orden para la formación de ser humano, pero su ausencia ha sido desestimada y su presencia ignorada, cuando por su valor intrínseco y los beneficios que genera a nivel intrapersonal e interpersonal deberían otorgarle un lugar privilegiado en la casa y en la escuela²².

Mientras la escuela pone como prioridad el lugar y la relación con las nuevas tecnologías, las editoriales se apropiaron esta labor e iniciaron ingentes esfuerzos que generó un gran desarrollo de la industria en la propuesta de planes lectores en todo el país para el sector privado y oficial.

Como se presentaba anteriormente, pensar en clásicos lleva a pensar también en lo canónico, en ese entramado social, que genera el lugar de la escuela en relación con la literatura, y al tiempo reflexionar sobre los modos como aborda ese canon. Dice Calvino:

La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él. (p. 9)

La “transposición didáctica” es una de las tareas más exigentes de la pedagogía: lograr poner al alcance de las necesidades, intereses, experiencias y competencias de los niños y jóvenes los saberes científicamente validados que les permitan avanzar en su comprensión y al tiempo jalonar en ellos la posibilidad de producción de nuevos conocimientos aplicables a su contexto y generalizables. Vásquez (2006) refiere como puntos clave a considerar para una didáctica de la literatura:

- a. Propiciar el gusto, entendido como puerta de entrada a la literatura. Que el maestro ponga de relieve la relación intrínseca de la lectura literaria con la lectura

²² Aunque no fue posible encontrar estudios al respecto, es posible afirmar siguiendo a Castrillón (1998) que mientras la escuela puso como prioridad pensar el lugar y la relación con las nuevas tecnologías, en nuestro país fueron las editoriales las que adoptaron la misión de pensar el lugar de la literatura en la educación con la invención de los planes lectores, lo cual les permitió un gran desarrollo y una intromisión completa tanto en el sector privado como en el oficial.

por placer y autodeterminación, enseñar a degustarla dando testimonio del gusto personal, de cómo a través de la literatura hablamos y ponemos palabras a nuestro acontecer cotidiano.

- b. Ejercitar y cualificar la lectura en voz alta. [Ese “dar de leer” al que hace referencia Pennac (1992)] El maestro ha de regalar ánimo a los textos, ha de revivirlos para su auditorio, de modo que además de su contenido permita apreciar la musicalidad y la fuerza de sus palabras.
- c. Enseñar modos y maneras de leer. Brindar en el aula distintos modos de transitar por lo literario y en ese camino acudir también a la crítica literaria para afinar su mirada y dar apertura al reconocimiento de distintos puntos de vista y distintas interpretaciones que pueden suscitar los textos.
- d. Retomar los aportes de la retórica y la poética. Entender el espacio del aula con la responsabilidad de quien asume estar frente a un auditorio frente al que ha de argumentar sus puntos de vista y para quien debe cualificar su discurso siendo persuasivo y mejorando sus estrategias discursivas. (Vásquez, 2006, pp. 15-40)

En cuanto a los contextos sociales distintos a la familia, en los que se ha fomentado la formación literaria, las diferencias históricas entre biblioteca y aula escolar, son notorias. Leer en la biblioteca, cuando se encuentran en óptimas condiciones de funcionamiento, significa contar con lugares especialmente acondicionados, llamativos y cómodos. Los niños tienen acceso a libros puestos en exhibidores, libros de todo tipo, bien ilustrados, etc. Se participa en actividades maravillosas y motivantes como “la hora del cuento” y los “círculos de poesía”, entre otras. Se pueden tomar los libros que se quiera (en cantidad y diversidad), se cuenta con una bibliotecaria especialmente capacitada que tiene como objetivo generar en los usuarios una relación significativa y gratificante con la lectura (Chartier, 2005). Razón por la que en la mayoría de políticas educativas para la primera infancia se contempla y concibe un rincón de biblioteca como un entorno altamente significativo para su formación.

En contraste, la literatura en el salón de clases se ha circunscrito por lo general, con las excepciones del caso que afortunadamente han ido aumentando, al mismo espacio en el que permanecían los niños hora tras hora. Estaban las aulas en su mayoría pobremente dotadas, a la vez que ofrecían libros pasados de moda y dañados. Las actividades de lectura, siempre tenían un propósito pedagógico, por lo que empezaron a provocar hastío y pusieron a los niños a la defensiva. El acceso a los libros era limitado. Los docentes no siempre estaban capacitados para “introducir a los niños en la literatura...” y tenían objetivos concretos primordialmente instrumentales (Chartier, 2005). No obstante, no sólo la introducción de libros nuevos genera cambios fundamentales en las prácticas, existen casos, en los que con mínimos materiales se logran acercamientos significativos. Por tanto, también es fundamental el énfasis en el sujeto mediador y las posibilidades que puede brindar.

En este sentido, se considera fundamental que el mediador reconozca la diversidad textual, puesto que cada tipo de texto tiene un espacio y un momento en el corazón del lector, y por supuesto, en la escuela; lo cual implica una gran responsabilidad, especialmente para el docente, quien por excelencia debe “mediar” el proceso para hacer de cada lectura, una experiencia positiva y enriquecedora para el futuro lector.

“Sin embargo, cuando se entiende plenamente la experiencia literaria, resulta evidente que los profesores de literatura han sido bastante miopes. No siempre se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y de la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y las conductas humanas, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. Preocupados por los objetivos específicos de su disciplina, con frecuencia no son conscientes de que tratan, en los términos más vitales, con temas y problemas que suelen verse del dominio del sociólogo, el psicólogo, el filósofo o el historiador. Además, esas actitudes y teorías se presentan en su formas más fácilmente asimilable, en la medida en que emerjan de una experiencia íntima y de situaciones humanas específicas, presentadas con toda la agudeza y la intensidad del arte” (Roseblatt, 2002, p. 30-31)

Son múltiples las decisiones que el mediador debe tomar, entre ellas tener una postura frente al lugar de las obras clásicas en la escuela. Dice Calvino (1994): “los clásicos sirven para entender quiénes somos y adonde hemos llegado, y por eso los italianos son

indispensables justamente para confrontarlos con los extranjeros, y los extranjeros son indispensables justamente para confrontarlos con los italianos” (p. 14). La lectura de obras clásicas requiere partir de una relación del mediador con ellos, un primer ejercicio de conectar la obra con las preocupaciones, gustos o intereses de los lectores, así como el interés de preparar o anticipar obstáculos y el cómo superarlos durante su lectura. Como plantea Nicholls (2015) la literatura no se enseña ni se impone. Es preciso reconocer que las mediaciones de la escuela tienen responsabilidad sobre la aversión que muchos niños, jóvenes y adultos sienten hacia la literatura. Es preciso reivindicar la importancia de la experiencia literaria rechazando tajantemente el uso de una pseudo-literatura de superación personal en las aulas, bajo el imperativo de la importancia de leer sin importar qué. En esta reivindicación juega un papel fundamental la literatura infantil, como posibilidad de nuevos acercamientos y nuevas lecturas que al tiempo que propician experiencias estéticas van fortaleciendo la formación literaria de los lectores, de modo que sientan la libertad y confianza para construir sus itinerarios:

Quizá en algún momento en el aula se podrá leer simplemente porque no ha muerto la posibilidad del asombro, leer llanamente porque hay una relación íntima con el texto que nos invita a dejarnos ir entre sus páginas y sumergirnos en su compañía [...] lo importante es que no se pierda su cariz de canto a la vida, de enfrentar al hombre consigo mismo en la posibilidad del goce estético que convoca a la vida. (Nicholls Anzola, 2015, p. 85).

Capítulo 4

Diseño metodológico

En este capítulo se establecen y sustentan el paradigma y el enfoque de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, se determina la unidad de análisis y la unidad de trabajo junto con los procedimientos de análisis que permitieron cumplir con los objetivos específicos y el objetivo general de la misma.

Paradigma

La presente investigación se desarrolla en el marco de un paradigma mixto, de base cualitativa, porque su objeto de estudio son hechos sociales construidos culturalmente como la noción de literatura, de competencia literaria y la existencia de un canon escolar en la educación básica colombiana. Lleva a cabo una exploración documental y acude a la hermenéutica para la descripción de esa realidad. Se apela también al uso del paradigma cuantitativo, se presentan tablas y figuras estadísticas para reconocer tendencias y se focalizan los datos con puntuación más baja o discordantes.

Se elige el paradigma mixto por la posibilidad de ahondar en el objeto de análisis, para así lograr una comprensión de su lógica interna y de su especificidad, porque, además, brinda la oportunidad de hacer uso de diversos tipos de técnicas e instrumentos, y de desarrollar una propuesta con base, entre otras cosas, en el análisis de informaciones suministradas por sujetos estratégicos. Es indudable que la utilización de un diseño mixto es una alternativa valiosa para abordar la temática de investigación porque han logrado reconocimiento y validez a nivel internacional en diversos campos de las ciencias sociales, entre ellos el educativo (Pereira, 2011). Al respecto de este tipo de diseños, Hernández, Fernández y Baptista (2006) consideran que:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Es importante aclarar que en la propuesta general no se pretendía incidir sobre la realidad sino comprenderla y recoger datos de ella. En este sentido, siguiendo a Calvache (2005), hubo una actitud de respeto y aprecio hacia los sujetos que aportaron a la investigación y fueron transcritas de manera fiel las informaciones recopiladas y analizadas.

Enfoque

Teniendo en cuenta el paradigma adoptado se recurre al uso del enfoque *histórico - hermenéutico* renovado por Gadamer (1977), asumiendo la interpretación como proceso que acompaña de principio a fin el trabajo investigativo. A lo largo de la propuesta se hace énfasis en interpretar las palabras, los escritos, los textos, reconocer la complejidad del fenómeno e indagar sobre sus particularidades, para construir y descubrir múltiples significados buscando comprenderlo y proponer acciones transformadoras desde una visión integradora. En este sentido, se “(...) parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto” (Sandoval, 2002, p. 68).

La propuesta metodológica se fue consolidando en torno al objetivo general, *la construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica*, el cual trae como presupuesto la inexistencia de un canon, o la intención de construir una alternativa al existente. Se planteó la necesidad del enfoque hermenéutico para resolver los interrogantes planteados a partir de una revisión e interpretación amplia de la legislación educativa colombiana y de las respuestas de un grupo de docentes a una ficha-cuestionario, a partir de su análisis que reconoce la subjetividad de los actores, del investigador y la influencia del contexto.

Dada la dimensión y los alcances del objetivo general de esta investigación y teniendo en cuenta que la construcción de un canon de literatura infantil colombiana convoca diversos actores, afecta diversas instituciones se planteó la necesidad de diseñar un

instrumento que permitiera recoger propuestas de canon escolar para la educación básica realizadas por un grupo de especialistas con una amplia experiencia en el campo y además de trabajo con diversas comunidades sociales y académicas alrededor del país y algunos a nivel internacional. Finalmente, se cruzó la información obtenida para generar una nueva propuesta a partir de los hallazgos obtenidos.

Tipo de estudio

En su conjunto se propone una estructura metodológica que permita la construcción de un canon. Para hacerlo se asume un tipo de investigación documental de carácter descriptivo, exploratorio e inductivo; además de estar orientada con el propósito de ofrecer datos ricos y profundos sobre la problemática planteada. Su carácter descriptivo y exploratorio obedece a que está orientada a detallar un conjunto de realidades y percepciones sobre el lugar de la literatura desde distintas fuentes. Pretende familiarizar al lector con una serie de datos alrededor del tema de estudio profundizando en sus características. Finalmente es inductiva en la medida en que aborda datos particulares para la construcción de categorías que permitan tomar decisiones respecto a la propuesta final considerando que el tema del canon ha sido poco estudiado en el país.

El ámbito de la presente investigación es la Didáctica de la literatura la cual se plantea desde una perspectiva interaccionista dialógica, que busca establecer interrelaciones entre los diversos componentes del sistema educativo abordados. Se vinculan, por tanto, tres líneas: la documental, las respuestas de los maestros en ejercicio y las propuestas de los maestros especialistas.

Las tres líneas abordadas (referentes/materiales, maestros y maestros-especialistas) transitan por la educación, se encuentran y retroalimentan sin tocar puntos en momentos específicos, lo que funciona, metafóricamente hablando como una banda de Möbius, que se ilustra en la siguiente figura:



Fuente imagen: (Ferreira, 2014)

Figura 1. Maestros, referentes nacionales y especialistas en una banda de Möbius.

La banda de Möbius propone un continuo que si bien puede significar la coexistencia de actores que hacen parte de un engranaje, permite su funcionamiento de manera separada; también plantea la posibilidad ideal de ser un engranaje en el que un actor tiene un rol y no se estabiliza en algún punto sino que en su paso por el engranaje asume cualquier rol o los tres en diferentes momentos. Si hacemos una analogía de esta banda con el sistema educativo, los maestros, a través de procesos de formación y autoformación podrían convertirse en especialistas y en uno u otro lugar, afectar las políticas públicas que los rigen, gracias a su participación democrática en procesos de actualización curricular, educativa y pedagógica. La banda también tiene forma triangular, y evoca otras triadas que convergen en el sistema educativa como el triángulo didáctico: docente, estudiante y objeto de conocimiento/o materiales.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la investigación se utilizaron dos técnicas generales: La revisión documental y la encuesta. Al interior de cada técnica se diseñaron y utilizaron los instrumentos necesarios para recabar la información pertinente para la investigación.

En el primer objetivo específico *Identificar el lugar del canon vigente de literatura infantil en la educación básica colombiana desde sus referentes gubernamentales* se utilizó una Matriz de vaciado para exploración semántica (Apéndice A. Anexo 1). Se trata de una tabla que permite organizar dentro de la estructura de cada documento

revisado (contenido o índice), la selección de párrafos, frases o ideas en las que se vehiculizan las concepciones sobre lo literario, relacionadas con los procesos de comprensión y producción textual, con el desarrollo de la competencia literaria y la didáctica de la literatura, o vinculadas a otros espacios y contextos lectores. Mediante el uso de esta matriz se puede identificar el lugar del canon literario y la literatura infantil en dichos documentos, presentando fragmentos textuales en los que se desarrollan conceptos, reflexiones y propuestas en torno a la literatura y la educación literaria, para brindar un panorama sobre los ejes que representan un mayor desarrollo, lo que se convierte en el punto de partida y de contraste en el análisis emprendido.

Para el segundo objetivo de la investigación *Caracterizar relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de maestros de la educación básica colombiana*, se retomó una ficha-cuestionario, *Mi experiencia lectora y escritora y mi relación con la biblioteca pública y la biblioteca escolar* (Apéndice A. Anexo 2), que responde a un método interactivo, permite la inclusión de preguntas abiertas y cerradas y evita el sesgo de la presencia de un entrevistador. Empero, no permite profundizar en las respuestas o aclarar dudas.

Las respuestas obtenidas mediante la aplicación de la ficha mencionada, fueron retomadas para la investigación de los documentos de apoyo utilizados en el desarrollo de los talleres del programa *Mil maneras de Leer*, cuya realización estuvo a cargo de la autora de este trabajo en el año 2009. Consta de 20 ítems que abordan 5 temáticas: la lectura, la escritura, la literatura, otros leguajes y las bibliotecas. Sin embargo, se retoman 3 temáticas, la lectura, la literatura y las bibliotecas. Es pertinente para el desarrollo de los objetivos por varias razones. En primer lugar, porque se aplicó con el consentimiento de los participantes, de manera anónima y antes de iniciar los talleres, con el propósito de tener un panorama sobre la formación lectora y literaria de los maestros y bibliotecarios de los municipios de Padilla, Puerto Tejada, Rosas y Buenos Aires (Cauca), previo a los talleres realizados. En segundo lugar, porque la diversidad étnica que fue posible abarcar durante los talleres es representativa de las características

de la población de maestros del país. En tercer lugar, porque los municipios abordados son representativos de la tensión entre lo rural y lo urbano que evidencia el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades y finalmente, porque la información recopilada también permite una mirada general sobre algunos aspectos del sistema educativo.

De los 20 ítems del cuestionario se seleccionaron y utilizaron 8. A continuación se enlistan y se pone en paréntesis el orden en que aparecen en el instrumento (Ver Apéndice A. Anexo 2):

Ítem 1 (1): ¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente y con qué frecuencia? Comente por favor sus razones para hacerlo.

Ítem 2 (12): ¿Le gusta la literatura? Explique ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó.

Ítem 3 (13): ¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó?

Ítem 4 (10): ¿Conoce sobre literatura infantil y juvenil? ¿Le gusta? Comente sus razones.

Ítem 5 (11): Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras.

Ítem 6 (7): ¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones.

Ítem 7 (14): ¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo.

Ítem 8 (20): ¿Tiene biblioteca personal?

El último ítem incluido no estaba en todas las fichas. Como se puede evidenciar la organización de los ítems para la investigación no se corresponde con su aparición en la ficha-cuestionario original; se determinó reorganizarlos en aras de su agrupación temática y también al encontrar en las respuestas una clara influencia de algunos ítems

sobre otros. En la siguiente tabla se presenta la relación de los ítems con los ejes transversales de la investigación:

Tabla 1. *Campos temáticos del instrumento relacionados con el reconocimiento del canon literario*

Campos	Preguntas del instrumento
Lectura	¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente? Comente por favor sus razones para hacerlo
Literatura	¿Le gusta la literatura? ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó. ¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó? ¿Conoce sobre literatura infantil y juvenil? ¿Le gusta? Comente sus razones Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras.
Biblioteca	¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones ¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo. ¿Tiene biblioteca personal?

Fuente: Esta investigación.

Para el tercer objetivo de esta investigación, *Consolidar la propuesta de canon de literatura infantil para la educación básica de un grupo de especialistas*, se realizó una consulta escrita, denominada *Listado propuesta de canon y razones* (Apéndice A. Anexo 4) que incluye una tabla con 40 numerales y un párrafo de 10 renglones para expresar las razones de la selección realizada. Su presentación a los especialistas, tuvo como elemento previo el envío de una *Carta de invitación* (Apéndice A. Anexo 3), como protocolo necesario de comunicación escrita para convocarlos. Del mismo modo, se adicionó el *consentimiento informado* (Apéndice A. Anexo 5), como garante de la

fiabilidad de la investigación y su aval por parte de la institución de educación superior que respalda su realización.

Para el análisis de la información se generó una nueva matriz *Instrumento para el análisis de la selección realizada por los especialistas* (Apéndice A. Anexo 6), para organizar en *Excel* la información de los listados brindada por los especialistas. A ella se agregaron datos como ilustrador de la obra, género textual predominante, posible subgénero, lugar de procedencia del autor, año de primera publicación de la obra y premios de la obra o el autor.

El cuarto objetivo no requiere ninguna técnica de recolección pues responde a la elaboración de recomendaciones que surge después de aplicar los instrumentos mencionados anteriormente y analizar los datos obtenidos.

Unidad de análisis

Para el estudio se tomaron distintas unidades de análisis de acuerdo a los objetivos específicos y a los instrumentos elaborados. En la concreción del primer objetivo, “identificar el lugar del canon vigente de literatura infantil en la educación básica desde sus referentes de calidad”, se seleccionaron los documentos que hacen parte de la normatividad vigente y los referentes de calidad que deben conocer los docentes.

En el desarrollo del segundo objetivo “Caracterizar relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de maestros de la educación básica colombiana” la unidad de análisis fueron 273 docentes, coordinadores o directivos, de las instituciones educativas oficiales de cuatro (4) municipios no certificados del departamento del Cauca (Rosas, Buenos Aires, Puerto Tejada y Padilla) participantes de la fase V (2009) del programa de formación de maestros *Mil maneras de leer*, adelantado por el Ministerio de Cultura, el CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional. La información hace parte del material de trabajo con que contaba la autora de la presente investigación, dada su vinculación al proyecto como orientadora de los talleres.

Para el tercer objetivo se convocó por medio de *Facebook*, correo electrónico y personalmente a 20 especialistas en el campo de la lectura, que tienen una amplia experiencia en procesos de promoción y animación de lectura y escritura en distintos niveles educativos y contextos del país. De ellos sólo 9 contaron con la posibilidad y disposición de participar.

Unidad de trabajo

A continuación se especifican los materiales y sujetos que se constituyeron en la base de la presente investigación.

Un conjunto de documentos gubernamentales

Para la concreción del primer objetivo la unidad de trabajo son los documentos que hacen parte de la normatividad y los de referencia gubernamentales, sobre el trabajo con la literatura en la educación básica (Resolución 15683, 2016):

De la Normatividad

- Ley General de Educación 115 de 1994.
- Decreto 1860 del 94 que reglamenta parcialmente la Ley 115
- Resolución 2343 del 96 Indicadores de logro curriculares
- Ley 1098 de 2006 Ley de infancia y adolescencia

Referentes de la Calidad Educativa

- Lineamientos curriculares (en Lengua Castellana)
- Documento No 3. Estándares básicos de competencias en Lenguaje
- Derechos básicos de aprendizaje. V2 en lenguaje.

Materiales gubernamentales para la Calidad Educativa

- Catálogo Colección Semilla (2014)

Un grupo de maestros de instituciones educativas oficiales

Para el desarrollo del segundo objetivo se retoman las respuestas a algunos ítems de la ficha-cuestionario diligenciado por un grupo de maestros participantes del programa anteriormente mencionado. Dado que se pretendió elaborar una propuesta nacional, se consideró importante que la unidad de trabajo no fuera reducida y que abarcara docentes de todo el nivel de la educación básica (ciclo de primaria y bachillerato hasta 9º). De esta manera se determinó seleccionar de la unidad de análisis todos los docentes que

trabajaran en la educación básica (de 1° a 9°) en el área de Lenguaje, Lengua Castellana, Español y Literatura o en básica primaria (que incluye todas las áreas por estar establecido a nivel nacional como docente de aula y no de área), para un total de 116 participantes, caracterizados así:

Tabla 2. *Caracterización del grupo de docentes de la educación básica*

Doc.	Formación Académica	Años de exp.	Áreas de enseñanza	Grados²³
1.	Licenciatura en básica primaria	11	Todas ²⁴	1,2,3,4,5
2.	Licenciatura en básica primaria	17	Todas	3, 4, 5
3.	Licenciatura en español y literatura	3	Español	6,7,8,9,+
4.	Especialista en lectura y escritura	4	Lengua Castellana	8,9, +
5.	Licenciatura	35	Español y Literatura	8,9, +
6.	Licenciatura en básica primaria	6	Lengua Castellana e Inglés	6,7,8,9
7.	Licenciatura	24	Humanidades	6,7,8,9, +
8.	Licenciatura en básica primaria	20	Español	6,7
9.	Licenciatura en básica primaria	32	Todas	3
10.	Especialista en lectura y escritura	28	Todas	1
11.	Licenciatura en básica primaria	3	Español e Inglés	4,5,6,7,8,9
12.	Licenciatura en preescolar	14	Todas	5
13.	Técnica en preescolar	1	Todas	1,2
14.	Licenciatura en básica primaria	20	Todas	4
15.	Normalista superior	11	Todas	4
16.	Licenciatura en básica primaria	15	Todas	5
17.	Licenciatura	12	Todas	2
18.	Licenciatura	9	Todas	5,6,7,8,9
19.	Licenciatura en básica primaria	6	Todas	1,5
20.	Licenciatura en ciencias sociales y Especialista	20	Todas	4
21.	Licenciatura en básica primaria	34	Todas	1,2
22.	Licenciatura en básica primaria	26	Todas	1,2,3,4,5
23.	Licenciatura en básica primaria	15	Todas	3,4,5
24.	Normalista superior	10	Todas	2,3
25.	Licenciatura en educación rural	6	Todas	4,5
26.	Licenciatura en básica primaria	12	Todas	3,4

²³ En la tabla se utiliza el símbolo (+) para indicar que el docente también enseña en el nivel de educación media (grados 10° y 11°) y el símbolo (-) cuando lo hace también en educación preescolar.

²⁴ Cuando un maestro referencia “Todas” significa le corresponden todas las áreas fundamentales y optativas que tenga el currículo de la institución educativa en el grado o los grados a cargo.

27.	Normalista superior	2	Todas	1
28.	Licenciatura en básica primaria	23	Todas	3,4
29.	Normalista superior	5	Todas	1,2,3
30.	Normalista superior	5	Todas	1,2,3,4,5
31.	Normalista superior	5	Todas	-,1
32.	Normalista superior	7	Todas	1
33.	Licenciatura	38	Todas	1,2,3,4
34.	Licenciatura y especialista	25	Todas	1
35.	Especialista	22	Todas	2
36.	Normalista superior	5	Todas	2,4
37.	Normalista superior	3	Todas	2,3
38.	Normalista superior	10	Todas	4
39.	Licenciatura en básica primaria	14	Todas	4
40.	Bachiller técnico agropecuario	5	Todas	4
41.	Bachiller pedagógico	29	Todas	5
42.	Postgrado	20	Todas	5
43.	Normalista superior	6	Todas	5
44.	Licenciatura en ciencias sociales		Todas	3
45.	Licenciatura en humanidades	13	Todas	5
46.	Lúdica y recreación	28	Todas	1
47.	Técnico en sistemas	20	Todas	5
48.	Bachiller académico	1	Todas	3,4,5
49.	Licenciatura en preescolar	11	Todas	1,2,3,4,5
50.	Bachiller pedagógico	20	Todas	1,2,3,4,5
51.	Licenciatura en ciencias sociales	12	Todas	1,2,3,4,5
52.	Esp. Administración educativa	18	Todas	1,2,3,4,5
53.	Esp. Administración educativa	17	Español y Educación Física	6,7,8,9,+
54.	Especialista	25	Todas	-,1
55.	Licenciatura	19	Todas	-,1,2
56.	Licenciatura en lenguas modernas	15	Todas	2
57.	Docente	15	Todas	2
58.	Licenciatura en español y literatura	17	Todas	1,3
59.	Licenciatura en español y literatura	11	Todas	3
60.	Licenciatura educación	14	Todas	2,3
61.	Licenciatura	16	Todas	3
62.	Licenciatura	15	Todas	1,4
63.	Licenciatura	15	Todas	2,3,4
64.	Universitaria	18	Todas	-,4
65.	Licenciatura en básica primaria	6	Todas	4
66.	Potsgrado en ciencias sociales	28	Todas	5
67.	Licenciatura en básica primaria	17	Todas	5
68.	Normalista superior	4	Todas	2,5
69.	Docente		Todas	-,1,2,3,4

70.	Licenciatura	17	Todas	1,2,3,4,5
71.	Universitaria	12	Todas	9
72.	Licenciatura		Todas	4,5
73.	Licenciatura en básica primaria	30	Todas	4,5
74.	Universitaria	11	Todas	4,5
75.	Docente		Todas	1,2,3,4,5
76.	Docente		Todas	5
77.	Licenciatura		Todas	4
78.	Licenciatura en etnoeducación	3	Todas	-,1
79.	Licenciatura en básica primaria	30	Todas	1,2,3
80.	Licenciatura en preescolar	8	Todas	-,1,3
81.	Licenciatura en básica primaria	10	Todas	1
82.	Especialista en recreación	15	Todas	1
83.	Licenciatura en educación rural	11	Todas	-,1,2
84.	Licenciatura en básica primaria	12	Todas	1
85.	Especialista en lúdica, recreación y deporte	18	Todas	2
86.	Estadística	15	Todas	2
87.	Normalista superior	5	Todas	2
88.	Magister en educación con énfasis en currículo y evaluación	27	Todas	2
89.	Licenciatura en básica primaria	20	Todas	2,3
90.	Licenciatura en educación básica con énfasis en español	3	Todas	3
91.	Licenciatura en básica primaria	15	Todas	4
92.	Licenciatura en pedagogía recreativa	16	Todas	4
93.	Licenciatura en básica primaria	35	Todas	4
94.	Normalista superior	23	Todas	3, 4
95.	Normalista superior y Contador público	15	Todas	5
96.	Especialista en educación ambiental	19	Todas	1,2,3,4,5
97.	Especialista en pedagogía de la lectura y la escritura	34	Todas	5
98.	Licenciatura en básica primaria	15	Todas	5.
99.	Licenciatura en ciencias religiosas	36	Todas	3,4
100.	Licenciatura en básica primaria	23	Todas	1,2,3
101.	Licenciatura en básica primaria	19	Todas	1,2,3,4
102.	Licenciatura en básica primaria	21	Todas	1,2,3,4,5
103.	Bachiller secretariado	16	Todas	1,2,3,4,5
104.	Licenciatura	30	Español	3,5
105.	Licenciatura en literatura. Especialista en lectura y escritura	29	Lengua castellana	6
106.	Licenciatura en literatura. Especialista en ecología	15	Lengua castellana y competencia comunicativa.	7 y +

107.	Docente	25	Lengua castellana	7 y +
108.	Licenciatura en español y literatura	15	Lengua castellana	9 y +
109.	Especialista en lectura y escritura	28	Español y artística	5,6,7,8
110.	Magister en educación y pedagogía de la lectura y escritura	12	Lengua castellana	6,7,8,9, +
111.	Universitaria	10	Español e Inglés	6,7,8,9 +
112.	Licenciatura	23	Español	6,7,8,9
113.	Licenciatura en filosofía	12	Filosofía, Español, Ciencias Políticas y Religiosas	6,7,8,9 +
114.	Universitaria	14	Español y Literatura	6,7,8,9
115.	Licenciatura en humanidades	16	Español, Inglés y Música	6,7,8,9,+
116.	Licenciatura	3	Lenguaje	6

Fuente: Chamorro Guerrero, M. G. (2009) Datos de fichas-cuestionario diligenciadas por docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios de Buenos Aires, Rosas, Padilla y Puerto Tejada, recolectadas por la investigadora en el marco del programa *Mil maneras de leer*, Cauca, Colombia.

Para visualizar mejor la caracterización de los maestros, en la Figura 2 se puede apreciar que de los 116 maestros seleccionados por trabajar en el área de lenguaje, 94 se dedican al ciclo de primaria, 19 al de secundaria y 3 comparten grados en ambos ciclos.

Ciclo educativo en que se desempeñan los maestros

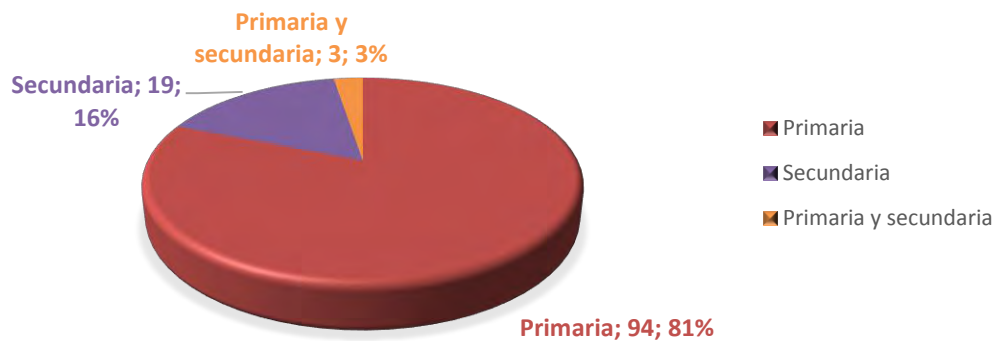


Figura 2. Ciclo educativo en que se desempeñan los maestros.

De los 94 maestros que trabajan en primaria, 45 tienen a cargo un solo grado: 8 de primero, 8 de segundo, 5 de tercero, 11 de cuarto y 13 de quinto, como se presenta en la Tabla 2. Los 49 restantes tienen a cargo varios grados: 24 con dos grados a cargo; 10 con 3 grados y 15 entre 4 y 5 grados a cargo (Ver Tablas 3 y 4). Esta distribución que el sistema educativo colombiano ha considerado sobre la asignación académica para los docentes de básica primaria podría ser una limitante de las oportunidades que tienen los niños de interactuar con varios docentes accediendo a diversas formaciones lectoras y literarias.

Tabla 3. Docentes del ciclo de primaria con un grado a cargo

Grados de enseñanza	Cant. docentes
Primero	8
Segundo	8
Tercero	5
Cuarto	11
Quinto	13
Total	45

Fuente: Chamorro Guerrero, M. G. (2009)

Tabla 4. Docentes del ciclo de primaria con dos o más grados a cargo

Grados de enseñanza	Cant. docentes
Transición y primero	3
Transición y cuarto	1
Primero y Segundo	2
Primero y tercero	1
Primero y cuarto	1
Primero y quinto	1
Segundo y tercero	4
Segundo y cuarto	1
Segundo y quinto	1

Tercero y cuarto	4
Tercero y quinto	1
Cuarto y quinto	4
Transición a segundo	2
Transición, primero y tercero	1
Primero a tercero	3
Segundo a cuarto	1
Tercero a quinto	3
Transición a cuarto	1
Primero a cuarto	2
Primero a quinto	12
Total	49

Fuente: Chamorro Guerrero, M. G. (2009)

Es importante esta información porque un 20% de los maestros tiene a cargo en sus comunidades dos grados escolares, y el 21% con 3 o más. En la siguiente figura (3) se incluye el consolidado de la distribución de docentes por grados a cargo en el ciclo de básica primaria para presentar en un panorama general las dos tablas anteriores.

Distribución de docentes por grado en el ciclo de primaria

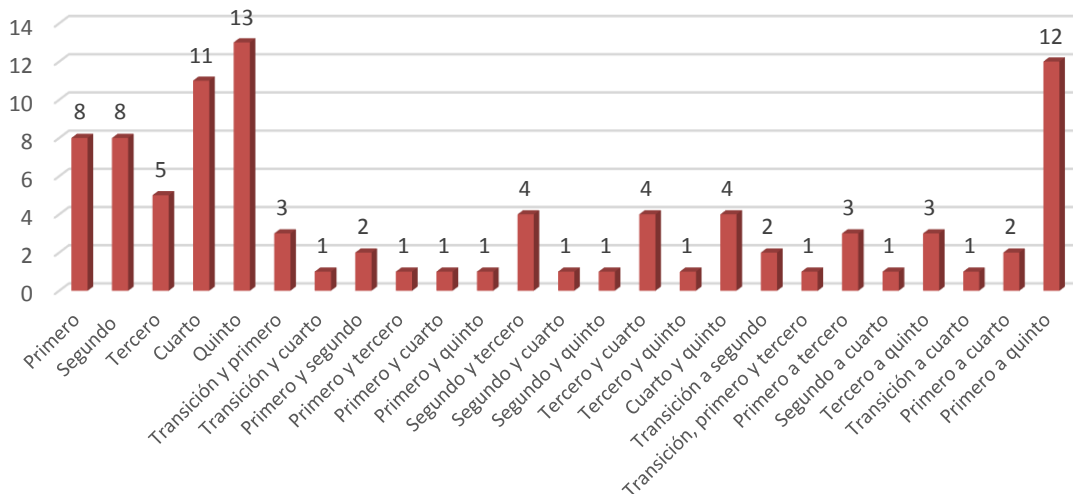


Figura 3. Distribución docentes por grado en el ciclo de básica primaria.

De 19 docentes que trabajan en el ciclo de secundaria 3 tienen un solo grado a cargo (2 en 6° y 1 en 9°), 1 tiene dos grados a cargo (6° y 7°) y 3 tienen 3 grados a cargo (2 en 7°, 10° y 11° y uno de 9° a 11°). Los 12 restantes tienen 4 o más grados a cargo. Entre este último grupo de 4 o más grados a cargo, se podrían incluir los 3 maestros que comparten grados con primaria, como se muestra en la siguiente figura, No. 4. Esta distribución en secundaria obedece a que en este ciclo se distribuye el trabajo por áreas de especialidad. En aquellas instituciones en las que los maestros tienen de un o tres grados a cargo, sucede que hay un mayor número de grupos de estudiantes de ese mismo grado y en los que el maestro tiene mayor cantidad de grados a cargo, es porque existe un solo grupo de cada grado. Se aprecia mejor la distribución en la siguiente figura:

Distribución de docentes por grado en el ciclo de secundaria y que trabajan en ambos ciclos

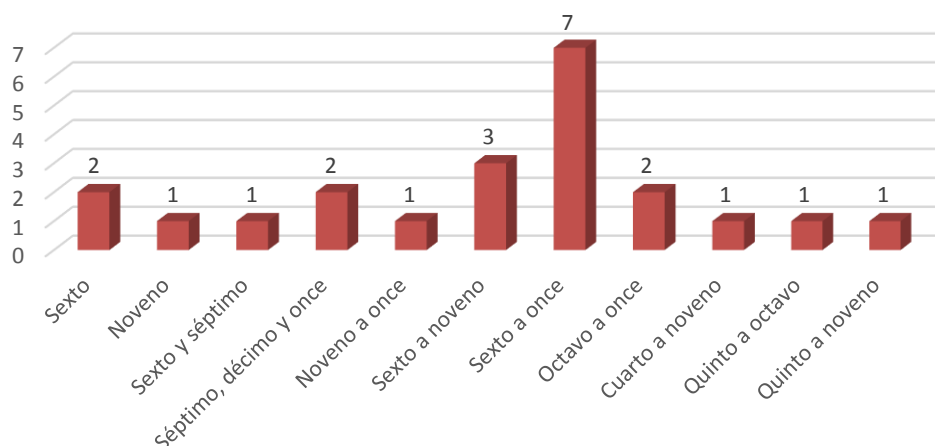


Figura 4. Distribución de docentes por grado en el ciclo de secundaria y que trabajan en ambos ciclos.

Es posible contrastar áreas de enseñanza con grados de escolaridad para reconocer algunos aspectos puntuales del sistema educativo. Por ejemplo, de los maestros que trabajan únicamente en primaria casi en su totalidad (excepto 1) dicen que tienen a cargo todas las áreas, lo cual indica que son profesores de aula por grado o en el modelo de Escuela Nueva con todo el ciclo de primaria o con un conjunto de grados, dependiendo

de la cantidad de estudiantes de la sede. La excepción, el maestro que indica trabajar en los grados 3° y 5° sólo el área de español, se produce posiblemente porque trabaja en una institución grande y enseña el área en varios grupos que pertenecen a esos grados. Los maestros que trabajan en bachillerato casi en su totalidad (18) tienen a cargo sólo el área de lenguaje. Sólo hay uno que trabaja con grado 9° y tiene todas las áreas a cargo. Por su parte, de los 3 maestros que comparten grados en ambos niveles, 2 trabajan por áreas como en la generalidad de las instituciones que tienen bachillerato y 1 al parecer en modelo de escuela nueva porque tiene a cargo todas las áreas.

En cuanto a la formación de los maestros, de los 116 seleccionados, 5 son Bachilleres con algún énfasis, 15 son Normalistas, 2 tienen estudios Técnicos, uno en preescolar y uno en sistemas, 71 referencian estudios profesionales de pregrado (64 sólo de Licenciatura, 5 no especifican –registran “universitaria”- y 2 mencionan otras profesiones - estadística y lúdica y recreación -), 18 referencian sus estudios universitarios de postgrado (14 especialización, 2 postgrado y 2 magister) y 5 no especifican el grado de profesionalización ni cuáles son sus estudios (indican únicamente que son docentes) como se muestra en la Figura 5.

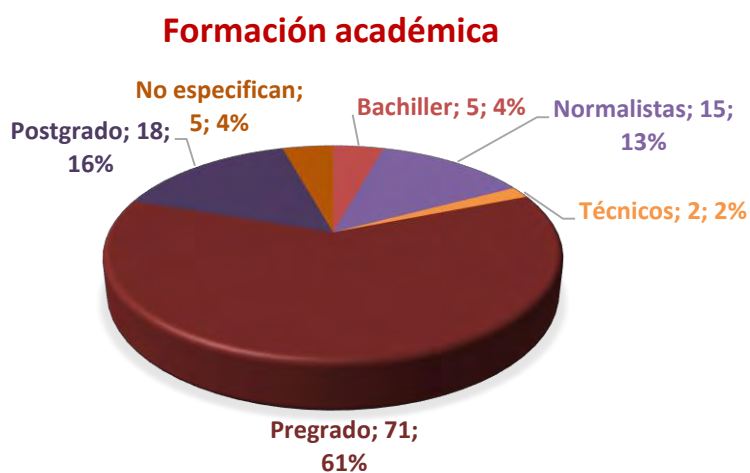


Figura 5. Formación académica del grupo de docentes.

Como es posible apreciar, de los 116 docentes, 71 (un 61%) cuentan con una formación universitaria además de la educación formal y familiar, y de éstos, 56 trabajan en primaria, 13 en bachillerato y 2 en ambos ciclos. 20 docentes (el 17%) tienen formación de bachiller o normalista y trabajan en todos los grados de educación primaria. 18 docentes (un 16%) cuentan con una formación universitaria más avanzada, de los cuales 5 trabajan en secundaria, 12 en primaria y 1 en ambos ciclos. 5 docentes, (un 4%) no explicitan su formación y 2 docentes (un 2%), cuentan con una formación técnica.

Ahondando un poco más sobre la formación académica por niveles encontramos que de los 19 docentes que trabajan únicamente en básica secundaria, **5** tienen estudios de postgrado: 1 de magister, 2 de especialistas en lectura y escritura, 1 de especialista en ecología y el otro, en administración educativa. **10** son licenciados: 2 en español y literatura, 2 en educación básica primaria, 1 en humanidades, 1 en filosofía y 4 no especifican su área. **3** indican que son universitarios, sin especificar si son licenciados o no y **1** indica simplemente que es docente. Por su parte, de los 94 que trabajan únicamente en la básica primaria, **12** tienen estudios de postgrado: 1 magister en educación con énfasis en currículo, 1 especialización en educación ambiental, 2 en lectura y escritura, 1 en recreación, 1 en lúdica, recreación y deporte, 1 en ciencias sociales, 1 en administración educativa y 4 no especifican en qué área. **52** son licenciados: 25 en educación básica primaria, 1 en básica con énfasis en español, 1 en humanidades, 1 en lenguas modernas, 2 en español y literatura, 1 en etno-educación, 1 en pedagogía recreativa, 3 en educación preescolar, 3 en ciencias sociales, 1 en ciencias religiosas, 2 en educación rural, 11 no especifican en qué área; **4** docentes de otras profesiones: 1 estadista, 1 profesional en lúdica y recreación y 2 que indican que son universitarios; **2** con estudios técnicos: 1 en preescolar y 1 en sistemas; **15** normalistas superiores; **5** bachilleres con distintos énfasis: 1 técnico agropecuario, 1 académico, 1 en secretariado y 2 pedagógicos; y **4** indican simplemente que son docentes. Finalmente, la formación académica de los tres docentes que comparten grados de primaria y

bachillerato es: 1 especialista en lectura y escritura, otro licenciado en educación primaria y el restante indica que es licenciado sin especificar el área.

Es importante destacar de este conjunto diverso de docentes que tiene a su cargo el área de lenguaje entre 1° y 9°, sólo 8 docentes poseen una formación específica en literatura (5 trabajan en secundaria y 3 en primaria) y 6 señalan explícitamente que tienen énfasis en español o en lectura y escritura (4 trabajan en primaria y 2 en secundaria).

La tabla No. 2 también permite reconocer cómo se distribuyen los maestros que diligenciaron la ficha-cuestionario según sus años de experiencia docente. Para apreciarlo de manera detallada se organizaron rangos de 5 años en la Figura 6, así: (1 a 5), (6 a 10), (11 a 15), (16 a 20) y así sucesivamente hasta 40 considerando que hubo 1 maestro con 36 años y uno con 38 años de servicio. A partir de la información consolidada se puede apreciar en la Figura 5 que 53 docentes que corresponden al 46% tienen entre 10 y 20 años de experiencia y que hay casi igual proporción de docentes (29) que tiene entre 1 y 10 años de experiencia y (28) de 21 a 40 años de experiencia.

Años de experiencia docente

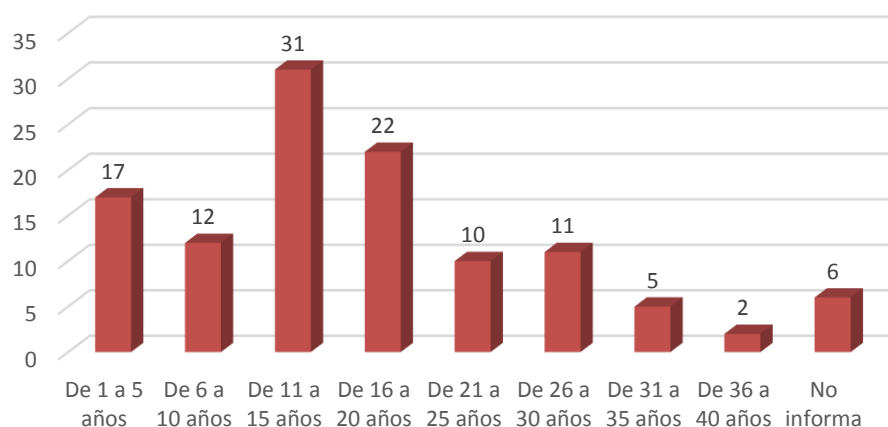


Figura 6. Años de experiencia docente del grupo de maestros.

La tabla presentada y las respectivas figuras 3, 4, 5 y 6 permiten reconocer algunas características relativas a la realidad de cuatro municipios del departamento del Cauca en 2009, en tanto se expresan aspectos generados por diversos factores que afectan el

sistema educativo oficial colombiano desde su existencia, como son las políticas sobre condiciones de ingreso al servicio docente, los contextos diferenciales y la falta de profesionalización, situación en la que empezó a trabajar la actual política educativa con mayor ahínco. Es importante recalcar que el 77% de los maestros del conjunto seleccionado tiene grado profesional, un 19% no cuenta con estudios universitarios y sólo un 16% ha realizado estudios universitarios más avanzados. Esta situación está acorde con la modernización de los sistemas educativos en América Latina, en la medida que apenas en el siglo XX, entre 1930 y 1945, se inician los procesos de universalización de la educación en el país. (Herrera, 1993)

Un grupo de especialistas

De acuerdo a lo formulado en el tercer objetivo, se realizó la consulta escrita a un grupo de especialistas con una amplia experiencia en distintos ámbitos educativos (desde el trabajo con madres gestantes hasta la formación universitaria de maestrías), así como en el trabajo con distintos grupos étnicos (población indígena, afro-descendiente y mestiza) y contextos (rural, urbano). A continuación se ofrece una breve reseña de la hoja de vida de cada especialista consultado para la construcción de la propuesta de canon flexible. Siete de ellos son colombianos y 2 extranjeros, uno de Argentina y uno México, países que presentan altos desarrollos editoriales e interesantes avances en el campo de la literatura infantil y juvenil a nivel latinoamericano.

Beatriz Actis

Nació en la ciudad de Sunchales (Argentina) en 1961, se desempeña como escritora, docente, crítica y editora. Es egresada del programa de Letras de la Universidad Nacional del Litoral. Especialista en promoción de lectura y enseñanza de la literatura, temas sobre los que ha escrito ampliamente y dicta conferencias y cursos a mediadores institucionales de la lectura a nivel nacional y en distintos países de Latinoamérica, entre ellos, Colombia. Trabaja en la Maestría en Literatura para Niños de la Facultad de

Humanidades de la Universidad de Rosario. Ha publicado en Argentina, México y España sus libros para niños y adultos; algunos pedagógicos y didácticos sobre la problemática de la lectura: 4 publicados en Homo Sapiens de Rosario (*Literatura y escuela, Cómo elaborar proyectos institucionales de lectura*) y uno, en Longseller. Se ha dedicado al periodismo cultural en “El Litoral” de la provincia de Santa Fe y en “La Capital”, de Rosario en su país. Dirige una colección de libros para niños en Homo Sapiens, llamada “La Flor de la Canela”.

Patricia Calonje Daly

Nació en Cali, en diciembre de 1948. Es profesora Titular e Investigadora del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) desde 1982. Es egresada de la misma universidad, donde obtuvo una licenciatura en Trabajo Social. Cuenta, además, con otra licenciatura, una Maestría y un DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en Ciencias de la Educación, otorgados por la Universidad de París VIII (Francia) y una Maestría en Promoción de la Lectura y de la Literatura Infantil, obtenida en la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Su actividad académica e investigativa ha girado en torno a la formación de maestros, la pedagogía y la didáctica de la lengua escrita, la literatura infantil y juvenil y la biblioteca escolar. Es autora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, y de conferencias y ponencias presentadas también en diversos eventos. En 2006 en la Universidad del Valle se publicó el texto *De viajes y cíclopes. Reflexiones para apoyar la formación de lectores y productores de textos* del cual es coautora. En 2012, el artículo *La biblioteca escolar y la formación lectora*, del cual es autora, fue publicado en el libro “Escuelas día a día. Agenda de lectura y escritura”, compilado por Beatriz Actis y editado por Homo Sapiens Ediciones de Argentina.

En relación con su labor investigativa, vale la pena destacar la investigación *La vida de los maestros colombianos: diversidad y modernidad*, de la cual es coautora con Rodrigo Parra, Elsa Castañeda, Rocío Rueda y Juan Carlos Tedesco, finalizada en el año 2000, la cual fue distinguida por la Fundación Alejandro Ángel Escobar en el 2001 con

la mención de honor en Investigación en Ciencias, categoría Educación. De su actividad investigativa más reciente se destacan la investigación de la cual es coautora con la profesora Gloria Amparo Rodríguez, sobre el estado de las bibliotecas de las instituciones educativas oficiales de la comuna 9 de Cali y las condiciones que ofrecen para la formación lectora, la cual finalizaron en el 2008. Su investigación documental sobre la lectura en voz alta de cuentos a niños en la familia y su contribución a la formación lectora (1989-2009) puede considerarse un aporte fundamental al estudio de este tema en español.

Ha estado vinculada a procesos de asesoría, consultaría y de proyección social a escala local, regional y nacional. Ha contribuido de manera importante a la formación de maestros en el Valle del Cauca. Fue cogestora en la creación del programa de Licenciatura en Educación Primaria y su profesora y directora durante varios años. Ha coordinado diversos procesos de asesoría a instituciones educativas oficiales en la ciudad y desde septiembre de 2011 hasta enero 30 de 2018 tuvo bajo su responsabilidad la dirección del Centro de Práctica Profesional del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Es miembro gestor de la Red Pro Desarrollo Bibliotecas Escolares del Valle del Cauca y actualmente, su coordinadora.

Es pionera en el trabajo sobre literatura infantil y promoción y animación de lectura en la región, impartiendo desde 2002 cursos sobre estos temas en la Universidad el Valle. En su trayectoria académica ha hecho aportes significativos a la educación colombiana. Ha sido objeto de varios reconocimientos a nivel local. A nivel nacional FECODE (Federación Colombiana de Educadores) y el CEID (Centro de Estudios e Investigación Docente) resaltaron en 2007 sus valiosos aportes al desarrollo del Movimiento Pedagógico, grupo del cual fue integrante, que lideró en Colombia la transformación de la Pedagogía, la Educación, el Maestro y la Escuela. Por su contribución a la formación de varias generaciones de educadores en los campos de la literatura infantil y del fomento a la lectura y de la escritura fue homenajada en 2008 durante la XIII Feria del Libro del Pacífico Colombiano. En junio de 2015, la

Universidad del Valle la honró con la distinción académica de Profesora Distinguida como reconocimiento y estímulo por su actividad destacada en actividades de docencia, investigación, extensión y proyección social.

Luis Arleyo Cerón

Nació en Colombia en el departamento de Nariño. Es poeta y maestro titular de la Universidad del Cauca. Es Licenciado en literatura y lengua castellana, Diplomado en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia del Español y en Pedagogía de la Lectura y de la Escritura, Magister en lingüística y Doctor en Ciencias de la Educación, de la línea Cultura, Lenguaje y Comunicación de la Universidad del Cauca. Ha orientado cursos de Literatura Infantil y Semiología en la Universidad de Nariño. Fue ganador del Concurso de Poesía Fundación de la Palabra Asociación de Escritores de Popayán en 1994 y de la Casa de la Cultura de la misma ciudad en 2003. Entre sus publicaciones se encuentran: *Monólogos del Emigrante* en la editorial Rey Gráficas (2001), *Residencias del Huésped* (2002), *Estaciones del Noctámbulo* (2004) y *Flores Negras* en editorial Samava (2010).

Adolfo Córdova

Nació en la ciudad de Veracruz (México) en 1983, se desempeña como escritor, promotor de lectura, periodista e investigador. Es egresado del Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ha escrito en medios impresos y digitales como el periódico Reforma y las revistas Letras Libres, Algarabía Niños, Había Una Vez, Emilia, Cuatrogatos y Claro que leo. En 2015 recibió el Premio Nacional Bellas Artes de Cuento Infantil Juan de la Cabada por su libro *El dragón blanco y otros personajes olvidados* (FCE, 2016). Esta obra fue seleccionada por la Secretaría de Educación Pública para distribuirse en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Su poemario *Homshuk* (FOEM, 2016) obtuvo la Primera Mención en poesía para niños del Premio Internacional de Literatura Sor Juana Inés de la Cruz 2015 y su novela *Para la niña detrás del árbol* (Pearson, 2016)

fue postulada por el Banco del Libro entre “Los mejores libros para niños y jóvenes de 2016” y seleccionada por IBBY México y la Fundación Cuatrogatos en sus guías de libros recomendados para el año 2017.

Ha sido profesor invitado de la Universidad Nacional Autónoma de México, profesor en línea de A Leer/IBBY México y del Laboratorio Emilia de Formación; así como tallerista para distintos programas de promoción de lectura de la Secretaría de Educación Pública de México y la Secretaría de Cultura. En su país participa como colaborador de la Biblioteca Vasconcelos, el Instituto Goethe, la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, FILIJ, y el colectivo de lectores voluntarios LeerLees.

Ha sido becario de los talleres de formación periodística de la ONU, del Banco Interamericano de Desarrollo y del programa “Jóvenes Creadores” del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA 2013-2014). En 2017 obtuvo dos becas para estancias de investigación, una en la Biblioteca Internacional de la Juventud de Munich, Alemania, y otra en el CEPLI, en la Universidad de Castilla-La Mancha en Cuenca, España. Desde enero de 2013 tiene un blog de periodismo especializado en literatura infantil y juvenil <http://www.linternasybosques.com> que fue merecedor del Premio Nacional y Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil “La Hormiguita Viajera” 2016 por considerarse una excelente herramienta de consulta para los mediadores de lectura e interesados en ingresar al mundo de la Literatura Infantil y Juvenil.

Nathaly López Gutiérrez

Nació en Cali en 1986, es docente de literatura con énfasis en promoción de lectura, pedagogía infantil y lenguajes expresivos de la primera infancia. Obtuvo el título de Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle.

Su experiencia profesional se ha situado en el campo de la gestión cultural y el acompañamiento pedagógico en procesos de formación lectora con niños, jóvenes, agentes educativos del ICBF, maestros y bibliotecarios.

Inició como bibliotecaria en bibliotecas públicas y escolares de la ciudad de Cali. Entre éstas la Biblioteca Departamental, La biblioteca infantil y juvenil de Comfandi, la

Fundación Casa de la Lectura; y durante 2 años coordinó la biblioteca escolar del Colegio Berchmans.

Participó como promotora de lectura regional del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (Ministerio de Cultura) visitando los departamentos de Bolívar, Huila, Vaupés, Guainía y Amazonas, lo que le permitió acercarse y aprender de las diversas realidades educativas y contextos culturales de las bibliotecas públicas del país. Posteriormente se vinculó como formadora de la estrategia Fiesta de la Lectura (ICBF) y tutora académica del componente virtual del Diplomado Fiesta de la Lectura (CERLALC); actualmente hace parte del equipo profesional del Programa Saberes Educación Inicial de la Fundación Carvajal donde acompaña el componente de Literatura cuyo énfasis está en la orientación pedagógica de la educación inicial que favorece el desarrollo y la atención integral de la primera infancia. En su perfil recalca:

Cuento con la disposición a aprender de manera permanente de mi labor como educadora y de la comunidad. Desde cada una de mis acciones pedagógicas me interesa propiciar encuentros significativos con el lenguaje, la literatura, el arte, el entorno y promover espacios de aprendizaje que propicien el ejercicio de la ciudadanía. Mis proyecciones académicas son continuar estudiando, investigando y vincular mis prácticas pedagógicas con el universo de las bibliotecas públicas, escolares y el desarrollo de programas que privilegien la participación y el lugar de la infancia en el mundo.

Diego Fernando Marín

Nació en la ciudad de Cali en el año 1978. Es psicólogo y Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle. Se ha desempeñado como promotor de lectura con MINCULTURA, MEN, FUNDALECTURA y CERLALC en el departamento del Cauca, del mismo modo, en Cali con la Casa de la Lectura. Hace 10 años administra un blog de promoción de lectura donde reseña las obras de su preferencia y presenta un amplio panorama de recursos web de interés sobre el libro, la lectura, la escritura y la biblioteca, así como los servicios que oferta. Este blog fue reconocido en el Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2013.

Integró durante 5 años el equipo de SEMILIJ (Seminario de Literatura Infantil y Juvenil Colombiana). Actualmente se desempeña como coordinador del área de

Lenguaje y docente del área en la educación básica secundaria y media del Colegio Gimnasio La Colina de la misma ciudad.

Es autor de la obra *Kaír Andrós, narrador de mitos*.

Claudia Patricia Quintero Alvarado

Nació en Cali en julio de 1972. Se desempeña como docente y asesora pedagógica. Es Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle y actualmente cursa estudios de doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de CienFuegos de Cuba. Es maestra desde hace 25 años en los niveles de primaria y secundaria. En los últimos 15 años ha trabajado como parte del grupo de investigación en Didáctica de la lectura y la escritura del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle haciendo intervención en aulas y formación docente en programas de extensión en el campo de la formación de maestros en el área de lenguaje. Ha orientado cursos de didáctica de la literatura, literatura infantil, lengua materna y análisis textual, profundizando en la comprensión lectora en los libros-álbum.

Como maestra universitaria ha trabajado con la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, en cursos sobre Literatura clásica española y Teorías del Aprendizaje. Actualmente pertenece al grupo de estudio e investigación en Didáctica de la Literatura en la misma Universidad y a la Red de lenguaje para la transformación de maestros en el Valle del Cauca. Ha sido asesora pedagógica de diferentes proyectos educativos y culturales de orden municipal, departamental y regional y de manera particular en diferentes bibliotecas y colegios, oficiales y privados de la ciudad. Actualmente se desempeña como asesora de los proyectos “Escuelas Lectoras” que se desarrollan en el Valle del Cauca y “Lectores Saludables” que se lleva a cabo en Santander y Norte de Santander. Finalmente, ha diseñado, coordinado y dirigido dos cohortes del diplomado: *Modelos de análisis textual: Un puente a la subjetividad* con la Fundación Entretejidos, y *Expresión Viva* en la ciudad de Cali.

Entre sus publicaciones están: *Baby H.P. Una máquina para construir textos en el aula* (2005) y en coautoría: *Leer la escuela* (2005) y *De viajes y cíclopes* (IEP, SED, 2006).

Una de sus experiencias como docente, se retoma como experiencia significativa en las cartillas de Orientaciones didácticas para docentes del Plan Nacional de Lectura del 2014.

Carlos Sánchez Lozano

Nació en Bogotá (Colombia) en 1964. Se desempeña como docente, editor y crítico literario. Es Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Trabajó durante 2009 y 2010 como editor en Ediciones SM Colombia. Ha sido asesor de la Secretaría de Educación de Bogotá y ha trabajado con la Red de Bibliotecas del Banco de la República y con el CERLALC-UNESCO en formación de mediadores de lectura. Ha publicado sobre temas de literatura infantil en revistas como Cuatrogatos, RELALIJ (Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil), Educación y biblioteca, Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, Textos, Didáctica de la lengua y la literatura y Tiempo de leer. Sus últimos libros publicados son *Interpretación textual: la enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria* (en coautoría con Deyanira Alfonso), *Ángel Rama: crítica literaria y utopía en América Latina* y *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura* (en coautoría con Beatriz Isaza).

Silvia Andrea Valencia

Nació en Popayán, (Cauca) en junio de 1984. Es Licenciada en Literatura en la Universidad del Valle, Técnico en Bellas Artes con énfasis en música del Instituto Departamental de Bellas Artes de la ciudad de Cali, Magíster en Bibliotecas Escolares y Promoción de Lectura de la Universidad Autónoma de Barcelona y la U. de Barcelona. Se ha desempeñado como mediadora de lectura con énfasis en didáctica y coordinadora de proyectos en los diferentes lenguajes que articulan la promoción de lectura (música, imagen, tecnología) en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cali. En la misma línea, se desempeña como docente universitaria en la Universidad ICESI de esta ciudad.

Como intérprete desarrolla el concierto didáctico para niños: *Cuento Cantao*, con el que se ha presentado en diferentes escenarios culturales y educativos de varios países; y como emprendedora funda y dirige el proyecto: El Globo Restaurante - taller, un espacio para la gastronomía y el arte dirigido a niños y familias. (Librería, restaurante, escenario, talleres para niños y adultos).

Es autora de libros de literatura infantil y juvenil entre los que se encuentran: *La maleta*; *Si tuviera un alma la preferiría de violín*; *¿Quién me ha robado el mes de abril?* y *Momentos*. Evaluadora *freelance* de literatura infantil y juvenil. Integrante – fundadora del Seminario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil colombiana (SEMILIJ). También se desempeña como socia, creativa y editora de la Editorial Luabooks, editorial colombiana productora de obras literarias en formatos impresos y digitales (apps).

Hecha esta presentación del grupo de especialistas al que se le solicitó hacer una propuesta de las obras que consideran harían parte de un canon abierto y flexible para la educación básica, se retoman, en la tabla siguiente, algunos datos para apreciar mejor su caracterización:

Tabla 5. Caracterización del grupo de especialistas consultado

No.	Nombre	Edad	Lugar de nacimiento
1.	Beatriz Actis	57 años	Sunchales, Argentina
2.	Patricia Calonje Daly	69 años	Cali, Colombia
3.	Luis Arleyo Cerón	50 años	Nariño, Colombia
4.	Adolfo Córdova Ortiz	35 años	Veracruz, México
5.	Nathaly López Gutiérrez	32 años	Cali, Colombia
6.	Diego Fernando Marín	40 años	Cali, Colombia
7.	Claudia Patricia Quintero Alvarado	46 años	Cali, Colombia
8.	Carlos Sánchez Lozano	54 años	Bogotá, Colombia
9.	Silvia Andrea Valencia	34 años	Popayán, Colombia

Fuente: Esta investigación.

Procedimiento de análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información se hizo en varias etapas y de manera diferencial de acuerdo con cada objetivo específico:

En relación con el primero, se realizó inicialmente la lectura y descripción de los materiales seleccionados que fueron organizados según su fecha de aparición. Posteriormente, se procedió a recopilar los materiales en formato digital para seleccionar o digitar la información que se requería y a consolidarla en tablas. A continuación se hizo una relectura de exploración sobre las cadenas semánticas generadas alrededor de la temática de estudio y un vaciado de fragmentos a las tablas generadas para la exploración textual. Del mismo modo, se llevó a cabo la búsqueda de referencias a autores u obras literarias. Frente a los materiales sólo se trabajó con la Colección Semilla (2103), complementando a partir del Catálogo algunos para-textos de las obras literarias.

El desarrollo del segundo objetivo específico implicó inicialmente la selección de las fichas-cuestionario correspondientes a la unidad de trabajo del conjunto y posteriormente la digitación en tablas de las respuestas por cada ítem de interés, lo que implicó la obtención de 8 tablas cada una con 116 filas correspondientes a las respuestas de cada docente manteniendo el mismo orden en cada tabla.

Ahora bien, es importante mencionar que para organizar la información se consolidó por cada ítem elegido (8 en total) una tabla (Ver Apéndice C. Tablas 1 a 8). Acto seguido, considerando que cada ítem constaba de varios enunciados se realizaron réplicas de cada tabla en *Excel* para determinar las respuestas por cada enunciado, atendiendo al orden en que fueron formulados, con el propósito de reconocer omisiones. Una vez realizado este proceso, se determinaron indicadores por respuesta (excluyentes o no, según el caso) que permitieran cuantificar la información obtenida y llevar los consolidados a figuras y tablas con el fin de interpretar y ahondar en un análisis cualitativo. Este programa facilitó el proceso de conteo y la construcción de figuras: gráficos de barras y diagramas circulares, para una mejor presentación. Por ser un proceso interpretativo se procuró explicitar la lógica que subyace a los indicadores

atendiendo a las recurrencias y ejemplificar cuál fue el criterio de inclusión para los datos ambiguos.

Para el tercer objetivo se hizo un primer compendio de las respuestas de los especialistas a partir de la lectura de los correos obtenidos, para luego elaborar una tabla que incluyera el listado en *Excel* con los títulos de las obras y los nombres de los autores.

En el tratamiento de las fichas-cuestionario diligenciadas por los maestros, se hizo una primera interpretación de las respuestas. Se elaboraron nuevas tablas por cada ítem que permitieran tabular la respuesta a cada enunciado en función de las categorías que emergían de la lectura de los datos. Por la envergadura de la investigación, y porque no interesa evaluar de manera individual la respuesta de los maestros, se hicieron correlaciones en el análisis final considerando los datos generales de grados de formación y años de experiencia de los maestros frente a las respuestas obtenidas.

Para el tratamiento de los listados de sugerencias realizados por los especialistas consultados fue importante, completar algunos datos paratextuales de las obras, que permitieran hacer un análisis general del canon sugerido por cada uno y del consolidado general.

Frente a los criterios de selección, fue preciso organizar las respuestas a partir de categorías emergentes.

Como puede apreciarse, las técnicas e instrumentos utilizados permitieron responder desde un paradigma mixto a los propósitos de la investigación, lo que implica analizar datos numéricos y cualitativos. Se procuró finalmente explorar una realidad y construir alternativas que puedan ser punto de partida para nuevos debates e interpretaciones.

Finalmente para la propuesta resultante se retoma el consolidado de los especialistas y se contrasta con los resultados de los objetivos anteriores, para obtener una propuesta más completa y ajustada.

Triangulación de la información

Para llevar a cabo este procedimiento se consideraron diferentes fuentes de información que brindan una mirada global y de mayor profundidad sobre el fenómeno estudiado, lo que dota de un carácter dialógico la presente investigación y permite validar la propuesta final.

Consideraciones éticas

La investigación no es experimental por lo tanto no representa ningún riesgo para la población objeto de estudio. En el desarrollo del segundo objetivo se utilizó un instrumento diligenciado de manera anónima, que fue material de trabajo de un programa de formación y contó con el consentimiento de los maestros para su socialización y análisis. Para la consulta escrita a los especialistas se obtuvo un consentimiento informado que autoriza la publicación y análisis de sus sugerencias como resultado de la investigación. Lo que la convierte en una información válida, legítima, suministrada sin coacción. Es importante también tener presente que la investigación cumple los criterios éticos de no maleficencia, benevolencia, justicia y autonomía y, respeta los derechos de autor, utilizando materiales autorizados y legales.

Capítulo 5

La literatura y el canon literario en algunos documentos legales y referentes curriculares colombianos

En este apartado se exploran y analizan los referentes curriculares legales (normas y documentos) nacionales que buscan orientar el trabajo con la literatura en el sistema educativo colombiano. Se hizo un trabajo de indagación y un análisis semántico en aras de brindar una perspectiva más exhaustiva y a la vez presentar un panorama más amplio sobre el lugar que desde estos documentos se otorga a la literatura y a la formación literaria. Como herramienta de trabajo se construyó una matriz de vaciado de información en la que se introdujeron los apartados seleccionados de cada documento, que fueron objeto de análisis (Apéndice B, Tablas 1 al 6).

Los documentos abordados se agruparon en tres apartados con relación a su carácter y el contexto de su elaboración: una legislación para la formación integral; documentos alineados con la autonomía curricular; y documentos que surgen de tensiones y contradicciones frente a la autonomía curricular.

Una legislación para la formación integral

Se reseñan aquí el Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 o *Indicadores de logro curriculares*. Ambos documentos tuvieron como propósito, entre otros, dar un carácter legal y por tanto sancionatorio a los planteamientos contemplados en la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de educación de 1994. Si bien la resolución es el primer documento emitido para la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación a través de la implementación de las pruebas externas que tienen como trasfondo políticas de estandarización, su formulación pretendía ser lo suficientemente general como para brindar herramientas en la búsqueda

del mejoramiento de los procesos curriculares, sin contravenir la autonomía educativa promulgada en la mencionada ley.

Decreto 1860 de 1994

Este decreto presenta y desarrolla aspectos pedagógicos y organizativos que requieren las instituciones educativas escolares para su funcionamiento tales como la Organización de la educación formal, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Gobierno escolar, las Orientaciones Curriculares, la Evaluación y promoción, y el Calendario Académico. Es considerado reglamentario de la Ley 115 de 1994, por lo que plantea objetivos y finalidades relacionados con aspectos fundamentales del trabajo escolar. Al respecto afirma particularmente que para lograr una formación integral y la consolidación de una identidad cultural nacional, las instituciones educativas deben crear expresiones culturales de variada índole y articularse a las prácticas culturales de la comunidad.

Este decreto visibiliza las bibliotecas, los libros, las actividades culturales y recreativas, en 4 de sus 8 capítulos (Ver Apéndice B. Tabla 1). También de manera similar a la Ley General, expresa de manera explícita que las instituciones educativas han de contar con espacios y materiales didácticos de uso general, libros, bibliobancos y biblioteca escolar (p. 7) y deben incluir en sus planes de estudios la recomendación de lecturas complementarias “que favorezcan el hábito de la lectura y una apropiación efectiva de la cultura” (p. 16). Del mismo modo, incluye entre las competencias de la institución seleccionar y adquirir materiales educativos y proveer los medios para producir o reproducir materiales didácticos elaborados por los docentes (p. 16). No obstante lo anterior, es importante reconocer que al no hacer referencia explícita a la literatura, el fomento de la lectura literaria y a las bibliotecas escolares como espacios fundamentales para el desarrollo del currículo escolar y por ende, de los procesos de lectura y escritura que se llevan a cabo, abre camino para que no se considere un elemento indispensable de las instituciones educativas ni se haga el debido seguimiento a su existencia y funcionamiento desde las Secretarías de Educación Municipal.

Resolución 2343 de 1996

Esta resolución orienta y reglamenta la puesta en práctica de los cambios curriculares ordenados por la Ley 115 de 1994. Además de definir algunos componentes curriculares del servicio educativo, establece indicadores de logro para la evaluación de la educación formal por conjuntos de grados en todas las áreas obligatorias y fundamentales. Se estructura en 5 capítulos y 6 secciones²⁵. En los capítulos retoma los lineamientos generales y procesos curriculares, así como la importancia de los procesos evaluativos. En las secciones, organiza los indicadores, así: Sección I (grados de preescolar), Sección II (grados primero a tercero), Sección III (grados cuarto a sexto), Sección IV (grados séptimo a noveno) y Sección V (grados décimo y once).

Se plantea en este documento como propósito de la educación “avanzar y generar cambios culturales y sociales” atendiendo al conocimiento y respeto por la diversidad étnica y cultural de cada comunidad y del país de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) (p. 4). También insiste en la organización de “actividades formativas, culturales, recreativas y deportivas” con destinación de espacios que impacten en el uso “creativo y satisfactorio del tiempo” de los educandos, así como en “su desarrollo y desempeño” (p. 15). Estos planteamientos generales permiten trabajar con la literatura ya que es una experiencia cultural fundamental para la formación del ser humano.

En las secciones de la resolución 2343, la literatura tiene presencia explícita y con mayor énfasis en algunos conjuntos de grados. En la Sección I, se evidencia el carácter transversal de la formación literaria desde su aporte a las distintas dimensiones del sujeto a partir de acciones que llevan a su comprensión y producción. En la *dimensión comunicativa* se habla de la identificación de la literatura como producción cultural, de la comprensión de textos orales sencillos como narraciones y cuentos breves, así como de disfrutar con lecturas de cuentos y poesías; en la *dimensión estética*, se propende por la participación, disfrute y valoración de las narraciones y tradiciones culturales, y en la

²⁵La versión en pdf que se consigue en internet presenta omisiones y transformaciones importantes a partir de la Sección IV con respecto al documento que fue publicado y que se consigue en librerías.

dimensión ética se plantea la exteriorización de sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea a través de narraciones e historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios.

Lo anterior justifica que entre las actividades rectoras de la educación preescolar se considere *el juego, el arte y la literatura*, como contextos y aprendizajes permanentes.

En la sección II que corresponde a los grados 1° a 3°, no está explícita la palabra literatura o literario. No obstante, en el área de Lengua Castellana se alude a algunos géneros como “cuentos, mitos, leyendas, retahílas” y a la importancia del uso significativo de “la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos”. Del mismo modo, en los indicadores de artística se plantea que el estudiante “disfrute con las narraciones de historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, tradiciones y con las artes autóctonas y universales”. Esa mención al arte universal también podría remitir a las obras clásicas literarias. En las otras áreas se hace referencia al reconocimiento de expresiones culturales, el manejo del lenguaje artístico-creativo, el fomento de lo lúdico–recreativo y al estudio de las características de paisajes culturales.

En la sección III, donde están los indicadores para los grados 4° a 6° se plantea para el área de Lengua Castellana el desarrollo de las competencias simbólica, ideológica y enciclopédica a través de la lectura crítica de diferentes tipos de texto o actos comunicativos, mientras que “la comprensión y análisis de textos literarios e identificación de personajes, lugares, tiempos, y situaciones principales” se plantea en el área de Lengua Extranjera. De manera implícita en el área de Ciencias Sociales, se alude al reconocimiento de la tradición, la diversidad cultural y los valores propios; en la de Educación Física, Recreación y Deportes y en la de Educación Artística (con planteamientos similares a los de la segunda sección), se insiste en el uso del tiempo libre con actividades recreativas, culturales, artísticas, la identificación de características estéticas en las expresiones artísticas, así como en el disfrutar, apreciar y valorar historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, artes y, en general, sobre la producción cultural. En el área de Educación Ética, por otra parte, se propone el descubrimiento,

comprensión y valoración de la riqueza de las culturas de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas, así como el reconocimiento del efecto discriminador y deshumanizante de cierto lenguaje que se emplea en la vida cotidiana, dichos, chistes o refranes, lo que indica un acercamiento desde otra perspectivas a textos populares literarios. En este conjunto de grados (4° a 6°) se amplía el abanico de la diversidad textual literaria: dichos, chistes, refranes, historias sagradas, ritos, leyendas, entre otros, que hacen parte de la literatura regional, invitándose a que los estudiantes no sólo identifiquen aspectos y participen de actividades sino que reconozcan la posibilidad de diferentes interpretaciones o puntos de vista y emitan juicios argumentados. En las demás áreas, Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología, no se encuentra alusión a la formación literaria.

En la IV sección de la resolución, que aparecen los indicadores para los grados 7° a 9° de la educación básica, se encuentra que en la versión digital no hay alusión explícita o implícita a lo literario en los indicadores del área de Lengua Castellana, Ética y Tecnología, sino únicamente a los de Lengua Extranjera. En contraste, en la edición impresa éstos se incluyen en el área de Lengua Castellana donde se alude de manera directa a géneros y subgéneros literarios y su sentido y, se invita a realizar un uso significativo de la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos, así como a la comprensión y disfrute de cuentos, mitos, leyendas y retahílas. Del mismo modo en la edición escrita, en los indicadores de Educación artística se enfatiza aún más la importancia de la lectura de literatura pues se plantea el disfrute de las narraciones de historias sagradas, ritos, leyendas, tradiciones y artes autóctonas y universales. En las demás áreas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Recreación y Deportes, Idioma Extranjero y Matemáticas, la alusión se da de manera implícita similar a las secciones anteriores, es decir, en la consulta de documentos escritos, el reconocimiento de expresiones, características y paisajes culturales, el manejo del lenguaje artístico-creativo, lo lúdico - recreativo, así como el uso del tiempo libre. (Ver Apéndice B. Tabla 2).

En la sección V correspondiente a los grados 10 y 11, también encontramos diferencias entre la versión de PDF y la impresa. En el PDF no existe alusión alguna a la literatura o su campo semántico en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética, Educación física, Tecnología y Matemáticas. Únicamente se da en las áreas de Humanidades, Lengua extranjera y Educación Artística. En la versión análoga encontramos su ausencia sólo en Ciencias Naturales y Ética. En las demás áreas se habla de la necesidad de conocer y comprender procesos y contextos culturales (Ciencias Sociales); sobre el respeto y la sensibilidad hacia la naturaleza, los otros y el patrimonio cultural. Se propone el conocimiento de realidades estéticas y artísticas contemporáneas y del pasado así como investigar, participar y dar juicios sobre las producciones culturales en general (Ed. Artística). También se plantea propone la participación en actividades lúdicas, creativas y recreativas para aprovechar el tiempo libre (Ed. Física); el ejercicio de la apreciación estética como fuentes de reflexión, creatividad y disfrute en tecnología y matemáticas; la comprensión y producción de textos literarios en lengua extranjera así como la participación en eventos (seminarios, tertulias, entre otros) en los que estos textos circulan y se disfrutan (Lengua Extranjera). Finalmente, se alude explícitamente a la identificación de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura y a comprender el sentido que tienen dentro del contexto cultural universal, relacionar sus contenidos con los contextos socio-históricos, reconocerlas como productos estéticos y relacionarlas con otras producciones culturales en Humanidades.

En la sección VI y última no hay diferencia entre las dos versiones. No se encuentra alusión a la literatura en el área de Ciencias económicas, pero sí, de manera explícita, en Filosofía debido a que la estética se ocupa de la reflexión sobre el arte cuyos planteamientos se conciben necesarios para la comprensión, valoración y trabajo con distintas manifestaciones artísticas, incluida la literatura.

En términos generales se puede afirmar que en este documento, se presenta la literatura de manera explícita e implícita como un campo a abordarse durante toda la educación formal, no obstante, se ve poca claridad en que se plantee como un proceso en

espiral que fomente la educación literaria. Se evidencia un énfasis en el área de Lengua Castellana (aunque con algunas omisiones de su presencia explícita en los Ciclos III y IV) y de manera permanente se infiere su transversalidad con áreas como la educación artística, educación física e inglés y, de manera ocasional con las restantes. Uno de los espacios que más podría contribuir a la formación en esta área y en otras sería una biblioteca escolar pero no hay una valoración del papel que puede cumplir en estos procesos.

Centrando la atención en las secciones II, III y IV donde se establecen los indicadores de logro para la educación básica (entre 1° a 9°) se puede afirmar que no se menciona de manera explícita a ningún autor ni obra que permita pensar siquiera que se está apuntando a la configuración de un canon literario. Tampoco se alude a contextos en los que se entretujan relaciones en torno al circuito literario que deberían ser importantes para la escuela (librerías, ferias del libro, bibliotecas, editoriales, etc.), ya que en ellos la literatura tiene un lugar prioritario. Además de la creación de clubes, seminarios o tertulias.

De manera general, en algunos momentos se hace mención al arte universal y local y se alude de manera diferenciada en cada ciclo a géneros y subgéneros literarios. Del mismo modo, es evidente la relación de la literatura con los procesos de lectura, producción textual y avance en las competencias ciudadanas, con una priorización (en algunas áreas) sobre la experiencia estética, el disfrute, la apreciación y construcción del juicio sobre las producciones artísticas.

Finalmente, se puede considerar que aunque este documento no ha sido derogado desde el MEN si ha pasado a ser invisibilizado con la expedición de otros documentos en los que también se generan orientaciones tanto para la elaboración de currículos como para su evaluación (Estándares curriculares, Derechos Básicos de aprendizaje, Mallas Curriculares).

Documentos alineados con la autonomía curricular

El siguiente conjunto de documentos aborda parte de la fundamentación conceptual y pedagógica de la formación en lenguaje y literatura de la educación básica colombiana. Son contemporáneos y surgen de una política conducente a la autonomía curricular promulgada en la Constitución Política y la Ley General de Educación.

Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación

Su elaboración inicia en 1995 y se publica en 1998 acorde con los lineamientos de curriculares de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Incluye la fundamentación de los *Lineamientos curriculares* y los *Indicadores de logro* de todos los niveles y grados de la educación formal²⁶. Este documento propuso generar conciencia sobre la necesidad de modernizar el sistema educativo en términos de calidad y eficiencia, a través de la adopción de los indicadores de logro en los procesos de planeación y evaluación así como promover la creación de comunidades académicas en las instituciones educativas que impulsaran el mejoramiento continuo del sistema educativo. (MEN, 1998, p. 11)

El documento se divide en 6 capítulos: contextualización; conceptualización sobre logros e indicadores; el desarrollo humano como base de los indicadores de logro; dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logro; ejemplos de indicadores de logro en actividades educativas y recomendaciones para la elaboración de indicadores.

En el primer capítulo se exponen algunas consideraciones sobre cómo los cambios políticos, económicos, sociales, educativos y culturales deben generar transformaciones en las instituciones educativas y exigen cambios a nivel curricular y evaluativo. En el segundo, se reitera la necesidad de lograr desde la educación un desarrollo ciudadano integral de cara al entorno y al mundo donde haya una utilización ética de la creatividad y tengan cabida los intereses, necesidades y expectativas de las comunidades. En el

²⁶ Su construcción fue asumida inicialmente por el Grupo de Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación y posteriormente se vinculó un comité de docentes de instituciones educativas oficiales. Se insistió en su publicación dos años después de promulgados los indicadores de logro curriculares, con el propósito de brindar apoyos conceptuales para la comprensión y el uso de los demás referentes.

tercero, se fundamentan los *Indicadores de logro* en el desarrollo humano y por tanto, se define la persona como ser incorporado, singular, histórico (abierto al mundo y a los demás), responsable, lúdico, activo y creativo. Se plantea que la educación ha de estar fundamentada en y desde la cultura o las culturas de pertenencia y el reconocimiento de las demás culturas. En el cuarto capítulo se profundiza en algunos planteamientos teóricos y metodológicos para propiciar el desarrollo de cada dimensión del ser humano: la corporal, cognitiva, comunicativa²⁷, ética, espiritual y estética. En los dos últimos capítulos se ejemplifica la elaboración de indicadores de logro y se presentan recomendaciones para alentar la autonomía de las comunidades educativas en este proceso.

En este documento se evidencia una mayor alusión a la literatura y a su lugar en las instituciones educativas que en los anteriormente mencionados. Se sientan en él las bases de una pedagogía del lenguaje desde la comunicación y la significación, donde cobran todo su valor los textos literarios. Se habla de la literatura, especialmente, cuando en la dimensión comunicativa se plantea la necesidad de profundizar en los procesos estéticos asociados al lenguaje:

Este eje tiene relación con el desarrollo del sentido estético entendido como la formación de un criterio frente al arte; claridad sobre los usos sociales del arte, en particular de la literatura; claridad sobre el sentido de la obra de arte tanto en el contexto cultural local, como nacional y universal.

Por otra parte, en este eje se abordan procesos como el desarrollo de la creatividad y la mente flexible, así como la puesta en escena de la subjetividad, lo mismo que el desarrollo de un estilo personal en el uso del lenguaje.

También se pueden trabajar en este eje procesos referidos al respeto por el arte en sus dimensiones cultural y social, lo mismo que su interpretación desde estas dimensiones.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el conocimiento y uso de recursos literarios; el uso del lenguaje con fines estéticos: disfrute de la lectura y la escritura como actos de creación; el acercamiento a la literatura clásica; la maduración del estilo; el conocimiento de la historia de la literatura en relación con la historia social del arte; el reconocimiento de estilos en diferentes épocas y autores. (p. 59)

²⁷ Los 4 ejes estructurantes de la dimensión comunicativa se retoman en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* sin presentar diferencias importantes en el contenido, sólo pequeñas variaciones en muy pocos términos. En ocasiones, se amplía la información.

Si se fija la atención en los componentes curriculares que aportan a la formación literaria esbozados en la cita anterior, la literatura infantil de calidad tendría un lugar privilegiado para conseguir su desarrollo. El acercamiento a los clásicos infantiles y juveniles que hacen parte del legado cultural de la humanidad desde el preescolar y durante la básica primaria sería apropiado para la formación lectora y literaria junto con la apertura de espacios de tertulia literaria (en aulas y bibliotecas) para profundizar en el conocimiento de la historia de la literatura o el reconocimiento de estilos en diferentes épocas y autores. Aunque no se explicitan estos contextos fundamentales, se evidencia la relación entre la formación estética, la puesta en escena de la subjetividad y los procesos de comprensión y producción textual asociados a la literatura así como su aporte al desarrollo de la creatividad, la mente flexible y la formación de un sentido crítico. Lo que de alguna manera delinea requerimientos de la formación literaria y su didáctica.

En el documento analizado también está presente el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ecológica como patrimonio y fuentes de riqueza, lo que hace impostergable el estudio cultural local y mundial y el rescate de las tradiciones en aras de concebir la escuela como un proyecto cultural. En este sentido, se explicita que algunas respuestas sobre qué se entiende por desarrollo humano se encuentran en esas producciones culturales de las comunidades: “Las cosmovisiones, las teorías antropológicas, psicológicas, pedagógicas y también los mitos, algunos ritos, los cuentos, las artes reflejan lo que pensamos, hemos vivido y proyectamos como personas y como grupo” (p. 31).

De otro lado, se reconoce la transversalidad del lugar del arte en el ser humano y la experiencia estética como objeto de estudio; se plantea una estrecha relación entre el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano (la corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética) y el mundo de la cultura que permiten su apropiación, aplicación y transformación. “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales” (p. 54), donde juega un papel fundamental la lúdica y la

experiencia estética. La lúdica, es asumida como una condición que hace parte del actuar de la persona, ligada al tiempo de ocio y a los procesos de creación y recreación: “se comprende la actitud lúdica como uno de los resortes principales del desarrollo de las manifestaciones más elevadas de la cultura” (p. 44). Del mismo modo, se insiste en que contribuye al encuentro consigo mismo, y por ende, a la búsqueda de la armonía y la recuperación de la identidad que sería la impronta que estructura el desarrollo del sujeto. En torno a la experiencia estética “se propone como perspectiva concebir la experiencia estética como el sentir profundo: agrado, desagrado, asombro, éxtasis, rechazo, etc., de todo aquello que nos llama la atención y genera sentimientos, esto es, lo que no nos es indiferente” (p. 43). Lo planteado está en oposición a una descripción simplista de los hechos o fenómenos desde el criterio de belleza o fealdad o desde una apreciación del arte desde estereotipos y cánones que restrinjan o encasillen dicha experiencia. (p. 43)

En este sentido la experiencia aparece ligada al reconocimiento de una dimensión estética del sujeto, entendida como:

[...] la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada. Es decir que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. [...] la percepción sensible del mundo modifica permanentemente la concepción que tenemos de él, dinamiza el pensamiento creativo y motiva a la acción selectiva sobre la vida misma. La actividad artística es la respuesta estética por excelencia. (p. 78)

El documento en cuestión no se limita a conceptualizar sobre la experiencia estética sino a revisar cómo puede orientarse una formación que desarrolle esta dimensión. En sus planteamientos se puede inferir la presencia de la literatura y la alusión a entornos que la favorecen. Se propone, por tanto, la adopción de métodos pedagógicos conducentes a “La formación del juicio estético, posibilitando la participación en eventos artísticos y culturales en general, la reflexión sobre lo estético, la cultura y la historia, la expresión artística, discursiva y escrita, de modos de pensar críticamente sobre la

producción cultural” (pp. 79-80). La presencia de estos procesos, entre otros, permitirá lograr en los estudiantes:

- Gusto e interés por el conocimiento de lo estético, lo artístico, de las propias culturas y las otras y, en general, por aquello que sea significativo y con sentido para su vida.
- Capacidad innovadora en la creación artística y en la actividad laboral, revitalizando impredeciblemente la tradición y la historia cultural.
- Conciencia histórica, aprendiendo a ubicar las producciones culturales en una perspectiva histórica, a conjugar la cultura local con la cultura universal y a adaptarse.
- Juicio estético, resultado expresivo y analítico, en función del mejoramiento de la calidad de vida. (p. 81)

Es importante resaltar que este documento especifica que el desarrollo de esta dimensión no se circunscribe al área de artística: “Los logros en el desarrollo de la dimensión estética son procesos que se pueden obtener en el campo educativo a través de las diferentes áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo con la Ley 115/94”. (p. 81). Ello haría necesaria la construcción de proyectos o propuestas de integración, así como la adopción de metodologías que propicien el desarrollo de las distintas inteligencias en todas las áreas.

Frente al proceso de enseñanza, de aprendizaje y a los procesos de metacognición se señala la necesidad de contar con la conducción de “expertos” y hacer énfasis en los usos sociales del lenguaje. Podrían asumirse las obras ya clásicas de literatura infantil y juvenil como modelos expertos de lectura y escritura. También cobraría sentido desde esta perspectiva incluir acciones como encuentros con escritores, los clubes de lectura y los talleres de escritura creativa, que suelen ser acciones de las bibliotecas escolares y las aulas que permiten una resignificación de las prácticas.

Es importante destacar que el documento de fundamentación de los indicadores de logro está concebido como referente para la construcción de indicadores de logro educativos a diferentes niveles (desde el nacional hasta el institucional) y en distintos contextos. En este sentido y a propósito de un factor determinante de la calidad educativa que se viene señalando en la investigación, se encuentra el siguiente ejemplo “Un indicador de que se avanza hacia la equidad a nivel local sería el que todas las

instituciones oficiales tuvieran las mismas condiciones locativas, espacios de recreación, materiales didácticos, laboratorios, que las privadas que se precian de ofrecer educación de buena calidad”. (p. 83)

Finalmente, el documento en su conjunto propone tres obras de referencia para reconocer nuestra historia e identidad las cuales considera fundamentales para la construcción de estos indicadores:

Tabla 6. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Indicadores de Logro Curriculares

Obra	Autor	Procedencia	Año de Publicación	Género y/o subgénero	Temáticas Predominantes
Un mundo jamás imaginado (p. 31)	Peña, Luis Bernardo y otros	Colombia	1992	Informativo Histórico	Encuentro de culturas.
Por un país al alcance de los niños (p. 31)	García Márquez, Gabriel	Colombia	1994	Literaria – argumentativa	Reflexión sobre la educación en Colombia.
Pensando en lo humano (p. 31)	Parra Garcés, Luis Ángel	Colombia	1994	Informativo Salud y cultura	Dimensiones del ser humano

Fuente: Esta investigación.

Estas obras colombianas se proponen como esenciales para aportar a la formación humanista que encamine hacia la formación de nuevos ciudadanos, a partir del respeto y profundización en nuestra historia, valores y costumbres; del mismo modo, invitan a tomar una posición crítica reconociendo desde qué perspectiva se narran los hechos, y defendiendo la dimensión vital que tiene el arte en la educación.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

En los *Lineamientos curriculares* se amplían los referentes teóricos que permitieron definir los indicadores de logros curriculares (resolución 2343 de 1996) para las instituciones educativas en las asignaturas que hacen parte del área denominada *Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros* de la educación básica y media.

Un primer aspecto a destacar es que se indica que las pedagogías de la literatura y de la lengua materna, fueron incluidas en la categoría denominada *Lengua Castellana*.

La organización del documento y su desarrollo evidencian que hace parte de una política en la que el MEN “abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía” (p. 3). En función de lo anterior, es un documento orientador para apoyar el desarrollo curricular del área y el diseño y puesta en marcha de Proyectos Educativos Institucionales (PEIs). Principalmente plantea discusiones sobre la pedagogía de la lengua materna y la literatura para que los docentes enriquezcan sus enfoques y metodologías de trabajo e insiste en la necesidad de una postura dialógica discursiva y la defensa de la escuela como un proyecto cultural educativo que rescata el interés por lo colectivo y por el desarrollo y el ejercicio del pensamiento político.

El libro se divide en 6 capítulos. En el primero denominado *A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación* se presenta un diálogo sobre las posturas que pensadores importantes del siglo XX como Alfonso Reyes, Ernesto Sábato, Juan José Arreola y José Ortega y Gasset hacen sobre los tres tópicos.

En el segundo, titulado *Currículo y proyecto educativo institucional (PEI)* se analizan algunas posibilidades para avanzar en el cambio educativo liderado por el Movimiento Pedagógico que supone una educación en la que se han de priorizar los procesos más que los contenidos y donde es indispensable la participación de la comunidad educativa para dotar de autonomía, pertinencia y flexibilidad a los currículos.

En el tercer y cuarto capítulos *Concepción de lenguaje y Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares*, se profundiza en el enfoque semántico-comunicativo encaminado hacia la significación como fundamento de los indicadores de logro curriculares²⁸, lo cual se materializa en el trabajo por competencias para el desarrollo de

²⁸ En estos capítulos se retoman y amplían los planteamientos realizados en torno al desarrollo de la *Dimensión comunicativa* en el libro *Fundamentación de los indicadores de logro*.

las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Del mismo modo, se plantea una concepción constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje y se determinan 5 ejes para la construcción de las propuestas curriculares en el área de Lengua Castellana²⁹.

Finalmente, en el capítulo titulado *Modelos de evaluación en lenguaje* se redimensiona la evaluación a la luz del modelo por procesos, así como la importancia del uso de evaluaciones diagnósticas, rejillas y otros instrumentos que permiten una mayor comprensión de los distintos tipos de texto: informativo, narrativo, argumentativo y periodístico.

Este documento otorga un lugar y una presencia a la literatura como objeto de reflexión durante la educación formal, “entendida como orientación discursiva hacia el significativo artístico” (MEN, 1998, p. 15). Sin embargo, esta presencia no es constante: tiene un mayor desarrollo en el primer y cuarto capítulos; casi ausente en el segundo; y en el tercero y quinto su alusión está supeditada a los procesos de comprensión y producción textual.

En los capítulos de mayor presencia se pueden rastrear algunas reflexiones en torno a la didáctica de la literatura y al canon literario. En relación con la didáctica de la literatura se da prioridad al rol del maestro: plantea la necesidad que tiene de apoyarse e interpelar las teorías literarias para ampliar sus explicaciones; insiste en la importancia de

²⁹ Estos cinco ejes son: **1.** *Los procesos de construcción de sistemas de significación:* cuyo énfasis es la adquisición, uso, funcionamiento y control sobre esos sistemas; **2.** *Los procesos de interpretación y producción de textos* que centran su foco en el trabajo con la diversidad textual, abordando los textos desde los niveles intratextual, intertextual y extratextual así como la necesidad de construir y participar en entornos en los que estos procesos de lectura y producción tienen sentido; **3.** *Los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura* en el que se hace énfasis y ejemplifica la importancia de trabajar la literatura desde un diálogo intertextual articulando distintos enfoques teóricos a saber, la estética, la historiografía y sociología y la semiótica; **4.** *Los principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación* donde se aborda la construcción de roles, los derechos y deberes inherentes en los actos comunicativos así como el respeto por la diversidad, haciendo énfasis en el reconocimiento de las lenguas indígenas y las cosmovisiones que se vehiculizan a través de las lenguas. **5.** *Los procesos de desarrollo del pensamiento* donde cobra especial relevancia la metacognición y el trabajo sobre estrategias de lectura que se pone en juego en la mediación y el aprendizaje.

“ser un maestro” desde el ejemplo y la pasión, modelo de los procesos de lectura y escritura que desea propiciar en sus estudiantes, un lector crítico; indica la urgencia de generar el debate y la conversación en el aula para superar la educación tradicional memorística basada en la historiografía de la literatura y la lectura de fragmentos, que aparece orientada por muchos libros de texto. Del mismo modo, plantea que el maestro ha de afinar sus criterios de selección de textos, sean o no literarios y centrar la enseñanza más que en contenidos, en los problemas que son significativos para él y sus estudiantes. Incluso va más allá, sugiere la necesidad de relacionar la escuela con el circuito cultural en el que tiene un fuerte significado social la literatura, como ejemplo, invitar escritores a la escuela “... porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes” (p. 28). La siguiente cita recoge algunas de las anteriores ideas:

Es que no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras– sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras. (p. 25)

También asociada a la idea de la escuela como proyecto cultural, se resalta la función del docente como mediador y recontextualizador de la cultura en las aulas, encargado de la selección. Es él quien “en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes” (p. 31). Entre esos objetos culturales encontramos la literatura, especialmente, los clásicos universales. El acceso a estas obras en sus versiones íntegras, por ejemplo, requiere de un acompañamiento experto y tendría mayores probabilidades de consolidar la formación de un lector literario si el niño o joven ha realizado previamente un recorrido paulatino por los clásicos infantiles y/o

diversas obras contemporáneas de literatura de la más alta calidad. En este sentido, el acceso de los niños a estas obras y el hecho de garantizar su derecho requiere generar unas condiciones que posiblemente muchos maestros no tuvieron, atendiendo a los índices de lectura en nuestro país y a la inexistencia de bibliotecas escolares con dotaciones y personal idóneo. Por tanto son múltiples los esfuerzos que coadyuvarían en transformar la realidad desde otras posibilidades:

El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado. Leer a Shakespeare, por ejemplo, puede ser un elemento que ayude a comprender la complejidad de la condición humana, y de alguna manera a ser libre, a un sujeto cuyo espacio vital geográfico es reducido por condicionantes socio –económicas. (p. 33).

Ya en relación con el trabajo en el aula, específicamente, sobre Lineamientos o estrategias para mediar los textos, es importante reconocer que en este documento se erige como eje transversal el trabajo con la lectura y la escritura, en todas sus formas y soportes. Se enfatiza en que abordar los distintos ejes permitirá el desarrollo de las distintas competencias asociadas a estos procesos, a saber, la semántica, gramatical o sintáctica, la pragmática, la textual, la enciclopédica, la poética y la literaria (en el caso de los textos literarios). Para la lectura particularmente, se especifican tres niveles de análisis (intratextual, intertextual y extratextual) en los que se abordan además de aspectos lingüísticos, aquellos relacionados con los contextos de producción, las relaciones de sentido que se tejen entre los textos y el componente ideológico que subyace a los textos. En el documento se presenta un ejemplo a propósito de un trabajo intertextual sobre Pedro Páramo de Juan Rulfo, aplicando un enfoque comunicativo, pragmático y semiótico del lenguaje (Jurado, 1998).

Otro aspecto importante que resaltan los Lineamientos curriculares es el trabajo con la diversidad textual, que para la educación básica implicaría un trabajo con material escrito que circula en la cotidianidad (afiches, anuncios, volantes, programas de mano, boletas de cine o teatro, etc.) así como acceder al amplio universo de los libros para niños, que

además de la literatura infantil y juvenil, cuenta con libros informativos y argumentativos de calidad. Al respecto indica:

Es necesario disponer en el aula de diversidad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder.

Desarrollar criterios de selección de los materiales es, pues, una condición necesaria para garantizar los logros. Hay que tener en cuenta que en el concepto de diversidad de materiales están implicadas diversas categorías: la diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de lectura, de los soportes, de los temas, y cuando se trata de literatura, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geográficos que garanticen acceso a la cultura universal. Para el caso de la literatura es imposible determinar estos criterios. No existen normas exactas preestablecidas que permitan calificar, sin un conocimiento previo, una obra de arte. Sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las obras de mayor calidad para sus alumnos. Sólo podría decirse en este documento que una buena obra literaria para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera lectura y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto. (p. 78)

Es importante detenerse en la imagen de maestro que requiere la escuela, un maestro lector, escritor y preferiblemente investigador, generador de conocimiento, un docente que cuente con una buena formación lectora y literaria. En este sentido, la construcción de un canon también pretende aportar a esa formación lectora y literaria que ha sido limitada, en buena medida, por las condiciones de las escuelas y sus bibliotecas de nuestro país. El mismo documento se detiene en este aspecto:

Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión. (p. 81)

De manera similar al documento anterior, en los *Lineamientos* existe un apartado dedicado a la literatura, con un mayor desarrollo. En este se especifica que para su trabajo en el aula se han de focalizar tres aspectos fundamentales, desde la perspectiva que considere más adecuada el maestro en su autonomía (la estética; la historiografía y la sociología o la semiótica) en función del desarrollo de competencias. Estos aspectos son:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (p. 79)

Por esta razón se alude a los textos literarios cuando se habla de la diversidad textual – que se habla del texto poético o del narrativo, entre otros – o también cuando se aborda la necesidad de profundizar sobre la imagen como objeto de estudio, las relaciones entre literatura y cine, o el cine como lenguaje que muchísimas veces surge de las producciones literarias. Es claro que en este documento el trabajo con la literatura está completamente ligado al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura:

Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guión teatral, de éste a la noticia, permite notar distintas superestructuras, distintas formas de organización interna del discurso, a la vez que implica la puesta en juego de competencias y procesos de pensamiento diferentes; al fin y al cabo, producir con el lenguaje es resultado de complejos procesos cognitivos. (p. 64)

Otro aspecto importante de destacar es que en los Lineamientos la literatura está asociada a los procesos de lectura y producción textual. Por tanto, impacta en la mediación literaria que en se conceptualice el proceso de lectura como un proceso interactivo en el que participa de manera activa el lector recreando el texto leído (ficcional o no) a partir de los indicios que le brinda el texto. Del mismo modo, se espera que pueda ir más allá de lo explícito, que se logre una lectura crítica. En este proceso influyen diversos aspectos de tipo psicológico, social y cultural.

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad, veamos muy rápidamente un esbozo de este concepto. (p. 81)

Si bien no se encuentra de manera explícita una selección literaria para la educación primaria y secundaria, se puede hacer una lectura inferencial de un pequeño grupo de obras y autores sugeridos desde el conjunto de textos y reflexiones que componen el documento.

Tabla 7. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Obra	Autor	Procedencia	Año de publicación	Género y/o subgénero
Paco Yunque	César Vallejo Cap. I (1.2) p. 23	Perú	[1931] / 1951	Cuento
-- No se menciona ningún título	William Shakespeare	Inglaterra	Poesía: 1592 y 1597. / Comedia: 1590 – 1612 / Tragedias: 1594 – 1608. / Tx historicas: 1590 – 1613	Poesía / Come-dias / Tragedias Tx históricos
La Odisea	Homero	Grecia	Año publicación: siglo VIII A.C.	Novela
Pedro Páramo	Juan Rulfo	México	1955	Novela / Cuento
Nos han dado la tierra	Juan Rulfo	México	1945	Cuento
Cien años de soledad	-- Gabriel García Márquez	Colombia	1967	Novela
De cómo se inundó la tierra / Mito	Uitotos y Muinanes	Amazonas	Anterior al 1700	Mito
-- No se mencionan títulos	Tradición oral	Todo lugar del mundo	Anterior al 1700	Mitos universales
-- No se mencionan títulos	Poetas griegos y latinos	Grecia España	Griegos: Siglo VIII Siglo V A.C	Poesía

Fuente: Esta investigación.

Los títulos mencionados hacen parte del acervo literario (oral y escrito) de la humanidad. Dos obras colombianas, una de García Márquez y un mito de Amazonas; tres latinoamericanas, dos mexicanas de Juan Rulfo y una peruana; y una clásica griega. En cuanto a autores se agrega la mención a poetas griegos y latinos (que se asumen clásicos) y al escritor inglés William Shakespeare.

Auque no se hace referencia explícita al concepto de literatura infantil o de obras para la infancia, si hay una referencia explícita a *Paco Yunque* un cuento de César Vallejo,

que según Díaz (2011), es pionero de esta literatura en Latinoamérica, ambientado en la escuela y calificado como realista y triste. Del mismo modo, se hace referencia directa a que los textos de tradición oral se trabajen desde la primera infancia, de modo que podría hablarse de dos alusiones explícitas.

Es importante mencionar que se presentan muchas ideas en torno a la lectura literaria pero no guardan un orden específico y claridad en torno a los requerimientos de una didáctica de la literatura. Específicamente no existe una propuesta para el trabajo literario en la educación básica primaria, sino únicamente un ejemplo de trabajo desde la intertextualidad con Pedro Páramo para secundaria.

Por otro lado, no es sólida la defensa de “que más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos”(p. 25). Unas cuantas obras sin algún derrotero, pone en manos del docente y lo que él considere apropiado o suficiente de su formación, como garante de la educación literaria del país, que como bien se ha evidenciado, está estrechamente relacionada con la formación lectora. Bien lo reconoce el documento: “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor” (p. 81). Esta realidad, si se contara con un sistema educativo de calidad, seguramente sería un factor de flexibilidad y autonomía.

Desafortunadamente las condiciones no permiten garantizar maestros bien pagos ni con posibilidades de formación e investigación permanente, por tanto sería fundamental generar un debate nacional al respecto, de modo que se aporte y fortalezca en el país verdaderamente una formación, lectora, escritora y literaria tanto de maestros como de estudiantes.

Sumado a las ideas anteriores el documento de los lineamientos sienta una posición frente a la construcción de un canon. Plantea lo siguiente:

En esta posibilidad no se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas

épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual). [...] (p. 82)

Documentos que surgen de tensiones y contradicciones frente a la autonomía curricular

El siguiente grupo de documentos, tienden a la consolidación de currículos únicos a nivel nacional, y han surgido atendiendo a la implementación de evaluaciones nacionales de carácter censal³⁰ y de algunas de carácter internacional en distintos grados de escolaridad para reconocer falencias en el sistema educativo colombiano. La evaluación es un punto de tensión entre la oportunidad de revisar, retroalimentar y mejorar los procesos educativos y por otro lado señalar, censurar y hasta castigar el desempeño de algunos actores en contextos específicos. Es así como se incluyen en este apartado los Estándares Básicos de Competencia (EBC) de lenguaje, que se expiden en 2002 con una versión definitiva en 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lenguaje en 2015, con una segunda versión en 2016. Sobre las Mallas de Aprendizaje en Lenguaje no se ahondará atendiendo a que aún no es clara su implementación dentro del sistema educativo.

Estándares básicos de competencias del Lenguaje (EBC)

El documento *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* es otro de los referentes fundamentales a considerar por las instituciones educativas a la hora de diseñar sus currículos, el plan de estudios (planes de área y aula), los proyectos transversales y la evaluación de las prácticas pedagógicas. Se ha propuesto como un referente nacional para el diseño de textos escolares, materiales y otros apoyos educativos; las evaluaciones

³⁰ El MEN empieza a implementar evaluaciones de carácter muestral desde 1991 en Matemáticas y Lenguaje en los grados 3°, 5°, 7° y 9° de Educación Básica, cuyos resultados se publican en 1993.

nacionales, así como para la formación profesional de los maestros en el país y la cualificación de los docentes en ejercicio.

Frente a la literatura, se encuentra un apartado dedicado a su pedagogía. En primer lugar, se configura ligada a la necesidad de consolidar una tradición lectora fundamentada en el gusto por los textos literarios que aporte a la experiencia vital del estudiante y que al tiempo 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” (p. 25). En segundo lugar, su centro es la apropiación lúdica, crítica y creativa de las obras, para lo cual se propone leer todo tipo de textos de “cualquier época, región, autor, género y temática” desde una perspectiva analítica para favorecer el pensamiento, la creatividad y la imaginación. Finalmente, se relaciona la comprensión de los textos literarios como estímulo para incentivar la producción literaria. Una escritura que permita la expresión del modo particular de sentir, ver y recrear el mundo de los estudiantes y que a la vez aporte al mejoramiento de sus capacidades individuales. (p. 26)

En este documento también se presentan algunos rasgos generales para el trabajo curricular sobre la literatura al interior del eje de “Literatura” y el de “Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos” en el que se profundiza sobre sistemas no verbales o que incluyen texto icónico y texto verbal como las caricaturas, tiras cómicas, historietas, ilustraciones, etc. Estas orientaciones, aparecen enmarcadas desde una ética de la comunicación que implica fomentar una cultura de la argumentación en el aula y que atiende al crecimiento del estudiante, el contexto cultural y sus condiciones. En este sentido, se diferencian cuatro momentos de desarrollo para la educación básica, llamados ciclos o grupos de grados, que involucran los procesos del ciclo anterior.

En el primer ciclo, que comprende los grados 1° a 3° proponen el acercamiento a la literatura a través del proceso de lectura y la creación de códigos no verbales atendiendo a la comprensión y recreación. En el segundo ciclo (4° y 5°) se propone hacer énfasis en conocer diferentes formas de producción literaria junto con algunos de sus rasgos característicos. En el tercero (6° y 7°) se sugiere conjugar el placer de la lectura literaria

con el conocimiento de los rasgos más relevantes de su producción. En el cuarto ciclo, entre 8º y 9º, plantean que es necesario trabajar en un mayor reconocimiento “del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas”. (p. 27)

Lo anterior se corresponde con los estándares y subprocesos propuestos en el eje de Literatura para cada conjunto de grados. Entre los grados 1º y 3º, el énfasis está puesto en la comprensión de los textos literarios, por tanto, se alude a la lectura de distintos subgéneros literarios: fábulas, cuentos, poemas, obras de teatro, relatos mitológicos y leyendas, caricaturas, tiras cómicas, historietas. Del mismo modo, se da prioridad a algunos aprendizajes que se generan en los procesos de comprensión y producción textual de este tipo de textos, por ejemplo, identificar fórmulas de inicio y cierre de algunas narraciones; diferenciar poemas, cuentos y obras de teatro; entender el lenguaje empleado en historietas y textos con imágenes fijas; recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas, o participar en la elaboración de guiones para teatro de títeres. (p. 33)

Entre 4º y 5º el énfasis está también puesto en la comprensión y en las relaciones existentes entre los elementos constitutivos de los textos literarios y entre éstos y el contexto de producción así como en caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a usarlos en situaciones comunicativas auténticas. En este ciclo ya se habla de los tres grandes géneros el narrativo, lírico y dramático; de compararlos y reconocer sus elementos constitutivos, de hacer relaciones intertextuales (con textos literarios o no) y finalmente del reconocimiento del tiempo, el espacio la acción y los personajes. (p. 33)

Entre los grados 6º y 7º, se propone el reconocimiento la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura y por tanto, de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. Al interior de éstos géneros, también la presencia de subgéneros como las coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones,

proverbios, refranes, parábolas, entre otros. Se insiste en un acercamiento a obras de diversa temática, época y región.

Para los grados 8° y 9°, ya se explicita una especificación que puede asumirse como oportunidad o restricción, se propone el estudio de obras literarias latinoamericanas (de tradición oral o de autor) dando cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas. Se hace énfasis en la comprensión textual, en una lectura crítica y en la identificación de los recursos del lenguaje empleados por los autores.

A continuación se presentan las obras literarias referenciadas al interior del documento:

Tabla 8. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Estándares Básicos de Competencia

Obra / Año de Publicación	Autor	Procedencia	Reconoc. (Premios)	Género y/o subgénero	Temáticas Predominantes
-- No mencionan	García Márquez (p. 18)	Colombia	Nobel literatura	Narrativa Realismo mágico	Político Erótico
-- No mencionan	Julio Verne (p. 18)	Francia	Caballero de Legión de Honor	Narrativa Ciencia ficción	Divulgación científica - sociedad

Fuente: Esta investigación.

Como puede observarse hay una alusión a dos autores importantes de la literatura, el colombiano Gabriel García Márquez y el escritor francés Julio Verne, como autores que permiten la construcción de nuevas realidades. No obstante, no se referencian autores u obras específicas para cada conjunto de grados.

De manera general se puede indicar que para la educación básica propone el acercamiento a las distintos tipos de textos literarios (géneros y subgéneros) sin énfasis particular entre 1° y 5°; entre 6° y 7° se especifica que se debe dar prioridad al reconocimiento de los textos de tradición oral y su importancia en la literatura, y entre 8° y 9° profundizar en las obras literarias latinoamericanas. Este panorama del documento

puede indicar que se da apertura para un abordaje de la literatura infantil en su diversidad de géneros, subgéneros, épocas y procedencias ajustándose a las orientaciones. En éstos, similar a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, queda la posibilidad de la selección literaria en el docente, el establecimiento educativo, las editoriales, los libros de texto, las obras accesibles, o los criterios que la comunidad educativa construye.

Es importante resaltar que si bien este documento crea una importante discontinuidad con la autonomía curricular que se defendía en los anteriores y en la Ley de Educación, tampoco refuerza el canon historiográfico que fue validado tiempo atrás en libros de texto y en documentos anteriores a la Ley (Aragón Holguín, 2004, p. 10), sino que ofrece orientaciones muy generales y que han de enriquecerse considerando que no explicita de manera constante la importancia de fomentar la producción literaria, tomando como modelos la diversidad textual trabajada.

Derechos básicos de aprendizaje de Lenguaje (DBA) VI y V2

Es uno de los últimos documentos del área de Lenguaje, presentado como referente para la organización curricular del área. Se promulgó una primera versión que recibió una fuerte crítica por las comunidades académicas del país³¹ lo que llevó a su reformulación, tarea que fue encomendada a la Universidad de Antioquia. En la segunda versión se discutieron y modificaron los Derechos Básicos de Aprendizaje elaborados

³¹ La primera versión de los DBA (julio de 2015) no fue realizada a partir de la convocatoria a las comunidades académicas del país, como se hizo con los *Lineamientos Curriculares* y con la segunda versión de los *Estándares Básicos de Competencias*; es decir fue elaborada de manera inconsulta y difundida a través del portal de internet y por medio del periódico *El Espectador* en todas las ciudades capitales. Del mismo modo, se envió como mandato nacional que fueran socializados con los padres de familia en el Día Siempre “E” Familia. Esta versión constaba de dos documentos que cubrían los niveles de educación básica y media (grados 1º a 11º) exclusivamente para las áreas de lenguaje y matemáticas. En éstos se presentaban una serie de enunciados de contenido curricular para desarrollar en cada grado, en el del área de Lenguaje, particularmente, no se correspondían con el enfoque significativo-comunicativo propuesto en los *Lineamientos* y *Estándares Curriculares* del área y se explicitaban obras y autores literarios y no literarios. La Red Nacional de Maestros de lenguaje publicó a nivel nacional el texto “Sobre los aprendizajes fundamentales” (2016) con sus críticas frente a esta versión.

para Lenguaje y Matemáticas de grado 1° a 11° de la primera versión y se elaboran además los DBA para transición como nivel y para las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en su primera versión.

En la segunda versión los DBA se conciben como un conjunto de aprendizajes estructurantes para cada grado, los cuales constan de un enunciado o aprendizaje estructurante de cada área, varias evidencias o indicios que permiten al maestro reconocer avances de los estudiantes y algunos ejemplos que concretan o complementan las evidencias a partir de situaciones. Por tanto, en este documento se “plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN - UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2016, p. 5). No sólo se propone como coherente con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LC) y los Estándares Básicos de Competencia (EBC) sino que explicitan que deben asumirse como una estructura flexible, es decir, que se pueden trasladar DBAs de un grado a otro dependiendo de las condiciones y necesidades contextuales. También se proponen como un material para retroalimentar, es decir, en construcción.

Si bien el documento significa un intento desde el Ministerio de Educación Nacional por construir un currículo único, situación que es contraria a la autonomía institucional y creación de PEIs, es posible reconocer que evidencia una actualización frente a la necesidad de introducir la literatura infantil en la educación colombiana. A continuación se presentan algunos aspectos que evidencian que se otorga un lugar a la literatura en cada grado escolar.

En grado primero, se evidencia una marcada presencia del componente literario, de dos maneras, por un lado aparece en 4 de los 8 DBA sugeridos, y por otro, referencian siete obras específicas. En cuanto a la diversidad textual, se menciona que deben abordarse textos de la tradición oral y obras de la primera infancia como: adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones, refranes, acrósticos, canciones y cuentos. En relación con

la comprensión y aprendizaje literario, se propone identificar la repetición de algunos sonidos al final de los versos para el reconocimiento de la rima y apoyar el acercamiento a la conciencia fonológica. Sobre la producción escrita se indica que se haga a través de dibujos, caricaturas y canciones. Del mismo modo, hace énfasis en algunos contextos en los que tienen lugar la lectura y la producción literaria, como dinámicas grupales que incluyen la declamación, el canto, la música y recitales y que los textos producidos han de compartirse con los compañeros. De las obras referenciadas, se puede reconocer que fueron publicadas entre el 2001 y el 2013 y son de distinta procedencia (1 venezolana, 1 austriaca, 2 argentinas y 3 colombianas). Entre estas obras hay poesía, libros álbum, libros ilustrados y cuatro obras que recopilan textos de tradición oral - 3 de ellas que hacen parte de la Colección Semilla - (juegos, canciones, colmos, adivinanzas, rondas, acertijos, etc.). (pp. 8-11)

En grado segundo, el componente literario aparece en 2 de los 8 DBAs sugeridos y se referencia una sola obra que hace parte de la literatura infantil clásica francesa. En cuanto a la diversidad textual, si bien menciona la frase “textos literarios” solo hace alusión a narraciones y específicamente a cuentos y fábulas. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, propone la formulación de hipótesis predictivas, el reconocimiento de las principales partes de un texto literario y del orden lógico de los eventos, así como la identificación de elementos constitutivos como personajes, espacios y acciones. Sobre la producción textual propone exponer producciones gráficas, conversar y opinar sobre cómo actúan los personajes y qué acciones que realizan. Como contextos específicos sólo se alude a la lectura en voz alta y la conversación en el aula. Se explicitan también algunos aprendizajes sobre la lengua y el proceso de lectura como la identificación de las palabras que conforman el título de las obras y el requerimiento que los estudiantes puedan leer en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la velocidad. (pp. 12-15)

En grado tercero se evidencia el componente literario en 6 de los 8 DBAs sugeridos y se referencian dos obras, un cuento que hace parte de la tradición oral europea y un

cuento de literatura infantil colombiana. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan caricaturas, tiras cómicas, historietas, cuentos y obras “que comprenden texto y gráficos”. En relación con la comprensión y los aprendizajes literarios se propone diferenciar entre textos ficcionales y no ficcionales; reconocer algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa; discriminar los temas principales de los menos relevantes en las obras; e interpretar el contenido y la estructura respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. Sobre la producción escrita se invita a la creación de textos literarios narrativos en los que sean coherentes personajes y acciones con los contextos; crear personajes para las historias describiendo cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan. No hay alusión a contextos de circulación de los textos literarios. (p. 16-19)

En grado 4° el componente literario aparece en 6 de los 8 DBA sugeridos y se referencia una sola obra, una tira cómica argentina. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan canciones, cuentos, historietas y textos poéticos como los caligramas. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone identificar el contexto en que se crean las obras literarias, reconocer los temas que abordan y reconstruir el sentido de los poemas. Sobre la producción escrita se sugiere complementar los escritos literarios (cuentos, poemas) por medio de secuencias de imágenes o dibujos, emplear figuras literarias en su producción y atender a un género específico. Frente al contexto de circulación de las obras, se hace referencia a conversatorios, exposiciones y tertulias, teniendo en cuenta la temática y la intencionalidad de los textos. (pp. 20-23)

Para el grado 5° el componente literario aparece en 5 de los 8 DBA sugeridos y no se referencian obras, no obstante en algunas ilustraciones se hace alusión a caballeros y castillos. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan poemas y cuentos. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone determinar aspectos del texto literario como: temáticas, espacios, posibles enseñanzas, vestuario y actitudes de los personajes; identificar las características de los géneros literarios; deducir las semejanzas y diferencias de los géneros literarios a través de los textos que se lee y escribe;

reconocer la función social de los textos leídos y las visiones de mundo que proponen los distintos géneros literarios; comparar manifestaciones artísticas de acuerdo con sus características y las visiones de mundo del entorno local y regional; comprender los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan; y establecer diferencias entre narrador y autor. Sobre la producción escrita invita a que los estudiantes expresen en sus escritos y enunciaciones la experiencia literaria que han consolidado. Finalmente como contextos, hace énfasis en propiciar la discusión, quizá a través de debates y participar en tertulias literarias.

En Grado 6° el componente literario aparece en 4 de los 8 DBAs sugeridos y se referencia una sola obra, que hace parte de la tradición oral colombiana. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan coplas, trovas, refranes y dichos. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone comprender diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas; interpretar los argumentos y temáticas que se enuncian en las obras literarias para crear nuevos textos; definir elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria; reconocer que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos; identificar algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias; reconocer las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento; comprender que las obras literarias se enmarcan en contextos culturales e históricos; comprender el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias; interpretar obras de la tradición popular; reconocer los sentidos de expresiones literales y figuradas; identificar los elementos líricos y las temáticas; reconocer la estructura de los textos de la tradición oral y las semejanzas con otro tipo de composiciones. Sobre la producción escrita se indica comprender y producir obras literarias a partir del análisis de elementos como argumento (temáticas), trama (acciones), personajes (protagonista, antagonista, secundarios). No se hace énfasis en los contextos literarios. (pp. 28-31)

Para el Grado 7° el componente literario está presente en 4 de los 8 DBAs sugeridos y se referencia una sola obra, que hace parte de la literatura colombiana, particularmente, de la ficción histórica. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan distintas tipologías: textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, así como algunos géneros y subgéneros: novelas y obras teatrales. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone establecer conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido; analizar el desarrollo de hechos históricos y conflictos sociales en historias presentes en obras literarias; comprender la realidad que circunda a las obras literarias; reconocer diferencias entre textos literarios y no literarios; clasificar las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios; reconocer en los géneros literarios las visiones de mundo; analizar las características formales de los textos literarios con los que se relaciona, y a partir de ellas establecer el género al que pertenecen y la época en que fueron escritos; clasificar obras literarias en géneros como: terror, aventura, ciencia ficción, fantasía; identificar usos, estructuras, temáticas, contextos de circulación de los textos literarios y no literarios. Sobre la producción textual se propone construir narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso. Igual que en el grado anterior no se explicitan los contextos. (pp. 32-35)

En Grado 8° el componente literario aparece en 4 de los 8 DBAs sugeridos y se referencian cinco obras, que hacen parte de la literatura colombiana. En cuanto a la diversidad textual, se mencionan cuentos, relatos cortos, fábulas, canciones, poesías y novelas. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone inferir múltiples sentidos en los textos que se leen; identificar y caracterizar las voces en los textos; identificar las características retóricas de las tipologías textuales; analizar la voz que narra, punto de vista de dicha voz, los tipos de personajes, lugar, tiempo, orden la historia, recursos como la descripción o el diálogo, entre otros; relacionar las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen; valorar

expresiones artísticas propias de los distintos pueblos y comunidades; elegir canciones populares de la región de pertenencia y analizar sus contenidos y estructura; reconocer en las producciones literarias aspectos referidos a la estructura formal del género y a la identidad cultural que recrean; identificar las estrategias narrativas del autor para relatar su perspectiva sobre lo que ha ocurrido en una región; construir el sentido de los textos literarios; determinar la identidad cultural presente en textos literarios y relacionarla con épocas y autores; comprender que el género lírico es una construcción mediada por la musicalidad, la rima y el uso de figuras retóricas, que permiten recrear una idea, un sentimiento o una situación; reconocer el sentido de las imágenes poéticas en las obras literarias; identificar elementos formales asociados a las figuras retóricas y al tipo de rima utilizada; comprender la diferencia que se presenta entre la segmentación silábica gramatical y la segmentación silábica métrica, en los textos poéticos que lee o escribe. Sobre la producción escrita se infiere la producción de textos poéticos. No se hace alusión a contextos. Finalmente sobre las 5 obras referidas, se encuentran algunas canciones, novelas, poesías y cuentos cortos, que fueron publicadas entre 1940 y 2006. (pp. 36-39)

Para el Grado 9º el componente literario aparece en 2 de los 8 DBAs sugeridos y se referencia una sola obra colombiana de ficción histórica. En cuanto a la diversidad textual, se menciona el texto narrativo, el poético y el cinematográfico. En relación con la comprensión y aprendizaje literario, se propone reconocer las problemáticas o los hechos narrados en obras literarias; reconocer la forma como se presentan los contenidos en textos literarios (prosa o verso); analizar el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones; relacionar la interpretación de una obra literaria con las visiones de mundo vigentes en una época y/o movimiento literario; reconocer la literatura como una memoria de los pensamientos y sucesos de una región o un país; identificar el sentido del lenguaje figurado dentro de los textos que lee y expresar sus interpretaciones; reconocer que la literatura puede emplear lenguaje figurado y coloquial para dar expresividad al escrito; elegir cuentos de la

tradición literaria para indagar sobre las costumbres, visiones de mundo y las características de los personajes principales; comparar los formatos de obras literarias y de producciones audiovisuales con el propósito de analizar elementos propios de la narración; identificar estrategias narrativas relacionadas con el abordaje de hechos históricos o problemáticas reales, en obras literarias o en producciones cinematográficas. No hay mención explícita a la producción textual literaria ni a contextos. (pp. 40-43)

En el anterior panorama se puede rastrear la estrecha relación entre la formación lectora y literaria, es decir, cómo el acercamiento a la diversidad de textos literarios aporta a los procesos de comprensión textual y a la formación de un lector crítico así como al conocimiento y comprensión de otros sistemas simbólicos, como las imágenes, los medios de comunicación, etc. En algunos apartes, del mismo modo, se menciona la Colección Semilla y se alude a contextos en los que tiene un lugar protagónico la literatura: las tertulias literarias, los conversatorios, los debates, los recitales, etc.

A continuación se presenta la tabla de resumen de las obras que son referenciadas en el documento:

Tabla 9. Obras literarias y no literarias referenciadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje V2

Obra	Fecha de Publicación/	Autor	Procedencia	Tipología / Género
¡Cuidado! ¡Palabra terrible! (DBA Grado 1°. p. 8)	2005	Schreiber-Wicke, E. & Holland, C	Alemania	Álbum ilustrado o libro álbum
Para que la ronda ronde, el canto cante y el juego juegue (+CD) (DBA Grado 1°. p. 9)	2004	Guerra Peña, Jairo (Comp.) / Patiño, Edgar (il.) y Cabrera, Luis (il.)	Colombia	Poesía; rondas
El arrurú de la luna: canciones y rimas para jugar (DBA Grado 1°. p. 9)	2004	Jiménez, Olga Lucía	Colombia	Poesía: canciones y juego
No se aburra.	2006	Maité Dautant / Ilus. Maria Elena Repiso	Venezuela	Colmos, palabras curiosas acertijos,

(DBA Grado 1°. p. 9)				adivinanzas, frases célebres,.
Antología de poesía colombiana para niños. (DBA Grado 1°. p. 9)	2001	Robledo, B. (Comp.)	Colombia	Poemas, juegos de palabras.
Tener un patito es útil (DBA Grado 1°. p. 10)	2007	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum
Petit el monstruo (DBA Grado 1°. p. 10)	2013	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum
La zorra y las uvas (DBA Grado 2°. p. 13)	Antes de 1800	De la Fontaine, Jean	Francia	Fábula
Ricitos de oro (DBA Grado 3°. p. 17)	Antes de 1800	Tradición oral Southey, Robert (Recop.)	Escocia	Cuento tradicional
El verdadero enemigo (DBA Grado 3°. p. 18)	1946	Niño, Jairo Aníbal	Colombia	Cuento
Macanudo (DBA Grado 4°. p. 22)	2012	Siri, Ricardo (Liniers)	Argentino	Tira cómica
“Boga del Riviel”. En: Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. (DBA Grado 6°. p. 22)	2016	Yacup, Juan Antonio y otros. IENS La Inmaculada.(MEN); Save the children.	Colombia	Poesía
El día del odio (DBA Grado 7°. p. 33)	1952	Osorio Lizarazo, José Antonio.	Colombia	Novela
Soy colombiano (DBA Grado 8°. p. 36)	1953	Godoy, Rafael	Colombia	Canción
Colombia tierra querida (DBA Grado 8°. p. 36)	1940	Bermúdez, Lucho.	Colombia	Canción
Leopardo al Sol (DBA Grado 8°. p. 37)	1993	Restrepo, Laura	Colombia	Novela
Antología (DBA Grado 8°. p. 37)	2004	Cote Lamus, E. Universidad Externado de Colombia.	Colombia	Poesía
“El perturbado inquieto”. En: Antología del cuento	2006	Bustamante, G. y Kremer, H. Universidad Pedagógica Nacional.	Colombia	Cuento corto

corto colombiano.

(DBA Grado 8°. p. 38)

La carroza de Bolívar

2017

Rosero, Evelio José

Colombia

Novela

(DBA Grado 9°. p. 41)

Fuente: Esta investigación.

Es importante detenerse en la tabla porque si bien hay referencia a obras literarias que combinan textos clásicos y textos contemporáneos, así como una amplia variedad en relación con los géneros-subgéneros (álbum ilustrado o libro álbum, la poesía; rondas, canciones, juegos, colmos, acertijos, adivinanzas, frases célebres, palabras curiosas, fábulas, cuentos tradicionales, cuento contemporáneo, novela, comic, cuento corto), al parecer la selección ofrecida no obedece a un ejercicio de reflexión sistemática sobre el lugar de la literatura en la educación básica. Encontramos, por ejemplo, una selección amplia para los grados 1° y 8° (7 títulos y 5 respectivamente), el grado 3° con dos obras sugeridas, cinco grados (2°, 4°, 6°, 7° y 9°) con una sola obra sugerida y el grado 5° sin sugerencias.

Lo anterior, indica que en relación con asignarle un lugar a la literatura durante la educación básica, este documento presenta avances significativos en la medida que genera unas primeras aproximaciones u orientaciones sobre la literatura, el uso de una diversidad textual literaria en el aula, así como la mención de algunos contextos que son necesarios para su fomento y circulación. Sigue generándose una deuda en relación con el texto dramático tanto en su producción como uso en el aula y también que esté acompañada de una política que garantice la existencia y dinamización de las bibliotecas escolares como ejes de la formación lectora, escritora, literaria y ciudadana en la escuela.

Consideraciones sobre los documentos y referentes estudiados

En Colombia a nivel general es posible plantear que desde la Ley General de Educación de 1994, en consonancia con la Constitución Política de Colombia del 91 se plantea que la selección literaria debió ser asumida por las comunidades educativas al

llevar a cabo la construcción de su PEI (Proyecto Educativo Institucional). No obstante, ha sido asumida por muchas editoriales en lo que se denominó el Plan Lector, circunscrito la mayoría de veces, únicamente al área de lengua castellana o en la asignatura de “Plan lector” que introdujeron muchos planes de estudio dentro del área de humanidades.

Del primer conjunto de documentos se puede reconocer una realidad lejana de la legislación. Existe en ellos fundamento que podrían dar un lugar prioritario a la formación literaria en la educación básica y fortalecer éstos procesos desde el aula, la biblioteca escolar, creando relaciones con otros espacios como centros culturales y bibliotecas públicas. Se habla del fomento de la expresión artística y de la apreciación estética, así como del estudio de la creación literaria en el país y en el mundo, propósitos que para cristalizarse requieren de manera urgente y prioritaria garantizar las condiciones para el fortalecimiento de las relaciones de docentes, estudiantes y familias con la lectura, la escritura, la literatura y las bibliotecas. Lamentablemente en nuestro país existen muchos contextos donde las leyes en materia educativa no son asumidas con responsabilidad por las distintas instancias encargadas de los procesos que permiten su aplicación y apropiación: Secretarías de educación, Secretarías de cultura, directivos, docentes y comunidades.

En el segundo conjunto de documentos si bien se profundiza sobre la dimensión estética y se otorga un lugar a la literatura, éste es incipiente y no se particularizan las necesidades del transcurso de la educación básica que comprende 5 años de primaria y 4 de secundaria. Por su carácter orientador y básicamente su concepción de que la selección literaria no es realmente una situación importante a considerar, se delimitan algunos criterios “no exclusivamente las obras del canon”, sin que se plantee la discusión sobre la importancia de considerar la formación lectora. Esta situación se corresponde con las obras que pone de ejemplo, las cuales en su mayoría hacen parte del canon occidental.

El tercer conjunto, si bien plantea discontinuidad con los planteamientos de los documentos anteriores, introduce unas orientaciones más puntuales que los maestros sobre la literatura e incluye sugerencias sobre su presencia, su abordaje y los contextos de circulación las cuales se pueden explorar y discutir. Estas orientaciones no son sistemáticas, sin embargo, son amplias porque no se restringen a la Colección Semilla.

Es importante anotar, por otro lado, que la exploración permitió encontrar una presencia fuerte de la literatura en los indicadores de Educación artística lo cual se corresponde con su presencia en los Lineamientos de Educación Artística, documento en el que se incluye un capítulo para abordar algunas reflexiones en torno a la formación literaria, un fragmento de una conferencia de Silvia Castrillón presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura en Lima, Perú. El objetivo de este capítulo es brindar directrices para la educación literaria y generar reflexiones sobre el lugar de la literatura, la selección y los espacios educativos (como bibliotecas, rincones de lectura, etc.) en la formación estética. No obstante, se retoma incompleta la conferencia sin que hayan marcas textuales que lo evidencien, excepto la ausencia de algunas reflexiones que en su estructura propone:

Para desarrollarlo trataré los siguientes aspectos: en primer lugar, me referiré a esta extraña pareja conformada por la literatura y la escuela, luego hablaré sobre la necesidad de la literatura y sobre sus funciones: las que la escuela le quiere dar y las que por derecho propio le corresponden el vida y en la cultura. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 182).

Dichas reflexiones en el texto completo son tratadas en cinco apartados “La pareja escuela – literatura”, “Necesidad de la literatura”, “Funciones escolares de la literatura”, “Lo fácil” “Qué literatura se ha leído y se lee en la escuela” (Castrillón, 1998, pp. 6-11)

Con relación a la investigación se considera que esta introducción de la literatura infantil, la biblioteca, el canon en relación con el arte, es coherente frente a las ideas de integración curricular y de la propuesta de un trabajo por proyectos. La aparición de estas reflexiones en el documento orientador de un área distinta a lenguaje es un claro mensaje

de que la formación lectora y literaria en las instituciones educativas no es responsabilidad exclusiva de los maestros de lengua castellana.

Es indudable que para estar en coherencia con la legislación, inclusive para superarla con acciones que permitan hacer de la escuela un espacio en el que se fomente la cultura escrita, habría que impulsar y desarrollar en las instituciones escolares actividades culturales como clubes de lectura, grupos de teatro, encuentros con autores, concursos (de narrativa, poesía, ilustración, narraciones gráficas, entre otros). Asimismo, articularse a las prácticas culturales de las comunidades, usando diversos materiales educativos y didácticos (libros, audios, materiales audiovisuales, informáticos, etc.) y garantizando las instalaciones adecuadas para su desarrollo (como bibliotecas, salas y rincones de lectura, auditorios, teatrinos, espacios deportivos, entre otros).

Capítulo 6

Relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de docentes de la educación básica colombiana

En este capítulo se presentan los resultados y análisis de la caracterización sobre las relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de docentes de la educación básica colombiana, con el propósito de reflexionar sobre el lugar de la literatura infantil y el canon literario al interior de algunas instituciones educativas, desde una mirada contextual. Para hacerlo, se sistematizan las respuestas a los ítems seleccionados de una Ficha-cuestionario (Apéndice A, Anexo 2) de carácter diagnóstico, diligenciada por docentes de instituciones educativas oficiales de 4 municipios del departamento del Cauca participantes en el programa *Mil maneras de leer*.

Se establecen, tres grandes categorías: la relación de los maestros con la lectura (gusto³², frecuencia de esta práctica y tipos de textos de lectura); la relación con la literatura en general y con la literatura infantil y juvenil en particular (gusto, conocimiento, reconocimiento de autores y obras, reconocimiento de obras clásicas y concepción de clásico) y finalmente, la relación con las bibliotecas escolares, públicas y personales (existencia y uso³³). En este sentido se consideran las relaciones con la lectura por ser esta una de las actividades por excelencia posibilitadora del acceso a la literatura; se explora en este acercamiento, el reconocimiento de obras clásicas y la noción de clásico, para posteriormente revisar las respuestas sobre la literatura infantil y juvenil. Éste campo es relativamente reciente en nuestro país, a pesar de los esfuerzos de

³² Esta primera categoría indica que hubo un acercamiento global a una experiencia o estímulo y se logró una conexión emocional de agrado o desagrado.

³³ Es preciso aclarar que la existencia alude a una representación en el imaginario (podría incluso ser virtual). Se reconoce que la existencia de materiales de lectura no garantiza un acceso a la cultura escrita, sino que es fundamental explorar sus usos. Como indica Judith Kalman “La presencia de los libros en la biblioteca, por sí sola, no promueve la lectura, es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a ella, entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; sólo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita” (Kalman, 2002, p. 26).

entidades y su difusión a nivel global. Se finaliza indagando sobre las relaciones con las bibliotecas como contexto articulador de la formación lectora y literaria. Dado el desarrollo de las nuevas tecnologías se deberían considerar también las bibliotecas virtuales.

A partir de las respuestas dadas por el grupo de docentes, es posible identificar conocimientos, percepciones y prácticas sobre el desarrollo de su formación lectora y literaria, y evidenciar algunos vínculos creados por la educación formal, así como inferir un posible canon oculto en los procesos educativos. El siguiente esquema evidencia la coherencia entre el segundo objetivo específico de esta investigación, las categorías, subcategorías y las preguntas del instrumento, con la problemática en ella abordada:

Tabla 10. Categorías para el análisis sobre el lugar de la literatura y el canon en las respuestas de un grupo de docentes de la educación básica

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Técnica: Encuesta. Respuestas a preguntas de los ítems seleccionados
Caracterización relaciones con la lectura, la literatura y la biblioteca de un grupo de docentes de la educación básica colombiana	Relación de los docentes con la lectura	Vínculo con la lectura Tipologías textuales de lectura Motivaciones para la lectura	¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente y con qué frecuencia? Comente por favor sus razones para hacerlo.
	Relación de los docentes con la literatura	Vínculo con la lectura literaria Obras clásicas leídas por los maestros Nociones de clásico literario Reconocimiento de la categoría literatura infantil Vínculo con la literatura infantil Autores y obras de literatura infantil leídas por los maestros	¿Le gusta la literatura? Explique ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó. ¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó? ¿Conoce sobre literatura infantil y juvenil? ¿Le gusta? Comente sus razones Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras.
	Relación de los docentes con las bibliotecas	Uso de la biblioteca escolar Uso de la biblioteca pública	¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución? Por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones. Si no lo

Biblioteca personal	hace, explique también sus razones. ¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo. ¿Tiene biblioteca personal?
---------------------	---

Fuente: Esta investigación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada categoría y subcategoría, especificando el ítem y las tablas a las que corresponden. Para lograr posteriormente una lectura transversal sobre los datos se asigna un número a cada ficha docente y éste se mantiene en cada tabla indicado con el signo “#”; las respuestas de los maestros se transcriben literalmente como aparecen en las fichas entre comillas (“”), razón por la que se encontrarán algunos errores de ortografía que no se corrigen.

Relación del grupo de docentes con la lectura

Como se ha venido sosteniendo, la formación literaria está estrechamente ligada a la formación lectora, y en doble vía. Por un lado, el acercamiento autónomo a la literatura requiere del desarrollo previo de las habilidades de lectura, y por otro, esas habilidades se pueden desarrollar y fortalecer a partir de la mediación y el contacto con los textos literarios. No se desconoce que el contacto con la lectura y la literatura requiere en primera instancia la escucha del individuo y la puesta en juego de sus procesos de comprensión, como lo evidencian los procesos de lectura con personas invidentes, con quienes incluso se puede proponer el acercamiento a obras ilustradas y libros álbum a partir de una descripción detallada de sus ilustraciones o la percepción táctil desde el repisado en relieve de sus formas y siluetas. Se indaga por las relaciones de los docentes con la lectura, reconociéndola como una actividad primordial de su trabajo y herramienta de aprendizaje.

El ítem No. 1, (Ver Apéndice C. Tabla 1) indaga la relación del grupo de docentes con la lectura desde 4 enunciados “¿Le gusta leer?”, “¿Qué tipo de textos lee cotidianamente?”, “¿Con qué frecuencia?” y “Comente, por favor, sus razones para hacerlo”. Los resultados y análisis son como sigue:

Vínculo con la lectura

La primera pregunta a considerar, “¿Le gusta leer?”, se reconoce como una fórmula coloquial que sugiere una respuesta espontánea de carácter general sobre el acercamiento de las personas hacia los textos escritos. Para la tabulación de las respuestas se designaron cuatro indicadores excluyentes: afirmativas, dubitativas, negativas y omitidas.



Figura 7. Vínculo del grupo de docentes con el acto de leer.

De las 116 respuestas, 67% (78) fueron afirmativas, 9% (10) dubitativas, 3% (3) negativas y un 21% (24) omitidas. En la categoría “afirmativas” se incluyeron aquellas respuestas en las que aparecía únicamente un “Sí” con relación a este enunciado, seguido de una coma (,), un punto y coma (;), o un punto seguido (.); aquellas que retomaban la frase de la pregunta “Me gusta” o las que referenciaban esta palabra en el contenido de

su respuesta³⁴ y del mismo modo, aquellas que ponían otro adjetivo homologable con la idea de gusto, como “me encanta”, “me agrada”, “me fascina” entre otros.

En las respuestas “dubitativas” se ubicaron aquellas que expresaban como frase inicial “Muy poco, poco, a veces, en ocasiones” considerando que implican reservas frente a la respuesta y a que en la cuantificación del agrado en el habla popular estas frases indicarían un punto medio o tendiente a negativo, en contraste con respuestas como “Mucho o muchísimo” que se pueden considerar como indicadores positivos. En las “negativas”, por su parte, se incluyeron las que manifestaron claramente que “No”. En la categoría “Omitidas” fueron incluidas aquellas respuestas que no contestaban esa pregunta y que resolvían las siguientes.

De los resultados, es posible afirmar que sólo poco más de la mitad de los docentes seleccionados (el 67%) responden de manera categórica afirmando que les gusta. Esa relación construida afín también a la afectividad puede generar una disposición positiva frente a las diferentes prácticas de lectura que realizan en su labor cotidiana y podrá hacerse evidente como actitud en las mediaciones que lleven a cabo. Es importante añadir que parte de este porcentaje, es decir el 22% de los maestros, valora su relación no limitándose a decir “sí” sino adicionando una frase adjetivada, un 17% retoma el adjetivo de la pregunta “Me gusta” y un 5% utiliza otros calificativos como “me agrada”, “me encanta”, “claro”, “soy una enferma de la lectura”, “es una de mis pasiones”, respuestas que podrían evidenciar una relación mucho más fuerte y estable.

En contraste, un 12% de los docentes, que corresponden a las respuestas negativas (3) y a las dubitativas (10) reconocen que trabajan con la lectura y que la usan en su labor, pero no expresan tener un vínculo afectivo permanente con esta actividad. Esto no indica que no lean, que no reconozcan la importancia de la lectura e incluso la existencia de textos de su interés como se puede corroborar con el complemento de las respuestas:

³⁴ De las respuestas afirmativas obtenidas, sólo se descartó una y se puso en la categoría “dubitativas” considerando que la frase completa era “Me gusta leer poco, algunos textos de ficción”. (Apéndice C. Tabla 9. Ficha o # 19).

#10. “No me gusta leer y cuando lo hago es de algo que llama mi atención”, #19. “Me gusta leer poco, algunos textos de ficción”, #28. “Muy poco. Pero leo los libros con los que dicto mis clases y la Biblia en ocasiones; además leo chistes y coplas”, #30. “Muy poco. Los que leo son necesarios y que debo hacer para responder a la licenciatura que estoy realizando”, #31. “La verdad muy poco, leo por obligación textos de la universidad que me dejan. #61. “A veces. Leo cotidianamente cuentos, revistas de farándula, periódico u otra cosa que me llame la atención, también de autoestima”³⁵. Sin embargo, lo anterior sí puede indicar que se ha generado una experiencia general no grata de acercamiento a la lectura de todo tipo de textos. Esta experiencia podría traducirse como rechazo hacia algunas tipologías textuales que abordan temas no conocidos o que se consideran de difícil comprensión (quizá por su vocabulario disciplinar).

Frente a las respuestas “omitidas” que representan un 21% (24), no hay una marca textual explícita que indique gusto, el participante “voluntaria o involuntariamente” evita el primer enunciado e inicia desde el segundo “qué tipo de textos lee”. Es importante indicar que se consideró en un primer momento que en estas respuestas podría estar implícito el gusto, no obstante, reconociendo que en el imaginario social académico es un imperativo la importancia de leer y que existe un alto cuestionamiento sobre la poca formación lectora en nuestro país, se podría considerar que el hecho de evitar la respuesta podría estar expresando una licencia para no explicitar una relación poco grata con esta práctica.

De manera general, son interesantes los resultados obtenidos en esta primera pregunta. Podría objetarse que era innecesario formularla porque su respuesta parecería obvia considerando que estamos analizando las respuestas de maestros que trabajan en el área de lenguaje, Lengua castellana y literatura, en el ciclo de primaria y secundaria. No obstante lo anterior, las respuestas obtenidas además de expresar sinceridad y confianza en el diligenciamiento de las fichas-cuestionario, por su carácter anónimo, invitan a

³⁵ Apéndice C. Tabla 9. Se pone el número de ficha después del #.

reflexionar sobre el papel que jugaron quienes formaron a los maestros (sus familias y docentes), y sobre las relaciones que han construido con la lectura.

Para la investigación era necesario partir de esta pregunta, considerando que para el desarrollo de la competencia literaria se requiere la lectura constante de literatura y ese ejercicio, o práctica incorporada a la vida, tendrá más opciones de éxito en la medida en que implique relaciones significativas con la lectura. En otras palabras, el interés por la literatura lleva implícito un gusto por la comprensión textual, y en el caso de lectores autónomos, por la actividad lectora. Esta situación no se corresponde en sentido inverso, es decir, es posible encontrar personas interesadas por la actividad lectora (de textos no ficcionales) que manifiestan no sentir interés por la lectura de textos literarios.

Tipologías textuales de lectura y frecuencia

La pregunta “¿qué tipo de textos lee cotidianamente y con qué frecuencia?” es importante en el momento de establecer una caracterización más detallada sobre las relaciones de los maestros con la lectura, sus necesidades y preferencias textuales y permite reconocer sobre qué tipos de texto se focaliza el trabajo escolar, entre otras consideraciones. Considerando que incluye dos enunciados, se analizó por aparte cada uno. Para el primero, buscando una presentación general sobre la variedad textual existente, se englobaron las respuestas en 3 grandes indicadores: “Ficcionales” o literarios, “No ficcionales” y “Sin especificar”. También se consideró la casilla “Omitida” cuando el maestro respondió otras preguntas del ítem pero no la analizada y se consideró la opción en blanco cuando se dejó así la respuesta. Se puede presentar una aproximación a los resultados así:



Figura 8. Tipos de texto de lectura del grupo de docentes.

En la Figura 8 encontramos que de los 116 maestros, el 70% (81) referencian leer cotidianamente textos de no ficción, mientras que un 55% (63), leen textos de ficción y un 34% (39) ambos géneros. Hay un 3% de respuestas “Sin especificar” es decir, que afirman leer “todo tipo de texto” y un 6% que “Omiten” o no resuelven el enunciado.

Aunque el 94% de los maestros responden la pregunta sobre sus lecturas cotidianas, de manera específica o en general, sólo de 34% a 37% (43 maestros) evidencian que son lectores de ambos tipos de textos, los cuales es necesario abordar en la educación básica para aproximarse a la realidad a través de la lectura de la diversidad textual existente en la sociedad para avanzar y profundizar en la formación literaria y relacionar saberes de distinto tipo. De otra parte, es preocupante que sólo poco más de la mitad de los maestros sean lectores frecuentes de literatura, considerando que tienen a cargo la formación literaria de niños y jóvenes.

Las respuestas de los maestros, permiten reconocer que de los textos ficcionales están presentes los tres grandes géneros literarios: narrativa, lírica y dramática. En la de textos no ficcionales se mezclaron tipologías y categorías temáticas así: informativos (libros de consulta para preparar clases, libros de texto, periódicos, revistas), prescriptivos (fórmulas médicas, instructivos, leyes, libros de cocina), religiosos (teológicos, La Biblia, parábolas), pedagógicos (estrategias de lectura y escritura, libros para responder a

la licenciatura, libros de educación), superación personal (libros de crecimiento personal, para tener una actitud positiva) y argumentativos (ensayos, libros de política). Estas respuestas son no excluyentes, puesto que los maestros podían referenciar más de una. Los resultados obtenidos son como sigue:

Tipología de textos referenciadas por el grupo de docentes

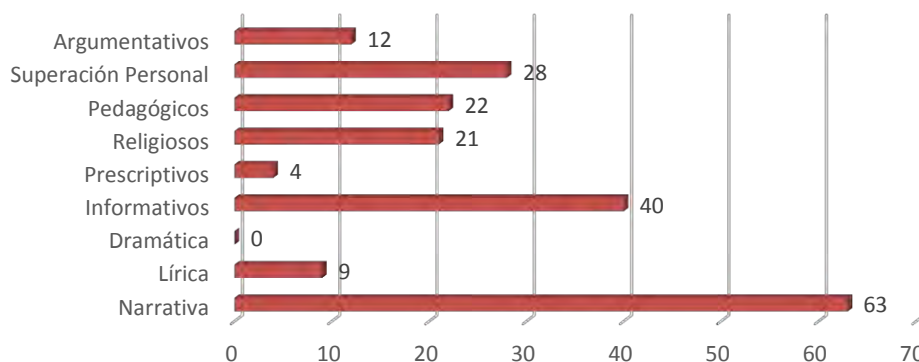


Figura 9. Tipologías de textos referenciadas por los docentes.

Como se puede observar en la Figura 9, los textos que más referencian los maestros son los narrativos literarios (63): cuentos cortos, cuentos infantiles, fábulas, novelas, leyendas, historietas y tiras cómicas (estas tipologías se incluyen en esta categoría porque mantienen la estructura narrativa aunque se constituyan solo del lenguaje icónico o lo combinen con el lenguaje verbal). En segundo lugar están los textos informativos, 40 docentes los mencionan; en tercer lugar, los de superación personal (28); se disputan el cuarto lugar, con una proporción similar los pedagógicos (22) y los religiosos (21). Tienen menor presencia los textos argumentativos (12), seguidos de los líricos (9) y los prescriptivos (4). Están ausentes los dramáticos (0). Es importante mencionar que 7 maestros no contestan la pregunta, 3 de los cuales fueron aquellos que expresaron que no les gustaba leer.

Estas respuestas también presentan un panorama de interés investigativo. Podría esperarse que en primer lugar aparecieran los textos informativos o los textos pedagógicos, que permiten una consulta rápida en las actividades diarias y por supuesto, la preparación de clases, no obstante, están los narrativos literarios. Lo anterior permite

entrever en la práctica el poder o lugar del texto narrativo literario, pese al fuerte predominio de la imagen y de una mentalidad utilitarista en las sociedades actuales. En el grupo de maestros analizado, las narraciones literarias predominan como elección lectora sobre los demás textos; esta situación se puede explicar en que está íntimamente ligado al desarrollo psíquico del ser humano y, permite, por tanto un acceso al imaginario universal como bien lo desarrollan Bruner (2012) y Colomer (2010).

El segundo lugar, lo ocupan los textos informativos. Esto se puede explicar, como se dijo anteriormente, en que son obras de consulta para la vida cotidiana y también permite un mejor desarrollo de la labor docente, aunque se hubiera esperado que fueran referenciadas por un 100% de los maestros considerando que tienen a cargo actividades diarias de clase. Otro aspecto de interés es que las obras de superación personal y de formación pedagógica se ubican en esta categoría. Esta situación puede corresponderse con la amplia difusión que han tenido estas obras en algunos medios de comunicación, especialmente la televisión, su abundante existencia en las librerías, sus bajos costos y porque son textos que combinan la estructura narrativa y la informativa-prescriptiva, en la medida en que brindan respuestas explícitas desde una ideología moral sobre asuntos de la vida.

Por su parte los textos pedagógicos que ocupan un cuarto lugar, hacen parte de obras generales de consulta para maestros en formación y también con fines de actualización, razón por la que se esperaba su referencia. Los textos religiosos, por su parte, se consideran a nivel mundial como los más leídos, quizá por ser una opción para la formación espiritual de los seres humanos y también por su amplia difusión, que se ha producido debido a que, entre otras razones, han contado con una distribución gratuita por parte de las iglesias y otras instituciones.

También es importante reconocer que si bien el 54% de los maestros de este estudio referencian el texto literario narrativo, vale la pena preguntarnos qué ocurre con el texto poético, que sólo es referenciado por el 8% o con el dramático que no es mencionado: 0%. Estos porcentajes podrían ser indicadores del lugar que tiene la poesía y la dramática

en la educación básica. Es posible afirmar que también tienen una presencia menor en las bibliotecas públicas y seguramente también, en las de las instituciones educativas, aunque con el auge de las nuevas tecnologías su producción, difusión y acceso es mucho mayor. Estas consideraciones son importantes a la hora de proponer y evaluar un canon literario porque se ha de considerar la diversidad de géneros y subgéneros y el uso de otras tipologías textuales para iluminar y enriquecer las lecturas.

Con las respuestas a esta pregunta también es posible hacer un consolidado de cuántas tipologías menciona cada maestro. En esta gráfica se tuvo en cuenta separar aquellos que únicamente escribieron “todo tipo de texto” que implicarían 2 o más tipologías. De mayor a menor proporción se encontró que un 38% explicitan sólo un tipo de texto, un 30% dos, el 17% tres, el 6% ninguno, un 4% cuatro tipos de texto y “textos variados” y finalmente el 1% cinco tipologías.

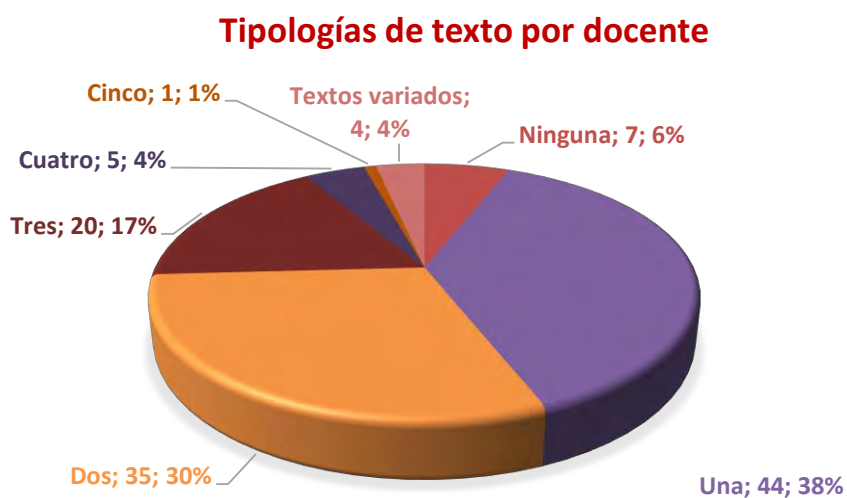


Figura 10. Tipologías referenciadas por cada docente.

La pregunta sobre la frecuencia de lectura, sólo fue contestada por 45 docentes, es decir que fue omitida por 71, esto puede indicar que se siente como una pregunta incómoda. Y debía formularse porque es fundamental considerar la importancia de la

asiduidad para garantizar una verdadera formación lectora. Para organizar estos datos se tomaron las 45 respuestas como el 100%, de la siguiente manera:

Tabla 11. Frecuencia lectora del grupo de docentes

Frecuencia lectora	Cantidad de docentes	%
Diario	27	60
Semanal	3	7
Mensual	2	4
Periódicamente	5	11
Ocasionalmente	8	18

Fuente: Esta investigación.

Lo anterior indica que de 45 docentes, el 60% (27) dedica tiempo cotidianamente para la lectura, un 11% (5) en un lapso entre semanal y mensual y casi un 30% (13) en lapsos de tiempo mucho más amplios.

Motivaciones para leer

Son múltiples y muy variadas las motivaciones para leer que tiene este grupo de docentes; si bien de manera general obedecen al carácter, representación y lugar que tiene la lectura en las sociedades alfabetizadas hay unas que surgen del lector y otras que hacen parte de requerimientos sociales. Éstas últimas guardan correspondencia con los ámbitos en que los sujetos se desenvuelven y con las funciones de los tipos de texto que circulan en la sociedad. Es posible que solucionar esta pregunta sea una labor difícil para quien contesta por llenar un requisito, no obstante, para quien responde a conciencia es una invitación a profundizar e intentar aproximar a otros a su pensamiento y formas de acción.

Para la clasificación de las respuestas obtenidas se establecieron tres indicadores excluyentes que permitieron caracterizarlas como: endógenas, exógenas y mixtas. En las

endógenas se incluyeron aquellas que mencionaban leer por interés, gusto, diversión, formación personal, entre otras, sin explicitar un requerimiento externo. En las exógenas aquellas que aludían a razones laborales o profesionales (estudio o trabajo). En la categoría mixtas, a las que aludían ambos tipos de razones. Si bien es posible hacer corresponder tipos de motivación con las diversas tipologías textuales, géneros y subgéneros, con un alto grado de asertividad, para la investigación sólo se tomaron en cuenta las respuestas en las que los maestros aludían al enunciado de manera explícita a través de frases o palabras de justificación tales como “porque”, “para”, “por”, “textos que considero”, entre otros. Quienes sólo resolvieron el ítem con tipología textual o expresaron como respuesta el gusto hacia la lectura se consideraron dentro de la categoría NC “Omitidas”³⁶. El resultado fue el siguiente:



Figura 11. Tipos de motivaciones de lectura del grupo de docentes.

Como puede apreciarse, es significativa la diferencia entre los maestros que sólo referencian que leen por razones endógenas (30) y los que lo hacen por razones exógenas (20). Del mismo modo, puede plantearse que sólo un 30% (35) de los encuestados son conscientes que las motivaciones de lectura son variadas y que la formación lectora y el ejercicio de la ciudadanía implica que se asuma de manera responsable no sólo la lectura de textos que necesitamos o son de nuestro interés y agrado sino también la lectura de

³⁶ Se puede seguir el proceso de interpretación en la Tabla 10 del Apéndice C.

aquellos que no concebimos de esa manera y que necesitamos para nuestra formación como seres humanos. Es significativo también el número de respuestas en las que se omitió este enunciado: (31), una cantidad grande considerando que la lectura es un proceso que cumple múltiples funciones y mucho más en la vida de un docente, quien independiente del saber disciplinar que tenga, requiere de esta práctica para su formación y el desarrollo de su labor.

Hubo tres respuestas que indicaron la frase “lo necesario”, con las que se procedió de la siguiente manera: 30. “Muy poco. Los que leo son necesarios y que debo hacer para responder a la licenciatura que estoy realizando”, ésta fue incluida en las respuestas exógenas porque la frase siguiente así lo indica; por su parte las otras dos respuestas: 81. “Si. La necesidad del momento” y la número 82. “No. Lo necesario” generaron ambigüedad porque podrían obedecer a una necesidad exógena o endógena, por tanto, fueron incluidas en el grupo de las omitidas o no contestadas.

Si se asume que ser un lector literario requiere principalmente sentir esa motivación por leer, se podría decir que sólo un poco más de la mitad de los maestros encuestados cumplen con esa condición y si ahondamos un poco más y pensamos en que lograr altos niveles de avance en la competencia literaria requiere ser un lector mixto, sólo un 30% de los maestros se ubicarían en esa categoría.

Ahora bien, las respuestas de los maestros también permitieron, discriminar las motivaciones en indicadores no excluyentes, como: interés y gusto, crecimiento personal y espiritual, esparcimiento (diversión, entretenimiento), responder a las necesidades del trabajo o el estudio, como puede verse en la siguiente figura:

Motivaciones para la lectura

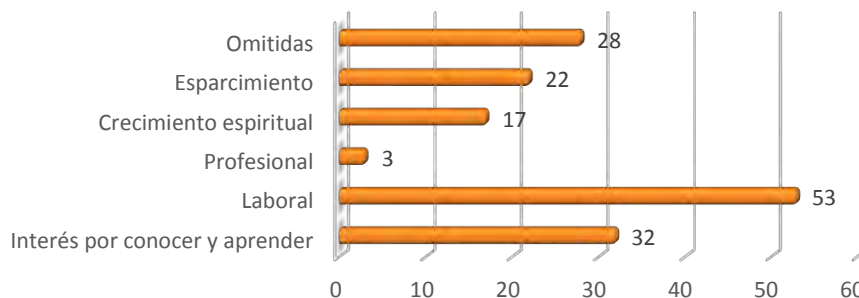


Figura 12. Motivaciones para leer de los docentes.

Como puede constatarse las razones más mencionadas por los docentes son su responsabilidad laboral (53 docentes; que corresponden a un 45,7%), seguido del interés por conocer y aprender (32; 27,6%), entretenimiento y diversión (22; 19%), crecimiento espiritual que generalmente se asocia a la lectura de textos religiosos (17; 14,7%) y finalmente, por interés profesional (3; 2,6%). Todos estos indicadores en general expresan autodeterminación por leer, es decir, que los maestros como sujetos toman la decisión de responder a distintas circunstancias endógenas o exógenas para llevar a cabo su actividad lectora. Son contados los docentes, 4 de ellos, que asumen una postura diferente, uno expresa que lee por obligación y 3 por necesidad o sólo lo necesario, categoría que, como se indicó anteriormente, es ambigua.

Relación del grupo de docentes con la literatura y su concepción de clásico

A continuación se explorará en las respuestas del grupo de docentes algunos de sus vínculos con la literatura y su noción de clásico. Aunque en las fichas-cuestionario diligenciadas la ubicación de este ítem es posterior al que indaga sobre sus relaciones con la literatura infantil, se considera importante revisarlo antes porque marca de manera interesante las respuestas siguientes y principalmente porque nos permite reconocer un

canon oculto en lo expresado por los maestros, que seguramente traza líneas frente al canon escolar que ellos llevan al aula.

De este modo, gracias a la información recabada en los ítems 4 “¿Le gusta la literatura? Explique ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó” y 5 “¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó?” (ubicados en el Apéndice C, Tablas No. 4 y 5 respectivamente) caracterizaremos: la percepción de gusto o no por la literatura y sus razones; las obras consideradas clásicas que han leído, la mención de autores, la situación en que se generó su experiencia de lectura literaria, y finalmente, la noción de clásico que expresan.

Vínculo con la literatura

Del ítem 4, la primera pregunta a abordar es “¿Le gusta la literatura?”, sobre la cual se pretendió profundizar solicitando su explicación, no obstante, fueron pocos docentes los que explicitaron sus razones. Como se hizo en el subcapítulo anterior, se determinaron 5 indicadores para las respuestas obtenidas: afirmativas, dubitativas, negativas, omitidas y en blanco. “Afirmativa” se consideró cuando los participantes iniciaban su respuesta con un “sí”, un “me gusta” u otra palabra o frase que indicara este gusto; en las “Dubitativas” se incluyeron las que referían “algo”, “un poco”, es decir, que no omitían el enunciado pero tampoco lo afirmaban o lo negaban; en las “Negativas” las que claramente expresaban un “no”; en las “Omitidas” aquellas en las que se saltaron (los participantes) de manera voluntaria o no la pregunta por el gusto y se procedió a contestar los otros enunciados, y finalmente, “En blanco” aquellas en las que no se contestó el ítem. Los resultados obtenidos fueron como se muestra en la siguiente figura:



Figura 13. Vínculo del grupo de docentes con la literatura.

Igual que en el ítem anterior esta pregunta sobre el gusto por la literatura puede considerarse comprometedor, máxime cuando se solicita ampliar la información, e incluir los nombres de autores y títulos de obras clásicas leídas, junto con la situación en que se dio la experiencia de lectura literaria. El acercamiento a los textos literarios es una experiencia singular, como muy bien lo expresa Pennac, “El verbo leer no tolera el imperativo” (1992, p. 11), mucho más si nos referimos a los textos literarios. La importancia de este vínculo y lo interesante de los datos recabados hacen que nos detengamos en cada tipo de respuesta para valorar su homogeneidad o evidenciar los datos que generan duda para así tener un mejor panorama.

En las respuestas afirmativas, que corresponden al 40% (46), se puede encontrar que además de responder afirmativamente con un “sí” o reafirmar su gusto, la mayoría, no todos, contestan el resto del ítem sobre obras y autores. Este porcentaje es muy bajo si consideramos que el grupo de maestros del estudio es el encargado de la formación literaria de sus estudiantes. La experiencia de la lectura literaria comporta primordialmente un componente estético, que compromete todas las dimensiones del sujeto, en especial la emocional, y en este sentido, es posible afirmar que aquellos maestros que experimentan gusto o disfrute por la experiencia, podrían tener más opciones de compartir ese gusto, y siendo modelos de lectura literaria generar y

contribuir al desarrollo de la educación estética en sus estudiantes. También es importante considerar que este 40% corresponde a un 27% menos de los que contestaron que sí les gusta leer. Lo que indica que pueden generarse relaciones significativas con la lectura, pero no necesariamente con la lectura literaria. Aquí cobra importancia la investigación sobre la didáctica de la literatura, pues permite preguntar y avanzar en las maneras y los contextos más adecuados para que se construya y fortalezca una relación afectiva permanente con esta experiencia que hace parte de los elementos constitutivos del ser humano.

Hechas estas consideraciones, es preciso detenerse en los tres casos en los que los maestros afirman que sí les gusta leer literatura pero omiten la respuesta a las demás preguntas del ítem. En la respuesta número 2. “Si me gusta leer. Algunas como farándulas, obras literarias” y la respuestas número 81. “Si, [sic]³⁷ pero es imposible acordarme en el momento” la omisión genera duda sobre si ese gusto se corresponde con una formación literaria consolidada del maestro o con una práctica esporádica de lectura de textos literarios. Podría pensarse más bien que el maestro los disfruta en el caso en el que le corresponda leerlos u oírlos sin que sea una práctica que realice de manera autónoma y permanente, o que por ser esporádica su experiencia no ha logrado un reconocimiento acerca de la variedad de textos, autores y géneros existentes. En el otro caso, la respuesta número 6, se afirma lo siguiente:

Me gusta ya que nos aparta un poco de lo violento que es el país ahora. Las obras que leí son por requisito en el colegio pero ahora ya les he tomado sentido y unas las he presentado en video y se han aceptado. (Apéndice C, Tabla No. 4, fila 6)

La respuesta inicia con una afirmación especial en la que el docente argumenta su gusto a partir de una de las funciones que se le asignan a la literatura, la *evasión de la realidad*. Del mismo modo, la respuesta parece indicar que ese gusto es incipiente, de “ahora”, y que surge después de haber encontrado en los textos literarios “sentido”, “ahora ya les he tomado sentido” porque posiblemente aquellos que fueron “requisito en

³⁷ Se pone el error por la falta de tilde, “Sí”.

el colegio” en su momento no hacían parte de los intereses, gustos y necesidades; aunque “unas las ha presentado en video y han logrado aceptación”. Esta afirmación indica el trabajo que hacen los maestros con adaptaciones de obras clásicas, logrando la aceptación de los estudiantes. Lo que invita a pensar con qué recursos cuenta el maestro para el trabajo de aula, así como los criterios que emplea para seleccionar las obras literarias. Sería importante considerar a partir de investigaciones en nuestro país qué adaptaciones se utilizan, porque si bien hay algunas que son fieles e integra a la obra canónica, otras por el contrario eliminan elementos esenciales y estructurales que configuran su valor sociocultural y artístico (Calonje, 2007).

Por otro lado, las respuestas negativas corresponden a un 7% (8), un 4% más de los que afirmaron no sentir gusto por la actividad de lectura. En esta ocasión, encontramos más datos sobre esta experiencia al leer la respuesta número 34. “Como dije antes no tengo el hábito de la lectura, cuando estudiaba el bachillerato leí por obligación La Hojarasca, El coronel no tiene quien le escriba, el Quijote”. De igual manera al considerar las respuestas número 42. “No me gusta y no he leído literaturas” y 45. “No. La Ilíada, la Odisea, porque me tocó leerlas cuando estaba en el bachillerato”. Las respuestas “34” y “45” hacen explícito un rechazo a las obras impuestas, quizá enfrentarse a la lectura de las obras literarias sin que posiblemente mediaran intervenciones orientadas a suscitar el interés por ellas también generó distancia o aversión hacia la actividad lectora. En la respuesta 42 no se profundiza en las razones.

Además de las respuestas ya analizadas, están las que dejaron en blanco. Un 15% (17) de los maestros no respondió este ítem. Dado que no procedieron así con el resto de las preguntas de la ficha-cuestionario, podría indicar que evitaron dar esta respuesta quizá porque consideran que está en juego la imagen de ellos como docentes. Un dato importante a considerar es que se incluye en esta categoría la respuesta número 9. “(Si)”, porque dado que el maestro no contesta más sobre este ítem ni el siguiente, el paréntesis se puede interpretar como la indicación ortográfica de un error, es decir, si bien en un momento el docente optó por poner sí, luego prefirió dejar la respuesta en blanco.

Siguiendo con el análisis, en un punto intermedio frente al gusto por la literatura se podrían ubicar las demás respuestas: las “omitidas” y las “dubitativas”. Una tercera parte de los maestros (35%, 41), eluden esta respuesta, lo que puede significar que existen reservas para describir cómo ha sido su experiencia literaria, ya que sólo referencian obras y autores. Si bien podrían asumirse estas respuestas como positivas frente al conocimiento que tienen los docentes sobre los textos literarios, no se podría afirmar que todas esas experiencias han sido significativas. Por otra parte, las respuestas dubitativas corresponden al 3%: La número 47. “Poco. No he leído”, la número 75. “Muy poco, pero leí la Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez y el Viejo y el mar de Jorge Isaacs [sic]³⁸, Cien años de Gabriel García Márquez y La María [sic]³⁹ de Jorge Isaac”, la número 78. “Alguna. La María [sic] de Jorge Isaac, Cien años de soledad, El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez, en el colegio, por interés personal”, y la número 109. “En un término regular: La María [sic], la leí en un principio para saber de qué se trataba y luego la volví a leer para analizar el tema del romanticismo”. Se propone un adjetivo neutro “dubitativo”, reconociendo que las cuatro respuestas utilizan adjetivos imprecisos (alguna, poco, muy poco, en término regular) que podría significar que quien lo expresa reconoce que la lectura literaria representa para sí una práctica esporádica.

Motivaciones sobre el gusto por la literatura

El verbo utilizado para solicitarle a los maestros explicitar las motivaciones que generaron ese gusto o desagrado hacia la literatura fue “Explique”. Infortunadamente en las respuestas de este ítem sólo 6 docentes utilizan conectores de causa consecuencia “porque, por, ya que” y en una respuesta está implícita la justificación sobre su gusto. Se presentan a continuación en la tabla:

³⁸ La respuesta del docente se transcribe textualmente, aunque la novela *El viejo y el mar* es de Ernest Hemmingway y no de Jorge Isaacs.

³⁹ El título de la novela es *María* no *La María*. Esta corrección es válida en las siguientes referencias.

Tabla 12. Motivaciones sobre el gusto por la literatura

#	Respuesta
3	Obviamente que si por eso hice la licenciatura ocupando lugares muy destacados. Obras todas las referentes a la carrera. Por enumerar algunas: La Odisea, La Ilíada, La María, La Vorágine, El Quijote, etc.
6	Me gusta ya que nos aparta un poco de lo violento que es el país ahora. Las obras que leí son por requisito en el colegio pero ahora ya les he tomado sentido y unas las he presentado en video y se han aceptado.
62	Me gusta la literatura infantil porque me permiten despertar ese niño que hay en mí. Las obras clásicas que leí son La Ilíada, la odisea, propuestas en el colegio de literatura, Doña Bárbara, El principito.
85	Si me gusta la literatura porque es muy importante. Crónica de una muerte anunciada, Don Quijote de la Mancha, La Hojarasca.
105	Si. Porque me gusta leer. La Odisea, todas las de Shakespeare.
106	Si. Mi papá me motivó por ella. Él leía todo el tiempo. La Odisea, Homero. Don Quijote, Cervantes. Papa Goriot de Balzac; En busca del tiempo perdido Proust, Rimas de G. A. Bécquer; Cien años de soledad, el amor en los tiempos del cólera de G.G.M.
116	Claro que si porque a través de esta se adquieren muchos conocimientos. El Quijote, La Ilíada y la María.

Fuente: Esta investigación.

De estas respuestas podemos reconocer algunos contextos y usos de la literatura: cuando se asume como una decisión vocacional de vida, en el caso de la respuesta número 3; cuando hace parte de un vínculo afectivo fuerte como el familiar, en la respuesta número 106; cuando permite una “evasión” de la cotidianidad, en la respuesta número 6, o la identificación con otros modos de ser y actuar, como en la respuesta número 62; o finalmente, cuando se asumen las razones generales que brinda la escuela como en los casos de las respuestas número 85, 105 y 116.

Obras consideradas como literatura clásica

Nos detenemos ahora en uno de los puntos de mayor atención de la presente investigación, reconocer la existencia o no de un canon explícito u oculto en la educación

formal, a partir de las respuestas del grupo de docentes seleccionado. Esta indagación se realizó a partir del enunciado “¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó”. En la exploración de este aspecto es importante tener presente los siguientes interrogantes, ¿Las obras referenciadas por los maestros hacen parte de un canon oficial, es decir, existe un canon a nivel nacional en el currículo de las instituciones educativas de nuestro país o más bien, se maneja un canon oculto? ¿Existe un canon discutido al interior de las instituciones que responda a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o se valida lo que determinan las editoriales?

En la respuesta a estos enunciados estaban en juego dos requerimientos. Por una parte, el docente debía referirse a las obras literarias leídas y por otro, a cuáles de esas obras valoraba como clásicas. Es importante considerar que no se preguntó si esas obras les gustaron o no, o si hacían parte de sus favoritas, simplemente si contaron con la oportunidad de leerlas y cuál fue la situación de lectura. Aunque no se preguntó por autores hubo docentes que los mencionaron en sus respuestas. Por esta razón en primer lugar se incluye la figura número 14, en la que se presenta cómo contestaron de manera general:

Respuestas sobre obras clásicas leídas

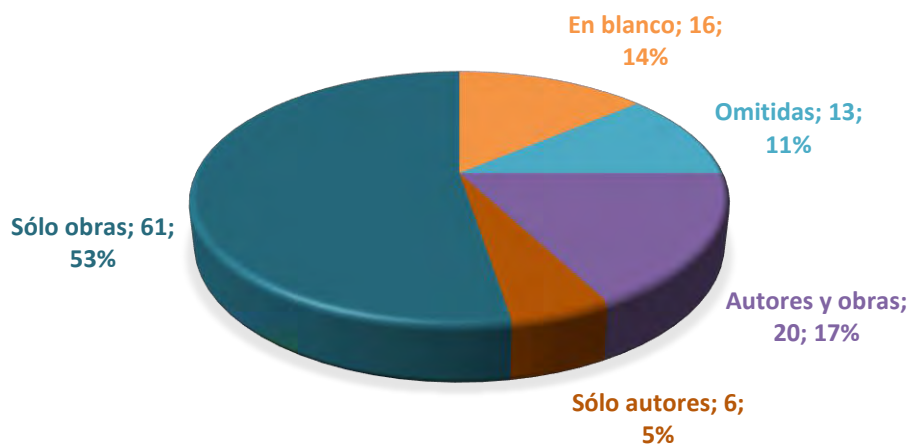


Figura 14. Tipos de respuesta al enunciado ¿Qué obras clásicas ha leído?

En esta figura se puede apreciar que 81 maestros (70%) refieren títulos de obras, de los cuales 20 también agregan autores. Un 5% (6) mencionan sólo autores, el 11% (13) omiten este enunciado y el 14% (16) dejan el ítem en blanco. Las respuestas que aluden sólo al autor, podrían considerarse como omitidas teniendo en cuenta que cuando se lee una obra es más fácil retener su título o el nombre de sus personajes que el de su autor. Es posible que el acercamiento se haya dado a partir de fragmentos de obras literarias o a partir de la memorización de corrientes literarias y autores, uno de los énfasis que se han dado desde la enseñanza de la literatura en el devenir de la historia de la educación en Colombia y el mundo (Colomer, 2010).

Igual que en el enunciado anterior es posible considerar que quienes omiten su respuesta la evitaron porque no recuerdan los títulos de las obras, o porque no fueron significativas, algunas quizá las leyeron por obligación, o no fueron de su interés, o incluso, algunos lograron responder a los compromisos escolares sin hacer la lectura de las obras.

Con el objeto de ahondar en los hallazgos, se presenta y analiza la tabla resultante de las obras referenciadas por los maestros y posteriormente, una tabla sólo de autores donde se incluyen los de dichas obras junto con aquellos que fueron referenciados sin su obra. Mencionar los títulos de las obras, puede ser un indicador de que su contenido tuvo un lugar en el imaginario del lector, como huella de una experiencia literaria. A continuación se enlistan todos los títulos que aparecían en las respuestas a este ítem y además, se agrega su autor o procedencia junto con las veces que fue referida por algún docente. El listado se organizó en orden alfabético por autor y la cantidad de docentes que referencian cada una de sus obras, de mayor a menor.

Tabla 13. Obras literarias consideradas como clásicas por el grupo de docentes⁴⁰

⁴⁰ En esta tabla se complementa y corrige la información brindada por los maestros para el reconocimiento de las obras y autores por parte de los lectores. Se pone entre corchetes [] de cada obra tal como es referenciada por algunos docentes.

No.	Título	Autor	# docentes que la referencian
1.	María	Jorge Isaacs	36
2.	La Odisea	Homero	31
3.	El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha [El Quijote]	Miguel de Cervantes Saavedra	28
4.	Cien años de soledad	Gabriel García Márquez	27
5.	La Iliada	Homero	24
6.	Crónica de una muerte anunciada	Gabriel García Márquez	15
7.	El coronel no tiene quien le escriba	Gabriel García Márquez	14
8.	La Biblia	Anónimo	7
9.	La Hojarasca	Gabriel García Márquez	7
10.	La Divina Comedia	Dante Aligheri	6
11.	El principito	Antoine de Saint-Exupéry	5
12.	La Celestina	Fernando de Rojas	5
13.	La Vorágine	José Eustasio Rivera	5
14.	El viejo y el mar	Ernest Hemmingway	4
15.	La Metamorfosis	Franz Kafka	4
16.	Juan Salvador Gaviota	Richard Bach	4
17.	Las mil y una noches	Anónimo	3
18.	El Túnel	Ernesto Sábato	3
19.	Crimen y castigo	Fedor Dostoyevski	3
20.	Platero y yo	Juan Ramón Jiménez	3
21.	Doña Bárbara	Rómulo Gallegos	3
22.	La Eneida	Virgilio	3
23.	El Mio Cid	Anónimo	2
24.	El Alférez real	Eustaquio Palacios	2
25.	La rebelión de las ratas	Fernando Soto Aparicio	2
26.	El amor en los tiempos del cólera	Gabriel García Márquez	2
27.	Papá Goriot	Honoré de Balzac	2

28.	El mundo de Sofía	Jostein Gaarder	2
29.	El Discurso del Método [El Método]	René Descartes	2
30.	Edipo Rey	Sófocles	2
31.	Romeo y Julieta	William Shakespeare	2
32.	El extranjero	Albert Camus	1
33.	Raíces	Alex Haley	1
34.	La Araucana	Alonso de Ercilla	1
35.	El lazarillo de Tormes	Anónimo	1
36.	Las vírgenes del paraíso	Barbara Wood	1
37.	Juventud en éxtasis	Carlos Cuauhtémoc Sánchez	1
38.	Robinson Crusoe	Daniel Defoe	1
39.	El Cristo de Espaldas	Eduardo Caballero Calderón	1
40.	Secretos para triunfar en la vida	Eliécer Salesman	1
41.	Fábulas de Esopo	Esopo	1
42.	La tortuga y la liebre	Esopo	1
43.	Los hermanos Karamazov	Fedor Dostoyevski	1
44.	La caja negra	Francisco Narla	1
45.	El rastro de tu sangre en la nieve	Gabriel García Márquez	1
46.	Los Funerales de la mamá grande	Gabriel García Márquez	1
47.	La increíble y triste historia de la cándida Eréndida y de su abuela desalmada	Gabriel García Márquez	1
48.	La mala hora	Gabriel García Márquez	1
49.	Rimas	Gustavo Adolfo Bécquer	1
50.	Cóndores no entierran todos los días	Gustavo Álvarez Gardeazábal	1
51.	El patito feo	Hans Christian Andersen	1
52.	El lobo estepario	Herman Hesse	1
53.	Cuentos de los Hermanos Grimm	Hermanos Grimm	1

54.	Manuela Sáenz	Hernán Rodríguez	1
55.	[Troya] ⁴¹	Homero	1
56.	Anaconda (en: Cuentos de la Selva)	Horacio Quiroga	1
57.	Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	1
58.	Las penas del joven Werther [Werther]	Johann Wolfgang von Goethe	1
59.	Viaje al centro de la tierra	Julio Verne	1
60.	La guerra y la paz	León Tolstói	1
61.	En busca del tiempo perdido	Marcel Proust	1
62.	Memorias de Adriano	Marguerite Yourcenar	1
63.	Las aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain	1
64.	Niebla	Miguel de Unamuno	1
65.	El príncipe	Nicolás Maquiavelo	1
66.	El perfume	Patrick Süskind	1
67.	La vida es sueño	Pedro Calderón de la Barca	1
68.	Diálogos	Platón	1
69.	El renacuajo paseador [Rin rin renacuajo]	Rafael Pombo	1
70.	Antígona	Sófocles	1
71.	A la diestra de Dios padre	Tomás Carrasquilla	1
72.	Blanca nieves	Tradición oral (Recop. Jacob y Wilhelm Grimm)	1
73.	Caperucita roja	Tradición oral (Recop. por Charles Perrault, Hermanos Grimm)	1
74.	Cenicienta	Tradición oral (Recop. por Charles Perrault, Hermanos Grimm)	1
75.	Los 3 cerditos	Tradición oral (Recop. Josep Jacobs)	1

⁴¹ Esta obra no existe, el docente podría estar aludiendo a una adaptación cinematográfica de la *Iliada*.

76.	Los miserables	Victor Hugo	1
77.	Hamlet	William Shakespeare	1
78.	Caja mágica	[s.d.] ⁴²	1

Fuente: Esta investigación.

En esta tabla podemos apreciar que los maestros discriminaron 78 obras como “clásicas”, 1 de las cuales puede ser una enciclopedia porque no se encuentran en internet sus datos bibliográficos. Esas obras corresponden aproximadamente a 60 autores, 4 de ellos anónimos y 4 obras son pertenecientes a la tradición oral, con varios recopiladores. Más de la mitad de las obras -47- cuentan con la referencia de un docente; 21 fueron referenciadas por entre 2 y 5 docentes, 3 obras por 6 a 7 docentes, y sólo 7 obras fueron mencionadas por más de diez docentes cada una.

Observemos que si bien la obra *María* es la que obtiene la mayor cantidad de menciones (36), el autor que se evidencia como mayor referente es Gabriel García Márquez, de quien encontramos referenciados títulos de 9 de sus obras: *Cien años de soledad* (27), *Crónica de una muerte anunciada* (15), *El coronel no tiene quien le escriba* (14), *La hojarasca* (7), *El amor en los tiempos del cólera* (2), *El rastro de tu sangre en la nieve* (1), *Funerales de mamá grande* (1), *La cándida Eréndira y su abuela desalmada* (1) y *La mala hora* (1). Este reconocimiento puede remitir a su trayectoria literaria (ganó el premio Nobel de literatura -1982-, siendo de los pocos autores latinoamericanos que han ganado esta distinción), y a su popularidad e incidencia en asuntos culturales y políticos del país, en donde ha sido reconocido como uno de los mejores escritores de nuestro tiempo.

Aproximadamente un 30% de las obras y autores referenciados hacen parte del canon literario propuesto por Bloom (1994): William Shakespeare (3), de Inglaterra; Dante

⁴² Se pone sin determinar [s.d.] porque no hay seguridad sobre a qué libro se hace referencia. Existe una obra llamada “La caja mágica” de la autora Teresa Sabate Rodie (link <https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/teresa-sabate-rodie/23269>) que hace parte de la colección los derechos del niño, 2, editada en 2009 por la Editorial S.A. Miguel A. Salvatella.

Aligheri (6), de Italia; Miguel de Cervantes Saavedra (28), de España; León Tolstoi (1), de Rusia; Johann Wolfgang Goethe (1), de Alemania; Homero (55), de Grecia; y junto con ellos Kafka (4), Albert Camus (1), Esopo (2), Fedor Dostoyevski (4), Fernando de Rojas (5), Gustavo Adolfo Bécquer (1), Herman Hesse (1), Honoré de Balzac (2), Marcel Proust (1), Marguerite Yourcenar (1), Mark Twain (1), Pedro Calderón de la Barca (1), Sófocles (3), García Márquez (69), Víctor Hugo (1) y Virgilio (3).

Obras como *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (3), *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne (1), *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder, *El perfume* de Patrick Süskind (1), *Raíces* de Alex Haley (1), *Las vírgenes del paraíso* de Bárbara Wood (1), *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1) si bien no hacen parte de la selección realizada por Bloom, han alcanzado un amplio reconocimiento a nivel mundial. Las dos primeras, se consideran parte de la literatura universal y las restantes como obras históricas, filosóficas o con un énfasis sociológico.

También es posible reconocer en la selección autores distintos a García Márquez que hacen parte del canon literario colombiano. Obras como *María* de Jorge Isaacs con 36 referencias, *La vorágine* de José Eustasio Rivera con 5, con 2 referencias, *El alférez real* de Eustaquio Palacios y *La rebelión de las ratas* de Fernando Soto Aparicio, y finalmente con 1 referencia, *El Cristo de espaldas* de Eduardo Caballero Calderón, *Cóndores no entierran todos los días* de Gustavo Álvarez Gardeazábal, *A la diestra de Dios padre* de Tomás Carrasquilla y *El renacuajo paseador* [llamado coloquialmente Rin rin renacuajo] de Rafael Pombo. Este último autor ícono de la literatura infantil colombiana. También encontramos obras latinoamericanas reconocidas dentro de los cánones de sus países. Compartiendo 3 referencias *El túnel* de Ernesto Sábato y *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos; *La araucana* de Alonso de Ercilla, el cuento *Anaconda* y la obra que lo contiene *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga.

Como textos no literarios pero canónicos desde la academia - en distintos niveles de escolaridad - podemos encontrar: con dos referencias *El discurso del método* [El Método] de René Descartes y con una, *Manuela Sáenz* de Hernán Rodríguez y *El*

príncipe de Nicolás Maquiavelo. Las otras obras: *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc (1), *Secretos para triunfar en la vida* de Eliecer Salesman (1), *Juan Salvador Gaviota* de Richard Bach (4) y *La caja negra* de Francisco Narla (1) no pertenecen a la categoría Literatura sino a la de libros de superación personal.

La mención hecha por los docentes de estas obras como “clásicos de literatura” puede corresponder a sus conocimientos previos sobre las características de una obra clásica, del mismo modo, evidencia que hay distintas posturas en relación con qué se denomina como literario. Por eso se podría entender la clasificación como obras literarias a aquellas que tienen carácter filosófico como *El discurso del método*, de René Descartes, o un carácter religioso como es el caso de la *Biblia*, que desde otra perspectiva puede leerse como una metáfora, como literatura. Esta situación también evidencia un punto de discusión actual sobre la formación literaria y el lugar usurpado por libros de “Superación personal” que en general carecen de los elementos transgresores propios de las obras literarias tanto en el abordaje de todos los temas como el trabajo profundo sobre el lenguaje que es la esencia de su componente estético. El título *Caja mágica* de Plan Internacional, como fue mencionado, carece de datos [s.d.].

En la tabla anterior, se evidencia que son pocas las obras que alcanzan más de 10 referencias por parte de los maestros. A continuación discriminamos las obras consideradas clásicas más referenciadas por los maestros, puesto que alcanzan entre 14 y 36 menciones:

Obras consideradas clásicas con mayor cantidad de referencias



Figura 15. Obras consideradas clásicas más referenciadas por el grupo de docentes

Esta figura es bastante interesante porque nos permite reconocer que entre este grupo de obras se encuentran 4 colombianas, 2 griegas y 1 española y que en su orden corresponden a dos autores colombianos, Jorge Isaacs y Gabriel García Márquez, el griego Homero y el español Miguel de Cervantes Saavedra. Este hallazgo permite pensar que en la educación de ese grupo de docentes que laboran en el Departamento del Cauca, subyace la idea de canon occidental propuesto por Bloom combinado con la adopción de un canon de literatura colombiana.

María (36), novela romántica por excelencia, está en el imaginario junto con la *Odisea* (31), novela de aventuras. En un nivel similar *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (28), *Cien años de soledad* (27) y la *Iliada* (24), y en menor proporción *Crónica de una muerte anunciada* (15) y *El coronel no tiene quien le escriba* (14).

Autores de las obras de literatura consideradas como clásicas

Este aspecto no se solicitó de manera explícita en el ítem, no obstante, fue resuelto por 26 docentes, 20 que incluyeron además de los títulos leídos, los autores de esas obras u otros; y 6 que sólo recordaron o mencionaron autores. Como se indicó la idea de un canon oculto puede revelarse también gracias a los títulos contenidos en las respuestas al

ítem. Se pone con asterisco los nombres de los autores completados para la investigación. Los docentes referenciaron 32 nombres de autores por fuera de los 25 que estaban implícitos en las obras referidas. Así, fue posible establecer la siguiente información:

Tabla 14. Autores de las obras consideradas como clásicas por el grupo de docentes

Cant.	Autor(es)	Frecuencia
1.	Gabriel García Márquez	51
2.	Homero	36
3.	Jorge Isaacs	34
4.	Miguel de Cervantes Saavedra	28
5.	Anónimo	13
6.	Dante Alighieri*	6
7.	Antoine de Saint Exupéry*	5
8.	Fedor Dostoyevski	5
9.	Fernando de Rojas*	5
10.	José Eustasio Rivera*	5
11.	Ernest Hemmingway*	4
12.	Franz Kafka	4
13.	Rafael Pombo	4
14.	Richard Bach*	4
15.	Obras de la tradición oral *	4
16.	Ernesto Sábato*	3
17.	Esopo	3
18.	Hermanos Grimm	3
19.	Juan Ramón Jiménez*	3
20.	Rómulo Gallegos*	3
21.	Virgilio*	3
22.	William Shakespeare	3
23.	Albert Camus	2
24.	Descartes	2
25.	Eustaquio Palacios	2
26.	Fernando Soto Aparicio*	2
27.	Honoré de Balzac	2

28.	Jostein Gaarder*	2
29.	Julio Verne	2
30.	León Tolstói	2
31.	Sófocles*	2
32.	Alex Haley	1
33.	Alonso de Ercilla*	1
34.	Barbara Wood*	1
35.	Jorge Luis Borges	1
36.	Carlos Cuauhtémoc*	1
37.	Daniel Defoe*	1
38.	Eduardo Caballero Calderón*	1
39.	Eliécer Salesman*	1
40.	Francisco Narla*	1
41.	Gustavo Adolfo Becker	1
42.	Gustavo Álvarez Gardeazábal*	1
43.	Hans Christian Andersen*	1
44.	Herman Hesse*	1
45.	Hernán Rodríguez	1
46.	Horacio Quiroga	1
47.	Johann Wolfgang Goethe*	1
48.	Marcel Proust	1
49.	Marguerite Yourcenar	1
50.	Mark Twain*	1
51.	Nicolás Maquiavelo*	1
52.	Patrick Süskind*	1
53.	Pedro Calderón de la Barca*	1
54.	Platón	1
55.	Tomás Carrasquilla*	1
56.	Victor Hugo*	1
57.	Miguel de Unamuno*	1

Fuente: Esta investigación

Es interesante reconocer que sólo 4 autores logran una frecuencia de 25 o más referencias: Gabriel García Márquez (51), Homero (36), Jorge Isaacs (34) y Miguel de Cervantes Saavedra (28). Un autor logra seis referencias, Dante Alighieri, y nueve, entre

4 y 5 referencias: Ernest Hemingway (4), Franz Kafka (4), Rafael Pombo (4) y Richard Bach (4) y Antoine de Saint Exupéry (5), Fedor Dostoyevski (5), Fernando de Rojas (5) y José Eustasio Rivera (5). También es interesante reconocer obras y autores de literatura infantil y juvenil en esta selección como Rafael Pombo (4), Esopo (3), los Hermanos Grimm (3), Juan Ramón Jiménez (3) Julio Verne (2), Gustavo Adolfo Becker (1), Hans Christian Andersen (1), Horacio Quiroga (1) Mark Twain (1), Tomás Carrasquilla (1), obras anónimas (13) y de Tradición oral (1)⁴³.

De la anterior información también es posible rastrear la cantidad de autores que cada maestro referenció en su respuesta, considerando aquellos que están implícitos en los títulos de las obras.

Tabla 15. Cantidad de autores referenciados por docente

Cantidad de autores referenciados	Docentes	%
Ningún autor	29	25
Un solo autor	15	22
Dos autores	25	15
Tres autores	17	13
Cuatro autores	15	13
Cinco autores	5	4
Seis autores	5	4
Siete autores	4	3
Once autores	1	1
Total	116	100

Fuente: Esta investigación.

A partir de esta tabla se puede reconocer que un 25% de los maestros (29) no referencian autor ni obra alguna. Del mismo modo, el 50% de los maestros (57)

⁴³ Se incluyen las obras anónimas y de tradición oral dentro de la categoría de literatura infantil y juvenil debido a que según Cervera, sus horizontes se han ensanchado en la inclusión de estos materiales. Dentro de las obras anónimas los docentes referenciaron: *El lazarillo de Tormes*, *El mío Cid*, *La Biblia* y *Las mil y una noches*, y en las de tradición oral *Los tres cerditos*, aunque igual que las obras de los Hermanos Grimm y Perrault se recuperó de la tradición, recopilada por el folklorista, traductor y crítico literario Josep Jacobs.

mencionan entre 1 y 3 autores; el 17% de 4 a 5 autores; sólo el 8% menciona más de 5 autores, 1 sólo más de 10 obras. Lo anterior permite considerar que aunque la mayoría de docentes afirma que les gusta la literatura como se presenta en el ítem anterior, sólo un grupo reducido actualizó su saber enciclopédico indicando diversas obras clásicas. Si la formación literaria, implica la posibilidad de “poner en juego un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (MEN, 1998, p. 51), un acervo de 10 obras o menos podría resultar quizá reducido frente a la vastedad de la producción literaria universal y la diversidad de características que presenta. Situación que tiende a profundizarse si se asume dentro de la política educativa la reducción o abolición de las humanidades y artes en aras de fomentar la innovación tecnológica, el emprendimiento y la formación laboral “respondiendo a las exigencias del siglo XXI”.

Situación de lectura de las obras literarias consideradas clásicas

La pregunta formulada a los docentes “índice ¿en qué situación las leyó?” se encuentra ligada al enunciado anterior y fue resuelta sólo por 30 de los 116 maestros, lo que representa un 25%. Las respuestas se pueden dividir en tres tipos, las que hacen referencia al entorno en el que leyeron las obras clásicas (colegio, universidad), las que remiten a la época (juventud, de estudio, noviazgo) y las que aluden a las condiciones que generaron su lectura (por obligación, espontáneamente, por recrearse, iniciativa personal, etc.). Varios docentes señalaron diversos contextos para su lectura. Por tanto, refirieron más de una situación. A continuación se clasifican las respuestas atendiendo a la recurrencia de la situación o razón:

Situaciones de lectura de las obras consideradas como clásicas

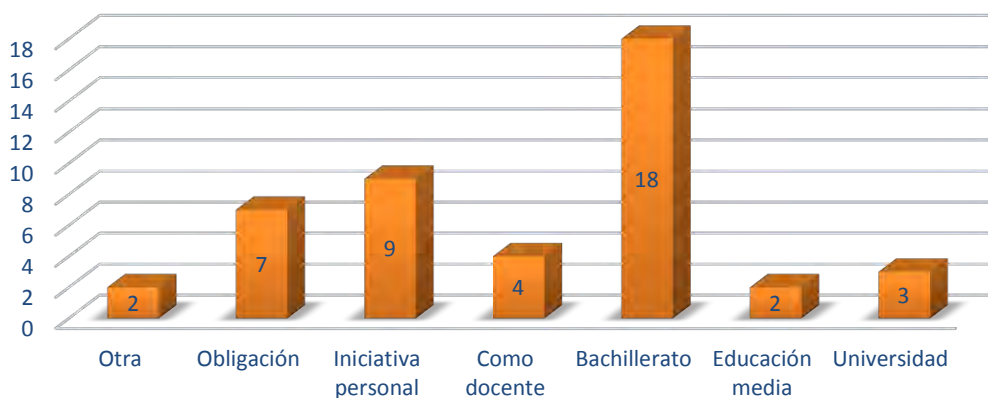


Figura 16. Situación de lectura de las obras consideradas como clásicas por los docentes

Analizando las situaciones de lectura como los contextos en que fueron leídas las obras consideradas clásicas, se encuentra en la figura anterior que 23 de las 30 respuestas aluden a contextos escolares, en particular, 20 indicaron que la lectura se dio en el transcurso del bachillerato donde están incluidos 4 años de educación básica y 2 de educación media. En poca proporción mencionaron la universidad (3).

Las situaciones de lectura, entendidas también como motivaciones o razones para leer, se pueden tipificar en dos extremos, la lectura por interés –sea personal/profesional o placer- y la lectura por obligación – en contexto de estudio o trabajo-, aunque también hay que reconocer puntos medios con la confluencia de ambas situaciones. En las que predomina el interés se encuentran las siguientes 8 respuestas: 15. “Me gusta la literatura... He leído *La Odisea*, *La Vorágine*, *Cuentos de mamá grande*, cuando uno se encuentra solo no hay mejor compañía”, 78. “Alguna. La María [sic] de Jorge Isaac, Cien años de soledad. El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez, en el colegio, por interés personal”, 96. “Cuando estudié en el bto, [sic]⁴⁴ leí muchas obras ya

⁴⁴ “Bto” es una abreviatura de “bachillerato”.

que era interna y nos quedaba mucho tiempo. La verdad es que no recuerdo sus nombres”, 101. “Si, [sic] me gusta leer. Crónicas de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez. La María de Jorge Isaac, espontáneamente”, 107. “Una obra clásica que me gusta mucho trabajar es el *Alférez Real* de Eustaquio Palacios. El Quijote nunca lo termino pero no se me quitan las ganas, mientras más lo leo, siento que no encuentro todo lo que tiene. Las mil y una noches. Cuentos de los hermanos Grim” [Sic]⁴⁵, 109. “En un término regular: La María, la leí en un principio para saber de qué se trataba y luego la volví a leer para analizar el tema del romanticismo”, 113. “Sí, mucho. He leído obras como *La María* [sic], *Cien años de soledad*, *Los hermanos Karamazou* [sic]⁴⁶, *El mundo de Sofía*, *Los Diálogos de Platón*, *La Metamorfosis*... las leí motivada por conocer, por recrearme” y la 115. “Si, [sic] la Celestina, Crónica de una muerte anunciada, Don Quijote, Anaconda, Cuentos de la Selva, etc. como hobby, tiempo libre y como auto-labor educativa”.

Por otra parte, son 7 las respuestas en las que se reconoce la obligatoriedad, aunque en 5 de éstas se evidencia la experiencia como un evento lejano: 12. “Las obras clásicas **cuando quedaban como tarea en el colegio**. He leído varias obras de Gabriel García”, 34. “Como dije antes no tengo el hábito de la lectura, **cuando estudiaba el bachillerato leí por obligación** La Hojarasca, El coronel no tiene quien le escriba, el Quijote”, 45. “No. La Ilíada, la Odisea, **porque me tocó leerlas cuando estaba en el bachillerato.**” 89. “Las obras de este tipo que he leído **fue por exigencia del profesor de Español** en secundaria. Don Quijote, La Celestina, La Iliada, La Odisea” y 95. “La mayoría de las obras clásicas leídas **fueron impuestas en el bachillerato** como La Odisea, La Ilíada, Cien años de Soledad, La Celestina, La María”. Las otras dos, evidencian ese punto medio, si bien se reconoce la obligatoriedad, al parecer esa imposición fue menguada en una segunda experiencia lectora: 6. “Me gusta ya que nos aparta un poco de lo violento que es el país ahora. **Las obras que leí son por requisito en el colegio** pero ahora ya les

⁴⁵ La corrección es “Grimm”.

⁴⁶ La corrección es “Karamazov”.

he tomado sentido y unas las he presentado en video y se han aceptado” y 60. “Crónicas de una muerte anunciada, Juan Salvador Gaviota, La María, Cien años de Soledad, La caja negra, un rastro de tu sangre en la arena, léidas **por pedido de los profesores** y por interés propio”.

Finalmente en la categoría “otras” fueron clasificadas las siguientes 2 respuestas: 102. “Yo recuerdo hace tiempo leí La María, en mi tiempo de juventud y novia El Lazarillo” y 103. “Cien años de soledad, El amor en los tiempos del cólera, la Ilíada, La Odisea y las he leído en grupo”. La primera respuesta podría denotar interés pero no es totalmente claro, se referencia más bien el momento de vida del docente en que se dio la lectura. En la segunda, tampoco es claro a qué hace referencia la frase “y las he leído en grupo”, podría sugerir que como docente las propuso a sus grupos, o que hizo parte de algún grupo con el que compartió esta lectura.

Cuatro docentes indicaron en sus respuestas cómo su experiencia de lectura también influyó en la selección literaria que hacen para sus estudiantes: la respuesta número 6, “Me gusta ya que nos aparta un poco de lo violento que es el país ahora. Las obras que leí son por requisito en el colegio pero ahora ya les he tomado sentido y unas las he presentado en video y se han aceptado”, la respuesta número 109 “En un término regular: La María, la leí en un principio para saber de qué se trataba y luego la volví a leer para analizar el tema del romanticismo” -aunque aquí es ambiguo saber si el análisis se hizo con fines académicos de estudio del docente, iniciativa propia o fines laborales-; la respuesta número 114 “Si, la Ilíada, Odisea, la Divina Comedia, algunos capítulos del Quijote, primero en la universidad y segundo en actividades laborales” y la respuesta número 115 “Si, la Celestina, Crónica de una muerte anunciada, Don Quijote, Anaconda, Cuentos de la Selva, etc. como hobby, tiempo libre y como auto-labor educativa.”

Como se mencionó al inicio de este ítem se encuentra que un porcentaje mínimo de docentes explicitaron las situaciones o contextos en los que se dio la lectura de las obras clásicas. En las respuestas en las que estas se explicitaron se evidencia que la situación o contexto que dio lugar a esta lectura es el ámbito académico (educación básica, media y

universitaria). En ese orden de ideas, puede afirmarse que fueron muy pocos los docentes que mencionaron leer por iniciativa propia, es decir, por interés personal o placer. Lo cual invita a la reflexión sobre el acercamiento y lugar que pueden tener las obras clásicas en la formación del sujeto, así como la posibilidad de generar procesos de lectura literaria en un camino que se vaya ensanchando hacia la curiosidad y la autonomía, considerando que 99 docentes del grupo cuentan con más de 6 años de experiencia en su profesión.

Desde una comprensión de lo que solicitan los estándares curriculares pareciera que no se logra un incremento en espiral de los niveles de lectura y autonomía, por lo menos en lo que respecta a la lectura literaria. Las prácticas que los docentes experimentaron con la lectura literaria en su juventud, así como las que han realizado luego como maestros, se evidencian limitadas, para salir de este círculo se requeriría la formación de un docente con más curiosidad, iniciativa y exploración sobre diversas obras, tarea en la que la biblioteca escolar y un bibliotecario idóneo entrarían a jugar un papel fundamental al interior de las instituciones educativas mediante el acceso y apoyo en los procesos de lectura y producción textual de la comunidad educativa. Esta oportunidad le permitirá generar unas prácticas pedagógicas, que inculquen en sus estudiantes procesos de inquietud lectora y motivación que les permita convertirse en lectores y productores autónomos de textos. Es preciso, sin embargo, reconocer que una apropiación real de esos referentes curriculares (estándares y ahora DBA), en un momento dado, y a instancias de prácticas pedagógicas adecuadas, podría orientar a la formación ciudadana con criterios sociales, éticos, culturales y políticos con visión de futuro.

Concepción de clásico

Como se plantea en el marco teórico, existen fuertes conexiones entre literatura clásica y los textos canonizados. Del mismo modo, hay diversos modos de considerar la cualidad de *clásicos* en la literatura. Aspectos como *tiempo*, *vigencia*, *trascendencia*,

importancia, universalidad, entre otras, son clave en el momento de identificar un texto como *clásico*.

A continuación se presentan las respuestas brindadas por los docentes a la siguiente pregunta ¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó? incluida en el 5to ítem seleccionado (Ver Apéndice C, tabla 5). La respuesta a esta pregunta implicaba que el docente explicitara las razones que tuvo para otorgar la denominación de clásicos a las obras relacionadas en el ítem anterior. En líneas generales se pueden caracterizar las respuestas de la siguiente manera:

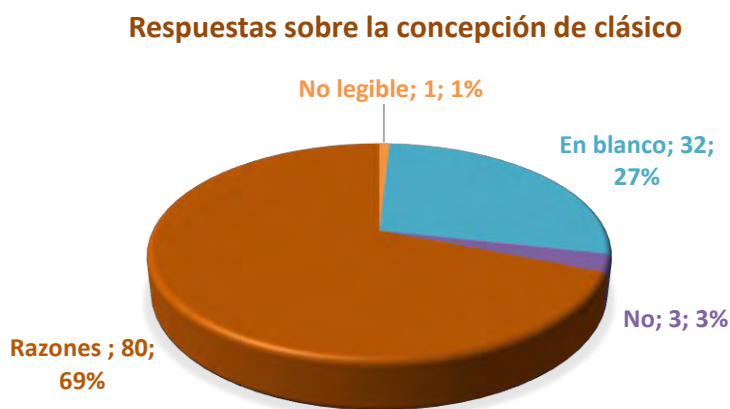


Figura 17. Respuestas sobre la concepción de clásico

Como puede apreciarse en la figura, 32 respuestas quedaron en blanco, 1 no legible, 3 incluyeron la negación “No” y 80 docentes explicitaron sus razones, lo que significa que sólo un 69% resolvieron la pregunta. Es interesante detenerse en las respuestas en blanco de este ítem, ya que en contraste con el anterior, se duplicaron. Es decir, fueron 16 docentes los que dejaron en blanco el ítem sobre su gusto por la literatura y qué obras clásicas leyeron y son 32 los que dejaron en blanco la pregunta sobre su concepción de clásico. Podría aventurarse como hipótesis que explicitar la “idea de clásico” fue asumida como una tarea compleja puesto que la consigna dada invitaba a explicar y a definir.

Ahora bien, atendiendo a la imprecisión del concepto y a las múltiples conexiones que tiene se optó por reconocer algunos elementos comunes en las respuestas, las cuales se agruparon por sus recurrencias en 8 indicadores o palabras clave: importancia; tiempo/vigencia; contenido; experiencia generada; modelo/aportes a la literatura; antigüedad; estilo; y universalidad. Éstos indicadores no se presentan de manera individual sino que en muchas ocasiones están ligados a otros argumentos, y por otro lado, si bien en sí mismos no pueden ser calificados de acertados o errados, las ideas asociadas a ellos en ocasiones configuran algunas representaciones equivocadas con respecto a la formación lectora y literaria que puede incidir en los procesos de enseñanza durante la educación formal. A continuación se presenta la cantidad de docentes que referencian cada indicador de manera explícita. Como son no excluyentes, algunas respuestas aluden a varios conceptos.

Elementos presentes en las respuestas de los docentes sobre la noción "clásico"

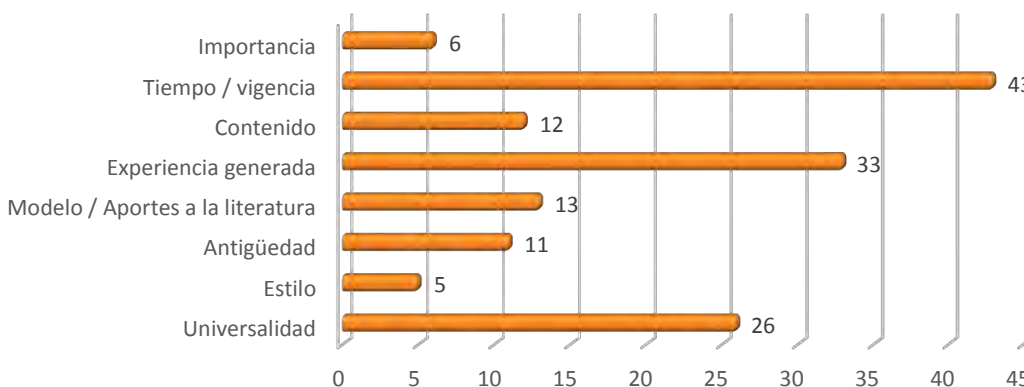


Figura 18. Elementos presentes en las respuestas de los maestros sobre la noción "clásico"

En el indicador "antigüedad" se consideraron las respuestas en las que se asume lo clásico como propio de la época clásica [aludiendo a las culturas romana o griega], es decir, como una categoría a la que pertenecen las obras que se generaron en ese momento

histórico. Entre estas se consideraron 11 respuestas: la número 6, “Pues son de la época antigua y que hace años eran novedosas en la época que estudié”; la número 11, “Por el tiempo en que se han desarrollado y su importancia y su vigencia”; la número 17, “Porque pertenecen a un tipo de literatura que se desarrolló en una época determinada y con características de esa época pasadas que ya no se repiten”; la número 19, “Porque son antiguas y muy conocidas”; la 34, “Por la época a la que pertenecen”; la 78 “Porque pertenece en la historia”; la 80, “Son obras clásicas porque perduran a través del tiempo, su lectura refiere a personajes e historias de tiempos memorables”; la 87, “Creo que se les denomina clásicos porque no salen del mercado, todo el mundo los conoce y hacen parte de una época especial de la historia”; la 89 “Porque son antiguas”; la 96 “Porque nos remiten a exigencias y normas de su época”; y la 111 “Porque son obras que han transcurrido en el tiempo y han dejado huella y son muy importantes”. Como es posible apreciar, se alude a que la cualidad de clásico de las obras referidas obedece a que pertenecen a una época particular, “clásica, antigua”. No obstante, en varias respuestas se presenta más de un argumento. Un elemento a resaltar es que para algunos la antigüedad parecería asociada a que brindan un conocimiento histórico importante o la posibilidad de reconocer y comprender épocas memorables, puesto que son obras “con características de esa[s] época[s] pasadas que ya no se repiten”, “su lectura refiere a personajes e historias de tiempos memorables”, “hacen parte de una época especial de la historia” o “nos remiten a exigencias y normas de su época”.

En el indicador “estilo” se consideraron las respuestas que aluden a que lo clásico tiene que ver con el lenguaje utilizado y la forma de emplearlo. Se incluyeron 5 respuestas: la número 10, “Creo que son clásicos por el estilo”; la número 12, “Lo selecto de la escritura, el lenguaje que se emplea”; la número 43 “Porque utiliza términos de épocas pasadas o antiguas”; la número 82, “Obras clásicas se diferencia de las otras por su contenido, el lenguaje”; la número 86, “Por la majestuosidad de la redacción, son libros algo extensos, etc.” En efecto, uno de los elementos que distinguen la literatura

del lenguaje ordinario radica en el cómo dice. No obstante, no es un estilo particular el que determina si una obra es clásica o no.

En el indicador “contenido” se incluyeron las 12 respuestas en las que se asume que lo clásico tiene que ver con los temas abordados por los textos literarios. Hacen parte de esta categoría la respuesta número 4, “Porque siempre hay un héroe vencedor en una guerra”; la número 7 “Por su gran apogeo y caracterización”; la número 23, “Porque tienen un sentido picaresco y llamativo”; la número 31, “Porque parten de una realidad y una historia que ya sea fantástica o real”; la número 45 “Porque son sucesos históricos, fantásticos”; la número 51, “Son narraciones de amor, sentimiento y razonar sobre la verdad de las ciencias”; la número 58 “Porque nunca pasan de moda y son patrimonio para la humanidad aportando unas bases valiosas psicológicas para la formación personal y profesional de la humanidad”; la número 82, “Obras clásicas se diferencia de las otras por su contenido, el lenguaje”; la número 105, “Porque no pasan de moda y sus temas, asuntos, son actuales”; la número 107 “Nunca pasan de moda, así cambien las generaciones han sido, son y seguirán siendo útiles, valiosas e interesantes”; la número 109 “Se denominan clásicas por su contenido”; la número 112 “Son clásicos por su contenido literario y huella que han dejado en la literatura universal”. Como es posible reconocer, frente al contenido no sólo se alude a subgéneros literarios sino también a la estructura de los textos y al lugar que pueden ocupar en la sociedad. En las referencias a subgéneros mencionan narraciones de aventuras o a cuentos maravillosos (un héroe), a obras picarescas, fantásticas, a la ficción histórica, obras sobre el amor, la verdad de las ciencias (ciencia ficción que en ocasiones deja de serlo), a obras que tratan la formación personal y profesional, obras realistas de temas actuales, etc. Este criterio quizá lleva a equívocos porque la literatura tiene la licencia de abordar todos los temas y ámbitos (reales e imaginarios) y seguramente no radica en este elemento su calidad ni su condición de clásico.

El indicador “Modelos / aportes a la literatura” está fuertemente asociado a los anteriores, no obstante, se discriminaron aquellas respuestas en las que se considera que

las obras se convierten en hitos para la historia de la literatura de un país o a nivel universal. Fueron incluidas las siguientes 13 respuestas: la número 5 “Son clásicas porque son modelo y aunque pasen generaciones se leerán”; la número 8 y 110 “Porque son modelos”; la número 14 “Por todo lo que aportaron a la literatura; la biblia porque es la máxima obra, el manual de la vida”; la número 20 “Porque son obras que a través del tiempo han tenido gran trascendencia en la literatura a nivel global”; la número 39 “Son obras importantes de la literatura, se han leído todo el tiempo y son modelos”; la número 40 “Porque son obras universales que nunca pasan de moda en la literatura”; la número 92 “Porque han servido para formar otras literaturas”; la número 17 y 96 “Porque nos remiten a exigencias y normas de su época”; la número 100 “Porque han tenido referencia o han servido de modelo para otras formas de literatura”; la número 112 “Son clásicos por su contenido literario y huella que han dejado en la literatura universal”; la número 115 “Porque se han reconocido significativamente en todo el mundo y a casi todo mundo dejando un gran aporte literario”. En estos argumentos, se expresa el reconocimiento que hace este grupo de docentes de la tradición literaria, un elemento importante considerando que la crítica configura parte del circuito en el que las obras son valoradas y puestas en niveles centrales o periféricos en las sociedades; aquí podemos reconocer algunos planteamientos de Calvino (1994):

VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres). [...]

VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima. (p. 9)

Como se puede apreciar en la figura 18, el indicador “universalidad” fue uno de los tres más referidos (26). La “universalidad” se puede concebir como aquello que se conoce en todas partes o que representa un interés o valor general para personas de distintos contextos y épocas. De manera más sencilla también se denomina universal a aquello que es conocido y compartido por todos, como en el caso de los derechos humanos. Se seleccionaron aquellas respuestas en las que se hace referencia a las definiciones anteriores, a partir de un lector “general” e incluso aquellas ideas en las que

se menciona el aporte de este tipo de obras a la literatura como arte. Con relación a concebirse lo universal como un valor general, para la vida, las personas, o la literatura están: la número 14 “Por todo lo que aportaron a la literatura; la biblia porque es la máxima obra, el manual de la vida”; la número 20 “Porque son obras que a través del tiempo han tenido gran trascendencia en la literatura a nivel global”; la número 33 “Porque llevan muchos años entre el público y siguen teniendo relevancia”; la número 39 “Son obras importantes de la literatura, se han leído todo el tiempo y son modelos”; la número 40 “Porque son obras universales que nunca pasan de moda en la literatura”; la número 59 “Porque en muchas partes del mundo las han leído independiente del tiempo y el espacio”; la número 63 “Porque son obras universales y nunca caen en decadencia, permanecen vivas y llaman mucho la atención a los lectores”; la número 67 “Porque las ha leído un gran numero [sic]⁴⁷ de personas sin importar el tiempo y el contexto”; la número 73 “Porque son de reconocimiento mundial y poseen cualidades que perduran en el tiempo y el espacio”; la número 79 “Porque han sido reconocidas a nivel global, porque han dejado huella en la historia”; la número 106 “Porque son como la buena música: nunca pasan de moda (risas) porque trascienden en la historia del arte y la cultura”; la número 108 “Por la importancia y trascendencia que han tenido a nivel mundial”; la número 112 “Son clásicos por su contenido literario y huella que han dejado en la literatura universal”; la número 113 “Porque han revolucionado el pensamiento a través de la historia. Porque sus actores han dejado huella”; la número 114 “Porque han trascendido en espacio y tiempo, siguen vigentes, continúan cautivando y dialogan en cualquier contexto”; y finalmente la número 115 “Porque se han reconocido significativamente en todo el mundo y a casi todo mundo dejando un gran aporte literario”. Esta “universalidad” a la que aluden las respuestas anteriores, como bien lo expresan algunos probablemente está dada porque las obras en diversas latitudes son reconocidas por su calidad literaria y la experiencia estética que generan, pero no alude a que sean obras que todo el mundo entienda, que son populares porque todos las conocen,

⁴⁷ La corrección es “número”.

lo cual se convierte en un equívoco y lleva a que en algunos contextos se quieran leer obras de gran complejidad narrativa en la educación primaria o en secundaria, sin que se reflexione sobre las mediaciones necesarias para acercar al lector a la experiencia que generan. En este sentido encontramos las siguientes respuestas: la número 2 “Se denominan clásicas porque permiten que el lector se ubique, que el lector analice, se enamore, se encarrete de lo leído”; la número 13 “Porque son aptas para toda clase de público”; la número 19 “Porque son antiguas y muy conocidas”; la número 32 “Porque es una obra que al público [sic]⁴⁸ le gusta”; la número 35 “Son para cualquier público [sic] y van de época en época”; la número 60 “Son populares, no pasan de moda y muy comentadas”; la número 75 “Porque la mayoría de las personas las leen”; la número 76 “Porque son muy populares y asequibles a todos”; la número 87 “Creo que se les denomina clásicos porque no salen del mercado, todo el mundo los conoce y hacen parte de una época especial de la historia”; y finalmente la número 101 “Porque son populares y conocidas”.

La palabra “importancia”, es una noción transversal en la mayoría de definiciones que profundizan sobre las obras clásicas. En las respuestas de los docentes, sólo 5 la mencionan de manera explícita, aunque está implícita en los conceptos vigencia, modelo y universalidad. Estas son: la número 11 “Por el tiempo en que se han desarrollado y su importancia y su vigencia”; la número 39 “Son obras importantes de la literatura, se han leído todo el tiempo y son modelos”; la número 108 “Por la importancia y trascendencia que han tenido a nivel mundial”; la número 111 “Porque son obras que han transcurrido en el tiempo y han dejado huella y son muy importantes”; y la número 116 “Porque son obras que tuvieron una gran importancia y que ahora siguen teniéndola”.

El tiempo y la experiencia generada en los lectores son factores determinantes para que una obra se considere clásica. Como indicadores fueron los más referenciados por el grupo de docentes y como pudo apreciarse, estaban explícitos en las respuestas de los indicadores anteriores, tiempo/vigencia (43) y experiencia generada (33).

⁴⁸ La corrección es “público”.

A continuación se presentan las respuestas en las que se alude a ambos indicadores de manera exclusiva, es decir, que no estaban presentes en las respuestas de los indicadores anteriores. Sobre el “tiempo/vigencia”, 9: la número 3 “Porque tienen vigencia a través de los siglos como Don Quijote”; la número 49 “Por ser historias que aunque pasen los años no pasarán de moda”; la número 61 “Porque perduran al transcurrir del tiempo”; la número 62 “La Ilíada, la Odisea, perduran en el tiempo”; la número 65 “Perduran a través del tiempo”; la número 72 “Son clásicos porque trascienden en el tiempo”; la número 77 “Porque a pesar que transcurre el tiempo siguen estando de generación en generación”; la número 84 “Por su gran trayectoria y acogida que han tenido a través del tiempo”; y la número 103 “Porque no pasan de moda”. Sobre la “experiencia generada” las siguientes dos respuestas: la número 24 “Porque me trae muchas enseñanzas” y la número 88 “Han marcado vidas escolares, docentes, padres de familia. Hace mención de una serie de cuentos que son del agrado para un buen grupo de personas”.

Presentados estos resultados se puede decir que en las respuestas de los maestros hay una aproximación a las nociones revisadas en el marco teórico. En estas respuestas encontramos algunos denominadores comunes que están presentes en la variedad de comentarios de este apartado. Incluso es válido no tener una acepción precisa. Se aduce que la característica principal de los clásicos es el lenguaje con que son construidos o narrados (su estilo), su contenido, la popularidad que alcanzan, su importancia para la literatura, su permanencia en la historia. También es importante considerar que un 31% de los maestros dejó su respuesta en blanco y tres escribieron “No”, podría pensarse que el hecho de que su formación universitaria sea distinta a literatura les generó inseguridad para intentar dar una definición.

Por otra parte, es importante destacar que los listados de obras revisados en el enunciado anterior también sugieren una idea de la concepción de “clásico” del grupo de docentes. En sus respuestas incluyen indistintamente, obras escritas desde el siglo XVI en adelante: desde *La Ilíada* o *La Biblia*, pasando por *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* hasta *El túnel* o *Cien años de soledad*. Se puede afirmar entonces, que en

las respuestas sobre las obras hay una representación de lo “clásico” como lo más comentado o “canonizado” no delimitado por la época, es decir, no como lo perteneciente a la antigüedad griega y romana. Lo cual no es desajustado, en modo alguno y está de acuerdo con una de las acepciones sobre canon que se retoman en el marco teórico, en particular, Calvino (1994) y Machado (2002) en sus reflexiones sobre los clásicos. Es la experiencia que van generando estas obras en los lectores, su diálogo con sus antecesores y con los distintos contextos, el impacto en el imaginario y en la tradición que hace que hagan parte del inconsciente colectivo e individual, lo que hace que superen la barrera de la época en la que aparecen. Su posibilidad de seguir descubriéndose para el lector, que le suscita múltiples lecturas en el transcurso de sus vidas, pero que requieren unas condiciones para poder apreciarse. Este es un punto sobre el que es importante detenerse como mediador porque la experiencia literaria tiene un vínculo de dependencia muy fuerte con la experiencia de lectura.

Articular estas definiciones tiene un punto de llegada, o mejor, una clave que han suministrado los propios docentes: estos textos pueden ser leídos por diversas generaciones, debido a su universalidad, vigencia, atemporalidad pero en las mejores condiciones. Lo que nos lleva a concebirlos como bienes de la humanidad y reflexionar sobre la necesidad de democratizar su acceso, es decir, lograr que sean socializados y accesibles a toda la población, lo cual no representa un aspecto menor, pues pone de relieve el carácter político y de construcción de ciudadanía de la lectura y la literatura.

Relación del grupo de docentes con la literatura infantil

Y entre tanto, el hambre aumentaba, aumentaba sin cesar, y lo único que aliviaba al pobre Pinocho era bostezar, y daba unos bostezos tan largos que a veces la boca le llegaba al lugar de las orejas. Y después de bostezar, escupía, y sentía como si el estómago se le saliera por la boca.

Entonces, llorando de desesperación, decía:

– El Grillo-Parlante tenía razón. He hecho mal rebelándome contra mi papá y escapando de casa... ¡Si mi papá estuviera aquí, ahora no bostezaría de este modo tan espantoso! ¡Ay, qué enfermedad más horrible es el hambre!

Pero de repente le pareció ver en el montón de los desperdicios una cosa redonda y blanca que tenía todo el aspecto de un huevo de gallina. Dar un salto y abalanzarse sobre él fue cosa de un momento. Era un huevo de verdad.

Es imposible describir la alegría de la marioneta: hay que imaginársela. Casi creía estar soñando, y miraba y remiraba el huevo, lo tocaba con las manos, lo besaba, y decía mientras lo besaba:

– ¿Y ahora, cómo lo prepararé? ¿Haré una tortilla? ¡No, es mejor escalfarlo! Claro que... ¿No estaría más sabroso si lo friera en la sartén? ¿Y si lo hiciera pasado por agua? No, lo más rápido es escalfarlo o freírlo. ¡Tengo demasiadas ganas de comérmelo!

Dicho y hecho. Colocó una sartén sobre un brasero lleno de ascuas, puso en la sartén un poco de agua en lugar de aceite o mantequilla, y cuando el agua empezó a humear ¡crac!..., rompió la cáscara del huevo y la abrió para echarlo dentro.

Pero en vez de la clara y la yema salió un pollito muy alegre y ceremonioso que dijo, haciendo una bonita reverencia:

– ¡Muchas gracias por haberme ahorrado el trabajo de romper la cáscara, señor Pinocho! ¡Hasta la vista, que le vaya bien y muchos recuerdos a la familia!

Dicho esto, abrió las alas, salió por la ventana, que estaba abierta, y se alejó volando hasta perderse de vista (Collodi, 2003, pp. 24-25).

Explorar la relación de los maestros con la literatura infantil es uno de los puntos álgidos de la presente investigación. En este apartado se logran caracterizar los siguientes aspectos: el reconocimiento de la categoría literatura infantil⁴⁹; la percepción de gusto o no por la literatura infantil y sus razones; y el reconocimiento de obras y autores; todo lo cual hace parte de los ítems 4 y 5 (Ver Apéndice C, Tablas 4 y 5). En los enunciados se utiliza la denominación “literatura infantil y juvenil” considerando que a partir de los medios de comunicación y en distintos eventos culturales del país se viene utilizando esa denominación (desde el 2007 tiene lugar en Bogotá el Festival de libros para niños y jóvenes impulsado por la Cámara Colombiana del Libro, desde el 2006 se lleva a cabo en Medellín el Encuentro Nacional de Promotores de Lectura, entre otras), así como en libros de texto escolar que la incluyen. Del mismo modo, se asumió como posibilidad que los docentes relacionaran en esta categoría aquella literatura presente en su infancia y juventud, durante parte de su educación formal, o en su condición actual de padres, maestros o adultos mediadores entre los textos literarios y los niños y jóvenes.

⁴⁹ Para el análisis se hará uso de la denominación “literatura infantil” que engloba lo infantil y juvenil como categoría académica.

Reconocimiento de la categoría literatura infantil

Para consolidar la información de esta primera pregunta se designaron 5 indicadores excluyentes: afirmativas (que incluye las que dicen “sí”, aquellas adjetivadas con algún aumentativo y cuando referencian algún subgénero), negativas (respuestas contundentes), dubitativas (un poco, algunas cosas, algo, muy poco, no mucho), omitidas (para quienes no contestaron ese enunciado del ítem y, en cambio, respondieron sobre si les gustaba o no) y en blanco (para quienes no contestaron todo el ítem). Los resultados se pueden apreciar en la siguiente figura:

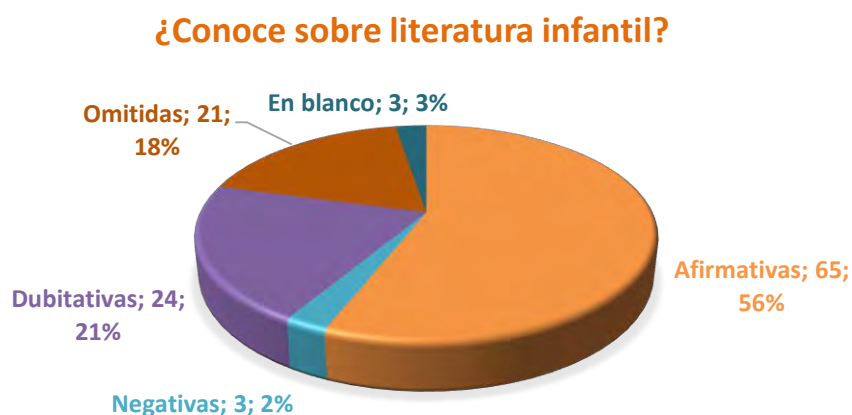


Figura 19. Reconocimiento de los docentes de la categoría “literatura infantil y juvenil”.

Por tratarse del reconocimiento de la categoría, puede afirmarse que sólo un 5%, indicaron no haber oído hablar al respecto, que corresponde a las respuestas negativas y en blanco. En la mayoría de respuestas omitidas, por ejemplo, se puede inferir una idea general sobre esta categoría, como lo muestran las siguientes respuestas: la número 37 “El Chavo, Los cuentos de los hermanos Grimm”; la número 96 “La literatura infantil. La he conocido en parte a través de audiovisuales. Me gusta porque me hace recordar que todos llevamos a un niño por dentro”. Estas respuestas podrían tomarse, por tanto, junto con las dubitativas que indican conocer “poco, algo, o muy poco”, como positivas. En líneas generales, se podría afirmar que el grupo de docentes reconoce que existe un tipo de textos dirigidos o más apropiados para niños y jóvenes. Así un 56% lo afirman

categoricamente, un 21% indica que conocen un poco o algo, un 18% aunque omiten este enunciado, se detienen en el siguiente afirmando que les gusta o por qué razón les parece importante y un 5% indican que no o no responden.

Este reconocimiento general puede obedecer a la difusión de los medios de comunicación, internet, las librerías, ferias y eventos del libro; a su experiencia como escolares en otra época o a la experiencia que viven procurando atender a las demandas e intereses de los niños y jóvenes con que trabajan. Igualmente pasa por reconocer que los niños y jóvenes tienen unas demandas particulares como escuchas y lectores y que existen unos productos socio-culturales escritos para suplirlas, como bien lo demuestra una de las respuestas negativas: la número 29. “No conozco sobre literatura infantil si me gusta, a través de esta los niños aprenden mucho y también les gusta”.

Otro punto a considerar es que las respuestas podrían ir delimitando como los docentes conciben la literatura infantil y juvenil y cuál ha sido su acercamiento. Encontramos en varias respuestas alusión a subgéneros y obras de corta extensión: “1. Cuentos, fábulas.”, “5. Cuentos, fábulas. Horacio Quiroga (cuentista), Tomas Carrasquilla, cuentos de Juan Rulfo.”, “37. El chavo, Los cuentos de los hermanos Grimm”, “22 y 23. Si, El Chavo, Los Simpson”, “50. La Gallina de los huevos de oro, El Principito, El coronel no tiene quien le escriba”, o “107. La literatura que trabajo es pensada según el grado de edad y una necesidad que quiero mejorar o cambiar. No soy una ducha en esto. Solo trabajo algunas obras como cuentos. El viejo y el mar. Otras Juan Salvador Gaviota, Juventud en éxtasis”. En otro momento sería inaceptable mencionar la literatura de Rulfo o García Márquez como infantil y juvenil, no obstante, cada vez más las editoriales apuestan a potenciar desde los procesos editoriales estrategias para mejorar las condiciones de legibilidad con anticipaciones acertadas a los textos (con apoyo desde la diagramación e ilustración) llevando estas obras a formatos propios de la literatura infantil.

La alusión de un docente a la serie de televisión titulada *El Chavo* y de dos docentes a *Los Simpsons* podría contener la idea implícita de que los docentes en mención no

asocian la palabra literatura con obra escrita o que conocieron ediciones en comics de estos programas. Por otra parte, hay dos obras referenciadas que circulan en las librerías como literatura de superación personal, la obra del filósofo estadounidense Richard Bach, de énfasis espiritual, así como la del conferencista y empresario mexicano Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

En otras respuestas también encontramos alusiones que expresan demandas a la literatura infantil y juvenil en relación con sus funciones recreativas y educativas, así como la consideración de que son obras que tienen una buena recepción en el público infantil, como la número 3 “Conozco sobre las fábulas de Esopo y cuentos de los hermanos Grimm porque son divertidos y dejan muchos mensajes”; la número 112 “Trabajo con textos de fábulas, cuentos y poemas. Me gusta y las uso como material para variar la dinámica de clase”; la número 57 “Sobre Rafael Pombo ya que a los niños les gusta mucho.”, la número 92 “Si conozco los cuentos infantiles de Rafael Pombo, son muy apetecidos por los niños”; la número 116 “Si y me gusta y además a mi hija le encanta que se los lea”; y la número 42 “Si viva la recreación”; otras respuestas, ponen en consideración que incluyen ilustraciones: la número 52 “Si, sobre Rafael Pombo es un método literario que se adentra a los niños tanto gráfico como reflexivo” y la número 110 “Si, por las temáticas e ilustraciones. Ediciones de Norma (Torres)” – en esta última el maestro no reconoce autores u obras sino una editorial y su colección -. E incluso una respuesta parece considerar dentro de la categoría literatura infantil obras escritas por los estudiantes: la número 25 “Cuentos relacionados al campo en ellos involucran temas de su entorno”.

Un elemento importante que se viene considerando en la investigación es el acceso a los materiales. En las respuestas a este enunciado, 2 docentes atribuyen su poco conocimiento a la inexistencia de materiales o el acceso limitado a ellos, por ejemplo, la número 83 “En la escuela que estuve trabajando anteriormente era muy poco el material existente”; la número 90 “Conozco un poco no más ya que nuestra institución cuenta con

poco material”; y la número 102 “Muy poco, solo trabajo Festiniño⁵⁰ y libros de Nacho Lee”. Volvemos a pensar en cuál es el lugar de la biblioteca escolar en nuestras instituciones educativas y cuándo se reconocerá que se requiere de un bibliotecario idóneo para dinamizar, articular, apoyar y fortalecer los procesos de lectura y escritura que se adelantan. En especial porque podría coadyuvar a la transformación de prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura en las que la comunicación y la significación cumplan la función social propia de la lengua escrita.

Vínculo con la literatura infantil

La pregunta por el gusto se enlazó a la que indagaba si los docentes reconocían como categoría la literatura infantil y se profundizó solicitando razones. De manera similar que en apartado anterior este enunciado estaba en un ítem que agrupaba varias preguntas, algunas de las cuales fueron omitidas por los docentes. Al llevar a cabo la tabulación de las respuestas se consideró si habían contestado la pregunta anterior o si la omitían, para pasar a esta respuesta. Se definieron los siguientes cuatro indicadores excluyentes: afirmativas, dubitativas, negativas y omitidas.

Respuestas sobre el vínculo con la literatura infantil

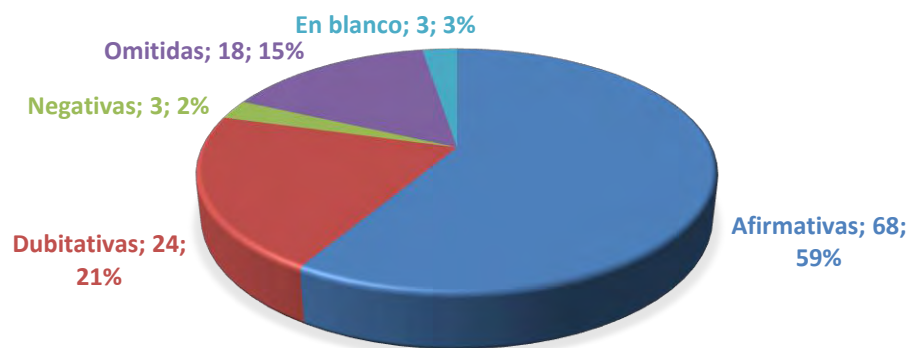


Figura 20. Vínculo con la literatura infantil.

⁵⁰ *Festiniño*, también es una publicación en formato de libro enciclopédico que contiene mitos y leyendas adaptadas e ilustradas para niños de la Editora Cultural Internacional Ltda.

De las 116 respuestas, 59% (68) fueron afirmativas, 21% (24) dubitativas, 2% (3) negativas, un 15% (18) omitidas y un 3% (3) en blanco. Estos porcentajes son similares a los que se produjeron en la pregunta que indagó por el gusto por leer. En la categoría “afirmativas” se incluyeron aquellas respuestas en las que aparecía sólo un “Sí” con relación a este enunciado seguido de las razones. Aquellas que retomaban la frase de la pregunta “Me gusta” o las que referenciaban esta palabra en el contenido de su respuesta. En las “dubitativas” se ubicaron aquellas que expresaban como frase inicial “Muy poco, poco, a veces, en ocasiones”. En las “negativas”, las que manifestaron de manera enfática un “No”. Y en la categoría “omitidas” aquellas que contestaron la pregunta anterior o sólo sus razones.

Con base en los resultados obtenidos, es posible afirmar que poco más de la mitad de los docentes seleccionados responden de manera categórica afirmando que les gusta (59%). Del mismo modo, se asumiría como positiva la respuesta dubitativa porque incluye algunas obras o subgéneros (21%) lo cual implica un porcentaje mayor de aceptación (80%). Las razones, como se presenta a continuación, tienen que ver con los roles que desempeñan los adultos, en su profesión y en su vida familiar. Claro está, también es preciso ahondar sobre qué conciben como literatura infantil, lo cual se discrimina en los siguientes apartados.

Motivaciones para leer literatura infantil

Igual que en relación con las respuestas anteriores se definieron indicadores emergentes de las respuestas brindadas por el grupo seleccionado. Las motivaciones esgrimidas no son excluyentes dado su carácter múltiple sino que cada docente puede tener varias razones o considerar varios factores para leer literatura infantil. Los indicadores establecidos fueron los siguientes: pedagógicas, aquellas respuestas que tenían relación con la contribución de la literatura infantil en los procesos de lectura, escritura y en general con el aprendizaje (es decir, cuando se consideró como herramienta para aprender a leer, motivar a aprender, captar la atención, mejorar el

proceso de aprendizaje, entre otras). También se incluyeron las respuestas que explican lo que se considera permite mejorar los procesos docentes propiciando un acercamiento al mundo de los niños y jóvenes, o porque responden a los intereses de ellos. En el indicador Intrapersonales, se ubicaron aquellas respuestas que aludían a un gusto o pasión del docente por esta literatura y cuando mencionaba su contribución a su vida personal, incluida la formación de sus hijos. El indicador Recreativas, agrupa las razones que aludían al carácter agradable, lúdico o divertido de la literatura. Por último el indicador Omitidas, incluye aquellas en las que se evita contestar lo indagado y finalmente, en blanco, cuando se dejó este ítem sin contestar. El resultado consolidado fue el siguiente:

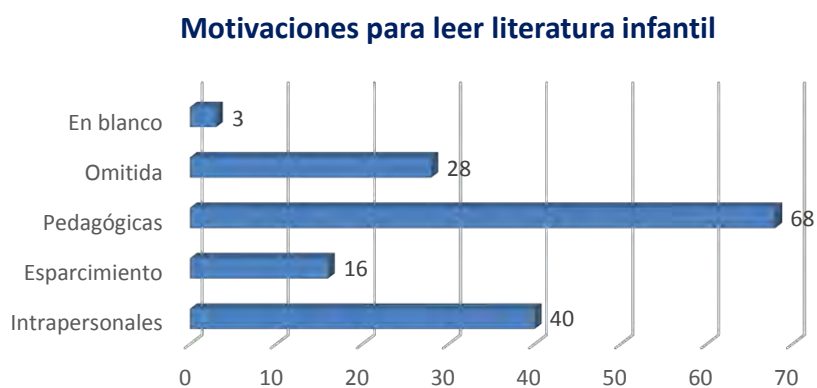


Figura 21. Motivaciones de los docentes para leer literatura infantil.

Como se logra entrever en este consolidado los matices en cuanto a conocimiento y gusto están expresados de manera predominante en el aporte de la literatura infantil a la labor docente, lo cual se expresa en las siguientes ideas: que la literatura infantil es un vehículo que motiva o genera interés por procesos lectores en los niños, que el gusto se debe a que los libros combinan imágenes con textos, que promueven el aprendizaje lúdico, que orienta la construcción de diversos valores, que es un eficaz medio para captar la atención de los estudiantes, entre otras cosas. Como lo ejemplifican las siguientes respuestas: la número 6 “Si y me gusta mucho ya que en nuestro corazón aun somos niños y los muchachos de bachillerato no los rechazan”; y la 69 “Si, si porque nos

recuerdan los años de nuestra infancia y además nos ayuda a conocer algunos problemas que acarrearán a nuestros estudiantes”.

En sí, la literatura infantil y juvenil parece ser asumida *per se* como una herramienta pedagógica para un objetivo general: forjar sujetos lectores. Si bien hay procesos que la legitiman como tal, en la medida en que el contacto con la literatura infantil permite interiorizar las estructuras literarias y se pueden encontrar obras que siendo breves y de excelente calidad aportan al desarrollo psicológico y cognitivo del niño, su función predominante es su valor estético, dado su lugar como obra de arte. Reconocer esta dimensión, ausente en la mayoría de respuestas de los docentes, permitirá trascender la relación enseñanza y aprendizaje a través de la literatura infantil y juvenil, por ejemplo, hacia la formación estética y el sentido crítico propios de la recepción artística, que son elementos primordiales en la construcción de ciudadanía y en la formación política de los individuos.

En este sentido, se encuentran dos elementos que los docentes asocian con este ítem: la magia y el retorno a la infancia. Su capacidad para la evocación y la evasión, la posibilidad de vivir desde el lugar de sus personajes, pero sobre todo de transmitir experiencias de tiempos idos que pueden ser vivencias actuales para los estudiantes, los cuales se constituyen, también, en un vínculo generacional entre docentes y alumnos. Es decir, las obras establecen una conexión del sujeto con su ser, con su historia, particularmente con su infancia y con todo el contexto que la enmarca y al tiempo tienden puentes para la comunicación intergeneracional, como lo evidencian las siguientes respuestas: la número 72 “Si, me apasiona porque me traslada a la infancia”; la 77 “Si, si porque nos recuerdan la infancia, a soñar e imaginar y a entender a mis niños”; la número 15 “Me gustan mucho los libros de Jairo Aníbal Niño, vuelve uno a recordar la ternura e inocencia de la niñez” y la número 33 “Si los libros del baúl de Jaibaná⁵¹, Mil lecturas mágicas, entre otras, porque nos hacen vivir nuestras vivencias de

⁵¹ *El baúl de Jaibaná* es una dotación del MEN que incluye libros de relatos mitológicos. Llegó a la mayoría de instituciones educativas del país y se define como un <<conjunto de recursos pedagógicos

nuevo, porque hemos pasado”. En las siguientes respuestas se resalta un aspecto que haría imprescindible para los maestros que trabajan en la educación básica el conocimiento de la literatura infantil, su posibilidad de comprensión de la infancia, cómo le puede permitir al adulto redimensionar la perspectiva del niño, acercarse a sus gustos e intereses, a sus modos de razonar y proceder que están fuertemente mediados por su proceso de crecimiento. Entre estas respuestas, se encuentran, la número 59 “Algunos textos. Me gusta porque tengo la oportunidad de entender e interactuar con los intereses y las motivaciones de los estudiantes”; la número 61 “Infantil si, por la inocencia, imaginación y los mensajes para trabajar con ellos paralelos con la realidad actual”; la 62 “Algunas obras si me gustan porque despiertan el niño en mí [sic]⁵² y el traslado a otros tiempos”, y la número 63 “Un poco de literatura infantil, me gusta porque trae elementos que son apropiados para todas las edades, recrean, divierten, imaginan, etc. Además es variada, tiene mucho para escoger”.

Autores de literatura infantil referenciados

Este punto, contenido en el tercer ítem seleccionado, está estrechamente ligado al anterior, “Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras”. Responderlo implicaba recordar los apellidos, o los nombres y apellidos de sus autores favoritos de literatura infantil y juvenil, y por supuesto, indicar los títulos de las obras leídas. La siguiente figura caracteriza de manera general las respuestas de los docentes:

orientados a la construcción del conocimiento en las diferentes áreas curriculares de los niños y niñas de preescolar y básica primaria, que contiene materiales como juegos, afiches, libros y módulos de formación para profesores y estudiantes>>. Por ser guardados en un baúl o cofre, metafóricamente, y retomando la lexía emberá, deviene “El dador de sabiduría”. Fuente <http://bauljaibana.blogspot.com.co/>

⁵² La corrección es “mí”.

Respuestas sobre autores y obras de preferencia

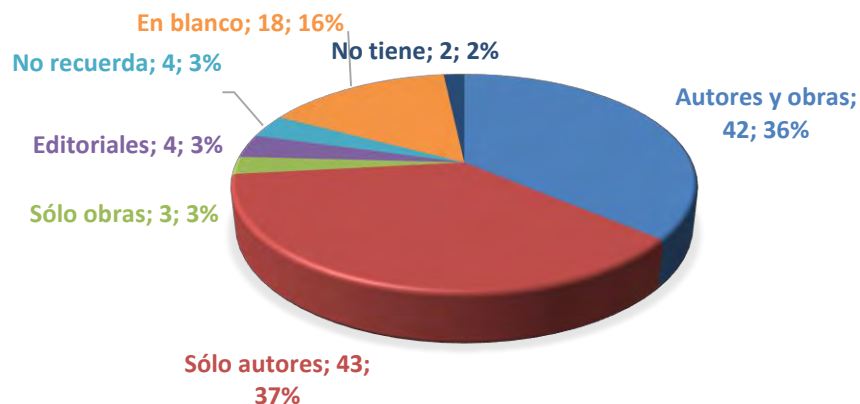


Figura 22. Tipos de respuesta sobre autores y obras de literatura infantil de preferencia.

Como se puede apreciar, un 76% de los docentes enunciaron apellidos de autores, títulos de obras o ambos tipos de datos; un 3% menciona la editorial de los libros de texto que trabajan; el 16% dejó en blanco el ítem; el 2% especifica que no tiene favoritos y el 3% que no recuerda. Esta información valida la información del ítem anterior en la que se preguntaba por el gusto hacia la literatura infantil donde el 59% de los docentes respondió de manera afirmativa, y un 21% reconoció que solamente un poco o algunos géneros.

Aunque en el ítem se solicitaba que los docentes enumeraran autores y algunas de sus obras, menos de la mitad de los que respondieron el cuestionario (42) consideró ambas peticiones. Hubo 3 docentes que sólo mencionaron obras y 43 sólo autores. 25 docentes incluyeron subgéneros: “Los cuentos de Rafael Pombo, sus fábulas y poemas. Fábulas de Esopo, Cuentos de García Márquez”, “las fábulas de Esopo”, “Los cuentos de los Hnos Grimm”, “Cuentos tradicionales y fábulas tradicionales”. Las respuestas a este ítem generan diferentes reflexiones. Por un lado, el hecho de que sólo un 39% de los maestros mencionaran títulos de obras en contraste con un 73% que lo hizo sobre autores podría explicarse por la existencia de una tradición de enseñanza de la literatura en la que no se prioriza la experiencia que se genera con las obras, conversar sobre ellas, sino que está

centrada en la memorización de datos sobre la historia de la literatura, los movimientos y la importancia de sus autores. De otra parte, esta respuesta se podría corresponder con una práctica generalizada de subvaloración en relación con la literatura infantil y con los textos destinados a la infancia de subvaloración - que es homologable a los grupos minoritarios que defienden sus derechos - como si fueran muy sencillos de construir, o si carecieran de valor literario. Incluso en muchas instituciones educativas se tiende también a desvalorizar el trabajo de los docentes de educación preescolar y primaria, considerándose que carece de exigencia académica, o que se trata de un “jugar sin sentido”.

En aras de organizar mejor los datos recabados, se presentan dos tablas, una de autores y otra de obras. En la de autores se incluyeron los nombres completos y apellidos de los autores mencionados y en caso de que enunciaran únicamente el nombre de las obras se hizo la búsqueda en internet y se completaron los datos. El resultado inicial es una tabla de 75 autores y un indicador de frecuencia que alude a cuántos maestros lo mencionan, junto con el porcentaje al que corresponde:

Tabla 16. Autores considerados de literatura infantil por los docentes⁵³

Cant.	Autor(es)⁵⁴	Frecuencia	Porcentaje
1	Rafael Pombo	52	45
2	Hermanos Grimm	39	34
3	Gabriel Garcia Márquez	26	22
4	Esopo	14	12
5	Jairo Aníbal Niño	11	9
6	Jorge Isaacs	8	7
7	Tradición oral	7	6
8	Charles Perrault*	7	6

⁵³ Reconociendo que en la Educación Básica Primaria no es una práctica habitual que los docentes se detengan en los para-textos de las obras (autor, ilustrador, editorial, traductor, año de publicación, entre otros) se consideró hacer la búsqueda del nombre y apellido del autor cuando se tenía el título de su obra.

⁵⁴ Se pone con asterisco los nombres de los autores completados para la investigación. En total 14.

9	Miguel de Cervantes Saavedra	7	6
10	Ernest Hemingway	6	5
11	Richard Bach	6	5
12	Juan Ramón Jiménez	5	4
13	Horacio Quiroga	5	4
14	Felix María Samaniego	4	3
15	Anónimo	3	3
16	Ramón García Domínguez	3	3
17	Gabriela Mistral	3	3
18	Carlo Collodi*	3	3
19	Carlos Cuauhtémoc Sánchez	3	3
20	Tomás de Iriarte	2	2
21	Hans Cristian Andersen	2	2
22	Yolanda Reyes	2	2
23	Ernesto Sábato	2	2
24	J.M. Barrie*	2	2
25	Spencer Johnson	2	2
26	David Mckee	2	2
27	Dr. Vasco	1	1
28	Jorge Duque Linares	1	1
29	Gonzalo Gallo	1	1
30	Luis Carlos Restrepo	1	1
31	María Montessori	1	1
32	Wilton Kula	1	1
33	Alan Bishop	1	1
34	Evelio José Rosero	1	1
35	Maria Fernanda Heredia*	1	1
36	Juan Rulfo	1	1
37	Saúl Schkolnik*	1	1
38	Eduardo Caballero Calderón*	1	1
39	Maximo Gorki	1	1
40	Graham Green*	1	1
41	Frank Kafka	1	1
42	Francisco Celater	1	1
43	Pio Baroja	1	1
44	Victor Hugo*	1	1
45	Patrick Sünskind*	1	1
46	Alex Jaley	1	1

47	Erik From	1	1
48	Mario Vargas Llosa	1	1
49	German Castro Caicedo	1	1
50	Francisco De Añon*	1	1
51	Pablo Neruda	1	1
52	Antony De Saint-Exupéry*	1	1
53	Alfonso Lara*	1	1
54	Lois Rock	1	1
55	Porfirio Barba	1	1
56	Veronica Uribe	1	1
57	Ana Maria Machado	1	1
58	Jose Asuncion Silva	1	1
59	Homero	1	1
60	Natalia Pickouch	1	1
61	Hernando García Mejía	1	1
62	Luis Vargas Tejada	1	1
63	Fernando Soto Aparicio	1	1
64	Triunfo Arciniegas	1	1
65	William Shakespeare	1	1
66	Dante Aligheri	1	1
67	Ruben Darío	1	1
68	Gregorio Gutiérrez	1	1
69	Nora Aristizábal	1	1
70	Claudia Rueda	1	1
71	Robert Fisher*	1	1
72	Hortense Ullrich	1	1
73	Jo Hoestlands	1	1
74	Roald Dahl*	1	1
75	June Loves	1	1

Fuente: Esta investigación.

Es interesante reconocer que sólo 3 autores logran una frecuencia de 25 o más referencias: Rafael Pombo (52), los Hermanos Grimm (39), Gabriel García Márquez (26), y sólo 5, 10 o más menciones, agregando a los tres anteriores a Esopo (14) y Jairo Aníbal Niño (11). Tres de los autores más referenciados son colombianos. Posiblemente

este resultado obedece a que en nuestro país se considera la literatura como vehículo de identidad que permite el reconocimiento de los valores culturales propios, dos de éstos autores están asociados con literatura dedicada a la infancia (Rafael Pombo y Jairo Aníbal Niño) y uno no, aunque ediciones actuales de algunos cuentos de Gabriel García Márquez vienen en el formato de los libros publicados para niños y jóvenes. También están referenciados dos autores que son íconos, el fabulista griego Esopo (600 a. de C) y los hermanos Jacob (1785) y Wilhelm (1786) Grimm, filólogos cuya recopilación de cuentos tradicionales realizada en el contexto del romanticismo alemán ha pasado a ser legado de la humanidad.

Aunque Rafael Pombo tiene menos del 50% de predilección entre el grupo estudiado, se puede hablar de una tendencia que se alcanza a vislumbrar: Pombo es un escritor de referencia, gracias a sus fábulas, cuentos y poemas que se eligen para memorizar y declamar. En esta tradición vale mencionar que diversos libros de texto (incluso algunos que pese a las críticas perviven como *Nacho lee*), incluyen algunas de sus obras en sus selecciones literarias, lo que lleva a que sea uno de los escritores más leídos y que sea uno de los escritores más trabajado por los docentes, como una especie de paradigma.

El otro gran referente es Gabriel García Márquez. Por no tratarse de un escritor que dedicó sus obras a la infancia, se puede considerar que el marco de referencia de los docentes se define por incluir a un autor cuya trayectoria incluye textos cortos (cuentos), que por su extensión podrían ser considerados apropiados para la lectura autónoma de niños y jóvenes o para el trabajo en el aula.

En otros casos en los que los docentes nombran a Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Dante Aligheri, Homero, Kafka, Hemingway o Máximo Gorki como autores de literatura infantil, se podría considerar que lo hacen porque fueron incluidos como tales en su formación escolar. Pero no son considerados autores que hayan dedicado sus obras a la infancia. Del mismo modo, se podría pensar en una tendencia por la literatura latinoamericana o en su defecto el afán de los docentes de cumplir con los estándares curriculares para 8° y 9° que lleva a que se mencione en esta literatura a Rulfo,

Pablo Neruda, Jorge Isaacs, Mario Vargas Llosa, German Castro Caicedo, Hernando García Mejía, Luis Vargas Tejada, Fernando Soto Aparicio, José Asunción Silva, Porfirio Barba, Gregorio Gutiérrez, Eduardo Caballero C.

Se debe destacar que aunque con una mínima cantidad de referencias, empieza a abrirse en el imaginario la existencia de autores de gran reconocimiento en la literatura infantil como Hans Cristian Andersen, Ana María Machado, Rubén Darío, Gabriela Mistral, Graham Green (unas cuantas obras), Iriarte, Juan Ramón Jiménez, Horacio Quiroga o David Mckee. Del ámbito colombiano se encuentran autores como Yolanda Reyes, Ramón García Domínguez, Evelio José Rosero, Claudia Rueda, Triunfo Arciniegas, o autores contemporáneos extranjeros o colombianos menos conocidos como Verónica Uribe, Francisco De Añon, Hortense Ullrich, Saúl Schkolnik, June Loves o Jo Hoestlands, o que son poco conocidos como Natalia Pickouch o Nora Aristizábal.

Fueron 14 los autores que no fueron referenciados pero que los docentes mencionaron los títulos de sus obras: Carlo Collodi, J.M. Barrie, Patrick Sünskind, Víctor Hugo, María Fernanda Heredia, Roald Dahl, Robert Fisher, Charles Perrault, Saúl Schkolnik, Eduardo Caballero C., Graham Green, Francisco De Añón, Antoine De Saint-Exupery y Alfonso Lara. Entre éstos nuevamente encontramos algunos aciertos, en cuanto son autores que tienen obras consideradas de la literatura infantil: Carlo Collodi, J.M. Barrie, María Fernanda Heredia, Roald Dahl, Charles Perrault (Recop.), Saúl Schkolnik, Eduardo Caballero, Graham Green y Francisco de Añón; dos, son autores de literatura no infantil -Patrick Sünskind y Víctor Hugo - y los dos autores restantes de obras de superación personal: Robert Fisher y Alfonso Lara.

Otro aspecto que no se puede perder de vista es reconocer cuáles son las versiones de las obras que circulan y que son de mayor acceso o reconocimiento. En este sentido, tampoco se puede aseverar que los docentes al mencionar las obras o al realizar la referencia al autor hayan leído las versiones íntegras. Esto se da por distintas razones. En primer lugar, la falta de regulación en nuestro país sobre las ediciones piratas y las adaptaciones que resumen, censuran o banalizan las obras. En segundo lugar, muchas de

esas ediciones omiten el reconocimiento al autor de la obra y la consiguiente explicitación de que son adaptaciones. Se da también el caso de las ediciones impresas de películas basadas en obras literarias infantiles que omiten su origen atribuyendo su autoría a la firma que las ha producido. Es el caso de los estudios Disney que ha llevado al cine cuentos clásicos infantiles sin reconocer que son guiones que son versiones libres de éstos (Calonje, 2007). Es el caso, por ejemplo, de muchos relatos recopilados de la tradición popular como *La Cenicienta*, *Blancanieves*, *Caperucita roja*, *La historia de los tres cerditos*, entre otros, a los que se les atribuye la autoría de Disney. También se generalizan imprecisiones como asumir que *La Cenicienta* adaptada por Disney es la versión recopilada por los hermanos Grimm. Está también el caso de autores como Carlo Collodi y J.M. Barrie, cuyas ediciones más populares de *Las aventuras de Pinocho* y *Peter Pan* y *Wendy* respectivamente son las adaptaciones que hicieron los estudios Disney al cine, por lo que, las obras en vez de novelas se consideran cuentos inventados por Disney.

Por otra parte, en este ítem también se puede reconocer la relación entre docentes y cantidad de autores referenciados como favoritos, cuya discriminación en detalle y porcentajes se presenta a continuación.

Tabla 17. Cantidad de autores considerados de literatura infantil referenciados por los docentes

Respuestas / referencias	Docentes
Un autor	18
Dos autores	19
Tres autores	21
Cuatro autores	16
Cinco autores	5
Seis autores	4
Siete autores	5
Ocho autores	1
No tiene	2
No recuerda	4

En blanco	18
Editoriales	3
Total	116

Fuente: Esta investigación.



Figura 23. Cantidad de autores favoritos considerados de literatura infantil referenciados por los docentes.

A partir de esta figura se puede reconocer que un 20% de los maestros (24) no referencian autor ni obra alguna (15% no contestan el ítem, 3% dice no recordar y el 2% no tienen preferidos). Del mismo modo, el 32% de los maestros mencionan entre 1 y 2 autores y otro 32% de 3 a 4 autores; sólo el 13% menciona de 5 a 8 autores u obras de autores diferentes. Esta es una situación preocupante, los referentes son mínimos considerando que son los maestros que tienen a cargo la formación lectora y literaria de muchos niños y jóvenes, en su mayoría de la educación primaria.

Es importante subrayar que de los 6 docentes que referencian de 7 a 8 autores u obras literarias, uno presenta sus autores favoritos como de literatura infantil cuando no es así, incluso algunos no están identificados como autores literarios: la número 73 “Duque Linares, Gonzalo Gallo, Luis Carlos Restrepo, María Montessori, Wilton Kula, Alan Bishop, Dr. Vasco”. También es importante detenerse en las respuestas que sólo

referencian editoriales (3): la número 21 “Las de Santillana”, la número 33 “Las pequeñas y sencillas cartillas del MEN, editorial Santillana, Cuentos de libros y libros entre otros” y la número 42 “El libro como autor es enviado por la secretaria de Educación” parecen indicar que los maestros leen con los estudiantes los textos cortos y fragmentos que encuentran en los libros de texto, puesto que el sello editorial Santillana está en los libros de texto; para las obras de literatura infantil, aparece el sello Alfaguara; del mismo modo, existe como editorial de libros de texto “Libros & libros”. Es fundamental para la formación lectora y literaria que la educación no esté limitada al abordaje de libros de texto, los maestros tienen la responsabilidad de poner a circular gran variedad de obras y de autores, el MEN no es autor ni determina el plan lector como bien se plantea en los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. Es importante que el libro como objeto cultural circule y que se genere una cultura letrada donde se converse con escritores, que se generen entornos en los que los relatos, la poesía y el teatro cumplen su función social y son apoyados, apropiados y enriquecidos por las comunidades.

En esta otra respuesta, la número 114 “Jairo Aníbal Niño, Rafael Pombo, las ediciones Torre de papel, la mitología sigue gustando”, el maestro reconoce la colección de una editorial en la que se publica literatura infantil, además de dos autores y una tipología textual. Es un buen comienzo. Transitar por el mundo de las editoriales reconociendo si en ellas se prioriza el criterio comercial que imponen los medios de comunicación por modas o si se opta por la publicación de obras que cuentan con calidad literaria, requiere lectores autónomos y críticos. Muchas veces se da el reconocimiento de una editorial y no de sus obras cuando los docentes no afinan su criterio en la selección, no asumen la responsabilidad que implica la libertad de ser quien fomenta la lectura en su aula y a los grupos que tiene a cargo. Por lo general se desconocen autores y obras cuando la selección lecturas hace parte de un plan lector que les “sugieren o imponen” las editoriales a favor de descuentos o promociones. Ello se traduce en prácticas que descuidan la calidad de las obras. Dan de leer de la misma manera, desde el

imperativo, desde el deber ser, desde lo que no conocen, en la medida en que la literatura no los ha afectado como sujetos y en consecuencia educan sin ejemplo pretendiendo que los niños y jóvenes alcancen niveles de lectura crítica y de autonomía lectora de la que ellos mismos como docentes carecen.

Obras consideradas de literatura infantil referenciadas por los docentes

Nos detenemos ahora en uno de los puntos de mayor atención de la presente investigación. Reconocer los títulos de las obras, ¿las obras referenciadas por los maestros como favoritas hacen parte de un canon oficial o de un canon oculto? ¿Existe un canon en las instituciones educativas? Muchas veces el recuerdo que nos queda de una obra es ella misma, por descuido puede confundirse u olvidarse el nombre de su autor, máxime cuando no ha sido una práctica constante desde preescolar que el docente invite a sus estudiantes a detenerse en reconocer el libro como objeto social y cultural. Mencionar los títulos de las obras, puede ser un indicador de que su contenido tuvo un lugar en el imaginario del lector, como huella de una experiencia literaria significativa.

A continuación se enlistan todos los títulos que aparecen en las respuestas a este ítem y además, se agrega su autor o procedencia junto con las veces que fue referida por algún docente. El listado se ordenó alfabéticamente por autor y la cantidad de referencias fueron ubicadas de mayor a menor. Como en el cuadro anterior, se pone asterisco en los datos de autor que fueron completados a partir del título de la obra.

Tabla 18. Títulos de obras consideradas como literatura infantil (con su autor) referenciadas por los docentes

No.	Título	Autor	# Referencias
1	La búsqueda	Alfonso Lara*	1
2	Niña bonita	Ana María Machado	1
3	El lazarillo de Tormes	Anónimo	1

4	El principito	Antoine de Saint – Exupèry*	1
5	El zorro y el gato	Carlo Collodi* / Hermanos Grimm*	2
6	Pinocho	Carlo Collodi	1
7	Sangre de campeones	Carlos Cuauhtemoc Sánchez	1
8	Sangre de campeones sin cadenas	Carlos Cuauhtemoc Sánchez	1
9	Juventud en éxtasis	Carlos Cuauhtemoc Sánchez	1
10	Mientras se enfria el pastel	Claudia Rueda	1
11	Ahora no, Bernardo	David Mckee	1
12	Elmer y Wilbur	David Mckee	1
13	Siervo Sin Tierra	Eduardo Caballero Calderón*	1
14	El cristo de espaldas	Eduardo Caballero Calderón*	1
15	Carta a García	Elbert Hubbard*	1
16	El viejo y el mar	Ernest Hemingway	4
17	El Túnel	Ernesto Sábato	1
18	El pastorcito mentiroso	Esopo	2
19	La paloma y la hormiga	Esopo	1
20	Mientras llueve	Fernando Soto Aparicio	1
21	Antón y el eco	Francisco de Añón*	1
22	Crónica de una muerte anunciada	Gabriel García Márquez	4
23	Los funerales de mamá grande	Gabriel García Márquez	2
24	El coronel no tiene quien le escriba	Gabriel García Márquez	2
25	Cien años de soledad	Gabriel García Márquez	2
26	El poder y la gloria	Graham Green*	1
27	A Julia	Gregorio Gutiérrez González	1
28	El patito feo	Hans Christian Andersen	1
29	Ojitos borradores	Hernando García Mejía*	1

30	Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	3
31	La prueba de valor	Hortense Ullrich	1
32	Peter Pan	J.M. Barrie*	2
33	Zoro	Jairo Aníbal Niño	3
34	La alegría de querer	Jairo Aníbal Niño	2
35	De las alas caracolí	Jairo Aníbal Niño	1
36	Preguntario	Jairo Aníbal Niño	1
37	Robin del bosque	Jo Hoestlands	1
38	María	Jorge Isaacs	5
39	Platero y yo	Juan Ramón Jiménez	2
40	El llano en llamas	Juan Rulfo	1
41	Mi angel de la guarda	June Loves	1
42	Las convulsiones	Luis Vargas Tejada	1
43	Amigo se escribe con H	María Fernanda Heredia	1
44	El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha	Miguel de Cervantes Saavedra	4
45	Diablos	Natalia Picouck	1
46	La fiesta del mar	Nora Aristizábal	1
47	El perfume	Patrick Süskind*	1
48	Canción de la vida profunda	Porfirio Barba Jacob	1
49	El renacuajo paseador	Rafael Pombo	10
50	La pobre viejecita	Rafael Pombo	7
51	Simón el bobito	Rafael Pombo	4
52	La nariz y los ojos	Rafael Pombo	1
53	La puerca peripuesta	Rafael Pombo	1
54	Solomán	Ramón García Domínguez	2
55	Por todos los dioses	Ramón García Domínguez	1
56	Juan Salvador Gaviota	Richard Bach	6
57	La maravillosa medicina de Jorge	Roald Dahl*	1
58	El caballero de la armadura	Robert Fisher*	1

oxidada			
59	La niña que no tenía nombre	Saúl Schkolnik*	1
60	Quien se ha robado mi queso	Spenser Johnson	2
61	Caperucita Roja	Tradición oral	10
62	Blanca Nieves y los 7 enanitos	Tradición oral	7
63	El gato con botas	Tradición oral	5
64	Cenicienta	Tradición oral	5
65	Los tres cerditos	Tradición oral	3
66	Cuentos de espantos y aparecidos	Tradición oral	2
67	Sopa de piedras	Tradición oral	1
68	Mitos y leyendas colombianas	Tradición oral	1
69	Pedro Urdemales	Tradición oral	1
70	Domingo Siete	Tradición oral	1
71	La muchacha de Transilvania	Triunfo Arciniegas	1
72	Historia de la Biblia	Varios autores	1
73	Los Miserables	Victor Hugo*	1
74	El terror de sexto B	Yolanda Reyes	1
75	Martes a la quinta hora	Yolanda Reyes	1

Fuente: Esta investigación.

En esta tabla podemos apreciar que los docentes referenciaron obras de 47 autores y que la mayoría de ellas tienen una sola referencia y un máximo de 10, lo que nos lleva a pensar que no existe un canon institucionalizado. Esta situación se corresponde con la inexistencia de este canon en los documentos gubernamentales de referencia como son los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y los *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Cabe señalar que en la publicación de los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje V2) existe un canon explícito (2015).

Otro aspecto que resalta es que existe correspondencia entre la cantidad de obras mencionadas de un autor y los autores más referenciados. Rafael Pombo, que fue

mencionado por 52 participantes, es el autor del que más títulos evoca el grupo de docentes: *El renacuajo paseador* (10), *La pobre viejecita* (7), *Simón el bobito* (4), *La nariz y los ojos* (1) y *La puerca peripuesta* (1). La mención de los Hermanos Grimm, referenciado por 39 participantes también está relacionada con la inclusión por los docentes de obras recopiladas de la tradición oral europea como *Caperucita roja* (10), *Blanca Nieves y los 7 enanitos* (7), *El gato con botas* (5) y *La Cenicienta* (5). Gabriel García Márquez fue referenciado 26 veces, con las siguientes obras *Crónica de una muerte anunciada* (4), *Los funerales de mamá grande* (2), *El coronel no tiene quien le escriba* (2) y *Cien años de soledad* (2). Esopo, fue mencionado 14 veces, con sus obras *El pastorcito mentiroso* (2) y *La paloma y la hormiga* (1) y finalmente, Jairo Aníbal Niño fue referenciado 11 veces con *Zoro* (3), *La alegría de querer* (2), *De alas caracolí* (1) y *Preguntario* (1).

De manera general es preciso reconocer que 8 obras alcanzan entre 5 y 10 referencias, lo que indica que gracias a la tradición escolar, a los medios de comunicación o a las dinámicas sociales, los títulos que alcanzan un mayor reconocimiento y uso en las instituciones educativas o en los entornos familiares, son:

Tabla 19. Títulos de obras consideradas como literatura infantil más referenciadas por los docentes

No.	Título	Autor (es)	Referencias
1.	El renacuajo paseador	Rafael Pombo	10
2.	Caperucita Roja	Tradición oral	10
3.	La pobre viejecita	Rafael Pombo	7
4.	Blanca Nieves y los 7 enanitos	Tradición oral	7
5.	Juan Salvador Gaviota	Richard Bach	6
6.	El gato con botas	Tradición oral	5
7.	María	Jorge Isaac	5
8.	Cenicienta	Tradición oral	5

Fuente: Esta investigación.

Como se puede apreciar en la tabla, dos de las obras mencionadas son de Rafael Pombo, *El renacuajo paseador* (10) y *La pobre viejecita* (7). Cuatro obras son recopiladas de la tradición oral *Caperucita roja* (10), *Blanca Nieves y los 7 enanitos* (7), *La Cenicienta* (5) y *El gato con botas* (5). Una es de la literatura colombiana no dedicada a la infancia *María* de Jorge Isaacs (5) y una es de superación personal *Juan Salvador Gaviota* de Richard Bach (6). La inclusión de las obras de Rafael Pombo puede obedecer a que una de ellas, *El renacuajo paseador*, fue incluida en la selección de textos ubicada en la parte final de las cartillas *Nacho lee* y las otras obras, en muchos libros de texto de educación primaria. Los cuentos recopilados de la tradición oral europea quizá hacen parte del imaginario de muchos niños y despiertan su interés gracias, en buena medida, a que hicieron parte de la programación infantil de los fines de semana en la televisión colombiana, en la que se difundía la serie animada titulada *Cuentos de los hermanos Grimm*.

Sobre la inclusión de *Juan Salvador Gaviota* podría considerarse también su extensión y que fue un best sellers entre los años 70 y 72 del siglo pasado. Por su parte *María* de Jorge Isaacs, relata la historia de amor de dos adolescentes y fue adaptada al cine y presentada en la televisión nacional, tema que despierta mucho interés.

Es importante mencionar que hubo imprecisiones de referencias en las respuestas de varios docentes, como: la número 2 “Platero y yo de Rafael Pombo” la obra mencionada es de la autoría de Juan Ramón Jiménez; en la número 3 “Fábulas de Esopo, Iriarte y Los hermanos Grimm”, en cuyo enunciado pareciera que se atribuyen fábulas a los hermanos Grimm, sin que sea cierto; en la número 16 “Cuentos de los Hermanos Grimm, Cien años de soledad, Gabriel García Márquez, Siervo Sin Tierra, El Túnel De Ernesto Sábato, Rafael Pombo y sus distintos cuentos. El poder y la gloria de Maximo Gorqui [sic], el Cristo de Espaldas”, hay una imprecisión ya que la obra *El poder y la gloria* fue escrita por el autor británico Graham Green; en la número 78 “Rafael Pombo: Simon [sic] el Bobito, Rin rin renacuajo. Jairo Anibal [sic] Niño Mariposario”, el autor Jairo

Aníbal no tiene ninguna obra cuyo título sea “Mariposario”, es *Preguntario*; en la número 79 aparece una imprecisión “Rafael Pombo, Lois Rock, Louse Rawlings, cuentos de espantos y aparecidos de Verónica Uribe”, la obra *Cuentos de espantos y aparecidos* contiene diversos textos de tradición oral latinoamericana de distintos recopiladores contenidos en una edición en la que Verónica Uribe funge como editora; finalmente en la número 96 “Los hnos. Green, Esopo” el apellido de los hermanos Jacob y Wilhelm es Grimm. También hubo dos obras de las que no se lograron encontrar su referencia quizá por tratarse de publicaciones locales o por una imprecisión de la respuesta número 110, se resaltan con negrilla: “Soloman [sic], **La libélula**, Mitos y leyendas colombianas. **Por si las moscas... La rana**”.

Es importante finalmente detenerse en algunas obras que se destacan en el listado como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra (4) y *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway (4), vale la pena preguntarse si la inclusión de estas obras se dió por su adaptación en series de televisión o en libros para niños en el primer caso, o porque su lectura fue impuesta en la escolaridad de primaria.

Relación del grupo de docentes con la biblioteca

Explorar la relación de los docentes con la biblioteca es trascendental debido a que un lector autónomo requiere conocer y usar materiales de lectura de calidad y requiere tener un manejo de los procesos de búsqueda e indagación. En ese sentido, ser un usuario asiduo de la biblioteca aporta a la formación lectora y literaria.

Para el desarrollo de este apartado se utilizaron tres ítems de la Ficha-Cuestionario que exploran esta relación, el 6, “¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones”. Igualmente el 7, “¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si

hace uso del servicio de préstamo externo” y el 8 “¿Tiene biblioteca personal?” (Ver Apéndice C, Tablas 6, 7 y 8)

Uso de la biblioteca escolar

Como en los ítems anteriores, el 6, consta de varios enunciados: “¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones”. Atendiendo a que su resolución es mucho más escueta que los contenidos en los ítems anteriores, se abordará en gráfica el primer enunciado y se incluirán tablas con las respuestas para profundizar en los enunciados. Las respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar se clasificaron de la siguiente manera:



Figura 24. Uso de la biblioteca escolar.

Como se puede apreciar en la figura, un 74% de los maestros manifiestan usar la biblioteca escolar, mientras que un 16% referencia hacerlo de manera ocasional. El 26% no hace uso de ella. Esta última respuesta es preciso revisarla porque implica quizá que tampoco son usuarios de bibliotecas escolares la cantidad de grupos de estudiantes que están a cargo de estos maestros encuestados, aproximadamente 30. Se evidencia también

en las respuestas negativas la realidad frente a las políticas educativas de nuestro país, en las que no se contempla como prioridad del sistema educativo la existencia de bibliotecarios idóneos, ni de espacios de biblioteca actualizados en cada sede escolar. Es interesante encontrar que ningún maestro deja esta respuesta en blanco como en algunos ítems anteriores. Puede que se haya considerado visibilizar la realidad de las instituciones educativas puesto que el motivo de la convocatoria del Programa Mil Maneras de Leer era el conocimiento y uso pedagógico de la biblioteca pública y se pretendía articular con el trabajo que se encontrara desde las bibliotecas escolares.

En las tablas siguientes se presentan las respuestas que fueron consideradas negativas (explícitas e implícitas). Se puede colegir que la negación invalida la posibilidad de dar respuesta a los otros enunciados en los que se pedía especificar en qué momentos y de qué manera, pero no el de las razones, por tanto, inicialmente se centrarán los resultados en quienes mencionaron no usar la biblioteca y las razones por las que no se da ese uso:

Tabla 20. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas negativas explícitas.

#	¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones
10	No hago uso de la biblioteca porque queda distante de mi sede.
25	No. porque no hay textos adecuados para la educación de los niños
27	Desafortunadamente no hago uso de la biblioteca escolar porque no hay, pero me esmero buscando textos independientemente para complementar mi labor.
28	No los libros que manejo a diario son las guías [sic] de apoyo con los que cuento.
30	No porque no la hay, trabajo en una sede donde no hay ninguna clase de libros.
38	no. no hay
47	No. Porque no hay
52	No lo hago no hay Biblioteca
56	No, porque en la escuela no hay los libros están en cajas, se debe buscar el espacio para crear el ambiente propicio.
59	No, por falta de material
63	no, [sic] existen unos cuantos libros y los utilizo muy poco. además [sic] en realidad, no hay biblioteca en la sede.

72	No-por falta de materiales muy incompletos
79	No
81	No en la institución no existe una biblioteca adecuada por no decir nada
84	No? No hay espacio para la biblioteca. Pero trabajo con libros guías [sic] que hay en el aula de clases
86	No. Porque hay libros pero no hay quien administre
87	No- la biblioteca de la Institución solo este año inició su adecuación como maestros desconocemos los textos y materiales con los que se cuentan.
88	No. mi casa es una biblioteca, mi esposo es un lector comprometidísimo [sic], una hace un comentario de un texto y enseguida lo lleva para leerlo
101	No porque no hay biblioteca
106	No hago uso de la biblioteca de mi institución. Nosotros tenemos los textos que usamos en los looker y además porque a la bibliotecaria la colocan a hacer muchas otras cosas casi no permanece en su lugar...
115	De la biblioteca institucional ¡NO! ya que no es un espacio que se halla destinado para tal fin en vista de que faltan más salones, es invadido por otro grado.

Fuente: Esta investigación.

Las siguientes respuestas se clasifican como negativas implícitas puesto los docentes no contestan si se hace uso de la biblioteca sino que emiten un enunciado que implica una negación:

Tabla 21. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas negativas implícitas.

#	¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones
11	En mi institución actualmente no existe una biblioteca pero estoy trabajando en su implementación.
16	Porque no existe no hay y además la sede queda muy distante de la escuela y allí si hay una biblioteca comunitaria en la Balsa pero en el colegio y las escuelas “no”
19	En la escuela no hay biblioteca, solo uno que otro libro o texto. Hago uso de los libros o textos para orientar a los estudiantes
31	La verdad es que mi escuela no existe una, ya que los libros se encuentran en muy mal estado pero en la institución si existe una, pero muy poco hago uso de ella.

46	No contamos con bibliotecas
48	no contamos con una buena biblioteca, pero hago usos de los pocos libros en horas de clase y de la tarde
80	En mi institución no tenemos biblioteca
83	He hecho referencia que hace mes y medio que he llegado a la Escuela Nuevo México. Por lo tanto, no he hecho uso de la biblioteca
111	La institución educativa no cuenta con Biblioteca es muy difícil con este valioso recurso.

Fuente: Esta investigación.

Como se planteó en la justificación y en el marco teórico de esta investigación, se pudo corroborar en las respuestas de los docentes la existencia de diversas problemáticas que atraviesan las instituciones educativas oficiales de nuestro país: las sedes escolares pequeñas en general funcionan sin biblioteca (ej. 10, 30, 56, 63, 84, 86, 16, 19 y 31)⁵⁵; se adecúa un espacio exclusivo en las sedes grandes (las que tienen bachillerato o en las que se encuentra ubicada la parte administrativa de las instituciones educativas) pero muchas veces no se cuenta con el personal idóneo para su organización y funcionamiento. El hecho de que a la biblioteca no se le haya asignado un lugar, es justificación para que pueda ser usurpado de muchas maneras, aduciendo que se necesita instalar una sala de sistemas o que se requiere alojar un grupo escolar o también que a la persona encargada se le asignen otras labores (ej. 106 y 115). Del mismo modo, los docentes referencian que hay muy pocos libros (63, 72 y 81), o no se cuenta con material de lectura (30 y 59) o que no tienen materiales adecuados (25).

Un aspecto fundamental del uso de la biblioteca es la posibilidad de interactuar con variedad de materiales escritos en distintos formatos y soportes, aprender herramientas de investigación y de indagación de la información, así como la posibilidad de compartir la lectura por interés y placer en espacios de tiempo libre (como los descansos, los

⁵⁵ Cabe recordar que no hay una caracterización de las bibliotecas escolares en cada municipio del país que permita reconocer si también las sedes grandes carecen de biblioteca como sucede en algunas instituciones de la ciudad de Cali.

minutos previos al ingreso a clase o a la terminación de la jornada escolar). En este sentido, es una limitante para los procesos pedagógicos que los maestros trabajen haciendo uso exclusivo de guías, manuales o libros de texto, ante la ausencia de bibliotecas. Hay cuatro respuestas en las que los maestros indican usar este tipo de materiales (28, 84, 106 y 19).

De las respuestas negativas es preciso indicar que hay algunas excepciones que pueden indicar que para algunos docentes no hacer uso de la biblioteca escolar, no remite a que no utilicen variedad textual en sus aulas o que no comprendan la importancia de contar con ésta: tal es el caso de la respuesta número 11 “En mi institución actualmente no existe una biblioteca pero estoy trabajando en su implementación”. O en la número 27 “Desafortunadamente no hago uso de la biblioteca escolar porque no hay, pero me esmero buscando textos independientemente para complementar mi labor” en la que aunque no haya una biblioteca escolar el maestro señala el empleo de otros textos para su labor docente; en la número 88 el maestro evidencia la importancia de contar con biblioteca en su propia casa: “No. mi casa es una biblioteca, mi esposo es un lector comprometidicimo [sic], una hace un comentario de un texto y enseguida lo lleva para leerlo”; o en la respuesta número 48 donde el docente menciona su uso de los pocos libros existentes, pero es consciente de que no cuenta con una buena biblioteca, “no [sic] contamos con una buena biblioteca, pero hago usos de los pocos libros en horas de clase y de la tarde.”

De los 86 docentes que hacen uso de la biblioteca, de modo regular u ocasional, sólo 28 explicitan en qué momentos la utilizan. Es importante mencionar que la respuesta depende de las condiciones de la biblioteca, su accesibilidad y la disponibilidad de quien la maneja (en muchos casos en nuestro país es el mismo docente, a quien se encarga de hacerlo y quien utiliza el espacio, cuando así lo requiere o en sus ratos libres). De estos 28 docentes, algunos centraron su respuesta aludiendo a momentos del día o de la jornada escolar. Las siguientes respuestas así lo corroboran: la número 2. “[...] aprovechando los ratos libres de los recreos, en las horas de clase de español y en los

espacios libres”; la número 4 “[...] En las horas de clase y fuera de ellas”; la número 12 “[...] en la hora diaria que se dedica a la lectura los estudiantes lo hacen con los libros de la biblioteca”; la número 24 “[...] hora tarde”, la número 29 “[...] en horas de clase, en el recreo”; la número 41 “[...] En horas de clase” ; la número 57 “[...] en los momentos que estoy en la clase y necesito explicar un tema que tenga relación” ; la número 58 “[...] En las horas que lo considero necesario y también en mis tiempos libres” ; la número 61 “[...] en momentos libres (descanso)” ; la número 71 “[...] La biblioteca se usa en horas del descanso y en horas de la mañana antes de entrar a clases” ; la número 76 “[...] durante el horario de clases” ; la número 21 “[...] cuando necesito que ellos lean cuentos, fabulas” ; la número 44 “[...] Despues [sic] de haber terminado la jornada laboral y en los descansos” ; y la número 65 “[...] en los instantes que desarrollo la clase para fortalecer y apoyar el tema”. Otros docentes centraron su respuesta en las funciones que suple la biblioteca en su quehacer pedagógico: la número 35 “[...] cuando requiero consultar algún tema de interés”; la número 40 “[...] en el momento de preparar las clases diariamente”; la número 53 “[...] cuando necesito investigar un tema, o despejar algunas dudas”; la número 60 “[...] cuando hay la necesidad, en libros de consulta”; la número 62 “[...] cuando necesito material de consulta y lo he visto en ella” ; la número 66 “[...] En los momentos que estoy desarrollando los temas, preparados con anterioridad según la area [sic] que toque ese dia [sic], en los momentos libres”; la número 67 “[...] cuando consultamos con los niños y las niñas a cerca de un tema relacionado”; la número 68 “[...] cuando necesito documentarme sobre algún tema”; la número 69 “[...] cuando investigo sobre temas de C.N o C.S”; la número 70 “[...] cuando se va a realizar lectura con los niños(as), cuando necesitamos consultar”; la número 73 “[...] cuando se va a exponer algún tema o cuando tengo dudas”; y la número 108 “[...] cuando en clase tenemos un tema determinado y por el número de libros existentes hacemos una visita con los estudiantes” Sólo un docente indica que es esporádico su uso, el número 9 “[...] no todos los días porque manejo biblioteca personal de consulta”.

Las respuestas anteriores evidencian parte del valor de la biblioteca, cómo se convierte en un espacio necesario vinculado a la vida escolar, antes, durante y después de la jornada, cómo responde a las necesidades de búsqueda o investigación permitiendo fortalecer procesos educativos y pedagógicos entre maestros y estudiantes, en especial, el fomento de las actividades de lectura.

Son contadas (12) las respuestas en que los docentes hacen alusión a las maneras de uso de la biblioteca y a las formas o procedimientos (metodologías) utilizados, así: la respuesta número 9 “A veces les llevo ya escritos para que consulte el uso porque allí se amplía [sic] el conocimiento educativo”; la número 57 “en [sic] los momentos que estoy en la clase y necesito explicar un tema que tenga relación”; la número 102 “en [sic] mi institución trabajo la biblioteca por rincones”; la número 21 “hago [sic] uso de lo que puedo escoger para los estudiantes”; la número 42 “se [sic] utiliza los libros relacionados con los temas de los estudiantes”; la número 50 “en [sic] las tareas de clase e investigación, en lecturas”; la número 69 “busco [sic] lecturas significativas para los niños porque creo que ellas les despiertan las ganas de leer”; la número 78 “solicito [sic] los libros que necesito a la bibliotecaria”; la número 108 “Se hacen consultas, vemos videos y películas según el tema en cuestion [sic]”; la número 33 “Hago uso tanto personal como grupal”; la número 92 “Dejo consultas a mis estudiantes, llevo textos y leemos en clase aplicando lectura silenciosa [sic] y en voz alta”; y la número 107 “dejo [sic] consultas a los estudiantes sobre bibliografía existente allí”. En las respuestas anteriores se pueden rastrear usos puntuales de la biblioteca: la consulta dirigida desde tareas de clase para los estudiantes y para preparación de clase de los docentes; la existencia del “rincón” que podría tener diversos usos, la lectura por placer, la exploración de materiales, los juegos de roles, etc.; la selección de material para trabajar en clase (por parte del maestro o con ayuda del bibliotecario) para apoyar el desarrollo del currículo y para fomentar la lectura placentera y los comportamientos lectores; el uso de otros materiales y soportes (videos –podrían ser documentales- y películas); inclusión de estrategias de lectura en voz alta y silenciosa. También se infieren condiciones

diversas de biblioteca: la respuesta 102 por ejemplo, indica que la misma maestra funge como bibliotecaria y aplica la estrategia de “Rincones” que puede aludir a la utilizada en el modelo Montessori. Del mismo modo, en la 57, al parecer “la biblioteca” está a la mano, quizá la maestra hace referencia a un estante de biblioteca. En las respuestas 21 y 69 es el maestro quien escoge los materiales, al parecer no está el bibliotecario como apoyo o mediador. En las respuestas 33, 78 y 107 parece implícito que existe bibliotecario(a) y que se pueden dar distintos usos y servicios, aunque en particular se prioriza la consulta.

Ahora bien, a continuación se presentan las razones para usar la biblioteca. Estas respuestas en las que no se afirma de manera contundente su uso sino que se indica hacerlo de modo ocasional, podrían considerarse dubitativas y aluden principalmente a las condiciones de la biblioteca, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 22. Respuestas sobre el uso de la biblioteca escolar consideradas afirmativas ocasionales.

#	Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones
3	No lo hago con frecuencia porque la biblioteca casi no funciona como debe ser. Además es muy pequeña e incómodo y se consigue lo que uno necesita.
8	Muy pocas veces, ya que no esta [sic] bien dotada y no hay un espacio para leer
13	El uso de la biblioteca es poco porque esta incompleta [sic] y la utilizo en la hora de lectura para que los niños escojan cuentos.
14	En pocas oportunidades lo hago cuando necesito reforzar o profundizar en algún tema y no tengo el material.
15	El acceso a la biblioteca es muy limitado, por eso me llevo los libros al salón y todos los días son la motivación perfecta para iniciar las clases.
22	Algunas veces en los momentos libres.
23	Algunas veces por las tardes
37	en mi creo lo hago poco porque los libros ya los niños lo an [sic] trabajado entonces yo llevo algunos

64	Algunas veces porque no es un lugar apropiado donde no es fácil tener acceso a ella
74	Algunas veces porque no está en un lugar apropiado donde pueda acceder fácilmente a ella.
90	Pocas veces, pues la sede donde trabajo cuenta con poco material de lectura.
91	muy pocas veces la utilizo porque no está organizada
94	Muy poco ya que no hay libros o textos apropiados
96	La utilizo muy poco ya que tengo en mi casa los textos casi que necesarios para preparar mis clases.
98	En algunas ocasiones cuando hay algún tema de investigación, o algún libro para utilizar
104	No hay biblioteca bien organizada pero soy muy amiga de los libros y los consigo
109	un [sic] poco, ya que encuentro a veces temas muy confusos en determinados libros o son muy anticuados. Nota: Los últimos modernos si los exploto al máximo
114	La utilizo muy poco, porque los libros que existen casi no me atraen y los utilizo cuando hago una consulta rápida.
116	Algunas veces, no con mucha frecuencia. La utilizo cuando necesito textos para que los estudiantes puedan leer cuentos, leyendas, etc.

Fuente: Esta investigación.

Las referencias que estos 19 docentes hacen a las condiciones de las bibliotecas existentes en sus sedes se pueden consolidar de la siguiente manera: 2 docentes afirman que falta espacio para leer, 6 que falta dotación, 3 que no funciona o no está organizada y 3 anotan que el acceso a ella es limitado.

En sólo 7 respuestas de las ocasionales encontramos alusión a por qué razones se hace o pretende hacer uso de la biblioteca: la número 13 “El uso de la biblioteca es poco porque esta incompleta [sic] y la utilizo en la hora de lectura para que los niños escojan cuentos”; la número 14 “En pocas oportunidades lo hago cuando necesito reforzar o profundizar en algún tema y no tengo el material”; la número 15 “El acceso a la biblioteca es muy limitado, por eso me llevo los libros al salón y todos los días son la motivación perfecta para iniciar las clases”; la número 96 “La utilizo muy poco ya que tengo en mi casa los textos casi que necesarios para preparar mis clases”; la número 98 “En algunas ocasiones cuando hay algún tema de investigación, o algún libro para

utilizar”; la número 114 “La utilizo muy poco, porque los libros que existen casi no me atraen y los utilizo cuando hago una consulta rápida” y la número 116 “Algunas veces, no con mucha frecuencia. La utilizo cuando necesito textos para que los estudiantes puedan leer cuentos, leyendas, etc.”

Como es posible apreciar para estos docentes la biblioteca es fundamentalmente considerada como un lugar para la selección de materiales de lectura: cuentos, leyendas u otros textos (que puede tener como propósito generar gusto por la lectura en los estudiantes “para que ellos las puedan leer”); libros de consulta (sea rápida, o para profundizar o reforzar algún tema); y lecturas agradables o interesantes utilizadas por el maestro para iniciar clases “como motivación”.

En las respuestas afirmativas (explícitas e implícitas) que representan el 58%, es decir, 57 maestros, se pueden apreciar las siguientes razones por las que hacen uso de la biblioteca: consultar / investigar, 39 maestros; utilizar material para el trabajo docente, 24; adquirir y ampliar conocimientos, 17; suple intereses y necesidades, 8; leer textos, 7; llevar material para los estudiantes como diccionarios u otros, 6; despertar interés por la lectura, 4; conocer el material, 4; seleccionar textos literarios, 4; cuando requieren hacer explicaciones, 4; leer con los niños, 3; permitir a los niños escoger libros para leer, 3; enseñar el buen uso de la biblioteca, el cuidado de los libros y "hábito lector", 2; innovar, facilita el trabajo, 2; generar un cambio social, 1; videos y películas, 1; dar buena orientación, 1; escribir textos, 1; distraerse, 1. Posibilidades que quedan limitadas cuando no existe.

Frente a las condiciones de la biblioteca de este grupo de docentes 1 menciona que es un lugar agradable; 2 que es un sitio inapropiado; 1 que el acceso es limitado por los horarios y el reglamento y 3 indican que hace falta una mejor dotación de libros.

Ante el panorama esbozado es importante preguntarse cuántos otros beneficios puede aportar al sistema educativo que la biblioteca escolar deje de ser un espacio accesorio y se convierta en uno de los factores determinantes para el logro de la calidad de la educación básica colombiana. Igualmente cabe indagar a través del estudio de

experiencias exitosas de biblioteca escolar lo que puede aportar a la formación lectora, literaria y ciudadana de sus comunidades educativas, ¿Para qué y cómo podría la biblioteca escolar vincular de manera constante actores de la comunidad como padres de familia, egresados, docentes, espacios de lectura, escritura y circulación del libro (bibliotecas públicas, ludotecas, juntas de acción comunal, universidades), entre otros, en acciones de promoción y animación de lectura y escritura? ¿Qué incidencia podría tener la biblioteca escolar en la formación política de la comunidad educativa?

Uso de la biblioteca pública

A continuación se presentan los resultados del ítem 7 sobre el uso de la biblioteca pública: ¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo. Este ítem también consta de varios enunciados, y comparte con el anterior la poca extensión de sus respuestas. En una primera aproximación se encuentran respuestas afirmativas, negativas, ocasionales (poco y a veces), en blanco y una ambigua. Las afirmativas y negativas se subdividen en explícitas e implícitas. En las afirmativas explícitas, los maestros escriben un “Sí” acompañado de una “coma” (,) y en las implícitas especifican cuál biblioteca pública utilizan o las razones para su uso. En las negativas explícitas, los maestros escriben “No” seguido de una “coma” (,) o un “punto” (.) y en las implícitas indican otra palabra “nunca” o las razones por las que no han ido o no lo hacen en la actualidad. El consolidado es el siguiente:

Uso de la biblioteca pública



Figura 25. Uso de la biblioteca pública.

Siguiendo la estructura del ítem anterior, se presentarán los resultados por el tipo de respuesta y en cada categoría se especificará si los maestros contestan cada enunciado o no. En el gráfico anterior se evidencia que sólo un 22% de los maestros usan la biblioteca pública (quienes contestan de modo afirmativo y ocasional), mientras un 68%, no, el 1% da una respuesta que no se corresponde con los enunciados y un 9% no responde este ítem. Se podría pensar que la negación de esta respuesta invalida el enunciado sobre el uso del servicio de préstamo externo. No obstante, este último enunciado fue omitido por la mayoría de maestros y resuelto sólo por 5, 4 que expresan usar la biblioteca y uno que no. De éstos, cuatro (4) indicaron que no utilizan este servicio o nunca lo han hecho y sólo uno (1) que sí (del grupo de los que hacen uso de la biblioteca pública).

De los 79 docentes que dicen que no, 45 se limitan a decir “No”, 3 hacen otros comentarios y sólo 31 explicitan sus razones. Estas son: la número 2 “No hago uso personal de la biblioteca de mi municipio por sistematizaciones de distancia y porque tengo en mi casa una minibiblioteca para consultar algunos temas”; la número 6 “No, la distancia es el obstáculo”; la número 8 “No, la distancia”; la número 9 “No hago uso publico [sic] porque varias veces que se vino no fue fatible [sic] el servicio”; la número 10 “No, porque hace muchos años no esta [sic] a disposición de la comunidad”; la número 13 “No hago uso de la biblioteca del municipio, vivo muy retirado de ella”; la

número 15 “Del Municipio no... porque trabajo en una zona bastante retirada...”; la número 16 “No, porque en estos momentos apenas la han dotado”; la número 18 “No, pues llego sólo fines de semana al municipio donde vivo, por razones de trabajo”; la número 20 “No, por motivo de la distancia”; la número 24 “No. por la distancia donde lavoro [sic]”; la número 25 “No [sic] por que la distancia entre los municipios son [sic] muy distantes”; la número 29 “No, por razones de desplazamiento desde mi vereda al municipio”; la número 30 “No, trabajo muy lejos de donde esta [sic] la biblioteca y hacer uso de ella me genera mucho gasto”; la número 31 “No, porque no existe una”; la número 34 “No. hasta ahora empieza a funcionar. Espero poder hacer uso de ella, si la extención [sic] atrae”; la número 39 “No hago uso de la biblioteca municipal”; la número 49 “Desafortunadamente no, trabajo en una zona de difícil acceso [sic], y paso toda la semana en la zona Rural”; la número 52 “No. Es una zona de difícil acceso”; la número 62 “No hago uso de la biblioteca publica [sic] municipal cuando necesito hacer una consulta lo hago por internet”; la número 68 “Hasta ahora no he hecho uso personal de la biblioteca”; la número 70 “No- En estos momentos no he tenido acceso a usar la biblioteca”; la número 80 “No hago uso de la biblioteca publica [sic] de Rosas, porque desconocía la calidad de material que tiene, espero aprovechar mejor lo que tiene”; la número 104 “No. por distancia e inseguridad”; la número 106 “No. Me divorcié de la biblioteca cuando empecé a crear la mía. Vengo poco por acá, no me gusta, no es atractiva. Se parece al cuarto de san alejo. es [sic] un lugar...”; la número 109 “No, no, porque no tenia [sic] conocimiento sobre ella”; la número 111 “No la conocía, no he hecho uso de ella, nunca la habia [sic] visitado”; la número 3 “Apenas la conozco hoy. Además no creo que funcione”; la número 67 “Anteriormente si para leer y recrearme. Actualmente no dispongo de mucho tiempo y leo en mi casa”; la número 83 “La biblioteca pública de este municipio no la conozco”; y finalmente la número 102 “Tengo una biblioteca creo que un poco bien doptada [sic] en mi escuela y en mi casa lo necesario que necesito por eso no la uso.

Las anteriores razones sobre el no uso de la biblioteca pública se pueden consolidar de la siguiente manera: 11 maestros argumentan que queda muy distante; 4 desconocían de su existencia o de los materiales que alberga; 3 indican que no la visitan por falta de tiempo, ya que se desplazan a trabajar en veredas y vuelven a sus hogares en el fin de semana; 2 que no funciona; 2 que le falta dotación a este espacio; 2 no la usan puesto que les es suficiente con su biblioteca personal y escolar o el uso de internet; 2 porque es difícil el acceso o por inseguridad; 1 indica que en su municipio no existe; y 1 que no le parece un espacio agradable, que parece el “cuarto de San Alejo”. Este panorama evidencia también necesidades que hay que suplir para garantizar la función social de las bibliotecas públicas, podría pensarse, que aún con sus pocas condiciones, sería una opción importante ante la ausencia o limitaciones de la biblioteca escolar, no obstante, el uso y lugar que pueden ganar ambos espacios también depende de replantear prácticas y prejuicios culturales que no le asignan a la biblioteca su valor. En este sentido, son muy valiosos programas como Mil Maneras de Leer como un esfuerzo del Ministerio de Cultura en asocio con el CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional para que en todos los municipios los docentes reconocieran los recursos y servicios ofrecidos por las bibliotecas públicas.

Por otra parte, las respuestas “ocasionales” fueron sólo 5; en 3 de ellas se indica las razones de uso de la biblioteca y en una, se alude al por qué es escaso. Entre las razones para usarla, encontramos: investigar / consultar (en muchas ocasiones los maestros utilizan estas palabras como sinónimas) y realizar tareas, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 23. Respuestas sobre el uso de las bibliotecas públicas consideradas dubitativas.

#	¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo
33	Poco, cuando estoy haciendo algún curso, taller o seminario y necesito investigar. No he hecho uso de préstamo.

60	Muy poco. uso otras como la de la institución y el internet.
75	A veces para realizar tareas
76	Muy poco.
116	Muy pocas veces y cuando la visito lo hago para consultar algunos temas.

Fuente: Esta investigación.

A propósito de la primera respuesta (#33) remite, quizá no de modo consciente, a un elemento fundamental de las bibliotecas públicas actuales, que es su interés por ofrecer diversos servicios a las comunidades, aparte de las consultas e investigaciones como apoyo a la formación autodidacta. En distintos municipios y distintas bibliotecas públicas se ofrecen programas, cursos, talleres de formación a distintos sectores de la comunidad.

Las respuestas afirmativas, que fueron un total de 21 (explícitas e implícitas) se presentan a continuación:

Tabla 24. Respuestas sobre el uso de las bibliotecas públicas consideradas afirmativas.

#	¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo
4	Si, apoyo pedagógico. No hago uso del préstamo externo
11	Vivo en popayán [sic] y la utilizo por razones académicas.
23	La visito para sacar información de algunos textos. No presto libros allí
27	Consulta de vez en cuando para hacer algunas consultas con mi hijo o para preparar clase
47	Hago uso de la biblioteca comunitaria con los estudiantes, cada que debemos consultar
54	Sí por razones investigativas de diversos temas.
58	Si, buscando material de apoyo pedagógico y recreación
59	Si para uso educativo y personal.
61	Si –para conocer nuevos textos y motivarme mas [sic] cada día [sic] en el trabajo con los estudiantes, poder realizar proyectos.
65	Si, para hacer consultas, fortalecer los temas que boy [sic] a tratar.
66	Si para profundizar mas [sic] temas que debo preparar para dictar las clases y tener una

	base para cuando mis alumnos me pidan opiniones
69	Si-cuando necesito ir a investigar trabajos para los estudiantes
71	Si, llevo a mis hijos
73	Más que todo hago uso de la biblioteca de puerto tejada y de la Universidad del Valle para hacer proyectos pedagógicos
77	Sí, para investigar y profundizar los temas a tratar
82	Por necesidad del servicio porque son textos que unicamente [sic] son fáciles de conseguirlos ahí
87	Pues en el sector público soy maestra nueva y aproveche hace unas semanas y traje a mis niños a enseñarles la biblioteca “por ahí derecho la conocí yo”
88	Si, [sic] porque hay textos que se encuentran en ese lugar que no los tengo.
103	Si
110	Sí, para inculcar en mi hijo el gusto por la lectura y el uso de este sitio.
113	Regularmente visito la Biblioteca y hago uso de ella; me he deleitado con la lectura de algunos libros, que he llevado a mi casa en calidad de préstamo. Para mí es una excelente Biblioteca; lo que sugiero es que haya más control y organización de la misma.

Fuente: Esta investigación.

De los 21 docentes que afirman usar la biblioteca pública, no todos presentan sus razones, y éstas no son excluyentes, es decir, algunos argumentan más de 1. Encontramos que 10 la utilizan como apoyo pedagógico o educativo, 8 para investigar o consultar, 8 por motivos personales (académicos o familiares), 1 expresa que la usa con los estudiantes, 1 para conocer nuevos textos y 1 para recreación.

Es importante también detenerse sobre otros comentarios que no corresponden a los enunciados anteriores y que fueron mencionados por 5 docentes. El primero corresponde a la respuesta número 5 determinada como “No pertinente”: “Es importante por ser el principal centro donde está el conocimiento”. En esta respuesta no se alude explícita o implícitamente a lo preguntado, ni se dejó el ítem en blanco por lo que se puede concluir que se propuso otro indicador. Por otra parte, algunos docentes incluyeron los siguientes comentarios, la respuesta número 3 “Apenas la conozco hoy. Además no creo que funcione” éste presenta una afirmación y un prejuicio. Sobre la afirmación fue posible

inferir que el docente no había hecho uso de la biblioteca pública y el prejuicio fue aclarado porque otros maestros sí habían usado desde antes la biblioteca. En las respuestas 34 y 39 también se añadieron comentarios que indican la importancia de las capacitaciones y encuentros de maestros que pueden significar abrir nuevas posibilidades: la respuesta número 34 “No. hasta ahora empieza a funcionar. Espero poder hacer uso de ella, si la extensión [sic] atrae”; la número 93 “Hasta ahora no, pero pienso hacerlo en el futuro y constantemente”. O finalmente, una respuesta en la que se hace evidente que ese uso es más frecuente, que hay un vínculo afectivo del maestro con los textos, al punto que es propositivo, la número 113 “Regularmente visito la Biblioteca y hago uso de ella; me he deleitado con la lectura de algunos libros, que he llevado a mi casa en calidad de préstamo. Para mí es una excelente Biblioteca; lo que sugiero es que haya más control y organización de la misma”.

Como lo evidencian los resultados anteriores frente al uso de la biblioteca escolar, muchos docentes argumentan usar la biblioteca para que los estudiantes consulten, o amplíen información sobre algún tema en específico, o incluso, para enseñarles normas de comportamiento en el lugar... sin que su misma respuesta indique que ellos mismos la usan para sus consultas personales o que sean usuarios asiduos de ésta. Del mismo modo, hay docentes que justifican el no uso de la biblioteca por razones externas o ajenas tales como la no existencia de ésta, o la falta de adecuación del espacio o la dificultad para acceder a él, o el mal estado en que se encuentran muchos libros, su obsolencia, o la ausencia de una persona con formación idónea que se pueda hacer cargo de la organización y funcionamiento de la biblioteca. Quizá los docentes desconocen que pueden buscar recursos para iniciar bibliotecas de aula que les permitan ofrecer nuevas lecturas y universos a sus estudiantes. Son contados los docentes que manifiestan no usar la biblioteca pero afirman buscar otras alternativas, tales como trabajar con los textos escolares que existan en la institución o en su propia casa, o con otros materiales, lo que evidencia preocupación por enriquecer su labor docente. También algunos cuantos

buscan alternativas de solución a estas situaciones, solo uno, por ejemplo, manifiesta estar trabajando actualmente para tratar de remediar el mal estado de la biblioteca.

Existencia de una biblioteca personal en los hogares

El ítem No. 8 “¿Tiene biblioteca personal?” está ligado a la adopción de un canon escolar de lecturas por parte de los docentes, y por supuesto a su formación lectora y literaria. Este ítem fue considerado en un solo municipio y aunque se solicitó a quienes no lo encontraran mencionado incluirlo a puño y letra, no todos los maestros lo hicieron, por tanto, se considera 39 el total de docentes que tenían la pregunta escrita en la Ficha-Cuestionario, y sobre esta cantidad se harán las consideraciones.

Las respuestas obtenidas se pueden clasificar según los siguientes indicadores: afirmativas, negativas y en blanco. En las afirmativas se incluyeron las respuestas en las que se dice que “poco, o muy pequeña”, porque se piensa en la importancia de la existencia *in situ* como noción o categoría fundamental para la planeación del trabajo docente. Es importante anotar que por las condiciones de los maestros del sector rural también se valida como afirmativa la respuesta en la que especifican que sí en “su casa” lo cual corresponde a que muchos habían ingresado por concurso a zonas rurales y les correspondía desplazarse el domingo en la noche o madrugada del lunes a los municipios de trabajo, donde contaban con un hogar de paso hasta el viernes, día en que volvían a sus hogares ubicados en las distintas cabeceras municipales.



Figura 26. Existencia de biblioteca personal.

En las 20 respuestas afirmativas hubo 2 docentes que no se conformaron con un sí, sino que profundizaron un poco más: la número 80 “Sí, literatura infantil, juvenil, algunas colecciones educativas”; y la número 96 “Si desde textos sencillos hasta enciclopedias”. Contar con estas colecciones lleva en algunas ocasiones a que los mismos docentes se constituyan en verdaderas bibliotecas ambulantes y puedan así promover obras entre sus colegas docentes e incluso con sus estudiantes. 6 maestros son conscientes que podrían tener una mejor colección y por eso indican lo siguiente: en la respuesta número 78 “Algunos libros”; la número 90 “Si pero muy pequeña”; la número 92 “Colecciono algunos textos”; la número 93 “Algo”; la número 109 “Si, pequeña, aunque ahora ya se usa mucho el internet”; y la número 113 “No la tengo como tal, es decir, en su espacio requerido; pero los textos que poseo los aprovecho, los cuido, que trato cada vez que puedo de incluir uno más en mi colección”. Cinco docentes especifican que en el lugar que habitan temporalmente no cuentan con biblioteca, pero sí disponen de una en sus hogares: (95, 97, 102, 115) “Si tengo biblioteca en mi casa”; también un maestro inicia con una negación pero su respuesta también se corresponde con las anteriores, en la respuesta número 101 “No pero en mi hogar si hay biblioteca personal”.

Aunque actualmente la mayoría de personas adultas que asumen el papel de mediadores cuentan con dispositivos electrónicos que podrían ser verdaderas bibliotecas virtuales, el acceso a los dispositivos si bien es una oportunidad no es garante de una mejor formación lectora y literaria.

Consideraciones generales sobre las respuestas del grupo de docentes

A través de las tablas y gráficas se han logrado consolidar los aspectos más sobresalientes de las respuestas brindadas por los docentes. Para mostrar un panorama general se resumen a continuación en líneas generales los resultados de la caracterización.

Frente a las relaciones con la lectura:

- El 67%, afirman que les gusta aunque sólo poco más del 20% de éstos enfatizan su respuesta y el 33% restante la omiten o brindan una respuesta dubitativa o negativa.
- Un 23% aproximadamente indica que su frecuencia de lectura es diaria, mientras que el 15% indica que lo hace de semanal a ocasionalmente y el 62% omite su respuesta.
- Un 26% de los docentes indica leer por razones endógenas (interés, gusto, diversión, formación personal), un 17% por estudio o trabajo, un 30% por ambos tipos de razones y un 27% no responde.
- Sólo un 34% de los docentes indican leer tanto ficción como no ficción. Sobre la diversidad textual, el 54% indica leer narrativa, el 34% textos informativos, un 10% textos argumentativos, el 8% texto lírico y un 0% textos dramáticos.

Frente a las relaciones con la literatura:

- Sólo el 40% de los docentes afirma que les gusta la literatura, el 50% no responde, el 7% dice que no y el 3% que poco. Este 40% estaría incluido en el de los docentes que afirman leer por razones endógenas (56%).
- Sólo un 5% de los docentes explicita las razones de su gusto. Y en general esas razones son diversas: vocación, evasión, el retorno a la infancia, su importancia, por el gusto de leer, por un vínculo familiar y finalmente, porque permite adquirir conocimientos.
- El 70% de los docentes menciona haber leído por lo menos una obra clásica, el 5% sólo menciona autores y el 25% no contesta (posiblemente no recuerdan o no han leído alguna obra clásica). De las respuestas, el 50% refiere entre 1 y 3 autores, el 17% entre 4 y 5 y el 8% más de 5, y sólo un

maestro referencia 11 títulos. Las obras y autores más referenciados como clásicos fueron: *María* (31%), *La Odisea* (27%), *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel (24%), *Cien años de soledad* (23%), *La Iliada* (20%), *Crónica de una muerte anunciada* (13%) y el *Coronel no tiene quien le escriba* (12%). Como autores más leídos están en orden de mención los siguientes: Gabriel García Márquez, Homero, Jorge Isaacs y Miguel de Cervantes Saavedra.

- Sólo un 25% de los docentes explicita las situaciones de lectura de las obras clásicas leídas: unas remiten al entorno (colegio, universidad), otras a la época (juventud, de estudio, noviazgo) y otras a las condiciones (por obligación, espontáneamente, recreación o iniciativa personal).
- El 69% de los docentes explicita su noción de clásico. Predominan en sus respuestas los siguientes descriptores: Importancia 5%, Tiempo/vigencia 37%, Contenido 10%, Experiencia generada 28%, Modelo/Aportes a la literatura 11%, Antigüedad 9%, Estilo 4%, Universalidad 22%.
- El 95% de los docentes resuelve las preguntas sobre su conocimiento y gusto sobre literatura infantil, sólo el 5% no contestan o indican que “no”. Frente a su conocimiento un 56% lo indican afirmando y un 39% de manera implícita. Frente al gusto un 59% lo afirman y un 21% indican que algunas obras o subgéneros.
- El 73% de los docentes explicita las razones sobre su gusto o conocimiento hacia la literatura infantil. Son formuladas una o más razones: pedagógicas (59%), interpersonales (34%), recreativas (14%).
- El 73% también, referencia autores u obras favoritas de literatura infantil, aunque sólo ambos el 36%. Los autores más referenciados como de literatura infantil fueron: Rafael Pombo (45%), Los Hermanos Grimm (34%), Gabriel García Márquez (22%), Esopo (12%) y Jairo Aníbal Niño (9%). Los demás autores referidos alcanzaron menos de 10 menciones.

- Un 20% de los docentes no referencia autor ni obra alguna; el 32% menciona entre 1 y 2 autores y otro 32% de 3 a 4 autores; sólo el 13% menciona de 5 a 8 autores u obras de autores diferentes.
- Las obras consideradas como literatura infantil más referenciadas por los docentes fueron: *El renacuajo paseador* (9%), *Caperucita Roja* (9%), *La pobre viejecita* (6%), *Blanca Nieves y los 7 enanitos* (6%), *Juan Salvador Gaviota* (5%), *El gato con botas* (4%) *María* (4%), *Cenicienta* (4%).

Estas respuestas invitan a reflexionar sobre el papel que jugaron quienes formaron a estos maestros (sus familias y los docentes de la educación básica y universitarios), sobre las relaciones que han construido con la lectura y la literatura y la impostergable necesidad de lograr que sean mucho más gratas y duraderas, de modo que cuenten con un acervo mucho más amplio y variado para fomentar y fortalecer éstas relaciones en sus estudiantes. Esta realidad tiene uno de sus orígenes en que la experiencia literaria de la mayoría de los docentes hizo parte de prácticas pedagógicas en las que la literatura es utilizada con fines retóricos o para reivindicar el Patrimonio Cultural Nacional. Situación que en sus postulados es ajena al enfoque de comprensión, análisis y gusto por los textos literarios. Lo que estaría expresando un enfoque de enseñanza de la literatura y no de educación literaria (Colomer, 1991).

Finalmente sobre las relaciones con la biblioteca:

- Un 74% de los maestros manifiesta usar la biblioteca escolar, no obstante, un 16% referencia hacerlo de manera ocasional y el 26% no hace uso de ella.
- El 22% de los maestros usa la biblioteca pública (quienes contestan de modo afirmativo y ocasional), mientras un 68%, no, el 1% da una respuesta que no se corresponde con los enunciados y un 9% aproximadamente no responde. Solo un maestro explicita que hace uso del servicio de préstamo externo.

- De 27 maestros consultados sobre la existencia de biblioteca personal, un 74% afirmó tenerla, un 19% no y un 7% no contestó.

Estos resultados generales nos permiten considerar la existencia de un canon oculto en la educación básica con algunos autores reconocidos como Gabriel García Márquez, Homero, Jorge Isaacs y Miguel de Cervantes Saavedra y en la literatura infantil y juvenil con Rafael Pombo, Los hermanos Grimm, Gabriel García Márquez y en menor medida, Esopo y Jairo Aníbal Niño, quienes seguramente, aparecen también en los libros de texto de las editoriales más difundidas y utilizadas en nuestro país.

Capítulo 7

Canon de literatura infantil para la educación básica sugerido por los especialistas consultados

En este capítulo se consolidan y analizan las sugerencias recogidas del grupo de especialistas invitado a participar en la construcción de un canon de literatura infantil para la educación básica colombiana, a partir de una consulta escrita (Apéndice A. Anexo 4). Como se planteó en la metodología la selección fue estratégica en relación a su género, edades, recorridos y contextos de impacto, con diversos elementos en común, entre ellos, una amplia trayectoria como docentes y/o promotores de lectura y escritura y una fuerte formación académica, lectora y literaria.

Se pretende construir un canon sugerido como propuesta resultante, a partir de estos insumos y su análisis a la luz de los resultados de los capítulos anteriores y de algunas consideraciones formuladas en el marco teórico, así como plantear criterios para la construcción de nuevas propuestas.

Las respuestas de los especialistas se compilan respetando la estructura asumida por cada uno, en el “Apéndice D. Respuestas de los especialistas”. Del mismo modo, considerando que en la consulta se preguntaba por un listado de 40 o más títulos y además se solicitaba argumentar las razones de su selección, se organizan y separan en un documento posterior las tablas de obras y/o autores (Apéndice E. Tablas para el análisis sobre el canon sugerido por los especialistas), asumiendo una misma organización que permitió consolidar, depurar y cuantificar la información, para obtener datos específicos sobre recurrencias entre las propuestas.

A continuación se presenta una tabla de resumen sobre los resultados consolidados que corresponde a la cantidad de sugerencias que hizo cada participante⁵⁶, respetando el orden en que fueron presentadas:

Tabla 25. Sugerencias brindadas por los especialistas

	Especialistas	Sugerencias
1.	Beatriz Actis	41
2.	Patricia Calonje Daly	199
3.	Luis Arleyo Cerón	224
4.	Adolfo Córdova	60
5.	Nathalie López	49
6.	Diego Fernando Marín	49
7.	Claudia Patricia Quintero A.	242
8.	Carlos Sánchez Lozano	158
9.	Silvia Andrea Valencia	51
	Total general	1073

Fuente: Esta investigación.

Como es posible apreciar, las respuestas oscilan entre 41 y 242 sugerencias: un primer grupo de 5 especialistas que incluyen menos de 60 y un segundo grupo de 4, que duplican, triplican o sextuplican la selección individual del primer grupo. Es decir, mencionan entre 158 y 242. La disparidad responde a la flexibilidad de la consulta mencionada pues en la carta de invitación se hizo la siguiente observación “Si le parece limitado el número de obras puede adicionar todas las que considere pertinentes” (Apéndice A. Anexo 4). Situación similar ocurrió con las razones sobre la selección,

⁵⁶ Este consolidado de “sugerencias” contiene la cantidad de títulos, así como los listados de autores sin obras específicas incluidos por algunos especialistas.

debido a que se invitaba a que cada especialista presentara “(...) de manera general o particular, sus razones para dicha escogencia” (Apéndice A. Anexo 4).

Por esta razón el presente capítulo se organiza en dos partes, en la primera se describe y analiza la selección literaria ofrecida por cada especialista invitado, es decir, su canon personal para la educación básica y sus razones. Se procede de la siguiente manera: se mencionan algunas apreciaciones generales sobre el modo de resolver la consulta, se comentan las razones presentadas y, sin incluir el listado de obras (presentado en el Apéndice E), se realiza una descripción analítica de la selección a partir de la relación de la información brindada con otros datos complementarios obtenidos a través de búsquedas bibliográficas: países de procedencia y distribución por género de sus autores, clasificación en géneros literarios y subgéneros de las obras y distribución histórica en relación con la fecha aproximada de creación/publicación de las obras, para brindar un panorama general e ir reconociendo tendencias, patrones o excepciones.

En la segunda parte se presentan algunas consideraciones sobre el consolidado general a partir del contraste del análisis descriptivo individual. De este modo, se discriminarán países con mayor selección, autores, títulos y géneros/subgéneros literarios, año de publicación de las obras seleccionadas considerando la fecha de la publicación en el idioma original.

Canon sugerido por Beatriz Actis

Esta especialista presenta dos documentos como respuesta. El primero incluye el listado de su selección con una serie de observaciones preliminares y del mismo modo, adiciona algunos comentarios breves junto a los títulos. El segundo, es un artículo que envía para profundizar en sus razones, escrito en el año 2005, en el que aparecen otras obras literarias junto con algunas consideraciones sobre las mediaciones en la escuela, el canon literario, y los criterios de selección de literatura infantil y juvenil.

Su corpus se puede caracterizar como el menos extenso de los recibidos: 41 títulos, lo cual se ajusta a la cantidad de numerales incluidos en la consulta, por lo que hace parte del primer grupo. Presenta 21 numerales en la tabla incluida en el primer documento (organizada por autor), donde están incluidos 28 títulos de obras. También propone de manera explícita agregar las obras de la serie del personaje Willy de Anthony Browne (que son 6). Del mismo modo, en el documento anexo comenta 7 obras literarias. Por tanto, en la tabla final para el análisis se adicionan estos títulos. A partir de los comentarios de la especialista era posible ampliar más su selección incluyendo la obra completa de los autores que selecciona, no obstante, se consideró tener presente esa sugerencia en el consolidado final de obras y autores recurrentes.

Para comprender algunos aspectos de la selección de esta especialista es importante detenerse en algunas de sus observaciones preliminares:

- El orden de enunciación es arbitrario.
- En varios casos se mencionan las editoriales latinoamericanas en que se han publicado las obras, muchas de ellas traducidas al español.
- En la mayoría de los casos, la idea es sugerir la obra total del autor o bien un corpus más amplio dentro de ella, pero para ajustarse a lo solicitado, se menciona una sola obra y, en algunos casos canónicos, dos de cada autor.
- Los autores fueron elegidos según criterios diversos: algunos son clásicos y/o precursores; otros son referentes de la literatura para adultos; en general son contemporáneos; hay en general autores occidentales, por un mero tema de difusión y traducción, no porque la selección se remita necesariamente a un canon occidental; se mencionan autores latinoamericanos, de diversos países, y no colombianos para intentar aportar otros nombres y obras, ya que presupongo que el campo de la LIJ en Colombia ha sido más “explorado” y debatido en el propio país. (Actis, B. Apéndice D. Anexo 1, p. 1)

Como puede colegirse de lo anterior, en su selección literaria no existe ninguna jerarquía entre los autores u obras; tuvo en cuenta la posibilidad de acceso a ese corpus, es decir, que de las obras existan publicaciones en ediciones latinoamericanas; también consideró la pertinencia de incluir la totalidad de la obra de la mayoría de los autores seleccionados, especialmente los que considera canónicos, de los cuales referencia más de un título. Y finalmente, se abstiene de incluir obras colombianas asumiendo que sería uno de los focos de la investigación.

Los comentarios breves sobre las obras, se pueden clasificar de la siguiente manera: algunos refieren sus datos de publicación y otros aportan información sobre los autores o las obras, o sugerencias sobre el tipo de lector más adecuado.

Como información para ampliar la mirada sobre los autores, plantea: María Elena Walsh es “Precursora en Latinoamérica de una nueva concepción en literatura para niños”; Takashi Hiraide “la selección de un nombre dentro de la literatura oriental”; Marina Colasanti, “Uno de los grandes nombres latinoamericanos actuales”. De otros dos, comenta que su producción y reconocimiento no es particularmente en literatura infantil y juvenil: Dino Buzzati “Un autor cuya obra más difundida y reconocida no corresponde a lo que usualmente se concibe como literatura para niños” y Clarice Lispector, “Una autora cuya obra más difundida y reconocida no se incluye dentro del campo conocido convencionalmente como LIJ”.

Frente a las obras, hace algunos comentarios sobre su contenido, temática o estructura: *Lobo*, de Olivier Douzou, es “un libro - álbum para niños más pequeños, en donde a cada frase le corresponde una imagen: “Me pongo mi nariz. Me pongo mi ojo. Me pongo mi otro ojo. Me pongo mis orejas (...)”. De *¡Que viene el hombre de negro!*, de Christine Nöstlinger comenta “En este texto se aborda el tema de la relación padres-hijos y, en particular, la cuestión de los límites, revirtiendo el enfoque tradicional sobre esa problemática”; de *Niña bonita* de Ana María Machado, un “cuento para niños más pequeños publicado por Ekaré”; de *El señor Korbes quiere besar a Gallinita*, de Janosh “[...] Se trata de un texto que recopila, desde lo satírico, un personaje de uno de los cuentos recopilados por los Grimm”; sobre *La verdadera historia de los tres cerditos* de Jon Scieszka, ilustrado por Lane Smith referencia:

En este texto, no sólo se aborda un tema metaficcional porque se parodia el tradicional cuento de Los tres chanchitos y, ya desde su título, se alude a un problema clave del campo literario como el de criterio de verdad y criterio de ficción, sino que el recurso no consiste, como en otras versiones paródicas de cuentos clásicos, en invertir roles (lobo bueno, cerdos malos, etc.) sino que se trata de una opción de tratar de manera humorística y muchas veces “políticamente incorrecta” temas complejos o controvertidos (Actis, B. Apéndice D. Anexo 1, p. 3)

Finalmente, sobre las obras de Katherine Paterson dice “En líneas generales, diremos que las obras de esta autora norteamericana abordan problemáticas cotidianas de niños y adolescentes, de corte realista”, particularmente *Un puente hasta Terabithia* “en donde también está presente el tema de la muerte, temática tradicionalmente tabú” y *La gran Gilly Hopkins* que “cuenta la historia de una niña abandonada que ha vivido con diferentes familias, ya que ha formado parte de intentos de adopción que fracasaron”.

Según indica Beatriz Actis, sólo retoma dos obras de las consideradas clásicas infantiles *Alicia en el país de las maravillas* y *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* de Lewis Carroll.

Como lo anota la especialista en sus observaciones preliminares, en la mayoría de los autores, la idea es sugerir toda su obra o un corpus amplio de ella. Esta situación se enfatiza de dos maneras, la primera como comentario sobre algunos autores: “Se sugiere en general la serie del gorila Willy, creada por este escritor e ilustrador inglés”. También cuando recomienda un libro de Graciela Montes y otros de los que componen su producción: “entre otras obras de Graciela Montes”. Y la segunda, en el cambio de su modo de presentación de los mismos, pues en vez de incluir primero la obra menciona en primer término el autor: “Otros escritores cuya lectura se sugiere son...” inicia con Ana María Machado y en la mención de: Gianni Rodari, Michael Ende, Janosch, C.S. Lewis, Spencer Holst, Jon Scieszka, Katherine Paterson, Jurg Schubiger y Roald Dahl.

En su artículo resalta que la formación literaria incide en el plano cognitivo, emocional y experiencial. También que la literatura brinda a la escuela la posibilidad de constituirse en un lugar de “intercambio, aprendizaje, crecimiento y transformaciones”. En este sentido, comparte con Colomer (1991), la necesidad de introducir cambios en la experiencia que genera la escuela con la literatura, en aras de lograr una formación literaria. Estos planteamientos de Colomer los resume de la siguiente manera:

- hacer experimentar la comunicación literaria;
- leer textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para construir su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas de los alumnos;
- construir tal/es significado/s de manera compartida;
- suscitar la implicación y la respuesta de los lectores;

- ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas;
- prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura (desde cómo relacionar los conocimientos previos de los lectores hasta realizar actividades de inferencias e integración de la información, de predicción, de control de la propia comprensión, etc.);
- interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, en su forma oral y escrita. (Actis, 2005, pp. 145-146)

Los anteriores planteamientos evidencian que para la especialista “el canon literario escolar alude no sólo al corpus de obras sino a los sistemas de interpretación del mismo en el marco de las prácticas de enseñanza” (Actis, 2005), es decir, que pensarse la selección debe ir de la mano de considerar nuevos acercamientos al mundo escrito, que permitan una formación lectora, escritora y literaria; y en este cometido el maestro ha de transitar por el mundo de la literatura infantil universal que “ofrezcan suficientes elementos de soporte” a los niños y jóvenes de acuerdo a su desarrollo biológico y psicológico para que les permita “construir su significado” y que al tiempo aporte en “aumentar las capacidades interpretativas”.

La especialista, también se detiene en otros aspectos que considera fundamentales para esta formación en la escuela: la importancia de que los mediadores sean verdaderos lectores, y que niños, jóvenes y adultos participen activamente de entornos lectores. Recalca, del mismo modo, que las bibliotecas y los distintos circuitos de difusión del libro juegan un papel importante para devolver el lugar que tiene la literatura en las sociedades y superar la visión didactizante que ha predominado en la escuela, seleccionando obras “movilizadoras y renovadoras” para “vislumbrar o reconstruir el canon vigente”.

Para brindar un acercamiento a la selección de Actis, se presenta la siguiente tabla en la que se reconoce que los 41 títulos resultantes corresponden a 27 autores, 17 hombres y 10 mujeres (63 y 37% respectivamente) y 15 lugares de procedencia, que son:

Tabla 26. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (B. Actis)

Cant. autores	País de procedencia	Obras/autor
	Alemania	1
1.	Ende, Michael	1
	Argentina	7
2.	Accame, Jorge	1
3.	Averbach, Margara	1
4.	Montes, Graciela	2
5.	Walsh, María Elena	2
6.	Wolf, Ema	1
	Austria	1
7.	Nostlinger, Christine	1
	Brasil	4
8.	Colasanti, Marina	2
9.	Lispector, Clarice	1
10.	Machado, Ana María	1
	Cuba	1
11.	Pelayo, Pepe	1
	Estados Unidos	4
12.	Holst, Spencer	1
13.	Paterson, Katherine	2
14.	Scieszka, Jon	1
	Francia	2
15.	Douzou, Olivier	1
16.	Gosciny, René	1
	Gran Bretana	10
17.	Browne, Anthony	7
18.	Carroll, Lewis	2
19.	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	1
	Inglaterra	2
20.	Dahl, Roald	2
	Italia	3

21.	Buzzati, Dino	1
22.	Rodari, Gianni	2
	Japón	1
23.	Hiraide, Takashi	1
	México	2
24.	Hinojosa, Francisco	2
	Polonia	1
25.	Janosch	1
	República Checa	1
26.	Pausewang, Gudrun	1
	Suiza	1
27.	Schubiger, Jurg	1
	Total general	41

Fuente: Esta investigación.

En la tabla anterior encontramos que se distribuyen de manera arbitraria la cantidad de obras por autor y por país, seguramente de acuerdo a las preferencias de Actis. Deteniéndonos en la cantidad de obras por país encontramos en orden de mayor a menor: Gran Bretaña (10); Argentina (7); Brasil y Estados Unidos (4); Italia (3); México, Inglaterra y Francia (2); y los demás, Alemania, Austria, Cuba, Japón, Polonia, República Checa y Suiza (1).

Frente al reconocimiento que tienen los autores de las obras seleccionadas, es posible indicar que todos han recibido algún tipo de reconocimiento, premio o distinción y algunos de ellos más de un tipo de premio. Entre los 27 autores, encontramos un autor del siglo XIX, Lewis Carroll, cuya obra fue bien recibida por la crítica; 7 que recibieron el Premio Hans Christian Andersen: Anthony Browne, Janosch, Ana María Machado, Christine Nöstlinger, Katherine Paterson, Gianni Rodari y Jurg Schubiger; 2 el Premio Memorial Astrid Lindgren, K. Paterson y Christine Nöstlinger; 2 a las que fue concedido el Premio Iberoamericano SM, A. M. Machado y Marina Colasanti; 2 el Premio Nacional de literatura de sus países Ema Wolf y Michael Ende. Todos, exceptuando

Lewis Carroll, comparten con los demás haber recibido otros premios literarios al interior de sus países o internacionales.

Para visualizar mejor los lugares de procedencia y la cantidad de autores seleccionados por país, se presenta la siguiente figura:

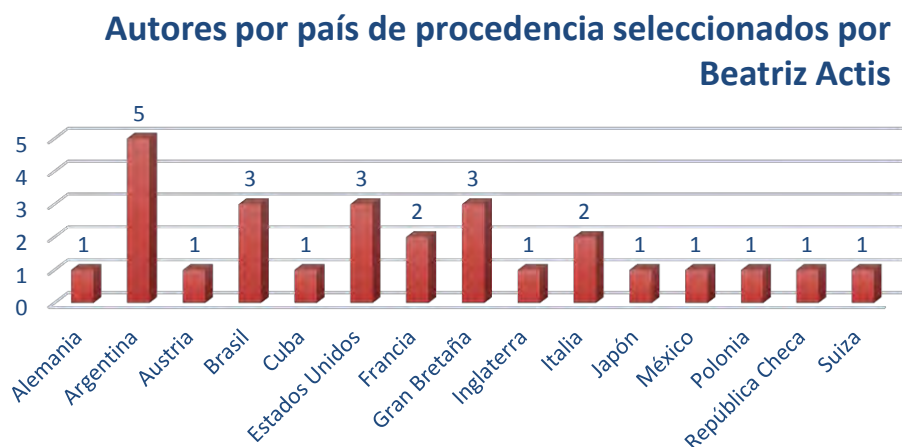


Figura 27. Cantidad de autores por país de procedencia en la selección de Beatriz Actis.

Encontramos que hay una mayor cantidad de autores de Argentina (5) -su país de procedencia-, y en orden descendente, Brasil, Estados Unidos, Gran Bretaña, con 3; Italia y Francia con 2 y los demás países con un solo autor. También es posible evidenciar que hay autores de tres continentes: igual cantidad del americano que del europeo (13) y un autor asiático.

Si se organizan las obras por su tipología textual, género literario y subgénero encontramos lo siguiente:

Tabla 27. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de B. Actis.

Géneros Literarios/ Subgéneros	Cant. de obras
Lirico	2
Poesía	2
Narrativo	39

Álbum	11
Cuento	15
Fábula	1
Mitos y leyendas	1
Novela	11
Total general	41

Fuente: Esta investigación.

En la tabla anterior se pueden reconocer dos de los grandes géneros, el narrativo y lírico, con una predominancia casi absoluta del primero. Esta situación se corresponde de manera general con la oferta editorial dado que las obras poéticas presentan una menor producción en comparación con la narrativa, y menos aún, la producción de obras de teatro, que no fueron consideradas por la especialista. Al interior de la narrativa encontramos una proporción similar de Novela, Cuento y Libro-álbum (11, 15 y 11 respectivamente) seguidas de las fábulas (1) y los mitos y leyendas (1).

Por otra parte, si se considera la fecha de publicación de las obras, encontramos en primer lugar que no hay títulos anteriores a 1850; se concentran entre 1945 y la actualidad con una mayor proporción en los últimos 38 años, de la siguiente manera:

Tabla 28. Fechas de publicación de las obras seleccionadas por Bestriz Actis.

Fecha de publicación	Cant. obras
Hasta 1799	0
1800 – 1849	0
1850-1899	2
1900-1944	1
1945-1979	11
1980-2018	27
Total general de obras	41

Fuente: Esta investigación.

Lo anterior indica que podemos encontrar en su selección algunos de los nuevos clásicos infantiles que vinculan el lenguaje verbal y gráfico y que la mayoría de obras seleccionadas son contemporáneas.

Canon sugerido por Patricia Calonje Daly

La respuesta de esta especialista ocupa de mayor a menor, el tercer lugar en extensión: 199 títulos, por lo que hace parte del segundo grupo. En sus razones explicita que hacer la selección no fue fácil, principalmente porque considera que muchas obras se han quedado por fuera y su propuesta excedió lo solicitado, aunque extenderse estaba contemplado como licencia de la consulta.

Sobre sus razones, se encuentran las siguientes: obras clásicas que, en palabras de la especialista, “hacen parte de ese tesoro inestimable que constituye nuestra herencia cultural”, y que ofrecen diversos beneficios “además de invitarlo (al lector) a instalarse en otros mundos posibles, a imaginar, fantasear, soñar, incentivar vivencias intensas y enriquecedoras que lo ayuden a entender mejor el significado y sentido de su propia existencia y del mundo en el que vive”. Del mismo modo, incluyó obras contemporáneas, de autores nacionales y extranjeros que “recrean el complejo mundo al cual respetan y valoran, que exploran sus problemas, miedos, preguntas, sus sueños, las situaciones en las que se ven inmersos, sus relaciones con los adultos, con el mundo en el que viven”.

En su conjunto, las obras seleccionadas aluden a diversidad de temas, aún algunos considerados tabú, respetando las capacidades interpretativas de los niños:

Cuentan historias en un lenguaje sencillo, asequible, que no desconoce la complejidad de los temas abordados, exploran las relaciones afectivas familiares, escolares, sociales, cuestionan experiencias vitales, son, en fin, narraciones que afectan la sensibilidad, el imaginario y la vida emocional de los niños en tanto expresan de muy diversas formas su universo social y cultural. (Calonje, P. Apéndice D. Anexo 2, p. 14)

De esta especialista podemos resaltar que considera que un canon escolar debe ser equilibrado, esto es, reunir obras “pertenecientes a todos los géneros que hoy hacen parte

de la literatura infantil, que incluye no solo los géneros básicos –narrativa, poesía y drama-- sino también libros álbum, historietas, recopilaciones de la tradición oral poética y narrativa”. Del mismo modo, que ha de incluir obras que resulten “atractivas y de interés para los niños”, que “permitan propiciar diálogos en torno a la valoración de la diversidad cultural y lingüística y, particularmente, de nuestra identidad y de la multiculturalidad presente en la sociedad colombiana”. Finalmente, que esos títulos puedan:

[...] contribuir así a la formación literaria de los estudiantes, al desarrollo de las competencias requeridas para convertirse en lectores autónomos, con capacidad de entenderse mejor a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. He querido reunir obras que propicien una formación destinada a que desde su condición de receptores, niños y niñas aprendan a apreciar y a valorar la literatura a partir de su lectura; a identificar los valores de cada obra literaria, a interpretarlas y valorarlas como una creación estética. (Calonje, P. Apéndice D. Anexo 2, pp. 14-15)

Es posible afirmar que los 199 títulos incluidos corresponden a 156 autores (algunos de ellos recopiladores, compiladores, o adaptadores en trabajo individual o compartido que se resaltan en la tabla con color): 57 son mujeres, 98 hombres y 1 autor anónimo. Los cuales a su vez, pertenecen a 39 países, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 29. Autores por país de procedencia y cantidad de obras sugeridas (P. Calonje)

Cant. autores	País de procedencia	Obras por autor
	Alemania	13
1.	Bauer, Jutta	1
2.	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)	1
3.	Beusche, Armin	1
4.	Ende, Michael	3
5.	Erlbruch, Wolf	2
6.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	1
7.	Härtling, Peter	1
8.	Holzwarth, Werner	1
9.	Jürgen Press, Hans	1

10.	Kästner, Erich	1
	Arabia	2
	Anónimo (Tradición oral)	2
	Argentina	17
11.	Isol	2
12.	Itzcovich, Susana (Comp.)	1
13.	Montes, Graciela	3
14.	Pelegrín, Ana (Comp.)	1
15.	Roldán, Gustavo	3
16.	Shua, Ana María	2
17.	Suárez, Patricia	1
18.	Tello, Antonio	1
19.	Walsh, María Elena	1
20.	Wolf, Ema	2
	Australia	5
21.	Fox, Mem	1
22.	Jacobs, Josep (Recop.)	1
23.	Jeffers, Oliver	1
24.	Tan, Shaun	2
	Austria	2
25.	Nöstlinger, Christine	2
	Bélgica	2
26.	Hergé	2
	Bolivia	1
27.	Morales, Máximo	1
	Brasil	7
28.	Amado, Jorge	1
29.	Bojunga Nunes, Ligya	2
30.	Machado, Ana María	3
31.	Ziraldo Alves Pinto	1
	Chile	4
32.	Berenguer, Carmen	1
33.	Scármata, Antonio	1
34.	Uribe, Verónica	2

	China	1
35.	Liao, Jimmy	1
	Colombia	42
36.	Arciniegas, Triunfo	3
37.	Benavides, Horacio	1
38.	Buitrago, Jairo	2
39.	Carrasquilla, Tomás	1
40.	Da Coll, Ivar	5
41.	De la Rosa, Amira	1
42.	Díaz Granados, José Luis (Comp.)	1
43.	Díaz, Gloria Cecilia	3
44.	Guerra Peña, Jairo A.	1
45.	Herrera Téllez, Adriana	1
46.	Jaramillo, Euclides	1
47.	Jiménez, Olga Lucía (Comp.)	1
48.	Leal Quevedo, Francisco Javier	1
49.	Lozano Carbayo, Pilar	2
50.	Mujica, Elisa	2
51.	Niño, Jairo Aníbal	2
52.	Pombo, Rafael	1
53.	Revelo, Baudilio; Revelo González, Camilo y Revelo, Carolina (Comp.)	1
54.	Reyes, Yolanda	2
55.	Rincón, María Cristina (Comp.)	2
56.	Román, Celso	2
57.	Rosero Diago, Evelio José	2
58.	Ruiz, Clarisa	1
59.	Vasco, Irene	2
60.	Vásquez, Socorro (Recop.)	1
	Costa Rica	1
61.	Gutiérrez, Joaquín	1
	Cuba	3
62.	Andricaín Hernández, Sergio	1
63.	Andricaín Hernández, Sergio y Rodríguez, Antonio	1

	Orlando (Recop.)	
64.	Felipe Herrera, Nersys	1
	Dinamarca	1
65.	Andersen, Hans Christian	1
	Ecuador	1
66.	Iturralde, Edna	1
	Escocia	1
67.	Stevenson, Robert Louis	1
	España	9
68.	Albanell, Josep	1
69.	Alonso, Fernando	2
70.	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (Adap.)	1
71.	Farías, Juan	1
72.	García Lorca, Federico; Fuertes, Gloria; Hernández, Miguel; Celaya, Gabriel; Goytisolo, José A.; Mistral, Gabriela y Jara, Víctor (varios autores)	1
73.	Garralón, Ana (Comp.)	1
74.	Janer Manila, Gabriel	1
75.	Rodríguez Almodóvar, Antonio (Recop.)	1
	Estados Unidos	23
76.	Allsburg, Chris Van	2
77.	Baum, Lyman Frank	1
78.	Bess, Clayton	1
79.	Cameron, Ann	1
80.	Cannon, Janell	2
81.	Creech, Sharon	1
82.	De Paola, Thomas Anthony	2
83.	Falconer, Ian	1
84.	Irving, Washington	1
85.	Leaf, Munro	1
86.	Lobel, Arnold Stark	1
87.	Paterson, Katherine	1
88.	Pope Osborne, Mary (Adap.)	1
89.	Rathmann, Peggy	1

90.	Selznick, Brian	1
91.	Sendak, Maurice	1
92.	Silverstein, Shel	1
93.	Tashlin, Frank	1
94.	Twain, Mark	2
Francia		8
95.	De Saint-Exupéry, Antoine	1
96.	Giono, Jean	1
97.	Perrault, Charles (Recop.)	1
98.	Rodríguez, Béatrice	1
99.	Ungerer, Tomi	2
100.	Verne, Julio	2
Gran Bretaña		7
101.	Barrie, James Mathew	2
102.	Browne, Anthony	3
103.	Carroll, Lewis	2
Holanda		1
104.	Velthuijs, Max	1
India		1
105.	Kipling, Rudyard	1
Indonesia		1
106.	Tjong Khing, Thé	1
Inglaterra		15
107.	Browne, Eileen	1
108.	Dahl, Roald	3
109.	Defoe, Daniel	1
110.	Grahame, Kenneth	2
111.	Hodgson Burnett, Frances	1
112.	McKee, David	2
113.	Milne, Alan Alexander	1
114.	Nesbit, Edith	1
115.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	2
116.	Willis, Jeanne	1
Irán		1

117.	Sartrapi, Marjane	1
	Irlanda	4
118.	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	1
119.	McBratney, Sam	1
120.	Swift, Jonathan	1
121.	Wilde, Oscar	1
	Italia	5
122.	Collodi, Carlo	1
123.	Innocenti, Roberto	1
124.	Rodari, Gianni	1
125.	Salgari, Emilio	2
	Japón	3
126.	Anno, Mitsumasa	1
127.	Kasza, Keiko	1
128.	Oram, Hiawyn	1
	México	2
129.	Dávalos, Felipe y otros	1
130.	Shujer, Silvia	1
	Países bajos	1
131.	Lionni, Leo	1
	Polonia	1
132.	Elzbieta	1
	Puerto Rico	1
133.	Picó, Fernando	1
	República Checa	1
134.	Pacovská, Kveta	1
	República Dominicana	1
135.	Camilo de Cuello, Lourdes (Recop.)	1
	Rusia	2
136.	Afanásiev, Aleksandr Nikoláievich (Recop.)	1
137.	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)	1
	Sudáfrica	1
138.	Wild, Margaret	1
	Suecia	3

139.	Gripe, María	1
140.	Lagerlöf, Selma	1
141.	Lindgren, Astrid	1
	Suiza	1
142.	Müller, Jörg	1
	Uruguay	1
143.	Quiroga, Horacio	1
	Venezuela	3
144.	De Armellada, Fray Cesáreo (Recop.)	1
145.	Kurusa	1
146.	Paz Castillo, María Fernanda	1
	Total	199

Fuente: Esta investigación.

Como es posible apreciar, en general parece aleatoria la distribución de obras por países según su conocimiento y experiencia lectora. De los 39 países una mayor cantidad de obras son de Colombia (42), su país de origen, y en orden descendente así, de Estados Unidos (23), Argentina (18), Inglaterra (15), Alemania (13), España (9), Francia (8), Brasil y Gran Bretaña (7), Australia e Italia (5), Chile e Irlanda (4); Venezuela, Japón, Cuba y Suecia (3); Arabia, Austria, Bélgica, México y Rusia (2); y finalmente con una sola obra Bolivia, China, Costa Rica, Dinamarca, Ecuador, Escocia, Holanda, India, Indonesia, Irán, Polonia, Puerto Rico, República Checa, República Dominicana, Sudáfrica, Uruguay y Suiza. Las obras seleccionadas se distribuyen en los 5 continentes así: América 107 (53.8%), Europa 75 (37.7%), Asia 11 (5.5%), Oceanía (2.5%) y África 1 (0.5%).

Al organizar los autores por lugar de procedencia encontramos una disposición similar aunque no exactamente proporcional a la cantidad de obras por país, tal como se evidencia en la siguiente figura.

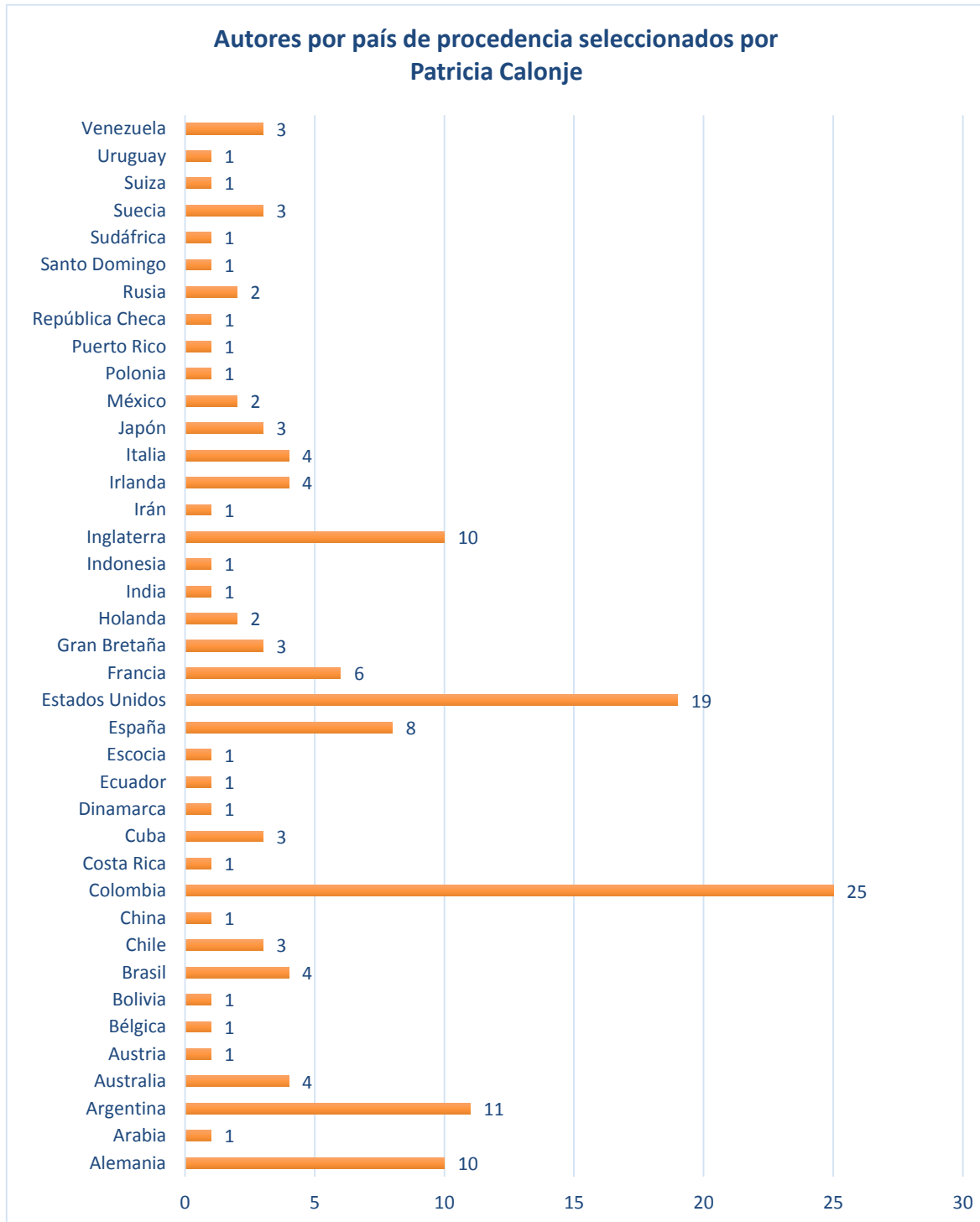


Figura 28. Cantidad de autores por país de procedencia en la selección de Patricia Calonje.

En orden descendente la cantidad de autores por país de procedencia es: de Colombia (25), Estados Unidos (19), Argentina (12); 10, de Inglaterra y de Alemania; España (8), Francia (6); 4, de Brasil, Australia, Italia e Irlanda; 3, de Gran Bretaña, Chile, Venezuela, Japón, Cuba y Suecia; 2, de México y de Rusia; y finalmente de los demás países, un solo autor: Austria, Arabia, Bélgica, Bolivia, China, Costa Rica, Dinamarca, Ecuador, Escocia, Holanda, India, Indonesia, Irán, Polonia, Puerto Rico, República Checa, República Dominicana, Sudáfrica, Suiza y Uruguay. Como puede apreciarse, hay sugerido una cantidad importante de obras colombianas con el fin de favorecer el conocimiento de autores de literatura infantil de nuestro país, algunos de los cuales han recibido reconocimientos a nivel internacional.

Adentrándonos en la tipología textual de las obras, particularmente en la caracterización por género literario y subgénero encontramos que están presentes los tres grandes géneros literarios, el lírico, el dramático y el narrativo, con una mayor proporción de este último:

Tabla 30. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Patricia Calonje

Géneros Literarios / Subgéneros	Cant. de obras
Dramático	1
Teatro	1
Lirico	15
Adivinanzas	1
Arrullos y cantos tradicionales	3
Juegos y canciones	1
Poesía	9
Poesía de tradición oral	1
Narrativo	183
Álbum	54
Cómic	3
Cuento	47
Cuento de tradición oral	4

Fábula	1
Mitos y leyendas	9
Narración visual	2
Novela	59
Novela gráfica	2
Pictocuento	1
Sobre mundos y seres fantásticos	1
Total general	199

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer que dentro del gran género narrativo hay una proporción similar entre Novela (62), Cuento (52) y Libro-álbum (54); en menor medida los Mitos y leyendas (9), el cómic (3), las narraciones visuales (2) y las fábulas (1). Otro aspecto importante a destacar es que esta especialista incluye varias obras que son recopilaciones de tradición oral y dos (2) de autor anónimo. También se evidencia que están presentes diversos tipos de texto al interior del género lírico, como las poesías, las adivinanzas, los juegos, cantos y también textos líricos tradicionales. Por tanto, aproximadamente 10 autores de los referidos son recopiladores de textos de tradición oral en lo narrativo y en lo poético.

Finalmente frente a la fecha de publicación de las obras, encontramos: en primer lugar que hay obras de todas las épocas, 5 anteriores a 1800, 23 anteriores al siglo XX y de manera proporcional con el desarrollo de la producción editorial 50 obras anteriores a 1980 y una mayor cantidad de obras producidas en los últimos 38 años (126) como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 31. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Patricia Calonje

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	5
1800 – 1849	4

1850 – 1899	14
1900 – 1944	17
1945 – 1979	33
1980 – 2018	126
Total general	199

Fuente: Esta investigación.

Se presenta también una mayor variedad frente a los reconocimientos que tienen los autores y las obras seleccionadas. En su mayoría los autores han recibido algún tipo de reconocimiento, premio o distinción, o incluso varios. No obstante, hay un pequeño grupo, aproximadamente el 12% que no las recibieron (ya fuera por la época u otras razones), pero que lograron un lugar fundamental en la historia de la literatura, hasta hacer parte de los denominados clásicos infantiles tal como es el caso de Hans Christian Andersen, James Mathew Barrie, Lyman Frank Baum, Lewis Carroll, Carlo Collodi, Daniel Defoe, Kenneth Grahame, Los recopiladores Jacob y Wilhelm Grimm y Charles Perrault, Frances Hodgson Burnett, E.T. A. Hoffmann, C.S. Lewis, Alan Alexander Milne, Horacio Quiroga, Emilio Salgari, Robert Louis Stevenson, Jonathan Swift, Mark Twain, Julio Verne o Oscar Wilde. En condición similar, se pueden referenciar autores que sin llegar al lugar de clásicos (por hacer parte de una literatura contemporánea) han significado un hito en esta literatura como Hans Jürgen Press, Leo Lionni, Edith Nesbit o Frank Tashlin.

La selección agrupa obras para niños de distintas edades y con distintas experiencias lectoras. El peso de las obras contemporáneas se debe en parte a que hay una presencia importante de libros ilustrados y de libros álbum, seleccionados porque son propuestas novedosas que vinculan el lenguaje verbal y el gráfico. De la selección se infiere que los autores escogidos, tanto clásicos como contemporáneos, fueron seleccionados de acuerdo con distintos criterios, como la calidad estética y la posibilidad de generar en el lector una experiencia a distintos niveles. Adicionalmente se puede considerar la distribución geográfica, que atiende a diversas culturas. Las obras incuídas pertenecen a una

diversidad de géneros y subgéneros, abordan diversidad de temas, y tienen en cuenta distintas problemáticas sociales y la diversidad social y cultural.

Canon sugerido por Luis Arleyo Cerón

La respuesta de este especialista también hace parte del segundo grupo, siendo de mayor a menor el segundo listado de mayor extensión de la consulta: 224 sugerencias (33 de las cuales refiriere sólo el autor). En la primera parte del documento, bajo el título “Listado de obras mencionando su autor”, agrupa obras en las siguientes categorías a saber: poesía; fábula; cuento y novela; subgéneros del cuento (aquí agrega a los títulos algunos comentarios: aventuras, cuentos de terror, narraciones fantásticas, entre otras); mitos, leyendas, cuentos populares; relatos interactivos (también precisa otras características en cada título: adivinanzas, obras icónicas, cuentos de varios finales, novelas gráficas, zagas literarias y cinematográficas, ánimes y x-box); epistolar, diarios, relatos, crónicas; teatro; ensayo; antologías; obras multidisciplinarias; tópicos de interés o problematizadores; best-sellers y finalmente, literarias de superación. En cada categoría también agrega algunas obras bajo el subtítulo de “Otras”. Posteriormente plantea las razones de su elección a manera de listado, incluye un nuevo apartado con 37 autores literarios de los que plantea que “también se podrían seleccionar obras narrativas”. Agrega un párrafo final en el que problematiza y reflexiona sobre el significado de construir un canon literario en el mundo actual.

Como es posible reconocer, las categorías discriminadas por el especialista incluyen diversos lenguajes y formatos, y al tiempo, algunas obras podrían pertenecer a varias categorías, por ejemplo, algunos libros de los problematizadores, los multidisciplinarios o interactivos pueden compartir el subgénero de cuento o novela, o varios podrían agruparse en una categoría mayor como la narrativa. La organización que presenta, en su mayoría, obedece a tipologías textuales, particularmente subgéneros literarios (fabula, novela, cuento, mitos, leyendas) o textos no ficcionales como ensayos, cartas, relatos históricos; que en palabras del especialista “responden a los ritmos de madurez y

aprendizaje de los estudiantes o que, constituyen una iniciación didáctica a un género literario”; en ocasiones pone su foco en características temáticas (obras multidisciplinarias y tópicos de interés); al tipo de lenguaje y soporte (cinematográficas, ánimes y x-box); a la aceptación de las obras a nivel mundial (best sellers); o al sistema semiótico predominante (obras icónicas, novelas gráficas).

Del mismo modo, en los comentarios que agrega encontramos otras características: las obras pertenecen a una diversidad de géneros y subgéneros (poesía, trabalenguas, adivinanzas, entre otras) y no sólo al cuento o novela (con sus variantes temáticas); tuvo en cuenta la diversidad sociocultural (étnica, problemáticas sociales); incluyó la diversidad tecnológica a partir de textos multimodales (x-box, ánimes)⁵⁷, la que se valora la lectura en otros soportes y los intereses que imponen las sociedades actuales.

Un criterio también importante para este especialista es la diversidad cultural: obras que pertenezcan al movimiento de la cultura o nuevas culturas y a la cultura tradicional; que evidencien relaciones multidisciplinarias; que sean escritas por mujeres; que sean representativas de creación regional, nacional e internacional, recalando que generalmente se descuida lo regional.

Otras razones para su elección son incluir aquellas obras que trabajó en diferentes grados de la Educación Básica con éxito; que tratan tópicos de interés o literatura problematizante. Por tanto, muchas obras son antologías, que considera importantes porque facilitan el conocimiento de diversos autores y de sus mejores obras. También incluye “obras en consonancia con el plan curricular literario del MEN” frente a lo que es importante precisar que incluyó varias obras que hacen parte de la Colección Semilla (2012). Finalmente también incluye producciones que circulan comercialmente como obras literarias de superación, obras de ficción audiovisual y juego de roles; Best-sellers y schools’ stories. (Cerón, L. Apéndice D. Anexo 3, p. 25)

⁵⁷ Hace referencia a los textos que combinan dos o más sistemas semióticos como lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales o espaciales.

La confluencia de criterios obedece a que considera el reto propuesto como una labor compleja, en la que “estudios multidisciplinares y múltiples teorías desligadas de estos estudios” (psicolingüísticos, culturales, pragmáticos) así como teorías en torno a la literatura (la teoría de la recepción, la teoría crítica, etc.), abogan por una tendencia pluralista, que él defiende. En este sentido, enfatiza en que el aporte que presenta, es producto de su experiencia como maestro y lector desde una mirada “holística” que “procura atender a perspectivas, intereses y aptitudes de los estudiantes” y que tiene como fin último *dar de leer*: “suscitar la provocación, la apetencia, o la voluntad de conocer y gozar de las múltiples funciones de la lectura”. (Cerón, L. Apéndice D. Anexo 3, p. 26)

En el consolidado final para el análisis se revisaron y eliminaron obras repetidas y se incluyeron los autores sin obras referenciados. Del mismo modo, considerando que una de las estrategias de la investigación supone contrastar los resultados de los especialistas consultados, no se tomaron en cuenta los listados de obras cinematográficas, ni multimediales. Claro está, sí se retoman estas apreciaciones en los criterios de la propuesta final.

Para adentrarnos en la propuesta, se pueden encontrar como gran total 224 sugerencias, de las cuales 191 son títulos que corresponden a 218 autores aproximadamente⁵⁸ (algunos de ellos recopiladores, compiladores, o adaptadores en trabajo individual o compartido - que de nuevo se resaltan en color-) que desde la (165 hombres y 53 mujeres), que a su vez, pertenecen a 35 países que son:

⁵⁸ Se utiliza con este autor aproximación a los datos totales de cantidad de autores porque muchas obras son de compiladores y autores en coautoría, o antologías.

Tabla 32. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (L. A. Cerón)

Cant. de autores	País de procedencia	Sugerencias por autor
	Alemania	5
1.	Kersten, Detlef	1
2.	Maar, Paul	1
3.	Suskind, Patrick	1
4.	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)	1
5.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	1
	América⁵⁹	9
6.	Varios autores	4
7.	Miranda, Rocío (comp.)	1
8.	García Mejía, Hernando (Comp.)	1
9.	Díaz, Olga (Recop.)	1
10.	Camacho, Jairo (Comp.)	1
11.	Hernández, Carlos Nicolás (Comp.)	1
	Argentina	10
12.	Birmajer, Marcelo	1
13.	Bornemann, Elsa Isabel	1
14.	Cortázar, Julio	1
15.	Sábato, Ernesto	2
16.	Suárez, Patricia	2
17.	Wolf, Ema	1
18.	Pelegrín, Ana (Comp.)	1
19.	García Schnetzer, Alejandro (Recop.)	1
	Australia	2
20.	Byrne, Rhonda	1
21.	Gleeson, Libby	1
	Austria	1
22.	Nöstlinger, Christine	1

⁵⁹ Si bien América no corresponde a la categoría de país (y no se cuenta como tal), las obras referenciadas son compilaciones de relatos (de autor o tradición oral) que hacen parte de distintos países de este continente.

	Bélgica	1
23.	Francotte, Pascale	1
	Brasil	4
24.	Bojunga Nunes, Ligya	2
25.	Colasanti, Marina	1
26.	Trevisan, Dalton	1
	Chile	2
27.	Gorojovsky, Alejandro	1
28.	Neruda, Pablo	1
	China	1
29.	Liao, Jimmy	1
	Colombia	70
30.	Aparicio, María Cristina	1
31.	Arciniegas, Germán	1
32.	Arciniegas, Triunfo	1
33.	Arévalo, Melciades	1
34.	Arturo, Aurelio	1
35.	Botero, Ángela	1
36.	Buenaventura, Nicolás	1
37.	Buitrago, Fanny	1
38.	Caicedo, Andrés	2
39.	Carrasquilla, Tomás	1
40.	Castro Caicedo, Germán	1
41.	Da Coll, Ivar	1
42.	Díaz Granados, José Luis	1
43.	Esquivel, Alberto	1
44.	Flórez Brum, Andrés Elias	1
45.	García Márquez, Gabriel	4
46.	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y comp.)	2
47.	Madrid, Mireya	1
48.	Montaña Ibañez, Francisco	1
49.	Mutis, Álvaro	2
50.	Naranjo, Javier (Comp.)	1
51.	Niño, Hugo	3
52.	Niño, Jairo Aníbal	3
53.	Ospina, William	4

54.	Padrán Padaul, Pedro	1
55.	Pombo, Rafael	1
56.	Quessep, Giovanni	1
57.	Reyes, Yolanda	2
58.	Silva Calderón, Luz Helena	1
59.	Silva Vallejo, Fabio	2
60.	Solarte, Fernando	1
61.	Tejada, Luis	1
62.	Vásquez Rodríguez, Fernando	1
63.	Zapata Olivella, Manuel	1
64.	Zuleta, Estanislao	1
65.	Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo (Comp.)	2
66.	Robledo, Beatriz Helena (Comp.)	2
67.	Institución Educativa Normal Superior La Inmaculada (Guapi) (Comp.)	1
68.	Hernández, Carlos; Truque, Sonia (Comp.)	1
69.	Rincón, María Cristina (Comp.)	1
70.	García Mejía, Hernando (Comp.)	1
71.	Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo González, Camilo y Revelo González, Carolina (Comp.)	1
72.	Torres Mantilla, Juan (Adap.)	1
73.	Granados, José Luis (Comp.)	1
74.	Uhía Pinilla, Agustín (Recop.)	1
75.	Castillo Morales, Alexander; Uhía Pinilla, Agustín (Recop.)	1
76.	López Orozco, Asdrubal (Comp.)	2
77.	Galindo Caballero, Mauricio; García López, Carlos Augusto; Valencia Cuéllar, Jorge (Recop.)	1
78.	Salazar Duque, Ivan (Comp.)	1
79.	Caicedo Jurado Cecilia (Adap.)	1
80.	Vásquez, Socorro (Recop.)	1
81.	Gutiérrez Zárate, Alicia; Pérez de Rodríguez, Doris Amparo; Pinilla, Augusto	1
	Costa Rica	1
82.	Molina, Mauricio (Comp.)	1
	Cuba	3
83.	Calvino, Italo	1

84.	Piñera, Virgilio	1
85.	Andricaín Hernández, Sergio (Comp.)	1
	Dinamarca	1
86.	Andersen, Hans Christian	1
	Ecuador	4
87.	Crespo Salvador, Teresa	1
88.	Maldonado, Lucrecia	1
89.	Moya, Ruth (Comp.)	1
90.	Villa Solano, Jaime	1
	Escocia	3
91.	Scott, Walter	1
92.	Stevenson, Robert Louis	2
	España	20
93.	Blanco, Riki	1
94.	Campos Pérez, Mario	1
95.	García Domínguez, Ramón	1
96.	Gómez, Ricardo	1
97.	Iriarte, Tomás	1
98.	Manrique, Jorge	1
99.	Samaniego, Félix María	1
100.	Sierra i Fabra, Jordi	1
101.	Tena, Manolo	1
102.	Torras, Meri	1
103.	Tusquets, Ester	1
104.	Valera, Juan	1
105.	Varios autores	1
106.	Plaza, José María (Comp.)	1
107.	Giménez Fajardo, Toni (Comp.)	1
108.	Calle, Ramiro (Comp.)	1
109.	Sainz de la Maza, Aro; Hernández Ripoll, José (Comp.)	1
110.	Jané i Riera, Albert (Comp.)	1
111.	García Sabatés, Berta (Comp.)	1
112.	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (Adap.)	1
	Estados Unidos	21

113.	Banks, Kate	1
114.	Baum, Lyman Frank	1
115.	Bradbury, Ray	2
116.	Cameron, Ann	1
117.	Coatsworth, Elizabeth	1
118.	Cooper, James Feminore	1
119.	Emerson, Ralph Waldo	1
120.	Estes, Rose; González Trejo, Horacio y Menéndez, Iris.	1
121.	Fischer, Robert	1
122.	Geeslin, Campbell	1
123.	London, Jack	1
124.	Melville, Hermann	1
125.	Poe, Edgar Allan	1
126.	Salinger, Jerome David	1
127.	Selznick, Brian	1
128.	Steinbeck, John	1
129.	Twain, Mark	2
130.	Wiesner, David	1
131.	Pope Osborne, Mary (Adap.)	1
Francia		16
132.	Bauby, Jean Dominique	1
133.	Boulle, Pierre	1
134.	De Balzac, Honoré	1
135.	De la Fontaine, Jean	1
136.	De Saint-Exupéry, Antoine	1
137.	Delpeux, Henri	1
138.	Fournier, Jean Louis	1
139.	Meunier, Henri	1
140.	Pommaux, Yvan	1
141.	Reberg, Eveline	1
142.	Sand, George	1
143.	Ungerer, Tomi	1
144.	Verne, Julio	2
145.	Clavel, Bernard (Comp.)	1
146.	Perrault, Charles (Recop.)	1

	Gran Bretaña	3
147.	Barrie, James Mathew	1
148.	Carroll, Lewis	1
149.	Christie, Agatha	1
	Guatemala	1
150.	Montejo, Víctor (Adap.)	1
	Honduras	1
151.	Monterroso, Augusto	1
	India	3
152.	Kipling, Rudyard	2
153.	Rushdie, Salman	1
	Inglaterra	8
154.	Defoe, Daniel	1
155.	Golding, William	1
156.	Milne, Alan Alexander	1
157.	Nesbit, Edith	1
158.	Shelley, Mary	1
159.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	1
160.	Wells, Herbert George	1
161.	Westall, Robert	1
	Irlanda	3
162.	Swift, Jonathan	2
163.	Wilde, Oscar	1
	Italia	11
164.	Buzzati, Dino	1
165.	Colón, Cristóbal	1
166.	Conan Doyle, Arthur	1
167.	De Amicis, Edmundo	1
168.	Frabetti, Carlo	2
169.	Moravia, Alberto	1
170.	Rodari, Gianni	2
171.	Salgari, Emilio	1
172.	Padoan, Gianni (Adap.)	1
	Japón	1
173.	Kasza, Keiko	1
	México	7

174.	Malpica, Javier	1
175.	Mansour Manzur, Vivian	1
176.	Monsreal, Agustín	1
177.	Múñoz, Norma	1
178.	Van Rhijn, Patricia; Álvarez, Rosanela (Comp.)	1
179.	Rivera, Carmen y otros (Comp.)	1
180.	Trujillo, Gabriel (Comp.)	1
	Nicaragua	1
181.	Cardenal, Ernesto (Comp.)	1
	Países bajos	1
182.	Bruna, Dick	1
	Perú	2
183.	Garcilaso de la Vega, Inca	1
184.	Vargas Llosa, Mario	1
	Polonia	1
185.	Conrad, Joseph	1
	República Checa	1
186.	Rilke, Rainer María	1
	Rusia	1
187.	Asimov, Isaac	1
	Santo Domingo	1
188.	Camilo de Cuello, Lourdes (Editora)	1
	Uruguay	1
189.	Quiroga, Horacio	1
	Venezuela	3
190.	Arturo Uslar, Pietri	1
191.	González, Olga	1
192.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)	1
	Total	224

Fuente: Esta investigación.

Se reconoce en el listado una mayor proporción de autores hombres con relación a las obras de mujeres (un poco más del triple), que en los listados anteriores. Del mismo modo, se da una mayor presencia de obras realizadas en conjunto o de compilaciones,

adaptaciones o recopilaciones que está muy ligado a la importancia que el especialista concede a la literatura de carácter regional.

Aunque parece aleatoria la cantidad de obras por países, coincide con la especialista anterior, en que predominan las obras de su país de procedencia. De este modo, de los 35 países, una mayor cantidad de obras son de Colombia (70), y en orden descendente de Estados Unidos (21), España (20), Francia (16), Italia (11), Argentina (10), Inglaterra (8), México (7), Alemania (5), Ecuador y Brasil (4); Cuba, Irlanda, India, Escocia, Venezuela y Gran Bretaña (3); Perú, Australia y Chile (2) y finalmente con una sola obra (1) Japón, Austria, Bélgica, Rusia, China, Costa Rica, Dinamarca, Guatemala, Holanda, Polonia, República Checa, Santo Domingo, Uruguay, Países Bajos y Nicaragua. Las obras seleccionadas se distribuyen en 4 continentes, quedando por fuera el africano. También es importante precisar que hay 9 títulos en la categoría América que corresponde a Antologías con un mayor énfasis en obras de América Latina.

El listado resultante también se puede organizar por cantidad de autores referenciados y procedencia de su autor (es) de la siguiente manera:

**Países de procedencia de autores seleccionados por
Luis Arley Cerón**

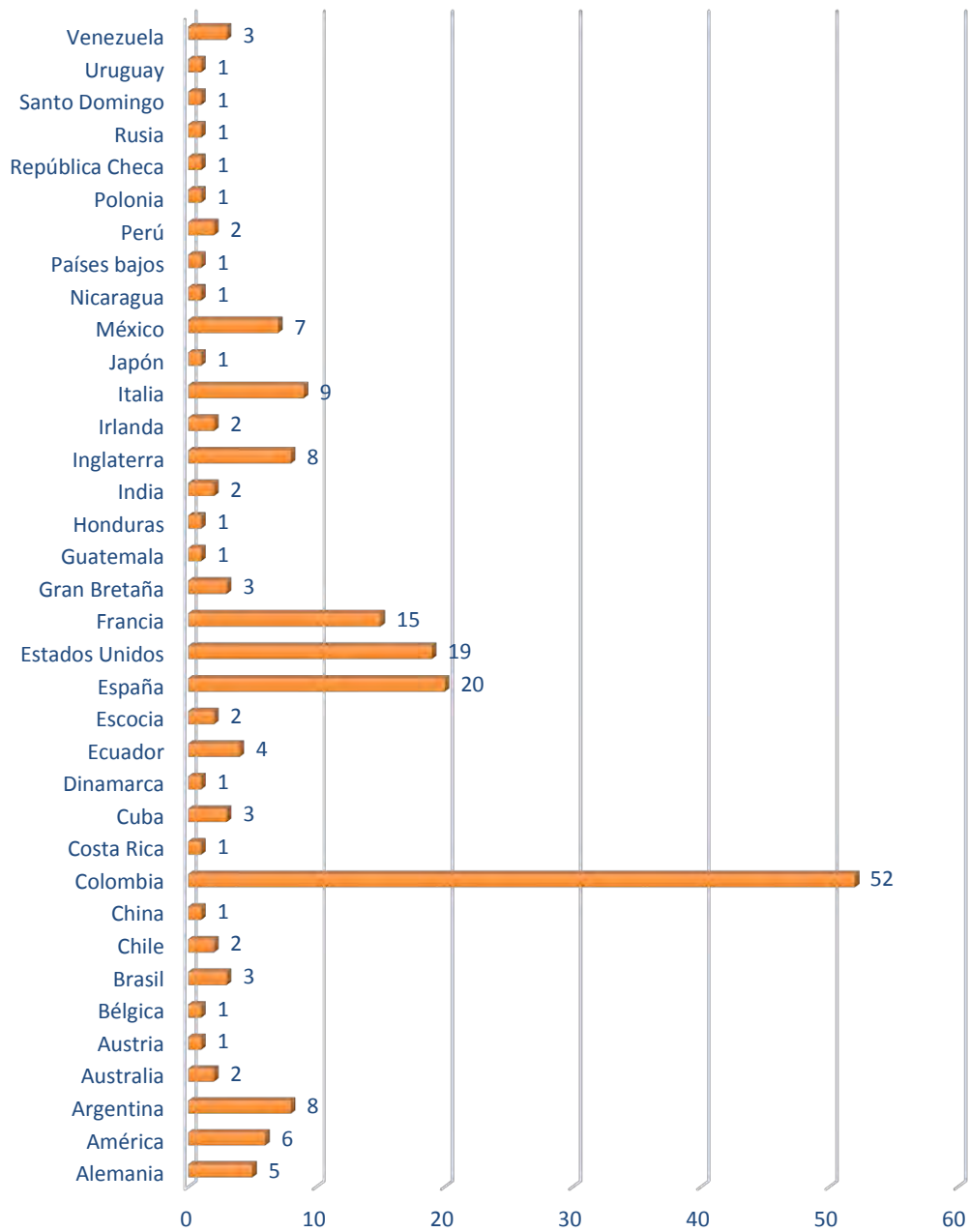


Figura 29. Países de procedencia de los autores seleccionados por Luis Arley Cerón

En la figura anterior se puede observar una correspondencia casi proporcional entre la cantidad de autores por país y la cantidad de obras. De este modo, en la selección encontramos una mayor cantidad de autores de Colombia (52), y en orden descendente España (20), Estados Unidos (19), Francia (15), Italia (9), Argentina (8), Inglaterra (8), México (7), Alemania (5), Ecuador (4); Brasil, Cuba, Venezuela y Gran Bretaña (3); India, Irlanda, Escocia, Chile, Perú y Australia (2); y con un autor Países bajos, China, Polonia, Bélgica, Nicaragua, Costa Rica, Honduras, Rusia, República Checa, Santo Domingo, Dinamarca, Uruguay, Japón, Austria y Guatemala. Las 6 obras referenciadas como del continente americano, corresponden a 5 compiladores o recopiladores y 4 títulos reunidos bajo la categoría de “varios autores”.

Frente al reconocimiento o distinciones que tienen los autores seleccionados por este especialista, se puede mencionar como lo más destacado que es posible identificar 6 autores premio Nobel de literatura: Pablo Neruda, Rudyard Kipling, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, William Golding y John Steinbeck. Así como una buena cantidad de autores con gran reconocimiento internacional por su calidad literaria, muchos de ellos clásicos de la literatura infantil y/o juvenil como Charles Perrault (Recop.), Hans Christian Andersen, Jacob y Wilhelm Grimm (Recop.), Félix María Samaniego, Lyman Frank Baum, Alan Alexander Milne, James Mathew Barrie, Lewis Carroll, Oscar Wilde, Horacio Quiroga, Jonathan Swift, Robert Louis Stevenson, Julio Verne, Edgar Allan Poe, Daniel Defoe, Emilio Salgari, Walter Scott, Mary Shelley, Mark Twain, Jerome David Salinger, Joseph Conrad, Julio Cortázar, Jack London, Hermann Melville, Ernesto Sábato y Rainer María Rilke. Cuatro autores fueron galardonados con el Hans Christian Andersen: Tomi Ungerer, Gianni Rodari, Ligya Bojunga Nunes y Christine Nöstlinger. Dos han obtenido el Iberoamericano SM: Ivar Da Coll y Marina Colasanti.

Organizando la selección anterior por género literario y subgénero encontramos que están presentes además de los tres grandes géneros literarios, 3 modos discursivos diferentes (el argumentativo, el didáctico y el informativo) así como la categoría en

blanco que corresponde a los autores referenciados sin obras, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 33. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de L. A. Cerón

Tipologías - Géneros / subgéneros (variantes)	Cantidad de obras
Argumentativo	9
Ensayo	9
Dramático	2
Teatro	2
Informativo	11
Crónica	2
Diario	1
Epistolar	2
Histórico	2
Pedagógico	4
Lirico	27
Adivinanzas y otros	1
Coplas	1
Poesía	25
Narrativo	142
Álbum	7
Cuento	46
Cuentos de tradición oral	2
Diccionario fantástico	2
Fábula	7
Mitos y leyendas	27
Narración visual	2
Novela	45
Novela gráfica	1
Novela. Superación	1
Plegarias de Tradición oral	1
Seres fantásticos	1

(en blanco)	33
(en blanco)	33
Total obras	224

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer una selección proporcional a la producción literaria a nivel mundial que se aludía anteriormente, es decir, predominan los textos narrativos literarios (142 obras), en menor cantidad los líricos (27), y mucho menor los dramáticos (2); también es posible reconocer una selección proporcional entre texto argumentativo e informativo (9 y 11 títulos respectivamente). Al interior del género narrativo también hay una proporción similar entre novela y cuento (47 y 48), una representación significativa de mitos y leyendas (27) y la presencia de multi-textualidad discursiva y textos multimodales o en otros lenguajes como el álbum (7), las fábulas (7), los diccionarios fantásticos, libros de seres fantásticos, entre otros.

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, encontramos la siguiente tabla:

Tabla 34. Fechas de publicación de las obras seleccionadas por L. A. Cerón

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	10
1800 – 1849	6
1850 – 1899	6
1900 – 1944	12
1945 – 1979	14
1980 - 2018	143
En blanco	33
Total general	224

Fuente: Esta investigación.

Como es posible observar 10 obras de las sugeridas anteriores al siglo XIX, algunos cuentos y fábulas recopilados de tradición oral, relatos mitológicos y algunos textos históricos; 12 hacen parte del siglo XIX. 26 obras entre 1900 y 1979 y la gran mayoría posteriores a 1980, Las 33 obras que están en la categoría en blanco corresponden a las sugerencias que hizo el especialista de nombre de autores sin determinar un título específico.

Canon sugerido por Adolfo Córdova Ortíz

Este especialista presenta inicialmente un listado de 41 obras, que -como bien lo indican- en su mayoría de autores iberoamericanos contemporáneos. No obstante, después de explicitar sus razones para la selección incluye otras 19 obras (no contemporáneas) como infaltables: “habría que recordar que toda colección de libros para niños estaría incompleta sin un volumen de cuentos completos de Hans Christian Andersen (3), los Hermanos Grimm (2), Charles Perrault (2), Las mil y una noches (2); así como [...]”. Finaliza el párrafo con puntos suspensivos lo que permite considerar que posiblemente serían muchas más las obras que estarían en esta categoría.

Al lado de cada referencia del listado de las 41 obras y en las primeras cuatro de las citadas posteriormente, incluye un número entre 1 y 3 que corresponde a la apreciación de este especialista sobre la formación lectora y el recorrido vital que posiblemente permitirá una mejor comprensión de la obra, lo cual, no corresponde a categorías excluyentes o rango de las edades apropiadas para leer los textos. En sus palabras “significa *a partir de* y no *recomendado para*”.

- (1) Primeros lectores (0 a 6 años)
- (2) Lectores encaminados (6 a 9)
- (3) Lectores expertos (9 a 12) (Córdova, A. Apéndice D. Anexo 4, p. 27)

Frente a las razones de su escogencia, es posible evidenciar que prioriza la calidad literaria, una comprensión de la literatura infantil que aboga por una cultura de la niñez;

y del mismo modo, reconoce las relaciones que teje con sus lectores desde su experiencia como promotor y animador de lectura. Estas son:

Todos estos libros respetan a sus lectores. No adaptan, versionan, simplifican ni sacrifican lo literario. Consiguen conectar con los lectores. Entienden al lector infantil como un niño complejo, con un universo interno diverso, que busca en la literatura un desdoblamiento y una compensación. Todos son libros que ponen especial atención en el lenguaje, en muchos casos poético, siempre con un sentido estético profundo. (Córdova, A. Apéndice D. Anexo 4, p. 29)

Atendiendo a las indicaciones del especialista se retoman para la propuesta de análisis todas las obras sugeridas, 60 en total, las cuales corresponden a 51 autores que se enlistan a continuación, quienes proceden de 23 países como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 35. Autores por país de procedencia y cantidad de obras (A. Córdova)

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras por autor
	Alemania	3
1.	Ende, Michael	2
2.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	1
	Arabia	1
3.	Anónimo	1
	Argentina	7
4.	Andruetto, María Teresa	1
5.	Bodoc, Liliana	1
6.	Isol	2
7.	Lima, Juan	1
8.	Suez, Perla	1
9.	Walsh, María Elena	1
	Bélgica	1
10.	Crowther, Kitty	1

	Brasil	4
11.	Bojunga Nunes, Ligya	1
12.	Colasanti, Marina	
13.	Machado, Ana María	1
14.	Moriconi , Renato	1
	Chile	6
15.	Blume, Jaime	1
16.	Ferrada, María José	3
17.	Mistral, Gabriela	1
18.	Skármeta, Antonio	1
	Colombia	1
19.	Vasco, Irene	1
	Cuba	3
20.	Alonso, Dora	1
21.	Llanes, Julio	1
22.	López Vigil, María	1
	Dinamarca	1
23.	Andersen, Hans Christian	1
	España	2
24.	Mora, Sergio	1
25.	Sáez Castán, Javier	1
	Estados Unidos	3
26.	Baum, Lyman Frank	1
27.	Twain, Mark	2
	Francia	1
28.	Perrault, Charles (Recop.)	1
	Gran Bretaña	1
29.	Barrie, James Mathew	1
	India	1
30.	Kipling, Rudyard	1
	Inglaterra	4
31.	Dahl, Roald	3

32.	Hodgson Burnett, Frances	1
	Italia	2
33.	Carrer, Chiara	1
34.	Collodi, Carlo	1
	México	11
35.	Acosta, Andrés	1
36.	Corona, Pascuala	1
37.	García Esperon, María	1
38.	Hinojosa, Francisco	1
39.	Malpica, Antonio	1
40.	Murguía, Verónica	2
41.	Ramos Revillas, Antonio	1
42.	Riva Palacio, Martha	2
43.	Suárez, Ramón Iván	1
	Nicaragua	1
44.	Darío, Rubén	1
	Perú	1
45.	Chirif, Micaela	1
	Portugal	1
46.	Henriques, Ricardo	1
	Suecia	2
47.	Gripe, María	1
48.	Lindgren, Astrid	1
	Uruguay	1
49.	Quiroga, Horacio	1
	Venezuela	2
50.	Cottin, Menena	1
51.	Kurusa	1
	Total obras	60

Fuente: Esta investigación.

Se reconoce en el listado igual cantidad de autores masculinos y femeninos (25) y una obra anónima. Del mismo modo, sólo 2 obras hacen parte de un trabajo de recopilación. Para apreciar mejor los países de procedencia y la cantidad de autores se presenta la siguiente figura:

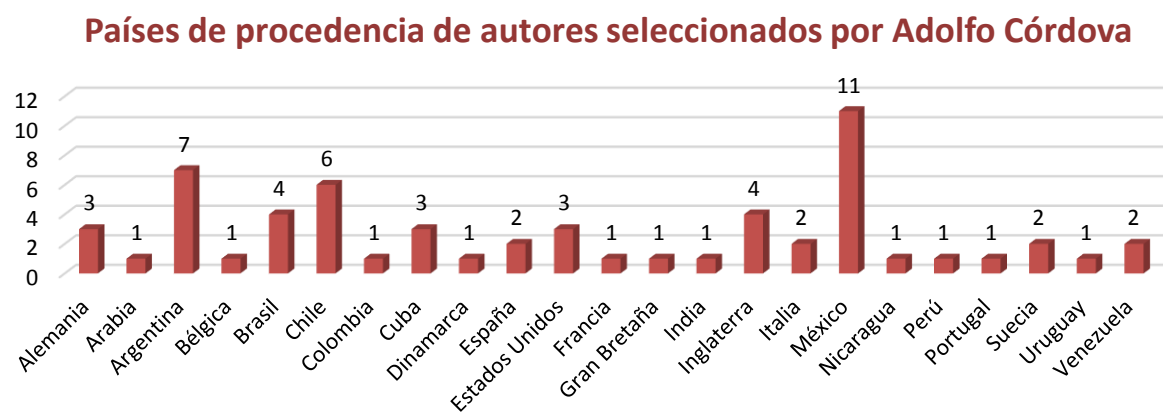


Figura 30. Países de procedencia de los autores seleccionados por Adolfo Córdova.

Las cantidad de obras seleccionadas se distribuyen en tres continentes: América (40), Europa (18) y Asia (2). Como se explicitó anteriormente, hay un mayor énfasis en obras iberoamericanas (40) sobre la literatura del resto del mundo (20) y coincide con dos de los especialistas anteriores, en que predominan las obras de su país de procedencia. Así, en orden descendente encontramos 11 obras de México, 7 de Argentina, 6 de Chile, 4 de Brasil e Inglaterra, 3 de Alemania, Cuba y Estados Unidos; 2 de Venezuela, Suecia, Italia y España; y 1 de Uruguay, Portugal, Perú, Nicaragua, India, Gran Bretaña, Francia, Dinamarca, Colombia, Bélgica y Arabia.

Frente al reconocimiento de los autores seleccionados por este especialista se encuentran algunos clásicos de la literatura infantil como los hermanos Grimm (Recop.), Perrault (Recop.), Andersen, Barrie, Baum, Collodi, Burnett, Quiroga y Twain. Del mismo modo, se pueden identificar dos autores que fueron galardonados con el premio Nobel, Mistral y Kipling y 5 con el Hans Christian Andersen, Lindgren, Gripe, Bojunga, A. M. Machado y Andruetto. También se encuentran otros autores galardonados con el Premio Astrid Lindgren, el Iberoamericano SM o premios Nacionales. En general todas

las obras o autores que ha seleccionado (excepto Las mil y una noches por ser un texto de tradición oral) cuentan con reconocimientos a nivel nacional o internacional.

Organizando su selección por tipologías y géneros literarios - subgéneros encontramos que hay un libro informativo y están presentes dos de los grandes géneros literarios, el lírico y el narrativo, dando, como los especialistas anteriores, prioridad a éste último:

Tabla 36. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Adolfo Córdova

Tipologías / Géneros literarios/ Subgéneros	Cant. de obras
Informativo	1
Diccionario álbum	1
Lirico	10
Poesía	10
Narrativo	50
Álbum	12
Cuento	13
Cuentos de tradición oral	1
Novela	23
Total general	60

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer que hay una proporción similar de cuento, álbum y poesía (14, 12 y 10) y una mayor cantidad de novelas (23). No se encuentran obras del género dramático.

Frente a las fechas de publicación de las obras, encontramos: en primer lugar que hay 8 obras anteriores al siglo XX; 15 entre 1900 y 1979 y 37 de los últimos 38 años. Lo que indica una mayor cantidad de obras contemporáneas.

Tabla 37. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Adolfo Córdova

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	2
1800 – 1849	2
1850 – 1899	4
1900 – 1944	8
1945 – 1979	7
1980 – 2018	37
Total general	60

Fuente: Esta investigación.

Canon sugerido por Nathaly López Gutiérrez

Esta especialista, incluye 49 obras en su listado, las cuales “atienden a un intento de agruparlas a manera de viaje o por qué no de compañeras de viaje”. Lo que significa que su selección se presenta como un recorrido que puede aportar a la formación vital y a la vez, a la lectora y literaria de los sujetos. Por tanto, está concebido de manera progresiva.

En sus razones resalta tres aspectos que considera esenciales para tener en cuenta en la elección de un canon, los cuales, considera que también están presentes en las acciones de vida que ama realizar *leer, viajar y cocinar*: el primero, la construcción de la subjetividad desde la experiencia; el segundo, el reconocimiento de la identidad y las transformaciones que surgen de dichas experiencias; y finalmente, la posibilidad de comprender y relacionarse significativamente con el mundo. (López, N. Apéndice D. Anexo 5, p. 32)

Para esta especialista, la construcción de un canon está ligada a pensar la mediación, recalca que existe dificultad en los maestros para comprender la diversidad y las particularidades de cada niño, niña y los jóvenes, para conocer sus ritmos e intereses lectores; ella considera que esa debe ser la tarea que todo maestro o mediador tiene cuando recibe un grupo: “escucharlos, siempre escucharlos, observarlos, leerlos, narrarse

a sí mismo y construir colectivamente con ellos esa ruta que mejor les parezca para continuar el viaje y descubrir lugares e ideas nuevas”. La construcción de itinerarios lectores se debe dar a partir de ahí, de la interacción con el otro, de conocer parte de sus historias para pensar qué proponerles, qué ruta seguir, qué dar de probar: “Para esto por supuesto se requiere que el maestro, como guía de viaje o buen chef, conozca muchas posibilidades, sea un lector irrefutable, y las ofrezca a manos llenas”. (López N. Apéndice D. Anexo 5, p. 33)

Las razones que orientan su propuesta, son en primer lugar aquellas obras literarias que han marcado una experiencia significativa en su itinerario como lectora:

[...] me remiten siempre a recordar la vida, esa misma que tenemos tan cerca y llevamos dentro con sus maravillosas, desgarradoras o conflictivas historias (pero que a veces se nos distancia u olvida en la realidad), sino también, como lo dice Arturo Pérez Reverte cuando afirma que un libro es más que un libro, son obras literarias que me llevan a los lugares en las que la leí, a las personas con quienes las compartí o conversé e incluso los momentos de mi vida en que las encontré (o me encontraron) y la compañía que me brindaron con cada palabra e imagen. (López N. Apéndice D. Anexo 5, p. 33)

Del mismo modo, plantea que son obras en las que “la calidad estética y literaria [está] reflejada en su capacidad de representar el mundo de manera sensible al lenguaje narrativo y simbólico, a la diversidad de las experiencias humanas, al respeto por las emociones y que logran comunicar ideas potentes que nos permiten conversar con la vida”. Estas son ideas fundamentales que se rescatan en la investigación a propósito del lugar del arte en los sujetos:

En donde los temas y lenguajes estéticos que abordan [las obras literarias], sus arquetipos y símbolos nos permiten conversar afectivamente sobre las ideas que vamos explorando, por ejemplo del amor, las relaciones entre los seres humanos de diferentes lugares del mundo, la muerte, los miedos, entre otros temas, que lo requieren para comprenderlos, comprendernos y acercarlos a nuestra vida, es el tiempo y la experiencia que permite el encuentro con un libro.

A continuación se presenta un acercamiento a su propuesta. En primer lugar, se puede identificar que las 49 sugerencias de esta especialista corresponden a 40 autores, e 13 países, que son:

Tabla 38. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Nathaly López)

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras por autor
	Alemania	3
1.	Ende, Michael	2
2.	Erlbruch, Wolf	1
	Argentina	4
3.	Andruetto, María Teresa	1
4.	Bornemann, Elsa Isabel	1
5.	Isol	2
	Australia	1
6.	Tan, Shaun	1
	Brasil	4
7.	Bojunga Nunes, Ligya	1
8.	Colsanti, Marina	1
9.	Machado, Ana María	1
10.	Vasconcelos, José Mauro	1
	Colombia	13
11.	Buitrago, Jairo	2
12.	Carvajal, Lizardo	1
13.	Da Coll, Ivar	2
14.	Díaz, Gloria Cecilia	1
15.	Montaña Ibañez, Francisco	1
16.	Rueda, Claudia	2
17.	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)	2
18.	Vasco, Irene	1
19.	Velásquez Guiral, Marcela	1
	Cuba	1
20.	Calvino, Italo	1
	Estados Unidos	8
21.	Auster, Paul	1
22.	Bradbury, Ray	2
23.	Cameron, Ann	1
24.	Paterson, Katherine	1
25.	Sendak, Maurice	1

26.	Tashlin, Frank	1
27.	Wiesner, David	1
Gran Bretaña		2
28.	Barrie, James Mathew	1
29.	Browne, Anthony	1
Inglaterra		8
30.	Browne, Eileen	1
31.	Carroll, Lewis	1
32.	Dahl, Roald	2
33.	Orwell, George	2
34.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	1
35.	Willis, Jeanne	1
Irán		1
36.	Sartrapi, Marjane	1
Israel		1
37.	Oz, Amos	1
Italia		2
38.	Baricco, Alessandro	1
39.	Collodi, Carlo	1
Portugal		1
40.	Saramago, José	1
Total		49

Fuente: Esta investigación.

Los autores seleccionados se distribuyen en 25 hombres y 15 mujeres. Al parecer la cantidad de autores por país es arbitraria, no obstante, también hay una mayor selección de obras de Colombia. Organizadas de mayor a menor cantidad encontramos 13 de Colombia, 8 de Estados Unidos y de Inglaterra; 4 de Argentina y Brasil; 3 de Alemania; 2 de Gran Bretaña e Italia y 1 de Australia, Cuba, Irán, Israel y Portugal, que se pueden visualizar mejor en la siguiente figura:

Países de procedencia de las obras seleccionadas por Nathaly López

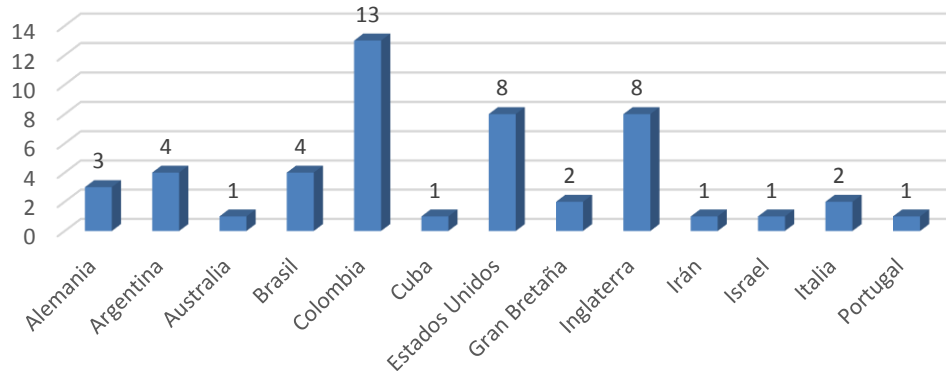


Figura 31. Países de procedencia de los autores seleccionados por Nathaly López

Como se puede observar en la selección hay representación de 4 continentes, América (32), Europa (14), Asia (2) y Oceanía (1).

Frente a reconocimientos de las obras o autores, encontramos un autor galardonado con el premio Nobel, José Saramago y 7 con el Hans Christian Andersen: Sendak, Bojunga, Paterson, Browne, A. M. Machado, Erlbruch y Andruetto. Hay autores considerados clásicos de la literatura infantil como Lewis Carroll, Collodi y Barrie.

Organizando la selección de esta especialista por género literario y subgénero encontramos que están presentes los tres grandes géneros literarios, el lírico, el dramático y el narrativo, dando, como la autora anterior, prioridad a éste último:

Tabla 39. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Nathaly López

Tipologías / Géneros Literarios - Subgéneros	Cant. de obras
Informativo	1
Narrativo	1
Dramático	1

Monólogo	1
Narrativo	47
Álbum	17
Cómic	1
Crónica fantástica	1
Cuento	4
Narración visual	1
Novela	22
Novela policiaca	1
Total general	49

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer que hay un texto informativo, uno del género dramático y proporción similar de Novela (23), Libro-álbum / Comic / Narración visual (19) y en menor medida textos más cortos como Cuentos/ crónica fantástica (5). No aparece el texto puramente lírico.

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, encontramos: en primer lugar que no hay obras anteriores a 1850; en su mayoría son posteriores a 1945, con una mayor proporción en los últimos 38 años.

Tabla 40. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Nathaly López

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	0
1800 – 1849	0
1850 – 1899	2
1900 – 1944	4
1945 – 1979	9
1980 – 2018	34
Total general	49

Fuente: Esta investigación.

Canon sugerido por Diego Fernando Marín

Este especialista, incluye también 49 obras en su listado. Frente a sus razones procede de manera distinta a los demás, quienes en su mayoría presentaron criterios generales. En primer lugar, invita a acudir a su blog <http://lecturasparatodos.blogspot.com/> para conocer las reseñas que ha realizado sobre las obras que sugiere y posteriormente, presenta una justificación breve por cada título.

De manera general entre sus razones está principalmente la belleza del lenguaje literario, lo que él denomina “literatura pura y dura” y obras que emplean un lenguaje “precioso e impecable” (Marín, D. Apéndice D. Anexo 6, p. 38). Del mismo modo, anota la presencia de una amplia gama de subgéneros: epistolar, los alfabetos, relatos bíblicos, épicos, poesía, obras narradas sin palabras, novelas gráficas, comics, entre otros.

Otros aspectos que desataca como importantes son las temáticas de las obras y su tratamiento; de este modo, incluye en su selección obras sobre el amor, la guerra, el miedo, la rabia, las distintas condiciones físicas y psicológicas, la homosexualidad, el poder de la imaginación, el mundo de los piratas, la tristeza, el dolor; o temas tabú como el matoneo, la muerte, el duelo, la sexualidad o los amores prohibidos. También es enfático en que la literatura permite ampliar nuestros horizontes: al conocer otras culturas; otras realidades, situaciones y condiciones; explorar el mundo natural; reconocer el poder del lenguaje; experimentar sensaciones y despertar sentimientos.

El conjunto de las 49 obras corresponden a 47 autores (36 hombres, 12 mujeres y una en autoría compartida entre hombre y mujer) y a 17 países, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 41. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Diego Marín)

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras por autor
	Alemania	7
1.	Beusche, Armin	1

2.	Bruel, Christian	1
3.	Ende, Michael	1
4.	Erlbruch, Wolf	2
5.	Gruss, Karin	1
6.	Mebs, Gudrun	1
	Argentina	6
7.	Bodoc, Liliana	1
8.	De Ambrosio, Martín; Lotersztain, Ileana	1
9.	Gusti	1
10.	Isol	1
11.	Pescetti, Luis María	1
12.	Siri, Ricardo	1
	Australia	2
13.	Jeffers, Oliver	1
14.	Tan, Shaun	1
	Bélgica	1
15.	De Meyer, Gregie	1
	Brasil	1
16.	Machado, Ana María	1
	Colombia	4
17.	Carvajal, Vera	1
18.	Montaña Ibáñez, Francisco	1
19.	Pombo, Rafael	1
20.	Torres Mantilla, Juan (Adap.)	1
	España	4
21.	Corredor Matheos, José	1
22.	Marchamalo, Jesús	1
23.	Matute, Ana María	1
24.	Murugarren, Miguel y Saéz Castán, Javier	1
	Estados Unidos	2
25.	King, Stephen	1
26.	Lobel, Arnold Stark	1

	Francia	4
27.	Bernard, Fred	1
28.	Lechermeier, Philippe	1
29.	Pérez, Sébastien	1
30.	Vehlman, Fabien	1
	Holanda	1
31.	De Haan, Linda	1
	Inglaterra	8
32.	Dahl, Roald	1
33.	Gaiman, Neil	2
34.	Grahame, Kenneth	1
35.	Patten, Brian	1
36.	Rosen, Michael	1
37.	Stewart, David	1
38.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	1
	Israel	1
39.	Barakat, Ibtisam	1
	Italia	2
40.	Berrettoni, Marco	1
41.	Di Mari, Silvana	1
	Japón	1
42.	Kitamura, Satoshi	1
	México	3
43.	Navarrete, Federico	1
44.	Quintero, José	1
45.	Riva Palacio, Martha	1
	República Checa	1
46.	Sís, Peter	1
	Sudáfrica	1
47.	Oram, Hiawyn	1
	Total	49

Fuente: Esta investigación.

Al parecer la cantidad de autores por país es arbitraria. Distinto a los demás especialistas no hay una mayor selección de obras de su país de procedencia, Colombia. Organizando la cantidad de autores por país de procedencia encontramos 7 de Inglaterra; 6 de Alemania; 6 de Argentina; 4 de Colombia, Francia y España; 3 de México; 2 de Australia, Estados Unidos e Italia y 1 de Bélgica, Brasil, Holanda, Israel, Japón, República Checa y Sudáfrica. También es posible reconocer varios autores que cuentan con un amplio reconocimiento en la literatura infantil y juvenil a nivel mundial como Kenneth Grahame (llevado al cine por Walt Disney), Michael Ende, Roald Dahl, Ana María Machado, Arnold Stark Lobel, Wolf Erlbruch, Peter Sís o John Ronald Reuel Tolkien (Tolkien, JRR) y un predominio de autores contemporáneos. De estos autores 3 son premio Hans Christian Andersen (Erlbruch, Sís y Machado), de los demás, dos cuentan con el premio Astrid Lindgren, Shaun Tan e Isol y varios con premios literarios nacionales.

Para evidenciar mejor la cantidad de obras por país se presenta la siguiente figura:

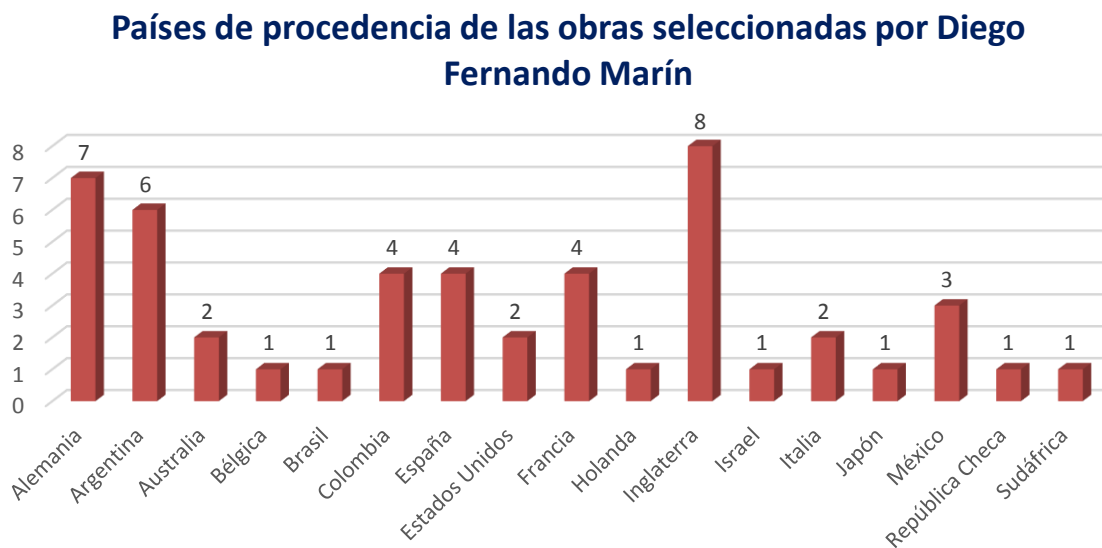


Figura 32. Países de procedencia de los autores seleccionados por Diego Fernando Marín

Como se puede apreciar los países de procedencia se distribuyen en los 5 continentes. Si el listado se organiza de mayor a menor cantidad de obras encontramos una proporción similar a la de autores, así: 8 de Inglaterra; 7 de Alemania; 6 de Argentina; 4 de Colombia, Francia y España; 3 de México; 2 de Australia, Estados Unidos e Italia y 1 de Bélgica, Brasil, Holanda, Israel, Japón, República Checa y Sudáfrica. Lo que indica casi un 58% de obras de Europa (28), un 32% de América (16), un 4% de Oceanía y Asia (2) y un 2% de África (1).

Al ahondar en la tipología textual, géneros literarios y subgéneros encontramos que están presentes dos de los grandes géneros literarios, el lírico y el narrativo, dando, como los demás especialistas, prioridad a éste último. Del mismo modo, incluye el discurso informativo.

Tabla 42. Géneros literarios y cantidad de obras explícitas en la selección de Diego F. Marín

Tipología textual / Géneros Literarios / Subgéneros	Cant. de obras
Informativo	3
Diario -Álbum	1
Histórico-Álbum	1
Narrativo	1
Lirico	5
Poesía	4
Poesía-álbum	1
Narrativa	41
Álbum	17
Ciencia fantástica	1
Cuento	6
Epistolar	1
Mitos y leyendas	1
Novela	9

Novela - álbum	1
Novela gráfica	2
Relato Álbum	1
Seres fantásticos	2
Total general	49

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer que predomina la selección de libros álbum, narrativos literarios. Del mismo modo, la presencia de obras que requieren nuevas categorías o combinan lenguajes como la novela álbum y la novela gráfica, o el relato-álbum, o la ciencia fantástica, los seres fantásticos o el subgénero epistolar. Del mismo modo en el discurso informativo, hay dos libros álbum y uno narrativo.

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, encontramos:

Tabla 43 Fechas de publicación de las obras sugeridas por Diego Fernando Marín

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	1
1800 – 1849	0
1850 – 1899	0
1900 – 1944	1
1945 – 1979	4
1980 – 2018	43
Total general	49

Fuente: Esta investigación.

Como es posible apreciar, sólo hay una obra anterior a 1800 que pertenece a una recopilación de tradición oral; 1 de la primera mitad del siglo XX, *El viento en los sauces*, 4 de los siguientes 34 años (de Lobel, Ende, Matute y S. King) y en su gran

mayoría (43) obras posteriores a 1980. De ahí que se enfatice en el tratamiento de algunos temas que en otras épocas eran tabú o que no tenían un lugar protagónico en la literatura.

Canon sugerido por Claudia Patricia Quintero A.

La selección de esta especialista es la más extensa, 242 sugerencias. Presenta un documento en el que explicita su percepción sobre la consulta, sus razones para la selección y posteriormente incluye 4 listados. El primero, consta de 98 nombres de autores extranjeros, de quienes considera que es importante trabajar toda su obra, por tanto, cualquiera de sus obras serán bienvenidas para los niños y jóvenes. El segundo, está constituido por 83 títulos de obras emblemáticas de algunos autores extranjeros, que considera no deben faltar. El tercero, tiene 30⁶⁰ nombres de autores colombianos, considerando “que un canon también funda un componente de identidad para un país” de los cuales recomienda toda su obra y finaliza con una cuarta lista de títulos de obras, de autores colombianos, que aunque no tengan una obra profusa, considera que deberían leerse.

Frente a su percepción de la consulta, considera que es imprescindible construir un canon para el país como parte del sistema educativo, que establezca un orden y que permita realizar ajustes y fomentar discusiones, porque como bien indica “cualquier elección implica un sesgo de época, político, ideológico, emocional, etc.” (Quintero, C. Apéndice D. Anexo 7, p. 43).

En sus criterios plantea inicialmente su experiencia personal “son libros, que leí y con los que me deleité, con ellos establecí vínculos, me conecté”, porque considera no se puede, o más bien no se debería, recomendar algo que no se ha leído. Otro criterio fundamental es que son obras de un gran valor estético; que “proponen retos cognitivos para los lectores, ya sea por el lenguaje, porque rompieron con una época, porque

⁶⁰ En el documento entregado por la especialista hay 31 nombres en este listado, no obstante, de uno de ellos explicita 5 libros, razón por la que se incluyen las obras en la lista de títulos.

responden las preguntas esenciales que nos hacemos los seres humanos, por los juegos narrativos, son obras complejas”. Y finalmente porque hacen parte de su experiencia de mediación, porque las ha leído como maestra o como madre; al respecto expresa que al leerlas se establece una fuerte conexión entre los niños y las obras, lo que le ha permitido además construir vínculos entre los escuchas y ella a través de esas lecturas. (Quintero, C. Apéndice D. Anexo 7, p. 44).

Se puede encontrar que las sugerencias corresponden aproximadamente a 234 autores⁶¹, de 36 países que son:

Tabla 44. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas en la selección de Claudia P. Quintero

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras explícitas por autor⁶²
	Alemania	8
1.	Bauer, Jutta	0
2.	Busch, Wilhelm	1
3.	Bruel, Christian	1
4.	Ende, Michael	0
5.	Erlbruch, Wolf	0
6.	Frank, Ana	1
7.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm	0
8.	Heine, Helme	1
9.	Jürgen Press, Hans	1
10.	Raspe, Rudolf Erich	1

⁶¹ Se indica una cantidad aproximada porque la especialista en algunos apartados indica colecciones completas como la de Territorios narrados del MEN (Ministerio de Educación Nacional) o la Colección Clave de Sol que recoge textos de tradición oral de Ediciones Ekaré.

⁶² Es importante recordar que la cantidad de obras explícitas salen de las tablas con títulos de autores de los que se recomienda de manera especial ese título. Los demás que aparecen con “0” indican que se sugieren todos los títulos de ese autor.

11.	Suskind, Patrick	1
12.	Waechter, Phippie	1
Argentina		2
13.	Aguirre, Sergio	1
14.	Andruetto, María Teresa	0
15.	Basch, Adela	0
16.	Bernasconi, Pablo	0
17.	Bodoc, Liliana	0
18.	Bombara, Paula	0
19.	Borges, Jorge Luis	0
20.	Bornemann, Elsa Isabel	0
21.	Cortázar, Julio	0
22.	Dreser, Elena	0
23.	Isol	0
24.	Quino	0
25.	Santa Ana, Antonio	1
26.	Schujer, Silvia	0
27.	Siri, Ricardo (Liniers)	0
28.	Walsh, María Elena	0
Australia		3
29.	Fox, Mem	0
30.	Jeffers, Oliver	0
31.	Lindsay, Norman	1
32.	Ormerod, Jan	1
33.	Tan, Shaun	0
34.	Zusak, Markus	1
Austria		1
35.	Kafka, Frank	1
36.	Môser, Erwin	0
37.	Nöstlinger, Christine	0
Bélgica		0
38.	Hergé	0

	Brasil	5
39.	Amado, Jorge	2
40.	Bojunga Nunes, Ligya	0
41.	Colasanti, Marina	0
42.	Lago, Angela	1
43.	Lispector, Clarice	0
44.	Machado, Ana María	0
45.	Rocha, Ruth	1
46.	Vasconcelos, José Mauro	1
	Chile	3
47.	De la Parra, Marco Antonio	1
48.	Larra, Lola y Reina Montes, Vicente	1
49.	Mistral, Gabriela	0
50.	Neruda, Pablo	0
51.	Scármeta, Antonio	1
	China	0
52.	Liao, Jimmy	0
	Colombia	30
53.	Abad Faciolince, Héctor	0
54.	Acosta, Patricia	1
55.	Aguirre, Camilo	1
56.	Arciniégas, Gabriela	1
57.	Arciniégas, Triunfo	0
58.	Badran, Pedro	1
59.	Benavides, Horacio	0
60.	Buitrago, Fanny	0
61.	Buitrago, Jairo	0
62.	Burgos, Andrés	1
63.	Caballero Calderón, Eduardo	0
64.	Caicedo, Andrés	0
65.	Canal Ramírez, Gonzalo	1
66.	Carranza, María Mercedes	0

67.	Carrasquilla, Tomás	0
68.	Carvajal, Lizardo	5
69.	Castillo, Benildo	1
70.	Da Coll, Ivar	0
71.	Díaz, Gloria Cecilia	0
72.	Echavarría, Albeiro	0
73.	España, Gonzalo	0
74.	Franco, Jorge	1
75.	García Márquez, Gabriel	0
76.	Gaviria, Víctor	1
77.	Grueso, Mary	0
78.	Iriarte, Helena	1
79.	Jiménez, Miguel; Cruz Barrera, Andrés; Jiménez, José Luis	1
80.	Kremer, Harold	0
81.	Lozano Carbayo, Pilar	0
82.	Martínez de Llano, Addy	1
83.	Meneses, Gerardo	1
84.	Molano, Alfredo	0
85.	Montaña Ibañez, Francisco	1
86.	Navas, Nora Cecilia	1
87.	Niño, Jairo Aníbal	0
88.	Ojeda, Jairo	0
89.	Ospina, William	0
90.	Peralta, María del Sol	0
91.	Pombo, Rafael	0
92.	Restrepo Vivas, Juan Carlos	1
93.	Restrepo, Laura	0
94.	Reyes, Carlos; Elguetta, Rodrigo	1
95.	Reyes, Yolanda	0
96.	Rivera, José Eustasio	1
97.	Román, Celso	0

98.	Rosero Diago, Evelio José	0
99.	Rueda, Claudia	0
100.	Sánchez Juliao, David	0
101.	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)	0
102.	Silva Romero, Ricardo	2
103.	Torres Mantilla, Juan	1
104.	Torres, Miguel	1
105.	Tradición oral	1
106.	Vanín, Alfredo	1
107.	Vasco, Irene	0
108.	Villa, María	1
	Cuba	0
109.	Chericián, David	0
110.	Martí, José	0
	Dinamarca	1
111.	Andersen, Hans Christian	0
112.	Teller, Janne	1
	Ecuador	0
113.	Heredia, María Fernanda	0
	Escocia	1
114.	Seymour, Tres	1
115.	Stevenson, Robert Louis	0
	España	7
116.	Aguilar, Luisa; Neves, Andre	1
117.	Alonso, Fernando	0
118.	Anónimo	1
119.	Flores, Enrique	1
120.	García Lorca, Federico	0
121.	Jiménez, Juan Ramón	1
122.	Machado, Antonio	0
123.	Martín, Andreu	1
124.	Matute, Ana María	0

125.	Monedero, Daniel	1
126.	Moure Trénor, Gonzalo	1
127.	Pérez Reverte, Arturo	0
128.	Sáez Castán, Javier	0
Estados Unidos		12
129.	Allsburg, Chris Van	0
130.	Baum, Lyman Frank	1
131.	Bess, Clayton	1
132.	Bradbury, Ray	0
133.	Cameron, Ann	1
134.	Carle, Eric	1
135.	Crews, Donald	1
136.	De Paola, Thomas Anthony	0
137.	Falconer, Ian	0
138.	Fleischman, Paul	1
139.	Hinton, Susan	1
140.	James, Henry	1
141.	Lee Burton, Virginia	1
142.	Lobel, Arnold Stark	0
143.	London, Jack	0
144.	Lovecraft, H.P.	0
145.	Martin, George R. R.	0
146.	Paterson, Katherine	0
147.	Poe, Edgar Allan	0
148.	Selznick, Brian	0
149.	Sendak, Maurice	0
150.	Smith, Lane y Scieszka, John	0
151.	Tashlin, Frank	1
152.	Taylor, Mildred	1
153.	Twain, Mark	0
154.	White, Elwyn Brokks	1
Francia		8

155.	Bernard, Fred	1
156.	Cuvillier, Vicent	1
157.	De Saint-Exupéry, Antoine	1
158.	Dumas, Alejandro	0
159.	Lechermeier, Philippe	2
160.	Lestrade, Agnés de	1
161.	Perrault, Charles	0
162.	Ruillier, Jerome	1
163.	Simeon, Jean-Pierre; Tallec, Oliver	1
164.	Ungerer, Tomi	0
165.	Verne, Julio	0
	Gran Bretaña	3
166.	Barrie, James Mathew	1
167.	Brown, Ruth	1
168.	Browne, Anthony	0
169.	Gliori, Debbi	1
	Grecia	0
170.	Esopo	0
171.	Homero	0
	Guatemala	1
172.	Maldonado, Jorge Enrique	1
	Holanda	0
173.	Velthuijs, Max	0
	Honduras	0
174.	Monterroso, Augusto	0
	India	0
175.	Kipling, Rudyard	0
	Inglaterra	10
176.	Ahlberg, Allan	0
177.	Browne, Eileen	1
178.	Carroll, Lewis	1
179.	Dahl, Roald	0

180.	Dickens, Charles	0
181.	Donaldson, Julia	1
182.	Grahame, Kenneth	1
183.	Hodgson Burnett, Frances	1
184.	McKee, David	0
185.	Milne, Alan Alexander	1
186.	Orwell, George	1
187.	Rosen, Michael	1
188.	Ross, Tony	0
189.	Rowling, J.K.	0
190.	Saki	0
191.	Shelley, Mary	1
192.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	0
193.	Williams Bianco, Margery	1
	Irán	0
194.	Sartrapi, Marjame	0
	Irlanda	1
195.	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	0
196.	McBratney, Sam	1
197.	Wilde, Oscar	0
	Italia	2
198.	Collodi, Carlo	1
199.	Conan Doyle, Arthur	0
200.	Furani, Eva	1
201.	Innocenti, Roberto	0
202.	Rodari, Gianni	0
203.	Salgari, Emilio	0
	Japón	0
204.	Kasza, Keiko	0
205.	Kitamura, Satoshi	0
	México	3

206.	Arreola, Juan José	0
207.	García Esperon, María	0
208.	Gedovius, Juan	0
209.	Kunhe Peimbert, Catalina	1
210.	Orozco, Rebeca	1
211.	Villoro, Juan	1
212.	Zepeda, Monique	0
	Países bajos	0
213.	Lionni, Leo	0
	Perú	1
214.	Vargas Llosa, Mario	1
	República Checa	0
215.	Sís, Peter	0
	Rusia	1
216.	Asimov, Isaac	0
217.	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)	1
218.	Marshak, S.; Lebedev, V.	0
219.	Tolstoi, Leon	0
	Suecia	2
220.	Gripe, María	0
221.	Lagerlöf, Selma	1
222.	Spielgeman, Art	1
	Suiza	2
223.	Cali, Davide	2
	Uruguay	0
224.	Benedetti, Mario	0
225.	Galeano, Eduardo	0
226.	Quiroga, Horacio	0
	Venezuela	6
227.	Armellada, Fray Cesáreo	0
228.	Cottin, Menena	1

229.	Dautant, Maité	1
230.	Kurusa	1
231.	Nazoa, Aquiles	0
232.	Pérez, Marilym; Repiso, María Elena	1
233.	Rivero Oramas, Rafael	1
234.	Tradición oral	1
	Total ⁶³	113

Fuente: Esta investigación.

De los autores seleccionados 162 son hombres, 69 mujeres, 2 obras de tradición oral y 1 anónima. Se reconoce también que hay sólo 113 títulos explícitos y 121 autores de los cuales se sugiere la lectura de cualquiera de sus obras o de todas. Por tanto, sólo en algunos casos es posible precisar la cantidad de obras por país. De modo que se tendrá en cuenta más bien, la cantidad de autores por país, que se presentan en la siguiente figura:

⁶³ Es importante precisar que no coincide la cantidad de autores con las sugerencias (obras y autores) porque hay algunos autores de los que se referencia más de una obra: Jorge Amado (2), Lizardo Carvajal (5), Ricardo Silva (2), Philip Lechermeier (2) y Cali Davide (2).

Autores por país de procedencia en la selección de Claudia P. Quintero

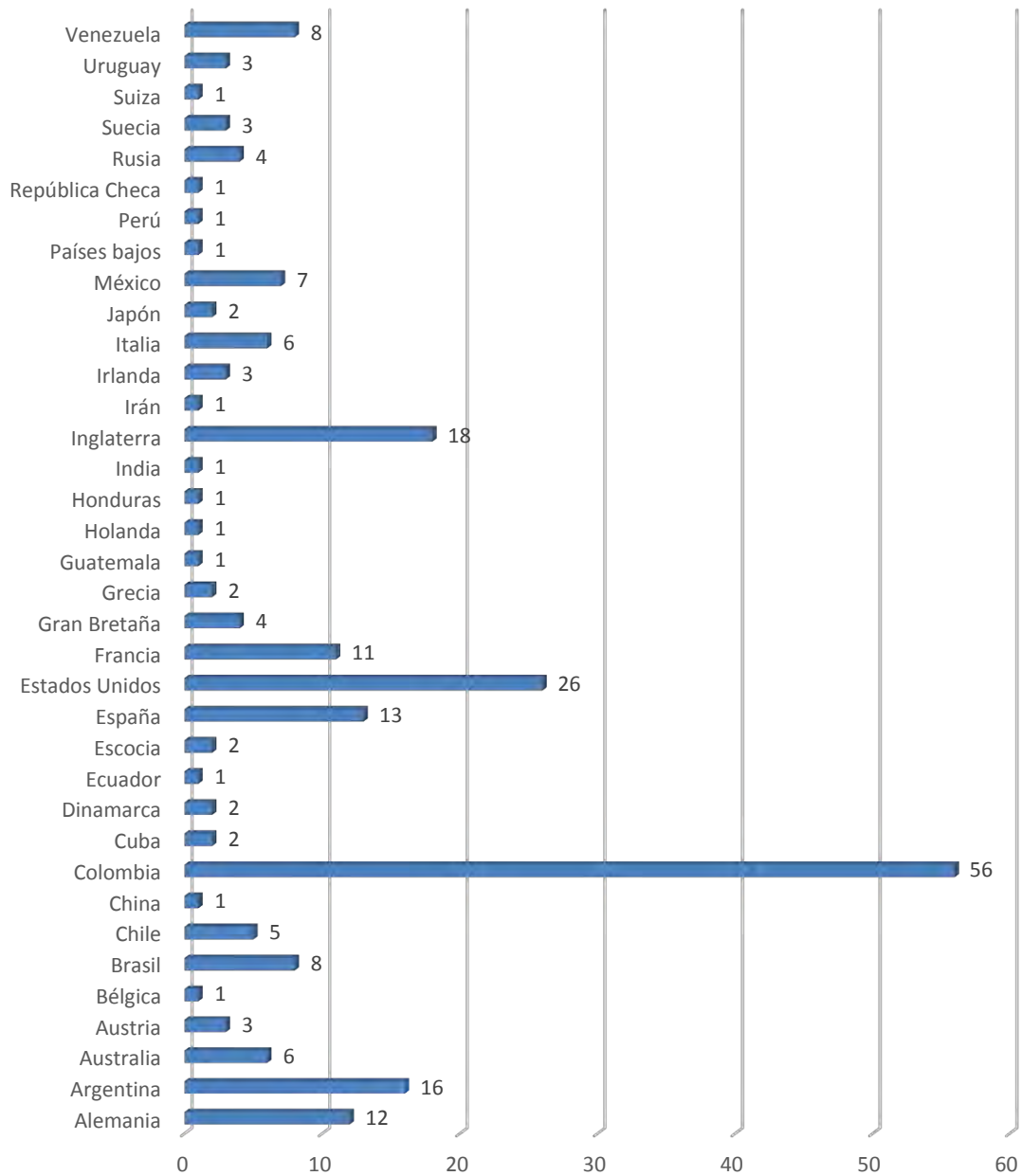


Figura 33. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Claudia Patricia Quintero

Como se puede apreciar en la figura anterior, la especialista hace un mayor énfasis en autores de su país, Colombia con 56, y en orden descendente, Estados Unidos 26, Inglaterra 18, Argentina 16, España 13, Alemania 12, Francia 11, Brasil 8, Venezuela 8, México 7, Australia 6, Italia 6, Chile 5, Gran Bretaña 4, Rusia 4, Austria 3, Irlanda 3, Suecia 3, Uruguay 3, Cuba 2, Dinamarca 2, Escocia 2, Grecia 2, Japón 2, Bélgica 1, China 1, Ecuador 1, Guatemala 1, Holanda 1, Honduras 1, India 1, Irán 1, Países bajos 1, Perú 1, República Checa 1 y Suiza 1. Los autores se distribuyen en 4 continentes de la siguiente manera: 135 de América, 84 de Europa, 9 de Asia y 6 de Australia.

En la selección de esta especialista se encuentran autores con un amplio reconocimiento en la literatura adulta y la literatura infantil como Homero, Kafka, García Lorca, London, Lovecraft, Antonio Machado, Martí, Poe, Saki, Tolstoi, Lewis Carroll, Jacob y Wilhelm Grimm (Recop.), Perrault (Recop.), Andersen, Stevenson, L. F. Baum, Twain, Verne, Barrie, Kenneth Grahame, F. H. Burnett, Quiroga, Salgari, Stevenson, Wilde, E.T. A. Hoffman, Shelley, A.A. Milne, Collodi, Dickens, Alejandro Dumas, C.S. Lewis, Defoe, Swift, Samaniego y Walter Scott. Del mismo modo, autores que han sido galardonados con el premio Nobel como Kipling, Lagerlöf, Mistral, Neruda, J. R. Jiménez o Vargas Llosa, o que han sido reconocidos con premio Hans Christian Andersen como Gripe, Paterson, Rodari, Sendak, Nöstlinger, Sís, Andruetto, Bauer, Bojunga, Browne, Erlbruch, Innocenti, A. M. Machado, Ungerer y Velthuijs.

Organizando la selección de esta especialista por género literario y subgénero encontramos que están presentes los tres grandes géneros literarios, el lírico, el dramático y el narrativo, dando, como la autora anterior, prioridad a éste último:

Tabla 45. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras explícitas (Claudia Quintero).

Tipología Textual / Géneros Literarios / Subgéneros	Cant. de obras
Informativo	1

Narrativo	1
Lírica	4
Canciones de tradición oral	1
Décimas	1
Juegos de palabras	1
Poesía - Álbum	1
Narrativa	109
Álbum	35
Comic	2
Crónica fantástica	1
Cuento	17
Cuentos de tradición oral	3
Diario -Álbum	1
Epistolar	2
Fábula	2
Leyendas-Álbum	1
Narración visual	1
Novela	38
Novela - álbum	1
Novela gráfica	4
Novela histórica	1
En blanco	128
En blanco	128
Total	242

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer en primer lugar que la especialista en su selección considera una obra informativa y dentro de los géneros literarios los textos líricos en pequeña proporción (4) y los textos narrativos de manera predominante (109). También es importante destacar que las obras seleccionadas obedecen a una variedad de subgéneros al interior de lo narrativo literario, entre ellas muchas obras que incluyen el

lenguaje icónico como componente importante de su significado en distintas variedades (comic, novela gráfica, novela álbum, narración visual, diario-álbum).

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, es posible hacer una doble lectura de la información de la especialista, por un lado, revisar únicamente las 115 obras explícitas, que se distribuyen en todos los rangos históricos propuestos, 8 anteriores al siglo XX, 28 entre 1900 y 1979 y 79 en los últimos 38 años. Así:

Tabla 46. Fechas de publicación de las obras explícitas sugeridas por Claudia P. Quintero.

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	2
1800 – 1849	2
1850 – 1899	4
1900 – 1944	15
1945 – 1979	13
1980 – 2018	79
En blanco	127
Total general	242

Fuente: Esta investigación.

Por otro lado, es posible incluir las fechas de publicación de los autores sobre los cuales, la especialista sugiere una o todas sus obras. Al hacerlo encontramos la siguiente distribución:

Tabla 47. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Claudia P. Quintero.

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	5

1800 – 1849	6
1850 – 1899	14
1900 – 1944	27
1945 – 1979	40
1945 - 2018	3
1980 – 2018	147
Total general	242

Fuente: Esta investigación.

Canon sugerido por Carlos Sánchez Lozano

Este especialista inicia considerando la complejidad de los dos conceptos involucrados, canon y LIJ, que aún están en construcción. Para la selección aporta tres documentos de su autoría: el capítulo “Hacia la mayoría de edad: una aproximación a los hitos de la literatura infantil y juvenil colombiana entre 1950 y 2000”⁶⁴ y dos documentos denominados “Plan lector: Desarrollo y consolidación de una cultura lectora en el aula” uno para preescolar y primaria y otro para bachillerato. Indica que las obras enlistadas son aquellas que ha utilizado en talleres con docentes de varias zonas del país: “*Algunos títulos suscitan acuerdos y otros, menos conocidos, asombro o a veces temor*”. (Sánchez, C. Apéndice D. Anexo 8, p. 53)

En el primer documento el autor destaca 13 obras seleccionadas de un conjunto de casi 80 que fueron publicados en el periodo indicado, las cuales reúnen por lo menos tres de las siguientes condiciones “*i) inaugura una forma estética; ii) es reiteradamente editada; iii) ha sido bien comentada por la crítica académica; iv) se sigue leyendo con interés por parte de los niños, los jóvenes y los mediadores de lectura*” (Robledo, B. 2013, p. 74). Estas obras, del mismo modo, son clasificadas en 5 tipos de libros (o géneros): tradición oral, narrativa de ficción, poesía infantil y juvenil; teatro y antologías

⁶⁴ Este capítulo hace parte de la obra *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*, coordinada por Beatriz Helena Robledo (2013).

literarias dirigidas a los niños y jóvenes. El especialista además de reseñarlas indica aspectos importantes del valor de cada obra en su forma, contenido, recepción y el contexto cultural en que aparece.

El segundo y tercer documento, por otra parte, consta de listados de obras (con su autor y editorial) organizados por parejas de grados -siguiendo un esquema similar a los estándares curriculares-: preescolar y primero/ segundo y tercero/ cuarto y quinto; sexto y séptimo/ octavo y noveno/ y décimo y once. En cada título por pareja de grados incluye las obras agrupadas por tipología textual así: narrativa, poesía, teatro, historietas, libros científicos / libros informativos para niños (geográficos, históricos), diccionarios, revistas y otro tipo de material (como fascículos de periódico, colecciones de internet).

Para el análisis se retomaron las obras literarias (narrativa de ficción, poesía, teatro, historietas) correspondientes al nivel de básica primaria, es decir, los conjuntos de grados desde preescolar hasta noveno y se incluyeron en una sola base de datos que fue depurada de obras repetidas.

El especialista hace énfasis en que pensar obras canónicas es complejo debido a que entran en juego conflictos que van más allá de lo literario: los contextos, la actividad lectora, las perspectivas de lo que se espera de la lectura literaria. Del mismo modo, reconoce que cada institución debe tener orientaciones diferentes porque construye su propio PEI, el cual debe partir de un conocimiento de su contexto, y seguramente por esta razón pueden tener un énfasis diferente entre uno y otro.

Plantea igualmente, que mira con reservas, los planteamientos de la crítica literaria que hacen un énfasis únicamente en lo "estético", por eso expresa que en su selección es fundamental la contextualización de las obras y la reacción de los receptores.

Se puede encontrar que los 158 títulos resultantes corresponden aproximadamente a 120 autores de 24 lugares de procedencia que son:

Tabla 48. Autores por país de procedencia y cantidad de obras explícitas (Carlos Sánchez)

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras explícitas por autor
	Alemania	6
1.	Ende, Michael	3
2.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	1
3.	Pressler, Mirjam	1
4.	Wolfel, Úrsula	1
	Argentina	13
5.	Andruetto, María Teresa	1
6.	Birmajer, Marcelo	1
7.	Bornemann, Elsa Isabel	1
8.	Cabal, Graciela	1
9.	Keselman, Gabriela	1
10.	Quino	1
11.	Rabanal, Daniel	1
12.	Santa Ana, Antonio	1
13.	Schujer, Silvia	1
14.	Vargas, Sebastián	1
15.	Walsh, María Elena	2
16.	Wolf, Ema	1
	Austria	2
17.	Nöstlinger, Christine	2
	Bélgica	1
18.	Hergé	1
	Brasil	7
19.	Bojunga Nunes, Ligya	2
20.	Carneiro, Flavio	1
21.	Machado De Assis, Joaquim M.	1
22.	Machado, Ana María	3
	Chile	3
23.	Neruda, Pablo	1
24.	Peña, Manuel	1

25.	Skármeta, Antonio	1
Colombia		60
26.	Álvarez, César Santiago; Álvarez, Iván Darío	1
27.	Arciniegas, Triunfo	6
28.	Arturo, Aurelio	1
29.	Avilán, Mariana	1
30.	Barragán, Fabio	1
31.	Berdella de la Espriella, Leopoldo	1
32.	Buitrago, Jairo	2
33.	Caicedo, Andrés	2
34.	Canal Ramírez, Gonzalo	1
35.	Da Coll, Ivar	5
36.	Díaz Granados, José Luis (Autor y Comp.)	1
37.	Díaz, Gloria Cecilia	2
38.	Echavarría, Albeiro	1
39.	García Maffla, Jaime (Autor y Comp.)	1
40.	García Márquez, Gabriel	1
41.	Giraldo, Luz Mary	2
42.	Hernández, Carlos Nicolás (Autor y Comp.)	1
43.	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)	1
44.	Jaramillo, Juan Fernando	1
45.	Jiménez, Olga Lucía (Comp.)	1
46.	Leal Quevedo, Francisco Javier	2
47.	Lozano Carbayo, Pilar	1
48.	McCormick, María Inés	1
49.	Meneses, Gerardo	1
50.	Montaña Ibañez, Francisco	1
51.	Niño, Jairo Aníbal	1
52.	Noguera Arrieta, Luisa	2
53.	Ocampo López, Javier	1
54.	Pombo, Rafael	1
55.	Reyes, Carlos José	1
56.	Reyes, Yolanda	1
57.	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)	3

58.	Rodríguez, Oscar	1
59.	Román, Celso	2
60.	Rosero Diago, Evelio José	3
61.	Rueda, Claudia	1
62.	Ruiz, Clarisa	1
63.	Silva Vallejo, Fabio	1
64.	Vasco, Irene	2
	Cuba	7
65.	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	2
66.	Chericián, David	1
67.	Martí, José	1
68.	Rodríguez, Antonio Orlando	3
	Dinamarca	1
69.	Andersen, Hans Christian	1
	España	14
70.	Campos Martínez, Llanos	1
71.	Casalderrey, Fina	1
72.	Gallego, Laura	1
73.	García Padrino, Jaime; Solana, Lucía (Comp.)	1
74.	García, Alfonso	1
75.	Garralón, Ana (Comp.)	1
76.	Lindo, Elvira	1
77.	Moure Trénor, Gonzalo	1
78.	Plaza, José María (Comp.)	1
79.	Santamaría, José; Alonso, Pedro. (Sel.)	1
80.	Santos, Care	1
81.	Sierra i Fabra, Jordi	2
82.	Varios autores	1
	Estados Unidos	9
83.	Allsburg, Chris Van	1
84.	Bradbury, Ray	1
85.	Davis, Jim	1
86.	Lobel, Arnold Stark	1
87.	Pilkey, Dav	1

88.	Poe, Edgar Allan	1
89.	Sendak, Maurice	1
90.	Singer Hunt, Elizabeth	1
91.	Tashlin, Frank	1
	Francia	4
92.	Gosciny, René	1
93.	Modiano, Patrick	1
94.	Perrault, Charles (Recop.)	1
95.	Ungerer, Tomi	1
	Hispanoamérica	1
96.	Varios autores	1
	India	1
97.	Kipling, Rudyard	1
	Inglaterra	17
98.	Browne, Anthony	5
99.	Cann, Kate	1
100.	Carroll, Lewis	1
101.	Dahl, Roald	2
102.	Fine, Anne	1
103.	McKee, David	1
104.	Needle, Jan	1
105.	Rowling, J.K.	1
106.	Ure, Jean	1
107.	Watterson, Bill	1
108.	Whybrow, Ian	1
109.	Wilson, Jacqueline	1
	Irlanda	1
110.	Wilde, Oscar	1
	Italia	1
111.	Rodari, Gianni	1
	Latinoamérica	1
112.	Varios autores	1
	México	5
113.	Hinojosa, Francisco	1
114.	Pellicer López, Carlos	1
115.	Sabines, Jaime	1

116.	Zepeda, Monique	2
	Rusia	1
117.	Tolstoi, Leon	1
	Suecia	1
118.	Gripe, María	1
	Uruguay	1
119.	Quiroga, Horacio	1
	Venezuela	1
120.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)	1
	Total	158

Fuente: Esta investigación.

De los 120 autores seleccionados 39 son mujeres, 78 hombres y hay 3 obras que son de coautoría. No obstante, hay 17 obras que hacen parte de compilaciones o antologías. Del mismo modo es importante especificar que este especialista referencia obras presentes en dos categorías, Latinoamérica e Hispanoamérica, que no son países sino que hacen referencia a un conjunto más amplio.

Como se puede apreciar este especialista, igual que la mayoría de los anteriores hace un mayor énfasis en obras de autores de su país, así encontramos a Colombia con 60 obras, y en orden descendente, Inglaterra 17, España 14, Argentina 13, Estados Unidos 9, Cuba y Brasil 7, Alemania 6, México 5, Francia 4, Chile 3, Austria 2 y con una sola obra, Bélgica, Dinamarca, India, Irlanda, Italia, Rusia, Suecia, Uruguay y Venezuela. Lo que significa 108 obras de América, 48 de Europa y 2 de Asia.

De la selección, es posible reconocer autores con un amplio reconocimiento en la literatura adulta y la literatura infantil como Martí, Poe, Tolstoi, Lewis Carroll, Jacob y Wilhelm Grimm (Recop.), Perrault (Recop.), Andersen, Quiroga y Wilde. Del mismo modo, autores que han sido galardonados con el premio Nobel como Kipling, Neruda, García Márquez o Modiano, o que han sido reconocidos con premio Hans Christian Andersen como Gripe, Rodari, Sendak, Nöstlinger, Andruetto, Bojunga, Browne, A. M. Machado y Ungerer.

Frente a la cantidad de autores por país, encontramos una proporción similar a la de obras con un mayor énfasis en Colombia con 39, y en orden descendente, España 13, Inglaterra y Argentina 12, Estados Unidos 9, Alemania, Cuba, Brasil, Francia y México 4, Chile 3 y los demás países incluido Austria 1, como se puede apreciar en la siguiente figura:

Autores por país de procedencia en la selección de Carlos Sánchez

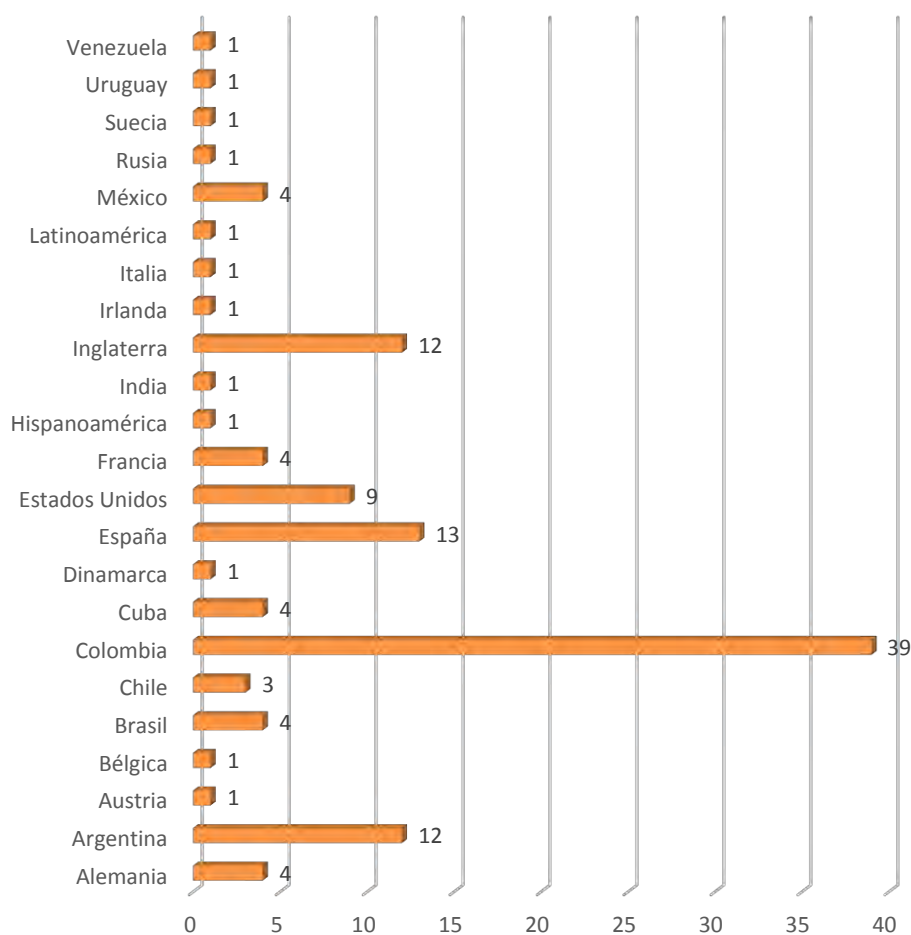


Figura 34. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Carlos Sánchez Lozano.

Organizando la selección de este especialista por tipología textual encontramos algunos libros informativos y en la categoría de géneros y subgéneros literarios encontramos que están presentes los tres grandes géneros, el lírico, el dramático y el narrativo, dando, como los especialistas anteriores, prioridad a éste último:

Tabla 49. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras explícitas (Carlos Sánchez).

Tipología Textual / Géneros Literarios / Subgéneros	Cant. de obras
Informativo	3
Biografía	1
Pedagógico	1
Tradiciones	1
Dramático	5
Narrativo	5
Lírica	21
Adivinanzas y otros	1
Canciones y poesía	1
Juegos y canciones	1
Poesía	16
Poesía y fábula	1
Trabalenguas	1
Narrativa	129
Álbum	17
Comic	7
Cuento	41
Mitos y leyendas	4
Narración visual	2
Novela	56
Seres fantásticos	1

Varios	1
Total	158

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer dentro de los subgéneros una mayor proporción de novela (56) y en orden descendente, cuento (41), una proporción similar de álbumes narrativos literarios y poesía (17 y 18) y otras formas de la narrativa y la lírica.

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, también se puede encontrar que están distribuidas en todos los rangos históricos propuestos, lo que indica que incluye autores que ya han logrado la categoría de clásicos, o un amplio reconocimiento en su país o internacional, así como autores contemporáneos, con proporciones similares a las selecciones precedentes: 8 anteriores al siglo XX, 27 entre 1900 y 1979 y 122 en los últimos 38 años.

Tabla 50. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Carlos Sánchez Lozano

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	1
1800 – 1849	3
1850 – 1899	5
1900 – 1944	5
1945 – 1979	22
1980 – 2018	122
Total general	158

Fuente: Esta investigación.

Canon sugerido por Silvia Andrea Valencia

Esta especialista, hace parte del primer conjunto de autores, con una selección de 51 obras, seguido de sus razones⁶⁵. En éstas encontramos referencia a la selección general, y en otros momentos, hace énfasis sobre algún conjunto de obras particular.

Como bien lo afirma la especialista, de manera general, su selección de obras atiende a un criterio fundamental: “*transforman a sus lectores. Las propuestas estéticas de los libros que propongo mueven subjetiva y creativamente a quién los lee*”. Esta afirmación la amplía en el párrafo final cuando retomando a Larrosa, indica que son obras que tocan “*de manera sensible y puntiaguda al lector, pasan por dentro y lo revuelven, lo tiran al mundo en otro estado, uno diferente, uno con los ojos más abiertos, con una mirada más crítica o más creativa*” (Valencia, S. Apéndice D. Anexo 9, p. 75).

Frente a las razones particulares, indica las siguientes: obras que reconocen la condición humana del niño, obras colombianas que reflejan situaciones sociales y políticas de nuestro entorno, clásicos de la literatura infantil que “*son puertas al mundo creativo de la mente y de sus posibilidades y repercusiones pragmáticas en un mundo político, afectivo, social y económico*”, obras que hacen parte de nuevas posibilidades en las que se combina el lenguaje gráfico y el texto (libros álbum) para “*la construcción del sentido y potenciar la capacidad creativa de los lectores que ya no solo leen palabras, sino formatos e imágenes*”. (p. 75)

Para adentrarnos en su selección, se organizan a continuación el listado por autor y país de procedencia:

Tabla 51. Autores por país de procedencia y cantidad de obras (Silvia Valencia)

Cant. autores	País de procedencia / Autores	Cant. de obras por autor
	Alemania	3

⁶⁵ El listado que presenta la especialista tiene 50 numerales pero en el 12 incluye *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo* que son obras con temáticas diferentes y han sido publicadas de forma separada.

1.	Ende, Michael	2
2.	Erlbruch, Wolf	1
	Argentina	3
3.	Bornemann, Elsa Isabel	1
4.	García Schnetzer, Sebastián	1
5.	Pescetti, Luis María	1
	Australia	1
6.	Tan, Shaun	1
	Austria	1
7.	Nöstlinger, Christine	1
	Brasil	2
8.	Machado, Ana María	2
	Chile	1
9.	Skármeta, Antonio	1
	Colombia	6
10.	Buitrago, Jairo	1
11.	Da Coll, Ivar	1
12.	Díaz, Gloria Cecilia	1
13.	Montaña Ibañez, Francisco	1
14.	Niño, Jairo Aníbal	1
15.	Rosero Diago, Evelio José	1
	España	1
16.	García Domínguez, Ramón	1
	Estados Unidos	10
17.	Allsburg, Chris Van	1
18.	Baum, Lyman Frank	1
19.	Lobel, Arnold Stark	2
20.	Paterson, Katherine	1
21.	Selznick, Brian	1
22.	Sendak, Maurice	1
23.	Tashlin, Frank	1
24.	Twain, Mark	1
25.	White, Elwyn Brokks	1
	Francia	2
26.	Bourget, Laetitia	1
27.	De Saint-Exupéry, Antoine	1

	Inglaterra	13
28.	Ahlberg, Allan	1
29.	Browne, Anthony	2
30.	Browne, Eileen	1
31.	Carroll, Lewis	2
32.	Dahl, Roald	4
33.	Rosen, Michael	2
34.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	1
	Italia	3
35.	Di Mari, Silvana	2
36.	Collodi, Carlo	1
	Polonia	2
37.	Chmielewska, Iwona	2
	Suecia	1
38.	Lindgren, Astrid	1
	Suiza	2
39.	Cali, Davide	1
40.	Greder, Armin	1
	Total obras	51

Fuente: Esta investigación.

Es posible reconocer que las 51 sugerencias corresponden a 40 autores y 15 lugares de procedencia. De los autores es posible reconocer 10 mujeres y 30 hombres. Distinto a los anteriores especialistas, no hay en la selección un mayor énfasis en obras del país de procedencia. Organizando el listado de mayor a menor la cantidad de obras por país encontramos el siguiente orden: Inglaterra 13, Estados Unidos 10, Colombia 6; Alemania, Argentina e Italia con 3; Brasil, Francia, Polonia y Suiza con 2 y con una sola obra, Australia, Austria, Chile, España y Suecia. Lo que representa 28 obras europeas (55%), 22 del continente americano (43%) y 1 de Oceanía (2%).

De la selección, es posible reconocer tres autores clásicos de la literatura infantil y juvenil, Lewis Carroll, Twain y Baum, así como varios que han sido reconocidos con el

premio Hans Christian Andersen tales como Lindgren, Rodari, Sendak, Nöstlinger, Paterson, Browne, A. M. Machado y Erlbruch.

Frente a la cantidad de autores por país, encontramos una proporción similar a la de obras con un mayor énfasis en Estados Unidos 9, Inglaterra 7, Colombia 6, Argentina 3; con 2 autores Alemania, Francia, Italia y Suiza; y con un solo autor Australia, Austria, Brasil, Chile, España, Polonia y Suecia, como se puede apreciar en la siguiente figura:

Autores por país de procedencia en la selección de Silvia Andrea Valencia

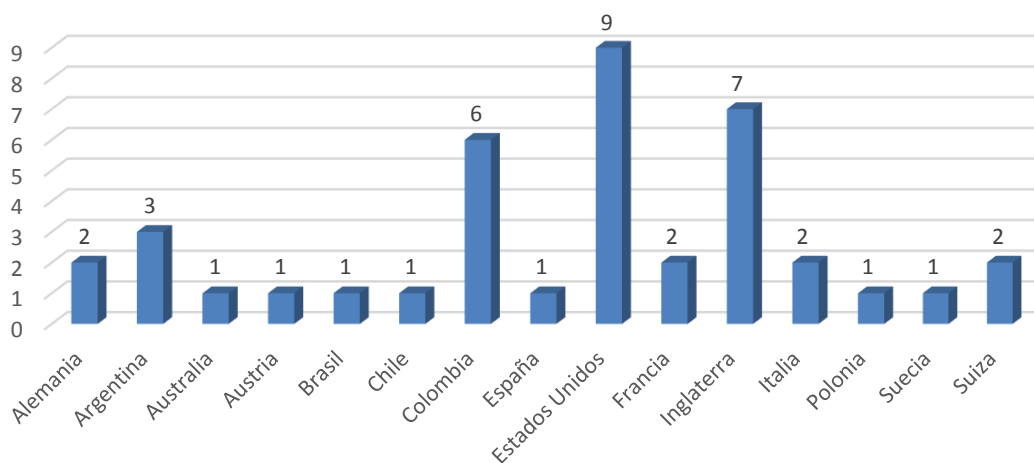


Figura 35. Cantidad de autores por país de procedencia de las obras seleccionadas por Silvia Andrea Valencia

Organizando la selección de esta especialista por tipología textual encontramos dos de los grandes géneros, el lírico y el narrativo, dando, como los especialistas anteriores, prioridad a éste último:

Tabla 52. Tipología textual / Géneros literarios y cantidad de obras sugeridas (Silvia Valencia).

Tipología Textual / Géneros Literarios / Subgéneros	Cant. de obras
Lírica	1

Poesía	1
Narrativa	50
Álbum	20
Cuento	9
Novela	20
Novela gráfica	1
Total	51

Fuente: Esta investigación.

En la tabla se puede reconocer la ausencia del género dramático, así como una proporción similar de novela y álbum narrativo literario, con menor presencia del cuento 9, de la novela gráfica y de la poesía.

Finalmente frente a las fechas de publicación de las obras, se puede encontrar que no hay obras anteriores a 1850, y las demás están distribuidas en los siguientes rangos históricos propuestos de manera creciente, en proporción a la producción literaria, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 53. Fechas de publicación de las obras sugeridas por Silvia Andrea Valencia

Fecha de publicación	Cant. Obras
Hasta 1799	0
1800 – 1849	0
1850 – 1899	3
1900 – 1944	4
1945 – 1979	11
1980 – 2018	33
Total general	51

Fuente: Esta investigación.

Consideraciones sobre el conjunto de propuestas

En líneas generales es posible considerar un panorama bastante interesante y diverso en relación con la manera de configurar las distintas selecciones, las cuales seguramente obedecen a la experiencia lectora y literaria así como al modo de concebir y responder al ejercicio propuesto.

Por cantidad de sugerencias, se pueden distinguir dos grandes grupos, uno de 5 especialistas que hacen una selección de hasta 60 obras y otro de 4 especialistas que seleccionan entre 158 y 242 obras aproximadamente. Sobre el primer grupo, conformado por Actis, Córdova, López, Marín y Valencia, es posible considerar que su mayoría (excepto B. Actis) está entre los 30 y 40 años; y también que en su mayoría (excepto López) además de promotores y animadores de lectura también vinculan la faceta de escritores de literatura infantil. El segundo grupo, conformado por Calonje, Cerón, Quintero y Sánchez son todos mayores de 45 años y además de promotores y animadores de lectura, son maestros universitarios.

Las 1073 sugerencias consolidadas corresponden a 46 lugares de procedencia (se omiten las tres generales Hispanoamérica, Latinoamérica y América), y un poco más de 529 autores, considerando que se incluyeron 2 obras bajo la categoría “anónimas”, 9 en “varios autores” y 3 en “tradicción oral”.

Frente a los autores por lugar de procedencia es importante señalar que de los 46 países del consolidado, sólo seis, logran alguna referencia de todos los especialistas: Inglaterra, Estados Unidos, Argentina, Alemania, Brasil e Italia; un poco más de la mitad de los países, 24, logran referencias de 5 o más especialistas, entre éstos Colombia - que si bien alcanza la mayor cantidad de sugerencias (257) - es referenciado por 8; se encuentran 9 países con 3 a 4 referencias y 13, con 1 o 2, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 54. Países de procedencia de las obras sugeridas por los especialistas

Cant.	País	Especialistas	Sugerencias
1.	Inglaterra	9	112
2.	Estados Unidos	9	106
3.	Argentina	9	83
4.	Alemania	9	53
5.	Brasil	9	42
6.	Italia	9	35
7.	Colombia	8	257
8.	Francia	8	49
9.	España	7	63
10.	México	7	37
11.	Cuba	7	20
12.	Chile	6	21
13.	Australia	6	17
14.	Austria	6	10
15.	Bélgica	6	7
16.	Venezuela	5	17
17.	Escocia	5	13
18.	Irlanda	5	12
19.	Suecia	5	10
20.	Japón	5	8
21.	Uruguay	5	7
22.	India	5	7
23.	Dinamarca	5	6
24.	República Checa	5	5
25.	Rusia	4	8
26.	Suiza	4	6
27.	Polonia	4	5
28.	Ecuador	3	6
29.	Perú	3	4
30.	Irán	3	3
31.	China	3	3
32.	Países bajos	3	3

33.	Holanda	3	3
34.	Arabia	2	3
35.	Israel	2	2
36.	Sudáfrica	2	2
37.	Guatemala	2	2
38.	Costa Rica	2	2
39.	República Dominicana	2	2
40.	Portugal	2	2
41.	Nicaragua	2	2
42.	Honduras	2	2
43.	Grecia	1	2
44.	Bolivia	1	1
45.	Puerto Rico	1	1
46.	Indonesia	1	1
47.	Otros (América, Hispanoamérica, Latinoamérica)	1	11
Total			1073

Fuente: Esta investigación.

El anterior consolidado invita a pensar en los esfuerzos que se vienen gestando para convocar y tener representación de mayor cantidad de países en las ferias internacionales del libro o la importancia de fomentar estudios literarios (también en literatura infantil) en cada país.

Tienen un lugar predominante los países en los que su literatura ha sido más galardonada, con el Premio Nobel o el Premio Hans Christian Andersen, o más difundida a nivel de América. De este modo, en cuanto a la cantidad de sugerencias predomina la literatura de los siguientes países: Colombia, Inglaterra, Estados Unidos, Argentina, España, Alemania, Francia, Brasil, México e Italia.

Al organizar la información por continente, es posible encontrar que todos los especialistas referencian al menos tres en su selección (América, Europa y Asia), 5 de ellos incluyen Oceanía y sólo 2 incluyen además África, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 55. Continentes referenciados en la selección de obras sugeridas por los especialistas

Continente	Córdoba	Actis	Sánchez	Quintero	Marín	Cerón	López	Calonje	Valencia	Total
África					1			1		2
América	40	18	108	141	16	141	30	107	22	623
Asia	2	1	2	9	2	6	2	11		35
Europa	18	22	48	86	28	75	16	75	28	396
Oceanía				6	2	2	1	5	1	17
Total	60	41	158	242	49	224	49	199	51	1073

Fuente: Esta investigación.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en 6 especialistas predomina la selección de literatura del continente americano y en 3, Actis, Marín y Valencia, predomina la literatura europea. En todos hay una menor proporción de literatura asiática y en orden descendente de Oceanía y de África. Lo que puede explicarse como bien lo anotaba Actis “hay en general autores occidentales, por un mero tema de difusión y traducción, no porque la selección se remita necesariamente a un canon occidental”. (Actis, B. Apéndice D. Anexo 1, p. 1)

Frente al género de los autores seleccionados también hay un componente histórico y social que predomina, la producción y publicación de autores hombres sobre autoras. No obstante, sólo en un especialista, Córdoba, no hay una mayor cantidad de referencias de obras de autores hombres. 1 especialista indica una obra escrita por una pareja (hombre-mujer) y 5 especialistas refieren obras anónimas y/u obras que son compilación de varios autores, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 56. Continentes referenciados en la selección de obras sugeridas por los especialistas

Género	Córdoba	Actis	Sánchez	Quintero	Marín	Cerón	López	Calonje	Valencia	Total
F	30	14	51	69	12	53	17	73	13	332
M	29	27	104	170	36	165	32	122	38	723
M/F					1					1

Anónimas/ varios autores	1		3	3		6		4		17
Total general	60	41	158	242	49	224	49	199	51	1073

Fuente: Esta investigación.

Con respecto a los autores seleccionados, se encuentran 109 que tienen 3 obras referenciadas, o fueron seleccionados por tres especialistas. De éstos 7 alcanzan más de 10 referencias: 2 ingleses, 2 colombianos, un galés, un alemán y una brasilera. El inglés Anthony Browne, referenciado por 6 especialistas, excepto Córdova, Marín y Cerón; el galés Roald Dahl, presente en la selección de 8 especialistas, excepto Cerón; el colombiano Ivar Da Coll, presente en la selección de 6 especialistas, excepto Córdova, Actis y Marín; el alemán Michael Ende también presente en la selección de 8 especialistas excepto Cerón; la brasilera Ana María Machado, referida por 8 especialistas excepto Cerón; el colombiano Triunfo Arciniegas, referido por 4 especialistas, excepto Córdova, Actis, Marín, López y Valencia; y el inglés Lewis Carroll presente en la selección de 7 especialistas, excepto en Córdova y Marín. En la siguiente tabla se presenta el consolidado:

Tabla 57. Autores con mayor cantidad de sugerencias de los especialistas

No	Autor	Córdova	Actis	Sánchez	Quintero	Marín	Cerón	López	Calonje	Valencia	Total
1.	Browne, Anthony		7	5	1			1	3	2	19
2.	Dahl, Roald	3	2	2	1	1		2	3	4	18
3.	Da Coll, Ivar			5	1		1	2	5	1	15
4.	Ende, Michael	2	1	3	1	1		2	3	2	15
5.	Machado, Ana María	1	1	3	1	1		1	3	2	13
6.	Arciniegas, Triunfo			6	1		1		3		11
7.	Carroll, Lewis		2	1	1		1	1	2	2	10
8.	Varios autores			3			5		1		9
9.	Bojunga Nunes,	1		2	1		2	1	2		9

Ligya										
10.	Nöstlinger , Christine	1	2	1	1	2	1	8		
11.	Twain, Mark	2		1	2	2	1	8		
12.	Niño, Jairo Aníbal		1	1	3	2	1	8		
13.	Rodari, Gianni	2	1	1	2	1	1	8		
14.	Isol	2		1	1	2	2	8		
15.	Díaz, Gloria Cecilia		2	1		1	3	1	8	
16.	Buitrago, Jairo		2	1		2	2	1	8	
17.	Vasco, Irene	1	2	1		1	2		7	
18.	Tolkien, J.R.R.			1	1	1	1	2	1	7
19.	Walsh, María Elena	1	2	2	1		1		7	
20.	Rosero Diago, Evelio José		3	1			2	1	7	
21.	Erlbruch, Wolf			1	2	1	2	1	7	
22.	Paterson, Katherine	2		1		1	1	1	6	
23.	Tan, Shaun			1	1	1	2	1	6	
24.	Lobel, Arnold Stark		1	1	1		1	2	6	
25.	Reyes, Yolanda		1	1	2		2		6	
26.	Montaña Ibañez, Francisco		1	1	1	1		1	6	
27.	Kipling, Rudyard	1	1	1	2		1		6	
28.	Bradbury, Ray		1	1	2	2			6	
29.	Barrie, James Mathew	1		1	1	1	2		6	
30.	García Márquez, Gabriel		1	1	4				6	
31.	Colasanti, Marina	1	2	1	1	1			6	
32.	Carvajal,			5		1			6	

Lizardo									
33.	Ungerer, Tomi		1	1		1	2	5	
34.	Wolf, Ema	1	1			1	2	5	
35.	Ospina, William			1		4		5	
36.	Perrault, Charles (Recop.)	1	1	1		1	1	5	
37.	Montes, Graciela	2					3	5	
38.	Verne, Julio			1		2	2	5	
39.	Román, Celso		2	1			2	5	
40.	Quiroga, Horacio	1	1	1		1	1	5	
41.	Tashlin, Frank		1	1			1	1	5
42.	Pombo, Rafael		1	1	1	1	1	5	
43.	Skármeta, Antonio	1	1	1			1	1	5
44.	Sendak, Maurice		1	1			1	1	5
45.	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)		3			2		5	
46.	Andersen, Hans Christian	1	1	1		1	1	5	
47.	Baum, Lyman Frank	1		1		1	1	1	5
48.	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)		2			1	2	5	
49.	Allsburg, Chris Van		1	1			2	1	5
50.	Caicedo, Andrés		2	1		2		5	
51.	Bornemann, Elsa Isabel		1	1		1	1	1	5
52.	Grimm, Jacob y Wilhelm (Recop.)	1	1	1		1	1	5	
53.	McKee, David		1	1			2	4	
54.	Selznick, Brian			1		1	1	1	4

55.	Salgari, Emilio			1		1		2		4
56.	Lozano Carbayo, Pilar			1		1		2		4
57.	Stevenson , Robert Louis					1		2		4
58.	Wilde, Oscar			1		1		1		4
59.	Rueda, Claudia			1		1		2		4
60.	Rosen, Michael					1		1		4
61.	Collodi, Carlo			1		1		1		4
62.	Grahame, Kenneth					1		1		4
63.	Hinojosa, Francisco			1		2		1		4
64.	Cameron, Ann					1		1		4
65.	Gripe, María			1		1		1		4
66.	Browne, Eileen					1		1		4
67.	Anónimo			1				2		4
68.	Hergé			1		1		2		4
69.	De Saint- Exupéry, Antoine					1		1		4
70.	Díaz Granados, José Luis (Comp.)			1				2		4
71.	Andruetto, María Teresa			1		1		1		4
72.	Silva Vallejo, Fabio			1				2		3
73.	Leal Quevedo, Francisco Javier			2				1		3
74.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)			1				1		3
75.	Kurusa			1				1		3
76.	Orwell, George					1		2		3

77.	Rincón, María Cristina (Comp.)			1		2		3
78.	Suárez, Patricia			2		1		3
79.	Riva Palacio, Martha	2			1			3
80.	Torres Mantilla, Juan (Adap.)			1	1	1		3
81.	Zepeda, Monique		2		1			3
82.	Poe, Edgar Allan		1		1		1	3
83.	Neruda, Pablo		1		1		1	3
84.	Sierra I Fabra, Jordi		2				1	3
85.	Rodríguez , Antonio Orlando		3					3
86.	Lindgren, Astrid	1					1	1 3
87.	Roldán, Gustavo						3	3
88.	Swift, Jonathan					2	1	3
89.	Niño, Hugo					3		3
90.	Milne, Alan Alexander			1		1	1	3
91.	Lewis, Clive Staples	1			1		1	3
92.	Tradición oral				2		1	3
93.	Liao, Jimmy			1		1	1	3
94.	Lechermei er, Philippe			2	1			3
95.	Sartrapi, Marjane				1		1 1	3
96.	Schujer, Silvia		1		1		1	3
97.	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)				1		2	3

98.	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)	1		2		3
99.	Cali, Davide		2		1	3
100.	Hodgson Burnett, Frances	1	1		1	3
101.	Carrasquilla, Tomás		1	1	1	3
102.	De Paola, Thomas Anthony		1		2	3
103.	Amado, Jorge		2		1	3
104.	Di Mari, Silvana			1		2 3
105.	Ferrada, María José	3				3
106.	Alonso, Fernando		1		2	3
107.	Bodoc, Liliana	1	1	1		3
108.	Kasza, Keiko		1	1	1	3
109.	Jeffers, Oliver		1	1	1	3

Fuente: Esta investigación.

Es interesante reconocer que de los 109 autores 27 son colombianos: Ivar Da Coll, Triunfo Arciniegas, Jairo Aníbal Niño, Jairo Buitrago, Gloria Cecilia Díaz, Evelio José Rosero Diago, Irene Vasco, Yolanda Reyes, Francisco Montaña Ibañez, Gabriel García Márquez, William Ospina, Celso Román, Andrés Caicedo, Rafael Pombo, Pilar Lozano Carbayo, Claudia Rueda, Francisco Javier Leal Quevedo, Lizardo Carvajal, Fabio Silva Vallejo, Juan Torres Mantilla (Adap.), Diego Francisco Sánchez (Dipacho), Hugo Niño, Tomás Carrasquilla. Entre los mencionados hay algunos autores y compiladores de antologías y/o obras de tradición oral como Beatriz Helena Robledo (Autor/Comp.), Darío Jaramillo Agudelo (Autor y Comp.), José Luis Díaz Granados (Comp.) y María Cristina Rincón (Comp.). Ello es indicativo de una recuperación y revaloración de obras

tradicionales, además de un interés en la literatura colombiana por el lector infantil y juvenil.

En cuanto a las fechas de producción y/o publicación de las obras referidas por los especialistas se obtuvo el siguiente consolidado:

Tabla 58. Fechas de producción/publicación de las obras sugeridas por los especialistas

Fechas	Córdova	Actis	Sánchez	Quintero	Marín	Cerón	López	Calonje	Valencia	Total
Hasta 1799	2		1	5	1	12		5		26
1800 - 1849	2		3	6		9		4		24
1850 - 1899	4	2	5	14	1	14	2	14	3	59
1850 - 1899 / 1900 -1944						1				1
1900 - 1944	8	1	5	27	2	20	4	18	4	89
1945 - 1979	7	11	22	40	4	22	9	32	11	158
1945 - 1979 / 1980 - 2018				3						3
1980 - 2018	37	27	122	147	41	146	34	126	33	713
Total general	60	41	158	242	49	224	49	199	51	1073

Fuente: Esta investigación.

Es posible reconocer en primer lugar el interés de varios especialistas (6), en especial de Calonje, Quintero y Cerón, por otorgar un lugar importante a obras de la tradición ancestral de los pueblos, así como de aquellos primeros textos que históricamente fueron ganados por los más jóvenes sin que fueran sus destinatarios. En una proporción similar de referencias (24) y especialistas (5) se presentan obras producidas entre 1800 y 1849 y casi el doble de sugerencias (59) por autores de la última mitad del siglo XIX (en este lapso hay sugerencias de todos los especialistas), lo que indica interés porque pervivan en las futuras generaciones autores denominados clásicos de la literatura infantil y juvenil como son, entre otros, los hermanos Grimm (Recop.), Hans Christian Andersen, Charles Dickens y Edgar Allan Poe, de la primera mitad; o Lewis Carroll, Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Emilio Salgari, Julio Verne, Carlo Collodi, Oscar Wilde, Rafael

Pombo, Leon Tolstoi, Arthur Conan Doyle, Rudyard Kipling o José Martí, de la segunda mitad. Como se puede apreciar además de los autores europeos, podemos reconocer dos norteamericanos, uno de la India, uno cubano y un colombiano emblemático de la literatura infantil narrativa y poética de nuestro país.

De los lapsos establecidos entre el siglo XX y XXI encontramos en primer lugar que las sugerencias aumentan progresivamente de un período a otro: 89 entre 1900 y 1944; 158 entre 1945 y 1979; y finalmente 713 entre 1980 y la actualidad, hecho que se corresponde con el boom editorial e interés a nivel mundial que ha merecido esta literatura y su estudio. Entre los autores más referenciados de 1900 a 1944 están J.R.R. Tolkien, J.M. Barrie, L.F. Baum, Horacio Quiroga, Antoine De Saint-Exupéry, A.A.Milne, G. Orwell, Pablo Neruda, Tomás Carrasquilla, F. Hodgson, K. Grahame, Hergé y Astrid Lindgren. En este periodo, igual que en anterior, encontramos autores emblemáticos de la literatura infantil universal, así como un autor colombiano ícono de la literatura costumbrista.

Los autores más referenciados entre 1945 y 1979 son Ende, Walsh, Paterson, Rodari, Lobel, Ungerer, Tashlin, Sendak, Bradbury, Dahl, Bojunga, Skármeta, Nöstlinger, Gripe, García Márquez, Alonso, Niño, J. A., Andrés Caicedo, Jorge Amado y C.S. Lewis.

Finalmente en el último conjunto encontramos, entre muchos otros, los autores más referenciados del estudio, muchos de ellos galardonados con los premios más importantes de literatura infantil de la actualidad, el Hans Christian Andersen, el Astrid Lindgren o el Iberoamericano SM y otros que si bien no tienen esos reconocimientos han ido forjando reconocimientos a nivel nacional en sus países. Algunos de ellos son: Anthony Browne, Ivar Da Coll, Ana María Machado, Roald Dahl, Triunfo Arciniegas, Gloria Cecilia Díaz, Jairo Buitrago, Isol, Evelio José Rosero Diago, Irene Vasco, Wolf Erlbruch, Shaun Tan, Francisco Montaña, Yolanda Reyes, Lizardo Carvajal, Marina Colasanti, Beatriz Helena Robledo, (Autor/Comp.), Celso Román, Chris Van Allsburg, William Ospina, Graciela Montes, Sergio Andricaín Hernández (Autor y Comp.), Jairo Aníbal Niño, Ema Wolf, Luis Díaz Granados, José (Comp.) Brian Selznick, Michael

Rosen, Ligya Bojunga, Christine Nöstlinger, Pilar Lozano, Francisco Hinojosa, David McKee, Claudia Rueda, María Teresa Andruetto, Eileen Browne, Ann Cameron, Marjane Sartrapi, Silvana Di Mari, Fabio Silva Vallejo, Monique Zepeda, Francisco Javier Leal Quevedo, Oliver Jeffers, Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.), María Fernanda Paz Castillo, (Comp.), Gabriel García Márquez, Liliana Bodoc, María José Ferrada, Elsa Isabel Bornemann, Diego Francisco Sánchez, (Dipacho), Martha Riva Palacio, Silvia Schujer, Michael Ende, Jordi Sierra I Fabra, Antonio Orlando Rodríguez, Patricia Suárez, Gustavo Roldán, Davide Cali, Keiko Kasza, María Cristina Rincón, (Comp.), Philippe Lechermeier, Jimmy Liao, Kurusa y colecciones de tradición oral.

En relación a la diversidad textual presente en el conjunto de sugerencias, se reconocen diversas concepciones sobre literatura infantil. Es importante señalar que aunque se mantienen los tres géneros básicos (lírica, dramática y narrativa), éstos tienen sus fronteras ensanchadas incluyendo obras que vinculan imagen y texto, así como una amplia variedad de subgéneros. Por otra parte están los textos argumentativos e informativos que pertenecen a textos no ficcionales, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 59. Tipología textual y/o géneros literarios presentes en las sugerencias de los especialistas

Tipología / Género	Córdoba	Actis	Sánchez	Quintero	Marín	Cerón	López	Calonje	Valencia	Total
Argumentativo						9				9
Dramática			5			2	1	1		9
Informativo	1		3	1	3	11	1			20
Lírica	10	2	21	4	3	27		15	1	83
Narrativa	49	39	129	109	43	142	47	183	50	791
(en blanco)				128		33				161
Total general	60	41	158	242	49	224	49	199	51	1073

Fuente: Esta investigación.

Un primer aspecto a destacar es que todos los especialistas consultados incluyen el género narrativo literario y le brindan mayor prioridad en relación con los demás. Dos especialistas, Actis y Valencia, consideran únicamente dos de los géneros básicos (narrativo y lírico). Cinco de los especialistas, Córdova, Quintero, Marín, López y Calonje consideran 3 tipologías diferentes: Córdova, Quintero y Marín consideran los géneros literarios narrativo y lírico, así como una tipología textual diferente, el texto informativo; López, considera dentro de los géneros básicos el dramático y el narrativo y también el texto informativo; y finalmente sólo Calonje, considera en su selección los tres géneros básicos, el narrativo, lírico y dramático. Los dos especialistas restantes, Sánchez y Cerón incluyen más de tres tipologías textuales, Sánchez los tres géneros básicos y la tipología informativa y Cerón, además de los anteriores, el texto argumentativo.

Las respuestas anteriores invitan a pensar sobre cómo se entrecruza la formación literaria con la formación lectora en la escuela y la preocupación de muchos mediadores porque se reconozca la amplia oferta de los libros para niños, en los que, como se explicitó en el marco teórico, se encuentra una diversidad textual similar a la que circula para adultos. Del mismo modo, el hecho de que se recurra a elementos de composición y relación imagen texto en los libros informativos para niños que los constituyen en objetos culturales artísticos, en los que se pretenden incentivar experiencias estéticas, similar a la generada por los textos literarios.

Contrastando finalmente las obras sugeridas por el conjunto de especialistas se encuentra que las 1073 referencias se concretan en 712 títulos. De éstos sólo un total de 94 cuentan con la preferencia de 3 o más especialistas completando las sugerencias de “toda la obra del autor” que hicieron Actis y Quintero sobre los títulos que de sus autores habían referido otros especialistas. El consolidado es el siguiente:

Tabla 60. Autores con mayor cantidad de sugerencias por los especialistas

No.	Título	Autor	Total sug.
1.	La historia interminable	Ende	8
2.	Momo	Ende	7
3.	Matilda	Dahl	7
4.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll	7
5.	Un puente hacia Terabithia	Paterson	5
6.	No, no fui yo	Da Coll	5
7.	No comas renacuajos	Montaña	5
8.	Niña bonita	Machado	5
9.	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain	5
10.	La composición	Skármeta	5
11.	El pato y la muerte	Erlbruch	5
12.	El oso que no lo era	Tashlin	5
13.	El maravilloso mago de Oz	Baum	5
14.	Donde viven los monstruos	Sendak	5
15.	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm	5
16.	Cuentos completos de Hans Christan Andersen	Andersen	5
17.	Camino a casa	Buitrago / Jockteng	5
18.	Willy el tímido	Browne	4
19.	Tengo miedo	Da Coll	4
20.	Peter Pan y Wendy	Barrie	4
21.	Las Brujas	Dahl	4
22.	Las aventuras de Tom Sawyer	Twain	4
23.	Las aventuras de Pinocho	Collodi	4
24.	La sorpresa de Nandi	Brown	4
25.	La invención de Hugo Cabret	Selznick	4
26.	La bolsa amarilla	Bojunga	4
27.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger	4
28.	Emigrantes	Tan	4

29.	El valle de los Cocuyos	Díaz	4
30.	El sol de los venados	Díaz	4
31.	El reino del revés	Walsh	4
32.	El principito	Exupéry	4
33.	El lugar más bonito del mundo	Cameron	4
34.	El libro de la selva	Kipling	4
35.	El Hobbit	Tolkien	4
36.	Cuentos para jugar	Rodari	4
37.	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl	4
38.	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault	4
39.	Cuchilla	Rosero	4
40.	Conjuros y sortilegios	Vasco	4
41.	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl	4
42.	Zoro	Niño	3
43.	Zoológico	Browne	3
44.	Voces en el parque	Browne	3
45.	Veintitrés historias de un viajero	Colasanti	3
46.	Veinte mil leguas de viaje submarino	Verne	3
47.	Tintín en el Tíbet	Hergé	3
48.	Secreto de familia	Isol	3
49.	Punto a punto	Machado	3
50.	Preguntario	Niño	3
51.	Pipa Medias largas	Lindgren	3
52.	Persépolis	Satrapí	3
53.	Muertos de susto: Leyendas de acá y del más allá.	Paz-Castillo	3
54.	Mi amigo el pintor	Bojunga	3
55.	Los tres bandidos	Ungerer	3
56.	Los tigres de Mompracén	Salgari	3
57.	Los misterios del Señor Burdick	Allsburg	3
58.	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario	Lewis, C.S.	3
59.	La princesa que escogía	Machado	3
60.	La peor señora del mundo	Hinojosa	3

61.	La joven tejedora	Colasanti	3
62.	La isla del tesoro	Stevenson, R.L	3
63.	La familia de los cerdos	Browne	3
64.	La espada y la rosa	Colasanti	3
65.	La escoba de la viuda	Allsburg	3
66.	La calle es libre	Kurusa	3
67.	La bruja de abril y otros cuentos	Bradbury, R.	3
68.	La alegría de querer	Niño	3
69.	James y el durazno (melocotón) gigante	Dahl	3
70.	Historias de Winnie de Puh	Milne A.A.	3
71.	Historias de ratones	Lobel	3
72.	Historia medio al revés	Machado	3
73.	Fahrenheit 451	Bradbury, R.	3
74.	Eso no me lo quita nadie	Machado	3
75.	En el bosque	Browne	3
76.	Eloísa y los bichos	Buitrago / Jockteng	3
77.	El viento en los Sauces	Grahame	3
78.	El Túnel	Browne	3
79.	El terror de Sexto "B"	Reyes	3
80.	El secreto de Lena	Ende	3
81.	El perro del cerro y la rana de la sabana	Machado	3
82.	El loto azul	Hergé	3
83.	El libro triste	Rosen, Michael	3
84.	El jardín secreto	Hodgson	3
85.	El imperio de las cinco lunas	Román	3
86.	El faro del fin del mundo	Verne	3
87.	El corsario negro	Salgari	3
88.	El corazón y la botella	Jeffers	3
89.	El árbol triste	Arciniegas	3
90.	El aprendiz de mago y otros cuentos	Rosero	3
91.	Cuentotopos de Gulubú	Walsh	3
92.	Cuentos por teléfono	Rodari	3
93.	Cuentos de Óscar Wilde	Wilde	3

94.	Cuentos de la selva	Quiroga	3
95.	Cuentos de Kipling	Kipling, R.	3
96.	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano	Tradición oral	3
97.	Crónicas marcianas	Bradbury, R.	3
98.	Cosas que me gustan	Isol	3
99.	Confundiendo Historias	Rodari	3
100.	Chigüiro y el lápiz	Da Coll	3
101.	Cambios	Browne	3
102.	Búho en casa	Lobel	3
103.	Bisa Bea, Bisa Bel	Machado	3
104.	Angelitos empantanados o historias para jovencitos	Caicedo	3
105.	Abuelita aventurera	Machado	3
106.	A través del espejo y lo que Alicia encontró allí	Carroll	3
107.	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf	3

Fuente: Esta investigación.

A modo de cierre, es importante resaltar que la manera particular que cada especialista tuvo de enfrentarse a la consulta fue un elemento de reflexión para la investigación en dos sentidos: sobre el sentido, criterios y posibilidades para la construcción de un canon, así como reconocer que son múltiples las concepciones que circulan sobre la literatura infantil.

Con relación a la construcción de un canon, fueron varios los especialistas (Actis, Calonje, Cerón, Quintero y Sánchez) que en su respuesta hicieron referencia a las dificultades, compromisos y riesgos presentes en la selección de un canon, así como sobre la importancia de abrir el debate con propuestas.

Del mismo modo, aportaron a la pregunta sobre la pertinencia o inconveniencia de la distribución de obras literarias por grupos etarios. De los 9 especialistas, sólo 4 se refirieron de manera específica a este aspecto, y por supuesto, de diferente manera. Actis, por ejemplo, sólo en dos de las obras que selecciona indica que son “obras para los más

pequeños”. Córdova frente a cada una de las obras de su listado indica un conjunto de edades sugeridas, razón por la que define 14 obras apropiadas para “primeros lectores” entre los (0 - 6 años), 18 (quizá junto con las anteriores) que estarían sugeridas para “lectores encaminados” entre los 6-9; y 28 para “lectores expertos” (9 a 12). López organiza su listado en un orden específico concibiéndolo como un itinerario de viaje, en el que seguramente hay un aumento en la complejidad y los temas abordados de las obras, que acompañan el discurrir de la vida durante la educación básica. Sánchez, presenta una selección en la que ha organizado varios listados por conjuntos de grados, en las que repite obras cuando las considera pertinentes en diversos conjuntos de grado.

Capítulo 8

Un canon flexible de literatura infantil para la educación básica

Después del recorrido realizado que muestra itinerarios valiosos y amplios sobre la literatura infantil, se abre el panorama para nuevos estudios, especialmente trabajos de recepción que ahonden en la selección particular de cada especialista. E incluso, cada una se torna como una propuesta interesante de exploración y profundización para mediadores. Cada propuesta sugiere itinerarios lectores que además permiten configurar diversidad de experiencias de formación lectora y literaria para ser llevadas a cabo con niños y jóvenes.

El consolidado de sugerencias puso de relieve parte de la vastedad del campo de la literatura infantil a nivel mundial y de las discusiones y concepciones que en torno a ella subyacen en el contexto colombiano. Hacer un proceso de síntesis implicaba retomar aproximadamente 700 títulos para la propuesta final y se trata de generar caminos con mayores pistas, por tanto se retomaron las obras con mayores recurrencias y se atendieron a las recomendaciones que hicieron algunos de los especialistas frente a las edades que permiten mayor autonomía en la lectura.

Uno de los aspectos que resaltan de los listados y las obras recurrentes, son las contadas coincidencias con la propuesta de Colección Semilla que el gobierno nacional entregó a las instituciones educativas. Esta situación genera una reflexión frente a la posibilidad de ampliar esa colección para ofrecer un mayor acercamiento a los clásicos de la literatura infantil, así como a obras contemporáneas destacadas que permitan bosquejar itinerarios lectores suficientemente variados respecto a géneros, estilos, épocas, culturas y tradiciones.

Con el interés de aventurar una propuesta a debatirse se contrasta la información recopilada sobre la legislación revisada, la Colección Semilla, las voces sobre la formación y gusto literario del grupo de docentes y, por supuesto, las de los especialistas.

A continuación se organizan tres listados por trienios, considerando algunas constantes reconocidas en los entornos educativos, y también para romper un poco la oposición primaria vs. bachillerato propia del sistema escolar, que lleva a una separación incluso en el equipo docente, desconociendo que debe ser un proceso sistemático y secuencial.

Los ciclos abarcan, de grado 1º a 3º, de grado 4º a 6º y de grado 7º a 9º y se consideran como un proceso en espiral no estático que tiene de ser replanteado cuando se considere necesario o no se haya tenido la oportunidad de vivir la experiencia literaria desde las primeras etapas. También cabe la posibilidad de adelantarse en la medida que la experiencia lectora y literaria de los grupos permita avanzar. Ese proceso en espiral implica que se mantienen criterios y se profundiza en complejidad, por esta razón hay diversos autores de los que se seleccionan obras para los distintos ciclos, recurrencias en los géneros y subgéneros, una representación geográfica de distintas literaturas y épocas, así como en las temáticas que permitan calidad y variedad para cada ciclo.

La cantidad de obras seleccionadas ha sido variable y va en aumento considerando que muchas de ellas son cortas y profundas. De esta forma, el o los docentes de cada grado tendrán la posibilidad de contar con un surtido aproximado de 40 títulos o más que podrán elegir siguiendo intereses, necesidades y gustos de sus lectores. El primer conjunto consta de un poco más de 120 obras, el segundo de un poco más de 170 y el tercero de poco más de 140 titulados de la siguiente manera: *De primero a tercero: La literatura: juego y ventana a otros mundos posibles; de cuarto a sexto: La literatura: creación y viaje a través del mundo y de séptimo a noveno. La literatura: posibilidad para transformarnos y transformar el mundo.*

Tabla 61. De primero a tercero. La literatura: juego y ventana a otros mundos posibles.

No.	Título	Autor
1.	La bruja Yagá y otros cuentos. Cuentos Populares Rusos I	Afanásiev, Aleksandr Nikoláievich (Recop.)
2.	El cartero Simpático	Ahlberg, Allan
3.	La escoba de la viuda	Allsburg, Chris Van
4.	El expreso polar	Allsburg, Chris Van
5.	Adivínalo si puedes	Andricáin Hernández, Sergio (Autor y Comp.)
6.	Alí babá y los cuarenta ladrones. Cuento tomado del libro Las mil y una noches.	Anónimo
7.	Simbad, el marino. Cuento tomado del libro Las mil y una noches.	Anónimo
8.	El árbol triste	Arciniegas, Triunfo
9.	Peter Pan y Wendy	Barrie, James
10.	Madrechillona	Bauer, Jutta
11.	Selma	Bauer, Jutta
12.	El ángel del abuelo	Bauer, Jutta
13.	El rey mocho	Berenguer, Carmen
14.	Más allá del gran río	Beusche, Armin
15.	Tú no me vas a creer	Blume, Jaime
16.	La sorpresa de Nandi	Brown, Eileen
17.	Willy el tímido	Browne, Anthony
18.	Cambios	Browne, Anthony
19.	Willy el mago	Browne, Anthony
20.	Camino a casa	Buitrago / Jockteng
21.	Eloísa y los bichos	Buitrago, Jairo
22.	Max y Moritz. Una historieta en siete travesuras	Busch, Wilhelm
23.	Stelaluna	Cannon, Janell
24.	La pequeña oruga glotona	Carle, Eric
25.	Alicia para los más pequeños	Carroll, Lewis
26.	Malaika la princesa	Carvajal, Lizardo
27.	Trabalengüero	Chericicán, David
28.	¿Dónde está Tomás?	Chirif, Micaela
29.	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo
30.	El libro negro de los colores	Cottin, Menena
31.	El niño raíz	Crowther Kitty

32.	No, no fui yo	Da Coll, Ivar
33.	Chigiüiro y el lápiz	Da Coll, Ivar
34.	El señor José Tomillo	Da Coll, Ivar
35.	El dedo mágico	Dahl, Roald
36.	El Cocuyo y la Mora. Cuento de la Tribu Pemón	De Armellada, Fray Cesáreo
37.	Juul	De Meyer, Gregie
38.	Un pasito y otro pasito	De Paola, Thomas Anthony
39.	Lobo	Douzou, olivier
40.	Flon Flon y Musina	Elzbieta
41.	El secreto de Lena	Ende, Michael
42.	El milagro del oso	Erlbruch, Wolf
43.	Fábulas	Esopo
44.	Guillermo Jorge Manuel José	Fox, Mem
45.	La Brujita Atarantada	Furani, Eva
46.	Los opuestoros	García Schnetzer, Sebastián
47.	La vuelta al mundo en 25 canciones	Giménez Fajardo, Toni (Comp.)
48.	Siempre te querré	Glori, Debi
49.	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm, Jacob y Wilhem
50.	Tres amigos / La liebre con la nariz roja	Heine, Helme
51.	Amigo se escribe con H	Heredia, María Fernanda
52.	La peor señora del mundo	Hinojosa, Francisco
53.	Petit el Monstruo	Isol
54.	El globo	Isol
55.	Secreto de familia	Isol
56.	La historia de los tres cerditos	Jacobs, Josep (Recop.)
57.	Perdido y encontrado	Jeffers, Oliver
58.	Ronda que ronda la ronda. Juegos y cuentos infantiles de Colombia.	Jiménez, Olga Lucía (Comp.)
59.	Harold y la crayola morada	Johnson, Crockett
60.	Aventuras de la “Mano Negra”	Jürgen Press, Hans
61.	Mi día de suerte	Kasza, Keiko
62.	Nadie quiere jugar conmigo	Keselman, Gabriel
63.	El libro de la selva	Kipling, Rudyard
64.	El maravilloso sombrero de María	Kitamura, Satoshi
65.	La familia numerozzi	Krahn, Fernando
66.	Ferdinando, el toro	Leaf, Munro

67.	Frederick	Lionni, Leo
68.	Búho en casa	Lobel, Arnold
69.	Historias de ratones	Lobel, Arnold
70.	Un güegüe me contó	López Vigil, María
71.	Niña bonita	Machado, Ana María
72.	Abuelita aventurera	Machado, Ana María
73.	El perro del cerro y la rana de la sabana	Machado, Ana María
74.	Adivina cuánto te quiero	McBratney, Sam
75.	Ahora no, Bernardo	McKee, David
76.	Historias de Winnie de Puh	Milne, Alan Alexander
77.	Ternura	Mistral, Gabriela
78.	Había una vez una...	Montes, Graciela
79.	La caca mágica	Mora, Sergio
80.	Bárbaro	Moriconi, Renato
81.	Fábula de la avispa ahogada	Nazoa, Aquiles
82.	Historias de dragones	Nesbit, Edith
83.	Preguntario	Niño, Jairo Aníbal
84.	Franz se enamora	Nöstlinger, Christine
85.	Fernando Furioso	Oram, Hiawyn
86.	Julieta y su caja de colores	Pellicer López, Carlos
87.	Tomatina, curalotodo	Peralta, María del Sol
88.	El herbario de las hadas	Pérez, Sébastien
89.	Caperucita roja: tal como se la contaron a Jorge	Pescetti, Luis María
90.	Teatro de medianoche	Pscovská, Kveta
91.	Antes, mucho antes	Ramos, Antonio
92.	La piedra de la felicidad	Reyes, Carlos José
93.	Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia	Rincón, María Cristina (Comp.)
94.	Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afro colombianas	Rincón, María Cristina (Comp.)
95.	Antología de poesía colombiana para niños	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)
96.	Dos tontos sentados cada uno en su barril	Rocha, Ruth
97.	Dragón	Roldán, Gustavo
98.	Los animales domésticos y electrodomésticos	Román, Celso
99.	Vamos a cazar un oso	Rosen, Michael
100.	Rubí la imprudente	Ross, Tony
101.	Un día de lluvia	Rueda, Claudia

102.	Formas	Rueda, Claudia
103.	Jacinto y María José	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)
104.	Cuando el mundo era joven todavía	Schubiger, Jurg
105.	Hugo tiene hambre	Schujer, Silvia
106.	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice
107.	Hugo Cabret	Selznick, Brian
108.	Mitos y leyendas de Colombia	Silva Vallejo, Fabio
109.	Un poema para curar un pez	Simeon, Jean Pierre y Tallec, Olivier
110.	El perro de Madlenka	Sís, Peter
111.	El humul	Suez, Perla
112.	La cosa perdida	Tan, Shaun
113.	¿Dónde está el pastel?	Tjong Khing, Thé
114.	Colección Clave de sol. Ediciones Ekaré	Tradición oral
115.	Los tres bandidos	Ungerer, Tomi
116.	El mosquito zumbador	Uribe, Verónica
117.	Libro de nanas	Varios Autores / España
118.	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene
119.	Sapo y la canción del mirlo	Velthuijs, Max
120.	Yo	Waechter, Phippie
121.	El reino del revés	Walsh, María Elena
122.	Cuentotopos de Gulubú	Walsh, María Elena
123.	Lobito aprender a ser malo	Whybrow, Ian
124.	Nana vieja	Wild, Margaret
125.	El jajilé azul	Wolfel, Úrsula
126.	Flicts	Ziraldo

Fuente: Esta investigación.

Tabla 62. De cuarto a sexto. La literatura: creación y viaje a través del mundo.

No.	Título	Autor
1.	Amor más poderoso	Accame, Jorge
2.	El higo más dulce	Allsburg, Chris Van
3.	Los misterios del Sr. Burdick	Allsburg, Chris Van
4.	El hombrecito de papel	Alonso, Fernando
5.	El hombrecito vestido de gris y otros cuentos	Alonso, Fernando

6.	El gato manchado y la golondrina Sinhá. Una historia de amor	Amado, Jorge
7.	Cuentos completos de Hans Christan Andersen	Andersen, Hans Christian
8.	El anillo encantado	Andruetto, María Teresa
9.	El viaje de Anno	Anno, Mitsumasa
10.	Las mil y una noches	Anónimo
11.	Caperucita Roja y otras historias	Arciniegas, Triunfo
12.	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank
13.	El amor, las mujeres y la vida	Benedetti, Mario
14.	Jesús Betz	Bernard, Fred
15.	Cuento negro para una negra noche	Bess, Clayton
16.	Cuentos pulga	Blanco, Riki
17.	El espejo africano	Bodoc, Liliana
18.	La bolsa amarilla	Bojunga Nunes, Ligya
19.	Mi amigo el pintor	Bojunga Nunes, Ligya
20.	El libro de los chicos enamorados	Bornemann, Elsa Isabel
21.	Socorro Diez. Libro pesadillezco	Bornemann, Elsa Isabel
22.	Un elefante ocupa mucho espacio	Bornemann, Elsa Isabel
23.	El aprendizaje amoroso	Bourget, Laetitia
24.	Oscuro muy oscuro	Brown, Ruth
25.	La familia de los cerdos	Browne, Anthony
26.	Las pinturas de Willy	Browne, Anthony
27.	Voces en el parque	Browne, Anthony
28.	La famosa invasión de Sicilia por los osos	Buzzati, Dino
29.	Angelitos empantanados o historias para jovencitos	Caicedo, Andrés
30.	El atravesado	Caicedo, Andrés
31.	El enemigo	Cali, Davide
32.	No hice la tarea porque...	Cali, Davide
33.	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann
34.	Cuentos de Tomás Carrasquilla	Carrasquilla, Tomás
35.	Antes no había nada	Carrer, Chiara
36.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis
37.	El vendedor de Sandías	Carvajal, Lizardo
38.	Érase una mujer	Carvajal, Vera
39.	La gata que se fue para el cielo	Coatsworth, Elizabeth
40.	La joven tejedora	Colasanti, Marina
41.	Lejos como mi querer y otros cuentos	Colasanti, Marina
42.	Tengo miedo	Da Coll, Ivar
43.	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, Roald

44.	Las Brujas	Dahl, Roald
45.	Matilda	Dahl, Roald
46.	A Margarita	Darío, Rubén
47.	Lo misterioso, lo sorpresivo y lo insólito y pare de contar. Juegos de palabras	Dautant, Maité
48.	Garfield	Davis, Jim
49.	Rey y Rey	De Haan, Linda
50.	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine
51.	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia
52.	El valle de los Cocuyos	Díaz, Gloria Cecilia
53.	Óyeme con los ojos	Díaz, Gloria Cecilia
54.	David Coperfield	Dickens, Charles
55.	La historia interminable	Ende, Michael
56.	La conferencia de los animales	Erich Kästner
57.	Algunos niños, tres perros y más cosas	Farías, Juan
58.	El idioma secreto	Ferrada, María José
59.	Niños	Ferrada, María José
60.	Notas al margen	Ferrada, María José
61.	Arriba el telón	Ferro, Beatriz
62.	Cómo escribir realmente mal	Fine, Anne
63.	Lejos de mi país	Francotte, Pascale
64.	El diario de Ana Frank	Frank, Ana
65.	El libro de los abrazos	Galeano, Eduardo
66.	Finis mundi	Gallego, Laura
67.	Tigres de la otra noche	García Esperon, María
68.	Crónica de una muerte anunciada	García Márquez, Gabriel
69.	Relato de un náufrago	García Márquez, Gabriel
70.	Si ves un monte de espuma y otros poemas: antología de poesía infantil hispanoamericana	Garralón, Ana (Comp.)
71.	Cuenta que te cuento	González, Olga
72.	Plegarias de la India	Gorojovsky, Alejandro
73.	Asterix y Obelix	Gosciny, René
74.	El viento en los Sauces	Grahame, Kenneth
75.	La isla	Greder, Armin
76.	Los hijos del vidriero	Gripe, María
77.	Ben quiere a Ana	Härtling, Peter
78.	Tintín en el Tibet	Hergé
79.	El jardín secreto	Hodgson Burnett, Frances
80.	El cascanueces y el rey de los ratones	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)

81.	Los cuentos de la Alhambra para niños	Irving, Washington
82.	Nocturno, recetario de sueños	Isol
83.	Verde fue mi selva	Iturralde, Edna
84.	Pisa pisuela color de ciruela: poesía de tradición oral	Itzcovich, Susana (Comp.)
85.	Poemáquinas: Antología de iniciación a la poesía	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)
86.	El corazón y la botella	Jeffers, Oliver
87.	La calle es libre	Kurusa
88.	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier
89.	Cartas escritas con plumas y pelos	Lechermeier, Philippe
90.	Una biblia	Lechermeier, Philippe
91.	La pequeña tejedora de historias.	Lestrade, Agnés de
92.	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)
93.	Botánica poética	Lima, Juan
94.	Pipa Mediaslargas	Lindgren, Astrid
95.	Manolito gafotas. Los trapos sucios	Lindo, Elvira
96.	Olivia no sabe perder	Lindo, Elvira
97.	El misterio del conejo que sabía pensar	Lispector, Clarice
98.	Colombia, mi abuelo y yo	Lozano Carbayo, Pilar
99.	Bisa Bea, Bisa Bel	Machado, Ana María
100.	Eso no me lo quita nadie	Machado, Ana María
101.	Historia medio al revés	Machado, Ana María
102.	Punto a punto	Machado, Ana María
103.	Los niños tontos	Matute, Ana María
104.	Aventuras y desventuras de Casperro del Hambre	Montes, Graciela
105.	Historia de un amor exagerado	Montes, Graciela
106.	Pequeño bestiario	Mujica, Elisa
107.	El soldadito de plomo	Müller, Jörg
108.	Auliya	Murguía, Verónica
109.	El fuego verde	Murguía, Verónica
110.	Animalario universal del profesor Revillod	Murugarren, Miguel y Saéz Castán, Javier
111.	Primitivos relatos contados otra vez	Niño, Hugo
112.	La alegría de querer	Niño, Jairo Aníbal
113.	Zoro	Niño, Jairo Aníbal
114.	Ella es la muerte	Noguera Arrieta, Luisa
115.	¡Que viene el hombre de negro!	Nöstlinger, Christine
116.	De repente en lo profundo del bosque	Oz, Amos
117.	Muertos de susto: Leyendas de acá y del más allá	Paz Castillo, María Fernanda

		(Comp.)
118.	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault, Charles (Recop.)
119.	El capitán Calzoncillos y el perverso plan del profesor Pipicaca	Pilkey, Dav
120.	La fuga	Pommaux, Yvan
121.	Mitos griegos	Pope Osborne, Mary (Adap.)
122.	Chocolate amargo	Pressler, Mirjam
123.	Cuentos de la selva	Quiroga, Horacio
124.	Heriberto y las mujeres	Rabanal, Daniel
125.	El terror de Sexto "B"	Reyes, Yolanda
126.	Los agujeros negros	Reyes, Yolanda
127.	Lunática	Riva Palacio, Martha
128.	Pequeño Elefante Transneptuniano	Riva Palacio, Martha
129.	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)
130.	Así somos. Fábulas, comidas, chistes, mitos colombianos	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)
131.	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni
132.	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni
133.	Ladrón de gallinas	Rodríguez, Béatrice
134.	El imperio de las cinco lunas	Román, Celso
135.	El libro triste	Rosen, Michael
136.	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José
137.	Harry Potter y el prisionero de Askaban	Rowling, J.K.
138.	La vida salvaje. Diario de una aventura	Rueda, Claudia
139.	Fábulas de Samaniego	Samaniego, Félix María
140.	Las visitas	Schujer, Silvia
141.	La verdadera historia de los tres cerditos	Scieszka, Jon
142.	La fábrica del terror. Tomo I	Shua, Ana María
143.	El árbol generoso	Silverstein, Shel
144.	Lo que hay antes de que haya algo	Siri, Ricardo
145.	El coloquio de los pájaros	Sís, Peter
146.	Un libro	Smith, Lane y Scieszka, John
147.	El diablo de la botella	Stevenson, Robert Louis
148.	La isla del tesoro	Stevenson, Robert Louis
149.	El árbol rojo	Tan, Shaun
150.	El Hobbit	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)
151.	Cuentos de Leon Tolstoi	Tolstoi, Leon
152.	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor	Torres Mantilla, Juan (Adap.)

	colombiano	
153.	Ningún beso para mamá	Ungerer, Tomi
154.	Cuentos de Espantos y aparecidos	Uribe, Verónica
155.	16 cuentos latinoamericanos. Antología para jóvenes	Varios autores
156.	17 narradoras latinoamericanas	Varios autores
157.	Cuentos breves latinoamericanos	Varios autores
158.	Cuentos picarescos para niños de América Latina	Varios autores
159.	Las sombras de la escalera	Vasco, Irene
160.	Paso a paso	Vasco, Irene
161.	Mi planta de Naranja Lima	Vasconcelos, José Mauro
162.	La vuelta al mundo en ochenta días	Verne, Julio
163.	Veinte mil leguas de viaje submarino	Verne, Julio
164.	Dailan Kifki	Walsh, María Elena
165.	Tutú Marambá	Walsh, María Elena
166.	Calvin y Hobbes	Watterson, Bill
167.	La telaraña de Charlotte	White, Elwyn Brokks
168.	Flotante	Wiesner, David
169.	Cuentos de Óscar Wilde	Wilde, Oscar
170.	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf, Ema
171.	Fábulas de Tamalameque	Zapata Olivella, Manuel
172.	El cuaderno de Pancha	Zepeda, Monique
173.	La ladrona de libros	Zusak, Markus

Fuente: Esta investigación.

Tabla 63. De séptimo a noveno. La literatura: posibilidad para transformarnos y transformar el mundo.

No.	Título	Autor
1.	Los héroes que vencieron todo menos el miedo	Álvarez, César Santiago; Álvarez, Iván Darío
2.	Confabulario	Arreola, Juan José
3.	Morada al Sur	Arturo, Aurelio
4.	Poesía	Arturo, Aurelio
5.	Solo y su sombra	Averbach, Mágara
6.	El día de la mudanza	Badran, Pedro
7.	Saboreando el cielo. Una infancia palestina	Barakat, Ibtisam

8.	Leyendas de nuestra América	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)
9.	Háblame	Berrettoni, Marco
10.	La saga de los confines	Bodoc, Liliana
11.	El abrazo	Bojunga, Lygia
12.	Soledad	Botero, Ángela
13.	Crónicas marcianas	Bradbury, Ray
14.	Fahrenheit 451	Bradbury, Ray
15.	Zoológico	Browne, Anthony
16.	King Kong	Browne, Anthony
17.	Cuando el hombre es su palabra	Buenaventura, Nicolás
18.	Cali calabozo	Caicedo, Andrés
19.	101 cuentos clásicos de la india	Calle, Ramiro (Comp.)
20.	Las ciudades invisibles	Calvino, Italo
21.	El robo de las Aes	Canal Ramírez, Gonzalo
22.	Ala torcida	Cannon, Janell
23.	Hace tiempos	Carrasquilla, Tomás
24.	A través del espejo y lo que Alicia encontró allí	Carroll, Lewis
25.	El vendedor de Sandias	Carvajal, Lizardo
26.	Leyendas populares de Colombia	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (Adap.)
27.	Veintitrés historias de un viajero	Colasanti, Marina
28.	La espada y la rosa	Colasanti, Marina
29.	La joven tejedora	Colasanti, Marina
30.	¡Negras somos! Antología poética afrodescendiente	Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo (Comp.)
31.	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl
32.	Matilda	Dahl
33.	Robinson Crusoe	Defoe, Daniel
34.	Titeres y marionetas	Delpeux, Henri
35.	El último elfo	Di Mari, Silvana
36.	El último orco	Di Mari, Silvana
37.	Las cometas del recuerdo	Díaz, Gloria Cecilia
38.	Oliver Twist	Dickens, Charles
39.	Una canción de navidad	Dickens, Charles
40.	Momo	Ende, Michael
41.	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf
42.	Román Elé	Felipe Herrera, Nersys

43.	El idioma secreto	Ferrada, María José
44.	El diario de la caja de Fósforos	Fleischman, Paul
45.	Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números	Frabetti, Carlo
46.	Cabello Loco	Gaiman, Neil
47.	The Sandman: Los cazadores de sueños	Gaiman, Neil
48.	Tigres de la otra noche	García Esperon, María
49.	Sonetos del amor oscuro	García Lorca, Federico
50.	El coronel no tiene quien le escriba	García Márquez, Gabriel
51.	Todos los cuentos	García Márquez, Gabriel
52.	Cocorí	Gutiérrez, Joaquín
53.	Theo se larga	Härtling, Peter
54.	Él templo del sol	Hergé
55.	Juguetes de salón- El teatro de los niños	Hernandez, Carlos Nicolás
56.	Poesía indígena de América	Hernández, Carlos Nicolás (Autor y Comp.)
57.	El gato que venía del cielo	Hiraide, Takashi
58.	Erika	Innocenti, Roberto
59.	Cosas que pasan	Isol
60.	La vuelta al mundo en ochenta cuentos	Jané i Riera, Albert (Comp.)
61.	Antología de lecturas amenas	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)
62.	El corazón y la botella	Jeffers
63.	Carta al Padre	Kafka, Frank
64.	Rabia	King, Stephen
65.	La cajita cuadrada	Kremer, Harold
66.	El maravilloso viaje de Nils Holgerson	Lagerlöf, Selma
67.	De noche en la calle	Lago, Angela
68.	Al sur de la Alameda. Diario de una toma	Larra, Lola y Reina Montes, Vicente
69.	Una biblia	Lechermeier, Philippe
70.	Desencuentros	Liao, Jimmy
71.	No hace mucho tiempo	Liao, Jimmy
72.	Los hermanos Corazón de León	Lindgren, Astrid
73.	Paquelé	Llanes, Julio
74.	Colmillo blanco	London, Jack
75.	Vampiros, magos y hadas	López Orozco, Asdrubal (Comp.)
76.	La llamada de Cthulhu	Lovecraft, H.P.
77.	Eso no me lo quita nadie	Machado, Ana María

78.	Punto a punto	Machado, Ana María
79.	Cosas que los adultos no pueden entender	Malpica, Javier
80.	Vampiro a mi pesar	Martín, Andreu
81.	Juego de tronos	Martin, George R. R.
82.	El verdadero final de la bella durmiente	Matute, Ana María
83.	Birgit. Historia de una muerte	Mebs, Gudrun
84.	24 poetas latinoamericanos	Miranda, Rocío (comp.)
85.	Diccionario de juguetería	Monsreal, Agustín
86.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco
87.	La muda	Montaña Ibañez, Francisco
88.	Popul Vuh (tradición oral)	Montejo, Victor (Adap.)
89.	La oveja negra y demás fábulas	Monterroso, Augusto
90.	El mágico mundo de los dragones	Morales, Máximo
91.	Lili, Libertad	Moure Trénor, Gonzalo
92.	El soldadito de plomo	Müller, Jörg
93.	La invención de los caníbales	Navarrete, Federico
94.	Cinco niños y eso	Nesbit, Edith
95.	Puro pueblo	Niño, Jairo Aníbal
96.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger, Christine
97.	Las piezas del rompecabezas	Orozco, Rebeca
98.	Un puente hacia Terabithia	Paterson
99.	El gigante de la historia	Patten, Brian
100.	La abuela Solveig recoge objetos de la playa. En: "La sirena en la lata de sardinas"	Pausewang, Gudrun
101.	El flautista de Hamelin. En: "Pepito y sus librerías"	Pelayo, Pepe
102.	Raíz de Amor: antología poética	Pelegrín, Ana (Comp.)
103.	Cartas al rey de la cabina	Pescetti, Luis María
104.	La peineta colorada	Picó, Fernando
105.	Canciones de amor y dudas	Plaza, José María (Comp.)
106.	Antología personal	Quessep, Giovanni
107.	Mafalda	Quino
108.	13 muertes de Buba	Quintero, José
109.	Cuentos de amor, locura y muerte	Quiroga
110.	Los años terribles	Reyes, Yolanda
111.	Cartas a un joven poeta	Rilke, Rainer María
112.	La vorágine	Rivera, José Eustasio

113.	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (Autor/Comp.)
114.	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni
115.	Cuentos al amor de la lumbre	Rodriguez Almodóvar, Antonio (Recop.)
116.	El libro triste	Rosen, Michael
117.	La carroza de Bolívar	Rosero, Evelio José
118.	Harry Potter y las reliquias de la muerte	Rowling, J.K.
119.	La resistencia	Sábato, Ernesto
120.	Cuentos de todos los colores (relatos tradicionales del mundo)	Sainz de la Maza, Aro; Hernández Ripoll, José (Comp.)
121.	El corsario negro	Salgari, Emilio
122.	Ojos de perro siberiano	Santa Ana, Antonio
123.	Persépolis	Satrapi, Marjane
124.	Frankenstein	Shelley, Mary
125.	Mitos y leyendas del mundo	Silva Vallejo, Fabio
126.	Batacazos	Silverstein, Shel
127.	Jack Stalwart. El misterio de la Mona Lisa	Singer Hunt, Elizabeth
128.	Macanudo y otras tiras cómicas	Siri, Ricardo
129.	La composición	Skármeta, Antonio
130.	Maus	Spielgeman, Art
131.	El diario secreto de Víctor Frankenstein sobre sus trabajos en el cuerpo humano	Stewart, David
132.	La historia del señor Sommer	Suskind, Patrick
133.	Emigrantes	Tan, Shaun
134.	Nada	Teller, Janne
135.	El señor de los anillos	Tolkien, J.R.R.
136.	El recuerdo de los abuelos. Literatura oral aborigen	Tradición oral
137.	Cementerio de elefantes	Trevisan, Dalton
138.	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain, Mark
139.	Los jefes y los cachorros	Vargas Llosa, Mario
140.	La isla de los cien mil muertos	Vehlman, Fabien
141.	El faro del fin del mundo	Verne, Julio
142.	Manual de teatro	Villa Solano, Jaime
143.	Calvin y Hobbes	Watterson, Bill
144.	Flotante	Wiesner, David
145.	El retrato de Dorian Grey	Wilde

Fuente: Esta investigación

¿Por qué un canon flexible de literatura infantil para la educación básica?

Frente a los modelos rígidos de organización del currículo, se habla de planificación flexible, de currículos abiertos. Estas ideas pueden resultar relevantes. A diferencia de modelos en los que las secuencias, los tiempos y ritmos de los aprendizajes están determinados de manera rígida, en el sentido de que no es recomendable alterarlos ya que se sustentan en fundamentos teóricos fuertes, los modelos flexibles abogan por el respeto de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan. (MEN, 1998, p. 37)

Ni el maestro ni el bibliotecario pueden aplazar su formación lectora y literaria porque al interior de las instituciones educativas son modelos lectores y escritores de las generaciones que tienen a su cargo. Tienen una misión social y el deber cultural de ofrecer una visión amplia y variada sobre la realidad que permita el reconocimiento de la diferencia y la construcción de modelos más equitativos de sociedad. En ese sentido, se valida la idea de un canon flexible, ajustable, que les permita a todos, maestros y bibliotecarios de la educación básica, transitar por él para hacer de la lectura una actividad gratificante para sí mismos y sus familias, así como para sus estudiantes, de modo que la experiencia tenga una incidencia significativa en el acceso a la cultura escrita de las comunidades educativas y en nuestra sociedad.

Considerando que la selección presentada es amplia y variada tanto en los grandes géneros literarios como en otras opciones de lectura que están ganando un lugar en la definición de géneros del momento actual, se pretendería considerar la propuesta final como un 70% de los textos que han de estar presentes en cada sede educativa, la que tendría que estar fortalecida por políticas de fomento al libro de modo que las comunidades logren contar con una cantidad suficiente de ejemplares para la lectura compartida en parejas, que se puedan leer por ciclos.

Abordar la lectura de obras literarias no debe ser una labor potestativa del maestro de lengua castellana y literatura, pero sí será él quien pueda liderar orientaciones en torno a los itinerarios y la selección. Debe ser una labor inter y transdisciplinar que permita fomentar el desarrollo de las competencias lectoras y literarias. Los niños y jóvenes

tienen una actitud poética frente al mundo y se comunican a través de diversos lenguajes a los cuales la escuela no puede dar la espalda.

Para la conformación del 30% restante, se propone que sea labor de los maestros y las comunidades educativas seleccionarlo atendiendo al contexto particular, a los proyectos educativos seleccionados y las directrices curriculares planteadas en cada PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Como recomendaciones para el debate en las instituciones educativas se consideran las siguientes:

- a. Tener en cuenta el contexto local, regional
- b. Considerar la dimensión didáctica lúdica
- c. Incluir la perspectiva de género
- d. Fundamentar la mediación de la selección desde una perspectiva dialógica.
- e. Sugerir criterios de calidad con base en autores y obras premiadas: Premios Hans Christian Andersen, Premios Astrid Lingred, Premio Iberoamericano SM y Premios Enka reconociendo que no sólo los autores premiados son de calidad.
- f. La experiencia literaria personal del docente.
- g. Conocer e incentivar el uso de las nuevas tecnologías en procesos de mediación literaria como la interacción con fenómenos mediáticos como los youtuber / book tubers /
- h. La literatura trasmedia y la escritura multimedial
- i. Favorecer el plurilingüismo

Como se ha resaltado a lo largo de la investigación es potestad de la escuela favorecer el desarrollo de sociedades lectoras y crear una cultura literaria, avanzando hacia una lectura crítica. Lo anterior implica tener una posición crítica frente a la producción ofrecida a las instituciones educativas por las editoriales, la valoración y fortalecimiento de la crítica literaria, incentivar la creación literaria y el estudio de obras locales. Es

preciso que sea la comunidad la que exija volver a los clásicos (no sólo los del mundo occidental o de los países que han detentado el poder) de todos en su conjunto, de cada región del mundo como posibilidad, como patrimonio de la humanidad; ensanchar su espectro fomentando estudios que aprovechen la democratización de la información que impera con las nuevas tecnologías. Como lo afirma Bombini (2015):

El horizonte político de la región latinoamericana hoy donde el modelo de muchos gobiernos cuestiona las bases del neoliberalismo estaría brindando las condiciones para una nueva discusión [sobre el canon] o para renovar los términos de aquella. Hablar de inclusión, hablar de interculturalidad, de plurilingüismo parecen ser las condiciones para volver a preguntarnos acerca de qué leer en la escuela y a quiénes. (p. 119)

¿Qué sentido tienen las prácticas propiciadas a través de la literatura infantil?

- Por favor, ¿Podrías decirme qué camino tengo que seguir?
- Eso depende bastante de adónde quieras llegar –dijo el Gato
 - El adonde no me importa mucho... -dijo Alicia.
 - Entonces no importa qué camino sigas –dijo el Gato.
- ...siempre que llegue a algún sitio –añadió Alicia a modo de explicación.
- Ah, eso seguro –dijo el Gato- si caminas lo suficiente. (Carroll, 2002, p. 67)

Son múltiples las razones que permiten afirmar el carácter fundacional de la literatura en la vida del ser humano y del mismo modo, son diversas también las tensiones que genera pensarse su lugar en la educación formal de nuestro país. Entre las razones principales que llevan a incluir la literatura infantil y juvenil en la educación básica es su dimensión como constructora de vida, su dimensión estética, su capacidad para generar deseos de leer y fortalecer la formación lectora, la incidencia que tiene en la formación personal y la construcción de identidad, las posibilidades que brinda de abrir en el sujeto las puertas de la imaginación y de la fantasía, llevándolo a construir y forjar caminos y sueños de vida y permitiéndole abordar los interrogantes fundamentales que se plantea sobre su condición como ser humano, y su inscripción en el mundo y sus relaciones consigo mismo y con los demás.

Entre más diversa, rica y de calidad sea la selección literaria de obras de una biblioteca - de aula o escolar-, y más atinadas las acciones y actividades para mediar la lectura, mejor será la relación que los estudiantes establecerán con la lectura y la literatura. En este sentido es indispensable llevar a cabo selecciones que respondan a las necesidades e intereses de los lectores, ampliar esa semilla con nuevas dotaciones que ojalá consideren una formación literaria en la que los clásicos y contemporáneos también tengan un lugar, así como una mayor oferta de obras dramáticas y poéticas. Por supuesto para la profundización sobre obras y la construcción de redes textuales o itinerarios lectores serán importantes otros textos, informativos, argumentativos, instruccionales, entre otros, que permitan conexiones con la vida cotidiana y los saberes y con los planteamientos que circulan y ponen en discusión las obras.

Es precisa la lectura cotidiana de textos completos o la lectura por entregas de textos de mayor extensión que contribuya a formar en niños, jóvenes y maestros, comportamientos de lectores expertos.

También es recomendable elaborar proyectos de aula, de área, de integración, que sean propuestas significativas para la comunidad en las que se proponga una lectura y producción intertextual sea sobre reseñas, antologías, curadurías, exposición de obras de distinta tipología y soportes con sus correspondientes visitas guiadas que devuelvan el lugar social a la lectura, la escritura y la literatura. Lo anterior permitirá a niños y jóvenes sentirse partícipes de una comunidad de lectores y productos de textos, ampliar su visión y fortalecer su identidad cultural, en lo que ha sido concebido por Smith como un “Club de la literidad”.

En esta labor también es fundamental generar las condiciones para el préstamo externo de obras desde el rincón, la sala de lectura, la biblioteca de aula, y la biblioteca escolar existente en el centro educativo, que incentive en el lector la posibilidad de iniciar a otros en la experiencia literaria o de compartirla con otros. Es volviendo sobre los textos y en la conversación (Chambers, 2011) como se constituye un lector experto, se tiene la posibilidad de poner a dialogar la primera interpretación con una nueva lectura

y comprensión. Del mismo modo, permite detenerse en la forma, dar también una mirada de escritor a los textos literarios que cuestionen al lector sobre la artesanía de la escritura.

La potencia de la estrategia de préstamo externo se expresa también en la comprensión que permite en el sujeto entender el significado y sentido de la noción de “bien público”. Es precisamente cuando el estudiante experimenta el beneficio de leer en casa las obras de su interés, necesidad o predilección, y cuando además cuenta con la posibilidad de compartir esas obras con otros, ya sea iniciándolos en esa experiencia o fortaleciendo esos vínculos ya creados, que toma sentido asumir la responsabilidad de cuidar dichos bienes, así como el contribuir y velar porque los demás los valoren. Lo anterior constituye una de las expresiones en las que la experiencia literaria también aporta a la formación de la ciudadanía.

La literatura infantil como gestora de mediaciones significativas

- No moriré tan fácil, soy un Guerrero.
 - Si eres Guerrero, pelea con la Nada.
 - Lo haría, pero no pude cruzar los límites de Fantasía. (Gmork rió estrepitosamente).
 - No le veo la gracia.
 - Fantasía no tiene límites...
 - Eso no es cierto, ¡mientes!
 - Niño tonto, no sabes nada de la historia de Fantasía. Es el mundo de las Fantasías humanas. Cada parte, cada criatura, pertenecen al mundo de los sueños y esperanzas de la humanidad. Por consiguiente, no existen límites para Fantasía...
 - ¿Y por qué está muriendo entonces...?
 - Porque los humanos están perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños. Así es como la Nada se vuelve más fuerte.
 - ¿Qué es la Nada?
 - Es el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo y mi encomienda es ayudar a la Nada.
 - ¿Por qué?
 - Porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar y aquél que tenga el control, tendrá el Poder. (...)
- Ende, Michael. La historia interminable.

En una época en donde se hace urgente que exista un compromiso decidido por parte de docentes y comunidades, la literatura infantil se constituye en una oportunidad para los

adultos (sean docentes, padres, promotores y bibliotecarios) para re-significar sus prácticas cotidianas, para enriquecer sus vidas a través de una experiencia que tiene un potencial insospechado. Esta potencialidad está dada en que prioriza su dimensión estética y es precisamente esa dimensión la que se enriquece en el sujeto gracias a su experiencia. De la misma manera como los niños enseñan y permiten participar a los adultos de su mundo a través de sus juegos, la literatura infantil permite una exploración y rememoración de la infancia y la adolescencia, de los modos de razonar y comprender la vida, de sus modos de conversar, crear y vivir la cotidianidad. En este sentido, es un regalo para ambos, adulto y niño, en la medida que acerca dos realidades en ocasiones tan lejanas.

Al ser una experiencia estética, el acercamiento con la literatura, se inscribe en el sujeto de manera similar como se tejen las relaciones afectivas más preciadas, sean las relaciones con la madre o el padre, las que se construyen con los hijos, los amigos más entrañables o los amores. Es una experiencia que atraviesa al sujeto en su esencia, de ahí que ser mediador de literatura infantil implique en primer lugar brindarse la oportunidad de afectar la historia propia y la realidad al profundizar en este campo para posteriormente reflexionar sobre la afectación de las vidas ajenas con aquellos textos que se deseen compartir. Es decir, se constituye en una gran responsabilidad.

La literatura infantil, abre para los niños la posibilidad “(...) de participar en experiencias en las que los mediadores, al asumir el papel de intérpretes, creen las condiciones para que puedan leer en y a través de ellos” (Calonje, 2007). Genera para los adultos la posibilidad de servir de intérprete, un rol de gran generosidad y de un impacto inesperado en quien escucha. El mediador, incluso cuando hace una lectura grupal, pasa a ser aquel que lee para él de manera particular y más aún cuando, en ocasiones logra desaparecer del relato del niño instaurando su conexión con la obra. En este caso la obra, dentro del repertorio de la historia del niño, pasa a ingresar a sus lecturas autónomas.

Un mediador responsable, asume también su rol crítico, abriendo nuevas posibilidades y formas de abordar la realidad para sus oyentes a partir de sus comentarios sobre lo

leído. Es así como enseña desde el ejemplo, brinda orientaciones sobre cómo construir el significado del texto y crea condiciones para su discusión y el disfrute del análisis, la satisfacción del esfuerzo de comprensión, introduce y fomenta el debate y confía empoderando al niño y al joven a participar de manera idónea en éste.

Ser mediador, por tanto, implica involucrarse con los intereses de los lectores, respetarlos y exigirles, asumir un compromiso ético y político con la formación lectora, escritora y literaria de sus comunidades. Ese finalmente es el potencial que brinda la experiencia literaria, instaura un vínculo muy fuerte, que deja huella en sus vidas y sus realidades.

La literatura infantil como puerta de aprendizajes para hacerse y ser lector

Aunque no se debe limitar la importancia de la literatura infantil a su contribución para la formación lectora, si es claro, como lo indica Melo (1993), que es la mejor y quizá la más potente entrada para los niños en el mundo del lenguaje escrito. Eso sin contar las múltiples experiencias de jóvenes y adultos que han permitido que se reconcilien con la literatura gracias a los nuevos géneros que han surgido y que en la medida en que han logrado conocer y conversar sobre el imaginario, intereses, preocupaciones y necesidades del lector adulto, estos encuentros adquieren el carácter de zonas de desarrollo próximo para nuevas experiencias y aprendizajes.

Hoy, se hace cada vez más importante pensar para nuestro país una nueva historia, un postconflicto que priorice otro paradigma de lo que soñamos, quizá como afirmaba Diana Uribe (2016) aprender de otros países la entereza con la que reiniciaron y transformaron su historia. Las condiciones están dadas para que Colombia deje de ser un país violento y corrupto, es el momento para que aprovechemos la producción intelectual que nos caracteriza tanto en las ciencias como en las artes y en el deporte. Sería fantástico que le apostemos a un paradigma artístico como alguna vez lo hizo Ruanda,

que además del paradigma empresarial, según esta autora, fue fundamental para ellos proyectar un paradigma artístico:

(...) a través de un paradigma artístico también porque decían que el genocidio le quita el lugar al alma, lo que hace un genocidio es retirar el lugar del corazón, ya no hay donde vivir en el alma, entonces hay que resignificar, volverle a dar un lugar al alma y el lugar en el alma lo da el arte, lo da la cultura, es el único que tiene el poder de hacer una cosa de estas. (Uribe, 2016)

Capítulo 9

Conclusiones

Los datos y análisis resultantes de la presente investigación son bastante amplios y permiten pensar una propuesta que puede ser material de trabajo y debate sobre una de las múltiples maneras de construir un canon para la formación lectora y literaria de las próximas generaciones.

Gracias a la combinación de instrumentos, como la voz de un grupo de maestros, la revisión de los referentes nacionales en el área de lengua materna, la revisión de la Colección Semilla, las investigaciones que fueron antecedente de la propuesta y la mirada de un conjunto de expertos, es posible esbozar un panorama más claro sobre la situación real de la literatura y la formación literaria en la educación colombiana.

Un primer elemento es que la literatura infantil y el canon literario aún no tienen un lugar definido en la legislación educativa y los referentes gubernamentales, que dinamicen estudios críticos sobre el circuito literario, la producción, mediación, recepción y crítica, así como sobre el papel que han de jugar las instituciones de formación de maestros en su fomento. Es importante reconocer que estos documentos se constituyen en uno de los principales factores que vienen afectando históricamente la calidad del sistema educativo a nivel interno, los cuales si bien ameritan una mirada crítica, sólo en los últimos (DBAs) han vuelto la mirada sobre la literatura infantil y juvenil, y de manera incipiente sobre la importancia de la existencia de las bibliotecas escolares.

Es fundamental destacar que si bien muchos de los cambios propuestos a nivel gubernamental responden a las exigencias de las políticas del mercado internacional (que a su vez devienen de modelos políticos y económicos) en los que se tiende a homogenizar el currículo (atentando contra la autonomía educativa) éstos precisamente en su discurso más específico han logrado ser más comprensibles para muchos docentes,

aportando a las comprensiones que solicitan para poder avanzar en su formación académica y resolver las exigencias que impone la institución educativa.

Otro aspecto importante es que la legislación va encontrando un asidero e impacto en la medida que va acompañada de un mejoramiento de las condiciones de las instituciones educativas oficiales como la adecuación y comodidad de sus instalaciones y recursos pedagógicos (específicamente el acceso *in situ* a material de calidad literaria), la formación y cualificación permanente de docentes y directivos así como la pertinencia y asertividad de sus prácticas educativas. Es decir, es fundamental seguir trabajando por el mejoramiento del sistema en toda su complejidad.

La mirada que brinda la investigación sobre distintos actores y elementos de las instituciones educativas permiten afirmar que el germen de los resultados insatisfactorios frente a la formación lectora y literaria, no obedece exclusivamente a la formación docente como a nivel nacional se afirma cuando se presentan los resultados de las pruebas que se aplican a los estudiantes y que refuerzan los medios de comunicación masiva. Del mismo modo, que hay una deuda del estado con la formación permanente de los docentes y con las condiciones laborales que les permitan la investigación de la práctica.

Es fundamental reconocer que la misma legislación y en el Sistema Educativo en general aún no garantizan derechos y condiciones óptimas de funcionamiento en cada una de sus sedes y no son coherentes entre su legislación y la misma organización del sistema educativo. En este sentido, por ejemplo, el sistema educativo ha creado una planta de cargos en la educación básica en la que diferencia el ciclo de primaria y el de bachillerato, en la que se le encarga la formación básica en todas las áreas a un solo docente. Siendo de este modo, no existe un documento referencial sobre la educación primaria, sino documentos para cada área de formación específica que muchas veces no están al alcance de la formación lectora de los maestros, lo que termina por desubicarlos y abrumarlos frente a sus responsabilidades académicas.

Si bien el grupo de maestros que responde la Ficha-encuesta no es representativo a nivel nacional, sus respuestas sí permiten poner en evidencia un problema que es importante considerar, su formación lectora y literaria. Inicialmente se podría suponer que toda persona que decida ser maestro de algún área en los distintos niveles de la educación formal trabaja con la lectura y la escritura, y que por lo tanto, ha de tener una muy buena relación con estas prácticas. Los resultados de la caracterización presentada en esta investigación permiten corroborar que la anterior no es una presuposición verdadera, y que un foco de trabajo debe ser fortalecer la formación lectora, escritora y literaria de los adultos (maestros, padres, bibliotecarios) para garantizar mejores condiciones y verdaderos entornos que propicien esta formación en los niños. También no se puede desconocer que las respuestas que permitieron elaborar esta caracterización se corresponden con las estadísticas de lectura, de consumo de libros, los resultados de pruebas a estudiantes (de todos los niveles incluidos los de la universidad) e incluso, los resultados de las evaluaciones aplicadas a maestros. La situación se complejiza un poco más puesto que son los resultados de una muestra constituida por los maestros que trabajan en la formación básica, en su mayoría en el ciclo de primaria en todas las áreas o en secundaria en el área de lengua castellana y literatura.

Un resultado de gran valor para la investigación es el reconocimiento del escaso saber enciclopédico literario evidenciado en la mayoría de maestros, que seguramente pone de presente la ausencia de una formación literaria consolidada y que se corresponde con limitaciones en su formación lectora. Este panorama permite comprender que se reconozcan como insuficientes los lineamientos nacionales e institucionales para generar propuestas significativas en torno a la formación lectora y literaria de los estudiantes, y que haya tomado tanta fuerza la introducción de libros de texto en el aula y, por lo general, la aceptación acrítica de los planes lectores ideados por las editoriales.

Ahora bien, hay una conexión inevitable entre los procesos de formación lectora, la formación literaria y la relación con las bibliotecas. Se puede observar correspondencia entre los resultados de baja frecuencia lectora, poco reconocimiento de la tipología

textual, poco reconocimiento de obras y autores con el escaso acceso a materiales (ausencia de bibliotecas escolares, bibliotecas de aula, bibliotecas personales así como el desconocimiento de la oferta de las colecciones de las bibliotecas públicas). Mucho más importante, es que la falta de acceso a estos espacios limita la participación en eventos, actividades, cursos y alianzas que enriquecen la vida cultural y artística de las comunidades.

Es preciso aquí profundizar en que la existencia de materiales por sí sola no garantiza el acceso a una cultura letrada, como bien lo afirma Kalman (2005). Por esta razón se indagó en las relaciones que construyen con los sujetos en torno a la literatura (las situaciones de lectura de las obras, qué tipo de usos se hacen de la biblioteca, autores favoritos, entre otros) principalmente, porque puede reconocerse que además del acceso es fundamental mediaciones al interior de la escuela en las que sea valioso y gratificante leer, en las que las prácticas de lectura, escritura y de disfrute de la literatura cobran sentido, lo que requiere con urgencia el sistema educativo. Y esta dimensión es propia de la biblioteca, especialmente las bibliotecas escolares y públicas.

Las bibliotecas escolares tendrían que ser eje transversal de la labor escolar, fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, una fuente inagotable de relaciones y conocimientos para la labor docente y por otro, el contexto idóneo para que la comunidad educativa, especialmente los niños y jóvenes en sus jornadas de clase y fuera de ellas, conozcan y se apropien de los múltiples usos de la lectura, la escritura, la literatura y todo el entramado social en que circulan los libros.

En este sentido, la posibilidad de pensar y poner a prueba un canon de literatura infantil para la educación básica colombiana requiere el funcionamiento de espacios de biblioteca que apoyen la creación y fortalecimiento de vínculos con el mundo escrito, especialmente teniendo la posibilidad de acceso a una gran variedad textual, así como a las relaciones que se tejen en torno a todo tipo de textos en distintos formatos, soportes y géneros que permiten a todos idear y forjar multiplicidad de itinerarios de lectura y escritura.

Los resultados de la presente investigación permiten considerar como urgente la definición de una política pública sobre las bibliotecas escolares considerando que muchas sedes en los distintos municipios ni siquiera cuentan con un espacio destinado específicamente para albergarlas. Esta situación es determinante porque la ausencia de un espacio en el que puedan estar los libros y textos en diferentes formatos y soportes para su uso frecuente y significativo por parte de la comunidad educativa, hace muy difícil garantizar que se den de manera sistemática las mediaciones alrededor de la lectura literaria, que es condición sine qua non para la formación literaria y aporta a la formación de un lector crítico.

Un elemento determinante de las debilidades en la formación lectora y literaria en las instituciones educativas oficiales es el olvido de sus bibliotecas escolares y su suplantación por salas inteligentes o aulas de sistemas. Así como la falta de la figura del bibliotecario idóneo que contribuya a la formación lectora, escritora y literaria de las comunidades.

En todos los grados de la educación básica, se ha reconocido la precariedad de condiciones que tiene la literatura infantil en particular, contrario a su re-valoración en discusiones y avances teóricos contemporáneos sobre la lectura literaria, formación lectora y educación. El grupo de especialistas consultado aporta para nuevos estudios un panorama amplio y diverso de propuestas lectoras sobre este campo que sería importante considerar, así como algunas valoraciones y concepciones en torno a la importancia de la lectura literaria y su mediación.

Como fortalezas del estudio abordado se puede señalar el diseño de una metodología para la construcción de una propuesta de canon literario para la educación colombiana que vinculara distintos actores involucrados. Del mismo modo, presenta la diversidad de concepciones que pueden existir en la comprensión de un objeto como la literatura y el plan de lecturas a abordarse dentro de la educación básica.

Por otra parte, la investigación permite considerar el potencial de un paradigma complementario en el entorno educativo, cómo aporta a una descripción analítica de la

realidad. En este sentido, amplía el conocimiento sobre la importancia del tema abordado para la escuela, así como el abanico de posibilidades literarias. Quedan distintas preguntas sobre la mediación de las obras en las aulas, la inclusión de literaturas de periferia, así como la necesidad de una crítica más estructurada en el país sobre la producción literaria.

Es importante anotar que los datos y análisis obtenidos no se agotan en esta lectura y permiten pensar nuevas posibilidades de estudio. Es preciso tener posiciones críticas sobre la misión que se atribuyeron las editoriales sobre la selección de planes de lectura al interior de las instituciones educativas que han contado con una baja o incipiente formación lectora y literaria por parte de la comunidad de docentes en las comunidades y a nivel nacional. Actualmente el panorama se complejiza gracias al impulso que a nivel nacional se ha gestado desde las bibliotecas públicas y por supuesto, los incipientes esfuerzos por fortalecer la biblioteca escolar, sin definir una política clara que la sustente.

La escuela como replicadora de un plan lector impuesto y en muchas ocasiones mediado por exigencias del mercado, genera inquietudes sobre su contribución significativa a la experiencia lectora de los maestros y la formación lectora y literaria de niños y jóvenes en la educación básica.

Referencias

- Actis, B., 2005. Mediaciones y lecturas compartidas: los criterios de selección de textos literarios en el aula. En: *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 137-157.
- Amado, J., 1995. *El gato manchado y la golondrina Sinhá: una historia de amor..*. Buenos Aires: Lozada.
- Andruetto, M. T., 2009. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Aragón Holguín, G. A., 2004. Consideraciones sobre la idea de literatura implicada en los estándares. *EnRedate Vé*, Issue 7, pp. 9-11.
- Arizaleta, L., 2003. *La lectura, ¿afición o hábito?*. Primera edición, mayo 2003 ed. Madrid: Anaya.
- Bombini, G., 2015. *Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza*. 1ra edición ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor.
- Borges, J. L., 1969. *El elogio de la sombra*. Buenos Aires: Ediciones Nepews.
- Borges, J. L., 2009. *Otras inquisiciones*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Borja Orozco, M. & Galeano, A. A., 2015. Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y obras de la literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años, implicaciones en la enseñanza de la literatura. En: *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 206.
- Borja Orozco, M., Galeano, A. A. & Ferrer Franco, Y., 2010. Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, pp. 157-177.
- Bravo-Villasante, C., 2010. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. [En línea] Available at: <http://www.biblioteca.org.ar/>
- Bruner, J., 2012. *La fábrica de historias: Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, L. & Díaz, L., 2003. Factores asociables al desempeño de los estudiantes. En: Bogotá: Universidad Nacional.
- Cabrejo Parra, E., 2015. *A los niños hay que leerles en voz alta hasta que lo pidan* [Entrevista] (3 agosto 2015).
- Calonje Daly, P. & Rodríguez, G. A., 2008. *Caracterización de las bibliotecas escolares de una comuna de la ciudad de Cali*, Cali: Universidad del Valle.
- Calonje, P., 2007. El sentido de leerles en voz alta. *Educación y Biblioteca*, Issue 157.
- Calonje, P., 2007. Hänsel y Gretel. Peligros de la adaptación simplificadora.. *Educación y biblioteca*, Issue 160, pp. 29-36.
- Calvache, E., 2005. *La investigación: una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*, Pasto: Universidad de Nariño.
- Calvino, I., 1994. *Por qué leer los clásicos*. México: TUSQUETS.

- Cárcamo Vásquez, H., 2005. *Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio*, p. 213.
- Caron, B., 2002. *Niños promotores de lectura: de la lectura placentera a la comprensión de textos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Carrasco, A., 2003. La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo.. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril.8(17).
- Carroll, L., 2002. *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Ediciones B.
- Castrillón, S., 1998. Presencia de la literatura en la escuela. *Hojas de lectura*, enero-marzo, Issue 50, pp. 8-19.
- CERLALC-UNESCO, 2012. *Comportamiento lector y hábitos de lectura*.. [En línea] Available at: <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Comportamiento-Lector-y-H%C3%A1bitos-Lectores-%E2%80%93-CERLALC.pdf>
- Cerrillo Torremocha, P. C., 2013. Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*., pp. 17-31.
- Cerrillo, P., 2010. *Leer.es*. [En línea] Available at: http://leer.es/recursos/comprender/detalle?p_p_auth=4ui9n0C0&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&101_assetEntryId=301367&101_type=content& [Último acceso: 17 enero 2017].
- Cerrillo, P., 2010. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. C., 2001. Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En: *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha, p. 232.
- Cerrillo, P., s.f. *Leer.es*. [En línea].
- Cervera, J., 1991. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chartier, A. M., 2005. Literatura infantil. En: *Enseñar a leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collodi, C., 2003. *Las aventuras de Pinocho*. 1ra ed. Barcelona: Ediciones B.
- Colomer, T., 1991. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Barcelona: Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación.
- Colomer, T., 2010. *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T., 2010. *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. [En línea] Available at: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf> [Último acceso: 22 enero 2017].
- Colomer, T., 2012. *Andar entre libros*. 2005 ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Constitución Política de Colombia, 1991. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.

Córdoba, A. & Gómez, G., 2016. *Lectura de obras literarias de autores nariñenses en los grados sexto y séptimo de educación básica secundaria (EBS) en instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan de Pasto: realidades y alternativas didácticas para su enseñanza*, San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Cruz Calvo, M., 2013. *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

DANE, 2013. *DANE*. [En línea]
Available at:
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/BoletinReModHabitosLect_V2_30-04-13.pdf
[Último acceso: 30 diciembre 2016].

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2006. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]*. [En línea].

Díaz, F. H., 2007. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Bogotá: Norma.

Díaz, F. H., 2011. *Donde viven los libros*. [En línea]
Available at: <http://www.dondevivenloslibros.com/2011/08/literatura-infantil-latinoamericana.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [DRAE], s.f. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [DRAE]*. [En línea]
Available at: <http://dle.rae.es/?id=NR70JFI>
[Último acceso: 31 diciembre 2016].

Diccionario de la Real Academia Española [DRAE], 2014. *Canon*. [En línea].

Dinero, 2016. *Dinero.com*. [En línea]
Available at: <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2016/multimedia/ranking-de-los-mejores-colegios-de-colombia-en-el-2016/222439>

El Tiempo, 2016. *El Tiempo*. [En línea]
Available at: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016/16766746>
[Último acceso: 30 diciembre 2016].

El Tiempo, 2016. *El Tiempo*. [En línea]
Available at: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/resultados-de-pruebas-saber-2016/16731815>
[Último acceso: 30 diciembre 2016].

Ferreira, J. L., 2014. *Todo lo que sea verdad*. [En línea]
Available at: <http://todoloqueseaverdad.blogspot.com.co/2014/04/los-mitos-de-la-razon-la-banda-de.html>
[Último acceso: 11 enero 2017].

Ferreiro, E., 2002. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fittipaldi, M., 2013. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fowler, A., 1979. Género y canon literario. *Nueva historia de la literatura*, pp. 97-119.
- FUNDALECTURA, 2013. *FUNDALECTURA*. [En línea]
Available at: <http://fundalectura.org/?module=proyecto&ms=25>
- Gamboa, C. A., Molano, M., Varón, M. D. & Quintero, B. L., 2011. *Literatura y Escuela. Una aproximación al Canon Literario Formativo y sus Pedagogías*. Tolima: Universidad del Tolima y Instituto de Educación a Distancia [IDEAD].
- García Márquez, G., 1994. Por un país al alcance de los niños. *El espectador*, 23 julio.
- Garralón, A., 2015. *Historia portátil de la Literatura infantil*. Bogotá: Panamericana.
- Guevara Amórtegui, C. A., 2016. De la realidad a la fantasía: apuntes para una poética de la enseñanza de la literatura. En: *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 206.
- Guevara Amórtegui, C. A. e. a., 2015. *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández Sampieri, C., Fernández- Collado, C. & Baptista Lucio, P., 2006. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. C., 1993. HISTORIA DE LA EDUCACION EN COLOMBIA. *Revista Colombiana de Educación*, Issue 26, pp. 97-124.
- Jakobson, R., 1981. *Ensayos de lingüística general*. Primera edición ed. Barcelona: Seix Barral S.A..
- Jiménez Robles, E., 2007. *Los libros de Literatura infantil de la Biblioteca de aula*, México D.E.: Universidad Autónoma de México.
- Junco de Calabrese, E. B., 2012. *De las humanidades sin canon*. La Plata, Universidad Católica de la Plata.
- Kalman, J., 2002. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Hamburgo: Siglo XXI Editores.
- La British Broadcasting Corporation [BBC], 2016. *BBC.com*. [En línea]
Available at: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37586152>
[Último acceso: diciembre 2016].
- Larrosa, J., 2003. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1098, 2006. *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: s.n.
- Ley 115, 1994. *Art. 11*. Bogotá: LEGIS.
- Lomas, C., s.f. *Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado* [Entrevista] s.f.
- Lorente Muñoz, P., 2011. Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica, Lengua y Literatura*, Volumen 23, pp. 227-247.
- Lynch, E., 2007. *Filosofía y/o literatura. Identidad y/o diferencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Machado, A. M., 2002. *Clásicos, niños y jóvenes*. 2013 ed. Bogotá: Carvajal Educación S.A.S..
- Machado, A. M., 2004. Cómo seleccionar libros para niños. *Barataria. Literatura infantil: viejas discusiones, nuevos enfoques*, 1(2), pp. 12-14.
- Meek, M., 2001. ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?. En: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro. Parapara Clave, p. 188.
- Melo, J. O., 1993. *Colombia es un tema*. [En línea]
Available at: <http://www.jorgeorlandomelo.com/importancialectura.htm>
- MEN - UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2016. *Derechos básicos de aprendizaje V.2 Lenguaje*. [En línea].
- MEN, 1998. *Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación*, Bogotá: Magisterio.
- MEN, 1998. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MAGISTERIO.
- Ministerio de Cultura, 2010. *Ley de Bibliotecas Públicas. Una guía de fácil comprensión*, Bogotá: s.n.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]; Asociación Colombiana de Facultades de Educación [Ascofade], 2006. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000. *Lineamientos Curriculares. Educación Artística. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional [MEN].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011. *MEN*. [En línea]
Available at: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-284443.html>
[Último acceso: 31 diciembre 2016].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012. *COLOMBIA APRENDE*. [En línea]
Available at:
<http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/P%Elgina%20web%20interactiva%20M%il%20Maneras%20de%20Leer.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016. *Ministero de Educación Nacional*. [En línea]
Available at: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
[Último acceso: 7 enero 2017].
- Miriam, B. O. & Galeano, A. A., s.f.
- Morin, E., 1997. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moro, D. y otros, 2015. *Lectura y escritura del discurso literario*. Córdoba: Cátedra UNESCO.
- Nemirovsky, M., 1998. El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, junio. Issue 17.
- Nicholls Anzola, M. Á., 2015. Preguntas por la cuestión del canon literario en el ámbito de la escuela colombiana. En: *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 206.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016. *La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación..* Bogotá: OCDE - MEN.
- Pennac, D., 1992. *Como una novela*. Primera reimpresión, enero 1995 ed. Bogotá: Norma.
- Portafolio, 2011. *Portafolio*. [En línea]
Available at: <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/infraestructura-escolar-influye-aprendizaje-bid-152774>
- Resolución 15683, 2016. *Resolución 15683*. s.l.:s.n.
- Resolución 2343, 1996. *Resolución 2343*. Bogotá: s.n.
- Reyes, Y., 2008. *Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político* [Entrevista] (julio 2008).
- Rodari, G., 1999. *Gramática de la Fantasía*. Bogotá: Panamericana.
- Rodari, G., 2004. La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 31 marzo. Issue 125.
- Rodríguez, G. A. & Quintero, C. P., 2005. *Leer la escuela: Evaluación de las condiciones de la institución escolar para la formación de sujetos de la cultura escrita*. Santiago de Cali: Universidad del Valle - Secretaría de Educación Municipal [SEM].
- Rosenblatt, L. M., 2002. *La literatura como exploración*. Primera edición en español ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Lozano, C., 2016. *Escribidores. Un lugar para reflexionar sobre lo que la escritura genera*. [En línea]
Available at: <https://cslozano.wordpress.com/>
[Último acceso: 17 enero 2017].
- Sandoval, C., 2002. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- Siri, R., 2014. *Por Liniers*. [En línea]
Available at: <http://www.porliniers.com/tiras/browse#/4/lectura-educacion-reading-education/1/0>
[Último acceso: 21 12 2017].
- Smith, F., 2001. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Machado Libros.
- Solé, I., 1992. *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa..* Barcelona: Grao.
- Stapich, E. E. & Cañón, M. A., 2011. Infancia, lectura y mercado. *Pilquen*, Año XIII(14), pp. 1-12.
- Todorov, T., 1988. El origen de los géneros. En: *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- UNICEF, 2006. *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Madrid: UNICEF COMITÉ ESPAÑOL.
- Universia Colombia, 2015. *Universia Colombia*. [En línea]
Available at:
<http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/04/27/1124055/colombianos-leen->

[menos-mitad-leyo-libros-2014.html](#)

[Último acceso: 30 diciembre 2016].

Universidad de La Salle, 2014. *Lectura estimulante para la reflexión profunda y escritura rigurosa*. Bogotá: s.n.

Uribe, D., 2016. *¡Pacifista!*. [En línea]

Available at: <http://pacifista.co/cinco-mitos-sobre-nuestra-guerra-desmentidos-por-diana-uribe/>

[Último acceso: 2016].

Vásquez, F., 2006. *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Vélez Restrepo, O. L. & Galeano Marín, M. E., 2000. *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Verdugo, J., 2004. *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Yepes, L. B., 2000. La animación de la lectura: un viejo invento. *Lectura y vida*, junio, Issue 21, pp. 44-51.

Apéndices

Apéndice A. Instrumentos de recolección de la información

Anexo 1. Matriz de vaciado para el análisis de los documentos gubernamentales.

Anexo 2. Cuestionario diagnóstico utilizado en el programa *Mil maneras de leer*.

Anexo 3. Carta de invitación a especialistas convocándolos a participar en la investigación.

Anexo 4. Consulta dirigida a un grupo de especialistas sobre sus sugerencias de un canon de literatura infantil para la educación básica.

Anexo 5. Instrumento para el análisis de la selección literaria realizada por los especialistas.

Apéndice B. Tablas de selección de corpus sobre literatura y referencias a autores y obras de los documentos gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional).

Anexo 1. Marco Legal.

Tabla 1. La literatura y el canon en el *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994*

Tabla 2. La literatura y el canon en la *Resolución 2343 de junio 5 de 1996*

Anexo 2. Documentos gubernamentales de referencia.

Tabla 3. La literatura y el canon en el documento *Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*

Tabla 4. La literatura y el canon en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*

Tabla 5. El canon y lo literario en los *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*

Tabla 6. La literatura y el canon en los *Derechos básicos de aprendizaje en Lenguaje V2*

Anexo 3. Materiales gubernamentales de referencia.

Tabla 7. La literatura y el canon en la *Colección semilla (2014)*

Apéndice C. Tablas de consolidado de respuestas de los maestros del programa *Mil maneras de leer*

Tabla 1 Respuestas de los maestros al primer ítem

Tabla 2 Respuestas de los maestros al segundo ítem

Tabla 3 Respuestas de los maestros al tercer ítem

Tabla 4 Respuestas de los maestros al cuarto ítem

Tabla 5 Respuestas de los maestros al quinto ítem

Tabla 6 Respuestas de los maestros al sexto ítem

Tabla 7 Respuestas de los maestros al séptimo ítem

Tabla 8 Respuestas de los maestros al octavo ítem

Tabla 9 Clasificación de respuestas (dubitativas y negativas) para el análisis del enunciado: “le gusta leer” (ítem 1)

Tabla 10 Clasificación de razones para leer (ítem 1)

Apéndice D. Respuestas de los especialistas consultados. Listados y razones.

Anexo 1. Beatriz Actis

Anexo 2. Patricia Calonje Daly

Anexo 3. Luis Arleyo Cerón

Anexo 4. Adolfo Córdova

Anexo 5. Nathalie López

Anexo 6. Diego Fernando Marín

Anexo 7. Claudia Patricia Quintero A.

Anexo 8. Carlos Sánchez Lozano

Anexo 9. Silvia Andrea Valencia

Apéndice E. Consolidado descriptivo de las obras sugeridas por el grupo de especialistas

Anexo 1. Tabla para análisis del canon sugerido por Beatriz Actis

Anexo 2. Tabla para análisis del canon sugerido por Patricia Calonje Daly

Anexo 3. Tabla para análisis del canon sugerido por Luis Arleyo Cerón

Anexo 4. Tabla para análisis del canon sugerido por Adolfo Córdova

Anexo 5. Tabla para análisis del canon sugerido por Nathalie López

Anexo 6. Tabla para análisis del canon sugerido por Diego Fernando Marín

Anexo 7. Tabla para análisis del canon sugerido por Claudia Patricia Quintero A.

Anexo 8. Tabla para análisis del canon sugerido por Carlos Sánchez Lozano

Anexo 9. Tabla para análisis del canon sugerido por Silvia Andrea Valencia

Apéndice F. Análisis de corpus sobre canon literario escolar

Tabla 1. Análisis el Canon de los 20. Universidad de La Salle

Tabla 2. Análisis del Canon abierto de lecturas propuesto por Pedro Cerrillo para la Educación en España por grupo de grados

Vita

Marien Gabriela Chamorro Guerrero. Nacida en junio 15 de 1982 en Santiago de Cali. Licenciada en Educación Primaria con énfasis en lenguaje de la Universidad del Valle. Ha trabajado como promotora y animadora de lectura en bibliotecas públicas y escolares. También se ha desempeñado como docente de Lengua Castellana y Literatura en los distintos grados de primaria y bachillerato. Es miembro gestor de la Red Pro Desarrollo de Bibliotecas Escolares del Valle del Cauca y actualmente se desempeña como tutora del Programa Todos a Aprender en la ciudad de Cali.

ANEXOS

Apéndice A. Instrumentos de recolección de la información

Anexo 1. Matriz de vaciado para el análisis de los documentos gubernamentales.

Objetivo 1: Identificar el lugar del canon vigente de literatura infantil en la educación básica colombiana desde sus referentes gubernamentales

Documentos Gubernamentales:

Capítulos **Alusión a la literatura o campos semánticos afines**

Obra	Autor	Procedencia del autor	Año de Publicación	Reconoc. (Premios)	Género /sub-género
-------------	--------------	------------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

Fuente: Esta investigación.

Anexo 2. Ficha - Cuestionario utilizado en el programa *Mil maneras de leer*.

Objetivo 2: Caracterizar relaciones con la lectura, la literatura y las bibliotecas de un grupo de maestros de la educación básica colombiana.

FICHA No. 1¹

MI EXPERIENCIA LECTORA Y ESCRITORA Y MI RELACIÓN CON LA BIBLIOTECA PÚBLICA Y LA BIBLIOTECA ESCOLAR.

Formación profesional: _____ Años de experiencia _____

Áreas que enseña _____ Grado(s) _____

A continuación les presento un cuestionario inicial para evidenciar las relaciones que cada uno vivencia actualmente con el mundo escrito, la lectura y las bibliotecas (en particular con la escolar y la pública municipal). Les solicito responder con la mayor sinceridad y esmero. Esta ficha es muy importante para el desarrollo de la jornada de formación que hoy inicia y que tiene como propósito crear y/o fortalecer esas relaciones. De antemano, gracias.

- 1. ¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente y con qué frecuencia? Comente por favor sus razones para hacerlo**

2. ¿Cuál fue el último libro que leyó y hace cuánto?

3. ¿Le gusta escribir? ¿Qué tipo de textos escribe cotidianamente y con qué frecuencia? Comente por favor sus razones para hacerlo

4. ¿Sobre qué fue el último texto que escribió y hace cuánto?

5. Comente cómo considera su desempeño frente a las siguientes prácticas de comunicación oral: cantar, contar (historias cotidianas, cuentos, chistes, refranes), conversar, preguntar, exponer y escuchar atentamente

¹ Se retoman para la investigación los ítems resaltados con negrilla.

6. Cómo es su relación con otros tipos de lenguaje: el cine, el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía, la artesanía, etc.

7. **¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución? Por favor explique en qué momentos, de qué manera y porqué razones. Si no lo hace, explique también sus razones.**

8. ¿Conoce los materiales que tiene la biblioteca? Comente qué información encuentra y cuáles consulta con mayor frecuencia.

9. ¿En clases, haces uso de los materiales de la biblioteca? ¿Cuáles y de qué modo? Si hace préstamo externo o interno con sus estudiantes, comente cómo lo hace.

10. ¿Conoce sobre literatura infantil y juvenil? ¿Le gusta? Comente sus razones

11. Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras.

12. ¿Le gusta la literatura? Explique ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó.

13. ¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó?

14. ¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo.

15. ¿Conoce y usa otras bibliotecas públicas? ¿Cuáles?

16. ¿Visita con sus amigos o familiares a alguna biblioteca pública? Con qué frecuencia y qué actividades realiza con ellos.

17. ¿Sabe con qué otro tipo de material, además de libros, cuenta la Biblioteca pública? Enumere.

18. ¿Cuáles cree que son los propósitos de una biblioteca? Si encuentras diferencia entre los de una biblioteca pública y una escolar, explique.

19. ¿Sabe qué servicios ofrecen las bibliotecas públicas actualmente? Por favor menciónelos y explique en qué consisten.

20. ¿Tiene biblioteca personal?

DE NUEVO, MUCHAS GRACIAS.

Si tiene algún comentario sobre la ficha, por favor, hágalo. Lo invito a usar la parte de atrás de esta hoja.

Fuente: Chamorro Guerrero, M. G. (2009) Ficha-cuestionario elaborada como diagnóstico sobre las relaciones con la lectura, la escritura, la literatura y las bibliotecas de los docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios de Buenos Aires, Rosas, Padilla y Puerto Tejada. Programa *Mil maneras de leer*, Cauca, Colombia.

Anexo 3. Carta de invitación a especialistas convocándolos a participar en la investigación.

Objetivo 3: Consolidar la propuesta de canon de literatura infantil para la educación básica de un grupo de especialistas.

Santiago de Cali, 26 de mayo de 2016

Señora:

BEATRIZ ACTIS

Autora y crítica de literatura infantil

Argentina

Reciba un cordial y caluroso saludo.

En mi calidad de estudiante de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española de la Universidad de Nariño, en la ciudad de Pasto, estoy adelantando la investigación *“Construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana”* que tiene como propósito realizar un análisis sobre las propuestas de canon literario existentes en el país y pretende aportar a una renovación de las prácticas pedagógicas de los maestros, desde la formulación de un canon abierto a partir del análisis de criterios iberoamericanos y la consulta a un grupo de 10 especialistas.

En este sentido, quisiera invitarlo a participar como uno de los autores de literatura infantil consultados. En caso de aceptar, su información será utilizada para fines exclusivamente relacionados con la investigación. Anexo a esta carta encontrará el documento de consentimiento informado que es necesario firmar, en caso de contar con su aprobación.

De antemano, le agradezco su atención y quedo atenta a su respuesta.

Atentamente,

Marien Gabriela Chamorro Guerrero.
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española
Universidad de Nariño

Anexo 4. Consulta dirigida a un grupo de especialistas sobre sus sugerencias de un canon de literatura infantil para la educación básica.

Objetivo 3: Consolidar la propuesta de canon de literatura infantil para la educación básica de un grupo de especialistas.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLA

ESPECIALISTA: _____

CONSULTA

Con el propósito de realizar un análisis sobre las propuestas de canon literario existentes en el país y pretendiendo aportar a una renovación de las prácticas pedagógicas de los maestros, se viene desarrollando el trabajo de investigación “*Construcción de un canon flexible de literatura infantil para la educación básica colombiana*”. Se ha seleccionado un grupo de 12 especialistas (entre ellos autores de literatura infantil) para conocer su selección personal, un listado de 40 obras de literatura infantil sugeridas y de manera general, sus razones para dicha escogencia.

Para la elaboración del listado se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios:

- Puede incluir tanto autores nacionales como internacionales.
- Puede incluir títulos que pertenezcan a cualquiera de los géneros que componen el campo de la literatura infantil.
- Puede incluir varios títulos de un mismo autor.
- Si le parece limitado el número de obras puede adicionar todas las que considere pertinentes.

Listado de 40 obras mencionando su autor

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.

28.

29.

- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____

Razones:

Fuente: Esta investigación.

Anexo 5. Instrumento para el análisis de la selección literaria realizada por los especialistas.

Objetivo 3: Consolidar la propuesta de canon de literatura infantil para la educación básica de un grupo de especialistas.

Especialista:

Título de la obra	Autor	Ilustrador	Subgénero / Género literario	Procedencia / autor nacionalizado	Año publicación - edición	Premios autor Hans C.A. / Cervantes / Premio Nal.
--------------------------	--------------	-------------------	-------------------------------------	--	----------------------------------	--

Fuente: Esta investigación.

Apéndice B. Tablas de Selección de Corpus¹.

Anexo 1. Documentos Gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional)

Tabla 1 La literatura y el canon en el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994

Documentos Gubernamentales: Decreto 1860 de agosto 3 de 1994	
Capítulos	Alusión a la literatura o campos semánticos afines
Cap. I. De la prestación del servicio educativo	[Ninguna]
Cap. II. Organización de la educación formal	[Ninguna]
Cap. III. El proyecto educativo institucional	[...] Art. 14. Contenido del proyecto educativo institucional. [...] Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos: [...] 6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos. 12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales. (p. 5) Art. 17. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar los siguientes aspectos: [...] (p. 6) 9. Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos. 11. En cargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud. [...] 12. Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar. (p. 7)
Cap. IV. El gobierno escolar y la organización institucional	Art. 23 Funciones del Consejo Directivo: Las funciones del Consejo Directivo de los establecimientos educativos serán las siguientes: [...] (p. 9) k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; l) Establecer el procedimiento para permitir el uso de las instalaciones en la realización de actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas y la conformación de organizaciones juveniles; o) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y los provenientes de pagos legalmente autorizados, efectuados por los padres y responsables de la educación de los alumnos, tales como derechos académicos, uso de libros de texto y similares. (p. 10)
Cap. V. Orientaciones curriculares.	Art. 33. Criterios para la elaboración del currículo. La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas,

¹ Se seleccionan los párrafos en los que se considera que se hace alusión explícita o implícita a la literatura y la formación literaria. Éstos posteriormente se tabulan en tres categorías: la comprensión y producción textual asociados a la literatura; la literatura, sus saberes y procesos; y otros contextos de formación literaria distintos al aula.

metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad **cultural** nacional en los establecimientos educativos.

El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio **cultural** donde se aplica. [...]

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, **culturales** y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales. (p. 13)

Art. 39. Servicio social estudiantil. El servicio social que prestan los estudiantes de la educación media tiene el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, **cultural** y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto a su entorno social [...] (p. 15)

Art. 42. Bibliobanco de textos y **biblioteca escolar**. En desarrollo de lo dispuesto en los artículos 138 y 141 de la Ley 115 de 1994, los textos escolares deben ser seleccionados y adquiridos por el establecimiento educativo, de acuerdo con el proyecto educativo institucional, para ofrecer al alumno soporte pedagógico e información relevante sobre una asignatura o proyecto pedagógico. Debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística. (p. 15)

La **biblioteca** del establecimiento educativo se conformará con los bibliobancos de textos escolares y los **libros** de consulta, tales como diccionarios, enciclopedias temáticas, publicaciones periódicas, **libros** y otros **materiales** audiovisuales, informáticos y similares.

Los establecimientos educativos no estatales que adopten este sistema, están autorizados para cobrar derechos académicos adicionales por el uso de textos escolares. Los establecimientos estatales están autorizados para cobrar a los responsables los daños causados al **libro**, distintos al deterioro natural, según lo determine el reglamento o manual de convivencia.

El sistema de bibliobanco se pondrá en funcionamiento de manera gradual y ajustada al programa que para el efecto debe elaborar el establecimiento educativo. En el caso de las instituciones estatales, dicho plan se ajustará a las orientaciones de la respectiva entidad territorial.

Parágrafo. Con el propósito de favorecer el hábito de **lectura** y una apropiación efectiva de la **cultura**, el plan de estudios deberá recomendar **lecturas** complementarias a las que ofrezca el bibliobanco. (p. 16)

Art. 44. **Materiales** didácticos producidos por los docentes. Los docentes podrán elaborar **materiales** didácticos para uso de los estudiantes con el fin de orientar su proceso formativo, en los que pueden estar incluidos instructivos sobre el uso de los textos del bibliobanco, **lecturas**, bibliografía, ejercicios, simulaciones, pautas de experimentación y demás ayudas. Los establecimientos educativos proporcionarán los medios necesarios para la **producción** y reproducción de estos **materiales**. (p. 16)

Art. 46. Infraestructura escolar. Los establecimientos educativos que presten el servicio público de educación por niveles y grados, de acuerdo con su proyecto educativo institucional, deberán contar con las áreas físicas y dotaciones apropiadas para el cumplimiento de las funciones administrativas y docentes, según los requisitos mínimos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. Entre estas deberán incluirse:

- a) **Biblioteca**, de acuerdo con lo definido en el artículo 42 del presente Decreto;
 - b) Espacios suficientes para el desarrollo de las actividades **artísticas**, **culturales** y de ejecución de proyectos pedagógicos; (p. 17)
-

Cap. VI. Evaluación y promoción	[Ninguna]
Cap. VII. Calendario académico.	<p>Art. 57. La jornada única y el horario académico. [...] Además del tiempo prescrito para las actividades pedagógicas, se deberá establecer en el proyecto educativo institucional uno dedicado a actividades lúdicas, culturales, deportivas y sociales de contenido educativo orientadas por pautas curriculares, según el interés del estudiante. Este tiempo no podrá ser inferior a diez horas semanales. (p.19-20)</p> <p>Art. 59. Utilización adicional de las instalaciones escolares. [...]Se dará prelación a las siguientes actividades: 1. Acciones formativas del niño y el joven, tales como integración de grupos de interés, organizaciones de acción social, deportiva o cultural, recreación dirigida, y educación para el uso creativo del tiempo libre. (p. 20)</p>
Cap. VIII. Disposiciones finales y vigencia.	[Ninguna]
Obras referidas en el documento	
Obra	Año de Publicación
	Autor
	Procedencia
	Reconoc. (Premios)
	Género y/o subgénero
[Ninguna]	

Fuente: Esta investigación.

Tabla 2 La literatura y el canon en la Resolución 2343 de junio 5 de 1996

Documentos gubernamentales:	
Resolución 2343 de junio 5 de 1996	
Capítulos	Alusión a la literatura o campos semánticos afines
Cap. I. Disposiciones Generales	[Ninguna]
Cap. II. De los lineamientos generales de los procesos curriculares	<p>Art. 3. Concepto Lineamientos Curriculares. Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar <i>cambios culturales</i> y sociales. (p. 4)</p> <p>Art. 6. Referentes, componentes y estructura del currículo. Para la construcción social del currículo [...] las instituciones educativas deberán tener en cuenta:</p> <p>a. Los referentes del currículo, constituidos por las teorías curriculares que se ajusten a los fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución Política y en la Ley. También por aquellos factores pedagógicos, <i>culturales</i>, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, normativos, proyectivos y de diagnóstico que orientan y afectan su pertinencia y, en general, el desarrollo humano, lo mismo que por la evaluación del rendimientos escolar y la correspondiente promoción. (p. 6)</p> <p>Art. 7. Currículo común. El currículo común de la educación básica y media, al que se refieren los artículos 19, 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, de obligatoria adopción por parte de las instituciones educativas, debe entenderse como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las <i>diversas culturas</i> que integran la nacionalidad colombiana. [...]</p> <p>Al construir su currículo la comunidad educativa de un establecimiento tendrá en cuenta que los elementos del currículo común enunciados en el inciso anterior, son esenciales para que el proyecto educativo institucional contribuya al afianzamiento de <i>la identidad nacional</i> con pleno reconocimiento de la <i>diversidad cultural</i>, para facilitar la transferencia de los estudiantes y hacer viable la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. (pp.6-7)</p>
Cap. III. De los indicadores de logros curriculares	[Ninguna]
Cap. IV. De los procesos curriculares en el establecimiento educativo	<p>Artículo 16°. Lineamientos para el ejercicio de la autonomía curricular.</p> <p>3. La adaptación y adecuación de áreas obligatorias y fundamentales a las necesidades regionales, deberán consultar las <i>particularidades sociales y culturales</i>, económicas, políticas, étnicas y ambientales de la región en donde ejerce influencia el proyecto educativo institucional. (p. 14)</p> <p>5. La organización de <i>actividades formativas, culturales, recreativas</i> y deportivas deberán atender, de manera general, el desarrollo del sentido de la capacidad <i>lúdica</i> natural del educando que debe impactar el <i>uso creativo y satisfactorio de su tiempo</i>, todas las dimensiones de su desarrollo y su desempeño. En particular atenderá los intereses y necesidades de los estudiantes, destinando para tales efectos espacios y tiempos específicos dentro de la jornada y el calendario académico o fuera de ellos, con la orientación familiar, colectiva y social, en todo caso, con el desarrollo del proceso y acciones de articulación y correlación con las demás actividades formativas definidas en el currículo. (p. 15)</p> <p>Artículo 17°. Base para la formulación de logros e indicadores de logros específicos. Los logros por grado y los indicadores de logros específicos, serán formulados por las instituciones educativas, según su proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta, especialmente:</p> <p>g) Las <i>dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano</i>, de conformidad con la propuesta pedagógica que haya formulado la institución;</p>

	<p>h) La atención de los <i>factores que favorecen</i> el pleno desarrollo de <i>la personalidad del educando</i>, como la capacidad para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, <i>el uso creativo del tiempo</i>, el manejo de problemas y conflictos y la asunción de responsabilidades, etc.; (p. 15-16)</p>
<p>Cap. V. Disposiciones finales y vigencia</p>	<p>Artículo 23. Adecuación de indicadores de logros. De conformidad con los principios constitucionales de respeto a la <i>diversidad étnica y cultural</i> y a la igualdad, los establecimientos educativos que atienden a los grupos poblacionales a que se refieren el Título III de la Ley 115 de 1994, adecuarán los indicadores de logros establecidos en esta Resolución a las <i>características propias de su cultura, usos y costumbres de las étnicas</i>, a las necesidades de integración al servicio educativo de las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales, a las condiciones de experiencia de vida y de trabajo de los adultos, a la educación campesina y rural y <i>a las formas de rehabilitación social y cultural</i>.</p>
<p>Sección I. Indicadores de logro curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar</p>	<p>1. En la dimensión corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa y representa corporalmente emociones, situaciones escolares y experiencias de su entorno. • Participa, se integra y coopera en actividades lúdicas en forma creativa, de acuerdo con su edad. <p>2. En la dimensión comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves. • Desarrolla formas no convencionales de lectura y escritura y demuestra interés por ellas. • Comunica sus emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos, plásticos. • Identifica algunos medios de comunicación y, en general, producciones culturales como el cine, la literatura y la pintura. • Disfruta con lecturas de cuentos y poesías y se apropia de ellos como herramientas para la expresión. <p>3. En la dimensión cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra curiosidad por comprender el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, la explotación, la comparación, la confrontación y la reflexión. • Interpreta imágenes, carteles, fotografías y distingue el lugar y función de los bloques del texto escrito, aún sin leerlo convencionalmente. <p>4. En la dimensión ética, actitudes y valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo. • Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares. <p>5. En la dimensión estética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora diferentes lenguajes artísticos para comunicar su visión particular del mundo, utilizando materiales variados. • Participa, valora y disfruta de las fiestas, tradiciones, narraciones, costumbres y experiencias culturales propias de la comunidad.
<p>Sección II. Indicadores de logro curriculares para los grados primero, segundo y tercero de la</p>	<p>1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se documenta para responder a preguntas, interrogando a sus compañeros, profesores y padres, consultando <i>documentos escritos</i>, fílmicos o computacionales según sus posibilidades y las de su medio escolar. (p. 24) <p>2. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre paisaje cultural y natural. (p. 25) <p>3. Educación Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra sorpresa y apertura hacia sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y lo manifiesta con una gestualidad corporal y elaboraciones artísticas seguras y espontáneas. (p. 25)

educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina su motricidad expresivamente; se aproxima y explora la naturaleza y su entorno socio cultural inmediato; simboliza, afirma y comparte respetuosamente intuiciones, sentimientos, fantasías, y nociones en el juego espontáneo y en sus expresiones artísticas; describe los procedimientos que ejecuta; transforma creativamente errores, accidentes e imprevistos. • Manifiesta gusto y pregunta sobre las características de sus expresiones artísticas y sobre el entorno natural y socio cultural. • Maneja nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico, los asocia con su mundo cotidiano y los expresa a través de la escritura, el dibujo, el modelado y comenta con sus compañeros. • Disfruta con las narraciones de historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, tradiciones y con las artes autóctonas y universales. (p. 26) <p>4. Educación Ética y en Valores Humanos: [Ninguna].</p> <p>5. Educación Física, Recreación y Deportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza movimientos a partir de instrucciones y demostraciones, como expresión de actividades imaginativas o por su propia necesidad de expresión lúdica. • Desarrolla de manera creativa actividades lúdicas en grupo, asume roles y responsabilidades en las prácticas recreativas. • Combina ejercicios y juegos apoyándose en su actividad e imaginación. • Desarrolla su tendencia lúdico-social mediante la participación activa en clubes recreativos, festivales escolares y semejantes, de acuerdo con sus intereses. • Comprende la importancia de la práctica recreativa y deportiva al aire libre. (p. 34a) <p>6. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros</p> <p>6.1. Lengua Castellana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea la entonación y los matices de la voz de manera significativa en los actos comunicativos. • Utiliza significativamente la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos. • Comprende y disfruta de cuentos, mitos, leyendas, retahílas como producciones de la cultura. (p. 28) <p>6.2 Idioma Extranjero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe en lengua extranjera algunas características físicas, sociales y culturales de su región y las compara con las de otro sitio. (p. 29) <p>7. Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y descubre propiedades interesantes y regularidades de los números, efectúa cálculos con datos de la realidad y utiliza creativamente materiales y medios. (p. 30) <p>8. Tecnología e Informática: [Ninguna].</p>
<p>Sección III. Indicadores de logros curriculares para los grados cuarto, quinto y sexto de la educación básica</p>	<p>1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Ninguna.</p> <p>2. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene sentido de pertenencia como miembro de la nación colombiana, con tradición, diversidad cultural y valores propios. (p. 25) <p>3. Educación Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra sorpresa y apertura hacia sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y expresiones artísticas: denota confianza en su gestualidad corporal y en las expresiones de los otros. • Contempla, disfruta y asume una actitud de pertenencia a la naturaleza, a grupos de amigos y a un contexto cultural particular. • Coordina y orienta activamente su motricidad hacia la construcción de formas expresivas; explora, compara y contrasta las características de la naturaleza y de la producción cultural del contexto. • Hace representaciones conjugando técnicas artísticas y lúdicas; establece comunicación con sus compañeros mediante símbolos, describe los procedimientos técnicos que realiza; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos.

- Identifica características estéticas en sus expresiones artísticas en su contexto natural y socio-cultural; manifiesta gusto, pregunta y reflexiona sobre las mismas; las agrupa y generaliza.
- Explica las nociones básicas propias del lenguaje artístico contenidas en sus expresiones artísticas, las contrasta y las utiliza adecuadamente en otras áreas.
- Inventa expresiones artísticas, construye instrumentos y herramientas simples para las mismas, expresa potencias por acceder a actividades culturales extraescolares.
- Manifiesta disfrute y aprecio, ubica históricamente y hace juicios de valor sobre historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, artes y, en general, sobre la producción cultural de su tradición y de otras, de manera discursiva o metafórica. (p. 33)

4. Educación Ética y en Valores Humanos

- Descubre, comprende y valora la riqueza de las culturas de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas.
- Reconoce el efecto discriminador y deshumanizante de cierto lenguaje que se emplea en la vida cotidiana y en dichos, chistes o refranes. (p. 34)

5. Educación Física, **Recreación** y Deportes:

- Usa el tiempo extraescolar en actividades recreativas, deportivas, culturales, artísticas y, en general, en la percepción y aprovechamiento de un entorno más amplio.
- Demuestra afición por las actividades específicas de tipo recreativo, deportivo y cultural. (p. 34)
- Consulta temas relacionados con la educación física, la recreación y el deporte y los valora en función de su práctica y del uso creativo del tiempo libre.
- Muestra disciplina cuando participa en actividades físicas, deportivas y recreativas.
- Asume el juego como espacio para la creación y expresión de sus ideas, sentimientos y valores y ejecuta actividades de ocio para descansar. (p. 35)

6. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros

6.1. Lengua Castellana:

- Plantea diversas propuestas de interpretación de un mismo texto o acto comunicativo, con base en sus hipótesis de comprensión y su competencia simbólica, ideológica, cultural o enciclopédica.
- Establece semejanzas y diferencias entre los tipos de textos y actos comunicativos, en términos de significados, las estructuras y los contextos.
- Emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumplen las mismas. (p. 36)

6.2 Idioma Extranjero

- Comprende el significado básico de textos literarios, periodísticos, tecnológicos, expresados en otro idioma.
- Analiza textos literarios breves, identifica los personajes, el lugar, el tiempo, las situaciones principales. (p. 36)

7. Matemáticas: [Ninguna].

8. Tecnología e Informática: [Ninguna].

Sección IV².

Indicadores de logros curriculares para los grados séptimo,

1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Ninguna.

2. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia:

- Comprende que la cultura es el producto de las prácticas sociales de la cotidianidad. (p. 40)
 - Comprende que la organización del territorio se basa en procesos sociales que articulan múltiples dimensiones en lo natural, político, económico, jurídico, cultural y étnico. (p.55a)
-

² Se referencian en esta tabla la versión en pdf de la Resolución que se consigue en internet y la versión impresa que se conseguía sobre los decretos en librerías. Considerando que existen grandes cambios a partir de la Sección IV, en las citas retomadas del pdf se referencia la página entre paréntesis como se viene realizando y en las citas del documento impreso se le agrega la letra (a) al número de paginación.

octavo y
noveno de la
educación
básica

3. Educación Artística:

- Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo.
- Proceso de transformación significativa de la interacción persona-naturaleza-cultura.
- Proceso de formación del juicio apreciativo, comprensivo de sí mismo, de la sociedad a la que pertenece y de su patrimonio natural y cultural. (p. 40)
- Caracteriza su presencia con una gestualidad corporal expresiva, se comunica mediante lenguajes artísticos particularmente emotivos; (...) (p. 56a)
- Manifiesta entusiasmo por elaborar, conocer e intercambiar conceptos, reflexionar sobre ellos y sobre las características estéticas y artísticas de los lenguajes que utiliza y del entorno natural y socio-cultural. (...) (p. 56a)
- Reconoce su estilo personal, lo aprecia, se interesa por conocer, ser crítico, cuidar y simbolizar la diversidad biológica y de su patrimonio cultural, a través del arte; (...) (p. 56a)
- Reconoce y valora la historia del arte, de la tradición local y universal; visita sitios de interés cultural, promueve actividades culturales extraescolares. (p. 57a)

4. Educación Física, Recreación y Deportes:

- Asocia las categorías de movimientos a los fundamentos de las destrezas deportivas y otras manifestaciones culturalmente determinadas. (p. 40)
- Lidera grupos deportivos, recreativos y artísticos y promueve la organización de grupos juveniles de viajes, excursiones, de protección del ambiente. (p. 58a)
- Integra las categorías de calidad y eficiencia del movimiento a los fundamentos de las destrezas deportivas y a manifestaciones estéticas y culturales. (p. 58a)
- Relaciona pasatiempos con actividades que implican trabajo creativo y comprende que el trabajo también debe satisfacer su necesidad lúdica.

5. Humanidades - Lengua Castellana: pdf. [Ninguna].

- Reconoce la literatura como manifestación en la que están presentes tanto elementos particulares de las culturas locales como elementos universales. (p. 59a)
- Establece relaciones entre las características de la obra literaria y las de otras expresiones humanas como las artes y las ciencias. (p. 60a)
- Reconoce la tradición oral como componentes de la literatura. (p. 60a)
- Utiliza selectivamente la información obtenida a través de los medios, para satisfacer sus necesidades comunicativas e interpreta elementos políticos y culturales que están presentes en la misma. (p. 60a)
- Reconoce y explica características y contextos de los medios de información de amplia difusión como el cine, la televisión, la radio, la multimedia, la publicidad, la historieta, la caricatura. (p. 60a)

6. Idioma Extranjero

- Expresa ideas y sentimientos en relación directa con la realidad en forma artística. (p. 41)
- Describe objetos, personas y eventos subjetivamente apoyándose en su imaginación creadora, fantasía y propias opiniones. (p. 41)
- Reseña temas científicos, literarios, técnicos y periodísticos. (p. 41)
- Usa la lengua extranjera para describir y analizar diferentes contextos culturales, en contraste con el propio. (p. 61a)
- Expresa ideas y sentimientos en lengua extranjera, utilizando algunas formas literarias. (p. 61a)
- Encuentra el significado básico de textos literarios, periodísticos, tecnológicos y científicos. (p. 61a)
- Participa en actividades lúdico-sociales como la correspondencia, intercambio de material informativo con personas de lengua extranjera. (p. 61a)

7. Tecnología e Informática: pdf. [Ninguna].

- Establece relaciones entre los saberes tecnológicos y los de las demás áreas del conocimiento para fundamentar conceptualmente sus propuestas para la solución de problemas tecnológicos. (p. 61a)
-

8. Matemáticas: [Ninguna].

9. Educación Ética y en Valores Humanos:

- Identifica y asume críticamente los valores de su cultura y otras. (p. 43)
- Tiene conciencia plena para su existencia en el mundo actual, con todas las circunstancias, posibilidades y limitaciones en lo personal, social y cultural. (p. 57a)
- Manifiesta apertura y respeto a propuestas éticas de diferentes culturas y discierne acerca de lo que tienen en común. (p. 58a)
- Analiza críticamente el lenguaje que expresa prejuicios o que lastima la libertad, la dignidad y el buen nombre de personas o grupos humanos en los textos de estudio, prensa, noticieros, telenovelas. (p. 58a)

Sección V.
Indicadores de logros curriculares comunes para los grados décimo y undécimo de la educación media

1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Ninguna.

2. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia: pdf. Ninguna.

- Relaciona las fuentes de los hechos con los contextos sociales, culturales e históricos en los que se produjeron. (p. 67a)
- Plantea criterios propios acerca de lo que considera más conveniente para el país, en el orden social, cultural, político, étnico, económico y ambiental. (p. 68a)

3. Educación Artística:

- Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural; confía en sí mismo y se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural.
- Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas, del pasado y de su fantasía. (p. 46)
- Emite juicios mediante ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general.
- Planifica y desarrolla actividades culturales extraescolares o desempeña labores artísticas. (p. 47)
- (...) investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente experiencias de interacción con la naturaleza, con los otros y con la producción cultural (...) (p. 69a)
- Manifiesta autenticidad en sus propuestas artísticas. (p. 69a)
- Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas, del pasado y de su fantasía. (p. 69a)
- Mantiene sin temor sus emociones ante las cosas que lo conmueven. (p. 69a)
- Emite juicios mediante ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y socio-cultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general. (p. 69a)

4. Educación Ética y en Valores Humanos: Ninguna.

5. Educación Física, Recreación y Deportes:

- Participa en la organización de proyectos y gestiona actividades recreativas, deportivas, turísticas y en general de uso de tiempo libre. (p. 71a)
- Practica el viaje en grupo, **la recreación social** y las actividades de educación física en su **tiempo libre**. (p. 71a)
- Promueve la creación de grupos juveniles para el uso creativo del tiempo libre, como estrategia de prevención del consumo de sustancias psicoactivas. (p. 71a)
- Aplica en su comunidad los conocimientos de recreación, deporte, uso del tiempo libre, salud. (p. 71a)
- Otorga importancia a las prácticas deportivas, recreativas y del uso del tiempo libre en el desarrollo de la sociedad. (p. 72a)
- Entiende lo lúdico y la ludicidad como un valor que redimensiona e impacta el propio trabajo y en general, el quehacer de la vida cotidiana y no como algo episódico y circunstancial. (p. 72a)

5. Humanidades - Lengua Castellana:

- Identifica y da cuenta de las características de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura y del sentido que tiene dentro del contexto cultural universal. (p. 49) (p. 72a)
- Relaciona los contenidos de las obras literarias, con los contextos socio-históricos en los que éstas se producen. (p. 49) (p. 72a)
- Identifica la obra literaria como producto estético y la relaciona con las demás producciones culturales. (p.49) (p.72a)
- Produce diferente tipos de texto en lo que se evidencia un estilo personal (p. 49) (p. 73a)

6. Idioma Extranjero

- Crea textos en otro idioma para la realización y participación en actividades culturales, lúdicas y sociales. (p. 50) (p. 74a)
- Participa en actividades lúdico sociales y académicas, como correspondencia, clubes de convenciones, tertulias literarias, seminarios y concursos. (p. 50)
- Reconoce en la superación de la barrera del idioma, un facilitador del proceso de interculturalidad que se evidencia cuando desarrolla actividades socio-culturales, manifiesta intereses particulares, hace proyecciones laborales y profesionales. (p. 50) (p. 74a)
- Comprende e infiere información de textos científicos, tecnológicos, literarios, periodísticos. (p. 50) (p. 74a)

7. Tecnología e Informática. Pdf. [Ninguna]

- Asume una postura crítica, creativa y reflexiva con respecto al uso de la tecnología, en la solución de problemas y en la satisfacción de necesidades humanas. (p. 77a)

8. Matemáticas: pdf. [Ninguna]

- Disfruta y se recrea en exploraciones que retan su pensamiento y saber matemáticos y exigen la manipulación creativa de objetos, instrumentos de medida y materiales y medios. (p. 76a)

Sección VI.
Indicadores de logros curriculares específicos para la educación media académica

1. Ciencias económicas y políticas [Ninguna].

2. Filosofía:

- Aplica los resultados de su *reflexión* para la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, político, **cultural**. (p. 79)
- Reconoce fundamentos del pensamiento filosófico que ha orientado y que orienta actualmente el desarrollo social, **cultural** y político del país y de Latinoamérica. (p. 79)
- Diferencia y caracteriza, algunos de los campos objeto de la *reflexión filosófica* tales como la cosmología, la metafísica, la moral, la antropología, **la estética**, la epistemología, la lógica. (p. 80)
- Analiza e integra algunas *dimensiones del ser humano* como la evolución *creativa del pensamiento*, la acción, los *sentimientos*, la tendencia comunitaria, para *comprenderse a sí mismo y comprender a sus semejantes*. (p. 80)
- Reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana de cara a *problemas fundamentales* del tiempo, la ciencia y la tecnología, para dar respuestas a interrogantes y necesidades de orden personal, **cultural**, ambiental, político, económico y social. (p. 80)

Obras referidas en el documento

Obra	Año de Publicación	Autor	Procedencia	Reconoc. (Premios)	Género y/o subgénero
Ninguna					

Fuente: Esta investigación.

Tabla 3 La literatura y el canon en el documento “Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación”

Documentos Gubernamentales:	
Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación.	
Capítulos y subcapítulos	Alusión a la literatura o campos semánticos afines
	[Para-textos]
<i>Agradecimiento</i>	[Ninguna]
<i>Mensaje del Ministro</i>	[...] Una visión nueva de la educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos. [...] Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (Artículo 76). Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano. (p. 9)
<i>Introducción</i>	Ninguna
	Cap. I. Contextualización
<i>1.1 Desde lo socio-político y lo económico</i>	Los procesos educativos son afectados por lo que sucede en el país en relación con: [...] • Valoración creciente de la diversidad étnica, cultural y ecológica como patrimonio y fuentes de riqueza. (p. 15)
<i>1.2 Desde lo educativo y lo cultural</i>	Las reflexiones sobre logros de los estudiantes de hoy están determinadas por las transformaciones que se están produciendo en los ambientes escolares. • Replanteamiento y reconceptualización del sentido y la finalidad de la educación y de su papel en el desarrollo humano, cultural , político y social. • Renovación del concepto de currículo y de su construcción como herramienta al servicio de la apropiación de saberes, del desarrollo de dimensiones y competencias humanas y de la transmisión y desarrollo de la cultura . • Nueva concepción del sentido y del papel de la evaluación y nuevas prácticas al respecto. Este cambio está siendo posible gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de logros desde las diferentes dimensiones y competencias de desarrollo humano, desde la apropiación de los saberes específicos y desde los procesos culturales que por ellos van siendo posibles. (p. 16)
<i>1.3 Desde la gestión pedagógica de la institución educativa</i>	Los esfuerzos y recursos dedicados a mejorar la gestión escolar van consiguiendo comprensiones como las siguientes: • La escuela, antes que gestión administrativa, exige una adecuada gestión pedagógica para hacer posible lo que social y culturalmente se espera de ella. • Más que un centro de saberes o de didácticas, la escuela está llamada a concebirse y a gestionarse como un proyecto cultural al servicio del desarrollo humano vivido en y desde cultura s locales a través de la identificación y apropiación de las necesidades básicas de aprendizaje y de las necesidades básicas culturales . (p. 16)
<i>1.4 Desde lo curricular</i>	Ninguna.

1.5 Desde lo evaluativo	Ninguna.
Cap. II. Conceptualizando sobre logros e indicadores	
2.1 Antecedentes	Ninguna.
2.2 Hacia un concepto de logros e indicadores	Ninguna.
2.3 Logros, indicadores de logros e identidad cultural	<p>Las fuentes para establecer los logros esperados de una institución escolar son diversas. Podemos señalar algunas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación real del país. A propósito la Misión CED comenta: “Ante la embrollada y sombría situación en que vivimos hace falta presentarle a la juventud metas arduas y atractivas para su creatividad y su energía. Porque la creatividad de los colombianos no está en discusión. Lo que se halla en tela de juicio es la utilización ética de esa creatividad (...) nuevas metas de sobresalir internacionalmente por sus hallazgos científicos y tecnológicos; de educarse larga y profundamente (...) en distintas áreas del conocimiento, el arte o el deporte y saborear a plenitud los frutos de la cultura; así como las metas de dominar las estrategias modernas de gestión para fundar y liderar empresas exitosas y flexibles, que aprendan del medio, se transformen y transformen el país.” (Vasco, 1994) • La necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra. La necesidad es creada por los múltiples cambios que se suceden en el mundo y las posibilidades están dadas por los mayores conocimientos sobre el ser humano y por los procedimientos más efectivos para lograr el desarrollo humano. (p. 23) • Los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, de sus familias y de sus comunidades que pueden ser complementarias o sencillamente diferentes de las que aparezcan explícitas en los documentos oficiales de la institución o de alguna instancia del Ministerio de Educación. Las mayores posibilidades de logro se relacionan con esos intereses y expectativas. La sociedad colombiana ha expresado recientemente demandas educativas sobre aspectos fundamentales como son la formación en valores, la capacidad de convivir con otros y con la naturaleza, la capacidad de aprender, la prevención del alcoholismo y el fomento de la lectura. (p. 24) [...] <p>Los logros e indicadores de logros nacionales tienen como base un propósito claro de búsqueda de identidad cultural nacional. La identidad cultural y educativa se forma por los procesos sociales y es necesario tomar conciencia de que como país poseemos una identidad que puede ser mantenida, modificada o cambiada a través de procesos sociales. Los procesos educativos son parte de esos procesos sociales. (p. 24) [...]</p>
2.4 Los indicadores de logros son necesarios	Ninguna.
2.5 Los indicadores de logros previstos orientan la elaboración del currículo	<p>[...] Los indicadores nacionales se refieren a competencias, conocimientos, valores o sabe-res que son necesarios o que convienen a todos porque son transculturales. Ejemplos de ello son los procesos orientados a desarrollar la autonomía, las capacidades para razonar, tratar conflictos, comunicarse o interactuar con los demás. [...]</p> <p>La práctica permite evidenciar los currículos como construcciones sociales que son determinadas por las ciencias, la tecnología, las tradiciones, las experiencias, los saberes, los requerimientos de la sociedad, las necesidades sentidas y las expectativas de una comunidad en un lugar y en un tiempo determinado. Permite evidenciar,</p>

además, que el currículo debe tener en cuenta las exigencias y las posibilidades a las que están sometidas la escuela y las personas fuera de su municipio, fuera de su país. Quien hace un currículo aprende también que su elaboración incluye un proceso de selección de elementos de la **cultura** que se consideran valiosos para que sean conocidos, analizados, conservados o superados por los estudiantes. Los elementos de la **cultura** que sean seleccionados deben ser organizados de acuerdo con principios pedagógicos y psicológicos para que el currículo sea pertinente y significativo. Otra forma de comprender y asumir el currículo es como una hipótesis de trabajo. Si la comunidad elabora el currículo como una propuesta que se va a someter a prueba tendrá la mente abierta para captar lo pertinente, lo alcanzable y lo que requiere ser modificado o suprimido. Esa variedad de comprensiones acerca del currículo facilitan la atención a la diversidad **cultural**, a los cambios permanentes en la ciencia y la **cultura**. (p. 26) [...]

2.6 Los indicadores de logros curriculares se perciben, se captan y en algunos casos se pueden medir

En las últimas décadas se han propuesto estrategias alternativas de evaluación entre las que figuran la de portafolios y el desarrollo de proyectos. Con ellas se pretende valorar directamente la **producción** del estudiante en tareas significativas y relevantes para su vida. Dichas estrategias tienen en cuenta pruebas de ejecución, observaciones, preguntas de respuesta abierta y no estructurada, exposiciones, entrevistas, relatos de vida, trabajos informales, experimentos y salidas de campo, entre otras. Al estudiar y analizar esos trabajos se pueden percibir muchos indicadores. [...] (p. 27)

2.7 Los indicadores de logros referentes para la evaluación

[Ninguna].

Cap. III. El desarrollo humano como base de los indicadores de logros

3.1 Introducción

[...] Los establecimientos educativos son lugares por excelencia para interrogarnos acerca de quiénes somos como personas, como grupo social, como país y como ciudadanos del planeta tierra. Interrogarnos, observar y dialogar sobre lo que cada **cultura** y cada etnia entiende y quiere decir cuando habla de lo humano, cuando espera que los demás reconozcan y valoren la diversidad y al mismo tiempo comparte la propuesta de trabajar por un proyecto de nación colombiana. Interrogarnos, explicitar y analizar lo que queremos llegar a ser tanto en lo personal como en lo comunitario. (p. 31) [...]

Son muchos los elementos **culturales** que contienen respuestas para ese tipo de preguntas. Las cosmovisiones, las teorías antropológicas, psicológicas, pedagógicas y también los mitos, algunos ritos, los cuentos, las artes reflejan lo que pensamos, hemos vivido y proyectamos como personas y como grupo.

Como apoyos para las reflexiones sobre quiénes hemos sido y somos hay abundante **materia** escrito; se señalan tres que pueden resultar útiles: *Un mundo jamás imaginado*, *Por un país al alcance de los niños* y *Pensando en lo humano*. (p. 31)

3.2 Lo humano y la humanización

[...] La búsqueda de explicación de lo humano ha avanzado por caminos más complejos hacia la comprensión del hombre como un ser único, total y abierto al mundo, a los demás hombres y a posibilidades inéditas que lo trascienden en el tiempo y en el espacio. Asumimos pues al hombre como un ser único, cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones, de las que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su **subjetividad**, en la construcción y materialización de sus propias aspiraciones y en la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual humaniza su mundo y construye la historia. La educación es un proceso eminentemente humano y social. Se educan los hombres; los animales se adiestran o se domestican. Lo humano y social de la educación pertenece a la esencia misma de la naturaleza humana y se expresa como factor de Educabilidad. (p. 32)

Principios y fundamentos [Ninguna]

La persona humana es un ser incorporado

[...] Nuestro crecimiento personal es una tensión permanente, una búsqueda incesante de emancipación de las determinantes que la naturaleza le impone a nuestra **expresión** corporal, la cual en la medida en que es apropiada conscientemente, en que es ocupada en sus espacios y potencialidades por nuestra conciencia se convierte en conquista del ser personal y fortalece su propia manifestación y crecimiento.

La conquista del ser personal pasa por la conquista de las potencialidades del cuerpo y lo ordena al equilibrio, a la fuerza, a la potencia, a la resistencia, a la **expresión** fina, al control de su capacidad motora y en general al manejo de su **expresión** corporal. Así pues, existimos subjetivamente porque existimos corporalmente, no podemos pensar sin ser, ni mucho menos ser sin el cuerpo. (p. 33)

El ser personal como existencia incorporada, transforma la naturaleza física y **material** y se emancipa de ella en un proceso progresivo de humanización que resulta de comunicar, por su actuar en el mundo, **su propio universo personal**. La persona humana no se relaciona con la naturaleza en condiciones de exterioridad, sino que establece una relación dialéctica de intercambio y de ascenso. El hombre ejerce presión sobre la naturaleza como el avión sobre la gravedad para liberarse. [...] Nuestra existencia incorporada como lugar de la armonía es, en primera instancia, percibida como plenitud, luego como diferencia y luego como universal; el cuerpo se hace por la personalización, lugar de admiración y de belleza, se descubre así mismo como portador de la belleza que experimenta en sí y en los otros, desde un sentimiento sublime de respeto y admiración, que crea en el proceso de apropiación de la experiencia corporal; lo bello se hace aceptación, gozo, proyección creadora, comunicación abierta y sensible del ser personal. El cuerpo se convierte en lugar de creación de lo **estético**, de apropiación y manifestación de la belleza, en cuanto **expresión** y contribución a la armonía, materializada como mismidad. (p. 34)

La persona humana es un ser singular [Ninguna]

La persona humana es un ser histórico abierto al mundo y a los demás hombres

La **expresión** histórica y social del ser humano es un permanente movimiento desde dentro hacia los demás hombres, es un encontrarse, confrontar, interrogar, preguntar al mundo y a los demás hombres, la experiencia principal de la persona humana en esta dinámica de socialización y de historización es la experiencia del tú y del nosotros, que preceden al yo y que lo continúan. Es decir, es por naturaleza una experiencia de comunicación, que llena de sentido su propia existencia, experiencia de comunicación que no existe sino como una experiencia en perspectiva de universalidad, de totalidad, en la cual construye su ser con otros, desarrolla la **cultura** y proyecta al infinito su propia capacidad de ser.

En este acontecer la persona humana descubre los límites de su actuar y se potencia como un ser autónomo (ley de sí mismo) y descubre el sentido de la libertad, como capacidad de actuar intencionalmente y de poner finalidades y límites a su propio actuar y al actuar de los demás.

La auténtica libertad es un compromiso consciente del hombre que expresa nuestra capacidad de formular nuestros propios fines y de poder elegir los mejores medios para alcanzarlos.

Así mismo, la libertad le permite reconocerse en sus propias condiciones sociales, **culturales** e históricas y en la necesidad de optar por mantener o transformar las realidades que lo limitan. La libertad se fundamenta en nuestra capacidad para elegir y es una conquista permanente que nos permite desenmascarar y superar las esclavitudes que creamos o en las cuales nos insertamos, por efecto de nuestra condición histórica. En la confrontación y en la integración, el ser humano se descubre así mismo, como dominado por su condición natural y descubre los límites sobre los cuales proyectar su conocer y su actuar; pero igualmente se descubre como ser ilimitado y crítico, es decir, capaz de entender y producir crisis a toda estructura que lo esclaviza, sea ella **cultural**, social o política; por su capacidad de interrogar descubre la violencia humana en todas sus manifestaciones; vivencia la guerra como oposición violenta de las diferencias con sentido de dominación, percibe su secuela de desintegración y de muerte y se ubica en el conflicto. Por su capacidad de interrogar

se descubre empobrecido, deshumanizado, despersonalizado en la medida en que asume las odiosas diferencias que socialmente alimentan la negación de unos seres por otros, sobre la base de la instrumentalización de la persona humana, se descubre desespersonalizado, deshumanizado. (pp.35-36)

La persona humana es responsable

En cuanto ser libre la persona humana es un ser capaz de crear y dar respuestas a los diferentes interrogantes que formula en su existencia. Ser responsable es ser infinitamente capaz de construir y dar respuestas. Responder es una actividad consciente de la persona humana que le permite salir de sí misma para fijar en la naturaleza, en la comunidad y en la historia su propia huella, fijar su propia impronta. La responsabilidad compromete la totalidad de la persona humana en las dinámicas de transformación y cambio de su propia cultura. La cultura es la materialización de la responsabilidad humana, por cuanto es la significación cotidiana de las respuestas construidas por el hombre. El cambio, la transformación de la cultura es el mayor ejercicio posible de responsabilidad a que está convocada la persona humana. Ser responsable es volver sobre lo construido para descubrir su efectividad en la consolidación del nosotros, en el aquí y ahora de la historia. Toda respuesta como actuar en el mundo es materialización del universo personal. Pero toda respuesta entraña sus propios límites, lo nuevo surge de lo que ya es, pero no se concreta sin superar lo existente.

La persona humana responde desde su naturaleza existencial, con respuestas que surgen de sus instintos o de su conciencia de ser. Su búsqueda de humanización es su proceso de personalización, en el encuentro de todo tipo de respuestas que la lleven a volverse sobre sí en una permanente dinámica de reflexión, para fortalecer su actuar hacia los otros o con los otros, y así confrontar lo que es con lo que cree ser. La mismidad de su proceso se hace yo en la medida en que descubre a otros y construye con ellos el espacio del nosotros en la significación de familia y comunidad. Este responder le permite encontrar el límite de su propio actuar, desde cuya naturaleza encuentra lo que no tiene determinación, lo que no tiene límite, lo infinito, lo eterno. (p. 36)

La persona humana es un ser activo y creativo

El movimiento permanente de personalización es ya por sí un proceso activo. Lo personal se construye mediante un movimiento en el cual, la mismidad de la persona sale de sí mediante la actividad creadora y transforma el mundo de algo en sí en algo para sí, con significado propio. Por este movimiento la persona humana humaniza su mundo, se relaciona con los otros, satisface sus necesidades y construye sentido, es decir, la persona humana es en sí misma actividad consciente y por cuanto descubre y transforma lo real, desde su propia condición y libertad, es capaz de crear significado e imaginar y potenciar infinitas respuestas creativas inéditas y totalmente novedosas como manera de consolidar su presencia en el mundo. (p. 36)

La persona humana es un ser lúdico

El actuar de la persona humana no se realiza siempre con intencionalidades precisas o intereses definidos. Muchas de las actuaciones personales son para lograr la afinación de ser con su experiencia interna de armonía. (p. 36)

Requiere encontrar en su experiencia un lugar para recuperarse a sí mismo en aquello que lo proyecta a gozar, a aprehender y a vivenciar las relaciones, las significaciones y las comprensiones sin sentido. Requiere gozarse de la manera como hace consciente el ejercicio de su personalización. El disfrute de la vivencia del actuar humano se hace alegría sensible. Sentirse contento es un estado de apropiación lúdica que permite a la persona humana encontrarse con su ser, ser él mismo en un proceso en el cual, permanentemente, se descentra por el tiempo y por el espacio, se enajena y sobre el cual debe actuar intencionalmente para recuperar su propia identidad, liberándose de las tensiones que lo dividen, lo presionan y lo incitan a la expresión enajenada de su ser. El juego, el disfrute, el gozo, son la antesala de la creación por ser la mejor experiencia de la recuperación de la identidad. (p. 37)

3.3 Hacia un concepto de desarrollo humano

[...] Con el ánimo de contribuir a esa búsqueda se incluyen a continuación algunas ideas basadas en un documento de la UNESCO: El desarrollo humano puede entenderse como “un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente” (Pérez de Cuellar, 1996, p. 8) que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos. (p. 37) [...]

El desarrollo humano es pues una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones **materiales** tangibles de las que disponen las personas (bienes, servicios), todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y **creativos** o en actividades sociales, **culturales** y políticas. Por ello la calidad de vida que hace posible el desarrollo humano requiere también de los aspectos intangibles propios de las sociedades modernas (seguridad, justicia social, sentido de pertenencia). (Corredor, 1995, p. 40) (p. 38) [...]

Hablar de desarrollo humano requiere ir más allá de la atención a las dimensiones personales para atender lo **cultural**.

El desarrollo, para que sea humano, ha de estar fundamentado en y desde la **cultura** o las **culturas** de pertenencia de los grupos donde se promueve y estimula. La ignorancia de principios, valores, convicciones y tradiciones **culturales** de un grupo humano en una propuesta educativa con propósito de desarrollo integral, constituye un fuerte freno al logro del propósito. (p. 38)

La búsqueda del desarrollo personal es simultánea y dependiente del desarrollo social. Los seres humanos necesitamos aprender a interesarnos y a participar en un proyecto común, un proyecto de grupo, un proyecto de sociedad. La educación que se lleva a cabo en los centros educativos recibe influencia de las tradiciones, las leyes, la **cultura** y sus valores predominantes.

Las épocas y los acontecimientos históricos dejan también su huella en los sistemas educativos. Éstos deben atender múltiples tensiones entre las cuales están la necesidad de conservar ciertos valores o elementos **culturales** por el papel que juegan en la cohesión del grupo y la necesidad de innovar para que la educación sea pertinente y responda a las características del momento histórico y **cultural**.

El desarrollo de la capacidad de vivir juntos requiere reconocer y valorar a los otros como personas, como interlocutores válidos; requiere la comprensión de la diversidad como una riqueza. Cuando la diversidad se entiende así se pueden ampliar los conceptos sobre convivencia y las cosmovisiones. A propósito, conceptos de desarrollo como los comentados anteriormente han de complementarse o modificarse con otros entre los cuales puede consultarse el de aquellas comunidades indígenas que comparten un proyecto de vida, poseen una identidad, un sentido de pertenencia y unos criterios para relacionarse y usar la naturaleza, tales que les han permitido convivir con ella durante milenios.

Si la educación es un proceso **cultural** y social debe incidir en la forma como las personas y los grupos asumen la vida y emplean procedimientos cada vez más humanizados (diálogo, concertación, cumplimiento de acuerdos, reconocimiento de dificultades) para tratar asuntos de interés común. La cooperación entre grupos y pueblos con intereses muy diversos sólo es posible si todos comparten ciertos principios acerca de la convivencia pacífica, el pluralismo, el valor de la creatividad, de la autonomía, papel de la educación, manejo de la economía, uso del capital medio ambiental y la responsabilidad.

Por tanto, el concepto de desarrollo humano que se ha de implementar en la práctica educativa ha de estructurarse con base en las **culturas** de los grupos y comunidades sujeto del mismo y suponer la paulatina formación de la conciencia crítica para renovarlas y dinamizarlas para que respondan a las necesidades y expectativas humanas en cada momento histórico. (p. 39)

4.1 Dimensión corporal

[...] En la dimensión corporal se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la **cultura**, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, **estéticas**, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación. (p. 41)

[...] Las estructuras perceptivas tienen como función especializada la relación del hombre consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Estas relaciones desarrollan en conjunto la capacidad perceptiva que involucra la sensibilidad y el movimiento. (pp. 41-42)

[...] El lenguaje permite la comunicación, creación y aprendizaje de experiencias corporales con significado e intención dando lugar a relaciones y acciones que se hacen, cada vez más, distintas y complejas, constituyéndose y transformándose en el entramado de la **cultura**.

La dimensión corporal se desarrolla según la **cultura** y la sociedad en que se vive. Se desarrolla y se expresa mediante relaciones y acciones que se influyen mutuamente, dando lugar a las experiencias corporales que corresponden a unas condiciones histórico-sociales y **culturales** que mantienen o transforman su significado. (p. 42)

[...] Es en la relación donde la acción adquiere significado y sentido. Puede decirse que relación y acción son elementos de un mismo proceso que se podría denominar experiencia, entendida ésta como actividades conscientes con propósitos y significados. El proceso de la experiencia implica establecer relaciones con la historia previa y proyectiva de lo que hacemos y sus consecuencias. Por tanto, la sola acción no constituye experiencia, ya que ésta implica cambio, pero el cambio es una transición sin sentido, a menos que se conecte con las múltiples consecuencias que surgen en él, cargadas de significado. (p. 43) [...]

Las aclaraciones anteriores permiten comprender la **cultura** como factor determinante de la dimensión corporal y como construcción dinámica y permanente de la cual el hombre es **autor**, actor y observador. La **autoría** tiene que ver con la capacidad creadora de nuevas relaciones, acciones y significados. La actuación es, en sí misma, la acción o medición de la creación a través del lenguaje y sus múltiples manifestaciones. La observación está relacionada con la opción que se asuma: observador crítico u observador pasivo. El observador crítico es quien toma distancia y reflexiona, para conocer, comprender y recrear lenguaje y significado. El observador pasivo es aquel que abandona su opción de ser **autor** y actor para convertirse en un espectador. (p. 43) [...]

Así por ejemplo, lo estético es comúnmente entendido como la apreciación de los hechos, fenómenos o eventos desde los criterios de bonito y feo, o lo relacionado con la apreciación del arte, entendido éste como producto comercial regido por estereotipos y cánones que bloquean, anulan, limitan, encasillan la experiencia **estética**. Frente a esto se propone como perspectiva concebir la experiencia **estética** como el sentir profundo: agrado, desagrado, asombro, éxtasis, rechazo, etc., de todo aquello que nos llama la atención y genera sentimientos, esto es, lo que no nos es indiferente. (p. 43) [...]

Finalmente, aunque la **lúdica** no ha sido considerada dentro de las dimensiones del desarrollo humano en este documento, es necesario dedicarle un espacio en el proceso de reflexión de la dimensión corporal dado el papel que ésta tiene en la **recreación** y transformación de la **cultura**.

Aceptando la propuesta de Roger Callois (1967) que *paidia* es la fuerza natural que impulsa a jugar y es expresada en las manifestaciones espontáneas del instinto del juego frente a la cual actúa el *ludus* o predisposición del ser humano a sentir gusto por la dificultad gratuita, entendida ésta como la presencia de un ambiente de holgura, riesgo, azar, vértigo y libertad; la conjunción de *paidia* y *ludus* da como resultante la actitud **lúdica**.

En este orden de ideas se comprende la actitud **lúdica** como uno de los resortes principales del desarrollo de las manifestaciones más elevadas de la **cultura**. Por tanto, la palabra juego, que comúnmente es asociada con la **lúdica** y con la actividad específica que nombra, es necesario entenderla como la totalidad de símbolos, de figuras o de los instrumentos necesarios para el funcionamiento de un conjunto complejo combinando así las ideas de límites de libertad y de invención. (p. 44)

Procesos de la dimensión corporal

a. Procesos de formación y desarrollo físico y motriz [Ninguna]

b. Habilidad práctica [Ninguna]

c. La experiencia corporal

Como ser social el hombre se constituye de acuerdo con su **cultura** y las situaciones de su propia vida que determinan los aprendizajes sociales directos influidos o no por la educación. La experiencia corporal se comprende como la **cultura** que cada sociedad y cada persona tiene sobre lo corporal en cuanto a sus hábitos corporales, el uso social del cuerpo, las técnicas corporales, las concepciones éticas y **estéticas** y los elementos de sensorialidad relacionados con la percepción de los fenómenos de la corporalidad, incluso la fantasía y la imaginación. (p. 45) [...]

d. La experiencia lúdica

Lo lúdico adquiere pleno sentido en la dimensión corporal como manifestación de relaciones de lo biológico con la **cultura**. Comprende procesos de carácter **recreativo** del hombre y su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la **cultura** y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y re-crea una **cultura**.

La experiencia **lúdica** comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo, con los otros y con los símbolos.

Estos procesos que se dan a través de diferentes manifestaciones son la base de la actitud **recreativa** fundamental para la creación y la **expresión** humana. (p. 45)

e. La inteligencia corporal-kinestésica y la inteligencia espacial [Ninguna]

Ejemplos de indicadores de logros sobre procesos de la dimensión corporal de acuerdo con la resolución 2343 de 1996 [Se omite este apartado dado que ya se abordó la resolución referida]

4.2 Dimensión cognitiva

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la dimensión cognitiva del ser humano?

[...] Las teorías del desarrollo cognitivo giran alrededor de problemas tales como: ¿de qué manera se desarrolla la cognición?, ¿cuál es el papel del medio ambiente y de la interacción social y afectiva en este desarrollo?, ¿cuál es la relación entre estos factores externos frente a los internos? Hasta hoy, no existe una posición unificada frente a estas problemáticas lo cual hace que coexistan diferentes paradigmas. (p. 47)

[...] Si se piensa en la tarea de comprender una **lectura**, las estrategias metacognitivas (metacomprensión) serían las que permiten saber qué se necesita saber para comprender, qué está pasando mientras se lee, cuál es el estado propio de comprensión del texto (darse cuenta durante el proceso si se está comprendiendo o no), cómo regular el proceso de la **lectura** si (hay necesidad de devolverse, por ejemplo). [Tomado de la cita] (p. 48)

¿Es importante desarrollar la cognición en la escuela?

Se sabe que hoy en día las diversas instancias sociales como empresarios, centros de investigación, comerciantes y el mismo Estado, requieren trabajadores y empleados críticos, innovadores, **creativos**, capaces de sortear situaciones y exigencias siempre nuevas en una sociedad tan cambiante como la contemporánea. Pero, ¿cómo esperar que un empleado innove procedimientos en su trabajo a partir de los ya conocidos, que los ciudadanos tengan criterios para votar por personas que verdaderamente representen sus ideas de cómo debe funcionar la ciudad, que las fábricas y empresas colombianas aumenten sus índices de creatividad y de productividad, que los padres sepan establecer criterios para ver con sus hijos televisión, que nuestros científicos hagan investigaciones de punta, si desde la escuela esto no se implementa?

Se ha comprobado que aprendemos con mayor facilidad a ser críticos observando cómo se hace la crítica por parte de alguien que lo sepa hacer (es decir, un experto); aprendemos a crear soluciones nuevas a un problema (y la vida es un conjunto de problemas que deben ser resueltos por cada individuo y por grupos de éstos) si existen condiciones que favorezcan esta tarea guiadas por sujetos que ya lo han hecho, y que aprendemos a producir un documento, si esto es jalonado por un productor experto de textos. Así las cosas, es en la escuela donde debemos crear situaciones en las que expertos guíen a los niños, o si no: ¿cómo esperar que el adulto del mañana pueda hacer estas tareas adecuadamente? (p. 49) [...]

Probablemente, el problema es que hemos supuesto que el desarrollo conceptual y la capacidad crítica serán procesos que se irán dando a medida que se trabajen los contenidos. Es como si se pensara que los contenidos por ellos mismos, y no la manera como propiciemos su interiorización, desarrollarán el pensar. Así, los profesores hemos estado muy centrados en la enseñanza de los contenidos curriculares y, por tanto, más centrados en el producto de los estudiantes que en el proceso mental por medio del cual están reconstruyendo el conocimiento.

Nos gustaría presentar algunos elementos que enriquezcan la mirada sobre el cómo hacer para que el sistema educativo desarrolle sujetos eficaces, críticos y creativos en las actividades que la sociedad propone, es decir, cómo desarrollar la dimensión cognitiva de nuestros escolares. (p. 49)

[...] ¿qué pasos mentales siguen los niños en la producción de textos y en qué orden, por ejemplo, en niños de primero, en la producción de un texto narrativo? [...] (p. 50)

[...] Vemos con esto último que la dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa están íntimamente ligadas: el lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento formal, es mediante el lenguaje que los sujetos son críticos y analíticos, es mediante el lenguaje que los sujetos formulan soluciones a problemas nuevos. En fin, conocimiento y lenguaje serán dos esferas de continua interrelación. (p. 52)

4.3 Dimensión comunicativa³

Lenguaje, significación, comunicación

[...] En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 53)

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972) que introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos [...] Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. (p. 53-54)

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. [...] (pp. 54)

³ La mayoría de los apartados del numeral 4.3 “Dimensión Comunicativa”, son retomados sin presentar diferencias importantes en el contenido en el documento *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, donde sólo se observan pequeñas variaciones en muy pocos términos y nuevos párrafos en los que se amplía la información.

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico. (p. 54)

Hacia la significación

[...] Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. [...] (p. 54)

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. [...] (p. 55)

[...] En nuestra perspectiva pedagógica privilegiamos la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que así se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística. (p. 55)

[...] En este sentido la lengua, más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo...” (Eco, 1992:287)⁴ (p. 56)

Por otra parte, esta idea de la significación como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje, y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos, está muy cerca de la concepción vygotskyana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto. (p. 56)

a) Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales... Estos sistemas de significación son contruidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela. Respecto a los sistemas de significación, es posible pensar en cuatro niveles de manejo de los mismos: (p. 56)

- ***Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación:*** Lectura, escritura, oralidad, imagen. (p. 56)
- ***Un nivel de uso de estos sistemas en contextos comunicativos.*** Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen... y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios

⁴ Esta cita no pertenece a la investigación sino al documento referenciado.

de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone la madurez de unas competencias sintácticas, semántica, pragmática, enciclopédica e ideológica presentes en los actos de comunicación y significación. (p. 56)

- **Un nivel de explicación del funcionamiento del código y los fenómenos asociados al mismo.** Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. Es el caso de la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática. Desde estas perspectivas, que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. [...] Por ejemplo el estudio de la oración simple en el grado cuarto de primaria tiene sentido si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro que en este nivel estamos hablando del lenguaje como objeto de estudio. (p. 57)
- **Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación.** [...] Por ejemplo, en el caso de la producción textual, estamos hablando de procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor, o de aspectos como la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular. (p. 57)

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje la construcción de la lengua escrita, el lenguaje oral, la imagen, sistemas convencionales como las señales de tránsito, la publicidad, la historieta, la caricatura, el cine, la televisión, la multimedia, los juegos... (p. 57)

b) Un eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación; no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto. Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos: (p. 57)

Procesos referidos al nivel intratextual que tiene que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos [...] En el texto narrativo prima, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. (pp. 57-58)

Procesos referidos al nivel intertextual que tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores... (p. 58)

Procesos referidos al nivel extratextual en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto”. (p. 58)

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el reconocimiento de diferentes tipos de textos; el reconocimiento de microestructuras, macroestructuras y léxicos particulares a los textos; la reconstrucción de los contextos de comunicación en los que aparecen los textos; el reconocimiento de las intenciones y funciones sociales de los textos; el establecimiento de relaciones entre el texto y otros textos. (p. 58)

c) Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos implicados en la ética de la comunicación [...]

Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad **cultural**. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, **culturales** y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. El trabajo sobre las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo del lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg. [...]

En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediada por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: Los deberes y derechos de la comunicación; los principios básicos de la interacción; las funciones sociales y políticas del lenguaje; la relación entre lenguaje y poder; los usos sociales de los discursos; la formación de una postura crítica frente a los medios de información

d. Un eje referido a los procesos estéticos asociados al lenguaje

Este eje tiene relación con el desarrollo del sentido estético entendido como la formación de un criterio frente al arte; claridad sobre los usos sociales del arte, en particular de la **literatura**; claridad sobre el sentido de la **obra** de arte tanto en el contexto **cultural** local, como nacional y universal.

Por otra parte, en este eje se abordan procesos como el desarrollo de la creatividad y la mente flexible, así como la puesta en escena de la subjetividad, lo mismo que el desarrollo de un estilo personal en el uso del lenguaje.

También se pueden trabajar en este eje procesos referidos al respeto por el arte en sus dimensiones **cultural** y social, lo mismo que su interpretación desde estas dimensiones.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el conocimiento y uso de recursos **literarios**; el uso del lenguaje con fines estéticos: disfrute de la **lectura** y la **escritura** como actos de creación; el acercamiento a la **literatura** clásica; la maduración del estilo; el conocimiento de la historia de la **literatura** en relación con la historia social del arte; el reconocimiento de estilos en diferentes épocas y **autores**. (p. 59)

e) Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

[...] Y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Estas herramientas son **culturales** en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad **cultural** de estas herramientas

respecto a la aparición de los sujetos particulares. [...] A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares dependiendo de los contextos socio-culturales locales, se tiene acceso a través de la mediación social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado.

Para el caso del lenguaje –ese instrumento psicológico superior en términos de Vygotsky– su existencia cultural está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso... De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas del pensamiento. De esta manera el niño va construyendo su historia cultural y se va integrando a la historia filogenética humana. (p. 96)

Otra idea importante en este eje es el planteamiento de David Perkins sobre la “cultura del pensamiento”. Este autor señala la necesidad de construir en las aulas de clases una cultura del pensamiento que consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero su significado generalmente no es claro. Según Perkins, basado en investigaciones de aula, llenar de sentido estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Para este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo. (pp. 96-97)

A manera de cierre

Contexto actual de la discusión ética

Los diferentes intentos de explicar y comprender la sociedad que vivimos, de clarificar las tareas del hombre contemporáneo, se relacionan en uno u otro sentido con la crítica de la herencia ética de la Modernidad que se encarnó en los ideales de libertad, solidaridad, igualdad y justicia. Se habla así de crisis de la Modernidad. Y de forma particular se puede decir que lo que parece estar en crisis es la herencia cultural de ese momento de apogeo o culminación de la Modernidad que fue la Ilustración. Frente al peso de la tradición en las sociedades pre-modernas y bajo un fuerte cuestionamiento de todo absolutismo eclesiástico o político, la Ilustración significó ante todo una actitud de confianza en la razón, a la luz de la cual crece el sueño, la utopía de la emancipación del hombre. Y junto a ella surge la orgullosa conciencia de una individualidad autónoma, capaz de emanciparse de toda tradición y tomar las riendas del destino de la humanidad, movida hacia un progreso ininterrumpido de la libertad, dignidad y felicidad; en síntesis, la Ilustración representó una profunda confianza en el poder de la razón para promover la mejora del hombre y de la sociedad. (p. 62) [...]

Ética y educación [Ninguna]

El sentido de la educación

[...] En las diversas perspectivas teóricas sobre la educación, podemos encontrar una gran diversidad de criterios alrededor de los cuales se teje la fundamentación de cada teoría. La libertad, la igualdad, la justicia, la autonomía, la felicidad, la perfección, la dignidad humana, el desarrollo integral, la plenitud humana, la emancipación, el hombre nuevo, son algunos de estos valores. [...]

La formación en valores

[...] Las rupturas que se han dado a nivel social y **cultural**, a nivel de los referentes simbólicos, de las representaciones sociales hacen difícil la transmisión a las jóvenes generaciones de puntos de mira, de orientaciones en la búsqueda de sentido, de valores propios con el fin de asegurarles que el hecho de vivir tiene una significación y un precio inestimable. Algunos en el contexto individualista y competitivo que vivimos logran darle a su existencia un sentido, un valor; otros un poco desorientados, en ambientes de abandono, se sienten necesitados de pasar por una confrontación real o metafórica con la muerte, con la toma de riesgos cuyas consecuencias individuales y sociales pueden ser graves. Y el problema de padres y maestros es el mismo respecto a esta incertidumbre frente a los valores y a esta profusión y confusión de sentidos. Cómo discernir lo que es justo y lo que puede darle fundamento a una existencia, cómo transmitir las exigencias y obligaciones de la vida social. La crisis de los jóvenes no puede comprenderse sino relacionándola con la crisis de sentido por la que atraviesan nuestras sociedades. Las dificultades referidas a la esfera de la **cultura** (transmisión y construcción de saberes y valores) se ven agravadas por aquellas que provienen de los factores sociales, económicos y políticos. [...]

La formación moral incluye no sólo el desarrollo de la racionalidad moral, es decir la capacidad de explicar y sustentar con juicios racionales (juicios morales) nuestras acciones, y las de los demás. Incluye también dentro del proceso de socialización y apropiación **cultural**, la inscripción en una normatividad y la adopción de determinados valores morales, que se expresan en sentimientos, juicios y comportamientos morales. Esta transmisión de generación en generación se realiza a través de distintos medios dentro de la cotidianeidad y la convivencia. Pero también la formación moral tiene que ver, de manera muy importante, con la posibilidad del ser humano de erigirse y reconocerse como constructor de valores morales. La constitución del hombre como sujeto moral no se define en términos simplemente de responder a unas exigencias que le plantea la sociedad (padres, maestros y otras autoridades) de una moralidad externa, se define principalmente en términos de sus posibilidades de una moralidad autoimpuesta, de darse él mismo los criterios (valores o principios) que orienten su actuar. (p. 66) [...]

El desarrollo moral. [Ninguna]

Educar en y hacia la autonomía moral e intelectual [Ninguna]

4.5 Dimensión espiritual

La presencia en todas las **culturas** de valores estéticos, morales, espirituales y religiosos constituye la evidencia de lo que convencionalmente se denomina la dimensión espiritual de los seres humanos y de los grupos y sociedades de que forman parte. (p. 72) [...]

Valores espirituales en la Ley 115 General de Educación [Ninguna]

Conceptualización de la dimensión espiritual del desarrollo humano

[...] Así mismo, se trata de caracterizar esta dimensión espiritual como diferente de las dimensiones que afectan la formación ética, la formación moral y la formación en valores estéticos (Ley 115, Art. 92).

El hecho de que el ser humano sólo pueda existir por la **cultura** creando y renovando las **culturas**, es la evidencia de que su naturaleza es en su integralidad espiritual y que la dimensión corporal que hace presente su espíritu en el mundo y por tanto en la historia, es su **expresión** tangible y su medio de comunicación.

Todas las dimensiones del desarrollo humano que se explicitan en documentos **autorizados** de orden educativo (corporal, ético, cognitivo, estético, por ejemplo), tienen la impronta del espíritu humano y están estructuradas por él mismo.

Y ¿qué es lo que caracteriza en general el espíritu humano? Lo que caracteriza al espíritu humano es la subjetividad, la interioridad y la conciencia, que se manifiestan en su inteligencia y en su voluntad que determinan su sensibilidad por la verdad, la belleza y la bondad. (p. 73) [...]

La dimensión espiritual del ser humano es aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia, a la de la **cultura**. Se trata de valores y convicciones no

negociables y por las cuales se puede estar dispuesto a dar inclusive la propia vida. (p. 74)

Los procesos [Ninguna]

Logros

[...] Como ejemplo de logros en la educación básica y media podrían señalarse: [...]

- Admiración e interés por el estudio de las ciencias humanas y de la cultura. [...]
- Respeto y valoración de las expresiones humanas que denotan plenitud, felicidad, emoción y admiración, o por las que denotan angustia, miedos, temores, búsquedas de la comprensión y superación de las situaciones límites de la vida personal o de la vida colectiva de grupos y comunidades. (p. 76)

Indicadores posibles

Como ejemplo de posibles indicadores de logro podrían señalarse: [...]

- Actitudes y acciones que expresan reflexión, atención, silencio y escucha. [...]
- Actitudes de acogida respetuosa de las personas que expresan opiniones o puntos de vista sobre convicciones, valores y creencias diferentes de las propias.
- Capacidad de contrastar los propios puntos de vista con el punto de vista de sus semejantes y convivir y trabajar en equipo con ellos. [...]
- La sensibilidad y prontitud para expresar sentimientos de gratitud por la vida y por todo lo que le rodea de bueno, verdadero y bello.
- El cuidado y protección que manifiesta, a través de actitudes y comportamientos, por los signos de vida que descubre en la naturaleza y la cultura.
- La capacidad de indignarse ante lo intolerable y de comprometerse para tratar de superarlo. (p. 77)

4.6 Dimensión estética del ser humano

Las ideas que se exponen a continuación sobre la dimensión estética del ser humano, resultan de una investigación pedagógica y participativa, mediante la cual el Ministerio de Educación consolidó la construcción de lineamientos de procesos curriculares e indicadores de logros por grupos de grados para el área de educación artística, en la que identificó “la experiencia estética” como objeto de estudio. Ante las condiciones socio-culturales actuales de la niñez y de la juventud colombiana, sus bondades y deficiencias, el magisterio ha expresado insistentemente en la necesidad de comprender en el proceso educativo la dimensión sensible de las comunidades educativas, con el propósito de potencializar en ellas el interés por transformar creativamente el contexto al que pertenecen, de valorarlo y de disfrutarlo.

El niño es un ser sensible, que trae consigo sus sentimientos y pensamientos; necesita ser tenido en cuenta, querido, cuidado. Necesita descubrir e intercomunicar sus emociones, sus creencias y las nociones que tiene de las cosas en un clima de confianza, porque de esta manera puede madurar emocionalmente, conocerse y vivir sana, creativa y felizmente. Esto se logra en la medida en que le sea posible recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural y espiritual y conocer su historia. Se considera que una persona que se desenvuelve en estas condiciones crece haciéndose presente, activa y creativa en el tejido social, no siendo agresora y menos aún violenta.

Los educadores consideran que incrementar la autoestima y la sensibilidad hacia los demás, hacia la naturaleza y hacia el patrimonio cultural es una necesidad de la sociedad colombiana. Manifiestan con insistencia la necesidad de hacer de la práctica pedagógica una actividad vital mediante la cual se perciban las fuerzas creativas y la capacidad de transformación de cada miembro de la comunidad educativa; de manera que se conciba, se califique, y se transforme creativamente el contexto al que se pertenece.

Los resultados de sus prácticas demuestran que la educación de y en la dimensión estética, efectivamente propicia actitudes y comportamientos autoevaluativos y de intercomunicación confiada, justa y respetuosa, así como la posibilidad de cuidar, disfrutar y recrear el patrimonio natural y cultural. Propicia la auto-organización en términos democráticos, de género, de pluralidad cultural, de seres partícipes de un

sistema viviente que se comunican, que aprenden a conocerse a sí mismos y a su medio y lo comprenden. (p. 78)

¿Qué se entiende por dimensión estética?

La dimensión **estética** es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada. Es decir que la experiencia **estética**, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la **producción cultural**, local y universal. La experiencia **estética** conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y **cultural**. Las percepciones **estéticas** raramente son tan sólo impresiones espontáneas agradables o desagradables, ya que por lo general implican diferentes grados de atención y de interpretación; son experiencias con sentido, porque la percepción sensible del mundo modifica permanentemente la concepción que tenemos de él, dinamiza el pensamiento **creativo** y motiva a la acción selectiva sobre la vida misma. La actividad artística es la respuesta **estética** por excelencia.

Creemos que la experiencia **estética** se da unificadamente por la impresión sensible en sí misma, no se proponen fines útiles externos a la experiencia misma, contrasta con la percepción práctica ordinaria. Por ejemplo, bailar o ver bailar sentidamente se hace por disfrutar un rato, para dar gusto y deleitarse, podríamos decir “es conmovedor”, “es emocionante”, se suscitan **expresiones** compartidas, se evoca una forma de vida, se indica una cierta calidad; nuestro espíritu recibe un toque vital al experimentar **estéticamente** el movimiento corporal expresivo, sea que lo hagamos nosotros mismos o que lo veamos en otros. Y para nosotros y el grupo con el que estemos tiene una significación **cultural**.

La percepción y creación **estéticas** no son necesariamente motivadas por situaciones placenteras, hay eventos dolorosos y **obras** artísticas que, por ejemplo, evocan tristeza o pavor y que tienen gran valor estético, como puede ser un rito fúnebre o una **obra literaria** que aluda a situaciones violentas.

Hablamos también de formas **estéticas** cuando nos referimos a pensamientos, acciones o cosas equilibradas y armónicas, consideradas bellas en una **cultura** particular. Las experiencias **estéticas** se comunican expresivamente, mediante símbolos y cubren una amplísima e indefinible gama de sentido que es factible de incrementarse. Potencializar este sentido depende de la calidad de las condiciones ambientales, sensoriales, emocionales e intelectuales, de las oportunidades del medio social y **cultural**, y de la época. La dimensión **estética** se proyecta en las otras áreas del conocimiento: en las ciencias y en las humanidades. (p. 79)

¿Qué y cómo se conoce por la experiencia estética?

En la Modernidad se reconoció el status epistemológico de la percepción **estética** que tiene una gran significación para la educación. Desde finales del siglo XVIII han sido retomadas algunas ideas del filósofo Emmanuel Kant, como son fundamentalmente: en esta experiencia un objeto de percepción ordinaria se percibe desde un punto de vista especial; la apreciación **estética** tiene necesariamente un carácter subjetivo y evaluativo; involucra una relativa libertad de juicio y discriminación y una respuesta personal activa que tienen un marcado carácter tanto afectivo como intelectual. Desde entonces, la experiencia **estética** se concibe cada vez con mayor rango de cualidades educativas, desde cualquier perspectiva.

La experiencia **estética** es en sí misma una experiencia de aprendizaje, es una manera sensible de darse cuenta de la calidad del mundo.

El modo de conocer en la experiencia **estética** es de carácter subjetivo en cuanto se trata de incrementar y enriquecer las propias percepciones, imaginación creativa y nociones de valor en la vivencia misma. Y es de carácter objetivo, en cuanto se trata de reconocer características cualitativas de la interacción sensible con la naturaleza,

los demás y las cosas, en los contextos particulares y en el ámbito **cultural** universal.
(p. 79)

¿Cómo se puede desarrollar la dimensión **estética?**

Desarrollar la dimensión **estética** del ser humano equivale a desarrollar su ser sensible hacia los demás, hacia la naturaleza, su imaginación y expresividad, su capacidad de seleccionar y de valorar el incremento de la libertad interior y la autonomía; la imaginación creadora y la disponibilidad y habilidad técnica artística; la integridad de los propios juicios estéticos y éticos y el disfrute de la **cultura** en la convivencia respetuosa.

Se deben propiciar metodologías interactivas, que recreen procesos de conocimiento implicados en la experiencia **estética**, que conlleven a aprehender la dimensión **estética** personal, social, **cultural** e histórica de las comunidades en conjugación con temáticas que representan aspectos de interés para ellas. Se requiere entonces, de métodos pedagógicos que favorezcan, fundamentalmente:

- La ampliación del registro sensorial y sensible, mediante actividades **lúdicas** y el diálogo que da la posibilidad de experimentar la presencia unificada y cambiante de uno mismo en el contexto natural y socio-**cultural**, de reconocer los propios sentimientos y nociones que se tienen de las cosas y el madurar emocionalmente.
 - La contemplación de imágenes e ideas, que surgen tanto de la realidad interior como del encuentro con la realidad exterior, mediante el ejercicio del pensamiento contemplativo y de la intuición. En éstos se ponen en consideración sentida las ideas e imágenes que se tienen de sí mismo, de las personas y de las cosas, y se conciben entrañablemente opciones de comprensión y caminos de conocimiento.
 - El juego imaginativo, juego que es un invento y que, aunque representa imaginativamente aspectos de la realidad cotidiana, implica una actitud fantasiosa, diferente de la que se asume en la vida práctica, que se realiza en el disfrute de la experiencia **estética**, dinámica, táctil, visual, sonora...
 - La expresividad, posibilitando ámbitos de distensión, confianza y respeto en los que se refuercen vínculos de amistad y cooperación, y los medios necesarios para que cada cual identifique y cualifique sus modos particulares de comunicación gestual, simbólica o metafórica.
 - La capacidad de selección, dando la oportunidad de contrastar sensiblemente el ambiente natural, social y **cultural**, de escoger medios y técnicas de **expresión**, y de actuar significativamente y con sentido sobre el entorno.
 - La capacidad de generar representaciones simbólicas, expresivas, mediante actividades **recreativas**, artísticas y **culturales**.
 - La capacidad de compartir sentimientos, pensamientos, señales y códigos personales mediante la interacción respetuosa propiciando ambientes agradables. Es en la interacción social donde se reconocen bienes, aptitudes, capacidades, valores en general.
 - La capacidad de conceptualización, mediante la reflexión y análisis sobre la propia experiencia de relación con la naturaleza, los demás y el patrimonio **cultural**.
 - La formación del juicio estético, posibilitando la participación en eventos artísticos y **culturales** en general, la reflexión sobre lo estético, la **cultura** y la historia, la **expresión** artística, discursiva y escrita, de modos de pensar críticamente sobre la **producción cultural**.
 - La comprensión de las diferentes visiones del mundo de los distintos pueblos, mediante talleres, visitas a museos, la utilización de los medios, para que en interacción confiada, se disfrute la presencia de “los otros” y se estudien, conjuguen e interpreten símbolos, y para que se aprecie el patrimonio natural y **cultural**. (pp. 79-80)
-

¿Qué se puede lograr con el desarrollo de la dimensión estética?

Los procesos de desarrollo de la dimensión estética se hacen evidentes en actitudes, habilidades, conocimientos y capacidad de comprensión personal, social, cultural e histórica.

Éstos se manifiestan en:

- Desarrollo de la sensibilidad hacia uno mismo y hacia el otro
- Imaginación creativa, resultado impredecible del juego que se da entre la persona y su mundo.
- Expresividad, respuesta sensible, desinhibida y sin temor.
- Criterios de selección, que denoten un acertado y concienzudo empleo de la libertad.
- Respuestas artísticas en las cuales se simbolizan modos particulares y novedosos de sentir y de concebir el mundo.
- Capacidad de construir en equipo, en el aprendizaje sensible de las cualidades de personas, de la naturaleza y de las cosas.
- Una visión del mundo compartida en la que se disfrutan, respetan y aprecian las diferencias.
- Gusto e interés por el conocimiento de lo estético, lo artístico, de las propias culturas y las otras y, en general, por aquello que sea significativo y con sentido para su vida.
- Capacidad innovadora en la creación artística y en la actividad laboral, revitalizando impredeciblemente la tradición y la historia cultural.
- Conciencia histórica, aprendiendo a ubicar las producciones culturales en una perspectiva histórica, a conjugar la cultura local con la cultura universal y a adaptarse.
- Juicio estético, resultado expresivo y analítico, en función del mejoramiento de la calidad de vida.

Los logros en el desarrollo de la dimensión estética son procesos que se pueden obtener en el campo educativo a través de las diferentes áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo con la Ley 115/94.

¿Qué nos indica que estamos logrando el desarrollo de la dimensión estética?

Estos son algunos ejemplos que deben adecuarse a los procesos de desarrollo integral humano:

En lo personal:

- Hace evidente el goce y el disfrute que siente cuando juega y se expresa organizando su entorno, contando, pintando, cantando, danzando, construyendo.
- Manifiesta afecto expresivamente.
- Selecciona y maneja hábilmente materiales, técnicas y medios de expresión.
- Se muestra sorprendido ante los cambios cualitativos que suceden a su alrededor.
- Modifica cualitativamente sus formas de expresión.
- Reconoce los procesos técnicos que ha desarrollado, y los elementos conceptuales contenidos en su trabajo.
- Expresa con actitud segura su manera particular de percibir su interacción con el mundo.
- Manifiesta gusto por conocer.
- Hace juicios que denotan grados de conocimiento de la historia cultural.

En lo social:

- Escucha sin prejuicios.
 - Se comporta de manera respetuosa con los demás.
 - Se manifiesta entusiasta por otras formas de vida.
 - Comparte con gusto su manera particular de concebir cosas.
 - Comparte contento el tiempo libre.
 - Se preocupa por el bienestar de sus compañeros.
-

- Realiza actividades recreativas y culturales en compañía.
- Comenta críticamente la calidad de los resultados de sus trabajos y de sus compañeros.
- Actúa emotivamente en pro del mejoramiento de las condiciones de su entorno.

En lo cultural:

- Se muestra dispuesto a considerar sensiblemente a los demás, la naturaleza y las cosas que hacen parte de su mundo.
- Cuida el medio ambiente.
- Juega con sus compañeros y comparte sus puntos de vista sin discriminación.
- Hace propuestas de investigación cultural.
- Desarrolla proyectos artísticos y culturales significativos en su medio.
- Manifiesta inquietud por contextualizar cultural e históricamente el aprendizaje de la educación física, de las ciencias, de la tecnología y de las humanidades.
- Manifiesta gusto y respeto por el conocimiento de la historia sagrada, y los ritos de su tradición cultural particular; dedica tiempo a la lectura y a eventos culturales.
- Desarrolla proyectos creativos extraescolares.

El maestro de arte debe exponerse a la experimentación de vivencias estéticas, tales como la contemplación de la naturaleza o de bienes del patrimonio cultural; debe desarrollar habilidades para recibir desprejuiciada y sensiblemente las expresiones y representaciones de sus alumnos, para indicar los valores técnicos y artísticos que éstas tengan, para infundir con su actitud y con su palabra confianza en el estudiante. (pp. 80-82)

Cap. V. Ejemplos de indicadores de logros en actividades educativas

Ejemplo No. 1

[...] Un indicador de que se avanza hacia la equidad a nivel local sería el que todas las instituciones oficiales tuvieran las mismas condiciones locativas, espacios de recreación, materiales didácticos, laboratorios, que las privadas que se precian de ofrecer educación de buena calidad. (p. 83) [...]

Ejemplo No. 2

El montaje y la puesta en escena de una obra de teatro es una actividad en la que el maestro puede observar, en forma integrada, el estado de desarrollo de muchos de los procesos aquí propuestos. Por ejemplo:

- Creatividad y originalidad artística en la actuación, dirección de la obra, escenografía, vestuario, utilería, etc.
- Comunicación, al llegar a acuerdos con los compañeros sobre la mejor forma de realización de los diferentes aspectos de la obra, para lo cual es necesario argumentar sinceramente y con rectitud. Esto también implica desarrollo del respeto mutuo y compañerismo.
- Valoración de la obra artística y solidaridad con los compañeros, al poner por encima de todo interés personal el interés por que la obra teatral se logre de la mejor manera.
- Ubicación espacial y temporal, al desempeñar un papel actoral o al participar en cualquier otro aspecto de la obra, como director, escenógrafo, etc.
- Aspectos relacionados con el desarrollo corporal, al mostrar capacidad para su expresión y, en los que tengan papeles actorales, para manejar el volumen y las inflexiones de la voz en un espacio amplio y frente a un público.
- Seguridad en sí mismo, al actuar sin inhibiciones frente a un público.
- Capacidad para resolver (tratar) solucionar todos los problemas que representa la consecución, por ejemplo, de los elementos para la escenografía y la utilería, o para la construcción misma de éstos. En general, en todos los aspectos del montaje de la obra habrá un sinnúmero de dificultades que afrontar, en los cuales se pondrá también a prueba la creatividad y la originalidad del alumno.
- El desarrollo valorativo de lo literario podrá verse en los criterios de selección de la obra.

La participación en una **obra** de teatro da oportunidad de observar muchísimos aspectos del desarrollo del alumno. Sería interminable nombrarlos aquí. Los comportamientos observables en cada uno de ellos dan cuenta, en general, del grado de socialización alcanzado.

El maestro puede ofrecerles a los alumnos diferentes **obras** de teatro para que ellos escojan la que van a montar. De acuerdo con el grado académico en que estén, ya sea de 0 a 3°, de 4 ° a 6°, de 7° a 9°, así será el nivel de exigencia. (pp. 83-84)

<i>Ejemplo N° 3</i>	[Ninguna]
<i>Ejemplo N° 4</i>	[Ninguna]
<i>Ejemplo N° 5</i>	Grupo A [Ninguna] Grupo B [Ninguna]
Cap. VI. Recomendaciones para la elaboración de indicadores de logros	
<i>A nivel nacional y regional</i>	[Ninguna]
<i>Nivel institucional</i>	[Ninguna]

Bibliografía [Ninguna]

Obras referidas en el documento

Obra	Año de Publicación	Autor	Procedencia	Reconoc. (Premios)	Género y/o subgénero. Tipología
Un mundo jamás imaginado	1992	Peña, Luis Bernardo y otros	Colombia	No.	Histórico
Por un país al alcance de los niños	1994	García Márquez, Gabriel	Colombia	Nobel de literatura.	Pedagógico
Pensando en lo humano	1994	Parra Garcés, Luis Angel	Colombia	No.	Salud y cultura

Fuente: Esta investigación.

Tabla 4 La literatura y el canon en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Documentos gubernamentales:	
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	
Sub-Capítulos	Alusión a la literatura o campos semánticos afines
	Cap. I. A manera de diagnóstico: Lenguaje, Literatura y Educación.
<i>1.1 Alfonso Reyes: una escuela para la formación del ciudadano</i>	<p>(...) ni siquiera la literatura ha podido estudiarse en la escuela con la posibilidad de desentrañar dichas tradiciones, auscultando sus partes para construir el todo y poder explicar lo que han sido las generaciones pasadas o tratar de buscar un vínculo auténtico e integrado con la historia política y cultural de las sociedades. (p. 17)</p> <p>Frente a las teorías literarias, algunas veces es necesario interpelarlas, otras veces cabe apoyarse en ellas para ampliar las explicaciones y mostrar algunos universales. (p. 18)</p> <p>(...) los intelectuales iban directamente al terreno donde se sentía la realidad del país: hablaban sobre los libros y el mundo de las ideas, a los obreros y a los grupos marginados; trataban de seducir para un proyecto cultural amplio; no se trataba de adoctrinar sino de sensibilizar hacia el conocimiento y hacia las artes. (p. 18)</p> <p>Tanto Reyes como Caso, Vasconcelos y Henríquez Ureña, buscaban hacer de las teorías una acción; querían que los libros circularan y que la gente aprendiera de ellos el principio de la tolerancia y la posibilidad de construir una sociedad mejor. (p. 18)</p> <p>(...) sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en socio-lingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta. (p. 20)</p> <p>En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; (...) lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir (p. 20)</p> <p>Nuestras indagaciones (cf. Jurado, 1997) nos han mostrado que con la preguntadera que caracteriza a los niños, y desde la fuerza narrativa, éstos van accediendo poco a poco a la convencionalidad y universalidad de la escritura; no sobra decir que desde esta perspectiva los niños quieren leer más para escribir más, y aquí son determinantes los criterios de selección de los textos, sean literarios o no literarios. (p. 21)</p> <p>“(...) multiplíquense las composiciones orales y escritas, las charlas, las discusiones sobre los casos vivos que se ofrezcan a mano”. Fue dicho por Reyes a comienzos de la década del cuarenta; desde mediados de la década del sesenta las corrientes de la sociolingüística de la educación y de la pedagogía crítica vienen pregonando estas ideas. (p. 21)</p>
<i>1.2. Arreola: por una educación con vocación autodidacta</i>	<p>¿Por qué nos hemos limitado a la educación libresca? ¿Por qué cuando enseñamos historia pecamos de historicistas? Mucha letra y poca conducta digna de seguir. Mucha filosofía, mucha poesía, bella literatura, hermosísimo arte, y sin embargo poco ejemplo cotidiano (1979: 139). (p. 22)</p> <p>Y quienes han pasado por más de veinte años de escolaridad, los profesionales, se espantan frente a los libros, sean literarios o científicos. Usaron libros, como si fueran cosas que hay que ponerse obligatoriamente en la cabeza a manera de un sombrero, pero nunca se apasionaron por ellos. [...] Y cabe la pregunta aquí, por qué muchos entre quienes renunciaron tempranamente a la escuela, al descubrir con horror sus métodos y deberes, lograron después apasionarse por el arte, la literatura, el cine, la ciencia y, por supuesto, sensibilizarse por la vida y el amor: es el caso de Arreola, entre tantos otros. (p. 22)</p> <p>(...) pero como los jóvenes no son tontos sospechan de la hipocresía cuando les hablan de la importancia de la lectura y la escritura, cuando les citan el mismo libro siempre y nunca reciben de los maestros escritos suyos. (p. 23)</p>
<i>1.3. Ernesto Sábató: menos información y más espíritu</i>	<p>Es que no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor</p>

<i>crítico en la escuela.</i>	<p>que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras– sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras.</p> <p>En concordancia con Sábato, Arreola dice que más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos. Lo que hace que sean “bien leídas”, es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura (p. 25)</p>
<p>1.4. Cómo el estudiante deja de ser estudiante: una propuesta de Ortega y Gasset</p>	<p>De cierto modo, tanto Reyes como Arreola y Sábato ya han respondido la cuestión: es necesario quebrar el imaginario según el cual hay unas verdades de la ciencia que hay que internalizar y, en consecuencia, es necesario tomar distancia crítica de los programas curriculares institucionalizados y de los libros de texto; es necesario no insistir tanto en contenidos como en problemas que atañen a maestros y a estudiantes. (p. 27)</p> <p>Luego, lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber. Posiciones tan fundamentales como éstas conducen a repensar también el rol del arte literario en los ámbitos académicos, porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes. (p. 28)</p>
<p>Cap. II. Currículo y proyecto educativo institucional (PEI).</p>	
<p>A su vez, la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera.</p> <p>La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje.</p> <p>El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos. (p. 29)</p> <p>El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal. (p. 30)</p>	
<p>2.1. El currículo como puesta en marcha del PEI</p>	<p>Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes.(p. 31)</p>
<p>2.2. Autonomía</p>	<p>Es necesario ir definiendo unos parámetros básicos a nivel regional y nacional⁵ que sirvan de pautas curriculares y que cumplan la función de reguladores del trabajo pedagógico de los PEI, independientemente de sus características particulares. Pero hablar de regulaciones del currículo no implica restricción de la autonomía en la definición de prioridades y componentes del planteamiento curricular de cada institución. De lo que se trata más bien es de pensar unos elementos universales básicos, transculturales, legítimos histórica y socialmente. (p. 32)</p> <p>Por lo que hay que trabajar es por erradicar una asimilación mecánica y acrítica de las propuestas curriculares, por ejemplo las planteadas en los libros de texto. (p. 33)</p>

⁵ Aquí se referencian en el documento los Fines Generales y objetivos de la Ley 115 del 94 y los indicadores de logro de la Res. 2343 del 96, los cuales fueron considerados en la presente investigación.

2.3. <i>Pertinencia</i>	<p>El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado. Leer a Shakespeare, por ejemplo, puede ser un elemento que ayude a comprender la complejidad de la condición humana, y de alguna manera a ser libre, a un sujeto cuyo espacio vital geográfico es reducido por condicionantes socio-económicas. (p. 33)</p> <p>En fin, los PEI no pueden limitarse a reproducir las condiciones socio-culturales del entorno y convertirlas en objeto de estudio; tampoco pueden dedicar todos sus esfuerzos a responder a los problemas evidenciados en el entorno (recuperar la quebrada, arborizar, realizar campañas en favor de...). En este punto cabe la pregunta, ¿acaso es esa la función principal de la escuela? No se puede caer en un activismo carente de norte pedagógico. No se puede entender la relación escuela-comunidad como una asistencia; la característica de esta relación debe ser la reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultural y académicamente sólidos.</p> <p>Es evidente pues que estamos abogando por unas propuestas curriculares que recojan esa tensión entre la respuesta a los requerimientos socio-culturales locales y el acceso a los elementos culturales universales. De este modo, se podría pensar la pertinencia en este doble sentido. (p. 33)</p>
2.4. <i>Procesos y competencias</i>	<p>Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica. (p. 34)</p>
2.5. <i>El rol del docente</i>	<p>Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales. (p. 35)</p> <p>En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes. (p. 37)</p>
2.6. <i>Función de las áreas básicas</i>	<p>(...) El desarrollo del pensamiento matemático, de las competencias básicas en lectura y escritura, el desarrollo del pensamiento inductivo, entre otras, suponen un espacio de trabajo que requiere características particulares. (...) Al fin y al cabo se trata de discursos y campos de saber que histórica y culturalmente se han desarrollado y que cuentan con un lugar legítimo dentro de las sociedades contemporáneas. (...) En este punto aparece el trabajo por proyectos como una alternativa de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, no necesariamente abandona la especificidad de las disciplinas del conocimiento. (p. 37)</p>
2.7. <i>Flexibilidad y apertura: ¿Es conveniente planificar?</i>	<p>(...) dado que en la escuela ocurren acciones intencionadas, se hace necesario anticipar algunos componentes de esas acciones, de lo contrario se corre el riesgo de quedar estancados en un mismo punto. Lo que está en juego es la posibilidad de crecimiento cultural de los estudiantes, por tanto es necesario aclarar algunos caminos, algunas líneas de trabajo; líneas que, entre otras cosas, son la prioridad de los PEI. (p. 37)</p>
2.8. <i>El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular</i>	<p>(...) es posible que la historia literaria no sea objeto de estudio de ninguno de los proyectos trabajados en la escuela. Desde alguna perspectiva puede ser sustentado que se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad. Por tanto, de lo que se trata es más bien de buscar diversas alternativas al trabajo curricular dentro de los PEI. (p. 43)</p>
Cap. III. Concepción de lenguaje.	
3.1. <i>Lenguaje, significación, comunicación</i>	<p>En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de</p>

simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 46)

(...) Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos (...) Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. (p. 46)

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. (pp. 46-47)

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico. (p. 47)

3.2. Hacia la significación

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. (p. 47)

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (p. 47)

En nuestra perspectiva pedagógica privilegiamos la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que así se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística. (p. 48)

En esta perspectiva, la lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo...” (Eco, 1992:287)⁶ (p. 48)

Por otra parte, esta idea de la significación como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje, y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos, está muy cerca de la concepción vygotskyana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto. (p. 48)

3.3. Leer, escribir, hablar, escuchar

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador

⁶ Esta cita no pertenece a la investigación sino al documento referenciado.

de un significado, de una perspectiva **cultural**, política, ideológica y **estética** particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones **culturales** de un grupo social determinado. En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico **cultural** e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. (p. 49)

En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la **cultura**. Más adelante se presenta una conceptualización más a fondo sobre el proceso lector. (p. 49)

En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-**cultural** y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 49)

Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, **cultural**, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. (p. 50)

3.3. Desarrollo de competencias

Una competencia pragmática o **socio-cultural** referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la **cultura** escolar o socio-**cultural** en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Una competencia **literaria** entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de **lectura** y **escritura**, un saber **literario** surgido de la experiencia de **lectura** y análisis de las **obras** mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas. (p. 51)

Cap. IV. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares.

4.1. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, **escritura**...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal. (p. 54)

4.1.1. Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación:

Un elemento central respecto a este eje lo constituye el conocimiento de la historia de los sistemas de significación. Por ejemplo, conocer la historia de la **escritura** y de las prácticas de **lectura** permite encontrar el sentido **cultural** y social a las prácticas de comunicación. Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música... (p. 55)

4.1.2. Un nivel de uso de estos sistemas en contextos comunicativos:

En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto

periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y **culturales** del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. (p. 55)

4.1.3. Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación y los fenómenos asociados:

Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, serían parte del trabajo en este eje. (p. 55)

4.1.4 Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación,

El código escrito

Los medios de comunicación

La imagen

El comic

Los medios de comunicación masiva

El despliegue de los medios de comunicación social ha creado un ámbito socio-**cultural** novedoso que plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa. Estas incidencias tienen repercusiones en aspectos como el manejo de los lenguajes, la asunción de los valores, los modelos de comportamiento, etcétera. (p. 60)

4.2. Un eje referido a los procesos de interpretación y **producción de textos**

(...) Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto). (...)

Para la comprensión, el análisis y la **producción** de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

Procesos referidos al nivel intratextual que tiene que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos (...). Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.

Procesos referidos al nivel intertextual que tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y **culturas** diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros **autores**. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y **literaria**.

Procesos referidos al nivel extratextual en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo **cultural** de saber a partir del que el **autor** y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto”. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática. (pp. 61-62)

Otro énfasis se puede poner en el trabajo sobre el texto **literario**; por ejemplo, identificar otras voces de la **literatura** o temas presentes en otras **obras**. Lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto, pueden ser objeto de trabajo de interpretación.

Es importante tener en cuenta que es necesario, bajo esta perspectiva, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto. (p. 64)

Los estudios comparativos de diferentes tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los diferentes textos; por ejemplo en cuanto al reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, etcétera. Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guión teatral, de éste a la noticia, permite notar distintas superestructuras, distintas formas de organización interna del discurso, a la vez que implica la puesta en juego de competencias y procesos de pensamiento diferentes; al fin y al cabo, producir con el lenguaje es resultado de complejos procesos cognitivos. (p. 64)

4.2.1 Categorías de análisis de la **producción escrita.**

Nivel A: Coherencia y cohesión local

Nivel B: Coherencia global

Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Nivel D: Pragmática:

Pertinencia

Superestructura

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto descriptivo (que es el implícitamente pedido), se tendrá que presentar una introducción, una serie de pasos y un cierre.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición: Se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo. (p. 71)

4.2.2 Conceptualización del proceso lector.

Estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la **cultura**, pues la **lectura** nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo **cultural** y científico de los estudiantes. (p. 72)

Concepto de **lectura**

La **lectura**, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la **lectura**. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de **lectura** será así un proceso **creativo**” (Mejía, 1995: 62). [...]

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo. (p. 73)

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto. (p. 74)

Factores que determinan la comprensión lectora

El lector

Muestreo

Predicción

Inferencia

Propósitos: Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la **lectura**. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o **creativo**; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión. [...]

Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la **lectura** misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –históricos, **culturales**, científicos– para comprender nuevas **lecturas**. (p. 75)

Nivel de desarrollo cognitivo

Situación emocional La realidad afectiva del lector en el momento de la **lectura** condiciona la comprensión de un texto.

Competencias del lenguaje: Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto.

Otros aspectos que determinan la comprensión del lector y en los que no nos detendremos en detalles son la situación de **lectura**, o sea las condiciones de tipo ambiental que rodean el acto de leer, como el lugar o la temperatura; y el patrimonio **cultural** del lector, es decir, sus valores y costumbres. (p. 76)

El texto

El contexto

El textual

El extratextual: Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la **lectura**, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una **biblioteca**; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la **lectura** es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual. (p. 77-78)

El psicológico: Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. (p. 78)

Por otra parte, la tarea de crear las condiciones en el aula para el aprendizaje de la **lectura** y la **escritura** implica tomar decisiones en cuanto a los tipos de **materiales** que se deberán usar en diversos contextos significativos. Es necesario disponer en el aula de diversidad de **materiales** que respondan a diversas necesidades y funciones de **lectura** y la elección de estos **materiales** debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la **lectura** dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder. Desarrollar criterios de selección de los **materiales** es, pues, una condición necesaria para garantizar los logros. Hay que tener en cuenta que en el concepto de diversidad de **materiales** están implicadas diversas categorías: la diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de **lectura**, de los soportes, de los temas, y cuando se trata de **literatura**, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geográficos que garanticen acceso a la **cultura** universal. Para el caso de la **literatura** es imposible determinar estos criterios. No existen normas exactas preestablecidas que permitan calificar, sin un conocimiento previo, una **obra** de **arte**. Sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las **obras** de mayor calidad para sus alumnos. Sólo podría decirse en este documento que una buena **obra literaria** para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera **lectura** y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto. (p. 78)

4.3. Un eje referido a los procesos

En la propuesta de trabajo sobre la **literatura** que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la **literatura**:

*culturales y
estéticos
asociados al
lenguaje: el
papel de la
literatura*

- la **literatura** como representación de la (s) **cultura** (s) y suscitación de lo estético;
- la **literatura** como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras **artes**;
- la **literatura** como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, **autores** y **obras**.

En la base de estas tres dimensiones hallamos los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la **literatura**:

- desde la **estética**
- desde la historiografía y la sociología
- desde la semiótica (p. 79)

Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar **literatura**, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el **arte literario**. Hay quienes abordan la **literatura** en el aula a partir de un “juego”, como invertir el orden de las partes de un poema que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al **autor**, etcétera. Se trata de lo que podríamos llamar **recreación** del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión **estética**.

Tradicionalmente, y sobre todo en los lugares en donde hay dificultades de acceso al texto **literario** (pobreza de las **bibliotecas**, ausencia de librerías), es el manual o **libro** de texto lo que constituye el referente orientador del área. Con algunas excepciones estos **libros** están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la **literatura**, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a **autores** y **obras**, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la **literatura**, con una particularidad, que resulta absurda: las **obras literarias** no son objeto de **lectura** exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes.

Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la **lectura** y al análisis **literario**. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos **libros** de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico.

Los principios que subyacen en los Indicadores de Logro, en el área que nos ocupa, buscan promover el desarrollo de las distintas competencias necesarias para el fortalecimiento intelectual de los estudiantes y de los profesores. Para alcanzar este propósito es necesario evitar cualquier “recomendación unilateral”, o metodología o modo de evaluar. En el marco de la autonomía del maestro es el proyecto de aula lo que ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta. En dicha propuesta el problema no es tanto el de cómo introducir las tres dimensiones anteriormente señaladas o el de cómo dar cuenta del “**canon literario**”, sino el de cómo lograr el desarrollo de las competencias y para ello se requiere que el maestro produzca sus propios criterios. (p. 80)

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la **lectura**, la **escritura** y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión **estética**, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la “recreatividad”; también podrían alcanzarse en la

dimensión de la historiografía **literaria**, siempre y cuando se leyeran y analizaran las **obras** mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación. [...]

Ahora quisiéramos poner en consideración una propuesta, en la que podrían integrarse las tres dimensiones teóricas señaladas, colocando como eje al texto y haciendo énfasis en una mirada semiótica. No se quiere poner en discusión lo que concierne a qué **obras** habría que leer en cada uno de los grados y ciclos, porque éste no es el problema central. El problema, como se ha insinuado, es qué hacer con los textos en el aula, en el supuesto de que las **obras** (no los fragmentos o los resúmenes) son leídas por estudiantes y profesores. Si no trabajamos con este supuesto no tiene importancia elaborar alguna propuesta.

En primer lugar, insistamos en que el problema tampoco radica en la cantidad de **obras** que habría que leer durante la travesía de la educación básica y media. Unas pocas **obras** analizadas en profundidad son suficientes para que los estudiantes por su cuenta puedan continuar luego con el proceso formador de la **lectura** en el ámbito extraescolar. Pero también insistamos en el hecho de que no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de **lectura**. (p. 81)

4.3.1 El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la **literatura.**

El estudio riguroso de la **literatura** en el contexto escolar depende totalmente de la competencia **literaria** y crítica del profesor. Por competencia **literaria** podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de **obras**; es decir, un saber **literario** surgido de la experiencia de **lectura** de las **obras** mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión. Por **lectura** crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de **lectura** que va desde el nivel primario, o **lectura** literal, pasa por un nivel secundario, o **lectura** inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los **literarios**. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la **literatura** a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad, veamos muy rápidamente un esbozo de este concepto. (p. 81)

La reflexión acerca de la presencia de rasgos, sean temáticos o estilísticos, de **obras literarias** del pasado en **obras** del “presente”, ha sido objeto de análisis de muchos teóricos de la **literatura**. Desde nuestro punto de vista, al menos dos **autores** constituyen un antecedente en la fundación del concepto de la “intertextualidad”; ellos son Sklovski y Bajtin. Para el primero, en efecto, uno de los aspectos fundamentales en la **producción** de una **obra** artística es lo que él mismo ha llamado “disimilitud de lo similar”, procedimiento estético en el que aun permaneciendo lo viejo, se superpone lo nuevo. Las palabras, nos dice Sklovski, contienen “ecos del pasado, tradiciones del pasado (...); lo viejo existe en Shakespeare; sus argumentos no son propios, pero sí lo son sus **obras**, y lo más difícil es comprender por qué son tan asombrosamente diferentes a lo que parecen ser sus fuentes...” (1975: 40).

Para Bajtin, así mismo, lo que está en juego en la **obra** de un escritor es el saber, activado en un continuo dialogismo; hay un “dialogismo interno de la palabra”, nos dice, y “lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado...” (1982: 327). El escritor, para Bajtin, es un ser profundamente activo; su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico, dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con sus personajes, con otras **obras**, con diversas ideologías, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el **autor** y con los personajes, establece comparaciones entre las **obras** mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar del cruzamiento de las voces de la **cultura**, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos.

Apoyándose en Bajtin, Kristeva inaugura el concepto de intertextualidad. Para Kristeva, “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el

enunciado poético resultan legibles otros varios discursos...” El texto **literario** viene a ser, según Kristeva, el lugar en donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); por eso, “tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto...” (1978: 67), Es decir, un subconjunto generado en el interior de un conjunto mayor en el que circulan –recordando a Tynianov – las distintas series (políticas, ideológicas, **literarias**, etc.). Lotman dirá, a su vez, que a través de las **obras** artísticas los **autores** remodelan los distintos significantes de la **cultura** y de sus tradiciones.

En **literatura**, como en cualquier otra práctica discursiva, la idea de originalidad se relativiza, pues todo discurso evoca a otros discursos. Para Todorov, la **obra literaria** se genera “en un universo **literario** poblado de **obras** ya existentes y a él se integra” (1972: 163). Deconstruir esos discursos, rastrear la presencia de esas otras **obras** del pasado, es tarea del lector. Toda **obra** envía al lector a otras **obras**. El lector ingresa al universo **literario** dotado de competencias discursivas, necesarias para la comprensión y la interpretación del texto. En palabras de Umberto Eco, el lector en su proceso cooperativo con la **obra** realiza paseos intertextuales, esto es, a partir del texto en **lectura** potencia la memoria hacia la “enciclopedia” pertinente (saberes exigidos por el texto), actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse con aquél; “... lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia...” (1981: 166), pues toda **lectura** remite a otras **lecturas**. (p. 82)

Con estos esbozos conceptuales en torno a lo que podemos llamar diálogo entre los textos, es factible construir una propuesta, entre otras, para abordar el estudio de la **literatura** en la educación básica y media. Ello, por cuanto es la mejor garantía de promover el estudio de la **literatura** a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la **lectura**, y desde esta posibilidad apuntar hacia la activación de los diversos saberes que circulan en el ámbito académico. (p. 82)

En esta posibilidad no se desconoce la importancia del **canon literario**, pero tampoco lo impone; el **canon** es construido según sea la experiencia de **lectura** de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho **canon**, no sólo porque han leído **obras literarias** (competencia **literaria**) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las **obras** con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual). [...] (p. 82)

En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y **literatura** dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para una área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas. Cabe aquí entonces hacerse una pregunta en lo que respecta a la evaluación: si tres asignaturas (como lenguaje y **literatura**, historia y filosofía, por ejemplo) se complementan mutuamente, ¿no basta con la elaboración de un ensayo, o una sola previa, para dar cuenta de la apropiación de los conceptos fundamentales abordados allí?

A continuación, vamos a proponer un ejemplo, desde el cual podría avizorarse lo que llamamos estudio de la **literatura** como diálogo entre los textos. Pensemos en una novela latinoamericana de gran importancia para indagar desde ella los signos del devenir **cultural** (tanto en lo universal como en lo local) y de la configuración ideológica y mítica del mundo social en Latinoamérica.

Esa novela puede ser Pedro Páramo o Cien años de soledad. Tomemos la novela de Juan Rulfo, novela compleja en su estructuración enunciativa pero breve en su extensión. Dicha estructuración narrativa (el contrapunto narrativo, la digresión, los puntos de vista, la ambigüedad de las voces, etcétera) puede respaldar el criterio sobre el grado más adecuado para abordar su **lectura**, sin que esto sea contundente. Este criterio está relacionado con la Competencia Enciclopédica de los estudiantes, necesaria para hacer la travesía de todo texto. Los grados 10 y 11, podrían ser los más adecuados para adelantar un estudio

exhaustivo de esta novela, pero el ejemplo permite visualizar una forma concreta de trabajo en el aula. (p. 83)

En primer lugar, la reconstrucción de la historia (especie de biografía) de los protagonistas (Juan Preciado y Pedro Páramo) nos remite a varios tópicos literarios, presentes en muchas obras universales. Así, por ejemplo, como lo ha insinuado Carlos Fuentes, en la obra de Rulfo se pueden rastrear los grandes mitos universales, ya mostrados por los antiguos poetas griegos y latinos. Mitos universales como la destrucción y la creación del mundo, la lucha entre los dioses y los ancestros, la Edad de Oro, la pérdida y expulsión del paraíso, los amantes originales, la búsqueda del padre, la mujer incomprensida, el asesinato de la divinidad, el robo del fuego sagrado, la regeneración anual del mundo, la concepción virginal del héroe, el incesto, la rivalidad entre hermanos, la madre dolorosa, el exterminio del monstruo, la resurrección del héroe, el descenso a la tierra de los muertos. Cada uno de estos mitos puede ser objeto de análisis amplios en la obra de Rulfo, para cuya sustentación el profesor y el estudiante requerirán de la actualización de la Enciclopedia (competencia enciclopédica) en la cual se inscriben saberes provenientes de la filosofía, de la historia de las religiones y de la literatura misma.

Algunos críticos han llamado a este tópico “la telemaquia”, en una remisión a la obra de Homero.

En la tradición crítica se ha entendido por “telemaquia” al proceso narrativo a través del cual se desarrollan las peripecias, conflictos, luchas y sufrimientos en el peregrinaje del adolescente, a quien se le impone la búsqueda del padre, búsqueda que a la vez es búsqueda de identidad, o búsqueda del Otro. El origen del término “telemaquia” viene del análisis de la investidura del personaje Telémaco, en la Odisea, epopeya cuyos cuatro primeros cantos narran el itinerario, desde una situación inicial hasta una situación en acto no resuelta, de Telémaco, hijo de Ulises. Dicho itinerario tiene como objeto-valor la búsqueda del padre y como objeto modal la búsqueda de una identidad (un saber sobre el ser). (p. 84)

(...) Es el espacio utópico por excelencia, el lugar del “allí” o “allá” en un tiempo anterior; pero en el ahora es el lugar tópic, el “acá” negador de ese modelo de mundo, tal como ocurre con los campesinos de Luvina o los que atraviesan el llano en “Nos han dado la tierra”. (p. 86)

4.3.2 *Recapitulación*

Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. La filosofía, la historia y el psicoanálisis, por ejemplo, coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal. (p. 86) [...]

- Docentes del área que concentran su trabajo en información general (¿para adquirir una buena cultura?) sobre literatura, con la lectura de algunas obras o textos consignados en los libros de texto. Aquí se enfatiza en el carácter trascendente de la literatura, en su capacidad para “enseñar valores” y su invocación contemplativa y de “belleza”. Se tiende también aquí, de manera insistente, en la identificación de figuras literarias. Junto con el anterior, constituye un tipo de docente con mucha resistencia al cambio y a la actualización teórica.
 - Docentes del área que privilegian el estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática, en tanto se preocupan por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Aquí se percibe una apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística. Se llega a
-

las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo **literario** llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico.

- Docentes del área que privilegian el análisis del texto **literario**, ayudándose de teorías del lenguaje y de teorías **literarias**. Lo propiamente lingüístico-normativo (estudio del sistema) es marginal, porque al docente le interesa el estudio en profundidad de las **obras literarias** y para ello se apoya en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, etc. [...]

[...] Los segundos no tendrían dificultad para definir, por ejemplo, los mínimos de conocimiento que en lenguaje y **literatura** deberían tener los estudiantes que han optado por las ciencias. (p. 87)

En lo que respecta específicamente al estudio de la **literatura** acogemos las preocupaciones e insinuaciones de algunos escritores, como aquéllos a los que acudimos en el capítulo primero. En términos generales diríamos que lo más fundamental es la **lectura** de las **obras** mismas, porque se conoce **literatura** sólo leyendo las **obras**, de manera completa y no resumida ni fragmentada. Quienes acompañamos a los maestros en sus clases, maestros innovadores, sabemos del entusiasmo de los estudiantes cuando leen algunas **obras**, entusiasmo que deja ver cómo no es tan cierto que a los estudiantes no les gusta leer. Un maestro innovador no intimida con el examen para que el estudiante lea, seduce y persuade con los comentarios críticos a las **obras**, provoca e interroga: se asume pues, sin proponérselo, como un crítico **literario**.

Es la competencia **literaria** de los profesores de **literatura** lo que ha de conducir a la definición de criterios para la selección de los textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse; pero aun así, para el caso de un docente innovador, una expectativa truncada se convierte en momento de reflexión (dar cuenta de la experiencia de recepción de un texto que no logró calar entre los estudiantes).

La competencia **literaria** del docente atravesaría dos dimensiones: 1. El reconocimiento del **canon literario** (las **obras** representativas en la diacronía de la **literatura**), y 2. La apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, **estética**, historiografía, sociología, retórica, etcétera). Esta segunda dimensión es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las **obras** hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas **lecturas** primarias hacia **lecturas** más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado. Las dos dimensiones alcanzan su dinámica en el foro, en el debate y en la **producción** escrita.

Resulta importante el acercamiento de los estudiantes al mayor número de **obras literarias**; pero si a través del bachillerato los estudiantes pudiesen leer al menos unas diez **obras literarias** a profundidad, sobre las cuales pudieran desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y en lo escrito, estamos seguros que dicha experiencia habrá de impulsarlos hacia la autonomía como lectores competentes que asumen los textos desde el deseo y a través de toda la vida. Esas diez **obras literarias** [se alude a la cifra que propondría Arreola], en su totalidad, no necesariamente tendrían que corresponder al **canon**. Es posible que algunas **obras**, no reconocidas por el **canon**, hayan logrado “tocar” al lector que está en proceso de formación. Con esto queremos señalar el carácter siempre imprevisible de la selección de textos **literarios** y críticos para su **lectura** en la institución escolar. En estas reflexiones no se puede desconocer el rol de la familia. Ni el papel del docente como lector. (p. 88)

4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad **cultural**. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, **culturales** y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. (p. 89)

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar **cultural** del discurso del niño, frente a

los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una **cultura** de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva. Veamos, a manera de ejemplo, algunos referentes para el trabajo sobre reconocimiento de la diversidad, desde el caso de las **culturas** y lenguas indígenas. (pp. 89 y 90)

4.4.1. Diversidad étnica y **cultural**

[...] La etnografía del habla se constituye en una metodología especializada para el conocimiento, estudio y aprendizaje de las lenguas, desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento y de la **cultura**; ventana que posibilita, visualiza y potencializa el diálogo **cultural** en Colombia con las **culturas** ancestrales pervivientes.

La investigación fonética explicitó la riqueza y diversidad lingüística de Colombia, al demostrar que algunas lenguas contienen hasta 30 consonantes, en otras de 20 vocales y en algunas tres vocales. Por ejemplo el Wounaan de la costa Pacífica tiene 11 vocales. Estos avances permiten la sistematización de alfabetos para la implementación de la **lectoescritura** en las lenguas maternas (L1) y la enseñanza del castellano (L2) como segunda lengua, en aras de propiciar un espacio en donde los hablantes generaran un bilingüismo coordinado sin detrimento del (L1), especialmente en el contexto escolar. Debido a la falta de formación de formadores para la enseñanza de la **lecto-escritura** en lengua materna y el castellano como segunda lengua, los docentes tienen serias dificultades y continúan priorizando el uso del castellano en el aula, de tal forma que el estudiante indígena a medida que avanza en los niveles y grados de estudio, abandona paulatinamente el uso de la lengua materna y se convierte así en monolingüe castellano-hablante, lo cual causa grave desestructuración **cultural**, al tiempo que afecta el avance del pensamiento de los pueblos indígenas y su posibilidad de incidencia en el desarrollo de otras lenguas del mundo. (p. 91)

La situación de otras lenguas no es muy halagadora; por ejemplo: en el resguardo Indígena de Quisgó, Municipio de Silvia- Cauca, hablan la lengua materna los taitas o ancianos de la comunidad, los adultos la entienden pero no la hablan y los niños, las niñas y los jóvenes ya no la hablan ni la entienden. Esto es un indicador de la continuidad de la muerte de las milenarias lenguas maternas. Por supuesto la escuela formal desde su existencia dentro de la comunidad no ha hecho mayores esfuerzos por su conservación, recuperación, valoración, **recreación** y **reproducción**.

En todos los pueblos pervivientes **cultural** y lingüísticamente es evidente la existencia de unas metodologías propias de la enseñanza de la lengua materna; por tanto es necesario iniciar investigaciones en socio-lingüística, pedagogías propias y continuar la profundización en la etnografía del habla. Ello requiere entender que:

- Las lenguas maternas parten de la **lectura** e interpretación de su contexto **cultural**.
 - Las lenguas maternas en la **lectura** y la **escritura** ponen en funcionamiento todos los sentidos y suprasentidos, pues buscan el desarrollo del pensamiento.
 - La vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la **cultura**.
 - La **lecto-escritura** ya sea en (L1), (L2), (L3), (L4)... no debe subyugar el poder de la palabra de (L1).
 - Las lenguas indígenas no pueden continuar subyugadas porque ellas poseen estructuras fonéticas, sintácticas, semánticas y gramaticales como cualquier otra lengua del mundo.
 - En las instituciones del nivel nacional, regional y local estas lenguas deben ser enseñadas, tratadas y difundidas con el mismo status social de cualquier otra lengua.
-

-
- Debe entenderse por bilingüismo el uso y enseñanza equilibrada y competente de la lengua materna y el castellano.
 - La enseñanza de una lengua extranjera en grupos étnicos, explicita contextos multilingües y pluriculturales, como las experiencias vivenciadas entre los pueblos indígenas del Vaupés y la Amazonia. (p. 92)

En la actualidad la Etnoeducación abre un nuevo horizonte como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

Esta conceptualización sin tener en cuenta las lenguas maternas como matrices vivas para la reproducción y recreación del pensamiento, la identidad y la cultura, pasaría a ser otra teorización más sin mayor impacto en la cotidianidad de los pueblos indígenas, ni en la búsqueda de la identidad y unidad nacional desde la diversidad. (p. 92)

La historia de los avances y aportes del pensamiento de los pueblos indígenas al pensamiento universal está configurada en la oralidad y la palabra sagrada de las 64 lenguas y 292 dialectos, sistematizadas igualmente en los rituales, mitos, leyendas y cantos. Además, desarrollaron conocimientos tecnológicos, científicos y artísticos expresados en las mismas, útiles para su pueblo y para la humanidad como el aprovechamiento y conservación de la biodiversidad en sus territorios. (p. 94)

4.4.2. Un mito de los uitotos y muinanes de la amazonia

Este mito nos permite un amplio horizonte en el pensamiento indígena, para analizarlo desde el contexto del lenguaje y la comunicación, de la literatura, como también desde el ámbito de la historia o de la filosofía; se evidencia un campo rico desde las ciencias naturales, o ecológicas; pero lo más relevante es la posibilidad del análisis desde la llamada ciencia de las religiones y de la ética. Lo hemos incluido en este documento como un ejemplo de la diversidad cultural existente en nuestro país. (p. 95)

4.5 Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

[...] Y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Estas herramientas son culturales en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad cultural de estas herramientas respecto a la aparición de los sujetos particulares. [...]

A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares dependiendo de los contextos socio-culturales locales, se tiene acceso a través de la mediación social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado.

Para el caso del lenguaje –ese instrumento psicológico superior en términos de Vygotsky– su existencia cultural está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso... De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas del pensamiento. De esta manera el niño va construyendo su historia cultural y se va integrando a la historia filogenética humana. (p. 96)

Otra idea importante en este eje es el planteamiento de David Perkins sobre la “cultura del pensamiento”. Este autor señala la necesidad de construir en las aulas de clases una cultura del pensamiento que consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero su significado generalmente no es claro. Según Perkins, basado en investigaciones de aula, llenar de sentido estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje

tanto a nivel oral como escrito. Para este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo. (pp. 96-97)

4.5.1. Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual

[...] Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura.

Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. (p. 97)

Estrategias pedagógicas para después de la lectura

La técnica del recuento

La relectura

El parafraseo

Las redes conceptuales

También es importante considerar otros procedimientos como la dramatización, el resumen o los cuadros sinópticos. Igualmente tenemos las estrategias metacognitivas como una eficaz forma de cualificar la comprensión textual. Veamos algunos programas de entrenamiento cognitivo aplicadas a la comprensión de la lectura.

4.5.2. Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora

Estrategias para el aprendizaje de información

El programa está dividido en tres fases de una duración aproximada de cinco a seis semanas cada una: la primera se dirige a la enseñanza de aspectos generales como propósitos de lectura, planes y estrategias; la segunda comprende el conocimiento de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo la activación del conocimiento previo, la elaboración, el resumen, la inferencia y la identificación de ideas principales); la tercera se orienta a la enseñanza de estrategias para evaluar y regular la propia lectura, tales como la relectura y el autocuestionamiento. La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre los alumnos y el profesor, la práctica dirigida y la extensión de las estrategias a distintas áreas del contenido.

Cada sesión de trabajo inicia con una metáfora de la estrategia y una reflexión sobre su relación con la lectura y lo que de ella se deriva sobre la forma de leer, por ejemplo: “Planificar un viaje es como planificar la lectura de un texto. En ambos casos necesitamos saber nuestro destino antes de empezar, contar con un buen mapa y observar nuestro progreso y velocidad a lo largo del camino” (Mateos, 1995: 331). Estas relaciones son estimuladas mediante preguntas que los niños deben dirigirse así mismo mientras leen, como: ¿qué busco con esta lectura? [...] (p. 101)

En las primeras sesiones de práctica, las metáforas se incluyen en los textos como claves para señalar ocasiones en las que es adecuado el empleo de las estrategias; por ejemplo, se utilizan diferentes señales de tráfico como parada, precaución, entre otras, para indicar que hay que supervisar la comprensión alcanzada y utilizar entonces el parafraseo, definir la velocidad de la lectura o releer el texto.

En términos generales, recogiendo las ideas discutidas hasta este punto sobre estos cinco ejes curriculares, podríamos decir que, en lo que concierne al área de lenguaje y literatura, cuatro competencias fundamentales deben ser desarrolladas (que incluyen las demás

competencias y procesos planteados): 1. Competencia crítica para la **lectura** (en el ámbito de la diversidad textual); 2. Competencia textual en la **producción** escrita (en los distintos contextos posibles); 3.

Competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. Competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una **obra literaria** (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer **lectura** crítico-intertextual), lo cual se desprende o es inherente a las anteriores competencias. (p. 102)

Cap. V. Modelos de evaluación en lenguaje

Si el trabajo curricular está sustentado en la noción de competencia lingüística, las categorías responderán a este criterio y habrá una orientación hacia la parte formal del lenguaje; los aspectos socio-**culturales** y pragmáticos no serán el centro. Si el centro del trabajo sobre lenguaje es la construcción de la significación y la comunicación, los criterios serán otros, que a su vez incluirán el componente puramente lingüístico. En fin, evaluar consiste en seleccionar unos parámetros desde los cuales se habla. A lo largo de este documento se ha intentado brindar elementos para esa construcción de una perspectiva de trabajo sobre el lenguaje y la **literatura**, y se han presentado algunos ejemplos sobre aplicación de categorías. (p. 103)

5.1. La evaluación de procesos: herramientas de aula

5.1.1 Evaluación como investigación

5.1.2 Sistematización y seguimiento

5.1.3 La evaluación referida a los modelos de procesos

5.1.4 La evaluación referida a estados iniciales

5.1.5 La evaluación referida al sujeto: los procesos individuales

5.2. Categorías para el análisis de la comprensión lectora

Nivel A: nivel literal

Nivel B: nivel inferencia

Nivel C: nivel crítico-intertextual

En este nivel de **lectura** se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama **lectura** desde el “Diccionario” sino por la **lectura** desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del **autor** empírico. (p. 113)

Hay un momento de la **lectura** en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los **autores** y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

Explicado en términos semióticos, en la **lectura** crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la **cultura**, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (p. 114)

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.1 Introducción

Cada uno de los cuatro módulos presentará un instrumento de evaluación para un tipo de texto específico, ya que partimos de la tesis de que la práctica escritora no se rige por principios universales ni homogéneos sino que requiere de una formulación diferenciadora de acuerdo con el tipo de texto que la situación comunicativa exija. Se trabajaron cuatro tipos de textos considerados los más frecuentes en la escuela. Ellos son: narrativo, explicativo, informativo y argumentativo. Consideramos el texto como una unidad de

significado, producido en contextos reales de comunicación, de cualquier dimensión, en forma oral o escrita. (p. 114)

[...] Contrario a la característica fragmentaria de la anterior, este tipo de evaluación es holística porque no se enfoca únicamente a las informaciones obtenidas, sino que, considera también la historia de los sujetos evaluados, con sus temores, aptitudes y contexto socio-cultural. (p. 115)

5.3.2 Fundamentación teórica

[...] La lengua expresa la realidad social y cultural y es también moldeada por ella. En este sentido, la lengua, como la cultura, no es inmóvil sino que está en continua transformación y no admite reglas que la fijen con rigor. Lo natural en la lengua es la diversidad, por tanto el aula de clase es un espacio en donde confluyen modos de habla diferentes. Para posibilitar un ambiente real de intercambio debe comenzarse por reconocer y respetar las diferencias lingüísticas y darle a cada una el lugar que le corresponda según las necesidades comunicativas de los alumnos. (p. 116)

5.3.3 Principios de clasificación de criterios

5.3.4 Modelo general de rejilla

Representación textual

La representación textual

Se refiere a la organización de todos los aspectos estructurales que constituyen un texto. La superestructura diferencia a un tipo de texto de otro y la estructura textual se relaciona con las distintas competencias textuales que ejercita un hablante cuando realiza un discurso.

Superestructura textual

La superestructura se entiende como: “Un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk, 1978:143). En este sentido, la superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global; es una especie de esquema al que el texto se adapta. Está por encima de él, al mismo tiempo que lo define y lo diferencia de otro tipo de texto. (p. 117)

Estructura textual

Punto de vista pragmático

Se refiere al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione. Apela a la teoría de los actos de habla y a su relación con el contexto socio-cultural. Un acto de habla tiene que ver con las cosas que hacemos con el lenguaje, por ejemplo: preguntar, informar, ordenar, pedir, prometer, etcétera. (p. 118)

Punto de vista semántico

A nivel global se observa la presencia de las categorías fundamentales referidas a los eventos, sus participantes y las relaciones entre éstos. En lo secuencial se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan de la aplicación de operaciones mentales propias de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la progresión temática. A nivel local, se mira la identificación de los referentes de los que se ocupa el texto, así como la expresión pertinente, en cada unidad, de la relación entre objetos y eventos. (p. 118)

Punto de vista morfosintáctico

Expresión gráfica

5.3.5 La rejilla, un instrumento de evaluación

Para facilitar la evaluación que se concibe, como se dijo antes, como una etapa dentro del proceso de producción de textos, se propone la utilización de rejillas. Éstas son una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos. Reúne las propiedades que hacen diferente un

texto de otro. Por ejemplo, no se configura ni se cuestiona de la misma manera un cuento que un artículo de opinión o una carta. De ahí que la rejilla también puede utilizarse como instrumento diferenciador de los distintos tipos de textos. (p. 119)

5.3.6 Tipos de textos

Los estudiosos de este tema no se han puesto de acuerdo para establecer una única clasificación de los distintos tipos de textos. A menudo nos encontramos con tipologías originadas en criterios de diversa índole. En nuestro caso, decidimos trabajar sobre una tipología sencilla que respondiera a las necesidades escolares concretas. Para ello, establecimos el criterio de intencionalidad que propone los siguientes tipos de textos con sus distintas modalidades.

[...] Narrativos: Cuento, Novela, Mito, Fábula, **Obra** de teatro, Historieta
Relato cotidiano (p. 119)

5.3.7 Metodología

Texto informativo: El afiche

Situación comunicativa auténtica

Búsqueda colectiva de criterios

[...]¿Qué diferencias se encuentran entre un afiche de invitación y otro tipo de texto como el cuento? (p. 121)

5.3.8 Propuesta de rejilla para evaluar un texto informativo: el afiche

Producción del texto

Evaluación colectiva

Hacer un afiche de ejemplo

Las imágenes deben ser un complemento del mensaje lingüístico, por tanto debe haber correspondencia entre lo que se dice con palabras y lo que se dice por medio de dibujos, símbolos, diagramas, fotografías, entre otros. No debe olvidarse que estos textos se dirigen a las emociones, sentimientos y fantasías **culturales** del público, por tanto, el juego coherente con distintos lenguajes es una meta para el productor. (p. 124)

Reformulación y reelaboración de textos

Práctica

5.4 Servicio
Nacional de
Pruebas ICFES:
Un modelo de
prueba sobre
dos tipos de
texto

5.4.1 Texto argumentativo

Preguntas

Finalidad

El enunciado

Distractores

La clave

Sugerencias

5.4.2 Texto periodístico

Preguntas

Finalidad

El enunciado

Distractores

La clave

Sugerencias

Un ejercicio que puede ayudar a aclarar lo referente a la finalidad, es comparar varios textos de diferente tipo. Se pueden tomar textos como crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos de divulgación científica, y textos **literarios**; y analizar la finalidad que prima en cada uno de ellos. (p. 134)

Preguntas

Finalidad

El enunciado

Distractores

La clave

Sugerencias

Un buen ejercicio para desarrollar la habilidad para establecer predicciones y conclusiones con base en información dada, lo constituyen los cuentos y las novelas policiacas. Se sugiere tomar una novela de este tipo, y realizar una **lectura** deteniéndose para ir estableciendo conjeturas sobre su desenlace, claro está que realizando un análisis detallado de los argumentos e informaciones presentadas. (p. 136)

Obras referidas en el documento

Obra	Autor	Procedencia	Año de publicación	Género y/o subgénero
Paco Yunque	César Vallejo Cap. I (1.2) p. 23	Perú	[1931] / 1951	Novela
-- No se menciona ningún título	William Shakespeare	Inglaterra	Poesía: 1592 y 1597. / Comedia: 1590 – 1612 / Tragedias: 1594 – 1608. / Tx historicas: 1590 – 1613	Poesía / Come-dias / Tragedias Tx históricos
La Odisea	Homero	Grecia	Año publicación: siglo VIII A.C.	Novela
Pedro Páramo	Juan Rulfo	México	1955	Novela / Cuento
Nos han dado la tierra	Juan Rulfo	México	1945	Cuento
Cien años de soledad	-- Gabriel García Márquez	Colombia	1967	Novela
De cómo se inundó la tierra / Mito	Uitotos y Muinanes	Amazonas	Anterior al 1700	Mito
-- No se mencionan títulos	Tradición oral	Todo lugar del mundo	Anterior al 1700	Mitos universales
-- No se mencionan títulos	Poetas griegos y latinos	Grecia España	Griegos: Siglo VIII Siglo V A.C	Poesía

Fuente: Esta investigación.

Tabla 5 El canon y lo literario en los estándares básicos de competencias en lenguaje

Documentos gubernamentales:	
Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas	
Sub-Capítulos	Alusión a la <i>literatura</i> o campos semánticos afines
<i>Palabras de la Ministra de Educación Nacional</i>	[Ninguna]
<i>Introducción general</i>	<p>La noción de calidad de la educación [Ninguna]</p> <p>Los estándares básicos de competencias: referentes comunes [Ninguna]</p> <p>¿Por qué estándares básicos de competencias? (...) La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. (p. 12)</p> <p><i>Estándares, diversidad y autonomía escolar</i> Desde el punto de vista de la opción pedagógica, el compromiso con el desarrollo de competencias no deja duda sobre la necesidad de promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a un estudiante que construye su conocimiento, a un docente que enseña con sentido para sí mismo y para sus estudiantes, a un aula donde niñas, niños y jóvenes comprenden lo que se les enseña y son capaces de transferirlo a distintos contextos, a unos educandos creativos y activos, a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construye conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos. (p. 14)</p> <p>La estructura de los estándares básicos de competencias [Ninguna]</p> <p>Coherencia vertical [Ninguna]</p> <p>Coherencia horizontal [Ninguna]</p>
<i>Estándares básicos de competencias del lenguaje</i>	
Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución	
<i>El porqué de la formación en lenguaje (lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos)</i>	<p>Para empezar, se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¿qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro. (p. 18)</p> <p>El doble valor del lenguaje El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (pp. 18-19) Según esto, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite</p>

generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva –es decir, de intercambio de significados subjetivos–, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo **cultural** que caracteriza a cada grupo humano. (p. 20)

[...] En síntesis, resulta imprescindible reconocer que estos valores del lenguaje (subjetivo y social) se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Por esta razón resulta inoficioso separar los planos, socio-**cultural** e individual, excepto cuando ello se hace para efectos de su estudio. (p. 20)

Diferentes manifestaciones del lenguaje

Estos dos procesos –comprensión y **producción**– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-**cultural**, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (p. 21)

Las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media

La comunicación [Ninguna]

La transmisión de información

Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros. De acuerdo con esto, sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la **literatura**, la matemática, entre otros, le brindan al individuo la opción de transmitir informaciones (conceptos, datos, cifras, concepciones ideológicas, hipótesis, teorías...) acerca de la realidad, natural o **cultural**, sea perceptible o no, de tal forma que se convierten en medios que permiten la formalización del conocimiento que la inteligencia humana ha ido construyendo, a la vez que permiten tener acceso al mismo. (p. 22)

La representación de la realidad [Ninguna]

La **expresión de los sentimientos y las potencialidades **estéticas****

Como se dijo, el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea de manera tendiente a la “objetividad” como, por ejemplo, en el discurso técnico y científico, o de manera “subjetiva”, con lo cual surgen, entre otras, las **expresiones** emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la **literatura**, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la **escultura**. (p. 22)

Formar en el lenguaje para la **expresión** artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades **estéticas** del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas. (p. 23)

El ejercicio de una ciudadanía responsable

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de **culturales**, a la vez que

se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana. (p. 23)

El sentido de la propia existencia

Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades.

Según las metas que aquí se han esbozado, formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la **producción** y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la **cultura** propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos. (p. 23)

Cómo orientar la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media

Tres campos fundamentales en la formación en lenguaje

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la **literatura** y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje.

La pedagogía de la lengua castellana

Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, **cultural** e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. (p. 24-25)

La pedagogía de la **literatura**

Por su parte, la pedagogía de la **literatura** obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la **lectura**, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación **literaria** que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la **expresión** propia, potenciada por la **estética** del lenguaje.

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la **lectura**, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

Según lo expuesto, la formación en **literatura** busca también convertir el goce **literario** en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo **cultural**, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la **obra literaria** en la escuela, de tal suerte

que se generen lectoras y lectores críticos de su propia **cultura**, **creativos** y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento **cultural** y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción **literaria** y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee.

De allí que se propenda por una pedagogía de la **literatura** centrada básicamente en la apropiación **lúdica**, crítica y creativa de la **obra literaria** por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la **literatura** le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión **estética** de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, **autor**, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la **obra literaria**, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la **obra** con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto **literario**, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la **escritura** con intención **literaria**: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su **producción** escrita, teniendo en cuenta que el texto **literario** aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (p. 26)

La pedagogía de otros sistemas simbólicos

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, **escultura**, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. (p. 26)

La complejidad del desarrollo del lenguaje

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la **literatura** a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y **recreación** de estos en diversas circunstancias.

Grados más adelante conviene incursionar en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la **producción** como en la comprensión de textos, afianzando la utilización –en diferentes contextos– del vocabulario que ha ido adquiriendo el estudiante. En lo que respecta a la **literatura**, el énfasis podrá hacerse en el acercamiento a las diferentes formas de **producción literaria**, reconociendo en ellas algunos de sus rasgos característicos.

Posteriormente, se sugiere ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuran el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, lo que implica un acercamiento mayor a las características de la lengua, así como a los aspectos relevantes de la comunicación en el marco de la diversidad **cultural**. En el campo de la **literatura**, es el momento de impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la **producción literaria**. En cuanto a los códigos no verbales, se puede hacer mayor énfasis en la comprensión de aspectos **culturales** y sociales que los fundamentan.

En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la **producción** discursiva (oral y escrita) y un mayor

conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la **obra literaria**. En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la **expresión** crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos **culturales**, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios.

Situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo del lenguaje

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, **recreativos**, argumentativos, entre otros.

La estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje

De acuerdo con los referentes expuestos hasta aquí, el lector encontrará que los estándares han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización que identifican las columnas de los cuadros que aparecen más adelante. Ellos son:

- **Producción** textual
- Comprensión e interpretación textual
- **Literatura**
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

Cabe anotar que el factor denominado **Literatura** supone un abordaje de la perspectiva **estética** del lenguaje. Como se dijo anteriormente, la Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Factores, estándares y subprocesos [Ninguna]

La secuencialidad de los estándares [Ninguna]

Primero a tercero

LITERATURA

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto **literario**.
- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Diferencio poemas, cuentos y **obras** de teatro.
- Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.
- Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal. Para lo cual,

- Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.
- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de **expresión** gráfica.
- Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

Cuarto a Quinto

LITERATURA

Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. Para lo cual,

- Leo diversos tipos de texto **literario**: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y **obras** teatrales.
- Reconozco, en los textos **literarios** que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.
- Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto **literario**, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la **producción**, etc.
- Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean **literarios** o no.
- Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas. Para lo cual,

- Entiendo las **obras** no verbales como productos de las comunidades humanas.
- Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.
- Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.
- Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.

Sexto a séptimo

LITERATURA

*Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la **literatura**.* Para lo cual,

- Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.
- Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, **autoría** colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.
- Identifico en la tradición oral el origen de los géneros **literarios** fundamentales: lírico, narrativo y dramático.
- Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.

*Comprendo **obras literarias** de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.* Para lo cual,

- Leo **obras literarias** de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.
- Comprendo elementos constitutivos de **obras literarias**, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- Reconozco en las **obras literarias** procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.
- Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la **literatura** que permiten estudiarla por géneros.
- Formulo hipótesis de comprensión acerca de las **obras literarias** que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

*Relaciono de manera intertextual **obras** que emplean el lenguaje no verbal y **obras** que emplean el lenguaje verbal.* Para lo cual,

- Caracterizo **obras** no verbales (pintura, **escultura**, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.
- Cotejo **obras** no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas **obras**.
- Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en **obras** artísticas.
- Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, **obras** pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.

Octavo a
novenio

LITERATURA

Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.

Para lo cual,

- Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
- Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
- Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. Para lo cual,


- Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
- Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
- Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.
- Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Obras referidas en el documento

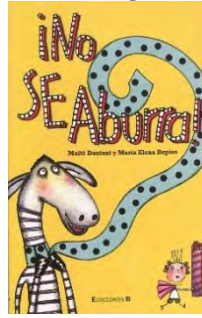
Obra	Año de Publicación	Autor (Cap/pag.)	Procedencia	Reconocimientos (Premios)	Tipología / Género
- - No mencionan		García Márquez (p. 18))	Colombia	Nobel literatura	Narrativa Realismo mágico
- - No mencionan		Julio Verne (p. 18)	Francia	Caballero de Legión de Honor	Narrativa Ciencia ficción

Fuente: Esta investigación.

Tabla 6 La literatura y el canon en los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje V2

Documentos gubernamentales:	
Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje V2	
Sub-Capítulos	Alusión a la literatura o campos semánticos afines
Introducción	[Ninguna]
El camino recorrido	[Ninguna]
¿Qué son los DBA?	[Ninguna]
Estructura de los DBA	[Ninguna]
Comentarios finales sobre los DBA	[Ninguna]
<i>Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje</i>	
<i>Grado 1°</i>	[...] 2. Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto
Enunciado DBA	
<ul style="list-style-type: none"> Evidencias de aprendizaje <p><i>Ejemplo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta ilustraciones e imágenes en relación a sus colores, formas y tamaños. Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes. Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios.
	
	<p>Tomado de: Schreiber-Wicke, E. & Holland, C. (2005). <i>¡Cuidado! ¡Palabra terrible!</i> Bogotá: Grupo Editorial Norma.</p>
	<p><i>Observa detenidamente en la imagen los siguientes aspectos y comenta sus apreciaciones sobre ellos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La expresión de cada uno de los personajes que aparecen en la portada. La posición corporal que tiene cada personaje. La posible relación que hay entre los personajes presentados. Las posibles palabras terribles que son mencionadas en la historia. (p. 8)
	<p>3. Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha o lee adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones y acrósticos que hacen parte de su entorno cultural. Comprende el sentido de los textos de la tradición oral como canciones y cuentos con los que interactúa. Entiende que hay diferencias en la forma en que se escriben algunos textos como los acrósticos y adivinanzas. Interactúa con sus compañeros en dinámicas grupales que incluyen: declamación, canto, música y recitales, teniendo en cuenta los sonidos y juegos de palabras. <p><i>Indaga con personas de su comunidad por algunos cantos, cuentos, retahílas, refranes o canciones que recuerden de cuando eran pequeños. Comparte los textos con sus compañeros.</i></p>

Para complementar la actividad, puede buscar en algunos libros. Aquí se proponen algunos de la Colección Semilla: [Se presentan las portadas]



(p. 9)

4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.

- Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive.
- Emplea las imágenes o ilustraciones de los textos literarios para comprenderlos.
- Expresa sus opiniones e impresiones a través de dibujos, caricaturas, canciones, y los comparte con sus compañeros.
- Identifica la repetición de algunos sonidos al final de los versos en textos de la tradición oral y los vincula con su respectiva escritura.

Coleóptero

*Un paseóptero en helicóptero
a la islóptera de Cococópteros,
organiséptero un coleóptero.*

*Entran todópteros aprendandóptero
y volandóptero van con ruidóptero,
los resongópteros muelonedópteros
testarudópteros cascaridópteros.*

Clarisa Ruiz

Tomado de: Robledo, B. (2001). (Comp.). En: *Antología de poesía colombiana para niños*. Bogotá: Alfaguara infantil, pp.63. (p. 9) [...]

6. Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

- Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones.
- Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.
- Lee palabras sencillas.
- Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas.

Para lograr una mejor comprensión de los textos que lee o que escucha de su profesor o profesora puede emplear estrategias en las que:

- Establece relaciones entre las dos imágenes.
 - Comenta sobre el sentido que puede tener cada una de las historias a partir de las imágenes.
 - Atribuye acciones y funciones a cada personaje.
 - Pronuncia las palabras de un texto sencillo a partir del reconocimiento de las letras que las componen.
-



Imágenes tomadas de: Isol (2007). Tener un patito es útil. México: FCE. Isol (2010). Pelil el monstruo. Madrid: RBA. Disponibles en: <http://www.isol-isol.com.ar/>

(p.10)

Grado 2°

Enunciado

DBA

- Evidencias de aprendizaje

Ejemplo.

[...] **3. Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones.**

- Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee.
- Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada.
- Reconoce las principales partes de un texto literario.

En los cuentos se presentan personajes, situaciones y lugares que en algunos casos son parecidos y en otros diferentes.

- *Recuerda algunos de los cuentos que conoce y dibuja los lugares y los personajes donde se desarrollan los hechos de la narración. Identifica las características comunes en ellos.*
- *Expone sus dibujos y conversa sobre: cómo actúan los personajes, qué acciones que realizan y de qué manera esto se relaciona con sus experiencias.*
- *Escucha la lectura en voz alta de los cuentos trabajados e identifica las palabras que conforman el título. (p. 13)*

4. Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.

- Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes.
- Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios.
- Reconoce el orden lógico de los eventos en una narración.
- Lee en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la velocidad.

Mientras lee textos literarios como las fábulas:

- *Hace pausas y cambia ritmos, tonos y velocidades en la lectura.*
- *Dialoga sobre lo que entiende de ellas.*
- *Expresa cuáles personajes de las fábulas le gustan más y por qué.*
- *Opina sobre las acciones, actitudes y decisiones de los personajes de las fábulas. (p. 13) [...]*

Grado 3°

Enunciado

DBA

- Evidencias de aprendizaje

Ejemplo.

[...] **2. Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes.**

- Identifica diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive.
- Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes.
- Analiza los sonidos que se emplean en diferentes manifestaciones artísticas.

Conoce algunas manifestaciones artísticas y culturales colombianas, y analiza los textos, sonidos e imágenes que se producen en ellas. (p. 16)

3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.

- Diferencia entre textos ficcionales y no ficcionales.
- Verifica las hipótesis que plantea acerca del contenido de los textos que lee.
- Afianza su capacidad de contar historias mediante la creación de textos literarios narrativos.
- Identifica la voz que narra una historia.
- Comparte con sus compañeros los textos con los que interactúa en clase para ello, retoma elementos como la entonación, la gesticulación y el manejo escénico.

Durante la comprensión de narraciones responde a preguntas como: ¿Quién narra la historia? ¿Qué puede suceder ahora? ¿Qué personajes han aparecido? (p. 17)

4. Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.

- Comprende las características de un texto, cuyo propósito es narrar un hecho o expresar ideas, sentimientos o emociones.
- Establece en los textos literarios una relación de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran.
- Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.
- Construye planes textuales para sus escribir textos literarios.
- Lee en voz alta los textos que escribe, atendiendo a los cambios de entonación de acuerdo con lo comunicado por los personajes.

Escribe narraciones a partir de planes textuales como el siguiente:

Posible título: El bosque mágico

Personajes: Un perro, un niño, un hada

Lugares: Un bosque encantado

Conflicto: Un cachorro ha perdido a su dueño

Acciones: El cachorro encuentra a una bruja que lo convierte en ave

Resolución: El cachorro convertido en ave encuentra el camino de regreso a la casa del niño. (p. 17) [...]

6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

- Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta.
- Utiliza el contexto para inferir información.
- Discrimina los temas principales de un texto de los menos relevantes.
- Reconoce las diferencias en las estructuras de diferentes tipos de escrito.

Durante la lectura de textos como:

El enemigo verdadero

Jairo Anibal Niño (1956)

Un día me encontré cara a cara con un tigre y supe que era inofensivo. En otra ocasión tropecé con una serpiente de cascabel y se limitó a hacer sonar las maracas de su cola y a mirarme pacíficamente. Hace algún tiempo me sorprendió la presencia de una pantera y comprobé que no era peligrosa. Ayer fui atacado por una gallina, el animal más sangriento y feroz que hay sobre la Tierra. Eso fue lo que le dijo el gusanito moribundo a sus amigos.

Responde: *¿Por qué el tigre, la serpiente y la pantera no eran peligrosos para el gusanito?*
¿Por qué una gallina es un verdadero enemigo para un gusanito?
¿Crees que el enemigo en quien pensaste antes de la lectura sigue siendo un verdadero enemigo? ¿Por qué? (p. 18)

7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.

- Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar.
- Elige las expresiones más pertinentes para dar claridad a sus intervenciones.
- Reconoce los roles de quien produce y de quien interpreta un texto en una situación comunicativa específica.
- Realiza cambios en la modulación de la voz para acompañar el sentido de lo que comunica.
- Elabora juegos de palabras atendiendo a la pronunciación de la sílaba inicial o final de las palabras.

Prepara un diálogo atendiendo a esquemas de planeación como el siguiente:

<i>Partes del diálogo</i>	<i>Personaje 1:</i>	<i>Personaje 2:</i>
<i>Saludo</i>	<i>¡Hola! ¿Cómo estás?</i>	<i>Hola, ocupado con tanto estudio.</i>
<i>Planteamiento del tema</i>	<i>¿Sabes que la próxima semana celebraremos el día de los niños y las niñas?</i>	<i>¡Qué rico! Espero que la pasemos tan bien como el año anterior.</i>
<i>Desarrollo del tema</i>	<i>Este año será mejor porque los profesores están preparando otra obra teatral para nosotros.</i>	<i>A mí me encanta como actúan los profesores Mónica, Alidy y Carlos.</i>
<i>Conclusión y despedida</i>	<i>Bueno, ahora seguimos conversando porque acaba de sonar el timbre para el descanso.</i>	<i>¡Chao!!!</i>

(p. 19)

8. Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.

- Escribe diversos tipos de texto (como cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local.
- Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar.

Diseña textos que le permiten comunicar un mensaje de manera efectiva: “La paz empieza con una sonrisa” Madre Teresa de Calcuta. (p. 19)

**Grado 4°
Enunciado
DBA**

• Evidencias de aprendizaje
Ejemplo.

[...] **2. Escribe textos a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas.**

- Emplea elementos no verbales en los textos que escribe para enfatizar en una intención comunicativa específica.
- Comprende el sentido de las manifestaciones no verbales presentes en canciones, afiches y conversaciones.
- Complementa sus escritos por medio de secuencias de imágenes o dibujos. (p. 20)

3. Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación.

- Identifica el contexto en que se crea una obra literaria y lo relaciona con los conocimientos que tiene sobre él.
- Reconoce los temas que aborda un texto literario y sus vínculos con la vida cotidiana y escolar.
- Emplea figuras literarias en la producción de textos literarios.
- Produce textos literarios atendiendo a un género específico.
- Participa en espacios discursivos orales en los que socializa con otros los textos que crea, e incorpora efectos sonoros para acompañar la narración.

Para crear textos literarios:

Elige un cuento trabajado en clase.

Distingue los personajes del narrador.

Determina los lugares en los que se desarrollan las acciones.

Crea una nueva historia a partir de lo leído.

Lee su cuento en voz alta y asigna una voz a cada personaje.

Agrega efectos sonoros con diferentes objetos con el fin de reproducir ruidos de pisadas, apertura de puertas, cantos de pájaros, entre otros. (p. 21)

4. Construye textos poéticos, empleando algunas figuras literarias.

- Observa la realidad como punto de partida para la creación de textos poéticos.
- Reconstruye el sentido de los poemas a partir de la identificación de sus figuras literarias.
- Escribe poemas usando figuras literarias como la metáfora, el símil y la personificación.
- Declama poemas teniendo en cuenta la pronunciación y entonación necesaria para expresar emociones.

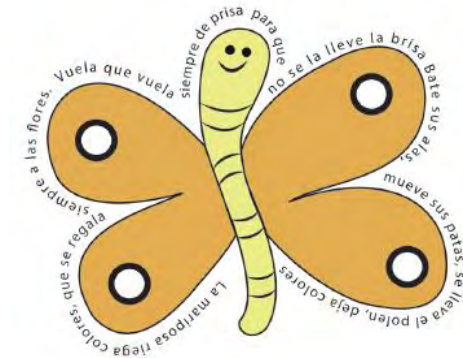
Durante la creación de textos literarios como los Caligramas:

Elige un objeto o animal del entorno.

Observa las características y las relaciona con un sentimiento o idea.

Selecciona algunas figuras literarias que quiere usar.

Con base en las anotaciones crea un caligrama.



(p. 21) [...]

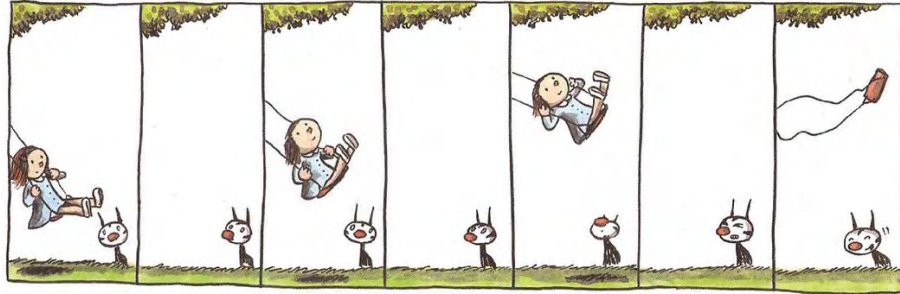
6. Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.

- Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.
- Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica.
- Identifica la estructura de los textos que lee de acuerdo con su intención comunicativa.

En una la historieta como la de Liniers:

- *Determina el tema, las causas y las consecuencias de lo que ocurre.*
-

- *Observa lo que sucede a los personajes en cada viñeta.*
- *Adiciona enunciados de lo que pueden estar diciendo los personajes.*
- *Usa sonidos onomatopéyicos para expresar las acciones de los personajes.*
- *Escucha los resultados de otros escritos para identificar en qué coinciden o difieren.*



Liniers (2012). Macanudo 6. Buenos Aires: Editorial Común. (p. 22)

7. Participa en espacios de discusión en los que adapta sus emisiones a los requerimientos de la situación comunicativa.

- Participa en espacios de discusión grupal, como:
- conversatorios, exposiciones y tertulias, teniendo en cuenta la temática y la intencionalidad.
- Comprende el sentido de las discusiones para manifestar sus puntos de vista en los temas verbales y no verbales.
- Conduce los temas de los discursos de acuerdo con el posible desarrollo de los mismos.
- Utiliza expresiones, gestos y una entonación coherentes con el propósito comunicativo. (p. 23)

8. Produce textos atiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.

- Define la tipología textual que empleará en la producción de un escrito a partir del análisis del propósito comunicativo.
- Consulta diversos tipos de fuentes antes de redactar un texto.
- Construye un plan de escritura para definir los contenidos de un texto.
- Complementa el sentido de sus producciones escritas, mediante el uso consciente de recursos de puntuación, como la exclamación y la interrogación.
- Marca la tilde en las palabras agudas, graves y esdrújulas. (p. 23)

Grado 5°
Enunciado
DBA

- Evidencias de aprendizaje
Ejemplo.

[...] 2. Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos.

- Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal de emoticones, gestos, fotografías y movimientos del cuerpo presentes en las situaciones comunicativas en las cuales participa.
- Compara manifestaciones artísticas de acuerdo con sus características y las visiones de mundo del entorno local y regional.
- Identifica la coherencia de las imágenes en los textos representados con ellas.

Crea convenciones a través de imágenes, tarjetas o dibujos para representar estados de ánimo, situaciones y expresiones que utiliza en su cotidianidad.

Luego las comparte con otros estudiantes, para que hagan hipótesis a propósito de las imágenes representadas y su significado. (p. 24)

3. Comprende los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan.

- Establece diferencias entre narrador y autor, en los textos que lee y escribe.
- Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlas con su contexto cotidiano.
- Identifica las características de los géneros literarios y establece nexos entre sus elementos constitutivos.

Determina aspectos del texto literario como:

Temática que desarrolla.

Espacio en el que se desarrolla.

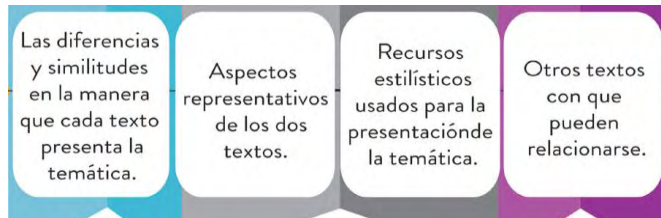
Posibles enseñanzas.

Vestuario y actitudes de los personajes. (p. 25)

4. Reconoce en la lectura de los distintos géneros literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo.

- Expresa en sus escritos y enunciaciones la experiencia literaria que ha consolidado a partir de los textos con los que se relaciona.
- Conoce diferentes culturas a partir de la lectura de textos literarios.
- Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literarios a través de los textos que lee y escribe.

Selecciona un poema y un cuento que aborden un tema semejante y luego de su lectura y análisis, determina:



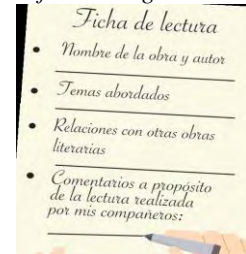
Crea una cartelera sobre los dos textos leídos y la expone junto a las de sus compañeros en una galería. (p. 25)

5. Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita.

- Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio.
- Prevé los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como organiza un discurso.
- Comprende la diferencia de diversos espacios de expresión oral, como la mesa redonda, el panel, el foro y el debate, atendiendo a su respectiva estructura.

En una situación comunicativa específica como la discusión de un texto literario:

Define los siguientes aspectos:



Anticipa lo que van a decir sus compañeros.

Participa en una tertulia literaria. (p. 26)

6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.

- Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen.

- Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo.
- Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.

Para comprender la intención comunicativa de un texto:

Analiza sus contenidos y estructura con el propósito de saber lo que busca comunicar el interlocutor. (p. 26) [...]

Grado 6°
Enunciado
DBA

- Evidencias de aprendizaje
- Ejemplo.*

[...] 3. Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación.

- Comprende que las obras literarias se enmarcan en contextos culturales e históricos que promueven la circulación de ciertos conocimientos.
- Interpreta los argumentos y temáticas que se enuncian en las obras literarias para crear nuevos textos.
- Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.
- Reconoce que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos.

Comprende y produce obras literarias a partir del análisis de elementos como:



4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.

- Reconoce que en las obras literarias se recrea la cultura propia de diferentes regiones.
- Comprende el sentido que tienen algunas expresiones populares al interior de las obras literarias.
- Clasifica expresiones formales y populares de la lengua en textos literarios.
- Recita textos literarios en los que se emplean expresiones populares con diferentes matices de voz.

Frente a obras pertenecientes a diferentes contextos: Identifica las expresiones de su región y las compara con las de otras regiones:

Boga del Riviel

Por: Juan Antonio Yacup «Chelo»

Mirá ve patrón,
mirá ve patrón,
mirá qué luz rara,
qué veloz es,
mira qué luz rara,
nos va cogé'.

Voltiá ve patrón,
Voltiá ve patrón,
mirá qué luz rara,
que veloz va,
mirá qué luz rara,
viene pa' cá'.

Negro, bogá tu bogao,
negro bogá tu bogao.
No puedo bogá,
me siento amarrao.

Voltiá ve patrón,
voltiá ve patrón,
mirá qué luz rara,
que ha encandila'o,
nos ha choça'o.

Es un negro, es un negro,
es un negro, qué pasó.
Que esta maldita visión
la canoa le volteó.
Si sería casa'o, mmm...
o sería enmoza'o, mmm...

Si tendría hambre, mmm...
o ya habría almorza'o, mmm...
Si tendría hijos, mmm...
o tendría hijas, mmm...
Si sería alcalde, mmm...
o gobernador, mmm...
o sería político, mmm...
Bendito sea Dios, mmm...



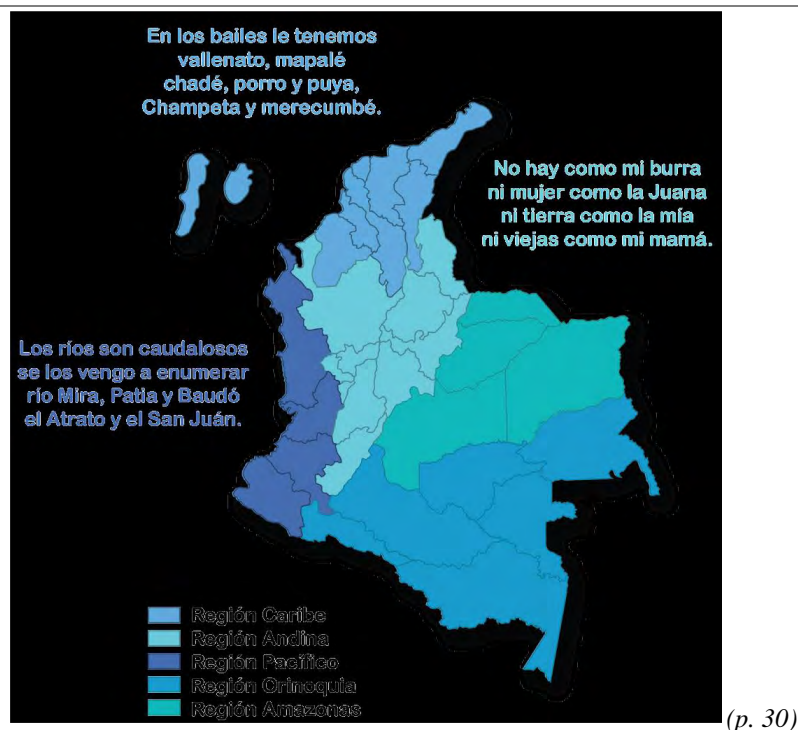
Extracto de: IE Normal Superior La Inmaculada. (2016). Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Save the children. (p. 29)

5. Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno.

- Reconoce el componente cultural en coplas, trovas y refranes.
- Distingue los sentidos de expresiones literales y figuradas que circulan en obras de la tradición popular.
- Comprende los elementos líricos y las temáticas usadas en las expresiones artísticas de su entorno.
- Identifica la estructura de los textos de la tradición oral y las semejanzas con otro tipo de composiciones.
- Identifica los elementos líricos que acompañan la pronunciación de expresiones populares.

Durante el análisis de refranes, trovas o dichos populares de las diferentes regiones de Colombia:

- *Comprende el contenido y la estructura de refranes, trovas o dichos populares.*
 - *Recita refranes, trovas o dichos populares atendiendo a su estructura.*
-



6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.

- Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.
- Reconoce que los textos son el resultado de un grupo de párrafos que desarrollan ideas con diferente jerarquía y que están relacionados entre sí por un contenido general.
- Interpreta la función de elementos no verbales en el sentido del texto, como uso de negrita, corchetes, comillas, guiones, entre otros.

Realiza un análisis de la intención comunicativa, las ideas centrales y la función de los signos. [...] (p. 30)

Grado 7°
Enunciado

DBA

- Evidencias de aprendizaje

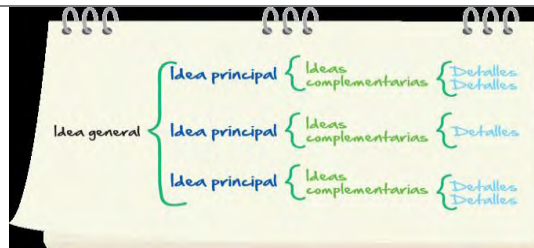
Ejemplo.

[...] **3. Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido.**

- Analiza el desarrollo de hechos históricos y conflictos sociales en historias presentes en obras literarias.
- Comprende la realidad que circunda a las obras literarias a partir de los conflictos y hechos desarrollados en textos como novelas y obras teatrales.
- Señala las diferencias entre textos literarios y no literarios que tratan hechos históricos y conflictos sociales a partir del reconocimiento de sus recursos estilísticos.

Durante el análisis de una obra literaria:

- *Lee novelas que presentan acontecimientos históricos (un ejemplo podría ser la novela El día del odio de José Antonio Osorio Lizarazo).*
- *Identifica el tema general que se presenta y señala las ideas que lo soportan.*
- *Organiza esta información en un cuadro sinóptico como el que se presenta en la imagen*



- Busca información histórica relacionada con el tema para generar una discusión sobre los sucesos narrados en el texto y los acontecidos en la realidad del país durante una época específica. (p. 33)

4. Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.

- Reconoce en los géneros literarios las visiones de mundo que imprimen los seres humanos en sus interacciones sociales.
- Categoriza las temáticas de los textos literarios con los que interactúa y en función de ello establece
- el género al que pertenecen.
- Analiza las características formales de los textos literarios con los que se relaciona, y a partir de ellas establece el género al que pertenecen y la época en que fueron escritos.

Clasifica obras literarias en géneros como:



(p. 33) [...]

6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.

- Identifica y caracteriza al posible destinatario del texto a partir del tratamiento de la temática.
- Identifica elementos como temáticas, léxico especializado y estilo empleados en los textos.
- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

Establece semejanzas y diferencias entre periódicos, revistas, enciclopedias, libros de texto del colegio, cartillas y directorios, para identificar sus usos, estructuras, temáticas, contextos de circulación y expresiones empleadas. (p. 34)

7. Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso.

- Define la estructura y el contenido de una producción oral, atendiendo a la necesidad comunicativa de narrar en un contexto particular.
- Da cuenta de la intencionalidad narrativa con la que ha elaborado su producción textual oral.
- Explica las problemáticas principales de sus narraciones orales, teniendo en cuenta las impresiones de sus interlocutores.
- Narra oralmente un acontecimiento en consideración a los elementos que componen una narración (lugar, tiempo, personajes, acciones).

- Articula los sonidos del discurso para dar claridad y expresividad a la narración.
En un espacio en el que comparte narraciones orales:
- Escucha con atención a sus compañeros para comprender los momentos de una narración y los sucesos que se relatan.



(p. 35) [...]

Grado 8°
Enunciado
DBA

- Evidencias de aprendizaje
Ejemplo.

[...] **2. Relaciona las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen.**

- Valora expresiones artísticas propias de los distintos pueblos y comunidades.
- Determina el contenido expresado en diferentes manifestaciones artísticas.
- Resignifica las expresiones artísticas de origen popular para explorar usos no convencionales del léxico.
- Reconoce las características de las distintas manifestaciones artísticas de una comunidad o grupo poblacional y las incorpora en sus elaboraciones.

Con el objeto de relacionar algunas manifestaciones artísticas con las comunidades que las producen:

- *Elige una canción popular de su región y analiza sus contenidos y estructura.*
- *Busca canciones de otras regiones y analiza sus contenidos y estructura.*
- *Relaciona las dos expresiones artísticas para encontrar semejanzas y diferencias.*

<p>SOY COLOMBIANO (Fragmento)</p> <p>¡Ay! qué orgulloso me siento de haber nacido en mi pueblo. A mí cánteme un bambuco de esos que llegan al alma, cantos que ya me alegraban cuando apenas decía "mama".</p>	<p>COLOMBIA TIERRA QUERIDA (Fragmento)</p> <p>Colombia tierra querida himno de fe y armonía. Cantemos, cantemos todos, grito de paz y alegría "vivemos" siempre "vivemos" a nuestra patria querida. Tu suelo es una oración y es un canto de la vida.</p>
--	---

(p. 36)

3. Reconoce en las producciones literarias como cuentos, relatos cortos, fábulas y novelas, aspectos referidos a la estructura formal del género y a la identidad cultural que recrea.

- Identifica las estrategias narrativas del autor para relatar su perspectiva sobre lo que ha ocurrido en una región.
- Construye el sentido de los textos literarios con base en las interacciones que sostiene con las comunidades de lectores y escritores a las que pertenece.
- Determina la identidad cultural presente en textos literarios y la relaciona con épocas y autores.

- Distingue las estructuras formales de textos literarios como la presencia de diferentes narradores que se encargan de nutrir la historia con diferentes puntos de vista sobre un suceso.

Durante la lectura de obras literarias:

- *Lee textos literarios que contienen sucesos que han ocurrido en una región (por ejemplo, la novela *Leopardo al Sol* de Laura Restrepo).*
- *Consulta sobre los temas y sucesos abordados en la obra (por ejemplo el tema del narcotráfico y el conflicto en Colombia), y los comenta con sus compañeros. (p. 37)*

4. Comprende que el género lírico es una construcción mediada por la musicalidad, la rima y el uso de figuras retóricas, que permiten recrear una idea, un sentimiento o una situación.

- Relaciona los textos que lee con producciones artísticas en las que se presentan rimas, acompañamientos musicales o imágenes.
- Reconoce el sentido de las imágenes poéticas en las obras literarias que lee.
- Identifica elementos formales asociados a las figuras retóricas y al tipo de rima utilizada.
- Comprende la diferencia que se presenta entre la segmentación silábica gramatical y la segmentación silábica métrica, en los textos poéticos que lee o escribe.

En la lectura de textos líricos:

- *Reconoce las diferencias entre la escritura de un poema y otros textos.*



Tomado de: Cote Lamus, E. (2004). Antología. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Eduardo Cote Lamus (p. 37) [...]

6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.

- Identifica y caracteriza las voces que hablan en el texto.
- Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita.
- Identifica las características retóricas de las tipologías textuales con las que trabaja y señala en sus notas de clase los conceptos más relevantes.

Analiza las características propias de un texto como el narrativo: voz que narra, punto de vista de dicha voz, tipos de personajes, lugar, tiempo, orden la historia, recursos como la descripción o el diálogo, entre otras.

El perturbado inquilino

No creo en fantasmas, pero últimamente unas voces miedosas han abrumado las habitaciones y muchas pisadas han medido la largura polvorienta de los corredores. He percibido charlas en que una voz le cuenta a otra sus pánicas aventuras de caza, o el cabal rendimiento de sus acciones en la capital Edimburgo, o sus prohibidos amores. Estoy muy intranquilo porque es la primera vez que semejantes seres impredecibles perturban

la paz de este castillo en el que he sido feliz siglos y siglos, ambulando sus aposentos y patios, atravesando sin abrir las puertas, viendo el alba por entre sus ruinosas paredes, o inventando huracanados silbidos que hacen bambolear las ventanas como si las animara la vida .

David Ramírez

Tomado de: Bustamante, G. y Kremer, H. (2006). Antología del cuento corto colombiano. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (p. 38) [...]

Grado 9°
Enunciado

DBA

- Evidencias de aprendizaje
- Ejemplo.

[...] **3. Analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones.**

- Relaciona su interpretación de una obra literaria con las visiones de mundo vigentes en una época y/o movimiento literario.
- Reconoce la literatura como una memoria de los pensamientos y sucesos de una región o un país.
- Identifica el sentido del lenguaje figurado dentro de los textos que lee y expresa sus interpretaciones sobre el mismo.
- Reconoce que la literatura puede emplear lenguaje figurado y coloquial para dar expresividad al escrito.

Durante la lectura de textos literarios:

Elige cuentos de la tradición literaria para indagar sobre las costumbres, visiones de mundo, las características de los personajes principales y las diferentes versiones de varios autores. (p. 41)

4. Compara los formatos de obras literarias y de producciones audiovisuales con el propósito de analizar elementos propios de la narración.

- Identifica estrategias narrativas relacionadas con el abordaje de hechos históricos o problemáticas reales, en obras literarias o en producciones cinematográficas.
- Reconoce las problemáticas o los hechos narrados en obras literarias y en producciones audiovisuales.
- Reconoce la forma como se presentan los contenidos en textos literarios (prosa o verso) y en textos audiovisuales (planos, ángulos, movimientos de la cámara).
- Reconoce los sonidos presentes en producciones audiovisuales: ruidos ambientales, música y cambios en la voz de los personajes.

Para comprender la relación entre la narrativa de los textos literarios y de las producciones audiovisuales:

- *Completa una ficha técnica para analizar el contenido de dos obras de su contexto (como la película colombiana “Los colores de la montaña” y la obra literaria colombiana “La carroza de Bolívar”).*

	Obra literaria	Producción cinematográfica
		
¿Cuál es el tema tratado?		
¿Cuáles son las características de los personajes?		
¿Cómo se narra la historia?		

(p. 41)

Obras referidas en el documento				
Obra	F. Publicación/	Autor (Cap/pag.)	Procedencia	Tipología / Género
¡Cuidado! ¡Palabra terrible! (DBA Grado 1º. p. 8)	2005	Schreiber-Wicke, E. & Holland, C	Alemania	Álbum ilustrado o libro álbum
Para que la ronda ronde, el canto cante y el juego juegue (+CD) (DBA Grado 1º. p. 9)	2004	Guerra Peña, Jairo (Comp.) / Patiño, Edgar (il.) y Cabrera, Luis (il.)	Colombia	Poesía; rondas
El arrurú de la luna: canciones y rimas para jugar (DBA Grado 1º. p. 9)	2004	Jiménez, Olga Lucía	Colombia	Poesía: canciones y juego
No se aburra. (DBA Grado 1º. p. 9)	2006	Maité Dautant / Ilus. Maria Elena Repiso	Venezuela	Colmos, palabras curiosas acertijos, adivinanzas, frases célebres,.
Antología de poesía colombiana para niños. (DBA Grado 1º. p. 9)	2001	Robledo, B. (Comp.)	Colombia	Poemas, juegos de palabras.
Tener un patito es útil (DBA Grado 1º. p. 10)	2007	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum
Petit el monstruo (DBA Grado 1º. p. 10)	2013	Misenta, Marisol (Isol)	Argentina	Libro álbum
La zorra y las uvas (DBA Grado 2º. p. 13)	Antes de 1800	De la Fontaine, Jean	Francia	Fábula
Ricitos de oro (DBA Grado 3º. p. 17)	Antes de 1800	Tradición oral Southey, Robert (Recop.)	Escocia	Cuento tradicional

El verdadero enemigo (DBA Grado 3°. p. 18)	1946	Niño, Jairo Aníbal	Colombia	Cuento
Macanudo (DBA Grado 4°. p. 22)	2012	Siri, Ricardo (Liniers)	Argentino	Tira cómica
“Boga del Riviel”. En: Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy. (DBA Grado 6°. p. 22)	2016	Yacup, Juan Antonio y otros. IENS La Inmaculada.(MEN); Save the children.	Colombia	Poesía
El día del odio (DBA Grado 7°. p. 33)	1952	Osorio Lizarazo, José Antonio.	Colombia	Novela
Soy colombiano (DBA Grado 8°. p. 36)	1953	Godoy, Rafael	Colombia	Canción
Colombia tierra querida (DBA Grado 8°. p. 36)	1940	Bermúdez, Lucho.	Colombia	Canción
Leopardo al Sol (DBA Grado 8°. p. 37)	1993	Restrepo, Laura	Colombia	Novela
Antología (DBA Grado 8°. p. 37)	2004	Cote Lamus, E. Universidad Externado de Colombia.	Colombia	Poesía
“El perturbado inquilino”. En: Antología del cuento corto colombiano. (DBA Grado 8°. p. 38)	2006	Bustamante, G. y Kremer, H. Universidad Pedagógica Nacional.	Colombia	Cuento corto
La carroza de Bolívar (DBA Grado 9°. p. 41)	2017	Rosero, Evelio José	Colombia	Novela

Fuente: Esta investigación.

Anexo 2. Materiales gubernamentales de referencia

Tabla 7. La literatura y el canon en la Colección Semilla (2014)⁷

LA LITERATURA Y EL CANON LITERARIO ESCOLAR EN LA COLECCIÓN SEMILLA (Catálogo 2014)						
	Obra. (C)/(F)	Autor	País de procedencia	Sugerencia para nivel/grado	tipología género y subgénero	Nivel escolar. /Tópicos de interés
1.	Fernando furioso	Oram, Hiawyn / Satoshi Kitamura	Japón	Jardín	Álbum	Imaginación, hogar, humor, rabinos. Humanidades
2.	¡Al furgón!	Meunier, Henri / Choux, Nathalie	Francia	Primera infancia Primaria / Secund	Álbum Lectura de imágenes. Álbum de imágenes sobre la diferencia	Conflictos, convivencia, discriminación, maltrato, racismo. Ciencias sociales
3.	Castor y Frip lo reparan todo	Klinting, Lars	Suecia	Primera infancia	Álbum Libro de conceptos. Imágenes.	Familias. Oficios reparaciones. Medios de transporte. Hum.
4.	¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!	Schärer, Kathrin	Alemania	Primera infancia Primaria / Secund	Álbum Libro de imágenes.	Animales. Conflictos. Diferencia. Convivencia. Humanidades.
5.	Adivina quién hace qué. Un paseo invisible	Muller, Gerda	Alemania	Primera infancia primeros años de primaria.	Álbum Libro sin texto encadenado. Secuencia simple	Mascotas vida cotidiana. Huellas. Invierno. Lectura de imágenes. Humanidades.

⁷ La información presentada en esta tabla se retoma completamente del libro *Colección Semilla. Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares. Catálogo 2014*. Ministerio de Educación Nacional - Ministerio de Cultura.

6.	Camino a casa	Buitrago, Jairo / Yockteng, Rafael	Colombia	Primera infancia Primaria / Secund	Álbum narrativo	Ciudades. Marginación social, pobreza soledad. Humanidades
7.	Tento y el regalo de mamá	Alcántara, Ricardo / Gusti	Uruguay	Primera infancia	Álbum narrativo	Mamás Humanidades
8.	Tento y sus juguetes	Alcántara, Ricardo / Gusti	Uruguay	Primera infancia	Álbum narrativo	Juguetes Humanidades
9.	Teo se disfraza	Denou, Violeta	España	Primera infancia	Álbum narrativo Libro de concepto. Libro de imágenes	Carnavales. Juego dramático. Humanidades
10.	El pájaro, el mono y la serpiente en la selva	Banks, Kate / Bogacki, Tomek	Estados Unidos	Primaria	Álbum narrativo o libro de imágenes	Diferencia convivencia Humanidades
11.	Ladrón de gallinas	Rodríguez, Béatrice	Bélgica	Primera infancia	Álbum narrativo. Libros de imágenes. Libro mudo.	Amor. Animales humanizados. Humanidades.
12.	Lobo*	Douzou, Olivier	Francia	Primera infancia	Álbum narrativo. Libro de conceptos. Parte todo.	Humanidades
13.	Buenas noches, gorila	Rathmann, Peggy	Estados Unidos	Primera infancia	Álbum o libro de imágenes acumulativo	Animales de la selva, zoológico. Dormir, humor. Humanidades.
14.	Disfruta con las fábulas	García Sabatés, Berta (Adap) / Rovira, Francesc	España	Primera infancia, Primaria	Álbum o libro de imágenes de historias. Fabulas.	Adaptación. Animales domésticos, humanizados. Astucia. Humanidades.
15.	El pequeño topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Holzwarth, Werner / Erlbruch, Wolf	Alemania	Primera infancia y Primaria	Álbum o libro de imágenes de humor	Conflictos Humanidades

16.	Dorotea y miguel	Kasza, Keiko	Japón	Primera infancia. Primaria	Álbum, ilustrado	Amistad, animales, humor, aventuras
17.	Pinta ratones	Stoll Walsh, Ellen	Estados Unidos.	Primera infancia	Álbum, libro concepto.	Animales. Colores. Humanidades. Educación artística.
18.	Una cena elegante	Kasza, Keiko	Japón	Primera infancia y primaria	Álbum, libro de imágenes de humor.	Humanidades. Animales. Picaros, travesuras, pirámides alimentación, Ambición
19.	¿Dónde está el pastel?	Tjong-Khing, Thé	Indonesia.	Primera infancia. Primaria	Álbum, libro de imágenes mudo.	Diferencia convivencia. Detectives. Humor. Humanidades
20.	Todos sois mis favoritos	Mcbratney, Sam / Jeram, Anita	Irlanda	Primera infancia primaria	Álbum, libro de imágenes. Álbum	Humanidades. Animales. Relaciones familiares.
21.	Mi día de suerte	Kasza, Keiko	Japón	Primera infancia y primaria	Álbum, libro ilustrado	Humanidades. Animales. Astucia
22.	Un día diferente para el señor amos	Stead, Philip C. / Stead, Erin E.	Estados Unidos.	Primera infancia	Álbum, relato acumulativo.	Amistad. Animales de la selva. Zoológico. Abuelo. Humanidades.
23.	La gallinita roja	Barton, Byron	Estados Unidos	Primera infancia	Álbum. Cuento clásico, relato encadenado. Adaptación	Animales de la granja. Cooperación Humanidades
24.	En el desván	Oram, Hiawyn / Kitamura, Satoshi	Japón	Primera infancia	Álbum. Lectura de imágenes. Libro de conceptos.	Juego y juguetes. Humanidades.
25.	La familia Numerozzi*	Krahn, Fernando	Chile	Primera infancia y primaria	Álbum. Libro de conceptos. Familia, madres, bebés.	Relaciones familiares. Humanidades.

26.	Diez semillas	Brown, Ruth	Gran Bretaña	Primera infancia	Álbum. Libro de conceptos. Imágenes.	Animales Matemáticas
27.	¡De repente!	McNaughton, Colin	Inglaterra	Primera infancia Primaria	Álbum. Libro de imágenes. Lectura de imágenes.	Animales Álbum. Secuencia encadenada Humanidades
28.	Flotante	Wiesner, David	Estados Unidos	Primera infancia	Álbum. Libro de imágenes. Lectura de imágenes. Libro mudo	Mundos fantásticos. Recuerdos. Tiras cómicas. Aventuras. Humanidades
29.	¡Vaya apetito tiene el zorrito!	Rueda, Claudia	Colombia	Primera infancia	Álbum. Libro de imágenes. Secuencia acumulativa	Animales. Convivencia. Humanidades.
30.	La isla de los mimos	Norac, Carl / Dubois, Claude K.	Bélgica	Primera infancia	Álbum. Libros de imágenes. Álbum narrativo.	Relaciones familiares. Padres hijos. Ternura, travesuras. Humanidades
31.	Había una vez una llave	Montes, Graciela / Isol	Argentinos	Primera infancia	Álbum. Pictocuentos. Libro de imágenes. Lectura de imágenes.	Álbum relato lineal simple con pictogramas. Relaciones familiares. Humanidades
32.	Chigüiro viaja en chiva	Da Coll, Ivar	Colombia	Primera infancia	Álbum. Relato mudo con animales	Amistad. Humor. Medios de transporte. Humanidades.
33.	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni/Peg, Gianni	Italia/Italia	3° a 9°	Cuento breve	Antología. Fantasía, humor, imaginación, diferentes tipos de personajes.
34.	Los tres bandidos	Ungerer, Tomi (También ilustr.)	Francia	0° a 2°	Cuento clásico	Huérfanos, ladrones, mujeres, secuestro. Humanidades

35.	Caperucita roja: tal como se la contaron a Jorge*	Pescetti, Luis María/ O'kif	Argentina/ Argentina	Primera infancia, primaria	Cuento Libro de conceptos. Imágenes.	Animales Matemáticas
36.	La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán	Winter, Jeanette (También ilustr.)	Estados Unidos	Primera infancia y primaria	Cuento sobre etnias, libro de imágenes	Guerra, secuestro, mujer, escuela, discriminación sexual contra la mujer. Humanidades
37.	Mi hermana Aixa *	Torras, Meri/Valverde, Mikel	España/España	3° a 7°	Cuento sobre negritudes, conflictos sociales	Adopción, guerra, relaciones fraternales, minas antipersonas
38.	África, pequeño Chaka...	Sellier, Marie/ Lesage, Marion	Francia/Francia	3° a 7°	Cuento sobre negritudes. Libro ilustrado	Relaciones Abuelos –nietos, creencias, costumbres, ritos, negritudes. Humanidades
39.	Los viajes de Olga	Maar, Paul/Muggenthaler, Eva	Alemania/ Alemania	Primera infancia, primaria	Cuento. Álbum, libro de imágenes	Travesuras, Convivencia, desplazamiento, identidad, imaginación
40.	Me llamo Yoon	Recorvits, Helen/Swiatkowska, Gabi	Estados Unidos/Polonia	Primera infancia y primaria	Cuento. Álbum, libro de imágenes	Desplazamiento, integración social, identidad, convivencia en la diferencia. Humanidades
41.	Rosaura en bicicleta	Barbot, Daniel / Fuenmayor, Morella	Francia / Venezuela.	Primera infancia y primaria	Cuento. Álbum, libro de imágenes de aventura. .	Amigos. Animales domésticos. Mascotas. Cumpleaños. Humanidades.
42.	Frankenstein se hace un sándwich: y otras historias que seguro te van a gustar pues tratan de monstruos y algunas también de comida	Rex, Adam (También ilustrador)	Estados Unidos	3° a 9°	Cuento. Álbum, libro de imágenes. En prosa o en verso	Fantasmas, humor, miedos infantiles, monstruos, terror, vida cotidiana. Humanidades
43.	La fuga	Pommaux, Ivan (También ilustrador)	Francia	Primera infancia y primaria	Cuento. Álbum, libro ilustrado	Mascotas, amistad, hábitos y conductas, maltrato. Humanidades

44.	Fábulas de la Fontaine	De La Fontaine, Jean/Crespo Veigas, Manuel	Francia/Colombia	Primera infancia, primaria	Cuento. Álbum. Libro de imágenes. Fábulas. Relatos en prosa o en verso	Recopilación. Animales
45.	Fábulas de Tamalameque: los animales hablan de paz	Zapata Olivella, Manuel/Aldana Villamil, Olga Lucía	Colombia	Primera infancia, primaria	Cuento. Fábulas ilustradas	Convivencia, paz, animales, pícaros. Humanidades
46.	Elenita	Geeslin, Campbell / Juan, Ana	Estados Unidos.	Primera infancia y Primaria	Cuento. Libro de imágenes	Historias de aventuras. Discriminación, identidad, etnias, oficios. Humanidades.
47.	Pies sucios	Izagirre, Koldo; Olariaga, Antón	España (Vasco)	0° a 7°	Cuento. Libro de imágenes con relatos sobre diferencia.	Desplazamiento, discriminación, identidad, multiculturalidad. Humanidades.
48.	Lejos de mi país	Francotte, Pascale	Francia	Primera infancia y primaria	Cuento. Libro de imágenes sobre diferentes etnias.	Derechos humanos. Desplazamiento discriminación. Guerra. Pobreza, racismo, vida cotidiana. Humanidades.
49.	Ni era vaca ni era caballo ...	Jusayú, Miguel Angel/Doppert, Monika	Venezuela/Alemania	3° a 7°	Cuento. Libro ilustrado sobre niños de diferentes etnias	Etnia Wayuu, familias, indígenas, costumbres, relaciones interculturales
50.	La calle es libre	Kurusa/Doppert, Monika	Venezuela/Alemania	Primera infancia y primaria	Cuento. Libro sobre etnias	Barrios populares, ciudades, multiculturalidad, vida urbana. Humanidades
51.	Sobre nupcias y ausencias, y otros cuentos	Robinson-Bent, Lenito	Colombia	10° y 11°	Cuento. Libro sobre negritudes	Mar, marineros, muerte, creencias, costumbres, relación abuelos-nietos. Humanidades

52.	Chico rey	Bergna, Mónica / Vanden Broeck, Fabricio	México/Mé xico	Bachillerato	Cuento. Libro sobre negritudes	Afrodescendientes, carnavales, esclavitud
53.	Encender la noche	Bradbury, Ray Douglas / Villamuza, Noemí	Estados Unidos / España	3° a 7°	Cuento. Libros álbum, de imágenes	Amor, miedo, imaginación Humanidades
54.	Manuela color canela	Dreser, Elena / Fernández, Marisol	Argentina / México	0 a 2°	Cuento. Libros de imágenes	Afrodescendientes. Colores. Multiculturalismo, naturaleza. Humanidades.
55.	La oveja negra y demás fábulas	Monterroso, Augusto	Guatemala	Bachillerato	Cuento. Microcuento, ilustrado	Antología. Parodia, fábulas, animales, ironía. Humanidades
56.	León y Beto	James, Simon	Estados Unidos	0° a 2°	Cuento. Narración negritudes.	Afrodescendientes. Amigos imaginarios, amistad. Multiculturalidad. Ciudad familia.
57.	Verde fue mi selva	Iturralde, Edna / Cornejo, Eulalia; Gonzalez, Santiago; Maggiorini, Mauricio	Ecuador	3° a 9°	Cuento. Narraciones étnicas de la selva.	Amazonas. Diferentes etnias. Compilación cantos, relatos y descripción de costumbres.
58.	La peineta colorada	Picó, Fernando/Ordoñez, María Antonia	Puerto Rico/Cuba	3° a 9°	Cuento. Narrativa sobre negritudes	Afrodescendientes, esclavitud, conflictos, valentía. Humanidades
59.	Historia en cuentos 3	Caballero Calderón, Eduardo / Torres, Nora Estela y Aulí, Daniel Jaime	Colombia	Bachillerato	Cuentos basados en hechos históricos	Guerra de Independencia, héroes, Historia de Colombia
60.	Historias de amores y desvaríos en américa	España Arenas, Gonzalo / Porras	Colombia	8° a 11°	Cuentos basados en históricos	Amor. Ficción de base histórica. Relatos ligados a la historia de América.

Rodríguez, Javier
Fernando.

61.	Mis cuentos preferidos de los hermanos Grimm	Grimm, Jacob y Wilhelm (Recop)	Alemania	3° a 9°	Cuentos clásicos, populares siglo XVII a XIX	Antología. Recopilación ilustrada. Humanidades.
62.	La vuelta al mundo en ochenta cuentos	Jané Albert/Morales, Judit, Godiá Adriá	España/España	3° a 9°	Cuentos de la tradición oral. Fábulas y leyendas, relatos breves	Adaptaciones. Animales, fenómenos naturales personificados, costumbres, celebraciones
63.	El gran libro del misterio: 13 historias con un final que no te esperas	Tello, Antonio/Navia, Miguel	Argentina	Bachillerato	Cuentos de terror	Recopilación y adaptación. Miedo, misterio, terror, suspenso, narraciones policíacas. Humanidades
64.	Cuentos para dormir a Isabella: tradición oral afro-pacífica colombiana	Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo González, Camilo (Comp.)	Colombia	Bachillerato	Cuentos de tradición oral	Afrocolombiano.
65.	Cuentos picarescos para niños de américa latina	Tradición Oral (Varios Recopiladores) / Teiseire, José Flavio; Ardila de Beltrán, Consuelo; Calvi, Gian	Latinoamérica	3° a 9°	Cuentos de tradición oral.	Pícaros, cotidianidad, idiosincrasia
66.	Los mejores relatos históricos: antología	Gilabert, Jua, Jesús		8° a 11°	Cuentos históricos	Antología. Biografías, Edad Media, Guerras de independencia, Inquisición. Humanidades
67.	Cuentos de enredos y travesuras	Varios. Recop. / Ulloa, Alicia; Pérez, Jesús y Núñez, Rosario	Latinoamérica	3° a 9°	Cuentos populares, de humor	

68.	Un tirón de la cola: cuentos de animales de todo el mundo	Hoffman, Mary / Jan Ormerod	Gran Bretaña	3° a 7°	Cuentos populares, fábulas. Adaptaciones. Libro de imágenes	Animales humanizados. Astucia. Pícaro.
69.	Tam Tam Colores**	Desnoëtes, Caroline / Hartmann, Isabelle	Francia.	Primera infancia, primaria, 6° y 7°	Cuentos sobre negritudes	Antología. Afrodescendientes, Crónicas de viaje, vida social, costumbres
70.	La bruja Yagá y otros cuentos: cuentos populares rusos I	Nikoláievich Afanásiev, Alexandr (Recop.) / Lópiz, Violeta	Europa (Rusia)	3° a 9°	Cuentos tradicionales europeos, cuentos clásicos	Recopilación. Animales, brujas, pícaros, cuentos populares rusos, fábulas. Humanidades
71.	El libro de oro de los niños	Uribe, Verónica (Comp.)/Salvador, Carmen	Colombia/ Venezuela	Jardín	Cuentos y fábulas de la tradición oral	Adaptación. Cuentos clásicos de tradición europea
72.	Cuentos y relatos matemáticos	Luz Helena Silva Calderón/Pérez Amaya, Fernán	Colombia/	3° a 7°	Cuentos y relatos matemáticos	Recopilación. Inventos, conceptos de pensamiento numérico, pensamiento espacial, matemáticas recreativas. Matemáticas
73.	Cuentos de todos los colores: recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones del mundo	Hernández Ripoll, José (Comp.) Tradición oral / Schmid, Emma	Barcelona	3° a 9°	Cuentos. Adaptaciones. Biografías, cuentos populares, fabulas.	Multiculturalidad. Antología relatos de todo el mundo. Humanidades.
74.	Cuéntame cuentos en LSC: una experiencia desde el PEBBI. Dvd. 1 el estofado del lobo y otros Dvd. 2 Los	Instituto Nacional Para Sordos (INSOR) (Traductor) Varios autores	Inglaterra, Japón, Holanda, tradición oral.	Primera infancia y primaria	Cuentos. Dificultades auditivas. Cuentos LSC	Lenguaje de señas colombiano

secretos del abuelo
sapo y otros

75.	El ratoncito roquefort	Alba Rico, Santiago / Sellés, Xavi	España.	Bachillerato	Cuentos. Fabula. Libro con imágenes.	Relato sobre la diferencia. Convivencia. Conflictos. Humanidades
76.	De verdad que no podía	Keselman, Gabriela/Villamuza , Noemi	Argentina/ Argentina	0° a 2°	Cuentos. Libro sobre negritudes	Afrodescendientes, madres, miedos infantiles, relación madre-hijo. Humanidades
77.	Cuentos pulga	Blanco, Riki	España	3° a 9°	Cuentos. Microcuentos	Antología. Circos, humor, identidad. Humanidades
78.	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni/Saludes, Jordi	Italia/Italia	3° a 9°	Cuentos. Microcuentos, ilustrados	Antología. Fantasía, humor, narraciones. Humanidades
79.	Bip – bip	Maldonado, Lucrecia/Karolis, Paola, Karolis Gabriel	Ecuador	Bachillerato	Cuentos. Relatos sobre el comportamiento en los adolescentes	Sexualidad, amistad, drogas, vida juvenil, convivencia. Humanidades
80.	Astro: valiente explorador (Compend.)	Olivares, Javier	España	Bachillerato	Historietas	Episodios cotidianos, familia, aventuras, héroes, humor. Humanidades
81.	El abominable lobo amable	Benlebègue	Francia	0° a 7°	Historietas	Adaptación de cuentos clásicos. Humor, vida cotidiana. Humanidades
82.	Los mitos del sol	Niño, Hugo/Díaz Consuegra, Carlos Manuel		Bachillerato	Mitos de diferentes etnias	Recopilación. Tradición oral. Indígenas de Colombia. Protagonista El sol. Humanidades
83.	Mitos griegos	Osborne, Mary Pope/Rodríguez Acosta, Patricia	Estados Unidos	8° a 11°	Mitos griegos, libro informativo	Recopilación. Dioses griegos, mitos y leyendas clásicas, personajes mitológicos. Humanidades
84.	Mitos y leyendas colombianos	Castillo Morales, Alexander y Uhia	Colombia	Bachillerato	Mitos y leyendas	Antología. Música, indígenas de Colombia, mitología

		Pinilla, Agustín/ Guzmán, Margarita				indígena, creencias, danza andina, Humanidades
85.	Naiyakay: leyendas africanas	Calleja, Seve/Arxiu Esca-Corel, Elkar (fotografía)	España	3° a 9°	Mitos y leyendas africanas	Recopilación. Dioses, seres humanos, resurrección, vejez, magia, esclavitud. Humanidades
86.	Hijos de la primavera, 1: vida y palabra de los indios de América	Varios/Dávalos, Felipe	Ilust. México	3° a 7°	Mitos y leyendas de diferente etnias, libro informativo, narrativo	Adivinanzas, juegos, rondas, canciones de cuna, indígenas de América, historia de América, vida social, familiar, costumbres. Humanidades
87.	Hace muchísimo tiempo: cuentos, mitos y leyendas de América Latina	Andricaín Hernández, Sergio/Vallejo Jaramillo, Esperanza	Cuba/	3° a 9°	Mitos y leyendas de diferentes etnias, cantos y relatos	Compilación. Creencias, costumbres, Latinoamérica, mitología. Humanidades
88.	Leyendas de montañas y de bosques	Clavel, Bernard/Rodriguez Acosta, Patricia	Francia	Bachillerato	Mitos y leyendas de diversas culturas	Antología. Mitos y leyendas universales. Animales, naturaleza, personajes fantásticos
89.	Mitos y leyendas del mundo	Silva Vallejo, Fabio (Comp.)	Colombia	8° a 9°	Mitos y leyendas de diversas culturas	Mitos y leyendas universales. Personajes mitológicos
90.	En el país de los Zenúes	Otálvaro Sepúlveda, Rubén Darío/Durán, Luís Aurelio	Colombia	3° a 9°	Mitos y leyendas de etnias	Compilación. Tradición oral, Etnia Zenú, indígenas de Colombia, cosmogonía, personajes mitológicos, animales fantásticos. Humanidades
91.	Mitos, leyendas y realidades africanas	Villamizar, Jesús (Traductor)/Marroquín, Alexander		3° a 9°	Mitos y leyendas de etnias, libro informativo	Compilación. Leyendas africanas, Etnia masai, costumbres, creencias y tradiciones, afrodescendencia en América. Humanidades

92.	Relatos de las pampas Wayuú: la voz de los arcanos	Medina Sierra, Abel Antonio/Borja, Wilson Andrés	Colombia	8° a 11°	Mitos y leyendas de etnias. Cantos, poemas dichos	Antología. Etnia Wayuú, Guajira, mitología colombiana, personajes mitológicos. Humanidades
93.	Muertos de susto: leyendas de acá y del más allá	Paz Castillo, María Fernanda/Osorio, María	Colombia	Bachillerato	Mitos y leyendas de terror	Recopilación. Relatos de miedo, terror, suspenso, policíacas. Humanidades
94.	El laberinto de los dioses	Cerezales Laforet, Manuel y Silva, Agustín /Rubio, Fernando	España	8° a 11°	Mitos y leyendas griegos	Antología. Dioses griegos, héroes, mitología clásica. Humanidades
95.	Leyendas de nuestra América	De Walschburger, Ute Bergdolt/Lleras, Camargo		Bachillerato	Mitos y leyendas hispanoamericanas	Recopilación. Tradición oral, leyendas de la época precolombina y después de la conquista. Humanidades
96.	Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el caribe	Varios/Clocchiatti, María Constanza	Ilustr. Argentina	3° a 9°	Mitos y leyendas, cuentos, etnias americanas	Recopilación, tradición oral, cosmogonía, leyendas de amor. Humanidades
97.	Cuentos y leyendas de Colombia	Díaz Granados, José Luís/Violi, Daniela	Colombia/ Colombia	3° a 9°	Mitos y leyendas, diferentes etnias	Antología. Tradición oral, Etnia muisca, mitología colombiana
98.	¿Quién hizo los mundos?: leyendas de las américas	Marcuse, Aída E./Rodríguez Moreno, Andrés	Uruguay/C olombia	6° a 9°	Mitos y leyendas, diferentes etnias, libro informativo	Recopilación. Etnias prehispánicas, mitología indígena. Humanidades
99.	Cuentos y leyendas de los Trumai: un pueblo del amazonas	Merleau-Ponty, Claire y Monod Becquelin, Aurore/George, Helene	Francia	3° a 9°	Mitos y leyendas, libro informativo	Leyendas indígenas de Brasil. Etnia Trumai, vida social y costumbres. Ciencias sociales
100.	El conejo y el mapurite: cuento guajiro	Paz Ipuana, Ramón /Verónica Uribe (Comp.)/Sempere, Vicky	Venezuela/ Chile/Vene zuela	Primera infancia y Primaria	ML. Cuento ilustrado basado en mitos, libro de	Adaptación. Animales, tradición oral, indígenas de Colombia, Etnia wayuu, humor. Humanidades

					imágenes, diferentes etnias	
101.	Cuentos y leyendas de los Masai: un pueblo de África Oriental	Faraggi, Anne W./Botin, Anne-Lise		3° a 9°	ML. Cuentos y leyendas, de etnias y negritudes	Antología. Etnia Masai, África, fiestas, vida social, tradiciones y creencias. Ciencias sociales
102.	Lobito aprende a ser malo	Whybrow, Ian/Ross, Tony	Inglaterra/I nglaterra	Primera infancia, primaria	Novela de viajes, aventuras	Cartas, conflictos, escuela, humor, identidad, travesuras, vida escolar. Humanidades
103.	Andrés y el dragón matemático	Campos Pérez, Mario	España	6° a 9°	Novela educativa	Aventuras, fantasía, historia de las matemáticas, juegos educativos. Matemáticas
104.	Manual para corregir a niños malcriados**	Hinojosa, Francisco / Velasco, Jazmín.	México	Primera infancia y primaria.	Novela infantil. Narrativa de humor	Crianza, humor. Travesuras, urbanidad.
105.	Cosas que los adultos no pueden entender	Malpica, Javier/Farr, Jonathan	México/Ing laterra	Bachillerato	Novela juvenil	Abuelos, conflictos, divorcio, familias, relaciones familiares sexualidad. Humanidades
106.	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José/Castellanos, Diana	Colombia/ Colombia	6° a 9°	Novela juvenil	Escuela, relación profesor-alumnos, familias, amor. Humanidades
107.	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier	Colombia	3° a 7°	Novela juvenil	Desplazamiento, Etnia Wayuu, familias, identidad, pobreza, trabajo infantil, violencia. Humanidades
108.	Faltan 77 días	Leal Quevedo, Francisco Javier/Medina, Juana	Colombia	3° a 7°	Novela juvenil	Vida escolar, amigos, profesores. Humanidades
109.	La almohada	Mansour Manzur, Vivian/Aguirre Alfredo	México	Primera infancia y primaria	Novela juvenil	Objetos mágicos, amistad, sueños, pesadillas, diarios. Humanidades

110.	Viaje	Maclachlan, Patricia/Van der Hulst, Cees	Estados Unidos	Bachillerato	Novela juvenil	Relación abuelo-nietos, niñez abandonada, familias, conflictos, vida cotidiana. Humanidades
111.	La muda	Montaña Ibáñez, Francisco Antonio/Rabanal, Daniel	Colombia/Argentina	Bachillerato	Novela juvenil, gráfica	Relación abuela-nietos, niñez abandonada, maltrato infantil, pobreza, trabajo infantil. Humanidades
112.	La leyenda de Leonora, que era buena para todo	Tarrant, Madelyn/Farr, Jonathan	Canadá/Inglaterra	0° a 2°	Novela juvenil, aventuras, viajes	Humor, escuela, identidad, viajes, aventuras, ballena, piratas. Humanidades
113.	Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores	Sanz, Ignacio/Metola Patricia	España	3° a 7°	Novela juvenil, biografía novelada	Amor a los animales, diarios, viajes marítimos, Vicente Huidrobo. Humanidades
114.	La invención de Hugo Cabret	Selznick, Brian/Selznick, Brian	Estados Unidos (También ilustr)	Bachillerato	Novela juvenil, gráfica	Juguetes, niñez abandonada, trabajo infantil, magia, amistad. Humanidades
115.	El misterio del pollo en la batea	Arévalo, Javier/Ayuni, Christian	Perú	0° a 2°	Novela policial, parodia	Humor, parodia de novela policial, mascotas, familias, asesinatos. Humanidades
116.	Malditas matemáticas: Alicia en el país de los números	Frabetti, Carlo/Marín, Joaquín	Italia	3° a 7°	Novela, libro de ejercicios matemáticos	Divertimientos matemáticos, historia de las matemáticas, intertextualidad, desarrollo de conceptos matemáticos. Matemáticas
117.	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann/Allen, Thomas B.	Estados Unidos	3° a 7°	Novela. Libro de imágenes	Abuelos, niñez abandonada, niño protagonista, relación abuelo-nietos, pobreza. Trabajo infantil. Humanidades
118.	Román Elé	Felipe, Nersys/Fernández, Raúl	Cuba/España	3° a 7°	Novela. Libro de imágenes	Igualdad, trabajo infantil, niño protagonista, niñez

						abandonada, solidaridad. Humanidades
119.	Nuevas historias de Franz en la escuela **	Nöstlinger, Christine/Dietl, Erhard	Austria/Alemania	Primera infancia, primaria	Novela. Narrativa de humor	Travesuras, identidad, amistad, vida escolar
120.	Viaje al país de los números	Rittaud, Benoit/Maurel, Hélele	Francia/Francia	3° a 7°	Novela-matemáticas	Divertimentos matemáticos, Historia de las matemáticas, sistemas numéricos. Matemáticas
121.	Bínÿbe oboyejuayëng: Danzantes del viento	Juagibioy, Hugo Jamioy	Colombia	8° a 11°	Poesía	Antología bilingüe de etnias colombianas. Humanidades.
122.	Cuenta que te cuento	González, Olga (Comp.). tradición, oral	Venezuela / España	0o a 5°	Poesía Adivinanzas. Acertijos y otros.	Juegos y divertimentos matemáticos//
123.	Antología de mujeres poetas afrocolombianas	Ocampo Zamorano, Alfredo (Comp.); Cuesta Escobar, Guiomar (Comp.)	Colombia	8° a 11°	Poesía colombiana, de mujeres	África, afrodescendientes, biografías, Literatura colombiana, mujeres
124.	Shiinalu'uirua shiirua ataa: En las hondonadas maternas de la piel	Apüshana, Vito	Colombia	8° a 11°	Poesía indígena	Antología. Etnias, indígenas de Colombia, de la Guajira, literatura colombiana. Humanidades
125.	Samay piscocok pponccopi muschcoypa: Espíritu de pájaro en pozos del ensueño	Mallki, Wiñay (Chikangana, Fredy)	Colombia	8° a 11°	Poesía indígena	Antología bilingüe de poemas en castellano y lenguas de etnias colombianas. Humanidades.
126.	Shiinaluú uirua shiirua ataa: En las hondonadas maternas de la piel	Apúshana, Vito	Colombia	8° a 11°	Poesía indígena	Antología. Etnias, indígenas de Colombia, de la Guajira, literatura colombiana. Humanidades

127.	¡No se aburra!: palabras para reír y jugar	Dautant, Maite (Comp.) / Repiso, María Elena	Venezolana / España	0 a 5°	Poesía, adivinanzas, chistes, colmos y otros.	Juegos de palabras, vida cotidiana. Divertimentos. Humanidades.
128.	Canciones de amor y dudas	Plaza, José María (Comp.)/De Felipe, Antonio	España	8° a 11°	Poesía, cancionero	Adolescencia, amor de baladas, cancionero, boleros, música de protesta. Humanidades
129.	La hora de comer cuento: un menú para contar, cantar, jugar y conversar con los niños	Fajardo, Luz Estela y González, Iván / Gutiérrez, Braulio; Sarria, Victoria	Colombia	Jardín	Poesía, cancionero infantil.	Canciones de cuna e infantiles, juegos de palabras e infantiles, promoción de lectura
130.	Ronda que ronda la ronda	Jimenez, Olga Lucía / Moreno Fierro, Jorge	Colombia	0 a 5°	Poesía, canciones	Juegos populares de palmooteo y otros. Música para jardín, partituras. Humanidades.
131.	Duérmete, niño: antología de nanas	Menéndez- Ponte, María y Serna, Ana (comp.)	Tradición oral universal / Comp. Españolas	Pre jardín	Poesía, canciones de cuna.	Arrullos, canciones tradicionales de diferentes partes del mundo. Humanidades
132.	Chumba la Cachumba	Tradición oral / Cotte, Carlos	/ Venezuela	Jardín	Poesía, canciones infantiles,	Humanidades. Álbum o libros de imágenes encadenados
133.	Sopa de soles: arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rom de Colombia	Rincón, María Cristina / Riaño, Carlos	Colombia.	0 a 5°	Poesía, canciones infantiles.	Tinta braille, tradición oral indígena, afrocolombiana y Rrom. Cuentos y actividades. Humanidades.
134.	Bichonanzas y adiviplantas	Zambrano, Alicia (comp)/Sierra, Juan	Colombia	Primera infancia	Poesía, lectura de imágenes	Acertijos, adivinanzas, animales, frutas, juego de palabras. Humanidades

135.	Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco: arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas	Vásquez, Socorro (Compiladora) / Trisancho Montilla, Marcela	Colombia	0 a 5°	Poesía.	Antología bilingüe de poemas de etnias colombianas. Piapoco. Tradición oral. Humanidades.
136.	Mabungú: triunfo: poemas bilingües, palenque-español	Ramírez Nieva, María Teresa	Colombia.	8° a 11°	Poesía.	Poesía palenquera, afrocolombiana. Antología bilingüe. Recitativos y dichos. Humanidades.
137.	Negras somos!: antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región pacífica	Ocampo Zamorano, Alfredo y Cuesta Escobar, Guiomar (Comp.) /	Colombia	8° a 11°	Poesía.	África. Biografías, Costa Pacífica. Mujeres escritoras, música y poesía afrocolombiana. Humanidades.
138.	Raíz de amor: antología poética	Peligrín, Ana (Comp.) /	España	8° a 11°	Poesía.	Amor, infancia, poesía española y latinoamericana. Humanidades.
139.	Si ves un monte de espumas y otros poemas: antología de poesía infantil hispanoamericana	Garralón, Ana (Comp.) / Novoa, Teresa	Española.	0 a 5°	Poesía.	Comp. Poesía infantil hispanoamericana.
140.	Quien no lo adivina, bien tonto es...	Macías, Luis Fernando (Recop. y actividades) / Guevara, Inti	Colombia	0 a 5°	Poesía. Acertijos, adivinanzas, juegos de palabras.	Lectura de imágenes, divertimentos con palabras. (Recop.)
141.	Adivínalo si puedes	Andricaín Hernández, Sergio/ Londoño, Ana María	Cuba	Primera infancia, primaria	Poesía. Adivinanzas	Acertijos, canciones, juegos de palabras, retahílas, colmos. Humanidades
142.	Poemas de juguete	Granados, Antonio (Recop. y	México	3° a 5°	Poesía. Adivinanzas,	Creación literaria, juegos de palabras, divertimentos con palabras.

		creación)/ Reyes, Paulina			haiku, trabalenguas.	Humanidades.
143.	Tiki, Tiki, Tai: arrullos, secretos y relatos de los Rom colombianos	Rincón, María Cristina / Peters Rada, Victoria	Colombia	0 a 5°	Poesía. Arrullos y relatos.	Arrullos, canciones infantiles gitanas. Cuentos, nanas, etnia Rrom. Antología bilingüe.
144.	Para que la ronda ronde, el canto cante y el juego juegue	Guerra Peña, Jairo (Comp.) / Patiño, B. Edgar; Cabrera, Luis	Colombia	Jardín.	Poesía. Canciones de cuna e infantiles.	Afrodescendientes. Juegos de palabras. Música. Rondas. Recitativos para juegos interactivos
145.	El arrurrú de la luna: canciones y rimas para jugar	Jiménez, Olga Lucía	Colombia	Jardín.	Poesía. Canciones de cuna.	Arrullos, música, partituras, rondas. Recitativos, juegos interactivos. Humanidades.
146.	Una morena en la ronda: arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas	Sánchez, Diego Francisco (Comp.) / Dipacho	Colombia	0 a 5°	Poesía. Canciones infantiles	Creole, raizal, juegos y relatos en lenguas afrocolombianas. Tradición oral. Humanidades.
147.	La vuelta al mundo en 25 canciones	Giménez Fajardo, Tony / Brocal, Pep.	España.	3° a 5°	Poesía. Canciones infantiles.	Multiculturalidad, música, partituras, texto bilingüe. Educación artística.
148.	Cantos populares de mi tierra. Secundino el zapatero	Obeso, Candelario	Colombia	10° y 11°	Poesía. Canciones.	Afrocolombiano. Poesía y teatro. Biografía. Cultura.
149.	Pin uno pin dos	Navarro, Arturo (Comp.) / Faría, Rosana	--- / Venezuela	0 a 2°	Poesía. Juegos de palabras.	Adivinanzas, canciones, humor, juego de palabras e infantiles. Humanidades.
150.	Pisa Pisuela color de ciruela: poesía de tradición oral	Itzcovich, Susana (Comp.) / Roldán, Julián.	Argentina / Argentina.	0 a 5°	Poesía. Trabalenguas.	Adivinanzas, rondas, retahílas, villancicos, humor, juego de palabras e infantiles. Tradición oral. Humanidades.

151. Manual de teatro	Villa Solano, Jaime / Sierra Carrasquilla, Juan Ramón	Colombia	6° a 11°	Teatro escolar.	Creatividad, dramaturgos, estética, juegos y libretos, escenografía y montaje. Materiales y accesorios. Humanidades.
152. Quiero ser titiritero: historias, obras e instrucciones para fabricar tus títeres	Suárez, Patricia / Amoroso, Silvina	Argentina / Argentina.	3° a 5°	Teatro escolar.	Creatividad, dramaturgos, estética, juegos y libretos, manualidades, teatro de títeres. Educación artística

Fuente: Esta investigación.

Apéndice C. Tablas de Consolidado de respuestas de los maestros del Programa Mil Maneras de Leer¹.

Tabla 1 Respuestas de los maestros al primer ítem

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 1:
	¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente y con qué frecuencia? Comente por favor sus razones para hacerlo
1.	<i>El derecho de amar.</i>
2.	<i>Si me gusta leer prensa, revistas, libros de cuentos, fórmulas médicas de plantas naturales. Lo hago para adquirir más conocimientos sobre el tema leído.</i>
3.	<i>Leo todo tipo de textos que según mi criterio considero interesantes para mi y mis estudiantes. Temas que sean alusivos a las clases.</i>
4.	<i>Si. Estrategias para leer y escribir; mensual. Fortalecer mis labores.</i>
5.	<i>Me agrada leer revistas, ensayos, obras literarias. Leer es crecer.</i>
6.	<i>Si, historias de aventuras. Poca frecuencia porque, a veces, me siento deprimida y el tiempo lo ocupo en otras cosas.</i>
7.	<i>Variados. Por conocimiento, curiosidad y mi trabajo.</i>
8.	<i>Obras literarias y cuentos cortos por periodo, para motivar y acompañar a mis estudiantes y así poder hacer un encuentro literario en clase.</i>
9.	<i>Si. Los libros utilizados para enseñanza, los libros que lleven contenido de conceptos que los lleven a la realidad de la vida espiritual y vida corporal donde se den reflexiones sobre el contexto.</i>
10.	<i>No me gusta leer y cuando lo hago es de algo que llama mi atención.</i>
11.	<i>Si, textos científicos, literarios, etc. Lo realizo constantemente</i>
12.	<i>Si; libros de motivación; periódicamente.</i>
13.	<i>Si. Cuentos, el periódico, libro de novelas. Para estar informada y tener buen léxico.</i>
14.	<i>Obras de literatura y libros de religión.</i>
15.	<i>La lectura es uno de mis pasatiempos favoritos... leo todo lo que encuentro... por laborar en una zona indígena me encanta leer cuentos de tradición oral.</i>
16.	<i>Si me gusta leer cuentos, novelas; cuando tengo la oportunidad de comprar o prestar alguno que me guste. También me gusta leer el periódico ya que me sirve para mejorar mi ortografía, etc.</i>
17.	<i>Si. Libros de formación personal; libros de consulta; ayuda a mejorar en lo laboral y personal. Para tener mayor manejo de conceptos.</i>
18.	<i>Si, leo de todo tipo de libros, novelas, relatos, historias, noticias, etc. Para conocer de todo un poco y tener información de hechos de hoy y de ayer.</i>
19.	<i>Me gusta leer poco, algunos textos de ficción.</i>
20.	<i>Si, cuentos; historietas; poesías. Temas de interés y actualidad porque fuera de mi formación personal, lo exige también mi trabajo con niños.</i>
21.	<i>Cotidianamente leo la Biblia, dos horas en las noches. Es un libro que me da pautas para mi vida y la de los estudiantes.</i>
22.	<i>Cuentos infantiles. La Sagrada Biblia.</i>
23.	<i>La Biblia, algunas obras literarias y cuentos infantiles.</i>
24.	<i>Si. Fábulas porque me traen muchos mensajes.</i>

¹ En la consolidación se incluyen, sin discriminar el orden, los resultados de 116 docentes participantes en el Programa Mil Maneras de Leer, V Fase, (2009) de los municipios Buenos Aires, Padilla, Puerto Tejada y Rosas (Departamento del Cauca-Colombia). Se utiliza el sombreado en la fila para resaltar las respuestas que dejaron los docentes en blanco. El formato de La Ficha de exploración sobre la experiencia lectora y literaria está en el Apéndice A, Anexo 2.

-
25. *Manejo de la disciplina dentro del aula, porque si tengo un buen manejo de la disciplina puedo dictar las clases de las diferentes áreas y obtener un buen rendimiento.*
-
26. *Si. Me gusta leer. Los libros de las áreas que se trabajan a diario.*
-
27. *Si me gusta leer. Por la labor que desempeño leo todo tipo de texto. Todos los días practico la lectura.*
-
28. *Muy poco. Pero leo los libros con los que dicto mis clases y la Biblia en ocasiones; además leo chistes y coplas.*
-
29. *Si pero textos cortos. Leo los textos de las guías para enseñar a los estudiantes, también para comprender las lecturas porque tengo dificultad.*
-
30. *Muy poco. Los que leo son necesarios y que debo hacer para responder a la licenciatura que estoy realizando.*
-
31. *La verdad muy poco, leo por obligación textos de la universidad que me dejan.*
-
32. *Si, identidad, cultura, literatura, pedagogía infantil para adquirir nuevos conocimientos y hacer cada día mi labor como docente y tener nuevas estrategias metodológicas.*
-
33. *Los correspondientes a mis labores pedagógicas cotidianas.*
-
34. *No me gusta, pero me encantaría adquirir el hábito.*
-
35. *Si. Cuentos, coplas y con menos frecuencia los de literatura clásica.*
-
36. *Los libros que me sirvan para preparar las clases y otros de cuentos. Los primeros los necesito para creatividad con mis estudiantes.*
-
37. *Si. Libros infantiles.*
-
38. *Si. Textos educativos, lectura infantil, fábulas, parábolas.*
-
39. *Si. Por necesidad y por trabajo. Y formación personal.*
-
40. *Si, cuentos, fábulas, narrativos, líricos. Razones por la cual lo hago: para conocer, aprender, saber, reflexionar.*
-
41. *Si. Particularmente libros de oración todos los días.*
-
42. *Si. Me gusta leer los textos que me ayudan para orientar la primaria.*
-
43. *Si. Literatura infantil. Por mi trabajo en la escuela y también le leo a mi hijo.*
-
44. *Si. Textos infantiles, cuentos. Las razones son: que me toca preparar las clases.*
-
45. *Si, me gusta leer como revistas, periódicos, cuentos, libros de superación personal.*
-
46. *Si, la Biblia. Historietas / temas de ciencias naturales. Lo hago con dificultad por motivos de visión.*
-
47. *Si. Obras literarias. Porque es una manera de instruirme día a día.*
-
48. *Un poco, textos que me enseñen a tener una actitud positiva frente a los diferentes problemas, y que me enseñen como puedo aportar a los diferentes cambios.*
-
49. *Si. Me encanta. Libros de reflexión y superación personal, me gusta.*
-
50. *Libros literarios, español, religión, para enriquecer mis conocimientos.*
-
51. *Textos de conocimientos e investigación.*
-
52. *Textos literarios periódicamente / para formación intelectual y compartitud.*
-
53. *Si, leo textos relacionados con autoestima, desarrollo personal, textos religiosos, fabulas y textos investigativos.*
-
54. *Si. Leo textos educativos y tiras cómicas para adquirir más conocimientos y para entretenimiento y por medio de ellas se explora.*
-
55. *Pocas veces, libros de cuentos y novelas. Carlos Cuauhtémoc.*
-
56. *Si, literatura crítica, leo todos los días un devocional. Soy cristiana.*
-
57. *Leo el libro Ética para amador ya que doy muchas enseñanzas sobre la ética y los valores de uno como persona.*
-
58. *Si. Literatura, religiosos y todo lo que me llegue. Soy enferma a la literatura.*
-
59. *Si. Pedagógicos, tiras cómicas, textos literarios, textos educativos, de crecimiento personal. Aprender, mejorar mi trabajo, por diversión.*
-

-
60. *Si, contenidos prácticos aplicables a la vida cotidiana. Regularmente, tengo tiempo para hacerlo.*
-
61. *A veces. Leo cotidianamente cuentos, revistas de farándula, periódico u otra cosa que me llame la atención, también de autoestima.*
-
62. *A veces. Leo libros de superación personal, muy pocas veces.*
-
63. *A veces. Poemas, adivinanzas, cuentos cortos. Este tipo de textos me recrean y comparto con mis estudiantes.*
-
64. *Si. Reflexiones, cuentos, libros de superación personal. Diariamente, por distracción, obtener mayor información.*
-
65. *Si, la Biblia, literaturas (algunas veces). Infantiles. Textos instructivos, algunos los leo como rutina diaria o costumbre y otros por deseo de aprender.*
-
66. *Si. Textos educativos, prensa, libros de cuentos. La razón adquirir mas conocimiento para enfrentarme a mis educandos.*
-
67. *Si, los textos leídos son los relacionados con la educación, política, informativos, economía, religiosos, etc.*
-
68. *Si, informativos, farándula, científicos.*
-
69. *Si, formativos, crecimiento espiritual. Creo que ayudan a mejorar algunas maneras de pensar. Aumento en el vocabulario, etc.*
-
70. *Si, me gusta leer textos educativos, cuentos, libros de cocina (recetas), libros de medicina, esto con el fin de ilustrarme, aprender más, ampliar mis conocimientos.*
-
71. *Si, textos de chistes, poemas, cuentos, historietas, etc. Cuando? Todos los días, para preparar clases, diversión y distracción.*
-
72. *Si, revistas, cuentos, libros, para informarme de algunos asuntos y conocer de algunos temas. Actualmente leo poco porque me molesta la vista y me duele la cabeza.*
-
73. *Si, textos didácticos y psicología: por mi labor educativa y poder relacionar el comportamiento humano.*
-
74. *Si, superación personal, poemas, novelas, temas académicos diariamente, preparación de clase, por gusto, por aburrimiento.*
-
75. *La Biblia, farándula, crecimiento personal, psicología y textos que utilizo para desarrollar mi labor diaria.*
-
76. *Todo lo relacionado con la educación, textos informativos, psicología, crecimiento personal, farándula, guías de la universidad, material para elaborar estrategias que me ayuden en la preparación o planeación de las actividades diarias (escolares).*
-
77. *Si. Textos de crecimiento espiritual.*
-
78. *Literatura infantil cuentos, fabulas por que me gusta y las involucro en las clases.*
-
79. *Si los preferidos son cuentos infantiles para socializarlos con los niños, y para que adquieran el hábito de la lectura.*
-
80. *Si me gusta leer. Literatura infantil y para adultos. No soy muy constante de tomar un libro y coger otro, no, pero cuando lo hago me apasiono con la lectura.*
-
81. *Si. La necesidad del momento.*
-
82. *No. Lo necesario.*
-
83. *Si me gusta leer? Claro. Leo todo tipo de textos que considero me llaman la atención.*
-
84. *Algunos textos de reflexión personal me ayudan a mejorar muchos aspectos de mi vida.*
-
85. *Si me gusta leer textos y cuentos que nos dejan enseñanza en valores.*
-
86. *Si. Novelas, pedagógicos y de formación personal (como manejar el estrés, lograr las metas, vencer barreras mentales, etc.) leo más o menos uno o dos libros por mes.*
-
87. *Me gusta leer textos de reflexión y superación personal, me encanta tener conversaciones con los demás de optimismo y buenas energías.*
-

-
88. *Si. Crónicas, cuentos. Leo mucho los cuentos de los hnos Grimm para aportarles a mis estudiantes la organización de sus ideas, como identidad cultural, recreación e invención de historias.*
-
89. *Si. Superación personal, cinco o seis libros por año. Leo porque encuentro en la lectura una excelente forma de fortalecerme mental y espiritualmente.*
-
90. *Cuentos que nos dejan enseñanzas con respecto a los valores, lo hacemos 2 veces en la semana con los estudiantes del grado 3.*
-
91. *Me gusta pero lo hago muy poco porque me dedico a otras actividades.*
-
92. *Cotidianamente leo los textos de enseñanza según el currículo, algunas novelas de autores colombianos. Artículos del periódico, judiciales.*
-
93. *Me gusta leer. Leo libros de formación personal. Razones para superar algunas dificultades.*
-
94. *Si me gusta leer. Leo textos relacionados con mi trabajo como docente.*
-
95. *Si, de motivación personal*
-
96. *Si. Novelas*
-
97. *Si me gusta leer textos de formación y crecimiento personal, las razones para hacerlo es que el crecimiento personal ayuda a la formación de otros.*
-
98. *En ocasiones. Superación personal cada 5 a 6 meses. Leer sobre como mejorar las relaciones en el ámbito familiar.*
-
99. *Me gusta leer; leo textos que utilizo para mi trabajo. Leo libros religiosos sobre todo la Biblia católica, la razón es que es costumbre sacar tiempo diario para leer.*
-
100. *Poco, cuentos, coplas, adivinanzas. Los leo porque veo la importancia de darle a conocer para que el niño reproduzca.*
-
101. *No me apasiona pero lo hago periódicamente, textos guías escolares, cuentos, mitos, leyendas, revistas con mucha frecuencia y lo hago para prepararme académicamente para la enseñanza de los niños y los cuentos porque me gusta.*
-
102. *Si. Superación personal. Todos los días porque me gusta y tengo espacio libre no tengo esposo y creo que ya pocas amigas.*
-
103. *Literatura infantil como cuentos*
-
104. *Si. Obras literarias y periódico, cuentos. Me gusta y para preparar las clases de mis estudiantes.*
-
105. *Si. Narrativos y poéticos. Casi siempre. Porque me gusta y por mi trabajo.*
-
106. *Me gusta leer. Lo hago desde mucho antes de conocer las letras. Leo la Biblia, un periódico semanal y obras que estén leyendo mis estudiantes. Así ya las haya leído (releo). Actualmente leo “La fe de Obama”*
-
107. *Los textos pedagógicos sobre lectura, psicología, inteligencia emocional, me aportan herramientas para mi crecimiento personal y a la vez profesional porque los conocimientos que adquiero me facilitan mi trabajo, las relaciones con mis estudiantes, padres, etc.*
-
108. *Si. Textos de consulta, literarios e informativos. Los leo regularmente 3 o 4 veces pro semana (algunos) siendo maestro debo estar al día con lo que trabajo con mis estudiantes y como hábito.*
-
109. *Si. Español, gramática, literatura, obras literarias, personalidad, de cocina, folletos de medicina, leyes. Estar informado y orientar a nuestros estudiantes.*
-
110. *Narrativa contemporánea, por gusto. Teorización sobre la composición escrita, la lectura, la investigación, didáctica y pedagogía. Leyenda. Interacción verbal.*
-
111. *Si. Textos literarios con frecuencia. Trabajar con mis estudiantes. Formarme como persona.*
-
112. *Leo textos relacionados con el lenguaje u otros didácticos. Lo hago para la preparación de clases o como preparación.*
-
113. *La lectura es una de mis pasiones, me entretiene, me instruye; me brinda muchas herramientas en mi formación personal, profesional y laboral.*
-

-
- 114.** *Si me gusta leer y me gustan textos cortos, como cuentos, ensayos y notas periodísticas, la frecuencia: semanal.*
-
- 115.** *Si. Libros de superación personal. Teológicos. Valores y de etnicidad. Casi todos los días. Por principios y convicciones. Profesionalismo e investigación.*
-
- 116.** *Si. Cualquier texto que me llame la atención.*
-

Fuente: Esta investigación.

Tabla 2 Respuestas de los maestros al segundo ítem

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 2:
	¿Le gusta la literatura? Explique ¿Qué obras clásicas ha leído? Por favor enumérelas y comente en qué situación las leyó
1.	
2.	<i>Si me gusta leer. Algunas como farándulas, obras literarias</i>
3.	<i>Obviamente que si por eso hice la licenciatura ocupando lugares muy destacados. Obras todas las referentes a la carrera. Por enumerar algunas: La Odisea, La Ilíada, La María, La Vorágine, El Quijote, etc.</i>
4.	<i>Si, La Ilíada, La Odisea, El Quijote. Durante mi educación media. Aunque prefiero la literatura infantil y juvenil.</i>
5.	<i>La Ilíada, La Odisea, La Divina comedia, El lobo estepario, La Eneida, Memorias de Adriano, Cien años de Soledad, Papa Goriot, Margarita Yourcenat, Honore Balzat, Dostoievsky, Tolstoi, Albert Camus, Niebla.</i>
6.	<i>Me gusta ya que nos aparta un poco de lo violento que es el país ahora. Las obras que leí son por requisito en el colegio pero ahora ya les he tomado sentido y unas las he presentado en video y se han aceptado.</i>
7.	<i>Si Crónica de una muerte anunciada</i>
8.	<i>La María, La Voragine, Divina Comedia, Las mil y una noches</i>
9.	<i>(Si)</i>
10.	<i>La Ilíada, La Odisea, cuando cursaba el 5° o 6° de bachillerato. En 11°, antes 6° leí La hojarasca.</i>
11.	<i>Fan número uno de Gabriel García Márquez (todos sus libros). La Odisea, El príncipe, etc. Cuentos clásicos, Literatura Infantil, Borges.</i>
12.	<i>Las obras clásicas cuando quedaban como tarea en el colegio. He leído varias obras de Gabriel García.</i>
13.	<i>La María cuando estudiaba</i>
14.	<i>El Quijote de la Mancha. Cien años de soledad. La María. La Biblia.</i>
15.	<i>Me gusta la literatura... He leído "La Odisea", "La Vorágine", "Cuentos de mamá grande", cuando uno se encuentra solo no hay mejor compañía.</i>
16.	<i>Grabiel García Márquez, Don Quijote de la Mancha, La Odisea.</i>
17.	<i>Si. La Ilíada, La Odisea, La Eneida, en el colegio y la U. El cristo de espaldas, A la diestra de Dios padre, Crónica de una muerte anunciada, el Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha.</i>
18.	<i>1. La Ilíada, 2. Metamorfosis, 3. Doña Bárbara, 4. Las vírgenes del paraíso, 5. El mundo de Sofía, 6. El árbol generoso La Guerra y la Paz, 7. Romeo y Julieta, 8. Hamlet.</i>
19.	<i>La Biblia, Robinson Crusoe, Viaje al centro de la tierra, Las aventuras de Tom Sawyer entre otros.</i>
20.	<i>El Quijote de la Mancha. Las batallas con sus molinos de viento, la dulcinea.</i>
21.	
22.	<i>El Mío Cid, La Hojarasca, Cien años de soledad, La María, etc.</i>
23.	<i>Si, el Coronel no tiene quien le escriba, Crónica de una muerte anunciada, Cien años de Soledad de Gabriel García Márquez. La María de</i>
24.	<i>Si me gusta leer. El principito, El viejo y el mar, Platero y yo y otros más.</i>
25.	<i>No.</i>
26.	<i>La Hilíada, la Odisea, La divina comedia, El coronel no tiene quien le escriba, los leí cuando estudié en el colegio.</i>
27.	<i>Platero y yo, El mío cid, La Odisea, La vorágine, María, Cien años, El alférez real, El coronel no tiene quien le escriba.</i>

28.	
29.	
30.	No,
31.	<i>El perfume, crónicas de una muerte anunciada, los miserables, la cándida Eréndira y su abuela desalmada, cien años de soledad, romeo y Julieta</i>
32.	Si. <i>La Odisea, El Quijote de la Mancha, El viejo y el mar cuando estudiaba en el colegio</i>
33.	Claro. <i>Gran parte del Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra, Manuela Sáenz no recuerdo el autor.</i>
34.	<i>Como dije antes no tengo el hábito de la lectura, cuando estudiaba el bachillerato leí por obligación La Hojarasca, El coronel no tiene quien le escriba, el Quijote.</i>
35.	<i>La Odisea, el Principito</i>
36.	
37.	<i>El coronel, Raíces de Alex Jaley, el Principito, La revelión de las Ratas.</i>
38.	
39.	<i>La Ilíada, la Odisea</i>
40.	<i>Si, he leído obras como: 1. la Odisea 2. las Mil y una noche, 3. La Araucana, 4. Fafubalas de Sopo, las leí en el momento de estudio.</i>
41.	
42.	<i>No me gusta y no he leído literaturas.</i>
43.	<i>La María, el coronel no tiene quien le escriba.</i>
44.	<i>Si, La María, el coronel no tiene quien le escriba</i>
45.	<i>No. La Ilíada, la Odisea, porque me tocó leerlas cuando estaba en el bachillerato.</i>
46.	<i>Si. Las obras de Gabriel García Márquez</i>
47.	<i>Poco. No he leído.</i>
48.	
49.	<i>Si, me gusta leer, La Maria, La Celestina</i>
50.	
51.	<i>El Tunel, La Maria, El coronel no tiene quien le escriba, El método</i>
52.	<i>Si. Rafael Pombo</i>
53.	<i>Si. El viejo y el mar. El principito, Platero y yo. Juan Salvador Gaviota, Secretos para triunfar en la vida.</i>
54.	<i>Si, he leído Cien años de Soledad, La Hojarasca, El coronel no tiene quien le escriba.</i>
55.	
56.	<i>La María, La Odisea, La Biblia.</i>
57.	No
58.	<i>Si, El Extranjero de Albert Camus, Crimen y Castigo de Fedor Dostoievsky, El Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra, La Ilíada y la Odisea de Homero, El Método de René Descartes.</i>
59.	<i>Si. La Ilíada, la Odisea, La María, por</i>
60.	<i>Crónicas de una muerte anunciada, Juan Salvador Gaviota, La María, Cien años de Soledad, La caja negra, un rastro de tu sangre en la arena, léidas por pedido de los profesores y por interés propio.</i>
61.	<i>La María de Jorge Isaac. Miguel de Cervantes Saavedra, El Quijote de la Mancha.</i>
62.	<i>Me gusta la literatura infantil porque me permiten despertar ese niño que hay en mí. Las obras clásicas que leí son La Ilíada, la odisea, propuestas en el colegio de literatura, Doña Bárbara, El principito.</i>
63.	<i>Si. Cien años de Soledad, La María, El Quijote de la Mancha, La Ilíada y la Odisea. Las leí cuando estudié en la universidad.</i>
64.	

65.	<i>La Biblia, La María en el bachillerato</i>
66.	<i>Coronel no tiene quien le escriba Grabiél G. Márquez, la María, Jorge Isaacs, la Odisea de Rafael Pombo</i>
67.	<i>La María, la Ilíada, Cien años de soledad</i>
68.	<i>Si. El coronel no tiene quien le escriba, La Hojarasca, Crónica de una muerte anunciada, La María.</i>
69.	<i>Clásica, María, Cien años de soledad, la Revelión de las ratas, la Ilíada, la odisea, la mala hora, crónicas de una muerte anunciada, la biblia, el quijote, etc.</i>
70.	<i>Si. He leído El coronel no tiene quien le escriba, La María</i>
71.	<i>El túnel, Blanca nieves, La cenicienta, Caperucita roja, Metamorfosis, los 3 cerditos, la tortuga y la liebre, Juan Salvador Gaviota, el patito feo, la maría. Miguel de Cervantes S., Gabriel García Márquez, Caja mágica, Plan I (internacional).</i>
72.	<i>Cien años de soledad, La Biblia, La María, Juan Salvador Gaviota son clásicas porque trascienden en el tiempo.</i>
73.	<i>1. Cien años de soledad: por placer. Crimen y castigo. 2. La Biblia: tiempo de dificultad emocional. 3. La Ilíada, por saber de aventuras. La María por ternura. El quijote de la Mancha.</i>
74.	<i>No.</i>
75.	<i>Muy poco, pero leí la Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez y el Viejo y el mar de Jorge Isaacs, Cien años de Gabriel García Márquez y La María de Jorge Isaac.</i>
76.	<i>Si, Crónicas de una muerte anunciada, Gabriel García Márquez, Cien años de soledad</i>
77.	<i>Si, clásica: María, Cien años de soledad, Juventud en estasis, Doña Bárbara, Don Quijote, La vorágine, La Metamorfosis, La hojarasca...</i>
78.	<i>Alguna. La María de Jorge Isaac, Cien años de soledad. El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez, en el colegio, por interés personal</i>
79.	<i>Si. Una de las obras es La María de Jorge Isaac. La leí en el colegio y la analizamos.</i>
80.	<i>El quijote de la Mancha, La celestina, La vida es sueño, El túnel, Edipo Rey.</i>
81.	<i>Si, pero es imposible acordarme en el momento.</i>
82.	
83.	<i>Afirmativo. Solo unas cuantas de Julio Verne. Gabriel García Márquez</i>
84.	<i>Si. Las obras de Esopo</i>
85.	<i>Si me gusta la literatura porque es muy importante. Crónica de una muerte anunciada, Don Quijote de la Mancha, La Hojarasca.</i>
86.	<i>Si. La Iliada, la Odisea, La Divina Comedia, Cien Años de Soledad, Don Quijote de la Mancha, Crimen y castigo, etc.</i>
87.	<i>Pues leí en mi época de estudiante Cien años de soledad, Werther, Cóndores, Crónica, etc. Cantidades que en su época me maravillaron aunque reconozco olvidar muchos de ellos.</i>
88.	<i>Rin rin renacuajo Rafael Pombo</i>
89.	<i>Las obras de este tipo que he leído fue por exigencia del profesor de Español en secundaria. Don Quijote, La Celestina, La Iliada, La Odisea.</i>
90.	<i>Si me gustan como: Crónicas de una muerte anunciada – Gabriel G. Márquez, Don quijote de la Mancha – Miguel de Cervantes Saavedra.</i>
91.	
92.	<i>Si. Cuentos, novelas, poemas, mitos, fábulas. Algunos de Gabriel García Márquez. Rafael Pombo.</i>
93.	
94.	

-
95. *La mayoría de las obras clásicas leídas fueron impuestas en el bachillerato como La Odisea, La Ilíada, Cien años de Soledad, La Celestina, La María.*
-
96. *Cuando estudié en el bto, leí muchas obras ya que era interna y nos quedaba mucho tiempo. La verdad es que no recuerdo sus nombres.*
-
97. *De literatura casi no he leído obras.*
-
98. *No.*
-
- 99.
-
100. *Si. Cien años de soledad.*
-
101. *Si, me gusta leer. Crónicas de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez. La María de Jorge Isaac, espontáneamente.*
-
102. *Yo recuerdo hace tiempo leí La María, en mi tiempo de juventud y novia El Lazarillo*
-
103. *Cien años de soledad, El amor en los tiempos del cólera, la Ilíada, La Odisea y las he leído en grupo.*
-
104. *Si. Troya y varias de Gabriel García Márquez, La María. [La última frase no se entiende. Usa letra cursiva]*
-
105. *Si. Porque me gusta leer. La Odisea, todas las de Shakespeare.*
-
106. *Si. Mi papá me motivó por ella. Él leía todo el tiempo. La Odisea, Homero. Don Quijote, Cervantes. Papa Goriot de Balzac; En busca del tiempo perdido Proust, Rimas de G. A. Bécquer; Cien años de soledad, el amor en los tiempos del cólera de G.G.M.*
-
107. *Una obra clásica que me gusta mucho trabajar es el Alférez Real de Eustaquio Palacios. El Quijote nunca lo termino pero no se me quitan las ganas, mientras más lo leo, siento que no encuentro todo lo que tiene. Las mil y una noches. Cuentos de los hermanos Grim.*
-
108. *Si. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. Cien años de soledad.*
-
109. *En un término regular: La María, la leí en un principio para saber de qué se trataba y luego la volví a leer para analizar el tema del romanticismo.*
-
110. *La Iliada, Odisea, La Divina Comedia, La Eneida, Edipo Rey, Antígona.*
-
111. *Si, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes Saavedra (El coronel no tiene quien le escriba, Crónica de una muerte anunciada, Cien años de soledad, Don Quijote de la Mancha*
-
112. *El Quijote de la Mancha, La Iliada, La Odisea, Cien años de soledad.*
-
113. *Sí, mucho. He leído obras como “La María”, “Cien años de soledad”, “Los hermanos Karamazou”, “El mundo de Sofía”, “Los Diálogos de Platón”, “La Metamorfosis”... las leí motivada por conocer, por recrearme.*
-
114. *Si, la Ilíada, Odisea, la Divina Comedia, algunos capítulos del Quijote, primero en la universidad y segundo en actividades laborales.*
-
115. *Si, la Celestina, Crónica de una muerte anunciada, Don Quijote, Anaconda, Cuentos de la Selva, etc. como hobby, tiempo libre y como auto-labor educativa.*
-
116. *Claro que si porque a través de esta se adquieren mucho conocimientos. El Quijote, La Ilíada y la María.*
-

Fuente: Esta investigación.

Tabla 3 *Respuestas de los maestros al tercer ítem*

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 3:
<i>¿Por qué cree que se denominan clásicas esas obras que mencionó?</i>	
1.	
2.	<i>Se denominan clásicas porque permiten que el lector se ubique, que el lector analice, se enamore, se encarrete de lo leído.</i>
3.	<i>Porque tienen vigencia a través de los siglos como Don Quijote</i>
4.	<i>Porque siempre hay un héroe vencedor en una guerra</i>
5.	<i>Son clásicas porque son modelo y aunque pasen generaciones se leerán.</i>
6.	<i>Pues son de la época antigua y que hace años eran novedosas en la época que estudié.</i>
7.	<i>Por su gran apogeo y caracterización.</i>
8.	<i>Son modelos</i>
9.	
10.	<i>Creo que son clásicos por el estilo</i>
11.	<i>Por el tiempo en que se han desarrollado y su importancia y su vigencia</i>
12.	<i>Lo selecto de la escritura, el lenguaje que se emplea</i>
13.	<i>Porque son aptas para toda clase de público</i>
14.	<i>Por todo lo que aportaron a la literatura; la biblia porque es la máxima obra, el manual de la vida.</i>
15.	
16.	
17.	<i>Porque pertenecen a un tipo de literatura que se desarrolló en una época determinada y con características de esa época épocas pasadas que ya no se repiten.</i>
18.	<i>Porque a lo largo de los años siguen siendo validos y vigentes para leer.</i>
19.	<i>Porque son antiguas y muy conocidas.</i>
20.	<i>Porque son obras que a través del tiempo han tenido gran trascendencia en la literatura a nivel global</i>
21.	
22.	
23.	<i>Porque tienen un sentido picaresco y llamativo.</i>
24.	<i>Porque me trae muchas enseñanzas.</i>
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	<i>Porque parten de una realidad y una historia que ya sea fantástica o real.</i>
32.	<i>Porque es una obra que al publico le gusta</i>
33.	<i>Porque llevan muchos años entre el público y siguen teniendo relevancia.</i>
34.	<i>Por la época a la que pertenecen</i>
35.	<i>Son para cualquier publico y van de época en época</i>
36.	
37.	
38.	
39.	<i>Son obras importantes de la literatura, se han leído todo el tiempo y son modelos.</i>
40.	<i>Porque son obras universales que nunca pasan de moda en la literatura.</i>
41.	

42.	
43.	<i>Porque utiliza términos de épocas pasadas o antiguas.</i>
44.	
45.	<i>Porque son sucesos históricos, fantásticos.</i>
46.	
47.	
48.	
49.	<i>Por ser historias que aunque pasen los años no pasarán de moda.</i>
50.	
51.	<i>Son narraciones de amor, sentimiento y razonar sobre la verdad de las ciencias.</i>
52.	<i>Son obras que a pesar del tiempo dan mucha enseñanza y reflexión en la actualidad.</i>
53.	<i>Porque siempre se leen y no pasan de moda y gustan al lector.</i>
54.	<i>Porque en el transcurso de los tiempos han dejado muchas enseñanzas claras.</i>
55.	
56.	<i>No dejan de ser leídas por la gente.</i>
57.	<i>No.</i>
58.	<i>Porque nunca pasan de moda y son patrimonio para la humanidad aportando unas bases valiosas psicológicas para la formación personal y profesional de la humanidad.</i>
59.	<i>Porque en muchas partes del mundo las han leído independiente del tiempo y el espacio.</i>
60.	<i>Son populares, no pasan de moda y muy comentadas.</i>
61.	<i>Porque perduran al transcurrir del tiempo.</i>
62.	<i>La Ilíada, la Odisea, perduran en el tiempo.</i>
63.	<i>Porque son obras universales y nunca caen en decadencia, permanecen vivas y llaman mucho la atención a los lectores.</i>
64.	
65.	<i>Perduran a través del tiempo.</i>
66.	<i>Porque nos dejan una enseñanza en la vida cotidiana y además perdura hasta la existencia.</i>
67.	<i>Porque las ha leído un gran número de personas sin importar el tiempo y el contexto.</i>
68.	<i>Porque son novelas que nunca han pasado de moda y nos han dejado enseñanzas.</i>
69.	<i>Creo que sirven y han servido a cada persona de distintas generaciones.</i>
70.	<i>Estas obras son clásicas porque siempre dejan una enseñanza y siempre están vigentes.</i>
71.	
72.	<i>Son clásicos porque trascienden en el tiempo.</i>
73.	<i>Porque son de reconocimiento mundial y poseen cualidades que perduran en el tiempo y el espacio.</i>
74.	<i>No.</i>
75.	<i>Porque la mayoría de las personas las leen.</i>
76.	<i>Porque son muy populares y asequibles a todos.</i>
77.	<i>Porque a pesar que transcurre el tiempo siguen estando de generación en generación.</i>
78.	<i>Porque pertenece en la historia</i>
79.	<i>Porque han sido reconocidas a nivel global, porque han dejado huella en la historia.</i>
80.	<i>Son obras clásicas porque perduran a través del tiempo, su lectura refiere a personajes e historias de tiempos memorables</i>
81.	<i>No.</i>
82.	<i>Obras clásicas se diferencia de las otras por su contenido, el lenguaje.</i>
83.	
84.	<i>Por su gran trayectoria y acogida que han tenido a través del tiempo.</i>
85.	<i>Porque han dejado huella y aún se conmemoran.</i>
86.	<i>Por la majestuosidad de la redacción, son libros algo extensos, etc.</i>

-
87. *Creo que se les denomina clásicos porque no salen del mercado, todo el mundo los conoce y hacen parte de una época especial de la historia.*
-
88. *Han marcado vidas escolares, docentes, padres de familia. Hace mención de una serie de cuentos que son del agrado para un buen grupo de personas.*
-
89. *Porque son antiguas.*
-
90. *Porque han dejado huella y siguen siendo leídas y recordadas.*
-
- 91.
-
92. *Porque han servido para formar otras literaturas.*
-
- 93.
-
- 94.
-
- 95.
-
96. *Porque nos remiten a exigencias y normas de su época.*
-
- 97.
-
- 98.
-
- 99.
-
100. *Porque han tenido referencia o han servido de modelo para otras formas de literatura.*
-
101. *Porque son populares y conocidas.*
-
102. *Porque me dejaron gran conocimiento en su época y las trasladé a la mía.*
-
103. *Porque no pasan de moda.*
-
104. *Trae ... [no se entiende la palabra. Usa letra cursiva]*
-
105. *Porque no pasan de moda y sus temas, asuntos, son actuales.*
-
106. *Porque son como la buena música: nunca pasan de moda (risas) porque trascienden en la historia del arte y la cultura.*
-
107. *Nunca pasan de moda, así cambien las generaciones han sido, son y seguirán siendo útiles, valiosas e interesantes.*
-
108. *Por la importancia y trascendencia que han tenido a nivel mundial.*
-
109. *Se denominan clásicas por su contenido.*
-
110. *Porque son modelos.*
-
111. *Porque son obras que han transcurrido en el tiempo y han dejado huella y son muy importantes.*
-
112. *Son clásicos por su contenido literario y huella que han dejado en la literatura universal.*
-
113. *Porque han revolucionado el pensamiento a través de la historia. Porque sus actores han dejado huella.*
-
114. *Porque han trascendido en espacio y tiempo, siguen vigentes, continúan cautivando y dialogan en cualquier contexto.*
-
115. *Porque se han reconocido significativamente en todo el mundo y a casi todo mundo dejando un gran aporte literario*
-
116. *Porque son obras que tuvieron una gran importancia y que ahora siguen teniéndola.*
-

Fuente: Esta investigación.

Tabla 4 Respuestas de los maestros al cuarto ítem

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 4:
	¿Conoce sobre literatura infantil y juvenil? ¿Le gusta? Comente sus razones.
1.	<i>Cuentos, fábulas.</i>
2.	<i>Si hay unos libros de literatura infantil que me llaman mucho la atención y que motivan tanto a los docentes como a los niños.</i>
3.	<i>Conozco sobre las fábulas de Esopo y cuentos de los hermanos Grimm porque son divertidos y dejan muchos mensajes.</i>
4.	<i>Si, me encanta. Mi maestra logró despertar en mí el interés.</i>
5.	<i>Cuentos, fábulas. Horacio Quiroga (cuentista), Tomas Carrasquilla, cuentos de Juan Rulfo.</i>
6.	<i>Si y me gusta mucho ya que en nuestro corazón aun somos niños y los muchachos de bachillerato no los rechazan.</i>
7.	<i>Si porque es la mejor manera de despertar el interés por la lectura a niños y jóvenes</i>
8.	<i>Si para poder dar información y motivaciones a los niños hacia la lectura.</i>
9.	<i>Si porque tiene momentos de reflexión y participación actividad</i>
10.	<i>Conozco un poco, cuentos fábulas porque trabajo con niños entre 6 y 10 años</i>
11.	<i>Si, disfruto de la LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL es una excelente herramienta pedagógica.</i>
12.	<i>Conozco poco, algunos libros como recrearla y temas según la edad. Se trabaja en zona retirada y resta tiempo a la lectura.</i>
13.	<i>Me gusta la LITERATURA INFANTIL porque es muy llamativa para enseñarla a los estudiantes y captar su atención.</i>
14.	<i>Si</i>
15.	<i>Me gustan mucho los libros de Jairo Aníbal Niño, vuelve uno a recordar la ternura e inocencia de la niñez.</i>
16.	<i>Me gusta mucho porque es un medio eficaz para construir valores, aprender a leer, a escribir, a comprender la lectura, inventar otros cuentos con anécdotas o vivencias de nosotros (niños)</i>
17.	<i>Si es una literatura muy agradable y de mucha diversión.</i>
18.	<i>Algunas cosas para conocer cuentos y contarlos.</i>
19.	<i>Algo sobre literatura infantil. Me gusta la LITERATURA INFANTIL y les gusta a los niños.</i>
20.	<i>Si, cuentos que entretienen a los estudiantes y motivan la clase.</i>
21.	<i>Si me gusta porque cada lectura trae un mensaje o enseñanza</i>
22.	<i>Si, El Chavo, Los Simpson, etc.</i>
23.	<i>Si, El Chavo, Los Simpson</i>
24.	<i>Si porque los niños despiertan amor por la lectura</i>
25.	<i>Cuentos relacionados al campo en ellos involucran temas de su entorno.</i>
26.	<i>Algunas obras si, porque es una manera de iniciar al niño para que se interese por la lectura</i>
27.	<i>Conozco algo, me gusta porque hace que el proceso de aprendizaje sea lúdico y significativo.</i>
28.	
29.	<i>No conozco sobre literatura infantil si me gusta, a través de esta los niños aprenden mucho y también les gusta.</i>
30.	<i>Muy poco</i>
31.	<i>Si claro, la verdad es que me apasiona mucho y es la que mas utilizo para dar mis clases a mis estudiantes.</i>
32.	<i>Algo, sirven para despertar en los estudiantes el placer por la lectura y la imaginación.</i>

-
33. *Si los libros del baúl de Jaibaná, Mil lecturas mágicas, entre otras, porque nos hacen vivir nuestras vivencias de nuevo, porque hemos pasado.*
-
34. *Me gusta la LITERATURA INFANTIL por su inocencia, su fantasía, su sencillez y porque me gusta compartir con los chicos.*
-
35. *Conozco un poco de LITERATURA INFANTIL, me gusta porque los motiva*
-
36. *Algunos textos para orientar la clase*
-
37. *El chavo, Los cuentos de los hermanos Grimm*
-
38. *Si*
-
39. *Por razones de trabajo con los niños conozco sobre LITERATURA INFANTIL*
-
40. *Si conozco y me gusta*
-
41. *Realmente muy poco, debido a que no dedico tiempo a leer.*
-
42. *Si viva la recreación.*
-
43. *Si porque le gusta a los estudiantes.*
-
44. *Si porque le gusta a los estudiantes.*
-
45. *Si me gusta porque divierte y les deja una enseñanza o reflexión para su diario vivir, algunas veces son fantásticas e imaginarias.*
-
- 46.
-
47. *Si, porque es una manera de compartir con ellos y disfrutar de la lectura.*
-
48. *No.*
-
49. *Si, me encanta, me gusta leer y quiero motivar a mi hija para que también se interese.*
-
50. *La Gallina de los huevos de oro, El Principito, El coronel no tiene quien le escriba*
-
51. *Infantiles por ser docente que labora en primaria. Pero también para jóvenes y actualidad.*
-
52. *Si, sobre Rafael Pombo es un método literario que se adentra a los niños tanto gráfico como reflexivo.*
-
53. *Si. Porque le permite al estudiante desarrollar su creatividad lectora y decodificación.*
-
54. *Si, por que por intermedio de ellas estamos educando*
-
55. *Me gusta la literatura infantil porque es más divertida e ilustrada. Fábulas.*
-
56. *Si, me gusta porque además de ser docente soy madre de dos niños.*
-
57. *Sobre Rafael Pombo ya que a los niños les gusta mucho.*
-
58. *Si, claro, por ello me interesa especializarme, porque es un apoyo al sueño pedagógico universal.*
-
59. *Algunos textos. Me gusta porque tengo la oportunidad de entender e interactuar con los intereses y las motivaciones de los estudiantes.*
-
60. *Conozco poco y me gustaría indagar al respecto.*
-
61. *Infantil si, por la inocencia, imaginación y los mensajes para trabajar con ellos paralelos con la realidad actual.*
-
62. *Algunas obras si me gustan porque despiertan el niño en mi y el traslado a otros tiempos.*
-
63. *Un poco de literatura infantil, me gusta porque trae elementos que son apropiados para todas las edades, recrean, divierten, imaginan, etc. Además es variada, tiene mucho para escoger.*
-
64. *Si porque motivan a los niños en la lectura y constituyen una buena herramienta de enseñanza.*
-
65. *Un poco, si me gusta.*
-
66. *Si y me gusta porque con esta literatura he podido comprobar que los niños se les facilita aprender a memorizar y redactar.*
-
67. *Si conozco porque hay que tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños y adolescentes. También hay que conocer las edades de los niños.*
-
68. *Cuentos, poemas, éxtasis, si me gusta porque además de ayudarme en mi labor pedagógica me distrae, enriquece mi imaginación, fábulas.*
-

-
69. *Si, si porque nos recuerdan los años de nuestra infancia y además nos ayuda a conocer algunos problemas que acarrearán a nuestros estudiantes.*
-
70. *Conozco más acerca de la literatura infantil*
-
71. *Si, si, por lo atractivo de los temas.*
-
72. *Si, me apasiona porque me traslada a la infancia.*
-
73. *Si, el mundo infantil y principalmente el juvenil hoy en día tiene o presenta muchos conflictos.*
-
74. *Si, si, son lecturas agradables.*
-
75. *Si, me encanta, por su fantasía y el mundo maravilloso, especialmente lo de los hnos. Grimm, como Blanca Nieves y los 7 enanitos, La Cenicienta y otras replicas que hay.*
-
76. *Si, me gusta porque a través de ella los niños hacen una lectura amena recrean su imaginación.*
-
77. *Si, si porque nos recuerdan la infancia, a soñar e imaginar y a entender a mis niños.*
-
78. *Algunas las utilizo como herramienta de trabajo.*
-
79. *Si, es interesante porque la gran mayoría posee un lenguaje sencillo.*
-
80. *Si me agrada la literatura infantil, porque son historias que enseñan, concientizan, que sirven de ejemplo para compartir y escuchar opiniones.*
-
81. *Algunas. Es una forma lúdica para el aprendizaje*
-
82. *Por las enseñanzas y el lenguaje que se facilita para los niños.*
-
83. *En la escuela que estuve trabajando anteriormente era muy poco el material existente.*
-
84. *Si, los contenidos de algunos textos lo hacen reflexionar sobre lo escrito.*
-
85. *Si porque es interesante por su magia y es importante para los niños y jóvenes.*
-
86. *No.*
-
87. *Si conozco, me encanta porque está escrita pensada en esas personitas y se pueden aprovechar en el aula para la reflexión, comunicación y dinámica de las áreas.*
-
88. *Si, el trabajar con niños y niñas pequeños me obligan a ser una cazadora de textos, tengo una gran dificultad, olvido muy pronto el autor del texto.*
-
89. *Utilizo literatura infantil para ambientar la clase.*
-
90. *Conozco un poco no más ya que nuestra institución cuenta con poco material.*
-
91. *Me gustan las fábulas y cuentos infantiles, son una buena estrategia para iniciar la clase.*
-
92. *Si conozco los cuentos infantiles de Rafael Pombo, son muy apetecidos por los niños.*
-
93. *Algo.*
-
94. *Como trabajo con niños me he interesado sobre todo en la infantil.*
-
95. *Me gusta la literatura infantil porque muchas veces me transporta a sitios mágicos irreales y además me sirve en el desarrollo de mis clases y el fomento de la lectura de mis hijos.*
-
96. *La literatura infantil. La he conocido en parte a través de audiovisuales. Me gusta porque me hace recordar que todos llevamos a un niño por dentro.*
-
97. *Si de algunos escritores como Rafael Pombo porque sus lecturas llegan mucho a los estudiantes. Les agradan.*
-
98. *Si la conozco y me gusta pero no la leo de seguido.*
-
99. *Algunas obras de Rafael Pombo.*
-
100. *Literatura infantil porque trabajo con niños de grados inferiores y es el trabajo adecuado*
-
101. *Si conozco sobre literatura infantil, me gusta porque es bueno trabajar con este tipo de material para los niños y ellos aprenden mucho a través de ella.*
-
102. *Muy poco, solo trabajo Festiniño y libros de Nacho Lee.*
-
- 103.
-
104. *Si. Conozco un poco, me gusta y consigo para mi sobrina y mis estudiantes.*
-
105. *Si. Sus temas son de interés general.*
-

-
- 106.** *No todo. Pero si algunos muy interesantes, en especial aquellos con contenido llamativo para niños y los jóvenes, que sean económicos y se consigan aquí.*
-
- 107.** *La literatura que trabajo es pensada según el grado de edad y una necesidad que quiero mejorar o cambiar. No soy una ducha en esto. Solo trabajo algunas obras como cuentos. El viejo y el mar. Otras Juan Salvador Gaviota, Juventud en éxtasis.*
-
- 108.** *Si conozco y me gusta. Además de ser maestro y trabajar con niños, jóvenes y adolescentes tengo tres hermosos hijos, dos niñas de 13 y 9 y un niño de 7, como no gustarme.*
-
- 109.** *Si, si porque trata de temas para niños y jóvenes donde se analiza textos relacionados con su pubertad y son de mucho agrado.*
-
- 110.** *Si, por las temáticas e ilustraciones. Ediciones de Norma (Torres)*
-
- 111.** *Conozco sobre literatura juvenil e infantil. Me gusta porque tengo una niña pequeña y me gusta compartirle libros para que lea.*
-
- 112.** *Trabajo con textos de fábulas, cuentos y poemas. Me gusta y las uso como material para variar la dinámica de clase.*
-
- 113.** *La literatura infantil no ha sido mi prioridad pero la he trabajado durante 5 años de edad que tiene mi hijo; también hace muchos años me incliné por la literatura de cuentos maravillosos.*
-
- 114.** *Si conozco algo y me gusta porque es rápida brinda temáticas que a los niños y jóvenes les agrada y participan de ella.*
-
- 115.** *Conozco algo, me gusta mucho; es vital ya que trabajo con niños y adolescentes.*
-
- 116.** *Si y me gusta y además a mi hija le encanta que se los lea.*
-

Fuente: Esta investigación.

Tabla 5 Respuestas de los maestros al quinto ítem

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 5:
	Si la respuesta anterior es afirmativa, enumere distintos autores de su preferencia y algunas de sus obras
1.	<i>Gabriel García Márquez, Rafael Pombo</i>
2.	<i>Platero y yo de Rafael Pombo</i>
3.	<i>Fábulas de Esopo, Iriarte y Los hermanos Grimm</i>
4.	<i>Evelio José Rosero, Amigo se escribe con H, El terror de 6B, Solomán, etc.</i>
5.	<i>Cuentos de la Selva de Horacio Quiroga El llano en llamas de Juan Rulfo Cuentos de Gabriel García Márquez</i>
6.	<i>Esopo, Rafael Pombo y otros.</i>
7.	<i>Rafael Pombo: la pobre viejecita, el renacuajo paseador. Gabriel García Márquez: Funerales de la mama grande, El coronel no tiene quien le escriba</i>
8.	<i>Rafael Pombo, Gabriel García Márquez, Ernesto Hemmingway, Jorge Isaacs, Horacio Quiroga, Cervantes Saavedra</i>
9.	<i>No tengo autores preferidos</i>
10.	<i>Rafael Pombo, Esopo, Samaniego, los Hermanos Grimm</i>
11.	<i>Los escritos por los Hermanos Grimm</i>
12.	
13.	<i>Rafael Pombo, Rin rin renacuajo. La niña que no tenía nombre, El viejo y el mar, Juan Salvador Gaviota.</i>
14.	<i>Cuentos de los Hermanos Grimm / Rafael Pombo</i>
15.	<i>Jairo Anibal Niño De alas caracolí, La alegría de querer, Zoro</i>
16.	<i>Cuentos de los Hermanos Grimm, Cien años de soledad, Gabriel García Márquez, Siervo Sin Tierra, El Túnel De Ernesto Sábato, Rafael Pombo y sus distintos cuentos. El poder y la gloria de Maximo Gorqui, el Cristo de Espaldas</i>
17.	<i>Los Hermanos Grimm, Cuentos fantásticos, Caperucita, los tres cerditos. Cuentos de Gabriel García Márquez, Cristian Andersen.</i>
18.	<i>Ernesto Sábato, Francisco Celater, Gabriel García Márquez, Frank Kafka, Quiroga, Ernest Hemmingway, Miguel de Cervantes Saavedra.</i>
19.	<i>Rafael Pombo, El Rin rin Renacuajo, Jairo Anibal Niño, Los Hermanos Grimm</i>
20.	<i>Rafael Pombo, Jairo Anibal Niño, Epifanio Pio Baroja, Gabriela Mistral</i>
21.	<i>Las de Santillana</i>
22.	<i>Gabriel García Márquez, Jorge Isaac, Anónimo</i>
23.	
24.	<i>Esopo, Rafael Pombo y otros que no recuerdo</i>
25.	
26.	<i>Peter Pan, Blanca nieves y los 7 enanitos, los 3 cerditos, Historia de la Biblia, Caperucita Roja, El pastorcito mentiroso, El gato con botas.</i>
27.	<i>Caperucita Roja, Blanca nieves, los 3 cerditos, El pastorcito, El gato con botas, Peter Pan.</i>
28.	
29.	
30.	<i>Hermanos Grimm y sus cuentos</i>
31.	<i>Cuentos de los Hermanos Grimm, Rafael Pombo, Cuentos De Espantos Y Aparecidos, El Perfume, Crónicas De Una Muerte Anunciada, Los Miserables, Gabriel García Márquez</i>
32.	
33.	<i>Las pequeñas y sencillas cartillas del MEN, editorial Santillana, Cuentos de libros y libros entre otros.</i>
34.	<i>Rafael Pombo varias</i>

35.	<i>Rafael Pombo (la nariz y los ojos, la pobre viejecita, la paloma y la hormiga)</i>
36.	<i>Los Hermanos Grimm</i>
37.	<i>Gabriel García Márquez. Rafael Pombo, Cuentos Alex Jaley</i>
38.	
39.	<i>Rafael Pombo, Esopo, Hermanos Grimm</i>
40.	<i>Rafael Pombo, Cuentos de los Hermanos Grimm, Fábulas de Esopo</i>
41.	
42.	<i>El libro como autor es enviado por la secretaria de Educación.</i>
43.	<i>Rafael Pombo</i>
44.	<i>Rafael Pombo</i>
45.	<i>Erick From, Gabriel García Márquez, German Castro Caicedo, Rafael Pombo, Esopo, Cuentos de Los Hermanos Grimm, Vargas Llosa</i>
46.	
47.	<i>Rafael Pombo: La pobre viejecita. Gabriel García Márquez: Crónica de una muerte anunciada.</i>
48.	
49.	<i>Jairo Anibal Niño. Gabriel García Márquez, Carlos Cuautemon Sanchez</i>
50.	<i>Rafael Pombo, Gabriel García Márquez</i>
51.	<i>Rafael Pombo</i>
52.	<i>Rafael Pombo, Pablo Neruda, Simón el Bobito, Pobre viejecita, El gato con botas, Antón y el eco.</i>
53.	<i>Jorge Isaac, La María, Rafael Pombo, Gabriel García Márquez, El coronel, Richard Bach, La Gaviota, Quien se ha robado mi queso, Spensen Jhonson y otros.</i>
54.	<i>Rafael Pombo, Juan Ramon Jimenez, Los Hermanos Grim, La María</i>
55.	<i>Esopo, Hnos. Grimm, Félix Maria Samaniego y algunas obras literarias.</i>
56.	<i>El Principito, Cuentos de los Hermanos Grimm, Rafael Pombo, fábulas de Esopo</i>
57.	<i>No</i>
58.	<i>Jairo Anibal Niño: Zoro; Cuentos de la Selva: Horacio Quiroga; distintas fábulas de Rafael Pombo; El viejo y el Mar de Ernest Hemmingway; La cenicienta de los Hermanos Grimm; Caperucita roja; Pinocho; La María de Jorge Isaacs; todos los cuentos de los hermanos Grimm y Perrault, etc.</i>
59.	<i>Cuentos de los hnos Grimm, Esopo, Iriarte</i>
60.	
61.	<i>Cuentos de los hnos Grimm</i>
62.	<i>Blanca nieves y los 7 enanitos de los hnos Grimm, Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra, La María de Jorge Isaacs.</i>
63.	<i>Rafael Pombo, Gabriela Mistral, los hermanos Grimm, El renacuajo paseador, la pobre viejecita, blanca nieves y los 7 enanitos, caperucita roja, sopa de piedras, pedro Urdemales, Domingo Siete.</i>
64.	<i>Rafael Pombo, Gabriela Mistral, Miguel de Cervantes Saavedra, Juan Salvador Gaviota, etc. El Quijote de la Mancha, Caperucita, los 3 cerditos</i>
65.	<i>Cuentos de los hnos. Grimm</i>
66.	<i>Zoro de Jairo Aníbal Niño, Cuentos de los Hnos. Grimm</i>
67.	<i>Los hnos. Grimm, Rafael Pombo, El renacuajo paseador, El zorro y el gato, blanca nieves y los 7 enanitos, Caperucita Roja, El gato con botas, la pobre viejecita...</i>
68.	<i>Rafael Pombo, Juan Ramón Jiménez, Esopo, Los Hnos. Grimm</i>
69.	
70.	<i>Rafael Pombo, los hnos Grimm, Juan Ramón Jiménez (Platero y yo)</i>
71.	<i>Rafael Pombo, el único que me acuerdo.</i>

72.	<i>Rafael Pombo, y otros cuentos, los he leído y no le presto interés al autor. Los hnos. Grimm</i>
73.	<i>Duque Linares, Gonzalo Gallo, Luis Carlos Restrepo, María Montessori, Wilton Kula, Alan Bishop, Dr. Vasco.</i>
74.	<i>Juan Salvador Gaviota, La búsqueda, La María, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes Saavedra, Caperucita Roja, Cenicienta, El patito feo.</i>
75.	<i>Hnos. Grimm, el zorro y el gato, Caperucita roja, Cenicienta, Blanca Nieves y otros, no se los autores.</i>
76.	<i>Rafael Pombo</i>
77.	<i>Hnos. Green (Caperucita Roja, Cenicienta, Blanca Nieves)</i>
78.	<i>Rafael Pombo: Simon el Bobito, Rin rin renacuajo. Jairo Anibal Niño Mariposario.</i>
79.	<i>Rafael Pombo, Lois Rock, Louse Rawlings, cuentos de espantos y aparecidos de Veronica Uribe* (p.2)</i>
80.	<i>La prueba de valor de Lorenzo de Hortense Ullrich, Robin del Bosque de Jo Hoestlandf, “La medicina de Jorge”, “Mi angel de la guarda” de June Loves, “Sangre de Campeones” “Sangre de campeón sin cadenas” Carlos Cuautemoch Sanchez.</i>
81.	<i>No me acuerdo.</i>
82.	<i>Rafael Pombo, Hermanos Green.</i>
83.	<i>De los autores muy poco los recuerdo.</i>
84.	<i>Rafael Pombo – Renacuajo paseador. Gabriel García Márquez – Don Quijote de la Mancha</i>
85.	<i>Crónica de una muerte anunciada Gabriel García Márquez, La Cenicienta, Rin Rin Renacuajo Rafael P.</i>
86.	
87.	<i>Desconozco autores solo los libros y la literatura infantil que me comparten, lo hago con los niños sin detenerme en los autores, “que falla”.</i>
88.	<i>Hermanos Grimm, Machado escritora brasilera “Niña Bonita”, David Mckee “Ahora no, Bernardo”</i>
89.	
90.	<i>Crónicas de una muerte anunciada – Gabriel Garcia Marquez. El lazarrillo de Tormes – anónimo. Don quijote de la Mancha – Miguel de Cervantes s. Simón el bobito – Rafael Pombo – Rin rin renacuajo Rafael</i>
91.	<i>Caperucita roja – Los hermanos Green. El renacuajo paseador – Rafael Pombo. El gato con botas.</i>
92.	<i>Rafael Pombo. Los hermanos Green</i>
93.	
94.	
95.	
96.	<i>Los hnos. Green, Esopo.</i>
97.	<i>Rafael Pombo: La puerca peripuesta, la Pobre viejecita, Simón el bobito.</i>
98.	<i>Rafael Pombo, los hermanos Greem</i>
99.	<i>Rafael Pombo (resp. Ítem 2)</i>
100.	<i>Antología de literatura infantil, fábulas de Rafael Pombo, Fábulas de Samaniego.</i>
101.	<i>Samaniego. Fábulas de Samaniego.</i>
102.	<i>La verdad no recuerdo quien lo escribe.</i>
103.	<i>Gabriel García Márquez, José Asunción Silva, Homero,</i>
104.	<i>Jairo Anibal Niño, sus obras.</i>
105.	<i>Jairo Anibal Niño, Horacio Quiroga, Cuentos de la Selva, Natalia Pickouch: Diablos. Ojitos borradores.</i>
106.	<i>Juveniles: Juventud en éxtasis, Cuauhtémoc Sánchez. Por todos los dioses, Ramón García. Las convulsiones, Luis Vargas Tejada. Y todos los de Gabo son fabulosos.</i>

-
- 107.** *El viejo y el mar. Los cuentos de Gabriel García Márquez, Cien años de soledad, Juan Salvador Gaviota. Mientras llueve de Fdo Soto Aparicio.*
-
- 108.** *Esopo, fábulas (varias); Rafael Pombo*
-
- 109.** *Martes a la quinta hora o la clase de Gimnasia, Yolanda Reyes. La alegría de querer de Jairo Aníbal Niño “No busques mas tu cuaderno de geografía” La muchacha de Transilvania de Triunfo Arciniegas (Premio Nal. de Literatura infantil 1963)*
-
- 110.** *Soloman, La libélula, Mitos y leyendas colombianas. Por si las moscas... La rana.*
-
- 111.** *Rafael Pombo, Gabriel García Márquez, William Shakespeare, Dante Aligheri, Ruben Darío, Jorge Isaac*
-
- 112.** *Los cuentos de Rafael Pombo, sus fábulas y poemas. Fábulas de Esopo, Cuentos de García Márquez, poemas de Porfirio Barba Jacob, Canción de la vida profunda, Gregorio Gutiérrez Gonzales, A Julia.*
-
- 113.** *Colección de cuentos infantiles anónimo, la fiesta del mar de Nora Aristizábal de Bueno, El mar y Wilbur, de David Mckee; Mientras se enfría el pastel, Claudia Rueda.*
-
- 114.** *Jairo Aníbal Niño, Rafael Pombo, las ediciones Torre de papel, la mitología sigue gustando.*
-
- 115.** *Cuentos tradicionales y fábulas tradicionales. Juan Salvador Gaviota, El caballero de la armadura oxidada, Quien se ha llevado mi queso, La carta a García, El viejo y el mar, Cuentos de mamá Grande. Autores, etc. y Gabriel...*
-
- 116.**

Fuente: Esta investigación.

Tabla 6 *Respuestas de los maestros al sexto ítem*

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 6:
	¿Usted hace uso personal de la biblioteca de su institución, por favor explique en qué momentos, de qué manera y por qué razones? Si no lo hace, explique también sus razones
1.	<i>Cuando necesito consultar temas</i>
2.	<i>Si, lo hago con frecuencia aprovechando los ratos libres de los recreos en las horas de clase de español y en los espacios libres</i>
3.	<i>No lo hago con frecuencia porque la biblioteca casi no funciona como debe ser. Además es muy pequeña e incómodo y se consigue lo que uno necesita.</i>
4.	<i>Si. En las horas de clase y fuera de ellas. Porque deseo saber que material existe y porque el espacio es agradable para compartir</i>
5.	<i>Para desarrollar mi clase cuento con el material de la biblioteca, textos, diccionarios.</i>
6.	<i>Si, para distraerme un poco y en otras ocasiones cuando necesito textos para trabajar con los estudiantes.</i>
7.	<i>Si, de acuerdo a intereses y necesidades</i>
8.	<i>Muy pocas veces, ya que no esta bien dotada y no hay un espacio para leer</i>
9.	<i>Si lo hago no todos los días porque manejo biblioteca personal de consulta. aveces les llevo ya escritos para que consulte el uso porque allí se amplía el conocimiento educativo</i>
10.	<i>No hago uso de la biblioteca porque queda distante de mi sede.</i>
11.	<i>En mi institución actualmente no existe una biblioteca pero estoy trabajando en su implementación.</i>
12.	<i>Si, en la hora diaria que se dedica a la lectura los estudiantes lo hacen con los libros de la biblioteca, al igual cuando se deja un tema de consulta.</i>
13.	<i>El uso de la biblioteca es poco porque esta incompleta y la utilizo en la hora de lectura para que los niños escojan cuentos.</i>
14.	<i>En pocas oportunidades lo hago cuando necesito reforzar o profundizar en algún tema y no tengo el material.</i>
15.	<i>El acceso a la biblioteca es muy limitado, por eso me llevo los libros al salón y todos los días son la motivación perfecta para iniciar las clases.</i>
16.	<i>Porque no existe no hay y además la sede queda muy distante de la escuela y allí si hay una biblioteca comunitaria en la Balsa pero en el colegio y las escuelas “no”</i>
17.	<i>Si, para consulta tanto personal como de los niños</i>
18.	<i>Si- cuando el trabajo que tengo se relaciona con la biblioteca para informarme más.</i>
19.	<i>En la escuela no hay biblioteca, solo uno que otro libro o texto. Hago uso de los libros o textos para orientar a los estudiantes</i>
20.	<i>generalmente utilizo libros de la pequeña biblioteca que hay en la institución para realizar trabajos con los estudiantes, como apoyo pedagógico</i>
21.	<i>Si hago uso de lo que puedo escoger para los estudiantes cuando necesito que ellos lean cuentos, fabulas.</i>
22.	<i>Algunas veces en los momentos libres.</i>
23.	<i>Algunas veces por las tardes</i>
24.	<i>Si. Lo hago para investigar tareas para darcela a conocer a los niños hora tarde</i>
25.	<i>No. porque no hay textos adecuados para la educación de los niños</i>
26.	<i>Si. para despertar el interés en la lectura a los niños y niñas por otra parte es difícil porque no hay un sitio apropiado y por eso no se puede utilizar con frecuencia</i>
27.	<i>Desafortunadamente no hago uso de la biblioteca escolar porque no hay, pero me esmero buscando textos independientemente para complementar mi labor.</i>
28.	<i>No los libros que manejo a diario son las guías de apoyo con los que cuento.</i>

29. *Si, lo hago porque en horas de clase, en el recreo para complementar los contenidos de las guías, para investigar otros conceptos*
30. *No porque no la hay, trabajo en una sede donde no hay ninguna clase de libros.*
31. *La verdad es que mi escuela no existe una, ya que los libros se encuentran en muy mal estado pero en la institución si existe una, pero muy poco hago uso de ella.*
32. *La institucional. Para preparar clases, adquirir nuevos conocimientos, formarme como docente, para investigar, para innovar, para generar cambio social.*
33. *Hago uso tanto personal como grupal ya que continuamente estoy explorando los distintos textos para guíame en el proceso.*
34. *Si. la uso para seleccionar material de trabajo con mis niños, diariamente.*
35. *Sí- cuando requiero consultar algún tema de interés.*
36. *la utilizo con los niños para leer y escribir textos y para hacer consultas*
37. *en mi creo lo hago poco porque los libros ya los niños lo an trabajado entonces yo llevo algunos*
38. *no. no hay*
39. *El uso de la biblioteca por razones de trabajo con los estudiantes, son los textos que existen. De la publica no hago uso. Compró algunos libros y revistas.*
40. *si hago uso de la biblioteca y lo hago en el momento de preparar las clases diariamente con la razón de dar una buena orientación al estudiante*
41. *Si. Fundamentalmente para consultar en las enciclopedias de Biología y sociales en los diccionarios de los pocos que hay. En horas de clase.*
42. *si se utiliza los libros relacionados con los temas de los estudiantes*
43. *si para planear mis clases y hacer trabajo de investigación con los estudiantes.*
44. *Si. Despues de haber terminado la jornada laboral y en los descansos por la razón de que me toca preparar clases.*
45. *Si lo hago, para consultar de temas, para leer cuentos con los niños*
46. *No contamos con bibliotecas*
47. *No. Porque no hay*
48. *no contamos con una buena biblioteca, pero hago usos de los pocos libros en horas de clase y de la tarde*
49. *Si la utilizo, cuando necesito complementar un tema, o cuando encuentro algo de interés personal.*
50. *si en las tareas de clase e investigación, en lecturas*
51. *Si porque en mi sede existen algunos textos de comprensión de lectura para el área de español*
52. *No lo hago no hay Biblioteca*
53. *Si. cuando necesito investigar un tema, o despejar algunas dudas*
54. *Sí continuamente para enseñar a mis estudiantes al habito lector el buen uso de la biblioteca, el cuidado de los libros*
55. *Utilizo libros de literatura infantil para contar cuentos a los chicos y para sacar provecho de ellos en la formación*
56. *No, porque en la escuela no hay los libros están en cajas, se debe buscar el espacio para crear el ambiente propicio.*
57. *si ago parte de la biblioteca, en los momentos que estoy en la clase y necesito explicar un tema que tenga relación*
58. *Si. En las horas que lo considero necesario y también en mis tiempos libres*
59. *No, por falta de material*
60. *El uso lo hago cuando hay la necesidad, en libros de consulta y para adquirir información*

61. *Si, en momentos libres (descanso) por razones: es importante conocer lo que se tiene, cuál es material con el que puedes trabajar con los niños (as)*
62. *Sí cuando necesito material de consulta y lo he visto en ella pues a decir verdad no contamos con la una biblioteca pues no hay textos suficientes*
63. *no, existen unos cuantos libros y los utilizo muy poco. además e realidad, no hay biblioteca en la sede.*
64. *Algunas veces porque no es un lugar apropiado donde no es fácil tener acceso a ella*
65. *si, en los instantes que desarrollo la clase para fortalecer y apoyar el tema*
66. *En los momentos que estoy desarrollando los temas, preparados con anterioridad según la area que toque ese día, en los momentos libros para afianzar más el conocimiento de los niños y el mio por supuesto.*
67. *Hago uso de la biblioteca cuando consultamos con los niños y las niñas a cerca de un tema relacionado. consulta mucho acerca de creatividad*
68. *Si, cuando necesito documentarme sobre algún tema, y para consultar trabajar trabajos de la institución*
69. *si hago uso cuando investigo sobre temas de C.N o C.S además, busco lecturas significativas para los niños porque creo que ellas les despiertan las ganas de leer.*
70. *Hago uso personal de la biblioteca, cuando se va a realizar lectura con los niños (as), cuando necesitamos consultar.*
71. *Sí, para preparar clases, para dejarle trabajo a los niños. La biblioteca se usa en horas del descanso y en horas de la mañana antes de entrar a clases*
72. *No-por falta de materiales muy incompletos*
73. *Si cuando se va a exponer algún tema o cuando tengo dudas.*
74. *Algunas veces porque no está en un lugar apropiado donde pueda acceder fácilmente a ella.*
75. *Si, para consultar algunos temas que necesito ampliar para la planeación de la clase.*
76. *Si para consultar algunos temas durante el horario de clases*
77. *Si, porque me ayuda con las grandes herramientas para articularlas con las ya existentes.*
78. *Si solicito los libros que necesito a la bibliotecaria*
79. *No*
80. *En mi institución no tenemos biblioteca*
81. *No en la institución no existe una biblioteca adecuada por no decir nada*
82. *Si busco texto que se relaciona con el tema a dar y sobre todo dibujos*
83. *He hecho referencia que hace mes y medio que he llegado a la Escuela Nuevo México. Por lo tanto, no he hecho uso de la biblioteca*
84. *No? No hay espacio para la biblioteca. Pero trabajo con libros guias que hay en el aula de clases*
85. *Si para las areas de español y otras que lo requieren, consultando y para la lectura.*
86. *No. Porque hay libros pero no hay quien administre*
87. *No- la biblioteca de la Institución solo este año inició su adecuación como maestros desconocemos los textos y materiales con los que se cuentan.*
88. *no. mi casa es una biblioteca, mi esposo es un lector comprometidicimo, una hace un comentario de un texto y enseguida lo lleva para leerlo*
89. *Hago uso de algunos textos cuando el conocimiento lo requiere.*
90. *Pocas veces, pues la sede donde trabajo cuanta con poco material de lectura.*
91. *muy pocas veces la utilizo porque no está organizada*
92. *Dejo consultas a mis estudiantes, llevo textos y leemos en clase aplicando lectura silenciosa y en voz alta*
93. *Si hago uso de los pocos de los textos que allí existen. Desearía que dotaran las B. Escolares.*
94. *Muy poco ya que no hay libros o textos apropiados*

-
- 95.** *Si pero como solo tiene libros de textos trato de sacar cuentos, poesías, fábulas datos curiosos, etc para ambientar mis clases*
-
- 96.** *La utilizo muy poco ya que tengo en mi casa los textos casi que necesarios para preparar mis clases.*
-
- 97.** *Si hago de la biblioteca de mi institución en el desarrollo de algunos temas de lectura, consulta y para crear en los estudiantes hábitos de lectura e investigación y normas de comportamiento en dicho lugar.*
-
- 98.** *En algunas ocasiones cuando hay algún tema de investigación, o algún libro para utilizar*
-
- 99.** *Sí utilizo los libros de la biblioteca, de la escuela porque me ayudan hacer mas facil el trabajo*
-
- 100.** *Si-para consultar o investigar de temas que ofrecen las diferentes Áreas*
-
- 101.** *No porque no hay biblioteca*
-
- 102.** *Si lógico en mi institución trabajo la biblioteca por rincones y lo niños me ayudan a trabajarla a XXXXXX la mantenemos muy bonita –y la explotamos*
-
- 103.** *se hace uso con los estudiantes*
-
- 104.** *No hay biblioteca bien organizada pero soy muy amiga de los libros y los consigo*
-
- 105.** *Si consultar temas y o buscar lecturas*
-
- 106.** *No hago uso de la biblioteca de mi institución. Nosotros tenemos los textos que usamos en los looker y además porque a la bibliotecaria la colocan a hacer muchas otras cosas casi no permanece en su lugar...*
-
- 107.** *Presto libros sobre mi area, deajo consultas a los estudiantes sobre bibliografía existente allí. No permanezco en el lugar ni la visito acompañada con grupos debido a la rigidez de un reglamento-un horario que considero no es justo para las necesidades los estudiantes*
-
- 108.** *Si cuando en clase tenemos un tema determinado y por el número de libros existentes hacemos una visita con los estudiantes. Se hacen consultas, vemos videos y películas según el tema en cuestion*
-
- 109.** *un poco, ya que encuentro a veces temas muy confusos en determinados libros o son muy anticuados. Nota: Los últimos modernos si los exploto al máximo*
-
- 110.** *Como medio de consulta, para el desarrollo de algunas temáticas planteadas en el Plan de Estudio*
-
- 111.** *La institución educativa no cuenta con Biblioteca es muy difícil con este valioso recurso.*
-
- 112.** *A diario hago uso de la biblioteca para investigar y preparar clases.*
-
- 113.** *La Biblioteca de mi institución está mínimamente dotada; aunque con lo poco que hay trabajo con mis estudiantes.*
-
- 114.** *La utilizo muy poco, porque los libros que existen casi no me atraen y los utilizo cuando hago una consulta rápida.*
-
- 115.** *De la biblioteca institucional ¡NO! ya que no es un espacio que se halla destinado para tal fin en vista de que faltan más salones, es invadido por otro grado.*
-
- 116.** *Algunas veces, no con mucha frecuencia. La utilizo cuando necesito textos para que los estudiantes puedan leer cuentos, leyendas, etc.*
-

Fuente: Esta investigación.

Tabla 7 Respuestas de los maestros al séptimo ítem

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 7:
	¿Usted hace uso personal de la Biblioteca pública de su municipio? Si la visita, indique sus razones para hacerlo y si hace uso del servicio de préstamo externo
1.	No
2.	No hago uso personal de la biblioteca de mi municipio por sistematizaciones de distancia y porque tengo en mi casa una minibiblioteca para consultar algunos temas
3.	Apenas la conozco hoy. Además no creo que funcione.
4.	Si, apoyo pedagógico. No hago uso del préstamo externo
5.	Es importante por ser el principal centro donde está el conocimiento.
6.	No, la distancia es el obstáculo.
7.	No
8.	No, la distancia.
9.	No hago uso publico porque varias veces que se vino no fue fatible el servicio
10.	No, porque hace muchos años no esta a disposición de la comunidad.
11.	Vivo en popayán y la utilizo por razones académicas.
12.	No
13.	No hago uso de la biblioteca del municipio, vivo muy retirado de ella.
14.	No
15.	Del Municipio no... porque trabajo en una zona bastante retirada...
16.	no, porque en estos momentos apenas la han dotado
17.	No
18.	No, pues llego sólo fines de semana al municipio donde vivo, por razones de trabajo.
19.	No
20.	No, por motivo de la distancia.
21.	
22.	
23.	La visito para sacar información de algunos textos. No presto libros allí
24.	No. por la distancia donde lavoro
25.	No por que la distancia entre los municipios son muy distantes
26.	
27.	Consulta de vez en cuando para hacer algunas consultas con mi hijo o para preparar clase
28.	No
29.	No, por razones de desplazamiento desde mi vereda al municipio.
30.	No, trabajo muy lejos de donde esta la biblioteca y hacer uso de ella me genera mucho gasto
31.	No, porque no existe una.
32.	No
33.	Poco, cuando estoy haciendo algún curso, taller o seminario y necesito investigar. No he hecho uso de préstamo.
34.	No. hasta ahora empieza a funcionar. Espero poder hacer uso de ella, si la extensión atrae.
35.	No
36.	No
37.	
38.	No
39.	No hago uso de la biblioteca municipal
40.	No
41.	No

42.	<i>no hago uso de la biblioteca -no hago uso de prestamos Externos</i>
43.	<i>No</i>
44.	<i>No</i>
45.	<i>No</i>
46.	<i>Nunca</i>
47.	<i>Hago uso de la biblioteca comunitaria con los estudiantes, cada que debemos consultar</i>
48.	<i>No</i>
49.	<i>Desafortunadamente no, trabajo en una zona de difícil acceso, y paso toda la semana en la zona Rural</i>
50.	
51.	<i>No</i>
52.	<i>No. Es una zona de difícil acceso</i>
53.	<i>No</i>
54.	<i>Sí por razones investigativas de diversos temas.</i>
55.	
56.	<i>No.</i>
57.	<i>No</i>
58.	<i>Si, buscando material de apoyo pedagógico y recreación</i>
59.	<i>Si para uso educativo y personal.</i>
60.	<i>Muy poco. uso otras como la de la institución y el internet.</i>
61.	<i>Si –para conocer nuevos textos y motivarme mas cada dia en el trabajo con los estudiantes, poder realizar proyectos.</i>
62.	<i>No hago uso de la biblioteca publica municipal cuando necesito hacer una consulta lo hago por internet</i>
63.	<i>No</i>
64.	<i>No</i>
65.	<i>Si, para hacer consultas, fortalecer los temas que voy a tratar.</i>
66.	<i>Si para profundizar mas temas que debo preparar para dictar las clases y tener una base para cuando mis alumnos me pidan opiniones</i>
67.	<i>Anteriormente si para leer y recrearme. actualmente no dispongo de mucho tiempo y leo en mi casa.</i>
68.	<i>Hasta ahora no he hecho uso personal de la biblioteca</i>
69.	<i>Si-cuando necesito ir a investigar trabajos para los estudiantes</i>
70.	<i>No- En estos momentos no he tenido acceso a usar la biblioteca.</i>
71.	<i>Si, llevo a mis hijos</i>
72.	<i>No</i>
73.	<i>Más que todo hago uso de la biblioteca de puerto tejada y de la Universidad del Valle para hacer proyectos pedagógicos</i>
74.	<i>No</i>
75.	<i>A veces para realizar tareas</i>
76.	<i>Muy poco</i>
77.	<i>Sí, para investigar y profundizar los temas a tratar</i>
78.	<i>No</i>
79.	<i>No</i>
80.	<i>No hago uso de la biblioteca publica de Rosas, porque desconocía la calidad de material que tiene, espero aprovechar mejor lo que tiene</i>
81.	<i>No</i>
82.	<i>Por necesidad del servicio porque son textos que unicamente son fáciles de conseguirlos ahí</i>
83.	<i>La biblioteca pública de este municipio no la conozco</i>

84.	No
85.	
86.	No
87.	<i>Pues en el sector público soy maestra nueva y aproveche hace unas semanas y traje a mis niños a enseñarles la biblioteca “por ahí derecho la conocí yo”</i>
88.	<i>Si, porque hay textos que se encuentran en ese lugar que no los tengo.</i>
89.	No.
90.	No.
91.	No.
92.	No
93.	<i>Hasta ahora no, pero pienso hacerlo en el futuro y constantemente.</i>
94.	<i>No he hecho uso de la biblioteca pública</i>
95.	No.
96.	No
97.	No
98.	No
99.	
100.	No
101.	No.
102.	<i>Tengo una biblioteca creo que un poco bien doptada en mi escuela y en mi casa lo necesario que necesito por eso no la uso</i>
103.	Si
104.	<i>No. por distancia e inseguridad</i>
105.	
106.	<i>No. Me divorcié de la biblioteca cuando empecé a crear la mía. Vengo poco por acá, no me gusta, no es atractiva. Se parece al cuarto de san alejo. es un lugar...</i>
107.	
108.	No
109.	<i>No, no, porque no tenia conocimiento sobre ella</i>
110.	<i>Sí, para inculcar en mi hijo el gusto por la lectura y el uso de este sitio.</i>
111.	<i>No la conocía, no he hecho uso de ella, nunca la habia visitado</i>
112.	No
113.	<i>Regularmente visito la Biblioteca y hago uso de ella; me he deleitado con la lectura de algunos libros, que he llevado a mi casa en calidad de préstamo. Para mí es una excelente Biblioteca; lo que sugiero es que haya más control y organización de la misma.</i>
114.	No.
115.	No
116.	<i>Muy pocas veces y cuando la visito lo hago para consultar algunos temas.</i>

Fuente: Esta investigación.

Tabla 8 *Respuestas de los maestros al octavo ítem*

Doc.	RESPUESTAS ÍTEM 8²	
	¿Tiene biblioteca personal?	
78.	1.	<i>Algunos libros.</i>
79.	2.	<i>No</i>
80.	3.	<i>Sí, literatura infantil, juvenil, algunas colecciones educativas</i>
81.	4.	
82.	5.	
83.	6.	<i>No</i>
84.	7.	
85.	8.	<i>Sí</i>
86.	9.	
87.	10.	<i>Si</i>
88.	11.	
89.	12.	
90.	13.	<i>Si pero muy pequeña</i>
91.	14.	
92.	15.	<i>Colecciono algunos textos.</i>
93.	16.	<i>algo.</i>
94.	17.	
95.	18.	<i>Si tengo biblioteca en mi casa</i>
96.	19.	<i>Si desde textos sencillos hasta enciclopedias.</i>
97.	20.	<i>Si tengo biblioteca en mi casa.</i>
98.	21.	
99.	22.	<i>Si</i>
100.	23.	<i>Si</i>
101.	24.	<i>No pero en mi hogar si hay biblioteca personal</i>
102.	25.	<i>Yo tengo una hermosa biblioteca en mi casa</i>
103.	26.	
104.	27.	
105.	28.	<i>Si tengo biblioteca</i>
106.	29.	
107.	30.	
108.	31.	
109.	32.	<i>Si, pequeña, aunque ahora ya se usa mucho el internet,</i>
110.	33.	<i>Si</i>
111.	34.	<i>No.</i>
112.	35.	<i>Si.</i>
113.	36.	<i>No la tengo como tal, es decir, en su espacio requerido; pero los textos que poseo los aprovecho, los cuido, que trato cada vez que puedo de incluir uno más en mi colección.</i>
114.	37.	<i>Si.</i>
115.	38.	<i>Si tengo biblioteca en mi casa.</i>
116.	39.	<i>No.</i>

Fuente: Esta investigación.

² Las respuestas de este ítem inician en 78 porque se incluyeron en un solo municipio. En la tabla se distinguen casillas con gris cuando la pregunta no aparece incluida dentro del formato ni fue incluida con el puño y letra de los docentes.

Tabla 9 Clasificación de respuestas para el análisis del enunciado “¿Le gusta leer?” (Respuestas dubitativas y negativas).

ÍTEM 1.					
<i>¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de textos lee cotidianamente? ¿Con qué frecuencia? Comente, por favor, sus razones para hacerlo.</i>					
Doc.	Respuestas	Afir.	Dub.	Neg.	Omit.
19	<i>Me gusta leer poco, algunos textos de ficción.</i>		1		
28	<i>Muy poco. Pero leo los libros con los que dicto mis clases y la Biblia en ocasiones; además leo chistes y coplas.</i>		1		
30	<i>Muy poco. Los que leo son necesarios y que debo hacer para responder a la licenciatura que estoy realizando.</i>		1		
31	<i>La verdad muy poco, leo por obligación textos de la universidad que me dejan.</i>		1		
48	<i>Un poco, textos que me enseñen a tener una actitud positiva frente a los diferentes problemas, y que me enseñen como puedo aportar a los diferentes cambios.</i>		1		
61	<i>A veces. Leo cotidianamente cuentos, revistas de farándula, periódico u otra cosa que me llame la atención, también de autoestima.</i>		1		
62	<i>A veces. Leo libros de superación personal, muy pocas veces.</i>		1		
63	<i>A veces. Poemas, adivinanzas, cuentos cortos. Este tipo de textos me recrean y comparto con mis estudiantes.</i>		1		
98	<i>En ocasiones. Superación personal cada 5 a 6 meses. Leer sobre como mejorar las relaciones en el ámbito familiar.</i>		1		
100	<i>poco, cuentos, coplas, adivinanzas. Los leo porque veo la importancia de darle a conocer para que el niño reproduzca.</i>		1		
101	<i>No me apasiona pero lo hago periódicamente, textos guías escolares, cuentos, mitos, leyendas, revistas con mucha frecuencia y lo hago para prepararme académicamente para la enseñanza de los niños y los cuentos porque me gusta</i>		1		
10	<i>No me gusta leer y cuando lo hago es de algo que llama mi atención.</i>			1	
34	<i>No me gusta, pero me encantaría adquirir el hábito.</i>			1	
82	<i>No. Lo necesario.</i>			1	
<i>Total respuestas</i>			11	3	

Fuente: Esta investigación.

Tabla 10 Clasificación de razones para leer (ítem 1)³

Doc.	Comente por favor sus razones para hacerlo	NC	Exógenas	Endógenas	Mixtas
1.	<i>El derecho de amar.</i>	1			
2.	<i>Si me gusta leer prensa, revistas, libros de cuentos, fórmulas médicas de plantas naturales. Lo hago para adquirir más conocimientos sobre el tema leído.</i>			1	
3.	<i>Leo todo tipo de textos que según mi criterio considero interesantes para mi y mis estudiantes. Temas que sean alusivos a las clases.</i>		1	1	1
4.	<i>Si. Estrategias para leer y escribir; mensual. Fortalecer mis labores.</i>		1		
5.	<i>Me agrada leer revistas, ensayos, obras literarias. Leer es crecer.</i>			1	
6.	<i>Si, historias de aventuras. Poca frecuencia porque, a veces, me siento deprimida y el tiempo lo ocupo en otras cosas.</i>	1			
7.	<i>Variados. Por conocimiento, curiosidad y mi trabajo.</i>		1	1	1
8.	<i>Obras literarias y cuentos cortos por periodo, para motivar y acompañar a mis estudiantes y así poder hacer un encuentro literario en clase.</i>		1		
9.	<i>Si. Los libros utilizados para enseñanza, los libros que lleven contenido de conceptos que los lleven a la realidad de la vida espiritual y vida corporal donde se den reflexiones sobre el contexto.</i>		1		
10.	<i>No me gusta leer y cuando lo hago es de algo que llama mi atención.</i>			1	
11.	<i>Si, textos científicos, literarios, etc. Lo realizo constantemente</i>	1			
12.	<i>Si; libros de motivación; periódicamente.</i>	1			
13.	<i>Si. Cuentos, el periódico, libro de novelas. Para estar informada y tener buen léxico.</i>			1	
14.	<i>Obras de literatura y libros de religión.</i>	1			
15.	<i>La lectura es uno de mis pasatiempos favoritos... leo todo lo que encuentro... por laborar en una zona indígena me encanta leer cuentos de tradición oral.</i>		1	1	1
16.	<i>Si me gusta leer cuentos, novelas; cuando tengo la oportunidad de comprar o prestar alguno que me guste. También me gusta leer el periódico ya que me sirve para mejorar mi ortografía, etc.</i>			1	
17.	<i>Si. Libros de formación personal; libros de consulta; ayuda a mejorar en lo laboral y personal. Para tener mayor manejo de conceptos.</i>		1	1	1
18.	<i>Si, leo de todo tipo de libros, novelas, relatos, historias, noticias, etc. Para conocer de todo un poco y tener información de hechos de hoy y de ayer.</i>			1	
19.	<i>Me gusta leer poco, algunos textos de ficción.</i>	1			

³ Se sombrea en la tabla con amarillo las respuestas consideradas endógenas, con azul las exógenas, sin sombrear donde no se contesta y en verde, las respuestas que se consideran ambiguas.

20.	Si, cuentos; historietas; poesías. Temas de interés y actualidad porque fuera de mi formación personal, lo exige también mi trabajo con niños.		1	1	1
21.	Cotidianamente leo la Biblia, dos horas en las noches. Es un libro que me da pautas para mi vida y la de los estudiantes.		1	1	1
22.	Cuentos infantiles. La Sagrada Biblia.	1			
23.	La Biblia, algunas obras literarias y cuentos infantiles.	1			
24.	Si. Fábulas porque me traen muchos mensajes.			1	
25.	Manejo de la disciplina dentro del aula, porque si tengo un buen manejo de la disciplina puedo dictar las clases de las diferentes áreas y obtener un buen rendimiento.		1	1	1
26.	Si. Me gusta leer. Los libros de las áreas que se trabajan a diario.		1		
27.	Si me gusta leer. Por la labor que desempeño leo todo tipo de texto. Todos los días practico la lectura.		1		
28.	Muy poco. Pero leo los libros con los que dicto mis clases y la Biblia en ocasiones; además leo chistes y coplas.		1	1	1
29.	Si pero textos cortos. Leo los textos de las guías para enseñar a los estudiantes, también para comprender las lecturas porque tengo dificultad.		1	1	1
30.	Muy poco. Los que leo son necesarios y que debo hacer para responder a la licenciatura que estoy realizando.		1		
31.	La verdad muy poco, leo por obligación textos de la universidad que me dejan.		1		
32.	Si, identidad, cultura, literatura, pedagogía infantil para adquirir nuevos conocimientos y hacer cada día mi labor como docente y tener nuevas estrategias metodológicas.		1	1	1
33.	Los correspondientes a mis labores pedagógicas cotidianas.		1		
34.	No me gusta, pero me encantaría adquirir el hábito.	1			
35.	Si. Cuentos, coplas y con menos frecuencia los de literatura clásica.	1			
36.	Los libros que me sirvan para preparar las clases y otros de cuentos. Los primeros los necesito para creatividad con mis estudiantes.		1		
37.	Si. Libros infantiles.	1			
38.	Si. Textos educativos, lectura infantil, fábulas, parábolas.	1			
39.	Si. Por necesidad y por trabajo. Y formación personal.		1	1	1
40.	Si, cuentos, fábulas, narrativos, líricos. Razones por la cual lo hago: para conocer, aprender, saber, reflexionar.			1	
41.	Si. Particularmente libros de oración todos los días.	1			
42.	Si. Me gusta leer los textos que me ayudan para orientar la primaria.		1		
43.	Si. Literatura infantil. Por mi trabajo en la escuela y también le leo a mi hijo.		1	1	1
44.	Si. Textos infantiles, cuentos. Las razones son: que me toca preparar las clases.		1		
45.	Si, me gusta leer como revistas, periódicos, cuentos, libros de superación personal.	1			

46.	<i>Si, la Biblia. Historietas / temas de ciencias naturales. Lo hago con dificultad por motivos de visión.</i>	1			
47.	<i>Si. Obras literarias. Porque es una manera de instruirme día a día.</i>			1	
48.	<i>Un poco, textos que me enseñen a tener una actitud positiva frente a los diferentes problemas, y que me enseñen como puedo aportar a los diferentes cambios.</i>			1	
49.	<i>Si. Me encanta. Libros de reflexión y superación personal, me gusta.</i>			1	
50.	<i>Libros literarios, español, religión, para enriquecer mis conocimientos.</i>			1	
51.	<i>Textos de conocimientos e investigación.</i>	1			
52.	<i>Textos literarios periódicamente / para formación intelectual y compartitud.</i>			1	
53.	<i>Si, leo textos relacionados con autoestima, desarrollo personal, textos religiosos, fabulas y textos investigativos.</i>	1			
54.	<i>Si. Leo textos educativos y tiras cómicas para adquirir más conocimientos y para entretenimiento y por medio de ellas se explora.</i>		1	1	1
55.	<i>Pocas veces, libros de cuentos y novelas. Carlos Cuauhtémoc.</i>	1			
56.	<i>Si, literatura crítica, leo todos los días un devocional. Soy cristiana.</i>	1			
57.	<i>Leo el libro Ética para amador ya que doy muchas enseñanzas sobre la ética y los valores de uno como persona.</i>		1	1	1
58.	<i>Si. Literatura, religiosos y todo lo que me llegue. Soy enferma a la literatura.</i>			1	
59.	<i>Si. Pedagógicos, tiras cómicas, textos literarios, textos educativos, de crecimiento personal. Aprender, mejorar mi trabajo, por diversión.</i>		1	1	1
60.	<i>Si, contenidos prácticos aplicables a la vida cotidiana. Regularmente, tengo tiempo para hacerlo.</i>			1	
61.	<i>A veces. Leo cotidianamente cuentos, revistas de farándula, periódico u otra cosa que me llame la atención, también de autoestima.</i>			1	
62.	<i>A veces. Leo libros de superación personal, muy pocas veces.</i>	1			
63.	<i>A veces. Poemas, adivinanzas, cuentos cortos. Este tipo de textos me recrean y comparto con mis estudiantes.</i>		1	1	1
64.	<i>Si. Reflexiones, cuentos, libros de superación personal. Diariamente, por distracción, obtener mayor información.</i>			1	
65.	<i>Si, la Biblia, literaturas (algunas veces). Infantiles. Textos instructivos, algunos los leo como rutina diaria o costumbre y otros por deseo de aprender.</i>			1	
66.	<i>Si. Textos educativos, prensa, libros de cuentos. La razón adquirir mas conocimiento para enfrentarme a mis educandos.</i>		1		
67.	<i>Si, los textos léídos son los relacionados con la educación, política, informativos, economía, religiosos, etc.</i>	1			

68.	<i>Si, informativos, farándula, científicos.</i>	1			
69.	<i>Si, formativos, crecimiento espiritual. Creo que ayudan a mejorar algunas maneras de pensar. Aumento en el vocabulario, etc.</i>			1	
70.	<i>Si, me gusta leer textos educativos, cuentos, libros de cocina (recetas), libros de medicina, esto con el fin de ilustrarme, aprender más, ampliar mis conocimientos.</i>			1	
71.	<i>Si, textos de chistes, poemas, cuentos, historietas, etc. Cuando? Todos los días, para preparar clases, diversión y distracción.</i>		1	1	1
72.	<i>Si, revistas, cuentos, libros, para informarme de algunos asuntos y conocer de algunos temas. Actualmente leo poco porque me molesta la vista y me duele la cabeza.</i>			1	
73.	<i>Si, textos didácticos y psicología: por mi labor educativa y poder relacionar el comportamiento humano.</i>		1	1	1
74.	<i>Si, superación personal, poemas, novelas, temas académicos diariamente, preparación de clase, por gusto, por aburrimiento.</i>		1	1	1
75.	<i>La Biblia, farándula, crecimiento personal, psicología y textos que utilizo para desarrollar mi labor diaria.</i>		1		
76.	<i>Todo lo relacionado con la educación, textos informativos, psicología, crecimiento personal, farándula, guías de la universidad, material para elaborar estrategias que me ayuden en la preparación o planeación de las actividades diarias (escolares).</i>		1		
77.	<i>Si. Textos de crecimiento espiritual.</i>	1			
78.	<i>Literatura infantil cuentos, fabulas por que me gusta y las involucro en las clases.</i>		1	1	1
79.	<i>Si los preferidos son cuentos infantiles para socializarlos con los niños, y para que adquieran el hábito de la lectura.</i>		1		
80.	<i>Si me gusta leer. Literatura infantil y para adultos. No soy muy constante de tomar un libro y coger otro, no, pero cuando lo hago me apasiono con la lectura.</i>			1	
81.	<i>Si. La necesidad del momento.</i>	1			
82.	<i>No. Lo necesario.</i>	1			
83.	<i>Si me gusta leer? Claro. Leo todo tipo de textos que considero me llaman la atención.</i>			1	
84.	<i>Algunos textos de reflexión personal me ayudan a mejorar muchos aspectos de mi vida.</i>			1	
85.	<i>Si me gusta leer textos y cuentos que nos dejan enseñanza en valores.</i>		1	1	1
86.	<i>Si. Novelas, pedagógicos y de formación personal (como manejar el estrés, lograr las metas, vencer barreras mentales, etc.) leo más o menos uno o dos libros por mes.</i>	1			
87.	<i>Me gusta leer textos de reflexión y superación personal, me encanta tener conversaciones con los demás de optimismo y buenas energías.</i>			1	
88.	<i>Si. Crónicas, cuentos. Leo mucho los cuentos de los hnos Grimm para aportarles a mis estudiantes la organización</i>		1		

	de sus ideas, como identidad cultural, recreación e invención de historias.				
89.	Si. Superación personal, cinco o seis libros por año. Leo porque encuentro en la lectura una excelente forma de fortalecerme mental y espiritualmente.			1	
90.	Cuentos que nos dejan enseñanzas con respecto a los valores, lo hacemos 2 veces en la semana con los estudiantes del grado 3.		1	1	1
91.	Me gusta pero lo hago muy poco porque me dedico a otras actividades.	1			
92.	Cotidianamente leo los textos de enseñanza según el currículo, algunas novelas de autores colombianos. Artículos del periódico, judiciales.		1		
93.	Me gusta leer. Leo libros de formación personal. Razones para superar algunas dificultades.			1	
94.	Si me gusta leer. Leo textos relacionados con mi trabajo como docente.		1		
95.	Si, de motivación personal	1			
96.	Si. Novelas	1			
97.	Si me gusta leer textos de formación y crecimiento personal, las razones para hacerlo es que el crecimiento personal ayuda a la formación de otros.		1	1	1
98.	En ocasiones. Superación personal cada 5 a 6 meses. Leer sobre como mejorar las relaciones en el ámbito familiar.			1	
99.	Me gusta leer; leo textos que utilizo para mi trabajo. Leo libros religiosos sobre todo la Biblia católica, la razón es que es costumbre sacar tiempo diario para leer.		1	1	1
100.	Poco, cuentos, coplas, adivinanzas. Los leo porque veo la importancia de darle a conocer para que el niño reproduzca.		1		
101.	No me apasiona pero lo hago periódicamente, textos guías escolares, cuentos, mitos, leyendas, revistas con mucha frecuencia y lo hago para prepararme académicamente para la enseñanza de los niños y los cuentos porque me gusta.		1	1	1
102.	Si. Superación personal. Todos los días porque me gusta y tengo espacio libre no tengo esposo y creo que ya pocas amigas.			1	
103.	Literatura infantil como cuentos	1			
104.	Si. Obras literarias y periódico, cuentos. Me gusta y para preparar las clases de mis estudiantes.		1	1	1
105.	Si. Narrativos y poéticos. Casi siempre. Porque me gusta y por mi trabajo.		1	1	1
106.	Me gusta leer. Lo hago desde mucho antes de conocer las letras. Leo la Biblia, un periódico semanal y obras que estén leyendo mis estudiantes. Así ya las haya leído (releo). Actualmente leo "La fe de Obama"		1	1	1
107.	Los textos pedagógicos sobre lectura, psicología, inteligencia emocional, me aportan herramientas para mi crecimiento personal y a la vez profesional porque los		1	1	1

	conocimientos que adquiero me facilitan mi trabajo, las relaciones con mis estudiantes, padres, etc.				
108.	Si. Textos de consulta, literarios e informativos. Los leo regularmente 3 o 4 veces pro semana (algunos) siendo maestro debo estar al día con lo que trabajo con mis estudiantes y como hábito.		1	1	1
109.	Si. Español, gramática, literatura, obras literarias, personalidad, de cocina, folletos de medicina, leyes. Estar informado y orientar a nuestros estudiantes.		1	1	1
110.	Narrativa contemporánea, por gusto. Teorización sobre la composición escrita, la lectura, la investigación, didáctica y pedagogía. Leyenda. Interacción verbal.		1	1	1
111.	Si. Textos literarios con frecuencia. Trabajar con mis estudiantes. Formarme como persona.		1	1	1
112.	Leo textos relacionados con el lenguaje u otros didácticos. Lo hago para la preparación de clases o como preparación.		1		
113.	La lectura es una de mis pasiones, me entretiene, me instruye; me brinda muchas herramientas en mi formación personal, profesional y laboral.		1	1	1
114.	Si me gusta leer y me gustan textos cortos, como cuentos, ensayos y notas periodísticas, la frecuencia: semanal.	1			
115.	Si. Libros de superación personal. Teológicos. Valores y de etnicidad. Casi todos los días. Por principios y convicciones. Profesionalismo e investigación.		1	1	1
116.	Si. Cualquier texto que me llame la atención.	0	0	1	0

Fuente: Esta investigación.

Apéndice D. Listado y razones de los especialistas consultados¹

En este documento se compilan las respuestas a la consulta, los listados y las razones junto con los mensajes que acompañaron la selección entregada por los especialistas. Se omite la copia de la consulta porque está incluida en el Apéndice A. Anexo 4.

Anexo 1. **Beatriz Actis**

*** Literatura para niños: Selección de corpus LIJ para Colombia**

Observaciones:

- El orden de enunciación es arbitrario.
- En varios casos se mencionan las editoriales latinoamericanas en que se han publicado las obras, muchas de ellas traducidas al español.
- En la mayoría de los casos, la idea es sugerir la obra total del autor o bien un corpus más amplio dentro de ella, pero para ajustarse a lo solicitado, se menciona una sola obra y, en algunos casos canónicos, dos de cada autor.
- Los autores fueron elegidos según criterios diversos: algunos son clásicos y/o precursores; otros son referentes de la literatura para adultos; en general son contemporáneos; hay en general autores occidentales, por un mero tema de difusión y traducción, no porque la selección se remita necesariamente a un canon occidental; se mencionan autores latinoamericanos, de diversos países, y no colombianos para intentar aportar otros nombres y obras, ya que presupongo que el campo de la LIJ en Colombia ha sido más “explorado” y debatido en el propio país.

Tabla 1. Obras con su autor.

Listado de obras mencionando su autor²

- 1. María Elena Walsh - “Dailan Kifki” (narrativa) y “Tutú Marambá” (poesía)**
María Elena Walsh: Precursora en Latinoamérica de una nueva concepción en literatura para niños
- 2. Takashi Hiraide - “El gato que venía del cielo”** (la selección de un nombre dentro de la literatura oriental)

¹ A continuación se presenta la respuesta de cada especialista.

² Esta tabla está organizada por autor, razón por la cual hay más de un título en algunas filas.

-
3. **Lewis Carroll** - “**Alicia en el país de las maravillas**” y “**A través del espejo y lo que Alicia encontró allí**” (clásicos)

 4. “**Lobo**”, de **Olivier Douzou**, un libro - álbum **para niños más pequeños**, en donde a cada frase le corresponde una imagen: “*Me pongo mi nariz. Me pongo mi ojo. Me pongo mi otro ojo. Me pongo mis orejas (...)*”.

 5. “**Hoja de Papel**”, de **Francisco Hinojosa** (con ilustraciones de Rafael Barajas, El Físgón, y publicado por FCE, Colección Los Especiales de A la orilla del Viento) y “**Yanka - Yanka**” de **Francisco Hinojosa** (Alfaguara).

 6. “**¿Que viene el hombre de negro!**”, de **Christine Nöstlinger**. Ilustraciones de Pablo Amargo (SM - El Barco de Vapor). En este texto se aborda el tema de la relación padres-hijos y, en particular, la cuestión de los límites de una manera particular, revirtiendo el enfoque tradicional sobre esa problemática.

 7. “**El misterio del conejo que sabía pensar**” (cuento policial para chicos), de **Clarice Lispector**, ilustrado por Juan Marchesi (Ediciones de la Flor). Una autora cuya obra más difundida y reconocida no se incluye dentro del campo conocido convencionalmente como LIJ.

 8. “**Gorila**”, de **Anthony Browne** (Colombia, FCE, Los Especiales de A la orilla del viento). Se sugiere en general la serie del Gorila **Willy**, creada por este escritor e ilustrador inglés.

 9. “**Lejos como mi querer y otros cuentos**”, de **Marina Colasanti** (Norma). Uno de los grandes nombres latinoamericanos actuales.

 10. “**La famosa invasión de Sicilia por los osos**”, del gran escritor italiano **Dino Buzzati** - Un autor cuya obra más difundida y reconocida no corresponde a lo que usualmente se concibe como literatura para niños

 11. “**Historia de un amor exagerado**”, “**Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre**” (ambos textos, en la editorial argentina Colihue), entre otras obras de Graciela Montes.

 12. Otros escritores cuya lectura que sugiere son **Ana María Machado**, autora entre otros del famoso “**Niña bonita**” (cuento **para niños más pequeños** publicado por Ekaré)
-

-
13. **Gianni Rodari**, el célebre autor de “**Cuentos para jugar**” y “**El libro de los por qué**” (en editorial Alfaguara y en Círculo de Lectores), entre otros.
-
14. **Michael Ende** y uno de sus famosos libros: “**Momo**” (Alfaguara), presentada como “una novela-cuento de hadas” y con este título completo: “Momo o la extraña historia de los ladrones del tiempo y de la niña que devolvió el tiempo a los hombres”.
-
15. De **Janosch** (seudónimo del famoso autor alemán *Horsp Eckert*): “**El señor Korbes quiere besar a Gallinita**” (Hyspamérica, Colección Veo-Veo, traducida por la ya mencionada María Elena Walsh). Se trata de un texto que recopila, desde lo satírico, un personaje de uno de los cuentos recopilados por los Grimm.
-
16. De **C.S. Lewis**: “**El león, la bruja y el armario**”, libro que forma parte de la serie de las “Crónicas de Narnia”.
-
17. De **Spencer Holst**: “**El idioma de los gatos**” (Ediciones de la Flor)
-
18. De **Jon Scieszka**: “**La verdadera historia de los tres cerditos**”, ilustrado por Lane Smith (Scholastic). En este texto, no sólo se aborda un tema metaficcional porque se parodia el tradicional cuento de Los tres chanchitos y, ya desde su título, se alude a un problema clave del campo literario como el de criterio de verdad y criterio de ficción, sino que el recurso no consiste, como en otras versiones paródicas de cuentos clásicos, en invertir roles (lobo bueno, cerdos malos, etc.) sino que se trata de una opción de tratar de manera humorística y muchas veces “políticamente incorrecta” temas complejos o controvertidos.
-
19. De **Katherine Paterson**: “**Un puente hasta Terabithia**” (Destino), en donde también está presente el tema de la muerte, temática tradicionalmente tabú, y “**La gran Gilly Hopkins**” (Santillana), que cuenta la historia de una niña abandonada que ha vivido con diferentes familias, ya que ha formado parte de intentos de adopción que fracasaron. En líneas generales, diremos que las obras de esta autora norteamericana abordan problemáticas cotidianas de niños y adolescentes, de corte realista.
-
20. De **Jurg Schubiger**: “**Cuando el mundo era joven todavía**” (Anaya), en donde se lee una serie de poéticos textos breves.
-
21. De **Roald Dahl**: varias obras narrativas, entre ellas “**Matilda**” y “**James y el durazno (melocotón) gigante**”. De **Roald Dahl**
-

Va en adjunto un artículo mío sobre criterios de selección de textos en el campo de la LIJ; tal vez quieras citar algún fragmento para hacer una fundamentación más amplia de mis criterios de selección, justamente, que solo mencioné en las observaciones previas al listado.

“Mediaciones y lecturas compartidas: Los criterios de selección de textos literarios en el aula”. Tomado de: Actis, B. y otros: “Convivir, aprender y enseñar en el aula” - Ediciones Homo Sapiens, 2005)

* A continuación se presenta en tabla las obras incluidas en el anexo sugeridas para la lectura en Argentina en la educación primaria y Polimodal

No.	Obras con autor
1.	Solo y su sombra, de Margara Averbach (en: “Solo y su sombra”, Sudamericana - Colecci3n Pan Flauta, Bs. As.)
2.	La muerte y el rey, de Marina Colasanti (en: AA.VV., “32 Narradores del Sur”, Editorial Don Bosco, Grupo Velez, Asunci3n del Paraguay)
3.	La abuela Solveig recoge objetos de la playa, de Gudrun Pausewang (en: “La sirena en la lata de sardinas”, Anaya - Colecci3n Sopa de Libros, Madrid)
4.	El fútbol, de René Goscinny (en: “Los recreos del pequeño Nicolás”, Alfaguara, Madrid)
5.	El flautista de Hamelin, de Pepe Pelayo (en: "Pepito y sus librerías", Santillana - Mar de Libros, Santiago de Chile)
6.	Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia, de Ema Wolf (en: “Por los derechos del niño y del adolescente”, Ministerio de Educaci3n de la Naci3n, Bs. As.)
7.	Amor más poderoso, de Jorge Accame (en: “Cartas de amor”, Sudamericana Colecci3n Pan Flauta, Bs. As.)

Anexo 2. Patricia Calonje

Tabla 2. Obras con su autor

Listado de obras mencionando su autor	
1.	¡Silencio, niños! y otros cuentos. Ema Wolf, Pez (Ilustrador)
2.	¿Dónde está el pastel? Thé Tjong Khing
3.	Ábrete grano pequeño. Adivinanzas. Horacio Benavides
4.	Adivina cuánto te quiero. Sam McBratney
5.	Adivínalo si puedes. Sergio Andricaín, Antonio Orlando Rodríguez
6.	Ahora no, Bernardo. David Mckee
7.	Algunos niños, tres perros y más cosas. Juan Farías
8.	Alí babá y los cuarenta ladrones. Cuento tomado del libro Las mil y una noches. Autor anónimo
9.	Alicia contada a los niños de Lewis Carroll
10.	Alicia en el país de las maravillas. Lewis Carroll
11.	Aventuras de la “Mano Negra”. Wolfgang Ecke
12.	Buenas noches, Gorila. Reggy Rathmann
13.	Camino a casa. Jairo Buitrago, Rafael Yockteng (Ilustrador)
14.	Caperucita Roja y otras historias. Triunfo Arciniégas
15.	Caperucita Roja y otros cuentos. Jacob y Wilhem Grimm
16.	Cenicienta y otros cuentos. Jacob y Wilhem Grimm
17.	Charlie y la fábrica de chocolate. Roal Dahl
18.	Chigüiro y el lápiz. Ivar da Coll
19.	Chigüiro, Abo y Ata. Ivar da Coll
20.	Chigüiro, Rana, Ratón. Ivar da Coll
21.	Cinco niños y eso. Edith Nesbit
22.	Cocorí. Joaquín Rodríguez
23.	Colombia, mi abuelo y yo. Pilar Lozano
24.	Como si el ruido pudiera molestar. Gustavo Roldán
25.	Conjuros y sortilegios. Irene Vasco
26.	Cuchilla. Evelio José Rosero

27.	Cuento negro para una negra noche. Clayton Bess. Manuel Ahumada (Ilustrador)
28.	Cuentos al amor de la lumbre. Antonio R. Almodóvar
29.	Cuentos de Espantos y Desaparecidos. Coedición Latinoamericana
30.	Cuentos de la selva. Horario Quiroga
31.	Cuentos de Mamá Gansa. Charles Perrault
32.	Cuentos del pícaro Tío Conejo. Euclides Jaramillo
33.	Cuentos desde el Reino Peligroso. J.R.R. Tolkien
34.	Cuentos en verso para niños perversos. Roald Dahl
35.	Cuentos para dormir a Isabella: tradición oral afro pacífica colombiana. Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo González, Camilo (Compiladores)
36.	Cuentos para niños de la Candelaria
37.	Cuentos pintados. Rafael Pombo
38.	Cuentos por teléfono. Gianni Rodari
39.	Cuentos y leyendas de amor para niños. Coedición Latinoamericana.
40.	Cuentos y leyendas de Colombia. José Luís Díaz Granados
41.	Desencuentros. Jimmy Liao
42.	Donde viven los monstruos. Maurice Sendak
43.	Dragón. Gustavo Roldán. Luis Scafati (Ilustrador)
44.	El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo. Evelio José Rosero
45.	El árbol generoso, Shel Silverstein
46.	El árbol rojo. Shaun Tan
47.	El árbol triste. Triunfo Arciniégas
48.	El bolso amarillo. Ligia Boyünga
49.	El Cascanueces y el Rey de los Ratones. E.T. A. Hoffmann
50.	El Cocuyo y la Mora. Cuento de la tribu pemón
51.	El corazón y la botella. Oliver Jeffers
52.	El corsario negro. Emilio Salgari
53.	El dragón perezoso. Kenneth Grahame. E. H. Shepard (Ilustrador)
54.	El faro del fin del mundo. Julio Verne
55.	El gato manchado y la golondrina Sinhá. Una historia de amor. Jorge Amado, Carybé (Ilustrador)

56.	El globo. Isol
57.	El gran libro del misterio: 13 historias con un final que no te esperas. Antonio Tello (Compilador), Miguel Navia
58.	El Hobbit. J.R.R. Tolkien
59.	El hombre que plantaba árboles. Jean Giono
60.	El hombrecito de la luna. Tomi Ungerer
61.	El hombrecito de papel. Fernando Alonso
62.	El hombrecito vestido de gris y otros cuentos. Fernando Alonso
63.	El imperio de las cinco lunas. Celso Román
64.	El jardín secreto. Frances Hodgson Burnett
65.	El laberinto de los dioses. Agustín Cerezales, Silvia Cerezales, Manuel Cerezales
66.	El libro de la selva. Rudyard Kipling
67.	El libro de nanas. Federico García Lorca, Gloria Fuertes, Miguel Hernández, Gabriel Celaya, José A, Goytisolo, Gabriela Mistral, Víctor Jara y otros
68.	El libro de oro de los niños. Verónica Uribe, Carmen Salvador (Ilustradora)
69.	El loto azul. Hergé
70.	El lugar más bonito del mundo. Ann Cameron
71.	El mágico mundo de los dragones. Máximo Morales, Fernando Molinari (Ilustrador)
72.	El maravilloso mago de Oz, L. Frank Baum
73.	El maravilloso viaje de Nils Holgerson. Selma Lagerlöf
74.	El milagro del oso. Wolf Erlbruch
75.	El mordisco de la medianoche. Francisco Javier Leal
76.	El oso que no lo era. Frank Tashlin
77.	El pato y la muerte. Wolf Erlbruch
78.	El pequeño topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza, Werner Holzwarth, Wolf Erlbruch (Ilustrador)
79.	El perro del cerro y la rana de la sabana. Ana María Machado, Peli e Irene Savino (Ilustradoras)
80.	El príncipe feliz y otros cuentos. Oscar Wilde
81.	El principito. Antoine de Saint-Exupéry
82.	El reino al revés. Ema Wolf

83.	El rey mocho. Carmen Berenguer, Carmen Salvador (Ilustradora)
84.	El secreto de Lena. Michael Ende
85.	El sol de los venados. Gloria Cecilia Díaz
86.	El soldadito de plomo. Jörg Müller
87.	El terror de “Sexto B”. Yolanda Reyes
88.	El valle de los cocuyos. Gloria Cecilia Díaz
89.	El viaje de Anno. Mitsumasa Anno
90.	El viento en los sauces. Kenneth Grahame
91.	Eloísa y los bichos. Jairo Buitrago y Rafael Yochteng (Ilustrador)
92.	Emigrantes. Shaun Taun
93.	Entre dos lunas. Sharon Creech
94.	Esto que ves es el mar. Gabriel Janer Manila
95.	Ferdinando, el toro. Munro Leaf. Werner Klemke (Ilustrador)
96.	Fernando Furioso. Satoshi Kitamura
97.	Flicts. Ziraldo
98.	Flon Flon y Musina. Elzbieta
99.	Frederick. Leo Lionni
100.	Guillermo Jorge Manuel José. Mem Fox, Julie Vivas (Ilustradora)
101.	Había una vez una... Graciela Montes, Isol (Ilustradora)
102.	Hace muchísimo tiempo. Cuentos, mitos y leyendas de América Latina. Sergio Andricaín, Esperanza Vallejo (Ilustradora)
103.	Hace tiempos. Tomás Carrasquilla
104.	<i>Hans Christian Andersen. Cuentos</i>
105.	Hijos de la primavera. Vida y palabras de los indios de América
106.	Historia de ratones. Arnold Lobel
107.	Historias a Fernández. Ema Wolf
108.	Historias de conejo y elefante. Gustavo Roldán
109.	Historias de Winnie de Puh. Alan Alexander Milne
110.	Hugo tiene hambre, Silvia Shujer, Mónica Weiss
111.	Irulana y el ogronte. Graciela Montes, Claudia Legnazzi (ilustradora)
112.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas. Christine Nöstlinger

113.	La abuelita de arriba, la abuelita de abajo. Tomie de Paola
114.	La bruja Yagá y otros cuentos. A.N. Afanasiev. Cuentos Populares Rusos I
115.	La calle es libre. Kurusa, Mónica Doppert (ilustradora)
116.	La composición. Antonio Scármeta
117.	La conferencia de los animales. Erich Kästner
118.	La cuerda floja. Ligia Boyünga
119.	La escoba de la viuda. Chris Van Allsburg
120.	La fábrica del terror. Ana María Shua. Tomo I
121.	La fábrica del terror. Ana María Shua. Tomo II
122.	La familia de los cerdos. Anthony Browne
123.	La guerra de los panes. Graciela Montes. Elena Torres (Ilustradora)
124.	La guía fantástica. Josep Albanell
125.	La historia de los tres cerditos. Josep Jacobs
126.	La historia interminable. Michael Ende
127.	La invención de Hugo Cabret. Brian Selznick
128.	La isla del tesoro. Robert Louis Stevenson
129.	La luna con parasol. Amira de la Rosa
130.	La peineta colorada. Fernando Picó, María Antonia Ordoñez (ilustradora)
131.	La princesa que escogía. Ana María Machado. Graca Lima (Ilustradora)
132.	La promesa del renacuajo. Jeanne Willis, Tony Ross (Ilustrador)
133.	La sorpresa de Nandi. Eileen Browne
134.	Ladrón de gallinas, Béatrice Rodríguez
135.	Las aventuras de Huckleberry Finn. Mark Twain
136.	Las aventuras de Pinocho. Carlo Collodi
137.	Las aventuras de Tom Sawyer. Mark Twain
138.	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario. Clive Staples Lewis
139.	Las fábulas más bellas. Adriana Herrera Téllez (Compiladora)
140.	Las sombras de la escalera. Irene Vasco.
141.	Letras robadas. Triunfo Arciniegas.
142.	Leyendas de acá y del más allá. Muertos de susto. María Fernanda Paz (Compiladora)
143.	Leyendas de nuestra América. Ute Bergdolt de Walschburger

144.	Los agujeros negros. Yolanda Reyes
145.	Los amigos del hombre. Celso Román
146.	Los cuentos de la Alhambra para niños. Washington Irving. Enrique Bonet (Ilustrador)
147.	Los hijos del vidriero. María Gripe
148.	Los misterios del Señor Burdick. Chris Van Allsburg
149.	Los tigres de Mompracen. Emilio Salgari
150.	Los viajes de Gulliver. Jonathan Swift
151.	Madre chillona. Gutta Bauer
152.	Más allá del gran río. Armin Beusche, Cornelia Haas (Ilustradora)
153.	Matilda. Roald Dahl
154.	Mitos griegos. Mary Pope Osborne
155.	Momo. Michael Ende
156.	Muletas. Peter Härtling
157.	Nana vieja. Margaret Wild. Ron Brooks (Ilustrador)
158.	Ningún beso para mamá. Tomi Ungerer
159.	Niña bonita. Ana María Machado
160.	No quiero el osito. David McKee
161.	No te rías Pepe. Keiko Kasza
162.	No, no fui yo. Ivar da Coll
163.	Olivia. Ian Falconner
164.	Óyeme con los ojos. Gloria Cecilia Díaz
165.	Para que la Ronda ronde, el Canto cante y el Juego juegue. Jairo Guerra Peña. Edgar Patiño, Luís Cabrera (Ilustradores)
166.	Pequeño bestiario. Elisa Mujica
167.	Persépolis. Marjane Satrapi.
168.	Peter Pan en los jardines de Kensington
169.	Peter Pan y Wendy. James Mathew Barrie
170.	Pipa Mediaslargas. Astrid Lindgren
171.	Pisa pisuela color de ciruela: poesía de tradición oral. Susana Itzcovich (Compiladora), Julián Roldán (Ilustrador)
172.	Preguntario. Jairo Aníbal Niño

-
- 173.** Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Socorro Vásquez (Compiladora) Marcela Trisancho (ilustradora)
-
- 174.** Quiero ser titiritero. Historias, obras e instrucciones para fabricar tus títeres. Patricia Suárez. Silvina Amoroso (Ilustradora)
-
- 175.** Raíz de Amor: antología poética, Ana Pelegrín (Compiladora)
-
- 176.** Robinson Crusoe. Daniel Defoe
-
- 177.** Román Elé. Nersys Felipe, Raúl (Ilustrador)
-
- 178.** Ronda que ronda la ronda. Olga Lucía Jiménez, Jorge Moreno (Ilustrador)
-
- 179.** Rosa Blanca. Roberto Innocenti
-
- 180.** Sapo y la canción del mirlo. Max Velthuijs
-
- 181.** Si ves un monte de espuma y otros poemas: antología de poesía infantil hispanoamericana. Ana Garralón (Compiladora), Teresa Novoa (Ilustradora)
-
- 182.** Simbad, el marino. Cuento tomado del libro Las mil y una noches. Autor anónimo
-
- 183.** Socaire y el capitán loco. Pilar Lozano
-
- 184.** Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia. María Cristina Rincón, Carlos Riaño (Ilustrador)
-
- 185.** Stelaluna. Janell Cannon
-
- 186.** Teatro de medianoche. Kveta Pscovská
-
- 187.** Tengo miedo. Ivar da Coll
-
- 188.** Tintín en el Tibet. Hergé
-
- 189.** Tocotoc, el cartero enamorado. Clarisa Ruíz, Alekos
-
- 190.** Un marido para mamá. Christine Nostlinger
-
- 191.** Un pasito y otro pasito. Thomas Anthony De Paola
-
- 192.** Un puente a Terabithia. Katherine Patterson
-
- 193.** Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afro colombianas. María Cristina Rincón (Compiladora), Dipacho (ilustrador)
-
- 194.** Veinte mil leguas de viaje submarino. Julio Verne
-
- 195.** Verde fue mi selva. Edna Iturralde
-
- 196.** Verdi. Janell Cannon
-
- 197.** Vida de perros. Isol
-
- 198.** Voces en el parque. Anthony Browne
-

199. Willy el tímido. Anthony Browne

200. Zoro. Jairo Aníbal Niño

Razones:

Quiero primero que todo poner de presente que para mí ha resultado muy difícil llevar a cabo esta selección pues quedaron sin incluir varias obras, yo diría que muchas, y eso que me excedí en el número solicitado. Al llevar a cabo la selección pensé primero que todo en los clásicos, aquellos libros a los que los niños tienen derecho por ser obras que, al pasar de generación en generación, han logrado trascender el tiempo y las distancias y hoy hacen parte de ese tesoro inestimable que constituye nuestra herencia cultural. Obras que fascinan y seducen al lector, que lo conmueven profundamente, le suscitan reflexiones, que le permiten evocar recuerdos, que “arrugan el corazón” como dijo un niño alguna vez. Obras que, a mi modo de ver, además de invitarlo a instalarse en otros mundos posibles, a imaginar, fantasear, soñar, incentivan vivencias intensas y enriquecedoras que lo ayudan a entender mejor el significado y sentido de su propia existencia y del mundo en el que vive. Obras, en fin, que lo transportan a otros tiempos, otros espacios, otras culturas, otras formas de pensar, de sentir, de ser, que posibilitan explorar la condición humana.

He incluido otras obras más actuales, contemporáneas, tanto de autores nacionales como de autores extranjeros que merecen ser leídas porque además de favorecer el esparcimiento, permiten el conocimiento sobre la condición humana, sobre las diferentes culturas, la representación simbólica de la realidad. Son obras producidas por escritores que recrean el complejo mundo al cual respetan y valoran, que exploran sus problemas, miedos, preguntas, sus sueños, las situaciones en las que se ven inmersos, sus relaciones con los adultos, con el mundo en el que viven. Las obras seleccionadas aluden a diversidad de temas, aún aquellos que han sido considerados tabús, pues recrean distintas situaciones que hacen parte del mundo de los niños, su día a día. En ellas los temas explorados hacen alusión a su universo imaginario, emocional; sus formas de sentir, pensar, de situarse frente al mundo y, sobre todo, reconocen y respetan sus capacidades interpretativas. Cuentan historias en un lenguaje sencillo, asequible, que no desconoce la complejidad de los temas abordados, exploran las relaciones afectivas familiares, escolares, sociales, cuestionan experiencias vitales, son, en fin, narraciones que afectan la sensibilidad, el imaginario y la vida emocional de los niños en tanto expresan de muy diversas formas su universo social y cultural.

Al llevar a cabo la selección de estas obras de literatura infantil tuve también en cuenta otro criterio, el de buscar que el corpus escogido resultara equilibrado, esto es, que reuniera libros pertenecientes a todos los géneros que hoy hacen parte de la literatura infantil, que incluye no solo los géneros básicos –narrativa, poesía y drama-- sino también libros álbum, historietas, recopilaciones de la tradición oral poética y narrativa. Es importante resaltar que busqué que los textos seleccionados resultaran atractivos y de interés para los niños. Procuré además incluir obras que permitan propiciar diálogos en torno a la valoración de la diversidad cultural y lingüística y, particularmente, de nuestra identidad y de la multiculturalidad presente en la sociedad colombiana.

Un criterio fundamental fue también, como es apenas obvio, el de seleccionar obras que ofrecieran títulos para todos los grados de la educación básica para contribuir así a la formación literaria de los estudiantes, al desarrollo de las competencias requeridas para convertirse en lectores autónomos, con capacidad de entenderse mejor a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. He querido reunir obras que propicien una formación destinada a que desde su condición de receptores, niños y niñas aprendan a apreciar y a valorar la literatura a partir de su lectura; a identificar los valores de cada obra literaria, a interpretarlas y valorarlas como una creación estética.

Anexo 3. Luis Arleyo Cerón

Listado de obras mencionando su autor

Poesía:

1. Díaz granados, José Luis. Juegos y versos diversos.
2. Niño, Jairo. La alegría de querer.
3. Giménez Fajardo, Toni. La vuelta al mundo en 25 canciones
4. Agudelo, Darío Jaramillo. Razones del ausente.
5. Arturo, Aurelio. Morada al Sur.
6. Giovanni Quessep. Antología personal.
7. Rincón, María Cristina. Sopa de soles (arrullos y cantos afro, indígena y Rom)
8. Pelegrín, Ana. Comp. Raíz de amor (antología poética)
9. Plaza, José María. Comp. Canciones de amor y dudas (adolescencia)

Otras:

10. Neruda, Pablo. Veinte poemas de amor y una canción desesperada.
11. Comunidad educativa de Guapi. MEN. Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy (lírica)
12. Poesías completas de Jorge Manrique.
13. Botero, Ángela. Soledad.
14. Vásquez, Socorro. Putunkaa Serruma. Comp. (Arrullos y relatos indígenas colombianos)

Fábula

15. Augusto Monterroso. La oveja negra y demás fábulas.
16. Zapata O. Manuel. Fábulas de Tamalameque
17. García, Sabatés, Berta. Disfruta con las fábulas.
18. Grupo editor. Fábulas y verdades de Rafael Pombo.

Otras:

19. De la Fontaine, Jean. Fábulas de La Fontaine
20. Grupo editor. Fábulas de Iriarte.
21. Zapata, Everardo Comp. Fábulas de Samaniego.

Cuento y novela

22. Quiroga, Horacio. EL almohadón de plumas y otros cuentos

23. Jane, Albert. La vuelta al mundo en ochenta cuentos.
24. Coatsworth, Elizabeth. La gata que se fue para el cielo.
25. Stevenson, Robert Louis. El diablo de la botella.
26. Verne: La vuelta al mundo en ochenta días.
27. Trevisan, Dalton. Cementerio de elefantes.
28. Caicedo, Andrés. Angelitos empantanados o historias para jovencitos.
29. Madrid, Mireya. Doce cuentos para un sueño.
30. Niño, Jairo Anibal. Zoro
31. De Antoine de Saint E. El principito.
32. Valera, Juan. El pájaro verde y otros cuentos
33. Wolf, Emma, ¡Silencio niños y otros cuentos.
34. García Márquez, Gabriel. Doce cuentos peregrinos.
35. Arturo Uslar Pietri. Cuentos de la realidad mágica.
36. Mutis, Álvaro. Abdul Bashur, soñador de navíos.
37. Reyes, Yolanda. María de los dinosaurios.
38. Buitrago, Fanny. La casa del arco iris (novela)
39. Wilde, Oscar. Cuentos.
40. Revela Hurtado, Baudilio, Revelo, González, Camilo. Cuentos para dormir a Isabella (tradición oral)
41. Nöstlinger, Christine. Nuevas historias de Franz en la escuela

Otras:

42. Arévalo, Milciades. La casa del fuego y de la lluvia.
43. Carrasquilla, Tomás. Cuentos.
44. Westall, Robert. Voces al viento. Norma.
45. Piñeram Virgilio. El caso Baldomero.
46. Reberg, Eveline. La redacción.
47. Blanco, Riki. Cuentos pulga (microcuentos)
48. Flórez Andrés. La vendedora de claveles.
49. Castro Caicedo, Germán. El Cachalandrán Amarillo.
50. Rushdie, Salman. Harún y el mar de las historias. Novela.
51. _____ Seis veces Lucas.
52. Niño, Jairo Anibal. Aviador Santiago. Bogotá
53. Gleeson, Libby. Querido escritor.

54. Arciniegas, Triunfo. La muchacha de Transilvania y otras historias de amor.
55. García Márquez, Gabriel. Todos los cuentos.
56. Grimm, Jacob, Grimm, Wilhelm. Mis cuentos preferidos de los hermanos Grimm
57. Grupo editor. Cuentos de Hans C. Anderson
58. Grupo editor. Cuentos de Perrault
59. Westall, Robert. Voces al viento.
60. Caicedo, Andrés. Maternidad.
61. Mutis, Álvaro. La nieve del almirante.
62. De Balzac, Honorato. La piel de zapa (novela.)
63. Vargas Llosa, Mario. La ciudad y los perros.
64. Rushdie, Salman. Harún y el mar de las historias.
65. Kipling, Rudyard. La litera fantasma.
66. Grupo editor. Yurupary (Tradición oral)
67. Grupo editor. Popul Vuh (tradición oral)
68. Calle, Ramiro – Recop. 101 cuentos clásicos de la india.

Subgéneros del cuento.

69. Sierra i Fabra, Jordi. La nave fantástica.
70. Jonathan Swift. Los viajes de Gulliver (aventuras)
71. Poe, Edgar. Narraciones extraordinarias.
72. Birmajer, Marcelo. El abogado del marciano.
73. Molina, Mauricio, Comp. Cuentos de terror.
74. Rivera, Carmen. Cuentos de enredos y travesuras.
75. Bornemann, Elsa. Socorro Diez. Libro pesadillezco.

Otras:

76. Álvarez, Rosanela. Cuentos de animales fantásticos para niños.
77. Cuentos picarescos para niños de América Latina.
78. Trujillo, Gabriel. Narraciones fantásticas.
79. Orozco, Julio Editor. Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano.
80. Grupo editor Alfaguara. Narraciones fantásticas. Antología.

Mitos, leyendas, cuentos populares.

81. Niño, Hugo (1988) Primitivos relatos contados otra vez.

82. Solarte, Fernando. El hombre con cola de león. -Mitos. (Regional)
83. Bergdolt De Walschburger, Ute. Leyendas de Nuestra América.
84. Galindo, Mauricio y otros. Mitos y leyendas de Colombia. Tradición oral indígena y campesina.
85. Pope, Mary Mitos griegos.
86. Granados, José Luis. Cuentos y leyendas de Colombia.

Otras:

87. Niño, Hugo. Rodapalabra.
88. Paz, Castillo, María Fernanda, Comp. Muertos del susto: Leyendas de acá y del más allá.
89. Díaz, Olga Recop. Leyendas de América del Norte.
90. García, Alejandro. Leyendas de América del Sur.
91. Grupo editor. Universidad Autónoma de Colombia. Cuentos de espantos
92. Castillo Morales, Alexander, Uhía, Pinilla, Agustín. Mitos y leyendas colombianos
93. Camacho Jairo -editor. Mitos y leyendas Colombianas.
94. Camacho Jairo -Editor. Mitos y leyendas Latinoamericanas.
95. Silva Vallejo, Fabio. Mitos y leyendas del mundo
96. García, Ramón. Por todos los dioses.
97. Clavel, Bernard. Leyendas del mar.
98. Buenaventura, Nicolás. Cuando el hombre es su palabra.
99. Camilo, Lourdes. Cuentos y leyendas de amor para niños.
100. Duque, Iván. Mitos y mensajes.
101. Andricaín, Hernández, Sergio. Hacia muchísimo tiempo (mitos y leyendas)
102. Hugo, Niño. Los mitos del sol
103. Cerezales Agustín, Silvia; Cerezales, Manuel. El laberinto de los dioses
104. Silva Vallejo, Fabio. Mitos y leyendas de Colombia.

Relatos interactivos

105. Reyes, Yolanda. Los años terribles (texto interactivo)
106. Ungerer, Tomi. Los tres bandidos (interactivo)

Otras:

107. Monsreal, Agustín. Diccionario de juguetería (Diccionario en prosa)
108. González, Olga. Cuenta que te cuento (adivinanzas)

109. Suárez, Patricia. Un cocodrilo te cante (copla)
110. Estes, Rose. Las columnas de Pentegarn (relato interactivo) novela
111. Liao, Jimmy. No hace mucho tiempo (icónica)
112. Gianni, Rodari. Cuentos para jugar
113. Gianni, Rodari, cuentos por teléfono.
114. Tena, Manolo. Ludopoesía.
115. Agudelo, Darío Jaramillo. PoeMáquinas. Antología de iniciación a la poesía.
116. Naranjo, Javier -Selec. Casa de las estrellas
117. Selznick, Brian. La invención de Hugo Cabret (Novela gráfica)
118. Montaña Ibañez, Francisco. La muda (novela gráfica)
119. Tolkien. El señor de los anillos (zaga literaria y cinematográfica)
120. El efecto mariposa (cinematográfico)
121. Corre Lola corre (cinematográfico)
122. Grupo editor. Asura. (Ánime).
123. _____ Naruto (Ánime)
124. _____ El viaje de Chihiro (animado)
125. _____ La chica que saltaba a través del tiempo (animado)
126. _____ La princesa Mononoke (animado)
127. _____ Nicky la aprendiz de bruja (animado)
128. _____ Halo (Xbox)
129. _____ Calduti (Xbox)
130. _____ The walking dead (zaga cinematográfica)
131. _____ Inframundo (zaga cinematográfica)

Epistolar, diarios, relatos, crónicas:

132. Gabriel García Márquez. Relato de un naufrago
133. _____ Crónica de una muerte anunciada.
134. _____ Doce cuentos peregrinos.
135. Colasanti, Marina. Veintitrés historias de un viajero
136. Luis tejada. Libro de crónicas.

Otras:

137. Arciniegas, Germán. Diario de un peatón.
138. Sand, George. Cartas de un viajero (epistolar)

- 139. Rilke, Reiner María. Cartas a un joven poeta (epistolar)
- 140. Colón, Cristóbal. Diario de abordo.
- 141. Inca Garcilaso de la Vega. Los mejores comentarios reales.
- 142. Badrán, Padai. Crónicas y relatos de la independencia.

Teatro:

- 143. Bojunga, Lygia. Angélica.

Otras:

- 144. Delpoux. Títeres y marionetas. Barcelona.
- 145. Suarez, Patricia. Quiero ser titiritero
- 146. Villa Solano, Jaime. Manual de teatro

Ensayo:

- 147. William Ospina. Un algebra embrujada.
- 148. Ernesto Sábato. La resistencia: ensayo.
- 149. Zuleta, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos.
- 150. William Ospina. Es tarde para el hombre: ensayo
- 151. William Ospina. Y dónde está la franja amarilla.
- 152. William Ospina. Por los países de Colombia.
- 153. Ernesto Sábato. Antes del fin: ensayo
- 154. Twain, Mark (1999). La decadencia del arte de mentir

Antologías:

- 155. Fernando Vázquez R. –Antología- Vivir de poesía.
- 156. Robledo, Beatriz- Antología de poesía colombiana para niños.
- 157. Robledo, Beatriz Helena. Antología de poesía colombiana para jóvenes.
- 158. Miranda, Rocío Edic. 24 poetas latinoamericanos.
- 159. Muñoz, Martha. 16 cuentos latinoamericanos. Antología para jóvenes.
- 160. Rivera, Carmen. 17 narradoras latinoamericanas.
- 161. Pisos, Cecilia (Editor) Cuentos breves latinoamericanos.
- 162. Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo. Antología de mujeres poetas afrocolombianas.
- 163. Cardenal, Ernesto. Antología de poesía primitiva.

164. Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo. Comp. ¡Negras somos!
(antología poética afrodescendiente)

Otras:

165. Grupo editor. Poesía indígena de América.
166. Gutiérrez Alicia, Pérez Doris, Pinilla, Augusto. Antología de la literatura infantil.
167. Crespo, Teresa. Baúl de tesoros. Nueva antología de literatura infantil.
168. Grupo editor Edilux. Los mejores cuentos colombianos.
169. Grupo editor Edilux. Los mejores cuentos Latinoamericanos.
170. Hernández, Ripoll, José, Sainz de la Maza, Aro. Comp. Cuentos de todos los colores
(relatos tradicionales del mundo)
171. Moya, Ruth. Antóloga. El recuerdo de los abuelos. Literatura oral indígena.
172. Hernández, Carlos y Truque, Sonia Comp. Poemas encantados y canciones de cuna.
Antología de poesía infantil.
173. Gorojovsky, Alejandro. Plegarias de la India.
174. Güecha, Luz. Edic. Cuentos breves para leer en el bus.
175. Gianni Padoan (2005). 366... y más cuentos.
176. López Asdrúbal Comp. Vampiros, magos y hadas.
177. López Asdrubal Comp. Mitos y leyendas de Colombia (1 y 2).

Obras multidisciplinarias.

178. Aparicio, María Cristina. La gran Georgina mi dislexia y Loconcio.
179. Esquivel, Alberto. Ramírez investiga
180. Silva, Calderón. Cuentos y relatos matemáticos
181. Emerson, Ralph. Naturaleza.

Otras:

182. Frabetti, Carlo. Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números.
183. Gómez, Ricardo. La selva de los números.
184. Frabetti, Carlo. Treinta y tres son treinta y tres.
185. Muñoz, Norma. Matemágicas.
186. Campos Pérez, Mario. Andrés y el dragón matemático.

Tópicos de interés o problematizadores.

187. Ivar Da Coll. Chigüiro viaja en chiva.

188. Kasza, Keiko. Mi día de suerte (travesuras)
189. Francotte, Pascale. Lejos de mi país (discriminación)
190. Edmundo de Amicis. Corazón (ternura)

Otras:

191. Banks, Kate. El pájaro, el mono y la serpiente en la selva (convivencia)
192. Meunier, Henri. ¡Al furgón! (convivencia)
193. David Wiesner. Flotante (aventuras)
194. Torras, Meri. Mi hermana Aixa (adopción)
195. Bradbury, Ray. Encender la noche (amistad)
196. Nuevas historias de Frank en la escuela (conflictos)
197. Maar, Paul. Los viajes de Olga (Convivencia)
198. Mansour Manzur, Vivian. La almohada (diario)
199. Malpica, Javier. Cosas que los adultos no pueden entender (divorcio)
200. Maldonado, Lucrecia. Bip-bip (drogas)
201. Geeslin, Campbell. Elenita (identidad)
202. Pommaux, Yvan. La fuga (maltrato)
203. Cameron, Ann. EL lugar más bonito del mundo (trabajo infantil)

Best-sellers

204. Suskin. El perfume.

Literarias de superación

205. Fischer, Robert. El caballero de la armadura oxidada

Otras:

206. Bauby, Dominique. La escafandra y la mariposa.
207. Byrne, Rhonda. Héroe.

Razones:

Obras que pertenecen a una diversidad de géneros y no sólo cuento o novela.

Obras que pertenecen a una diversidad sociocultural.

Obras que pertenecen a una diversidad tecnológica o multitextualidad discursiva.

Obras que pertenecen a una multimodalidad textual, que incluye argumentativa.

Obras que pertenecen a los ritmos de madurez y aprendizaje de los dicentes.

Obras que pertenecen al movimiento de la cultura o nuevas culturas.

Obras que pertenecen a la cultura tradicional.

Obras que pertenecen a relaciones multidisciplinares

Obras escritas por mujeres o literatura femenina.

Obras referente a subgéneros del cuento

Obras que trabajé en diferentes grados de la Educación Básica con éxito.

Obras que tratan tópicos de interés o literatura problematizante.

Obras que constituyen antologías, facilitan el conocimiento de sendos autores y de sus mejores obras.

Obras representativas de creación regional, nacional e internacional, pues generalmente se descuida lo regional.

Obras que constituyen una iniciación didáctica a un género literario.

Obras en consonancia con el plan curricular literario del MEN

Obras que constituyen zagas.

Obras que van del cuento o poema breve a la obra extensa.

Obras literarias de superación

Obras de ficción audiovisual y juego de roles.

Obras Best-sellers

Obras referentes a las schools' story

Y bien puede seleccionarse obras narrativas de:

Hermann Melville, Joseph Conrad, Jack London, Robert Louis Stevenson, Daniel Defoe, Jonathan Swift, H. G. Wells, Julio Verne, Emilio Salgari, Rudyard Kipling, Walter Scott, M. Twain, Lewis Carroll, Lyman Frank Baum, Edith Nesbit, "Historias de dragones", "Peter Pan y Wendy" de J. Matthew Barrie, Alan Alexander Milner, Mary Shelley, Pierre Boulle, Isaac Asimov, Arthur Conan Doyle, Agatha Christie, Detlef Kersten, Salinger, W. Golding, Julio Cortázar, Italo Calvino, Dino Buzzati, Alberto Moravia, John Steinbeck, Ray Bradbury, Ester Tusquets y Dick Bruna.

Construir un canon hoy en día es complejo, pues los estudios multidisciplinares y teorías desligadas de estos estudios, psicolingüísticos, culturales, pragmáticos, teorías como la teoría de la recepción, la teoría crítica, etc., abogan por una tendencia plural, que atienda las perspectivas, intereses, aptitudes, etc., de los involucrados. Por esto, mi aporte surge de una mirada holística, que advierte la necesidad de una des-homogeneización de las prácticas lectoras. Los docentes y gestores culturales no podemos más que proponer nuestras iluminaciones con algunas obras que han permitido la revelación didáctica de un encuentro placentero con algunas obras, ese sería el éxito o la esperanza de que los estudiantes o lectores tuvieran siempre un libro en sus manos, digamos el suscitar la provocación, la apetencia, o la voluntad de conocer y gozar de las múltiples funciones de la lectura. Es posible que esta lista coincida o no con otras listas, pues la complejidad de las culturas y de la lectoescritura permite la diversidad. Diría incluso que este listado es uno de tantos listados que podría surgir de mi experiencia como maestro y lector, y que son obras que ahora transitan en el acto de recordarlas, de repensarlas como posibles para dar de leer y no solo pedir, es un derecho que nos otorgamos los mediadores. O como dirías Gabo, nuestro nobel, en el texto “la poseía al alcance de los niños” (en “Antología de lecturas amenas” de Darío Jaramillo Agudelo) más que suscitar temor con la literatura debemos aconsejar nuestros alumbramientos y nuestro goce con dichas lecturas.

Luis Arleyo Cerón

Anexo 4. **Adolfo Córdova**

A manera de guía, aunque sin que sean categorías excluyentes. Significa “a partir de” no “recomendado para”.

(1) Primeros lectores (0 a 6 años)

(2) Lectores encaminados (6 a 9)

(3) Lectores expertos (9 a 12)

Listado de obras mencionando su autor

1. Niños de María José Ferrada (2)

2. Notas al margen de María José Ferrada (3)

3. Botánica Poética de Juan Lima (2)

4. Antes no había nada de Chiara Carrer (2)

5. La más densa tiniebla de Antonio Malpica (3)

6. ¿Dónde está Tomás? de Micaela Chirif y Leire Salaberria (1)

7. Buenas noches Laika de Martha Riva Palacio (2)

8. Auliya de Verónica Murguía (3)

9. El fuego verde de Verónica Murguía (3)

10. La caca mágica de Sergio Mora (1)

11. El armario de chino de Javier Sáez Castán (2)

12. Un güegüe me contó de María López Vigil (1)

13. Bárbaro de Renato Moriconi (1)

14. Antes, mucho antes... de Antonio Ramos Revillas (1)

15. El niño raíz de Kitty Crowther (1)

-
16. El menino de Isol (1)

 17. Secreto de familia de Isol (1)

 18. La espada y la rosa de Marina Colasanti (3)

 19. El país de Juan de María Teresa Andruetto (2)

 20. Tigres de la otra noche de María García Esperón (2)

 21. La peor señora del mundo de Francisco Hinojosa (1)

 22. Cuentos mexicanos para niños de Pascuala Corona (2)

 23. El reino del revés María Elena Walsh (1)

 24. El bolso amarillo Lygia Bojunga (2)

 25. Historia medio al revés de Ana María Machado (2)

 26. Ternura de Gabriela Mistral (1)

 27. La composición de Antonio Skármeta (2)

 28. Conjuros y sortilegios de Irene Vasco (2)

 29. Mar de Ricardo Henriques y André Letria (2)

 30. El cochero azul de Dora Alonso (2)

 31. Margarita de Rubén Darío (2) (Ekaré)

 32. El libro negro de los colores de Menena Cottin (1)

 33. La calle es libre de Kurusa (2)

 34. Paquelé de Julio Llanes (3)

 35. El humul de Perla Suez (1)

 36. Pequeño Elefante Transneptuniano de Martha Riva Palacio (2)

 37. Escalera al cielo de Andrés Acosta (3)
-

-
38. El espejo africano de Liliana Bodoc (3)

 39. Tú no me vas a creer de Jaime Blume e Irene Savino (1)

 40. Historias del niño invisible de Ramón Iván Suárez Caamal (2)

 41. El idioma secreto de María José Ferrada

Razones:

Todos estos libros respetan a sus lectores. No adaptan, versionan, simplifican ni sacrifican lo *literario*. Consiguen conectar con los lectores. Entienden al lector infantil como un niño complejo, con un universo interno diverso, que busca en la literatura un desdoblamiento y una compensación. Todos son libros que ponen especial atención en el lenguaje, en muchos casos poético, siempre con un sentido estético profundo. He elegido casi puras obras contemporáneas de autores iberoamericanos. Pero habría que recordar que toda colección de libros para niños estaría incompleta sin un volumen de cuentos completos Hans Christan Andersen (3), los Hermanos Grimm (2), Charles Perrault (2), Las mil y una noches (2); así como Los cuentos de la selva de Horacio Quiroga y El libro de la selva de Rudyard Kipling; Matilda, Las brujas, James y el durazno gigante de Roald Dahl; Momo y La historia interminable de Michael Ende; Las aventuras de Tom Sawyer y Las aventuras de Huckleberry Finn de Mark Twain; Peter Pan de J. M. Barrie, Pinocho de Carlo Collodi y El Mago de Oz de L. Frank Baum. Pippi Calzaslargas de Astrid Lindgren, Elvis Karlsson de María Gripe y El jardín secreto de Frances Hodson Burnett...

Anexo 5. **Nathaly López**

Listado de obras mencionando su autor

1. SENDAK, Maurice. Donde viven los monstruos

2. RUEDA, Claudia. La vida salvaje. Diario de una aventura.

3. DA COLL, Ivar. Tengo miedo

4. DA COLL, Ivar. No, no fui yo.

5. RUEDA, Claudia. Un día de lluvia.

6. BROWNE, Anthony. En el bosque.

7. BROWNIE, Eileen. La sorpresa de Nandi.

8. DIPACHO. Jacinto y María José.

9. MACHADO, Ana María. Niña Bonita.

10. ISOL. Secreto de familia.

11. ISOL. Petit el Monstruo.

12. COLLODI, Carlo. Il. Roberto Inocenti- Pinocho

13. BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. Camino a casa

14. DÍAZ, Gloria Cecilia. El Valle de los Cocuyos.

15. DAHL, Roal. Matilda.

16. CAMERON, Ann. El lugar más bonito del mundo.

17. VASCO, Irene. Lugares Fantásticos de Colombia.

18. WIESNER, David. Flotante.

19. BARRIE, James Matthew. Peter pan en los jardines de Kensington

-
20. CARROL, Lewis. Alicia en el país de la maravillas.
-
21. ENDE, Michael. La historia interminable
-
22. DAHL, Roald. Las Brujas
-
23. BRADBURY, Ray. Crónicas marcianas.
-
24. TOLKIEN, J. R.R. El hobbit.
-
25. WILLIS, Jeanne. La promesa del renacuajo.
-
26. DIPACHO. El viaje de los elefantes.
-
27. BORNERMAN, Elsa. No somos irrompibles.
-
28. COLASANTI, Marina. La joven tejedora.
-
29. ANDRUETTO, María Teresa. El árbol de lilas.
-
30. PATERSON, Katherine. Un puente hacia Terabithia.
-
31. BOJUNGA, Lygia. Mi amigo el Pintor.
-
32. CARVAJAL, Lizardo. Malalaika.
-
33. ELBRUCH, Wolf. El pato y la muerte.
-
34. MONTAÑA, Francisco. No comas renacuajos.
-
35. VASCONCELOS, José Mauro. Mi planta naranja lima.
-
36. VELÁSQUEZ GUIRAL, Marcela. Se resfriaron los sapos.
-
37. TAN, Shaun. Emigrantes.
-
38. BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. Eloisa y los bichos.
-
39. ENDE, Michael. Momo.
-
40. BRADBURY, Ray. Fahrenheit 451
-
41. ORWEL, George. La rebelión de la granja.
-

-
42. TASHLIN, Frank. El oso que no lo era.
-
43. OZ, Amos. De repente en lo profundo del bosque.
-
44. CALVINO, Ítalo. Las ciudades invisibles.
-
45. SATRAPI, Marjane. Persépolis.
-
46. ORWELL, George. 1981.
-
47. SARAMAGO, José. Ensayo sobre la ceguera.
-
48. AUSTER, Paul. La trilogía de Nueva York. Ed. Anagrama.
-
49. BARICCO, Alessandro. El pianista.
-

Razones:

Hay tres cosas que amo hacer: leer, viajar y cocinar. Muchos elementos tienen en común estas tres acciones que considero fundamentales en mi vida y que, a mi parecer convergen en tres aspectos esenciales a la hora de pensarnos un canon flexible de literatura para niños y jóvenes. El primero de los aspectos que comparten estas tres acciones, tiene que ver con la construcción de la subjetividad desde la experiencia. El segundo aspecto, es el reconocimiento de nuestra identidad y las transformaciones que surgen de dichas experiencias. Y el tercero, la posibilidad de comprender y relacionarnos significativamente con el mundo que nos rodea.

La invitación de Gabriela Chamorro a participar en esta investigación me suscitó varias reflexiones que consideré importantes en el desarrollo de este ejercicio y que quiero compartir. La primera reflexión tiene que ver con nuestro contexto educativo colombiano y la fragilidad que asumo aún existe para implementar desde la escolaridad un canon literario, puesto que aún hay una lucha muy grande por comprender la diversidad y las particularidades de cada niño, niña y los jóvenes (pensemos en la diversidad de contextos culturales y sociales del país que van desde la relación con el territorio a las condiciones de violencia y precariedad en la que se encuentra gran parte de la infancia y la juventud en nuestro país) y aún intentamos homogenizar procesos de aprendizaje, desconociendo los diferentes ritmos e intereses lectores. Por esta razón, el ejercicio no fue nada fácil, pues sentí la necesidad de tener junto a mí un grupo de niños imaginarios y conocer sus historias antes de compartirles o pensarme otras para ellos. Y la segunda reflexión tiene que ver con que justamente es esta la tarea que debe realizar un maestro cuando recibe a su grupo de estudiantes en el aula: escucharlos, siempre escucharlos, observarlos, leerlos, narrarse a sí mismo y construir colectivamente

con ellos esa ruta que mejor les parezca para continuar el viaje y descubrir lugares e ideas nuevas. Para esto por supuesto se requiere que el maestro, como guía de viaje o buen chef, conozca muchas posibilidades, sea un lector irrefutable, y las ofrezca a manos llenas. De allí que la intención pedagógica y las mediaciones que asuma cada maestro es también vital para que una obra llegue de manera significativa a un niño o un joven.

Es en este sentido, que las obras que propongo en el listado para esta investigación parten no solo de ser aquellas obras literarias que han marcado una experiencia significativa en mi itinerario como lectora y que me remiten siempre a recordar la vida, esa misma que tenemos tan cerca y llevamos dentro con sus maravillosas, desgarradoras o conflictivas historias (pero que a veces se nos distancia u olvida en la realidad), sino también, como lo dice Arturo Pérez Reverte cuando afirma que un libro es más que un libro, son obras literarias que me llevan a los lugares en las que la leí, a las personas con quienes las compartí o conversé e incluso los momentos de mi vida en que las encontré (o me encontraron) y la compañía que me brindaron con cada palabra e imagen.

Como maestra y promotora de lectura me apasiona compartir justamente esas lecturas que me gustan y que tienen una historia personal en mi vida. Admiro la proeza de sus autores y que la escritura requiere, la calidad estética y literaria reflejada en su capacidad de representar el mundo de manera sensible al lenguaje narrativo y simbólico, a la diversidad de las experiencias humanas, al respeto por las emociones y que logran comunicar ideas potentes que nos permite conversar con la vida. Me gusta recordar la manera en cómo esos libros llegaron a mi vida e imaginar que pueden llegar a muchas personas más, por eso creo que una de mis primeras formas de presentarlos es narrando la historia de cómo también están escritos en mi vida. La literatura es para mí siempre un viaje, hacia dentro y hacia fuera de nosotros, un bocado que logra despertar todos nuestros sentidos (no siempre es de agrado) y es así como imagino se puede construir un canon de literatura para niños y jóvenes, recordando que lo esencial está en esa construcción de experiencias subjetivas que hacemos a lo largo de la vida y que desde bebés leemos el mundo y los libros se convierten en nuestros mejores interlocutores para conversar sobre él.

Las obras literarias propuestas atienden a un intento de agruparlas a manera de viaje o por qué no de compañeras de viaje. En donde los temas y lenguajes estéticos que abordan, sus arquetipos y símbolos nos permiten conversar afectivamente sobre las ideas que vamos explorando, por ejemplo del amor, las relaciones entre los seres humanos de diferentes lugares del mundo, la muerte, los miedos, entre otros temas, que lo requieren para comprenderlos, comprendernos y acercarlos a nuestra vida, es el tiempo y la experiencia que permite el encuentro con un libro. Quizá como a Max, Alicia, Bastián, Momo... (y la lista es larga) los días de leer terminen siendo semanas que nos permitan llegar al mismo lugar de nuestra habitación donde aquella cena nos espera, caliente.

Listado de obras mencionando su autor

1. El viento en los sauces. Kenneth Grahame

2. Juul. Gregie de Meyer – Koen Vanmechelen (il.)

3. Cartas al rey de la cabina. Luis María Pescetti.

4. Más allá del gran río. Armin Beuscher. Cornelia Haas (il.)

5. Nocturno. Recetario de sueños. Isol.

6. Animalario universal del profesor Revillod. Javier Saéz Castán y Miguel Murugarren.

7. Lo que hay antes de que haya algo. Liniers.

8. Búho en casa. Arnold Lobel.

9. Alfabeto imaginario. Rafael Pombo – Sergio Trujillo Magnenat (il.)

10. Una biblia. Philippe Lerchemeier – Rebecca Dautremer (Il.)

11. El maravilloso sombrero de María. Satoshi Kitamura.

12. Fernando Furioso. Hiawyn Oram- Satoshi Kitamura.

13. Lunática. Martha Riva Palacio – Mercè López (Il.)

14. Cabello Loco. Neil Gaiman – Dave McKean (Il.)

15. Háblame. Marco Berrettoni – Chiara Carrer (Il.)

16. Saboreando el cielo. Una infancia palestina. Ibtisam Barakat.

17. Mallko y papá. Gusti.

18. El diario secreto de Víctor Frankenstein sobre sus trabajos en el cuerpo humano. David Stewart.

19. El coloquio de los pájaros. Peter Sís.

20. La isla de los cien mil muertos. Fabien Vehlman - John Arne Sæterøy

21. Cuentos de espanto y otros seres fantásticos del folclore colombiano. Juan Torres Mantilla (Dir.) – David Niño y Rafael Yockteng (Ils.)

22. El gigante de la historia. Brian Patten.

23. La invención de los caníbales. Federico Navarrete – Joel Rendón (Il.)

-
24. Palabras. Jesús Marchamalo – MO Gutiérrez Serna (Il.)

 25. Érase una mujer. Vera Carvajal – Lizardo Carvajal (Il.)

 26. La zapatilla roja. Karin Gruff - Tobias Krejschi (Il.)

 27. ¿Sabrá volar el mar? José Corredor Matheos – Noemí Villamuza (Il.)

 28. El herbario de las hadas. Benjamín Lacombe y Sébastien Pérez.

 29. La historia interminable. Michael Ende.

 30. Rabia. Stephen King.

 31. El Silmarillion. John Ronald Reuel Tolkien.

 32. La saga de los confines. Liliana Bodoc.

 33. Punto a punto. Ana María Machado – Carolina Calle.

 34. La medicina no siempre fue así. Martín de Ambrosio e Ileana Lotersztain - Javier Basile (Il.)

 35. The Sandman: Los cazadores de sueños. Neil Gaiman. Yoshitaka Amano (Il.)

 36. La gran pregunta. Wolf Erlbruch

 37. El pato y la muerte. Wolf Erlbruch

 38. Cuentos en verso para niños perversos. Roald Dahl – Quentin Blake (Il.)

 39. El libro triste. Quentin Blake.

 40. 13 muertes de Buba. José Quintero.

 41. Emigrantes. Shaun Tan.

 42. Los niños tontos. Ana María Matute.

 43. Birgit. Historia de una muerte. Gudrun Mebs – Beatriz Martín Vidal.

 44. La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño. Christian Breuel – Anne Bollezec.

 45. El último elfo. Silvana di Mari.

 46. Jesús Betz. Fred Bernard – François Roca (Il.)

 47. Rey y Rey. Linda de Haan – Stern Nijland (Il.)

 48. El corazón y la botella. Oliver Jeffers.

 49. No comas renacuajos. Francisco Montaña
-

Razones:

Para saber las razones al detalle de las elecciones de los libros, te redirijo a mi blog, <http://lecturasparatodos.blogspot.com>. A continuación, referiré las principales razones que me han llenado a elegir este listado de libros.

-
1. Literatura pura y dura. El viento en los sauces cuenta una buena historia, empleando un lenguaje precioso e impecable.

 2. Un libro brutal que habla acerca de las consecuencias de los actos, poniendo el dedo en la llaga de aquello que se denomina hoy matoneo.

 3. Amor y lenguaje poético. Es un libro romántico en género epistolar que habla acerca de una relación prohibida.

 4. Hay pocos libros acerca de lo que significa la muerte para un niño y de cómo afrontar el duelo.

 5. Los libros trascienden las palabras y en muchas ocasiones son propuestas para ampliar horizontes. Nocturno cumple estas premisas.

 6. Es un libro juego fantástico que se convierte en un primer paso para explorar las ciencias naturales.

 7. Las historias de terror son magníficas, más aún cuando nos enseñan que el miedo se puede enfrentar. El terror fascina a los niños de todas las edades y condiciones, es un elemento natural para poder enfrentarlo.

 8. Poesía, emociones y sentimientos. Nobel logra un bello relato construido de manera conmovedora.

 9. Los alfabetos son un subgénero en sí mismo y Pombo logra un texto maravilloso dentro de la mejor pedagogía.

 10. Esta adaptación, sin la carga de la creencia, es una perfecta forma laica de acercarse a los relatos bíblicos, a los relatos que nos impregnan por haber nacido en occidente.

 11. Porque habla acerca del poder de la imaginación y de la complicidad que tenemos como comunidad para sustentar los imaginarios.
-

-
12. La rabia es uno de los sentimientos más recurrentes de los seres humanos, pero pocos libros hablan sobre el tema.
-
13. La belleza de la poesía. La poesía es muy necesaria para los niños, se trata de jugar con el lenguaje, y a través de ese juego se manipula el mundo.
-
14. Seguimos con la poesía y el sinsentido. El sinsentido, el absurdo, es maravilloso para los niños porque les permite experimentar con la plasticidad del lenguaje.
-
15. Cada día, debido a las políticas de inclusión, es posible encontrarse con diferentes condiciones psicológicas. Libros como este ayudan a comprender esas condiciones.
-
16. Porque, por fortuna, el mundo es muchísimo más amplio de lo que los niños piensan. Amén a esto, les permite entender que su condición de vida es única y al mismo tiempo compartida por muchos otros.
-
17. Porque rompe con la idealización que en muchas ocasiones hay acerca de los niños y adolescentes que tienen Síndrome de Down.
-
18. Es un magnífico libro informativo que adentra al lector en el mundo de la anatomía humana.
-
19. Basado en el relato del Simurg, es un libro precioso, tanto por sus ilustraciones como por las reflexiones que convoca.
-
20. Un poco perverso, este cómic permite adentrarse al lector en el mundo de los piratas.
-
21. Es un catálogo magnífico y actualizado de los mitos y leyendas colombianos.
-
22. Un gran entramado de relatos, al mejor estilo de Las mil y una noches. Es relevante porque aunque los relatos se pueden leer de manera independiente, la metahistoria les brinda otro propósito. Además, por el hecho de ser un entramado, le exige más al lector.
-
23. Es relevante para los lectores de habla hispana porque les permite ver como el lenguaje también es un arma.
-
24. Es un libro para muchas edades y muchas capas. Exige y al mismo tiempo le permite al lector fascinarse con el lenguaje.
-

-
25. Magnífico catálogo de personajes históricos y ficticios que rescata el valor de las mujeres dentro de las historias.
-
26. Porque la brutalidad de la guerra siempre nos acecha, sin importar la edad, sin importar el lugar.
-
27. Hermoso libro de poesía que exige al lector una lectura más atenta y profunda.
-
28. Invita a una distinción fuerte acerca de lo que es la realidad y lo que es la ficción.
-
29. Un maravilloso clásico en la historia de la LIJ narrado de manera magistral.
-
30. De nuevo el tema de la rabia en la ficción. Permite al lector identificarse tanto en el papel de la víctima como del victimario.
-
31. La magia de Tolkien en su máxima expresión. Este es el marco a la maravillosa saga de El señor de los anillos y El hobbit. Permite además hacer una comparación entre la mitología y la fantasía.
-
32. Esta trilogía es una puesta a punto de la literatura épica latinoamericana, actualizando muchos de los mitos de las culturas precolombinas.
-
33. ¿Qué es una narración?, ¿cuál es la importancia de las historias para las personas, para la sociedad? Este libro se adentra de manera implícita –como la mejor literatura- en estas cuestiones.
-
34. No siempre las cosas han sido como las vemos. La medicina ha tenido una evolución que ha implicado adelantos técnicos y formas de conceptualizar al ser humano.
-
35. Hermosa forma de acercarse a relatos orientales desde una perspectiva muy occidental.
-
36. ¿Qué sucede cuando morimos?, ¿qué implica la muerte? Este relato alemán se adentra en un imaginario encuentro mediado con la muerte.
-
37. Porque la filosofía es abordable desde cualquier edad. Ver también Noche de tormenta (no incluido en el listado)
-
38. Una vuelta de tuerca a los cuentos de hadas de siempre que invitan a la risa permanente. Una muestra del mejor perverso Dahl.
-

39. Porque la vida no es un paraíso de mermelada.

40. Libro que exige al lector dada su contenido de ironía y referencias filosóficas.

41. Porque no solo en palabras se puede narrar.

42. Porque es un relato magnífico que desnuda nuestra propia estupidez y crueldad.

43. Porque en cualquier momento nos enfrentaremos a nuestra muerte o a la de un ser querido. Más allá de eso, se trata de un libro magníficamente escrito e ilustrado.

44. Porque no siempre estamos conforme con lo que somos. Porque en todo podemos cambiar, porque podemos pedir respeto acerca de lo que somos.

45. Porque es un relato magnífico, divertido y tierno.

46. Porque siempre es posible superar las limitaciones. Un buen representante de la narración epistolar.

47. Porque es un tema del que hay que hablar.

48. Porque a veces preferimos no sentir.

49. No comas renacuajos. Francisco Montaña. Porque el mundo está lleno de tristeza, brutalidad y dolor, y no debemos olvidarnos de ello.

Anexo 7. **Claudia Patricia Quintero**

Que tarea tan difícil la que nos pones con tu trabajo de grado, pero creo que pensar en esto es imprescindible y aunque un canon es demasiado complicado, porque cualquier elección implica un sesgo de época, político, ideológico, emocional, etc. Creo que uno de nuestros mayores problemas en el sistema educativo colombiano, es la carencia de sistema, y un sistema es necesario, da orden, establece un límite, que es necesario para romperlo, ajustarlo y hasta para que se pueda pelear con él. ¿Contra qué nos rebelamos si no existen unos invariantes para ello?

Lógicamente, el problema de elegir es lo que se deja por fuera, y lo que se deja en ocasiones es más por un asunto del olvido y recordar es un asunto del momento y del contexto, entonces lo que haya dejado por fuera, es sencillamente porque en los momentos en que fui completando esta lista, no logré hacer las conexiones en mi memoria para traerlos al presente, seguramente cuando te envié este documento y lo vuelva a leer, diré ¿y por qué no puse este?

Te envié tres listas, la primera de autores, que me parecen que tienen una obra copiosa, y que es necesario no abordar uno de sus textos, sino que cualquiera de sus obras, serán bienvenidas para estos niños y jóvenes.

Las segunda lista son de títulos de obras que considero no pueden faltar.

Y la tercera es pensando en que un canon también funda un componente de identidad para un país, y en el caso nuestro, ¿cuáles sería esos autores o esas obras de literatura infantil y juvenil que hay que leer? Así que igual que con la anterior, hice la lista de autores colombianos y de títulos de obras, Puede ser que encuentres repetición de autores entre una lista y otra.

Las listas de títulos la hice, generalmente cuando de ese autor me interesaba solo ese título.

Lo último es responderte sobre los criterios para esta elección.

La primera razón es que son libros, que leí y con los que me deleité, con ellos establecí vínculos, me conecté, pero esta no puede ser razón suficiente, el mundo literario es tan amplio, ancho y ajeno, y mi mundo es tan estrecho, pero no puedo recomendar algo que no he leído. Lo segundo es que son obras de un gran valor estético, la tercera porque proponen retos cognitivos para los lectores, ya sea por el lenguaje, porque rompieron con una época, porque responden las preguntas esenciales que nos hacemos los seres humanos, por los juegos narrativos, son obras complejas. Y la última razón es porque en algún momento de mi vida, las he abordado con mis estudiantes, y he podido conectar a los estudiantes con estas obras, he sentido que establezco vínculos con ellos y ellas a través de estas

lecturas. Incluyo también en este último criterio a mi hijo, pues también algunos de estos textos los escogí, porque cuando los leí con él, él ríe, lloró, o guardó silencio con ellos.

Primera lista: de AUTORES

Autores
1. Adela Bach
2. Alejandro Dumas
3. Allan y Janeth Ahlberg
4. Ana María Machado
5. Ana María Matute
6. Anthony Browne
7. Antonio Machado
8. Aquiles Nazoa
9. Arnold Lobel
10. Arthur Conan Doyle
11. Arturo Pérez Reverte
12. Augusto Monterroso
13. Brian Selznick
14. Clarice Lispector
15. Chris Van Allsburg
16. Charles Dickens
17. Charles Perrault
18. Christine Nöstlinger
19. C. S. Lewis
20. David Mackee
21. David Cherician
22. Elena Dreser
23. Edgard Allan Poe
24. Eduardo Galeano
25. Elsa Bornemann
26. Emilio Salgari
27. Erwin Mõser
28. Esopo

29. Fernando Alonso
30. Federico García Lorca
31. Juan Gedovius
32. Gabriela Mistral
33. George R. R. Martin
34. Gianni Rodari
35. Hans Cristian Andersen
36. Homero
37. H.P. Lovecraft
38. Horacio Quiroga
39. Ian Falconer
40. Isaac Asimov
41. Isol
42. Ivar Da Coll
43. Jacob y Whilhem Grimm.
44. Jack London
45. J.K. Rowling
46. Javier Sáez Castan
47. Jimmy Liao
48. Jorge Luis Borges
49. José Martí
50. Juan José Arreola
51. Julio Cortázar
52. Julio Verne
53. Jutta Bauer
54. Katherine Paterson
55. Keiko Kasza
56. Lane Smirh y John Sciezca
57. Leo Lionni
58. Liniers. Ricardo Siri
59. Ligya Bojunga
60. Liliana Bodoc.
61. María Helena Walsh.

62. María Fernanda Heredia
63. María Teresa Andrueto
64. Marie Gripe
65. María García Esperon
66. Marina Colasanti
67. Mario Benedetti
68. Marjame Sartrapi
69. Mark Twain
70. Maurice Sendak
71. Max Veltius
72. Mem Fox
73. Michael Ende
74. Monique Zepeda
75. Olivers Jeffers
76. Oscar Wilde
77. Pablo Bernasconi
78. Pablo Neruda
79. Paula Bombara
80. Peter Sís
81. Quino
82. Ray Bradbury
83. Roalh Dalh
84. Robert Louis Stevenson
85. Robertto Inocenti
86. Ruyard Kipling
87. Saki
88. Silvia Schujer.
89. S Marshak. Y V. Lebedev.
90. Satoshi Kitamura
91. Shau Tan
92. Tolkien
93. Tolstoi
94. Tomie de Paola

-
95. Tomi Urenger
-
96. Tony Ross
-
97. Wolf Elbruhc
-
98. Las historias de Fray Cesáreo de Armellada
-

Segunda lista, se trata de poner libros, no se trata de leer la obra de ese autor, sino de que existen escritores que tienen un gran título que fue su obra excelsa y consideré que debía ser parte de este canon. Entonces pongo el nombre del libro y su autor.

Obras

1. Adivina cuánto te quiero. Sam MacBratney y Anita Jeram
 2. Al sur de la Alameda. Diario de una toma. Lola Larra y Vicente Reina Montes.
 3. **Alicia** en el País de las maravillas. Lewis Carroll
 4. Aventuras de La mano negra. **Hans Jürgen Press**
 5. Calila y Dimna. Anónimo
 6. Carta al Padre. Frank Kafka
 7. Cartas Escritas con plumas y pelos. Philippe Lechermeier y Delphine Perret.
 8. Cuaderno de Elefantes. De Alfred H. Sullivan. Por Daniel Monedero.
 9. Cuba. Cuaderno de Viajes. Enrique Flores-
 10. Cuento Negro para una negra noche. Clayton Bess.
 11. Cui cui cuidado. Animales Al volante. Marilym Pérez y María Elena Repiso.
 12. De noche en la calle. Pilar Lago.
 13. Dos tontos sentados cada uno en su barril. Ruth Rocha.
 14. El maravilloso mago de Oz. Lyman Frank Baum
 15. El Arenque Rojo. Gonzalo Moure trenor.
 16. El cascanueces. Ernst Theodor Amadeus Hoffman
 17. El conejito de Felpa. [Margarite Williams Bianco](#)
 18. El congreso de los animales
 19. El diario de Ana Frank.
 20. El diario de la caja de Fósforos. Paul Fleischman
 21. El enemigo. David Cali. Serge Bloch.
 22. El grufalo. Julia Donaldson y Alex Shaffer
 23. El jardín secreto. [Frances Hodgson Burnett](#)
-

24. El lugar más bonito del mundo. Anne Cameron.
25. El maravilloso viaje de Nils Holgersson, de Selma Lagerlöf
26. El miedo en el espejo: una crónica del terremoto de Chile.
27. El misterio que viste y calza. Catalina Kunhe Peimbert.
28. El Oso que no lo era. Frank Tashlin
29. El perfume. Patrick Suskind.
30. El principito. Antoine Exupery.
31. El pudín mágico. Norman Lindsay.
32. El robo de las Aes. Gonzalo Canal Ramírez
33. El viento en los Sauces. Kenneth Grahame
34. Frankenstein. Mary Shelley
35. Jesús Betz. Fred Bernard y Françoise Roca.
36. Julia la niña que tenía sombrero de niño. Bruel Christian y Anne Bosellec.
37. La historia del gato manchado y la golondrina Sinha: Una historia de amor/La pelota y la red. Jorge Amado.
38. La Brujita Atarantada. Eva Furani
39. La calle es libre. Kurusa.
40. La colección completa de los libros en clave de sol. De la editorial Ekaré
41. La composición. Antonio Skármeta.
42. La doble historia de un vaso de leche. Menena Cottin.
43. La guerra de almohadas más grande del mundo. Vincent Cuvillier.
44. La ladrona de libros.
45. La pequeña oruga glotona. Eric Carle.
46. La pequeña tejedora de historias. Agnes de Lestrade y Marie Caudry.
47. La revelación del Santo Bruno. Tres Seymour.
48. La sorpresa de Nandi. Elieen Browne.
49. La telaraña de Charlotte. Evelyn White
50. La venganza de la Vaca. Sergio Aguirre
51. Las aventuras de Pinocho. Carlo Collodi
52. Las aventuras de Tintin. Hergé.
53. Las aventuras del Barón Munchausen. Rudolf Erich Raspe
54. Lloro por la tierra. Mildred Taylor.
55. Lo misterioso, lo sorprendente y lo insólito y pare de contar. Juegos de palabras. Maité Dautant.

56. Los años de Allende. Carlos Reyes y Rodrigo Elguetta.
57. Los jefes y los cachorros. Mario Vargas Llosa
58. Maus. Art Spiegelman
59. Max y Moritz. Una historieta en siete travesuras. Wilhelm Busch
60. Mi planta de Naranja Lima. José Mauro Vasconcelos.
61. Mike Mulligan y su máquina maravillosa. Contado e ilustrado por Virginia Lee Burton.
62. Nada. Janne Teller.
63. No hice la tarea porque... David Cali y Benjamin Chaud.
64. Ojos de Perro Siberiano. Antonio Santa Ana
65. Orejas de Mariposa. Luisa Aguilar y Andre Neves
66. Oscuro muy oscuro. Ruth Brown.
67. Otra vuelta de tuerca. Henry James
68. Pasa un tren. Donald Crews.
69. Peter Pan. Matthew Barrie.
70. Platero y yo Juan Ramón Jiménez.
71. Por cuatro esquinitas de nada. Jerome Ruillier.
72. Pollo Repollo. Jan Ormerod.
73. Pulgarcito. Rebeca Dautremer
74. Rebeldes. Susan Hinton
75. Rebelión en La Granja. George Orwell
76. Rompecabezas
77. Siempre te querré Pequeñín. Debbi Gliori.
78. Tres amigos/ La liebre con la nariz roja/ Helme Heine.
79. Un poema para curar un pez. Jean Pierre Simeon y Olivier Tallec.
80. Vamos a cazar un Oso. Michael Rosen y Helen Oxenbury.
81. Vampiro a mi pesar. Andreu Martín
82. Winny The Pooh. A.A. Milne.
83. Yo. Phippie Waechter

Tercera lista, Autores colombianos

1. Albeiro Echevarría
2. Andrés Caicedo

3. Alfredo Molano.
4. Claudia Rueda
5. Celso Román
6. David Sánchez Juliao
7. Dipacho
8. Eduardo Caballero Calderón
9. Evelio José Rosero
10. Fanny Buitrago
11. Gabriel García Márquez
12. Gloria Cecilia Díaz
13. Gonzalo España
14. Harold Kremer
15. Héctor Abad Faciolince
16. Horacio Benavides
17. Irene Vasco
18. Jairo Aníbal Niño
19. Jairo Buitrago
20. Jairo Ojeda
21. Laura Restrepo
22. Lizardo Carvajal Malaika El pájaro de los mil cantos El aviario El vendedor de Sandía La escuela
23. Mary Grueso
24. María Mercedes Carranza
25. María del Sol Peralta
26. Pilar Lozano
27. Rafael Pombo
28. Tomás Carrasquilla
29. Triunfo Arciniegas
30. William Ospina al menos algunos ensayos con los jóvenes de noveno.
31. Yolanda Reyes

Obras de autores colombianos

-
1. Calidez. Camilo Aguirre.

 2. Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano. Editorial Intermedio Editores.

 3. El año en que nos volvimos todos un poco locos. Marco Antonio de la Parra.

 4. El día de la mudanza. Pedro Badran

 5. El libro de los Ojos. Ricardo Silva Romero Tragaluz.

 6. El pelaito que no duró nada. Victor Gaviria.

 7. El príncipe Tulicio. Alfredo Vanín.

 8. El rojo era el color de mamá. Gerardo Meneses

 9. La casa de Elisa. Nora Cecilia Navas.

 10. La niña Calva. Jorge Franco.

 11. La obra de Territorios Narrados del MEN

 12. La Siempre viva. Miguel Torres.

 13. La vorágine. José Eustasio Rivera.

 14. Las décimas de la Mangleria. Benildo Castillo.

 15. Las historias de tío tigre y tío conejo.

 16. Los Once. Editorial La laguna.

 17. Manual de Pelea. Andrés Burgos.

 18. Narraciones Indígenas de la Sierra. Addy Martinez de Llano.

 19. No comas renacuajos. Francisco Montaña Ibáñez.

 20. Paraguas de María Villa.

 21. Que no me miren. Ricardo Silva Romero. Tragaluz.

 22. Recuerdas Juana. Helena Iriarte

 23. Rojo Sombra. Gabriel Arciniegas.

 24. Se va el caimán. Patricia Acosta.

 25. Vai ven. Juan Carlos Restrepo Vivas. Tragaluz. Editores.

Anexo 8. Carlos Sánchez Lozano

Querida Myriam, gracias por la invitación a conversar sobre canon y literatura infantil y juvenil. Los dos conceptos (canon y LIJ) son complejos y la determinación de su episteme genera discusiones y debate, por lo que podemos dominarlos conceptos en construcción.

Yo quisiera aportar los hitos de la literatura infantil colombiana entre 1980 y 2000 (va en archivo adjunto), que es en lo que he trabajado, es decir, en analizar un periodo que nos ayude a determinar cómo se alcanzó la "mayoría de edad" (en palabras de Kant) de esa literatura, y los mecanismos que utilizó para lograr esa madurez, visible en su desarrollo posterior a lo largo de lo que va corrido del siglo XXI.

Ahora, un listado de obras canónicas para leer con los niños y jóvenes en educación básica es un tema todavía más complejo porque aquí entran en juego conflictos que van más allá de lo literario. En principio, cada escuela, cada institución educativa, es diferente, al igual que los hábitos de lectura de sus estudiantes, lo que hace que cambien las perspectivas de lo que se espera de la lectura literaria.

Los PEI de cada colegio tienen orientaciones diferentes, lo que vuelve complejo la idea de un canon único. Pensemos en esto: en una escuela en Samaniego (lugar que ha sufrido el conflicto armado) se hace énfasis en la recuperación de la tradición oral como base del patrimonio cultural de la región. ¿Tendría sentido leer a Roald Dahl, o es mejor leer los cuentos de hadas de los Grimm, o leer una novela sobre la vida de un niño guerrillero como es *Era como mi sombra*? Solo la comunidad de docentes interesados lo saben y tendrían que decidir con la ayuda de otros mediadores como bibliotecarios o promotores de lectura.

Lo que dicen los gurús de la crítica hay que mirarlo con reservas, porque ellos hacen énfasis en lo "estético" y a mí por ejemplo me interesa la contextualización de los textos y la reacción de los receptores.

Vale, para no alargar más el correo y comenzar el debate, incluyo otro listado de libros de LIJ de primaria y secundaria (van en adjunto) que he utilizado en talleres con docentes de varias zonas del país. Algunos títulos suscitan acuerdos y otros, menos conocidos, asombro o a veces temor.

Qué comience el diálogo.

Va un abrazo para ti y para tu estudiante interesada en el tema.

Carlos

Twitter: [@cslozano1](https://twitter.com/cslozano1)

Blog Escritores: cslozano.wordpress.com

Academia.edu: <http://bit.ly/1cxp4Z9>

Facebook: <http://on.fb.me/1NWgK3x>

Se incluyen entonces, en primer lugar la selección incluida en el artículo:

“Hacia la mayoría de edad: una aproximación a los hitos de la literatura infantil y juvenil colombiana 1950 – 2000”. En: Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana. Coord. Robledo, Beatriz Helena. 2013.

Hitos de la Literatura Infantil Colombiana

Hitos de la Literatura Infantil Colombiana (1950-2000)		
Autores	Obra	Tipología /Año
1. Álvarez, Cesar Santiago y Álvarez, Iván Darío	Los héroes que vencieron todo menos el miedo	Teatro / 1996
2. Berdella de la Espriella, Leopoldo	Juan Sábalo	1997
3. Canal Ramírez, Gonzalo	El robo de las Aes	1983
4. Coll, Ivar Da	Chigüiro y el lápiz	1985
5. Díaz, Gloria Cecilia	El sol de los venados	1991
6. Jaramillo Agudelo, Darío	Antología de lecturas amenas	1988
7. Niño, Jairo Aníbal	La alegría de querer	1996
8. Reyes, Yolanda	El terror de sexto B	1995
9. Robledo, Beatriz Helena	Antología de poesía colombiana para jóvenes	2001
10. Román, Celso	Los animales domésticos y electrodomésticos	1997
11. Rosero, Evelio José	Cuchilla	2000
12. Ruiz, Clarisa	Palabras que me gustan	1987
13. Vasco, Irene	Conjuros y sortilegios	1990

Y a continuación, en un consolidado (preescolar a once) los listados que hacen parte de los dos documentos adjuntos:

PLAN LECTOR

Desarrollo y consolidación de una cultura lectora en el aula

PREESCOLAR - A ONCE

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

Narrativa

1. *Chigüiro y el lápiz* (Ivar da Coll, Babel Libros. Chigüiro es una serie bellísima para niños que todavía no decodifican alfabéticamente).
2. *Tengo miedo* (Ivar da Coll, Babel)
3. *Formas* (Claudia Rueda)
4. *El señor José Tomillo* (Ivar da Coll, SM)
5. *No, no fui yo* (Ivar da Coll, Alfaguara)
6. *Nadie quiere jugar conmigo* (Gabriel Keselman, Editorial SM, colección Barco de vapor blanca)
7. *Julieta y su caja de colores* (Carlos Pellicer López, Editorial Fondo de Cultura Económica)
8. *El oso que no lo era* (Frank Tashlin, Editorial Alfaguara)
9. *El jajilé azul* (Ursula Wolfel. Ediciones SM)
10. *Historias de ratones* (Arnold Lobel, Editorial Alfaguara)
11. *¿Quién quiere adoptarme?* (Fina Casalderrey. Ediciones SM)
12. *Elmer, el elefante* (David McKee. Colección. Editorial Alfaguara tiene unos títulos y otros Editorial Fondo de Cultura Económica)
13. *Donde nacen los monstruos*, (Maurice Sendak, Editorial Alfaguara)
14. *Willy el tímido* (Antony Brown (Mirar Cartagena)
15. *Hans Christian Andersen* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
16. *Charles Perrault* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
17. *Oscar Wilde* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
18. *Olivia no sabe perder* (Elvira Lindo. Ediciones SM)
19. *José Martí* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
20. *Abuelita aventurera* (Ana María Machado. Ediciones SM)
21. *J. y W. Grimm* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
22. *Rafael Pombo. Personajes con diversos trajes* (SM)
23. *Cosas que me gustan* (Anthony Brown)
24. *Cuentos para leer antes de dormir* (Fabio Silva Vallejo. Editorial Panamericana)

Poesía

25. *El libro de Antón Pirulero* (Rondas, nanas, canciones, adivinanzas y poemas para niños recopilados por Antonio O. Rodríguez. Editorial Panamericana)
26. *Trabalenguas* (David Chericcián, Editorial Panamericana)
27. *Ronda que ronda la ronda* (Olga Lucía Jiménez. Juegos y cuentos infantiles de Colombia. Editorial Panamericana)
28. *Isla de versos* (Selección de Sergio Andricaín, Editorial Magisterio. Poemas para niños)
29. *Escuela y poesía* (Sergio Andricaín, Selección de poesía para niños. Editorial Magisterio)
30. *Conjuros y sortilegios* (Irene Vasco, Editorial Panamericana)

Teatro

31. *Los héroes que vencieron todo menos el miedo-Títeres* (César Santiago e Iván Darío Álvarez. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
32. *Juguetes de salón-* El teatro de los niños (Varios autores. Editorial Tres Culturas)

Libros científicos para niños

33. *El día que naciste* (Robie H. Harris. Editorial Serres)
34. *De dónde vienen los dinosaurios* (Varias editoriales tienen material para niños).

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

GRADOS SEGUNDO Y TERCERO

Narrativa

35. *Camino a casa* (Jairo Buitrago. Rafael Yocteng. FCE)
36. *Cambios* (Anthony Brown, Editorial Fondo de Cultura Económica)
37. *Medias dulces* (Ivar da Coll, Editorial Norma, Torre roja)
38. *Franz se enamora* (Cristine Nöstlinger, Editorial Norma, Colección Torre roja)
39. *La peor señora del mundo* (Francisco Hinojosa, Editorial Fondo de Cultura Económica)
40. *León Tolstoi* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
41. *Yo, Mónica y el Monstruo* (Antonio Orlando Rodríguez, Editorial Colina).
42. *El niño que pasaba desapercibido* (Óscar Rodríguez. Ediciones SM)
43. *El árbol triste* (Triunfo Arciniegas. Ediciones SM)
44. *Animales domésticos y electrodomésticos* (Celso Román, Panamericana)

45. **Zoológico** (Anthony Brown, Editorial Fondo de Cultura Económica)
46. **Los casibandidos que casi se roban el sol** (Triunfo Arciniegas, Editorial Fondo de Cultura Económica)
47. **Marita no sabe dibujar** (Monique Zepeda, Editorial Fondo de Cultura Económica)
48. **Lobito aprender a ser malo** (Ian Whybrow. Ediciones SM)
49. **El secreto de Lena** (Michael Ende, Ediciones SM)
50. **José Martí** (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
51. **La tonina enamorada-Leyendas de los Piapoco y emberá** (Mariana Avilán, Editorial Magisterio)
52. **La escoba de la viuda** (Chris Van Allsburg, Editorial Fondo de Cultura Económica)
53. **Apreciado Ronaldo** (Flavio Carneiro. Ediciones SM)
54. **Los tres bandidos** (Tomi Ungerer, Editorial Alfaguara)
55. **El último viaje de Lupita López** (Triunfo Arciniegas, SM)
56. **Se vende mamá** (Care Santos, SM)

Poesía

57. **El mundo del revés** (María Elena Walsh, Editorial Alfaguara)
58. **El libro de Antón Pirulero** (Rondas, nanas, canciones, adivinanzas y poemas para niños recopilados por Antonio O. Rodríguez. Editorial Panamericana)
59. **Trabalenguas** (David Chericían, Editorial Panamericana)
60. **Ronda que ronda la ronda** (Olga Lucía Jiménez. Juegos y cuentos infantiles de Colombia. Editorial Tres Culturas-Editorial Panamericana)
61. **Isla de versos** (Selección de Sergio Andicaín, Editorial Magisterio. Poemas para niños)
62. **Escuela y poesía** (Sergio Andricaín, Selección de poesía para niños. Editorial Magisterio)
63. **Conjuros y sortilegios** (Irene Vasco, Editorial Panamericana)
64. **Si ves un monte de espumas y otros poemas** (Antología de poesía infantil hispanoamericana. Compiladora Ana Garralón. Editorial Anaya, distribuye Editorial Educar)
65. **Así somos** (Beatriz Helena Robledo. Ediciones B) Fabúlas, comidas, chistes, mitos colombianos.
66. **Lima, limita, limón** (Manuel Peña, SM)

Teatro

67. *Los héroes que vencieron todo menos el miedo*-Títeres (César Santiago e Iván Darío Álvarez. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
68. *El pirata de la pata de palo* (Triunfo Arciniegas, Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
69. *Mambrú se fue a la guerra* (Triunfo Arciniegas. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
70. *Juguetes de salón*- El teatro de los niños (Varios autores. Editorial Tres Culturas-Editorial Panamericana)

Historietas

71. *Las aventuras de Tintín* (Hergé, Editorial Juventud)

Revistas para niños

72. Revista Dini
73. Semana Jr.

Libros científicos para niños

74. *La clonación, El efecto invernadero, Cómo es la Tierra* (Editorial Parramón, distribuye Editorial Norma)
75. *Cómo se hacen las cosas* (Editorial Anaya, distribuye Editorial Educar)

Diccionarios

76. *Clave. Diccionario Didáctico Escolar*. Ediciones SM

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

GRADOS CUARTO-QUINTO

Narrativa

77. *El terror de sexto B* (Yolanda Reyes, Editorial Alfaguara)
78. *¡Silencio niños!* (Ema Wolf, Editorial Norma. Colección Torre azul)

79. *El mordisco de la medianoche* (Francisco Leal. Ediciones SM)
80. *Apreciado Ronaldo* (Flavio Carneiro. Ediciones SM)
81. *Cuentotopos de Gulubú* (María Elena Walsh, Editorial Alfaguara)
82. *La composición* (Antonio Skármeta-Alfonso Ruano, Editorial Ekaré)
83. *Voces en el parque* (Anthony Brown, Editorial Fondo de Cultura Económica)
84. *Oscar Wilde* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
85. *Patricio Pico y Pluma en la extraña desaparición del doctor Bonett* (María Inés McCormick. Ediciones SM)
86. *León Tolstoi* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
87. *No comas renacuajos* (Francisco Montaña. Babel)
88. *Los siete mejores cuentos colombianos* (José Luis Díaz Granados. Norma)
89. *La escoba de la viuda* (Chris Van Allsburg, Editorial Fondo de Cultura Económica)
90. *El capitán Calzoncillos y el perverso plan del profesor Pipicaca* (Dav Pilkey. Ediciones SM)
91. *Muertos de susto* (María Fernanda Paz, Editorial Alfaguara)
92. *Charlie y la fábrica de chocolate* (Roald Dahl, Editorial Alfaguara)
93. *Los secretos de Hafiz Mustafá* (Francisco Leal Quevedo, SM)
94. *Cuchilla* (Evelio Rosero Diago. Editorial Norma. Colección Torre azul)
95. *Toby* (Graciela Cabal, Editorial Norma, Colección Torre azul)
96. *Cuentos para jugar* (Gianni Rodari, Editorial Alfaguara)
97. *Cuentos de piratas, corsarios y bandidos* (Coedición latinoamericana. Editorial Norma)
98. *El valle de los cocuyos* (Gloria Cecilia Díaz. Ediciones SM)
99. *Leyendas populares de Colombia* (Javier Ocampo López. Editorial Plaza y Janés)
100. *Bisa Bea, Bisa Bel* (Ana María Machado. Editorial Fondo de Cultura Económica)
101. *El cuaderno de Pancha* (Monique Zepeda. Ediciones SM)
102. *Pelea en el parque. El sueño de Pancha* (Evelio Rosero, SM)
103. *El tesoro de Barracuda* (Llanos Campos, SM)
104. *Jack Stalwart. El misterio de la Mona Lisa* (Elisabeth Singer, SM)
105. *Muertos de susto* (María Fernanda Paz Castillo, Alfaguara)

Poesía

106. *El mundo del revés* (María Elena Walsh, Editorial Alfaguara)
107. *El libro de los chicos enamorados* (Elsa Isabel Bornemann, Editorial Norma. Colección Torre azul)

108. *El rock de la momia* (Antonio Orlando Rodríguez. Panamericana)
109. *La alegría de querer* (Jairo Aníbal Niño, Editorial Panamericana)
110. *Por caminos azules*. Antología de poesía infantil (Jaime García Padrino y Lucía Solana. Editorial Anaya, distribuye Editorial Educar)
111. *Música y poesía para niños* (Alfonso García. Everest)

Teatro

112. *La piedra de la felicidad* (Carlos José Reyes. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
113. *Los héroes que vencieron todo menos el miedo* (César Santiago e Iván Darío Álvarez. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
114. *Mambrú se fue a la guerra* (Triunfo Arciniegas. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)
115. *Juguetes de salón-* El teatro de los niños (Varios autores. Editorial Tres Culturas- Editorial Panamericana)

Historietas

116. *Las aventuras de Tintín* (Hergé, Editorial Juventud).
117. *Heriberto y las mujeres* (Daniel Rabanal, Editorial El Sello)

Revistas para niños

Revista Dini

Semana Jr.

Libros científicos para niños

118. *Mi gran libro de la ciencia* (Simon Mungford. Castillo)
119. *El cuerpo humano* (Miranda Smith. Panamericana)
120. *Planeta Tierra. Planeta vida* (Javier Cajiao. Ediciones B)
121. *Estrella y planetas* (Mike Goldsmith. Panamericana)

122. *La clonación, El efecto invernadero, Cómo es la Tierra* (Editorial Parramón, distribuye Editorial Norma)
123. *Cómo se hacen las cosas* (Editorial Anaya, distribuye Editorial Educar)

Libros de geografía colombiana (informativos)

124. *Lugares fantásticos de Colombia* (Irene Vasco. Ediciones B)
125. *Así vivo yo*. Pilar Lozano (Random House)

Diccionarios

126. *Didec. Diccionario Didáctico Escolar*. Ediciones SM
127. *Mi primer Larousse de lo que es* (Larousse)
128. *Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española*
129. *Diccionario Enciclopédico* (Puede el de Editorial Norma, el Larousse o el de Editorial Océano)

Otro tipo de libros

130. *Colombia viva* (Fascículos de El Tiempo)

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

GRADOS SEXTO-SÉPTIMO

Narrativa

131. *La luna en los almendros* (Gerardo Meneses, SM)
132. *El terror de sexto B* (Yolanda Reyes, Editorial Alfaguara)
133. *Harry Potter y el prisionero de Askaban* (Jane Rowling, Editorial Emecé)
134. *Me dicen Sara Tomate* (Jean Ure. Colección Zona Libre. Ed. Norma).
135. *Matilda* (Roal Dahl, Editorial Alfaguara)
136. *El mordisco de la medianoche* (Francisco Leal Quevedo, SM)
137. *La niña que me robó el corazón* (Fabio Barragán. Ediciones SM)
138. *Catalina Seguridad* (Patrick Modiano, Panamericana)

139. *El sol de los venados* (Gloria Cecilia Díaz, SM)
140. *Mi amigo inglés* (Luisa Noguera. Ediciones SM)
141. *Ella es la muerte* (Luisa Noguera, Panamericana)
142. *La bolsa amarilla* (Lygia Bojunga, Editorial Norma, colección Torre azul)
143. *Mi amigo el pintor* ((Lygia Bojunga, Editorial Norma, colección Torre azul)
144. *Pelea en el parque. El sueño de Tacha* (Evelio Rosero, Ediciones SM)
145. *La hija del espantapájaros* (María Gripe, Editorial SM, Colección Barco de vapor)
146. *Preocupados.com* (Jacqueline Wilson. Ediciones SM)
147. *El abogado del marciano* (Marcelo Birmajer, Editorial Norma. Colección Zona Libre)
148. *Cuentos de fútbol* (Varios autores. Editorial Magisterio)
149. *Cómo escribir realmente mal* (Anne Fine. Ediciones SM)
150. *Cuentos fantásticos* (Varios autores. Editorial Magisterio)
151. *La hija del vampiro* (Triunfo Arciniegas. Ediciones SM)
152. *Cuentos de piratas, corsarios y bandidos* (Coedición latinoamericana. Ed Norma)
153. *Edgar Allan Poe* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
154. *Lili, Libertad* (Gonzalo Moure. Ediciones SM)
155. *Rudyard Kipling* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
156. *Horacio Quiroga* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
157. *Días de rock de garaje* (Jairo Buitrago, SM)
158. *Konrad, el niño que salió de una lata de sardinas* (Christine Nöstlinger, Editorial Alfaguara)
159. *El cetro del niño rey* (Albeiro Echavarría, SM)
160. *Alicia en el país de las maravillas* (Lewis Carroll. Traducción de Mercedes Guhl. Editorial Panamericana)
161. *La historia interminable* (Michael Ende, Editorial Alfaguara)
162. *Leyendas populares de Colombia* (Javier Ocampo López. Editorial Plaza y Janés)
163. *Momo* (Michael Ende. Editorial Alfaguara)
164. *Siete reporteros y un periódico* (Pilar Lozano Carballo. Ediciones SM)

Poesía

165. *Antología de poesía colombiana para jóvenes* (Beatriz Robledo, Alfaguara)

166. *El libro de los chicos enamorados* (Elsa Isabel Bornemann. Editorial Norma. Colección Torre azul)
167. *La alegría de querer* (Jairo Aníbal Niño, Editorial Panamericana)

Teatro

La piedra de la felicidad (Carlos José Reyes. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)

Los héroes que vencieron todo menos el miedo (César Santiago e Iván Darío Álvarez. Editorial Panamericana. Colección Primer acto)

Historietas

168. *Las aventuras de Tintín* (Hergé, Editorial Juventud).
169. *Garfield* (Jim Davis, Editorial Grijalbo).
170. *Mafalda* (Quino, Editorial La Flor).
171. *Calvin y Hobbes* (Bill Watterson).
172. *Asterix y Obelix* (Goscinny. Editorial Grijalbo)

Libros científicos para niños

173. *Palabras que me gustan* (Clarisa Ruiz, SM)

Cómo se hacen las cosas (Editorial Anaya, distribuye Editorial Educar)

Revistas para niños

Revista Dini

Semana Jr.

Libros de divulgación histórica (biográficos)

174. *Manuel Ancízar* (Yolanda Reyes, Editorial Panamericana-Colciencias)
175. *Alejandro López* (Irene Vasco, Editorial Panamericana-Colciencias)
176. *Manuel Uribe Ángel* (Pilar Lozano, Editorial Panamericana-Colciencias)

Diccionarios

177. *Didec. Diccionario Didáctico escolar (Ediciones SM)*
178. *Diccionario de la Real Academia Española (u otro que sea completo)*
179. *Ortografía de la lengua española (Real Academia)*
180. *Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española (Puede ser el excelente publicado por Editorial Ortells u otro, pero que sea más o menos completo)*
181. *Diccionario Enciclopédico (Puede el de Editorial Norma, el Larousse o el de Editorial Océano)*

Otro tipo de libros

182. *Colección internet* (Museos en internet, libros en internet, Música en internet, Mascotas en internet, etc. Editorial Norma)

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

GRADOS OCTAVO-NOVENO

Narrativa

183. *Summer wine* (Juan Fernando Jaramillo, SM)
184. *Paso a paso* (Irene Vasco. Editorial Panamericana)
185. *El imperio de las cinco lunas* (Celso Román. Editorial Panamericana)
186. *Finis mundi* (Laura Gallego. Ediciones SM)
187. *Chocolate amargo* (Mirjam Pressler, Editorial Alfaguara)
188. *La hija del espantapájaros* (María Gripe. Ediciones SM)
189. *Los ojos del perro siberiano* (Antonio Santa Ana, Editorial Norma. Colección Zona Libre)
190. *Las visitas* (Silvia Schujer. Editorial Alfaguara)
191. *Flores blancas para papá* (Beatriz Robledo, SM)
192. *Edgar Allan Poe* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
193. *Horacio Quiroga* (Colección Cajón de cuentos. Editorial Panamericana)
194. *El ladrón* (Jan Needle, Editorial Fondo de Cultura Económica)
195. *Tres espejos. Espada* (Sebastián Vargas, SM)

196. *Cuentos colombianos de fin de siglo* (Compilación de Luz Mery Giraldo. Editorial Planeta)
197. *El anillo encantado* (María Teresa Andruetto, SM)
198. *Nuevo cuento colombiano 1975-1995* (Compilación de Luz Mery Giraldo. Editorial Fondo de Cultura Económica)
199. *Contante y sonante* (Kate Cann. Colección Zona Libre. Ed. Norma).
200. *El joven Lenon* (Jordi Sierra i Fabra, Editorial SM. Colección Barco de vapor. Distribuye Alianza Editorial)
201. *Nirvana. Una biografía de Kurt Kobain* (Jordi Sierra i Fabra, Editorial SM. Colección Barco de vapor. Distribuye Alianza Editorial)
202. *La bruja de abril y otros cuentos* (Ray Bradbury, Editorial SM. Distribuye Alianza Editorial)
203. *Antología del relato policial* (Editorial Vicens Vives. La distribuidora es Obras y Libros, en Bogotá.)
204. *Misa de gallo y otros cuentos* (Machado de Assis, Editorial Norma, Colección Cara y Cruz)
205. *Angelitos empantanados* (Andrés Caicedo. Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)
206. *El atravesado* (Andrés Caicedo. Editorial Norma. Colección Milenio)
207. *El aprendiz de mago y otros cuentos* (Evelio Rosero. Editorial Panamericana)
208. *El coronel no tiene quien le escriba* (Gabriel García Márquez. Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)
209. *Eso no me lo quita nadie* (Ana María Machado, Editorial Norma, Colección Torre amarilla)
210. *No comas renacuajos* (Francisco Montaña, Babel)

Poesía

211. *De todo corazón. 111 poemas de amor* (SM)
212. *Antología de poesía hispanoamericana* (selección de Jaime García Maffla. Editorial Panamericana)
213. *Antología de poesía colombiana para jóvenes* (Beatriz Robledo, Alfaguara)
214. *Poemas de amor* (Pablo Neruda, Cuadernillos de poesía de Editorial Panamericana)
215. *Poemas de amor* (Jaime Sabines, Editorial Planeta)

216. *Poesía* (Aurelio Arturo. Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)

Testimonio

217. *Esta ciudad que no me quiere* (Marta Ruiz. Relatos de jóvenes de Bogotá. Ed. Fescol – Cerec, 2002)

Teatro

218. *Aquí están pintados* (Evelio Rosero, Editorial Panamericana)
219. *Teatro juvenil* (Editorial Magisterio)

Historietas

Las aventuras de Tintín (Hergé, Editorial Juventud)

Garfield (Jim Davis, Editorial Grijalbo).

Mafalda (Quino, Editorial La Flor).

Calvin y Hobbes (Bill Watterson)

Asterix y Obelix (Goscinnny)

Revistas para adolescentes

Semana

220. *Ciencia e Innovación* (Revista de la Asociación para el Avance de la Ciencia)
221. *National Geographic*
222. *Enter* (Revista de computadores.)
223. *Newton* (Revista de ciencia)

Diccionarios

Diccionario de la Real Academia Española

Ortografía de la lengua española (Real Academia)

Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española (Ediciones Océano-práctico)

Diccionario Enciclopédico (Puede el de Editorial Norma, el Larousse o el de Editorial Océano)

224. *Gazaperas gramaticales* (Argos. Editorial Universidad de Antioquia)

Otro tipo de libros

Colección internet (Museos en internet, libros en internet, Mascotas en internet, Música en internet, etc. Editorial Norma)

225. *La voz de los hermanos mayores* (Clarisa Ruiz, SM)

226. *Los días del asombro* (Darío Jaramillo Agudelo y otros autores- Crónicas de ciudades colombianas, SM)

LIBROS, REVISTAS Y MATERIAL IMPRESO RECOMENDADO

GRADOS DÉCIMO-ONCE

Narrativa

Las lunas de Júpiter (Alice Munro, Random House)

Era como mi sombra (Pilar Lozano SM)

Diarios del CO2 2015 (Saci Loyd, SM)

Antología del relato policial (Editorial Vicens Vives)

Contante y sonante (Kate Cann. Colección Zona Libre. Ed. Norma).

Donde surgen las sombras (David Lozano. Ediciones SM)

Cuentos de amor (Varios autores. Editorial Panamericana)

Sueños intactos (Julia Mercedes Castilla. Ediciones SM)

Los años terribles (Yolanda Reyes, Editorial Norma, Colección Zona Libre)

Despegue (Javier Moreno, SM)

Campos de fresas (Jordi Sierra i Fabra, Ediciones SM)

Decamerón (Boccaccio. Ed Norma-Colección Milenio)

Loba (Verónica Murguía, SM)

El extraño caso del doctor Jekyll y Mr Hyde (R. L. Stevenson. Ed. Aguilar-Alfaguara)

Siempre con mis amigos (Ana María Machado. Ediciones SM)

La muerte de Iván Ilich (León Tolstoi, Editorial Norma, Colección Cara y Cruz)

Tres cuentos (Gustave Flaubert. Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)

Cuentos de humor negro (Saki. Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)

El proceso (Franz Kafka, Editorial Panamericana)

Rafaela (Mariana Furiasse. Ediciones SM)

Antología nocturna (Julio Paredes, Babel)

El túnel de cristal (María Gripe, Babel)

Ficciones (Jorge Luis Borges, Debolsillo RH)

Poesía

Antología poética (Luis de Góngora, Editorial RBA-Planeta – O publicada por otra editorial)

Antonio Machado-Antología poética (Editorial Vicens Vives. Distribuye Obras y Libros)

Miguel Hernández-Antología poética

Árbol adentro-Poesía (Octavio Paz. Editorial Seix Barral)

Tres poetas norteamericanos: Whitman, Williams y Dickinson (Editorial Norma. Colección Cara y Cruz)

Poemas eróticos (Cuadernillos de poesía. Editorial Panamericana).

Casa de estrellas (Javier Naranjo, Editorial Alfaguara)

Testimonio

Esta ciudad que no me quiere (Marta Ruiz. Relatos de jóvenes de Bogotá. Ed. Fescol – Cerec, 2002)

Libros de periodismo que interesan a los jóvenes

Colombia X (Germán Castro Caicedo. Editorial Planeta)

Rebusque mayor (Alfredo Molano. Editorial Alfaguara)

Grandes reportajes (Selección de Daniel Samper Pizano. Editorial Círculo de Lectores)

Con las manos en alto (Germán Castro Caicedo. Editorial Planeta)

Sentir que es un soplo la vida. -Crónicas periodísticas (Juan José Hoyos. Editorial Universidad de Antioquia).

Colombia amarga (Germán Castro Caicedo. Editorial Planeta)

Con todo el corazón. Testimonios sobre el sida (Alexandra Cardona. Círculo de Lectores)

Las guerras de la paz (Olga Behar. Editorial Planeta)

Quince años de mal agüero 1981-1996 (Antonio Caballero. Editorial La Hoja)

Historia de una esperanza (Laura Restrepo. Editorial Norma)

Los años del tropel (Alfredo Molano. Editorial Áncora)

Teatro

Teatro juvenil (Editorial Magisterio)

El alumno nuevo (Andrés Caicedo. Editorial Universidad del Valle. Se encuentra en la Librería Lerner norte)

Ahí están pintados (Evelio Rosero. Editorial Panamericana. Colección primer acto)

Comedias (William Shakespeare. Editorial RBA-Planeta. Traducción de José María Valverde)

Tragedias (William Shakespeare. Editorial RBA-Planeta. Traducción de José María Valverde)

La dama boba (Lope de Vega. Editorial RBA-Planeta. O publicada por otra editorial)

La vida es sueño (Pedro Calderón de la Barca. Editorial RBA-Planeta- O publicada por otra editorial)

Historietas

Las aventuras de Tintín (Hergé, Editorial Juventud).

Garfield (Jim Davis, Editorial Grijalbo. Lo venden en la Librería Lerner y en la Librería Nacional)

Mafalda (Quino, Editorial La Flor).

Calvin y Hobbes (Bill Watterson).

Asterix y Obelix (Goscinny. Editorial Grijalbo)

Revistas para adolescentes

Semana

Gatopardo (Revista de reportajes, entrevistas y crónicas periodísticas)

Ciencia e Innovación (Revista de la Asociación para el Avance de la Ciencia)

Enter (Revista de computadores)

Newton (Revista de ciencia)

National Geographic

Kinetoscopio (Revista de cine)

El malpensante (Revista de literatura)

Número (Revista de literatura y temas políticos y sociales)

Diccionarios

Diccionario de la Real Academia Española

Diccionario Panhispánico de dudas

Ortografía de la lengua española (Real Academia)

Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española (Océano-Práctico)

Manual de redacción de El Tiempo (Círculo de lectores)

Diccionario Enciclopédico (Puede ser el de Editorial Norma, el Larousse o el de Editorial Océano)

Gazaperas gramaticales (Argos. Editorial Universidad de Antioquia).

Otro tipo de libros

Colombia viva (Fascículos de El Tiempo)

Siglo XX a través de El Tiempo (Colección por fascículos)

Colección internet (Museos en internet, libros en internet, Música en internet, Mascotas en internet, etc. Editorial Norma)

Antología de lecturas amenas (selección de Darío Jaramillo Agudelo. Editorial Panamericana)

Anexo 9. Silvia Andrea Valencia

1.	La historia interminable. Ende, M.
2.	Pipi calzaslargas. Astrid Lindgren
3.	Sopa de Ratón Lobel, Arnold.
4.	Las brujas. Dahl, Roal.
5.	Las aventuras de Huckleberry Finn. Twain, Mark.
6.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas. Nostlinger, Christine.
7.	La invención de Hugo Cabret. Selznick, B.
8.	Un puente hasta Therabithia Paterson, K.
9.	Momo. Ende. M.
10.	Un elefante ocupa mucho espacio. Borneman, Elsa.
11.	El mago de oz. Baum, F.
12.	Alicia en el país de las maravillas y Alicia a través del espejo. Carroll, L.
13.	El Hobbit. Tolkien, J.R.R.
14.	Matilda. Dahl, Roald.
15.	La telaraña de Carlota. White, E. B.
16.	Soloman. García, Ramón.
17.	No comas renacuajos. Montaña. Francisco.
18.	El principito. Saint-Exupéry, A.
19.	Búho en casa. Lobel, Arnold.
20.	No, no fui yo. Ivar Da Coll.
21.	Camino a casa Buitrago Sergio; Yockteng Rafael.
22.	Los misterios del señor Burdick Allsburg, Chris.
23.	Niña bonita. Machado Ana María,
24.	El Túnel. Browne, Anthony.
25.	Zoológico. Browne, Anthony.
26.	Dos personas Chmielewska, Iwona.
27.	La caja azul Chmielewska, Iwona.
28.	Charlie y la fábrica de chocolates. Dahl, Roal.
29.	El oso que no lo era. Tashlin, Frank.
30.	El libro Triste Blake, Quentin.
31.	La isla. Greder, Armin.

32.	La cosa perdida Tan, Shaun.
33.	Cuentos en verso para niños perversos. Dahl, Roal.
34.	Confundiendo Historias Rodari, Gianni.
35.	El aprendizaje amoroso Bourget, Laetitia. Houdart, Emmanuelle.
36.	El cartero Simpático Ahlberg, Janet y Allan.
37.	Vamos a cazar un oso. Rosen, Michael.
38.	El pato y la muerte. Erlbruch, Wolf.
39.	Caperucita tal y como se la contaron a Jorge. Pescetti, Luis María.
40.	Preguntario Niño, Jairo Aníbal.
41.	Cuchilla. Rosero, Evelio José.
42.	La composición. Skármeta, Antonio.
43.	El sol de los venados. Díaz, Gloria Cecilia.
44.	Punto a punto. Machado, Ana María.
45.	El último Elfo. De mari, Silvana.
46.	El último Orco. De mari, Silvana.
47.	Los opuestoros 2 Schnetzer, Sebastián García.
48.	El enemigo. Cali, Davide; Bloch, Serge.
49.	Donde viven los monstruos. Sendak, Maurice.
50.	La sorpresa de Nandi. Browne, Eieleen.

Razones: Los libros sugeridos atendieron a un criterio fundamental: transforman a sus lectores. Las propuestas estéticas de los libros que propongo mueven subjetiva y creativamente a quién los lee. Obras como Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas o Pippi Calzas Largas dan una vuelta de giro a la concepción de “niño bueno” y reconocen los matices en la condición humana del niño, tal cual lo hicieran otros autores con anterioridad, pero su calidad literaria, su permanencia en el corazón de los lectores por tanto tiempo y su capacidad para cautivar a lectores contemporáneos, los hace vigentes y necesarios.

Obras colombianas como No comas renacuajos y Camino a casa, reflejan un problema social y político y los conectan directamente con el corazón de los lectores que se encontrarán más sensibles al conflicto externo o interno que estén enfrentando y están atentos a romper estereotipos.

Otros seleccionados, clásicos ya de la literatura infantil: Alicia, Momo, La historia interminable, El Hobbit, son puertas al mundo creativo de la mente y de sus posibilidades y repercusiones pragmáticas en un mundo político, afectivo, social y económico.

Los misterios del señor Burdick, El cartero simpático, La sorpresa de Nandi, Caperucita tal y como se la contaron a Jorge, son ejemplos de las bondades de la literatura infantil en cuanto logran reunir lenguajes como el gráfico para construir sentido y potenciar la capacidad creativa de los lectores que ya no solo leen palabras, sino formatos e imágenes.

Las anteriores son lecturas que “le pasan al lector” siguiendo los preceptos de Larrosa en *La experiencia de la lectura*, no son historias que pasan lejos, sin tocar de manera sensible y puntiaguda al lector, pasan por dentro y lo revuelven, lo tiran al mundo en otro estado, uno diferente, uno con los ojos más abiertos, con una mirada más crítica o más creativa. Son libros que permiten una “educación” estética, subjetiva y crítica del mundo, más allá de necesidades pedagógicas, lugares comunes, estereotipos y “políticas correctas”.

Apéndice F. Tablas para el análisis sobre el canon sugerido por los especialistas

A continuación se presenta en tablas una caracterización más detallada de las sugerencias realizadas por los especialistas consultados. Se especifica de la obra - cuando está incluido el título - su clasificación en un género y subgénero, detallando si pertenecen a la tradición oral y el lugar de la ilustración en el texto, así: Narrativa (cuento, álbum, narración gráfica, cuento de tradición oral, comic, fábula, fábula de tradición oral, novela, novela gráfica, mitos y leyendas de tradición oral,); Lírica (poesía, adivinanzas, (que fueron presentados en el marco teórico), así como su autor, de quien se indica su sexo, lugar de procedencia y algunos de sus reconocimientos a nivel mundial o premios representativos, de la siguiente manera: Nobel, Hans Christian Andersen (HCA), Clásico de la literatura adulta (CLA), Clásico de la literatura infantil y juvenil (CLIJ), Iberoamericano SM (ISM), Premio Nacional (Nal.), O (Otros premios o reconocimientos) y finalmente si no se encontró información de premios o reconocimientos de la obra o el autor se consignó (“No” o en su caso, “No aplica”).

Tabla 1. Descripción de las obras seleccionadas por Beatriz Actis

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / CLIJ / ISM / O / No / No aplica
1	¡Que viene el hombre de negro!	Nöstlinger, Christine	F	Fábula	Narrativa	Austria	1980 - 2017	HCA
2	A través del espejo y lo que Alicia encontró allí	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1850 - 1900	CLIJ
3	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1850 - 1900	CLIJ
4	Amor más poderoso	Accame, Jorge	M	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
5	Aventuras y desventuras de Casperro del Hambre	Montes, Graciela	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
6	Cuando el mundo era joven todavía	Schubiger, Jurg	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	O

7	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1945 - 1980	HCA
8	Dailan Kifki	Walsh, María Elena	F	Novela	Narrativa	Argentina	1945 - 1980	O
9	Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia	Wolf, Ema	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
10	El flautista de Hamelin. En: "Pepito y sus librerías"	Pelayo, Pepe	M	Cuento	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	O
11	El fútbol. En: "Los recreos del pequeño Nicolás"	Gosciny, René	M	Cuento	Narrativa	Francia	1945 - 1980	O
12	El gato que venía del cielo	Hiraide, Takashi	M	Novela	Narrativa	Japón	1980 - 2017	O
13	El idioma de los gatos	Holst, Spencer	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
14	El libro de los por qué	Rodari, Gianni	M	Poesía	Lirica	Italia	1980 - 2017	HCA
15	El misterio del conejo que sabía pensar	Lispector, Clarice	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	O
16	El señor Korbes quiere besar a Gallinita	Janosch	M	Álbum	Narrativa	Polonia	1980 - 2017	O
17	Gorila	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
18	Historia de un amor exagerado	Montes, Graciela	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
19	Hoja de papel	Hinojosa, Francisco	M	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
20	James y el durazno (melocotón) gigante	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
21	La abuela Solveig recoge objetos de la playa. En: "La sirena en la lata de sardinas"	Pausewang, Gudrun	F	Cuento	Narrativa	República Checa	1980 - 2017	O
22	La famosa invasión de Sicilia por los osos	Buzzati, Dino	M	Cuento	Narrativa	Italia	1900 - 1945	O
23	La gran Gilly Hopkins	Paterson, Katherine	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
24	La muerte y el rey	Colasanti, Marina	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	ISM
25	La verdadera historia de los tres cerditos	Scieszka, Jon	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O

26	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1945 - 1980	O
27	Las pinturas de Willy	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
28	Lejos como mi querer y otros cuentos	Colasanti, Marina	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	O
29	Lobo	Douzou, Olivier	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
30	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
31	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
32	Niña bonita	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
33	Solo y su sombra	Averbach, Mágara	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
34	Tutú Marambá	Walsh, María Elena	F	Poesía	Lirica	Argentina	1945 - 1980	O
35	Un puente hacia Terabithia	Paterson, Katherine	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
36	Willy el campeón	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
37	Willy el mago	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
38	Willy el soñador	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
39	Willy el tímido	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
40	Willy y Hugo	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
41	Yanka-Yanka	Hinojosa, Francisco	M	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O

Tabla 2. Descripción de las obras seleccionadas por Patricia Calonje Daly

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf, Ema	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
2.	¿Dónde está el pastel?	Tjong Khing, Thé	M	Álbum	Narrativa	Indonesia	1980 - 2017	O
3.	Ábrete grano pequeño	Benavides, Horacio	M	Adivinanzas	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Nal.
4.	Adivina cuánto te quiero	McBratney, Sam	M	Álbum	Narrativa	Irlanda	1980 - 2017	O
5.	Adivínalo si puedes	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	M	Poesía	Lirica	Cuba	1980 - 2017	No.
6.	Ahora no, Bernardo	McKee, David	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
7.	Algunos niños, tres perros y más cosas	Fariás, Juan	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	ISM
8.	Alí babá y los cuarenta ladrones	Anónimo		Cuento de tradición oral	Narrativa	Arabia	Hasta 1800	Trad.
9.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1850 - 1900	HCA
10.	Alicia para los más pequeños	Carroll, Lewis	M	Cuento	Narrativa	Gran Bretaña	1850 - 1900	HCA
11.	Aventuras de la “Mano Negra”	Jürgen Press, Hans	M	Novela gráfica	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	No.
12.	Buenas noches, Gorila	Rathmann, Peggy	F	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
13.	Camino a casa	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
14.	Caperucita Roja y otras historias	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
15.	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
16.	Chigüiro y el lápiz	Da Coll, Ivar	M	Narración visual	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
17.	Chigüiro, Abo y Ata	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM

18.	Chigiüiro, Rana, Ratón	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
19.	Cinco niños y eso	Nesbit, Edith	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	No.
20.	Cocorí	Gutiérrez, Joaquín	M	Novela	Narrativa	Costa Rica	1945 - 1980	Nal.
21.	Colombia, mi abuelo y yo	Lozano Carbayo, Pilar	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
22.	Como si el ruido pudiera molestar	Roldán, Gustavo	M	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
23.	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
24.	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
25.	Cuento negro para una negra noche	Bess, Clayton	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
26.	Cuentos al amor de la lumbre	Rodríguez Almodóvar, Antonio (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
27.	Cuentos completos de Hans Christian Andersen	Andersen, Hans Christian	M	Cuento	Narrativa	Dinamarca	1800 - 1850	CLIJ
28.	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Alemania	1800 - 1850	CLIJ
29.	Cuentos de Espantos y aparecidos	Uribe, Verónica	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Chile	1980 - 2017	Trad.
30.	Cuentos de la selva	Quiroga, Horacio	M	Cuento	Narrativa	Uruguay	1900 - 1945	CLIJ
31.	Cuentos de Mamá Gansa	Perrault, Charles (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Francia	Hasta 1800	CLIJ
32.	Cuentos del pícaro Tío Conejo	Jaramillo, Euclides	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	Trad.
33.	Cuentos desde el Reino Peligroso	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
34.	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, Roald	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
35.	Cuentos para dormir a Isabella	Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo	M	Cuento de tradición oral	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.

		González, Camilo y Revelo González, Carolina (Comp.)						
36.	Cuentos para niños de la Candelaria	Mujica, Elisa	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
37.	Cuentos pintados	Pombo, Rafael	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1850 - 1900	O
38.	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1945 - 1980	HCA
39.	Cuentos y leyendas de amor para niños	Camilo de Cuello, Lourdes (Editora)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Santo Domingo	1980 - 2017	No.
40.	Cuentos y leyendas de Colombia	Granados, José Luis (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
41.	Desencuentros	Liao, Jimmy	M	Álbum	Narrativa	China	1980 - 2017	O
42.	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
43.	Dragón	Roldán, Gustavo	M	Poesía	Lirica	Argentina	1980 - 2017	Nal.
44.	El aprendiz de mago y otros cuentos	Rosero Diago, Evelio José	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
45.	El árbol generoso	Silverstein, Shel	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
46.	El árbol rojo	Tan, Shaun	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	AL
47.	El árbol triste	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
48.	El cascanueces y el rey de los ratones	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)	M	Novela	Narrativa	Rusia	1800 - 1850	CLIJ
49.	El Cocuyo y la Mora. Cuento de la Tribu Pemón	Armellada, Fray Cesáreo	M	Cuento	Narrativa	Venezuela	1945 - 1980	Trad.
50.	El corazón y la botella	Jeffers, Oliver	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
51.	El corsario negro	Salgari, Emilio	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
52.	El dragón perezoso	Grahame, Kenneth	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	Trad.
53.	El faro del fin del mundo	Verne, Julio	M	Novela	Narrativa	Francia	1900 - 1945	CLIJ
54.	El gato manchado y la golondrina Sinhá. Una historia de amor.	Amado, Jorge	M	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	Nal.
55.	El globo	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL

56.	El gran libro del misterio: 13 historias con un final que no te esperas	Tello, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
57.	El Hobbit	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
58.	El hombre que plantaba árboles	Giono, Jean	M	Cuento	Narrativa	Francia	1945 - 1980	O
59.	El hombrecito de la luna	Ungerer, Tomi	M	Álbum	Narrativa	Francia	1945 - 1980	HCA
60.	El hombrecito de papel	Alonso, Fernando	M	Álbum	Narrativa	España	1945 - 1980	O
61.	El hombrecito vestido de gris y otros cuentos	Alonso, Fernando	M	Cuento	Narrativa	España	1945 - 1980	O
62.	El imperio de las cinco lunas	Román, Celso	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
63.	El jardín secreto	Hodgson Burnett, Frances	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
64.	El laberinto de los dioses	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	España	1980 - 2017	Trad.
65.	El libro de la selva	Kipling, Rudyard	M	Novela	Narrativa	India	1850 - 1900	Nobel
66.	Libro de nanas	Varios autores		Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No aplica
67.	El libro de oro de los niños	Uribe, Verónica	F	Cuento	Narrativa	Chile	1980 - 2017	Trad.
68.	El loto azul	Hergé	M	Comic	Narrativa	Bélgica	1900 - 1945	O
69.	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
70.	El mágico mundo de los dragones	Morales, Máximo	M	Seres fantásticos	Narrativa	Bolivia	1980 - 2017	No.
71.	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	CLIJ
72.	El maravilloso viaje de Nils Holgerson	Lagerlöf, Selma	F	Novela	Narrativa	Suecia	1900 - 1945	Nobel
73.	El milagro del oso	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA

74.	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
75.	El oso que no lo era	Tashlin, Frank	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
76.	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
77.	El pequeño topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Holzwarth, Werner	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
78.	El perro del cerro y la rana de la sabana	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
79.	El príncipe feliz y otros cuentos	Wilde, Oscar	M	Cuento	Narrativa	Irlanda	1850 - 1900	CLIJ
80.	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine	M	Novela	Narrativa	Francia	1900 - 1945	Nal.
81.	El reino del revés	Walsh, María Elena	F	Poesía	Lirica	Argentina	1945 - 1980	Nal.
82.	El rey mocho	Berenguer, Carmen	F	Cuento	Narrativa	Chile	1980 - 2017	O
83.	El secreto de Lena	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
84.	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
85.	El soldadito de plomo	Müller, Jörg	M	Álbum	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	HCA
86.	El terror de Sexto "B"	Reyes, Yolanda	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
87.	El valle de los Cocuyos	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
88.	El viaje de Anno	Anno, Mitsumasa	M	Álbum	Narrativa	Japón	1945 - 1980	HCA
89.	El viento en los Sauces	Grahame, Kenneth	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
90.	Eloísa y los bichos	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
91.	Emigrantes	Tan, Shaun	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	AL
92.	Entre dos lunas	Creech, Sharon	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
93.	Esto que ves es el mar	Janer Manila, Gabriel	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
94.	Ferdinando, el toro	Leaf, Munro	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	O
95.	Fernando Furioso	Oram, Hiawyn	F	Álbum	Narrativa	Japón	1980 - 2017	O
96.	Flicts	Alves Pinto, Ziraldo	M	Álbum	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	O

97.	Flon Flon y Musina	Elzbieta	F	Cuento	Narrativa	Polonia	1980 - 2017	No.
98.	Frederick	Lionni, Leo	M	Álbum	Narrativa	Holanda	1945 - 1980	Nal.
99.	Guillermo Jorge Manuel José	Fox, Mem	F	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
100.	Había una vez una...	Montes, Graciela	F	Picto-cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
101.	Hace tiempos	Carrasquilla, Tomás	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1900 - 1945	Nal.
102.	Hace muchísimo tiempo: cuentos, mitos y leyendas de América Latina	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	No.
103.	Hijos de la primavera. Vida y palabras de los indios de América	Tradición oral		Mitos y leyendas	Narrativa	México	1980 - 2017	Trad.
104.	Historias a Fernández	Wolf, Ema	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
105.	Historias de conejo y elefante	Roldán, Gustavo	M	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
106.	Historias de ratones	Lobel, Arnold Stark	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
107.	Historias de Winnie de Puh	Milne, Alan Alexander	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
108.	Hugo tiene hambre	Schujer, Silvia	F	Álbum	Narrativa	México	1980 - 2017	O
109.	Irulana y el ogro	Montes, Graciela	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
110.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1945 - 1980	HCA
111.	La abuelita de arriba, la abuelita de abajo	De Paola, Thomas Anthony	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
112.	La bolsa amarilla	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	HCA
113.	La bruja Yagá y otros cuentos. Cuentos Populares Rusos I	Afanásiev, Aleksandr Nikoláievich (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Rusia	1850 - 1900	Trad.
114.	La calle es libre	Kurusa	F	Cuento	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	O
115.	La composición	Skármeta, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Chile	1945 - 1980	Nal.
116.	La conferencia de los animales	Kästner, Erich	M	Novela	Narrativa	Alemania	1900 - 1945	HCA
117.	La cuerda floja	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA

118.	La escoba de la viuda	Allsburg, Chris Van	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
119.	La fábrica del terror. Tomo I	Shua, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
120.	La fábrica del terror. Tomo II	Shua, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
121.	La familia de los cerdos	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
122.	La guerra de los panes	Montes, Graciela	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
123.	La guía fantástica	Albanell, Josep	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
124.	La historia de los tres cerditos	Jacobs, Josep	M	Cuento de tradición oral	Narrativa	Australia	1980 - 2017	Trad.
125.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
126.	La invención de Hugo Cabret	Selznick, Brian	M	Novela gráfica	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
127.	La isla del tesoro	Stevenson, Robert Louis	M	Novela	Narrativa	Escocia	1850 - 1900	CLIJ
128.	La luna con parasol	De la Rosa, Amira	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
129.	La peineta colorada	Picó, Fernando	M	Cuento	Narrativa	Puerto Rico	1980 - 2017	No.
130.	La princesa que escogía	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
131.	La promesa del renacuajo	Willis, Jeanne	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
132.	La sorpresa de Nandi	Browne, Eileen	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
133.	Ladrón de gallinas	Rodríguez, Béatrice	F	Narración visual	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
134.	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain, Mark	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
135.	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
136.	Las aventuras de Tom Sawyer	Twain, Mark	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
137.	Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	M	Novela	Narrativa	Irlanda	1945 - 1980	CLIJ
138.	Las fábulas más bellas	Herrera Téllez, Adriana	F	Fábula	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
139.	Las sombras de la escalera	Vasco, Irene	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
140.	Letras robadas	Arciniegas, Triunfo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.

141.	Leyendas de nuestra América	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	Trad.
142.	Los agujeros negros	Reyes, Yolanda	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
143.	Los amigos del hombre	Román, Celso	M	Novela	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O
144.	Los cuentos de la Alhambra para niños	Irving, Washington	M	Cuento	Narrativa	Estados unidos	1800 - 1850	No.
145.	Los hijos del vidriero	Gripe, María	F	Novela	Narrativa	Suecia	1945 - 1980	HCA
146.	Los misterios del Señor Burdick	Allsburg, Chris Van	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
147.	Los tigres de Mompracen	Salgari, Emilio	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
148.	Los viajes de Gulliver	Swift, Jonathan	M	Novela	Narrativa	Irlanda	Hasta 1800	CLIJ
149.	Madrechillona	Bauer, Jutta	F	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
150.	Más allá del gran río	Beusche, Armin	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
151.	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
152.	Mitos griegos	Pope Osborne, Mary (Adap.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
153.	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
154.	Muertos de susto: Leyendas de acá y del más allá.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	Trad.
155.	Muletas	Härtling, Peter	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	Nal.
156.	Nana vieja	Wild, Margaret	F	Álbum	Narrativa	Sudáfrica	1980 - 2017	O
157.	Ningún beso para mamá	Ungerer, Tomi	M	Álbum	Narrativa	Francia	1945 - 1980	HCA
158.	Niña bonita	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
159.	No quiero el osito	McKee, David	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
160.	No te rías Pepe	Kasza, Keiko	F	Álbum	Narrativa	Japón	1980 - 2017	O
161.	No, no fui yo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
162.	Olivia	Falconer, Ian	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
163.	Óyeme con los ojos	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
164.	Para que la Ronda ronde, el Canto cante y el Juego juegue	Guerra Peña, Jairo A.	M	Arrullos y cantos tradicionales	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
165.	Pequeño bestiario	Mujica, Elisa	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
166.	Persépolis	Sartrapi, Marjame	F	Comic	Narrativa	Irán	1980 - 2017	O

167.	Peter Pan en los jardines de Kensington	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
168.	Peter Pan y Wendy	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
169.	Pipa Mediaslargas	Lindgren, Astrid	F	Novela	Narrativa	Suecia	1900 - 1945	HCA
170.	Pisa pisuela color de ciruela: poesía de tradición oral.	Itzcovich, Susana (Comp.)	F	Poesía de tradición oral	Lirica	Argentina	1980 - 2017	O
171.	Preguntario	Niño, Jairo Aníbal	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
172.	Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas	Vásquez, Socorro (Recop.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
173.	Quiero ser titiritero. Historias, obras e instrucciones para fabricar tus títeres	Suárez, Patricia	F	Teatro	Dramática	Argentina	1980 - 2017	Nal.
174.	Raíz de Amor: antología poética	Pelegrín, Ana (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Argentina	1980 - 2017	Trad.
175.	Robinson Crusoe	Defoe, Daniel	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	Hasta 1800	CLIJ
176.	Román Elé	Felipe Herrera, Nersys	F	Novela	Narrativa	Cuba	1945 - 1980	Nal.
177.	Ronda que ronda la ronda. Juegos y cuentos infantiles de Colombia.	Jiménez, Olga Lucía (Comp.)	F	Juegos y canciones	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
178.	Rosa Blanca	Innocenti, Roberto	M	Álbum	Narrativa	Italia	1980 - 2017	HCA
179.	Sapo y la canción del mirlo	Velthuijs, Max	M	Álbum	Narrativa	Holanda	1980 - 2017	HCA
180.	Si ves un monte de espuma y otros poemas: antología de poesía infantil hispanoamericana	Garralón, Ana (Comp.)	F	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.
181.	Simbad, el marino. Cuento tomado del libro Las mil y una noches.	Anónimo		Cuento de tradición oral	Narrativa	Arabia	Hasta 1800	Trad.
182.	Socaire y el capitán loco	Lozano Carbayo, Pilar	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

183.	Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia	Rincón, María Cristina (Comp.)	F	Arrullos y cantos tradicionales	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
184.	Stelaluna	Cannon, Janell	F	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
185.	Teatro de medianoche	Pacovská, Kveta	F	Teatro	Dramática	República Checa	1980 - 2017	HCA
186.	Tengo miedo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
187.	Tintín en el Tibet	Hergé	M	Comic	Narrativa	Bélgica	1945 - 1980	O
188.	Tocotoc el cartero enamorado	Ruiz, Clarisa	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
189.	Un marido para mamá	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1945 - 1980	HCA
190.	Un pasito y otro pasito	De Paola, Thomas Anthony	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
191.	Un puente hacia Terabithia	Paterson, Katherine	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
192.	Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afro colombianas.	Rincón, María Cristina (Comp.)	F	Arrullos y cantos tradicionales	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
193.	Veinte mil leguas de viaje submarino	Verne, Julio	M	Novela	Narrativa	Francia	1850 - 1900	CLIJ
194.	Verde fue mi selva	Iturralde, Edna	F	Novela	Narrativa	Ecuador	1980 - 2017	O
195.	Verdi	Cannon, Janell	F	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
196.	Vida de perros	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
197.	Voces en el parque	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
198.	Willy el tímido	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
199.	Zoro	Niño, Jairo Aníbal	M	Novela	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O

Tabla 3. Descripción de las obras y autores seleccionados por Luis Arleyo Cerón

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1	¡Al furgón!	Meunier, Henri	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
2	¡Negras somos! Antología poética afrodescendiente	Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
3	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf, Ema	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
4	101 cuentos clásicos de la india	Calle, Ramiro (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
5	16 cuentos latinoamericanos. Antología para jóvenes	Varios autores		Cuento	Narrativa	América	1980 - 2017	No.
6	17 narradoras latinoamericanas	Varios autores		Cuento	Narrativa	América	1980 - 2017	No aplica
7	24 poetas latinoamericanos	Miranda, Rocío (comp.)	F	Poesía	Lirica	América	1980 - 2017	No.
8	366... y más cuentos	Padoan, Gianni (Adap.)	M	Cuento	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
9	Abdul Bashur, soñador de navíos	Mutis, Álvaro	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
10	Andrés y el dragón matemático	Campos Pérez, Mario	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
11	Angélica	Bojunga Nunes, Ligya	F	Teatro	Dramática	Brasil	1945 - 1980	HCA
12	Angelitos empantanados o historias para jovencitos	Caicedo, Andrés	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
13	Antes del fin	Sábato, Ernesto	M	Ensayo	Didáctico	Argentina	1980 - 2017	CLA
14	Antología de literatura infantil para la educación básica primaria	Gutiérrez Zárate, Alicia; Pérez de Rodríguez, Doris Amparo; Pinilla,	F	Informativo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	No.

Augusto (Sel.)								
15	Antología de mujeres poetas afrocolombianas	Cuesta Escobar, Guiomar; Ocampo Zamorano, Alfredo (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
16	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
17	Antología de poesía colombiana para niños	Robledo, Beatriz Helena (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
18	Antología de poesía primitiva	Cardenal, Ernesto (Comp.)	M	Poesía	Lirica	Nicaragua	1980 - 2017	No.
19	Antología personal	Quessep, Giovanni	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Nal.
20	Aviador Santiago	Niño, Jairo Aníbal	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
21	Baúl de tesoros. Nueva Antología de literatura infantil.	Crespo Salvador, Teresa	F	Informativo	Didáctico	Ecuador	1980 - 2017	O
22	Bip-bip	Maldonado, Lucrecia	F	Novela	Narrativa	Ecuador	1980 - 2017	O
23	Canciones de amor y dudas	Plaza, José María (Comp.)	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	Trad.
24	Cartas a un joven poeta	Rilke, Rainer María	M	Epistolar	Informativo	República Checa	1900 - 1945	CLA
25	Cartas de un viajero	Sand, George	M	Epistolar	Informativo	Francia	1800 - 1850	No.
26	Casa de las estrellas	Naranjo, Javier (Comp.)	M	Diccionario fantástico	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
27	Cementerio de elefantes	Trevisan, Dalton	M	Cuento	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	O
28	Chigüiro viaja en chiva	Da Coll, Ivar	M	Narración visual	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
29	Corazón	De Amicis, Edmundo	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	No.
30	Cosas que los adultos no pueden entender	Malpica, Javier	M	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	Nal.
31	Crónica de una muerte anunciada	García Márquez, Gabriel	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nobel
32	Crónicas y relatos de la independencia	Padrán Padaul, Pedro	M	Histórico	Informativo	Colombia	1980 - 2017	No.
33	Cuando el hombre es su palabra	Buenaventura, Nicolás	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

34	Cuenta que te cuento	González, Olga	F	Adivinanzas y otros	Lirica	Venezuela	1980 - 2017	Trad.
35	Cuentos breves latinoamericanos	Varios autores		Cuento	Narrativa	América	1980 - 2017	No aplica
36	Cuentos breves para leer en el bus	Varios autores		Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
37	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault, Charles (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Francia	Hasta 1800	CLIJ
38	Cuentos completos de Hans Christan Andersen	Andersen, Hans Christian	M	Cuento	Narrativa	Dinamarca	1800 - 1850	CLIJ
39	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Alemania	1800 - 1850	CLIJ
40	Cuentos de animales fantásticos para niños	Van Rhijn, Patricia; Alvarez, Rosanela (Comp.)	F	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	Nal.
41	Cuentos de enredos y travesuras	Rivera, Carmen y otros (Comp.)	F	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	Trad.
42	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano	Torres Mantilla, Juan (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	Hasta 1800	Trad.
43	Cuentos de la realidad mágica	Arturo Uslar, Pietri	M	Cuento	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	No.
44	Cuentos de Óscar Wilde	Wilde, Oscar	M	Cuento	Narrativa	Irlanda	1850 - 1900	CLIJ
45	Cuentos de terror	Molina, Mauricio (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	Costa Rica	1980 - 2017	O
46	Cuentos de todos los colores (relatos tradicionales del mundo)	Sainz de la Maza, Aro; Hernández Ripoll, José (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
47	Cuentos de Tomás Carrasquilla	Carrasquilla, Tomás	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1901 - 1945	Nal.
48	Cuentos para dormir a Isabella	Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo González, Camilo y Revelo González, Carolina (Comp.)	M	Cuento de tradición oral	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
49	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1945 - 1980	HCA

50	Cuentos picarescos para niños de América Latina	Varios autores		Cuento	Narrativa	América	1980 - 2017	No.
51	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1945 - 1980	HCA
52	Cuentos pulga	Blanco, Riki	M	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	O
53	Cuentos y leyendas de amor para niños	Camilo de Cuello, Lourdes (Editora)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Santo Domingo	1980 - 2017	No.
54	Cuentos y leyendas de Colombia	Granados, José Luis (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
55	Cuentos y relatos matemáticos	Silva Calderón, Luz Helena	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
56	Diario de abordó	Colón, Cristóbal	M	Diario	Informativo	Italia	Hasta 1800	No.
57	Diario de un peatón	Arciniegas, Germán	M	Crónica	Informativo	Colombia	1900 - 1945	O
58	Diccionario de juguetería	Monsreal, Agustín	M	Diccionario fantástico	Narrativa	México	1980 - 2017	Nal.
59	Disfruta con las fábulas	García Sabatés, Berta (Comp.)	F	Fábula	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
60	Doce cuentos para un sueño	Madrid, Mireya	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
61	Doce cuentos peregrinos	García Márquez, Gabriel	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nobel
62	Dónde está la franja amarilla	Ospina, William	M	Ensayo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	O
63	El abogado del marciano	Birmajer, Marcelo	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
64	El almohadón de plumas y otros cuentos	Quiroga, Horacio	M	Cuento	Narrativa	Uruguay	1900 - 1945	CLIJ
65	El caballero de la armadura oxidada	Fischer, Robert	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
66	El Cachalandrán Amarillo	Castro Caicedo, Germán	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
67	El caso Baldomero	Piñera, Virgilio	M	Novela	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	O
68	El diablo de la botella	Stevenson, Robert Louis	M	Novela	Narrativa	Escocia	1850 - 1900	CLIJ
69	El elogio de la dificultad y otros ensayos	Zuleta, Estanislao	M	Ensayo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	O
70	El hombre con cola de león	Solarte, Fernando	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.

71	El laberinto de los dioses	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia y Cerezales, Manuel (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	España	1980 - 2017	Trad.
72	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
73	El pájaro verde y otros cuentos	Valera, Juan	M	Cuento	Narrativa	España	1850 - 1900	No.
74	El pájaro, el mono y la serpiente en la selva	Banks, Kate	F	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
75	El perfume	Süskind, Patrick	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
76	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine	M	Novela	Narrativa	Francia	1900 - 1945	Nal.
77	El recuerdo de los abuelos. Literatura oral aborigen	Moya, Ruth (Comp.)	F	Cuentos de tradición oral	Narrativa	Ecuador	1980 - 2017	Trad.
78	El señor de los anillos	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
79	Elenita	Geeslin, Campbell	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
80	Encender la noche	Bradbury, Ray	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
81	Es tarde para el hombre	Ospina, William	M	Ensayo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	O
82	Fábulas de Iriarte	Iriarte, Tomás	M	Fábula	Narrativa	España	Hasta 1800	Trad.
83	Fábulas de La Fontaine	De la Fontaine, Jean	M	Fábula	Narrativa	Francia	Hasta 1800	Trad.
84	Fábulas de Samaniego	Samaniego, Félix María	M	Fábula	Narrativa	España	Hasta 1800	CLIJ
85	Fábulas de Tamalameque	Zapata Olivella, Manuel	M	Fábula	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
86	Fábulas y verdades de Rafael Pombo	Pombo, Rafael	M	Fábula	Narrativa	Colombia	1900 - 1945	O
87	Flotante	Wiesner, David	M	Narración visual	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
88	Hace muchísimo tiempo: cuentos, mitos y leyendas de América Latina	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	No.
89	Harún y el mar de las historias	Rushdie, Salman	M	Novela	Narrativa	India	1980 - 2017	O
90	Héroe	Byrne, Rhonda	F	Novela.	Narrativa	Australia	1980 - 2017	No.

Superación								
91	Historias de dragones	Nesbit, Edith	F	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	No.
92	Juegos y versos diversos	Díaz Granados, José Luis	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
93	La alegría de querer	Niño, Jairo Aníbal	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
94	La almohada	Mansour Manzur, Vivian	F	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
95	La casa del arco iris	Buitrago, Fanny	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
96	La casa del fuego y de la lluvia	Arévalo, Milciades	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
97	La ciudad y los perros	Vargas Llosa, Mario	M	Novela	Narrativa	Perú	1945 - 1980	Nobel
98	La decadencia del arte de mentir	Twain, Mark	M	Ensayo	Didáctico	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
99	La escafandra y la mariposa	Bauby, Jean Dominique	M	Novela	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
100	La fuga	Pommaux, Yvan	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
101	La gata que se fue para el cielo	Coatsworth, Elizabeth	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	O
102	La gran Georgina mi dislexia y Loconcio	Aparicio, María Cristina	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
103	La invención de Hugo Cabret	Selznick, Brian	M	Novela gráfica	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
104	La litera fantástica y otros cuentos	Kipling, Rudyard	M	Cuento	Narrativa	India	1900 - 1945	Nobel
105	La muchacha de Transilvania y otras historias de amor	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
106	La muda	Montaña Ibañez, Francisco	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
107	La nave fantástica	Sierra i Fabra, Jordi	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
108	La nieve del almirante	Mutis, Álvaro	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
109	La oveja negra y demás fábulas	Monterroso, Augusto	M	Fábula	Narrativa	Honduras	1945 - 1980	Nal.
110	La piel de zapa	De Balzac, Honoré	M	Novela	Narrativa	Francia	1800 - 1850	O
111	La redacción	Reberg, Eveline	F	Novela	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
112	La resistencia	Sábato, Ernesto	M	Ensayo	Didáctico	Argentina	1980 - 2017	CLA

113	La selva de los números	Gómez, Ricardo	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	O
114	La vendedora de claveles	Flórez Brum, Andrés Elías	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
115	La vuelta al mundo en 25 canciones	Giménez Fajardo, Toni (Comp.)	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	Trad.
116	La vuelta al mundo en ochenta cuentos	Jané i Riera, Albert (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
117	La vuelta al mundo en ochenta días	Verne, Julio	M	Novela	Narrativa	Francia	1850 - 1900	CLIJ
118	Las columnas de Pentegarn	Estes, Rose; González Trejo, Horacio y Menéndez, Iris.	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
119	Lejos de mi país	Francotte, Pascale	F	Álbum	Narrativa	Bélgica	1980 - 2017	No.
120	Leyendas de América del Norte	Díaz, Olga (Recop.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	América	1980 - 2017	Trad.
121	Leyendas de América del Sur	García Schnetzer, Alejandro (Recop.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Trad.
122	Leyendas de nuestra América	Bergdolt de Walschburger, Ute Elizabeth (Recop.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	Trad.
123	Leyendas del mar	Clavel, Bernard (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
124	Libro de crónicas	Tejada, Luis	M	Crónica	Informativo	Colombia	1900 - 1945	No.
125	Los años terribles	Reyes, Yolanda	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
126	Los mejores comentarios reales	Garcilaso de la Vega, Inca	M	Histórico	Informativo	Perú	Hasta 1800	No.
127	Los mejores cuentos colombianos	García Mejía, Hernando (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
128	Los mejores cuentos Latinoamericanos	García Mejía, Hernando (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	América	1980 - 2017	Nal.
129	Los mitos del sol	Niño, Hugo	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
130	Los tres bandidos	Ungerer, Tomi	M	Álbum	Narrativa	Francia	1945 - 1980	HCA
131	Los viajes de Gulliver	Swift, Jonathan	M	Novela	Narrativa	Irlanda	Hasta 1800	CLIJ
132	Los viajes de Olga	Maar, Paul	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
133	Ludopoesía	Tena, Manolo	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.

134	Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números	Frabetti, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
135	Manual de teatro	Villa Solano, Jaime	M	Pedagógico	Informativo	Ecuador	1980 - 2017	No.
136	María de los dinosaurios	Reyes, Yolanda	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
137	Matemáticas	Muñoz, Norma	F	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
138	Maternidad	Caicedo, Andrés	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O
139	Mi día de suerte	Kasza, Keiko	F	Álbum	Narrativa	Japón	1980 - 2017	O
140	Mi hermana Aixa	Torras, Meri	F	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
141	Mitos griegos	Pope Osborne, Mary (Adap.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
142	Mitos y leyendas colombianas	Uhía Pinilla, Agustín (Recop.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
143	Mitos y leyendas colombianos	Castillo Morales, Alexander; Uhía Pinilla, Agustín (Recop.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
144	Mitos y leyendas de Colombia	Silva Vallejo, Fabio	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
145	Mitos y leyendas de Colombia 1 y 2. (Comp.)	López Orozco, Asdrubal (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
146	Mitos y leyendas de Colombia. Tradición oral indígena y campesina	Galindo Caballero, Mauricio; García López, Carlos Augusto; Valencia Cuéllar, Jorge (Recop.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
147	Mitos y leyendas del mundo	Silva Vallejo, Fabio	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
148	Mitos y leyendas Latinoamericanas	Camacho, Jairo (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	América	1980 - 2017	O
149	Mitos y mensajes	Salazar Duque, Ivan (Comp.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
150	Morada al Sur	Arturo, Aurelio	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.

151	Muertos del susto: Leyendas de acá y del más allá.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	Trad.
152	Narraciones extraordinarias	Poe, Edgar Allan	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1800 - 1850	CLA
153	Narraciones fantásticas. Antología	Trujillo, Gabriel (Comp.)	M	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	No.
154	Naturaleza	Emerson, Ralph Waldo	M	Ensayo	Didáctico	Estados Unidos	1800 - 1850	No.
155	Negro he sido, negro soy, negro vengo, negro voy	Institución Educativa Normal Superior La Inmaculada (Guapi) (Comp.)		Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
156	No hace mucho tiempo	Liao, Jimmy	M	Álbum	Narrativa	China	1980 - 2017	O
157	Nuevas historias de Franz en la escuela	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1980 - 2017	HCA
158	Peter Pan y Wendy	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
159	Plegarias de la India	Gorojovsky, Alejandro	M	Plegarias de Tradición oral	Narrativa	Chile	1980 - 2017	O
160	Poemáquinas: Antología de iniciación a la poesía	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
161	Poemas encantados y canciones de cuna. Antología de poesía infantil.	Hernández, Carlos; Truque, Sonia (Comp.)	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
162	Poesía indígena de América	Hernández, Carlos Nicolás (Autor y Comp.)	M	Poesía	Lirica	América	1980 - 2017	Trad.
163	Poesías completas	Manrique, Jorge	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.
164	Popul Vuh (tradición oral)	Montejo, Víctor (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Guatemala	Hasta 1800	Trad.
165	Por los países de Colombia: ensayos sobre poetas colombianos	Ospina, William	M	Ensayo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	O
166	Por todos los dioses	García Domínguez, Ramón	M	Mitos y leyendas	Narrativa	España	1980 - 2017	O

167	Primitivos relatos contados otra vez	Niño, Hugo	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O
168	Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas	Vásquez, Socorro (Recop.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
169	Querido escritor	Gleeson, Libby	F	Novela	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
170	Quiero ser titiritero. Historias, obras e instrucciones para fabricar tus títeres	Suárez, Patricia	F	Teatro	Dramática	Argentina	1980 - 2017	Nal.
171	Raíz de Amor: antología poética	Pelegrín, Ana (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Argentina	1980 - 2017	Trad.
172	Ramírez investiga: Historias de unos amigos	Esquivel, Alberto	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
173	Razones del ausente	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
174	Relato de un naufrago	García Márquez, Gabriel	M	Novela	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	Nobel
175	Rodapalabra	Niño, Hugo	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
176	Seis veces Lucas	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
177	Socorro Diez. Libro pesadillezco	Bornemann, Elsa Isabel	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
178	Soledad	Botero, Ángela	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
179	Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia	Rincón, María Cristina (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
180	Títeres y marionetas	Delpeux, Henri	M	Pedagógico	Informativo	Francia	1945 - 1980	No.
181	Todos los cuentos	García Márquez, Gabriel	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nobel
182	Treinta y tres son treinta y tres	Frabetti, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
183	Un álgebra embrujada	Ospina, William	M	Ensayo	Didáctico	Colombia	1980 - 2017	O

184	Un cocodrilo te cante	Suárez, Patricia	F	Coplas	Lirica	Argentina	1980 - 2017	Nal.
185	Vampiros, magos y hadas	López Orozco, Asdrubal (Comp.)	M	Seres fantásticos	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
186	Veinte poemas de amor y una canción desesperada	Neruda, Pablo	M	Poesía	Lirica	Chile	1900 - 1945	Nobel
187	Veintitrés historias de un viajero	Colasanti, Marina	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	ISM
188	Vivir de poesía. Antología	Vásquez Rodríguez, Fernando	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
189	Voces al viento	Westall, Robert	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
190	Yurupary (Tradición oral)	Caicedo Jurado Cecilia (Adap.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	Hasta 1800	No.
191	Zoro	Niño, Jairo Aníbal	M	Novela	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O
192		Asimov, Isaac	M			Rusia		O
193		Baum, Lyman Frank	M			Estados Unidos		CLIJ
194		Boulle, Pierre	M			Francia		O
195		Bradbury, Ray	M			Estados Unidos		O
196		Bruna, Dick	M			Países bajos		O
197		Buzzati, Dino	M			Italia		O
198		Calvino, Italo	M			Cuba		O
199		Carroll, Lewis	M			Gran Bretaña		HCA
200		Christie, Agatha	F			Gran Bretaña		O
201		Conan Doyle, Arthur	M			Italia		O
202		Conrad, Joseph	M			Polonia		CLA
203		Cooper, James Feminore	M			Estados Unidos		No.
204		Cortázar, Julio	M			Argentina		CLA
205		Defoe, Daniel	M			Inglaterra		CLIJ
206		Fournier, Jean Louis	M			Francia		O
207		Golding, William	M			Inglaterra		Nobel
208		Kersten, Detlef	M			Alemania		O
209		Kipling, Rudyard	M			India		Nobel
210		London, Jack	M			Estados Unidos		CLA
211		Melville, Hermann	M			Estados Unidos		CLA
212		Milne, Alan Alexander	M			Inglaterra		CLIJ
213		Moravia, Alberto	M			Italia		O

214	Salgari, Emilio	M	Italia	CLIJ
215	Salinger, Jerome David	M	Estados Unidos	CLA
216	Scott, Walter	M	Escocia	CLIJ
217	Shelley, Mary	F	Inglaterra	CLIJ
218	Steinbeck, John	M	Estados Unidos	Nobel
219	Stevenson, Robert Louis	M	Escocia	CLIJ
220	Swift, Jonathan	M	Irlanda	CLIJ
221	Tusquets, Ester	F	España	O
222	Twain, Mark	M	Estados Unidos	CLIJ
223	Verne, Julio	M	Francia	CLIJ
224	Wells, Herbert George	M	Inglaterra	O

Tabla 4. Descripción de las obras seleccionadas por Adolfo Córdoba

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	¿Dónde está Tomás?	Chirif, Micaela	F	Álbum	Narrativa	Perú	1980 - 2017	O
2.	A Margarita	Darío, Rubén	M	Poesía	Lirica	Nicaragua	1900 - 1945	CLA
3.	Antes no había nada	Carrer, Chiara	F	Álbum	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
4.	Antes, mucho antes...	Ramos Revillas, Antonio	M	Álbum	Narrativa	México	1980 - 2017	Nal.
5.	Auliya	Murguía, Verónica	F	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
6.	Bárbaro	Moriconi, Renato	M	Álbum	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	O
7.	Botánica poética	Lima, Juan	M	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
8.	Buenas noches Laika	Riva Palacio, Martha	F	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
9.	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
10.	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault, Charles (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Francia	Hasta 1800	CLIJ
11.	Cuentos completos de Hans Christian Andersen	Andersen, Hans Christian	M	Cuento	Narrativa	Dinamarca	1800 - 1850	CLIJ
12.	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Alemania	1800 - 1850	CLIJ
13.	Cuentos de la selva	Quiroga, Horacio	M	Cuento	Narrativa	Uruguay	1900 - 1945	CLIJ
14.	Cuentos mexicanos para niños	Corona, Pascuala	F	Cuento	Narrativa	México	1900 - 1945	O

15.	El armario de chino	Sáez Castán, Javier	M	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
16.	El cochero azul	Alonso, Dora	F	Cuento	Narrativa	Cuba	1945 - 1980	Nal.
17.	El espejo africano de Liliana Bodoc	Bodoc, Liliana	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
18.	El fuego verde	Murguía, Verónica	F	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
19.	El huemul	Suez, Perla	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
20.	El idioma secreto	Ferrada, María José	F	Poesía	Lirica	Chile	1980 - 2017	O
21.	El jardín secreto	Hodgson Burnett, Frances	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
22.	El libro de la selva	Kipling, Rudyard	M	Novela	Narrativa	India	1850 - 1900	Nobel
23.	El libro negro de los colores	Cottin, Menena	F	Álbum	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	O
24.	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	CLIJ
25.	El menino	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
26.	El niño raíz	Crowther, Kitty	F	Álbum	Narrativa	Bélgica	1980 - 2017	AL
27.	El país de Juan	Andruetto, María Teresa	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	HCA
28.	El reino del revés	Walsh, María Elena	F	Poesía	Lirica	Argentina	1945 - 1980	Nal.
29.	Elvis Karlsson	Gripe, María	F	Novela	Narrativa	Suecia	1945 - 1980	HCA
30.	Escalera al cielo	Acosta, Andrés	M	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
31.	Historia medio al revés	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA

32.	Historias del niño invisible	Suárez, Ramón Iván	M	Poesía	Lirica	México	1980 - 2017	Nal.
33.	James y el durazno (melocotón) gigante	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
34.	La bolsa amarilla	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	HCA
35.	La caca mágica	Mora, Sergio	M	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	O
36.	La calle es libre	Kurusa	F	Cuento	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	O
37.	La composición	Skármeta, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Chile	1980 - 2017	Nal.
38.	La espada y la rosa	Colasanti, Marina	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	ISM
39.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
40.	La más densa tiniebla	Malpica, Antonio	M	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	ISM
41.	La peor señora del mundo	Hinojosa, Francisco	M	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
42.	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain, Mark	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
43.	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
44.	Las aventuras de Tom Sawyer	Twain, Mark	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
45.	Las Brujas	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
46.	Las mil y una noches	Anónimo		Cuento de tradición oral	Narrativa	Arabia	Hasta 1800	Trad.
47.	Mar	Henriques, Ricardo	M	Diccionario fantástico	Narrativa	Portugal	1980 - 2017	O
48.	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O

49.	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
50.	Niños	Ferrada, María José	F	Poesía	Lirica	Chile	1980 - 2017	O
51.	Notas al margen	Ferrada, María José	F	Poesía	Lirica	Chile	1980 - 2017	O
52.	Paquelé	Llanes, Julio	M	Novela	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	O
53.	Pequeño Elefante Transneptuniano	Riva Palacio, Martha	F	Poesía	Lirica	México	1980 - 2017	O
54.	Peter Pan y Wendy	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
55.	Pipa Mediaslargas	Lindgren, Astrid	F	Novela	Narrativa	Suecia	1900 - 1945	HCA
56.	Secreto de familia	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
57.	Ternura	Mistral, Gabriela	F	Poesía	Lirica	Chile	1900 - 1945	Nobel
58.	Tigres de la otra noche	García Esperon, María	F	Poesía	Lirica	México	1980 - 2017	O
59.	Tú no me vas a creer	Blume, Jaime	M	Álbum	Narrativa	Chile	1980 - 2017	O
60.	Un güegüe me contó	López Vigil, María	F	Cuento	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	O

Tabla 5. Descripción de las obras seleccionadas por Natalhy López

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	1981	Orwell, George	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
2.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	HCA
3.	Camino a casa	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
4.	Crónicas marcianas	Bradbury, Ray	M	Crónica fantástica	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
5.	De repente en lo profundo del bosque	Oz, Amos	M	Novela	Narrativa	Israel	1980 - 2017	CLA
6.	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
7.	El árbol de lilas	Andruetto, María Teresa	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	HCA
8.	El Hobbit	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
9.	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
10.	El oso que no lo era	Tashlin, Frank	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
11.	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
12.	El valle de los Cocuyos	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM

13.	El viaje de los elefantes	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
14.	Eloísa y los bichos	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
15.	Emigrantes	Tan, Shaun	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	AL
16.	En el bosque	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
17.	Ensayo sobre la ceguera	Saramago, José	M	Novela	Narrativa	Portugal	1980 - 2017	Nobel
18.	Fahrenheit 451	Bradbury, Ray	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
19.	Flotante	Wiesner, David	M	Narración visual	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
20.	Jacinto y María José	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
21.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
22.	La joven tejedora	Colasanti, Marina	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	ISM
23.	La promesa del renacuajo	Willis, Jeanne	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
24.	La sorpresa de Nandi	Browne, Eileen	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
25.	La trilogía de Nueva York	Auster, Paul	M	Novela policial	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
26.	La vida salvaje. Diario de una aventura	Rueda, Claudia	F	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

27.	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
28.	Las Brujas	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
29.	Las ciudades invisibles	Calvino, Italo	M	Novela	Narrativa	Cuba	1945 - 1980	O
30.	Lugares Fantásticos de Colombia	Vasco, Irene	F	Narrativo	Informativo	Colombia	1980 - 2017	O
31.	Malaika la princesa	Carvajal, Lizardo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
32.	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
33.	Mi amigo el pintor	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
34.	Mi planta de Naranja Lima	Vasconcelos, José Mauro	M	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	No.
35.	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
36.	Niña bonita	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
37.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
38.	No somos irrompibles	Bornemann, Elsa Isabel	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
39.	No, no fui yo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
40.	Novecento	Baricco, Alessandro	M	Monólogo	Dramática	Italia	1980 - 2017	O
41.	Persépolis	Sartrapi, Marjame	F	Comic	Narrativa	Irán	1980 - 2017	O

42.	Peter Pan en los jardines de Kensington	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
43.	Petit el Monstruo	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
44.	Rebelión en la granja	Orwell, George	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
45.	Se resfriaron los sapos	Velásquez Guiral, Marcela	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
46.	Secreto de familia	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
47.	Tengo miedo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
48.	Un día de lluvia	Rueda, Claudia	F	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
49.	Un puente hacia Terabithia	Paterson, Katherine	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA

Tabla 6. Descripción de las obras seleccionadas por Diego Fernando Marín

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	¿Sabrá volar el mar?	Corredor Matheos, José	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	Nal.
2.	13 muertes de Buba	Quintero, José	M	Álbum	Narrativa	México	1980 - 2017	No.
3.	Alfabeto imaginario	Pombo, Rafael	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
4.	Animalario universal del profesor Revillod	Murugarren, Miguel y Saéz Castán, Javier	M	Seres fantásticos	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
5.	Birgit. Historia de una muerte	Mebs, Gudrun	F	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
6.	Búho en casa	Lobel, Arnold Stark	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
7.	Cabello Loco	Gaiman, Neil	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
8.	Cartas al rey de la cabina	Pescetti, Luis María	M	Epistolar	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
9.	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano	Torres Mantilla, Juan (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	Hasta 1800	Trad.
10.	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, Roald	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
11.	El coloquio de los pájaros	Sís, Peter	M	Poesía-Álbum	Lirica	República Checa	1980 - 2017	HCA
12.	El corazón y la botella	Jeffers, Oliver	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
13.	El diario secreto de Víctor Frankenstein sobre sus trabajos en el cuerpo humano	Stewart, David	M	Ciencia fantástica	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.

14.	El gigante de la historia	Patten, Brian	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
15.	El herbario de las hadas	Pérez, Sébastien	M	Seres fantásticos	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
16.	El libro triste	Rosen, Michael	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
17.	El maravilloso sombrero de María	Kitamura, Satoshi	M	Cuento	Narrativa	Japón	1980 - 2017	O
18.	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
19.	El Silmarillion	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
20.	El último elfo	Di Mari, Silvana	F	Novela	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
21.	El viento en los Sauces	Grahame, Kenneth	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
22.	Emigrantes	Tan, Shaun	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	AL
23.	Érase una mujer	Carvajal, Vera	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
24.	Fernando Furioso	Oram, Hiawyn	F	Álbum	Narrativa	Sudáfrica	1980 - 2017	O
25.	Háblame	Berrettoni, Marco	M	Álbum	Narrativa	Italia	1980 - 2017	No.
26.	Jesús Betz	Bernard, Fred	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
27.	Julia la niña que tenía sobre de niño.	Bruel, Christian	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
28.	Juul	De Meyer, Gregie	M	Álbum	Narrativa	Bélgica	1980 - 2017	O
29.	La gran pregunta	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
30.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
31.	La invención de los caníbales	Navarrete, Federico	M	Histórico-Álbum	Informativo	México	1980 - 2017	No.
32.	La isla de los cien mil muertos	Vehlman, Fabien	M	Novela gráfica	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O

33.	La medicina no siempre fue así	De Ambrosio, Martín; Lotersztain, Ileana	M/F	Narrativo	Informativo	Argentina	1980 - 2017	No.
34.	La saga de los confines	Bodoc, Liliana	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
35.	La zapatilla roja	Gruss, Karin	F	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
36.	Lo que hay antes de que haya algo	Siri, Ricardo	M	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
37.	Los niños tontos	Matute, Ana María	F	Novela	Narrativa	España	1945 - 1980	Nal.
38.	Lunática	Riva Palacio, Martha	F	Poesía	Lirica	México	1980 - 2017	O
39.	Mallko y papá	Gusti	M	Diario - Álbum	Informativo	Argentina	1980 - 2017	O
40.	Más allá del gran río	Beusche, Armin	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
41.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
42.	Nocturno. Recetario de sueños	Isol	F	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	AL
43.	Palabras	Marchamalo, Jesús	M	Prosa	Narrativa	España	1980 - 2017	O
44.	Punto a punto	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
45.	Rabia	King, Stephen	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
46.	Rey y Rey	De Haan, Linda	F	Álbum	Narrativa	Holanda	1980 - 2017	No.
47.	Saboreando el cielo. Una infancia palestina	Barakat, Ibtisam	F	Poesía	Lirica	Israel	1980 - 2017	O
48.	The Sandman: Los cazadores de sueños	Gaiman, Neil	M	Novela gráfica	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
49.	Una biblia	Lechermeier, Philippe	M	Relatos Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O

Tabla 7. Descripción de las obras y autores seleccionados por Claudia Patricia Quintero

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	Adivina cuánto te quiero	McBratney, Sam	M	Álbum	Narrativa	Irlanda	1980 - 2017	O
2.	Al sur de la Alameda. Diario de una toma.	Larra, Lola y Reina Montes, Vicente	F	Novela	Narrativa	Chile	1980 - 2017	O
3.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	HCA
4.	Aventuras de la “Mano Negra”	Jürgen Press, Hans	M	Novela - álbum	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	No.
5.	Calidez	Aguirre, Camilo	M	Novela gráfica	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
6.	Calila y Dimna	Anónimo		Fábula	Narrativa	España	1980 - 2017	Trad.
7.	Carta al Padre	Kafka, Frank	M	Epistolar	Narrativa	Austria	1900 - 1945	CLA
8.	Cartas escritas con plumas y pelos	Lechermeier, Philippe	M	Epistolar	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
9.	Colección Clave de sol. Ediciones Ekaré	Tradición oral		Canciones tradición oral	Lirica	España	1980 - 2017	Trad.
10.	Colección Territorios Narrados del MEN	Tradición oral		Cuentos tradición oral	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
11.	Cuaderno de Elefantes	Monedero, Daniel	M	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
12.	Cuba. Cuaderno de Viajes.	Flores, Enrique	M	Crónica fantástica	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
13.	Cuento negro para una negra noche	Bess, Clayton	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.

14.	Cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano	Torres Mantilla, Juan (Adap.)	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	Hasta 1800	Trad.
15.	Cui cui cuidado. Animales Al volante	Pérez, Marilym; Repiso, María Elena	F	Álbum	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	No.
16.	De noche en la calle	Lago, Angela	F	Álbum	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	Nal.
17.	Diario secreto de Pulgarcito	Lechermeier, Philippe	M	Cuento	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
18.	Dos tontos sentados cada uno en su barril	Rocha, Ruth	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	O
19.	El año en que nos volvimos todos un poco locos	De la Parra, Marco Antonio	M	Novela	Narrativa	Chile	1980 - 2017	O
20.	El Arenque Rojo	Moure Trénor, Gonzalo	M	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	O
21.	El cascanueces y el rey de los ratones	Hoffmann, E.T. A. (Ernst Theodor Amadeus)	M	Novela	Narrativa	Rusia	1800 - 1850	CLIJ
22.	El conejito de felpa	Williams Bianco, Margery	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
23.	El congreso de los animales	Maldonado, Jorge Enrique	M	Fábula	Narrativa	Guatemala	1980 - 2017	No.
24.	El día de la mudanza	Badran, Pedro	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
25.	El diario de Ana Frank	Frank, Ana	F	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	No.
26.	El diario de la caja de Fósforos	Fleischman, Paul	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
27.	El enemigo	Cali, Davide	M	Álbum	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	O
28.	El fantástico aviario de Sir. William McCrow	Carvajal, Lizardo	M	Álbum - Seres fantásticos	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

29.	El gato manchado y la golondrina Sinhá. Una historia de amor.	Amado, Jorge	M	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	Nal.
30.	El grufalo	Donaldson, Julia	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
31.	El jardín secreto	Hodgson Burnett, Frances	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
32.	El libro de los Ojos	Silva Romero, Ricardo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
33.	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
34.	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	CLIJ
35.	El maravilloso viaje de Nils Holgerson	Lagerlöf, Selma	F	Novela	Narrativa	Suecia	1900 - 1945	Nobel
36.	El miedo en el espejo: una crónica del terremoto de Chile	Villoro, Juan	M	Narrativo	Informativo	México	1980 - 2017	O
37.	El mismo que viste y calza	Kunhe Peimbert, Catalina	F	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
38.	El oso que no lo era	Tashlin, Frank	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
39.	El pájaro de los mil cantos	Carvajal, Lizardo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
40.	El pelaito que no duró nada	Gaviria, Víctor	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
41.	El perfume	Suskind, Patrick	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
42.	El príncipe Tulicio	Vanín, Alfredo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
43.	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine	M	Novela	Narrativa	Francia	1900 - 1945	Nal.
44.	El pudín mágico	Lindsay, Norman	M	Novela	Narrativa	Australia	1900 - 1945	No.
45.	El robo de las Aes	Canal Ramírez, Gonzalo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
46.	El rojo era el color de mamá	Meneses, Gerardo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.

47.	El vendedor de Sandías	Carvajal, Lizardo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
48.	El viento en los Sauces	Grahame, Kenneth	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
49.	Frankestein	Shelley, Mary	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1800 - 1850	CLIJ
50.	Historias de Winnie de Puh	Milne, Alan Alexander	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	CLIJ
51.	Jesús Betz	Bernard, Fred	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
52.	Julia la niña que tenía sombre de niño.	Bruel, Christian	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
53.	La Brujita Atarantada	Furani, Eva	F	Comic	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
54.	La calle es libre	Kurusa	F	Cuento	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	O
55.	La casa de Elisa	Navas, Nora Cecilia	F	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
56.	La composición	Skármeta, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Chile	1945 - 1980	Nal.
57.	La doble historia de un vaso de leche	Cottin, Menena	F	Álbum	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	O
58.	La guerra de almohadas más grande del mundo	Cuvillier, Vicent	M	Narración visual	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
59.	La ladrona de libros	Zusak, Markus	M	Novela	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
60.	La niña Calva	Franco, Jorge	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
61.	La nueva escuela	Carvajal, Lizardo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
62.	La pelota y el arquero	Amado, Jorge	M	Cuento	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	Nal.
63.	La pequeña oruga glotona	Carle, Eric	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
64.	La pequeña tejedora de historias.	Lestrade, Agnés de	F	Cuento	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
65.	La revelación del Santo Bruno	Seymour, Tres	M	Novela	Narrativa	Escocia	1980 - 2017	O
66.	La siempre viva	Torres, Miguel	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.

67.	La sorpresa de Nandi	Browne, Eileen	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
68.	La telaraña de Charlotte	White, Elwyn Brokks	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	Nal.
69.	La venganza de la Vaca	Aguirre, Sergio	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
70.	La vorágine	Rivera, José Eustasio	M	Novela	Narrativa	Colombia	1900 - 1945	CLAC
71.	Las aventuras de Pinocho	Collodi, Carlo	M	Novela	Narrativa	Italia	1850 - 1900	CLIJ
72.	Las aventuras de Tintín	Hergé	M	Comic	Narrativa	Bélgica	1900 - 1945	O
73.	Las aventuras del Barón Munchausen	Raspe, Rudolf Erich	M	Novela	Narrativa	Alemania	Hasta 1800	No.
74.	Las décimas de la Manglería	Castillo, Benildo	M	Décimas	Lírica	Colombia	1980 - 2017	Trad.
75.	Las piezas del rompecabezas	Orozco, Rebeca	F	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
76.	Lloro por la tierra	Taylor, Mildred	F	Novela histórica	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
77.	Lo misterioso, lo sorprendente y lo insólito y pare de contar. Juegos de palabras.	Dautant, Maité	F	Juegos de palabras	Lírica	Venezuela	1980 - 2017	No.
78.	Los años de Allende	Reyes, Carlos; Elguetta, Rodrigo	M	Novela gráfica	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
79.	Los jefes y los cachorros	Vargas Llosa, Mario	M	Novela	Narrativa	Perú	1945 - 1980	Nobel
80.	Los ojos del perro siberiano	Santa Ana, Antonio	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	No.
81.	Los Once	Jiménez, Miguel; Cruz Barrera, Andrés; Jiménez, José Luis	M	Novela gráfica	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.

82.	Malaika la princesa	Carvajal, Lizardo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
83.	Manual de Pelea	Burgos, Andrés	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
84.	Maus	Spielgeman, Art	M	Novela gráfica	Narrativa	Suecia	1980 - 2017	O
85.	Max y Moritz. Una historieta en siete travesuras	Busch, Wilhelm	M	Poesía - Álbum	Narrativa	Alemania	1850 - 1900	No.
86.	Mi planta de Naranja Lima	Vasconcelos, José Mauro	M	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	No.
87.	Mike Mulligan y su máquina maravillosa	Lee Burton, Virginia	F	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	O
88.	Nada	Teller, Janne	F	Novela	Narrativa	Dinamarca	1980 - 2017	O
89.	Narraciones Indígenas de la Sierra	Martínez de Llano, Addy	F	Cuentos tradición oral	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Trad.
90.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
91.	No hice la tarea porque...	Cali, Davide	M	Álbum	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	O
92.	Orejas de Mariposa	Aguilar, Luisa; Neves, Andre	F	Álbum	Narrativa	España	1980 - 2017	O
93.	Oscuro muy oscuro	Brown, Ruth	F	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	No.
94.	Otra vuelta de tuerca	James, Henry	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	O
95.	Paraguas	Villa, María	F	Prosa	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
96.	Peter Pan y Wendy	Barrie, James Mathew	M	Novela	Narrativa	Gran Bretaña	1900 - 1945	CLIJ
97.	Platero y yo	Jiménez, Juan Ramón	M	Novela	Narrativa	España	1900 - 1945	Nobel
98.	Pollo Repollo	Ormerod, Jan	F	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
99.	Por cuatro esquinitas de nada	Ruillier, Jerome	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
100.	Que no me miren	Silva Romero, Ricardo	M	Prosa	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
101.	Rebeldes	Hinton, Susan	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O

102.	Rebelión en La Granja	Orwell, George	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O
103.	Recuerdas Juana	Iriarte, Helena	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
104.	Rojo Sombra	Arciniegas, Gabriela	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
105.	Se va el caimán	Acosta, Patricia	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
106.	Siempre te querré Pequeñín	Gliori, Debbi	F	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	O
107.	Tío Tigre y Tío Conejo	Rivero Oramas, Rafael	M	Cuentos tradición oral	Narrativa	Venezuela	1945 - 1980	O
108.	Tren de carga	Crews, Donald	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
109.	Tres amigos / La liebre con la nariz roja	Heine, Helme	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
110.	Un poema para curar a los peces	Simeon, Jean-Pierre	M	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	O
111.	Vai ven	Restrepo Vivas, Juan Carlos	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
112.	Vamos a cazar un oso	Rosen, Michael	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
113.	Vampiro a mi pesar	Martín, Andreu	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
114.	Yo	Waechter, Philip	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	No.
115.		Abad Faciolince, Héctor	M			Colombia		Nal.
116.		Ahlberg, Allan	M			Inglaterra	1980 - 2017	O
117.		Allsburg, Chris Van	M			Estados Unidos		O
118.		Alonso, Fernando	M			España		O
119.		Andersen, Hans Christian	M			Dinamarca		CLIJ
120.		Andruetto, María Teresa	F			Argentina		HCA
121.		Arciniegas, Triunfo	M			Colombia		Nal.

122.	Armellada, Fray Cesáreo	M	Venezuela	Trad.
123.	Arreola, Juan José	M	México	Nal.
124.	Asimov, Isaac	M	Rusia	O
125.	Basch, Adela	F	Argentina	Nal.
126.	Bauer, Jutta	F	Alemania	HCA
127.	Benavides, Horacio	M	Colombia	Nal.
128.	Benedetti, Mario	M	Uruguay	O
129.	Bernasconi, Pablo	M	Argentina	O
130.	Bodoc, Liliana	F	Argentina	O
131.	Bojunga Nunes, Ligya	F	Brasil	HCA
132.	Bombara, Paula	F	Argentina	O
133.	Borges, Jorge Luis	M	Argentina	O
134.	Bornemann, Elsa Isabel	F	Argentina	O
135.	Bradbury, Ray	M	Estados Unidos	O
136.	Browne, Anthony	M	Gran Bretaña	HCA
137.	Buitrago, Fanny	F	Colombia	Nal.
138.	Buitrago, Jairo	M	Colombia	O
139.	Caballero Calderón, Eduardo	M	Colombia	O
140.	Caicedo, Andrés	M	Colombia	O
141.	Carranza, María Mercedes	F	Colombia	No.
142.	Carrasquilla, Tomás	M	Colombia	Nal.
143.	Chericián, David	M	Cuba	No.
144.	Colasanti, Marina	F	Brasil	ISM
145.	Conan Doyle, Arthur	M	Italia	O
146.	Cortázar, Julio	M	Argentina	O
147.	Da Coll, Ivar	M	Colombia	ISM

148.	Dahl, Roald	M	Inglaterra	O
149.	De Paola, Thomas Anthony	M	Estados Unidos	O
150.	Díaz, Gloria Cecilia	F	Colombia	ISM
151.	Dickens, Charles	M	Inglaterra	CLIJ
152.	Dreser, Elena	F	Argentina	Nal.
153.	Dumas, Alejandro	M	Francia	CLIJ
154.	Echavarría, Albeiro	M	Colombia	O
155.	Ende, Michael	M	Alemania	O
156.	Erlbruch, Wolf	M	Alemania	HCA
157.	Esopo	M	Grecia	Trad.
158.	España, Gonzalo	M	Colombia	O
159.	Falconer, Ian	M	Estados Unidos	O
160.	Fox, Mem	F	Australia	O
161.	Galeano, Eduardo	M	Uruguay	O
162.	García Esperon, María	F	México	O
163.	García Lorca, Federico	M	España	CLA
164.	García Márquez, Gabriel	M	Colombia	Nobel
165.	Gedovius, Juan	M	México	No.
166.	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	M	Alemania	CLIJ
167.	Gripe, María	F	Suecia	HCA
168.	Grueso, Mary	F	Colombia	O
169.	Heredia, María Fernanda	F	Ecuador	O
170.	Homero	M	Grecia	CLA
171.	Innocenti, Roberto	M	Italia	HCA
172.	Isol	F	Argentina	AL

173.	Jeffers, Oliver	M	Australia	O
174.	Kasza, Keiko	F	Japón	O
175.	Kipling, Rudyard	M	India	Nobel
176.	Kitamura, Satoshi	M	Japón	O
177.	Kremer, Harold	M	Colombia	O
178.	Lewis, Clive Staples (C.S. Lewis)	M	Irlanda	CLIJ
179.	Liao, Jimmy	M	China	O
180.	Lionni, Leo	M	Holanda	Nal.
181.	Lispector, Clarice	F	Brasil	O
182.	Lobel, Arnold Stark	M	Estados Unidos	O
183.	London, Jack	M	Estados Unidos	CLA
184.	Lovecraft, H.P.	M	Estados Unidos	CLA
185.	Lozano Carbayo, Pilar	F	Colombia	O
186.	Machado, Ana María	F	Brasil	HCA
187.	Machado, Antonio	M	España	CLA
188.	Marshak, S.; Lebedev, V.	M	Rusia	O
189.	Martí, José	M	Cuba	CLA
190.	Martin, George R. R.	M	Estados Unidos	O
191.	Matute, Ana María	F	España	Nal.
192.	McKee, David	M	Inglaterra	O
193.	Mistral, Gabriela	F	Chile	Nobel
194.	Molano, Alfredo	M	Colombia	O
195.	Monterroso, Augusto	M	Honduras	Nal.
196.	Môser, Erwin	M	Austria	O
197.	Nazoa, Aquiles	M	Venezuela	O
198.	Neruda, Pablo	M	Chile	Nobel

199.	Niño, Jairo Aníbal	M	Colombia	O
200.	Nöstlinger, Christine	F	Austria	HCA
201.	Ojeda, Jairo	M	Colombia	O
202.	Ospina, William	M	Colombia	O
203.	Paterson, Katherine	F	Estados Unidos	HCA
204.	Peralta, María del Sol	F	Colombia	No.
205.	Pérez Reverte, Arturo	M	España	O
206.	Perrault, Charles (Recop.)	M	Francia	CLIJ
207.	Poe, Edgar Allan	M	Estados Unidos	CLA
208.	Pombo, Rafael	M	Colombia	O
209.	Quino	M	Argentina	O
210.	Quiroga, Horacio	M	Uruguay	CLIJ
211.	Restrepo, Laura	F	Colombia	Nal.
212.	Reyes, Yolanda	F	Colombia	O
213.	Rodari, Gianni	M	Italia	HCA
214.	Román, Celso	M	Colombia	O
215.	Rosero Diago, Evelio José	M	Colombia	Nal.
216.	Ross, Tony	M	Inglaterra	O
217.	Rowling, J.K.	F	Inglaterra	O
218.	Rueda, Claudia	F	Colombia	O
219.	Sáez Castán, Javier	M	España	Nal.
220.	Saki	M	Inglaterra	CLA
221.	Salgari, Emilio	M	Italia	CLIJ
222.	Sánchez Juliao, David	M	Colombia	O
223.	Sánchez, Diego Francisco (Dipacho)	M	Colombia	O

224.	Sartrapi, Marjame	F	Irán	O
225.	Schujer, Silvia	F	Argentina	O
226.	Selznick, Brian	M	Estados Unidos	O
227.	Sendak, Maurice	M	Estados Unidos	HCA
228.	Siri, Ricardo	M	Argentina	O
229.	Sís, Peter	M	República Checa	HCA
230.	Smith, Lane y Scieszka, John	M	Estados Unidos	O
231.	Stevenson, Robert Louis	M	Escocia	CLIJ
232.	Tan, Shaun	M	Australia	AL
233.	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Inglaterra	O
234.	Tolstoi, Leon	M	Rusia	CLA
235.	Twain, Mark	M	Estados Unidos	CLIJ
236.	Ungerer, Tomi	M	Francia	HCA
237.	Vasco, Irene	F	Colombia	O
238.	Velthuijs, Max	M	Holanda	HCA
239.	Verne, Julio	M	Francia	CLIJ
240.	Walsh, María Elena	F	Argentina	Nal.
241.	Wilde, Oscar	M	Irlanda	CLIJ
242.	Zepeda, Monique	F	México	O

Tabla 8. Descripción de las obras seleccionadas por Carlos Sánchez Lozano

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	¡Silencio, niños! y otros cuentos	Wolf, Ema	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	Nal.
2.	¿Quién quiere adoptarme?	Casalderrey, Fina	F	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
3.	Abuelita aventurera	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
4.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	HCA
5.	Angelitos empantanados o historias para jovencitos	Caicedo, Andrés	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
6.	Antología de lecturas amenas	Jaramillo Agudelo, Darío (Autor y Comp.)	M	Varios	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
7.	Antología de poesía colombiana e hispanoamericana	García Maffla, Jaime (Comp.)	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
8.	Antología de poesía colombiana para jóvenes	Robledo, Beatriz Helena (Comp.)	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	No.
9.	Antología del relato policial	Santamaría, José; Alonso, Pedro. (Sel.)	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
10.	Apreciado Ronaldo	Carneiro, Flavio	M	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	O

11.	Así somos. Fábulas, comidas, chistes, mitos colombianos	Robledo, Beatriz Helena (Comp.)	F	Tradiciones	Informativo	Colombia	1980 - 2017	Trad.
12.	Asterix y Obelix	Gosciny, René	M	Comic	Narrativa	Francia	1945 - 1980	O
13.	Bisa Bea, Bisa Bel	Machado, Ana María	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
14.	Calvin y Hobbes	Watterson, Bill	M	Comic	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
15.	Cambios	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
16.	Camino a casa	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
17.	Catalina Seguridad	Modiano, Patrick	M	Novela	Narrativa	Francia	1980 - 2017	Nobel
18.	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
19.	Chigüiro y el lápiz	Da Coll, Ivar	M	Narración visual	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
20.	Chocolate amargo	Pressler, Mirjam	F	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	Nal.
21.	Cómo escribir realmente mal	Fine, Anne	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
22.	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
23.	Contante y sonante	Cann, Kate	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
24.	Cosas que me gustan	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
25.	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
26.	Cuentos colombianos de fin de siglo	Giraldo, Luz Mary	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

27.	Cuentos completos de Charles Perrault	Perrault, Charles (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Francia	Hasta 1800	CLIJ
28.	Cuentos completos de Hans Christian Andersen	Andersen, Hans Christian	M	Cuento	Narrativa	Dinamarca	1980 - 2017	CLIJ
29.	Cuentos completos de los Hermanos Grimm	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Recop.)	M	Cuento	Narrativa	Alemania	1800 - 1850	CLIJ
30.	Cuentos de Edgar Allan Poe	Poe, Edgar Allan	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1800 - 1850	CLA
31.	Cuentos de fútbol	Varios autores		Cuento	Narrativa	Varios	1980 - 2017	No.
32.	Cuentos de Horacio Quiroga	Quiroga, Horacio	M	Cuento	Narrativa	Uruguay	1900 - 1945	CLIJ
33.	Cuentos de José Martí	Martí, José	M	Cuento	Narrativa	Cuba	1850 - 1900	CLA
34.	Cuentos de Kipling	Kipling, Rudyard	M	Cuento	Narrativa	India	1900 - 1945	Nobel
35.	Cuentos de Leon Tolstoi	Tolstoi, Leon	M	Cuento	Narrativa	Rusia	1850 - 1900	CLA
36.	Cuentos de Óscar Wilde	Wilde, Oscar	M	Cuento	Narrativa	Irlanda	1850 - 1900	CLIJ
37.	Cuentos de piratas, corsarios y bandidos	Varios autores		Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	No.
38.	Cuentos fantásticos	Varios autores		Cuento	Narrativa	Varios	1980 - 2017	No.
39.	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1945 - 1980	HCA
40.	Cuentos para leer antes de dormir	Silva Vallejo, Fabio	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.

41.	Cuentotopos de Gulubú	Walsh, María Elena	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1945 - 1980	Nal.
42.	De todo corazón. 111 poemas de amor	Plaza, José María (Comp.)	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.
43.	Días de rock de garaje	Buitrago, Jairo	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
44.	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
45.	El abogado del marciano	Birmajer, Marcelo	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
46.	El anillo encantado	Andruetto, María Teresa	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	HCA
47.	El aprendiz de mago y otros cuentos	Rosero Diago, Evelio José	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
48.	El árbol triste	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
49.	El atravesado	Caicedo, Andrés	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	O
50.	El capitán Calzoncillos y el perverso plan del profesor Pipicaca	Pilkey, Dav	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
51.	El cetro del niño rey	Echavarría, Albeiro	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
52.	El coronel no tiene quien le escriba	García Márquez, Gabriel	M	Novela	Narrativa	Colombia	1945 - 1980	Nobel
53.	El cuaderno de Pancha	Zepeda, Monique	F	Novela	Narrativa	México	1980 - 2017	O
54.	El imperio de las cinco lunas	Román, Celso	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
55.	El jajilé azul	Wolfel, Ursula	F	Álbum	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	Nal.

56.	El ladrón	Needle, Jan	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
57.	El libro de Antón Pirulero	Rodríguez, Antonio Orlando	M	Adivinanzas y otros	Lirica	Cuba	1980 - 2017	O
58.	El libro de los chicos enamorados	Bornemann, Elsa Isabel	F	Poesía	Lirica	Argentina	1945 - 1980	O
59.	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
60.	El niño que pasaba desapercibido	Rodríguez, Oscar	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
61.	El oso que no lo era	Tashlin, Frank	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
62.	El pirata de la pata de palo	Arciniegas, Triunfo	M	Teatro	Dramática	Colombia	1980 - 2017	Nal.
63.	El reino del revés	Walsh, María Elena	F	Poesía	Lirica	Argentina	1945 - 1980	Nal.
64.	El robo de las Aes	Canal Ramírez, Gonzalo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
65.	El rock de la momia	Rodríguez, Antonio Orlando	M	Poesía	Lirica	Cuba	1980 - 2017	O
66.	El secreto de Lena	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
67.	El señor José Tomillo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
68.	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
69.	El terror de Sexto "B"	Reyes, Yolanda	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
70.	El tesoro de Barracuda	Campos Martínez, Llanos	F	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	O
71.	El último viaje de Lupita López	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.

72.	El valle de los Cocuyos	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
73.	Ella es la muerte	Noguera Arrieta, Luisa	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
74.	Elmer, el elefante	McKee, David	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
75.	Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	M	Pedagógico	Informativo	Cuba	1980 - 2017	No.
76.	Eso no me lo quita nadie	Machado, Ana María	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
77.	Finis mundi	Gallego, Laura	F	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
78.	Flores blancas para papá	Robledo, Beatriz Helena	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
79.	Formas	Rueda, Claudia	F	Narración visual	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
80.	Franz se enamora	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1980 - 2017	HCA
81.	Garfield	Davis, Jim	M	Comic	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
82.	Harry Potter y el prisionero de Askaban	Rowling, J.K.	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
83.	Heriberto y las mujeres	Rabanal, Daniel	M	Comic	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
84.	Historias de ratones	Lobel, Arnold Stark	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
85.	Isla de versos. Poesía cubana para niños	Andricaín Hernández, Sergio (Autor y Comp.)	M	Poesía	Lirica	Cuba	1980 - 2017	No.
86.	Jack Stalwart. El misterio de la Mona Lisa	Singer Hunt, Elizabeth	F	Comic	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	No.
87.	El joven Lennon	Sierra i Fabra, Jordi	M	Novela histórica	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.

88.	Juan Sábalo	Berdella de la Espriella, Leopoldo	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
89.	Juguetes de salón- El teatro de los niños	Hernández, Carlos Nicolás (Autor y Comp.)	M	Teatro	Dramática	Colombia	1980 - 2017	No.
90.	Julieta y su caja de colores	Pellicer López, Carlos	M	Álbum	Narrativa	México	1980 - 2017	O
91.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1945 - 1980	HCA
92.	La alegría de querer	Niño, Jairo Aníbal	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
93.	La bolsa amarilla	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1945 - 1980	HCA
94.	La bruja de abril y otros cuentos	Bradbury, Ray	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
95.	La composición	Skármeta, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Chile	1945 - 1980	Nal.
96.	La escoba de la viuda	Allsburg, Chris Van	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
97.	La hija del espantapájaros	Gripe, María	F	Novela	Narrativa	Suecia	1945 - 1980	HCA
98.	La hija del vampiro	Arciniegas, Triunfo	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
99.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
100.	La luna en los almendros	Meneses, Gerardo	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
101.	La niña que me robó el corazón	Barragán, Fabio	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
102.	La peor señora del mundo	Hinojosa, Francisco	M	Cuento	Narrativa	México	1980 - 2017	O
103.	La piedra de la felicidad	Reyes, Carlos José	M	Teatro	Dramática	Colombia	1980 - 2017	No.

104.	La Tonina enamorada. Leyendas de los Piapoco y Emberá.	Avilán, Mariana	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
105.	Las aventuras de Tintín	Hergé	M	Comic	Narrativa	Bélgica	1900 - 1945	O
106.	Las visitas	Schujer, Silvia	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
107.	Leyendas populares de Colombia	Ocampo López, Javier	M	Mitos y leyendas	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
108.	Lili, Libertad	Moure Trénor, Gonzalo	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	O
109.	Lima, limita, limón	Peña, Manuel	M	Poesía	Lirica	Chile	1980 - 2017	O
110.	Lobito aprender a ser malo	Whybrow, Ian	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
111.	Los animales domésticos y electrodomésticos	Román, Celso	M	Seres fantásticos	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
112.	Los casibandidos que casi se roban el sol	Arciniegas, Triunfo	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
113.	Los héroes que vencieron todo menos el miedo	Álvarez, César Santiago; Álvarez, Iván Darío	M	Teatro	Dramática	Colombia	1980 - 2017	No.
114.	Los ojos del perro siberiano	Santa Ana, Antonio	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	No.
115.	Los secretos de Hafiz Mustafá	Leal Quevedo, Francisco Javier	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
116.	Los siete mejores cuentos colombianos	Díaz Granados, José Luis	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

117.	Los tres bandidos	Ungerer, Tomi	M	Álbum	Narrativa	Francia	1945 - 1980	HCA
118.	Mafalda	Quino	M	Comic	Narrativa	Argentina	1945 - 1980	O
119.	Mambrú se fue a la guerra	Arciniegas, Triunfo	M	Teatro	Dramática	Colombia	1980 - 2017	Nal.
120.	Marita no sabe dibujar	Zepeda, Monique	F	Álbum	Narrativa	México	1980 - 2017	O
121.	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
122.	Me dicen Sara Tomate	Ure, Jean	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
123.	Medias dulces	Da Coll, Ivar	M	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
124.	Mi amigo el pintor	Bojunga Nunes, Ligya	F	Novela	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
125.	Mi amigo inglés	Noguera Arrieta, Luisa	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
126.	Misa de gallo y otros cuentos	Machado De Assis, Joaquim M.	M	Cuento	Narrativa	Brasil	1900 - 1945	CLA
127.	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
128.	Muertos del susto: Leyendas de acá y del más allá.	Paz Castillo, María Fernanda (Comp.)	F	Mitos y leyendas	Narrativa	Venezuela	1980 - 2017	Trad.
129.	Música y poesía para niños	García, Alfonso	M	Canciones y poesía	Lirica	España	1980 - 2017	O
130.	Nadie quiere jugar conmigo	Keselman, Gabriela	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
131.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
132.	No, no fui yo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
133.	Nuevo cuento colombiano 1975-1995	Giraldo, Luz Mary	F	Cuento	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O

134.	Olivia no sabe perder	Lindo, Elvira	F	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
135.	Palabras que me gustan	Ruiz, Clarisa	F	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
136.	Paso a paso	Vasco, Irene	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
137.	Patricio Pico y Pluma en la extraña desaparición del doctor Bonett	McCormick, María Inés	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
138.	Pelea en el parque. El sueño de Tacha	Rosero Diago, Evelio José	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
139.	Personajes con diversos trajes	Pombo, Rafael	M	Poesía y fábula	Lirica	Colombia	1850 - 1900	O
140.	Poemas de amor	Sabines, Jaime	M	Poesía	Lirica	México	1980 - 2017	Nal.
141.	Poemas de amor, Cuadernillos de poesía	Neruda, Pablo	M	Poesía	Lirica	Chile	1900 - 1945	Nobel
142.	Poesía	Arturo, Aurelio	M	Poesía	Lirica	Colombia	1945 - 1980	No.
143.	Por caminos azules. Antología de poesía infantil	García Padrino, Jaime; Solana, Lucía (Comp.)	M	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.
144.	Preocupados.com	Wilson, Jacqueline	F	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
145.	Ronda que ronda la ronda. Juegos y cuentos infantiles de Colombia.	Jiménez, Olga Lucía (Comp.)	F	Juegos y canciones	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
146.	Se vende mamá	Santos, Care	F	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	O
147.	Si ves un monte de espuma y otros poemas: antología de poesía infantil	Garralón, Ana (Comp.)	F	Poesía	Lirica	España	1980 - 2017	No.

hispanoamericana								
148.	Siete reporteros y un periódico	Lozano Carbayo, Pilar	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
149.	Sonidos del Corazón / Nunca seremos estrellas de rock	Sierra i Fabra, Jordi	M	Novela	Narrativa	España	1980 - 2017	Nal.
150.	Summer wine	Jaramillo, Juan Fernando	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
151.	Tengo miedo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
152.	Toby	Cabal, Graciela	F	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
153.	Trabalenguas	Chericián, David	M	Trabalenguas	Lirica	Cuba	1980 - 2017	No.
154.	Tres espejos. Espada	Vargas, Sebastián	M	Novela	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
155.	Voces en el parque	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
156.	Willy el tímido	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
157.	Yo, Mónica y el Monstruo	Rodríguez, Antonio Orlando	M	Cuento	Narrativa	Cuba	1980 - 2017	O
158.	Zoológico	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA

Tabla 9. Descripción de las obras seleccionadas por Silvia Andrea Valencia

#	Título de la obra	Autor	Sexo	Subgénero	Género para la inv.	Procedencia autor	Año para la inv.	HCA / ISM / CLIJ / O / No / No aplica
1.	A través del espejo y lo que Alicia encontró allí	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	HCA
2.	Alicia en el país de las maravillas	Carroll, Lewis	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1850 - 1900	HCA
3.	Búho en casa	Lobel, Arnold Stark	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
4.	Camino a casa	Buitrago, Jairo	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	O
5.	Caperucita tal y como se la contaron a Jorge	Pescetti, Luis María	M	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	O
6.	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1945 - 1980	O
7.	Confundiendo Historias	Rodari, Gianni	M	Cuento	Narrativa	Italia	1980 - 2017	HCA
8.	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	Nal.
9.	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, Roald	M	Cuento	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
10.	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
11.	Dos personas	Chmielewska, Iwona	F	Álbum	Narrativa	Polonia	1980 - 2017	No.
12.	El aprendizaje amoroso	Bourget, Laetitia	F	Álbum	Narrativa	Francia	1980 - 2017	No.
13.	El cartero Simpático	Ahlberg, Allan	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
14.	El enemigo	Cali, Davide	M	Álbum	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	O
15.	El Hobbit	Tolkien, John Ronald Reuel (Tolkien, JRR)	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1900 - 1945	O

16.	El libro triste	Rosen, Michael	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
17.	El maravilloso mago de Oz	Baum, Lyman Frank	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1900 - 1945	CLIJ
18.	El oso que no lo era	Tashlin, Frank	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	No.
19.	El pato y la muerte	Erlbruch, Wolf	M	Álbum	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	HCA
20.	El principito	De Saint-Exupéry, Antoine	M	Novela	Narrativa	Francia	1900 - 1945	Nal.
21.	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia	F	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
22.	El Túnel	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA
23.	El último elfo	Di Mari, Silvana	F	Novela	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
24.	El último orco	Di Mari, Silvana	F	Novela	Narrativa	Italia	1980 - 2017	O
25.	Konrad o el niño que salió de una lata de conservas	Nöstlinger, Christine	F	Novela	Narrativa	Austria	1945 - 1980	HCA
26.	La caja azul	Chmielewska, Iwona	F	Álbum	Narrativa	Polonia	1980 - 2017	No.
27.	La composición	Skármeta, Antonio	M	Cuento	Narrativa	Chile	1945 - 1980	Nal.
28.	La cosa perdida	Tan, Shaun	M	Álbum	Narrativa	Australia	1980 - 2017	O
29.	La historia interminable	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1980 - 2017	O
30.	La invención de Hugo Cabret	Selznick, Brian	M	Novela gráfica	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O
31.	La isla	Greder, Armin	M	Álbum	Narrativa	Suiza	1980 - 2017	O
32.	La sorpresa de Nandi	Browne, Eileen	F	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	No.
33.	La telaraña de Charlotte	White, Elwyn Brokks	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	Nal.
34.	Las aventuras de Huckleberry Finn	Twain, Mark	M	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1850 - 1900	CLIJ
35.	Las Brujas	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
36.	Los misterios del Señor Burdick	Allsburg, Chris Van	M	Álbum	Narrativa	Estados Unidos	1980 - 2017	O

37.	Los opuestoros 2	García Schnetzer, Sebastián	M	Álbum	Narrativa	Argentina	1980 - 2017	No.
38.	Matilda	Dahl, Roald	M	Novela	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
39.	Momo	Ende, Michael	M	Novela	Narrativa	Alemania	1945 - 1980	O
40.	Niña bonita	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
41.	No comas renacuajos	Montaña Ibañez, Francisco	M	Novela	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	No.
42.	No, no fui yo	Da Coll, Ivar	M	Álbum	Narrativa	Colombia	1980 - 2017	ISM
43.	Pipa Mediaslargas	Lindgren, Astrid	F	Novela	Narrativa	Suecia	1900 - 1945	HCA
44.	Preguntario	Niño, Jairo Aníbal	M	Poesía	Lirica	Colombia	1980 - 2017	O
45.	Punto a punto	Machado, Ana María	F	Cuento	Narrativa	Brasil	1980 - 2017	HCA
46.	Soloman	García Domínguez, Ramón	M	Cuento	Narrativa	España	1980 - 2017	O
47.	Sopa de Ratón	Lobel, Arnold Stark	M	Cuento	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	O
48.	Un elefante ocupa mucho espacio	Bornemann, Elsa Isabel	F	Cuento	Narrativa	Argentina	1945 - 1980	O
49.	Un puente hacia Terabithia	Paterson, Katherine	F	Novela	Narrativa	Estados Unidos	1945 - 1980	HCA
50.	Vamos a cazar un oso	Rosen, Michael	M	Álbum	Narrativa	Inglaterra	1980 - 2017	O
51.	Zoológico	Browne, Anthony	M	Álbum	Narrativa	Gran Bretaña	1980 - 2017	HCA

Apéndice F. Tablas para el análisis sobre la selección de obras y autores

Tabla 1. Descripción obras del Canon de los 20. Universidad de La Salle

CANON DE LOS 20¹ UNIVERSIDAD DE LA SALLE						
#	Obra	Autor	País	Año	Síntesis de Argumento ²	Tipología / género y sub-género
1.	Constitución Política de Colombia	Corporativo: Asamblea constituyente	Colombia	1991	La Constitución Política Colombiana, de 1991, le da a toda persona, un conjunto de garantías fundamentales y la acción correspondiente para hacerla valer, sin importar, nacionalidad, sexo, raza, condición u origen.	Prescriptivo. Legislación.
2.	El viejo y el mar	Hemingway, Ernest	E.U.	1952	El viejo y el mar es uno de los relatos más bellos que jamás se han escrito. En la cúspide de su maestría, Hemingway alumbró una historia en cuya sencillez vibra una inagotable emoción: en Cuba, un viejo pescador, ya en el crepúsculo de su vida, pobre y sin suerte, cansado de regresar cada día sin pesca, emprende una última y arriesgada travesía. Cuando al fin logre dar con una gran pieza, tendrá que luchar contra ella denodadamente. Y el regreso a puerto, con el acoso de los elementos y los tiburones, se convierte en una última prueba. Como un rey mendigo, aureolado por su imbatible dignidad, el viejo pescador culmina finalmente su destino.	Narrativo literario. Novela
3.	La metamorfosis	Kafka, Franz	Praga (Rep. Checa)	1916	“Al despertar Gregorio Samsa una mañana, tras un sueño intranquilo, encontróse en su cama convertido en un monstruoso insecto”. Tal es el abrupto comienzo, que nos sitúa de raíz bajo unas reglas distintas, de la metamorfosis, sin duda alguna la obra de Franz Kafka (1883-1924) que ha alcanzado mayor celebridad. Escrito en 1912 y publicado en 1916, este relato es considerado una de las obras maestras de este siglo por sus innegables rasgos precursores y el caudal de ideas e interpretaciones que desde siempre ha suscitado. Completan el volumen los relatos 'Un artista del hambre' y 'Un artista del trapecio'.	Narrativo literario. Novela
4.	El país de la canela	Ospina, William	Colombia	2008	El País de la Canela es una historia intrigante donde el lector descubrirá por qué correr tras algo que no existe. Navega con el autor en estas líneas inquietantes e interesantes: “El que escuche hablar hoy de la expedición	Narrativo literario. Novela

¹ Para el análisis se organiza la información del listado propuesto por la universidad.

² Se retoma la síntesis que presentan en el documento en pdf.

					que emprendimos hace quince años no dejará de verla como una locura”. “Tantos hombres de España, tantos indios, tantas llamas, tantos perros, tantos cerdos subiendo por esas pendientes de viento helado, yendo a rendir tributo a unos dioses desconocidos, tanta gente dispuesta a morir por un cuento, por un rumor, ahora me alarman, porque esa expedición sólo a medias era la búsqueda de un tesoro. Era sobre todo la prueba de una credulidad desmedida, una sonámbula procesión de creyentes yendo a buscar un bosque mágico, un ritual corroído por la codicia, espoleado por la impaciencia”	
5.	La novia oscura	Restrepo, Laura	Colombia	1999	Esta extraordinaria novela narra la historia de Sayonara, una niña oscura y hambrienta, una bellísima prostituta de Tora, en la selva colombiana, el sórdido paraíso de los obreros de la Tropical Oil Company, que una vez al mes bajan a la ciudad de las putas. Y todos los hombres que bajan a Tora se enamoran de Sayonara, que se convierte en una leyenda de la zona petrolera. Pero Sayonara desoye el primer consejo de su madrina y se enamora: se enamora de un hombre que no la quiere y ahí empieza su tragedia. Una novela que penetra en el mundo vital y desgarrador de las prostitutas enamoradas y está guiada por el deseo. En palabras de la autora, «el fiero deseo como arma que permite subyugar a los demás si la agarras por el mango, pero que te lastima y te destruye si la llegas a asir por el filo». Se ha dicho también que esta inolvidable y conmovedora novela, cuyo inicio es una investigación periodística sobre el mundo de las prostitutas en Barrancabermeja es acaso, en el fondo, una parábola magistral sobre el desamparo del pueblo colombiano.	Narrativo literario. Novela
6.	¡Basta ya! Colombia: memorias de Guerra y dignidad	Centro Nacional de Memoria Histórica	Colombia	2013	Este informe no es una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada en nuestro presente. Es un relato que se aparta explícitamente, por convicción y por mandato legal, de la idea de una memoria oficial del conflicto armado. Lejos de pretender erigirse en un corpus de verdades cerradas, quiere ser elemento de reflexión para un debate social y político abierto. El país está pendiente de construir una memoria legítima, que no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades, y, además, se reconozca a las víctimas.	Narrativo no ficcional.
7.	Crimen y castigo	Dostoyevsky, Fedor	Rusia	1866	Esta novela, una de las más grandes e imperecederas de la literatura universal, contiene dos de los temas característicos de Dostoyevsky: la relación entre la culpa y el castigo y la idea de la fuerza redentora del sufrimiento humano, planteando con todo vigor el conflicto entre el Bien y el Mal, ese dualismo ético que es una constante en la obra del autor.	Narrativo literario. Novela

					Bajo el armazón naturalista de una novela de tesis, subyace una alegoría metafísica y moral. Observa Dostoyevsky que el castigo no intimida al criminal, 'pues éste de por sí pide ya moralmente un castigo'.	
8.	El Corán	Mahoma	Arabia	Siglo IX	Para la mayoría de los musulmanes El Corán es el libro que contiene la palabra eterna e increada de Dios y, en consecuencia, única norma de conducta en esta vida que les ha de llevar, al morir, a la eterna. Dios hizo descender esta revelación a un árabe de la tribu de coraix, Mahoma, quien la recibió primero en una visión de conjunto y luego en detalle y por entregas (años 612-623 d. J.C.) mediante la recitación que del mismo hacía Gabriel.	Mitológico
9.	El largo camino hacia la libertad.	Mandela, Nelson	Sudáfrica	1994	En El largo camino hacia la libertad Nelson Mandela recorre el sendero de su extraordinaria vida. Descubriremos sus primeros pasos como estudiante y pasante en Johannesburgo, el lento despertar de su conciencia política, la ruptura de su primer matrimonio, la dolorosa separación de sus hijos, los veintisiete años que estuvo en prisión —repletos de acontecimientos—, su libertad y la instauración definitiva en Sudáfrica de una democracia multirracial. Una obra magistral destinada a ocupar un lugar de honor entre las memorias de las figuras más importantes de la historia.	Informativo
10.	La Biblia	Moisés y otros profetas	Medio Oriente	750 aC y 110 dC	La Biblia es una recopilación de textos que en un principio eran documentos separados (llamados «libros»), escritos primero en hebreo, arameo y griego durante un periodo muy dilatado y después reunidos para formar el Tanaj (Antiguo Testamento para los cristianos) y luego el Nuevo Testamento. Ambos testamentos forman la Biblia cristiana. En sí, los textos que componen la Biblia fueron escritos a lo largo de aproximadamente 1000 años (entre el 900 a. C. y el 100 d. C.). Los textos más antiguos se encuentran en el Libro de los Jueces («Canto de Débora») y en las denominadas fuentes "E" (tradición elohísta) y "J" (tradición yahvista) de la Torá (llamada Pentateuco por los cristianos), que son datadas en la época de los dos reinos (siglos X a VIII a. C.). El libro completo más antiguo, el de Oseas, es también de la misma época.	Mitológico
11.	Caritas In Veritate.	Benedicto XVI	Italia	2009	Desde un horizonte antropológico y teológico aborda las implicaciones de la técnica y la ciencia como propulsores del mundo globalizado, cuestionando con carácter por el sentido de lo humano que se ha trasapelado en las diferentes culturas. Benedicto XVI repara y coloca especial atención y fuerza en varios problemas que atentan contra la humanidad hoy, tales como la falta de ética en la que sitúa la causa de la crisis financiera; la ineficacia de las	Informativo argumentativo

					instituciones burocráticas para abordar y solucionar el problema del subdesarrollo en los diferentes países, o la corrupción de gobiernos y entes privados que en los países más pobres ahondan las crisis así como las neurosis que azotan a las sociedades económicamente más pujantes o culturalmente desarrolladas.	
12.	Don Quijote de La Mancha	De Cervantes Saavedra, Miguel	España	1605 - 1615	Alonso Quijano es un hidalgo pobre de la Mancha, que de tanto leer novelas de caballería acaba enloqueciendo y creyendo ser un caballero andante, nombrándose a sí mismo como Don Quijote de la Mancha. Sus intenciones son ayudar a los pobres y desfavorecidos, y lograr el amor de la supuesta Dulcinea del Toboso, que es en realidad es una campesina llamada Aldonza Lorenzo. La primera salida la hace solo, pero regresa en poco tiempo a casa y decide nombrar a Sancho Panza, un empleado suyo, escudero. Juntos realizan la segunda salida, en la que viven más de una aventura: Don Quijote ve y ataca a unos gigantes que en realidad resultan ser molinos de viento, confunde un rebaño con un ejército, tiene más de una disputa, una de ellas con un vizcaíno, y llega a enfrentarse a unos leones. Finalmente, y tras hacer penitencia en un bosque, es capturado por el cura y el barbero de su pueblo y llevado a casa en una jaula tras ser engañado para ayudar a la supuesta princesa Micomicona. En la tercera y última salida, las aventuras más destacadas son las de La cueva de Montesinos, donde Don Quijote sueña mil maravillas, el rebuzno de Sancho Panza, y para finalizar, la derrota de Don Quijote ante el Caballero de la Blanca Luna, razón por la que se retira su hogar, donde, tras adquirir de nuevo la cordura, fallece.	Narrativo literario. Novela
13.	La invención del Tercer Mundo.	Escobar, Arturo	Venezuela	1998	Por casi cincuenta años, en América Latina, Asia y África, se ha predicado un peculiar evangelio con un fervor intenso: el “desarrollo”. Formulado inicialmente en Estados Unidos y Europa durante los años que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial y ansiosamente aceptado y mejorado por las élites y gobernantes del Tercer Mundo a partir de entonces, el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde un punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados del llamado Primer Mundo. Se confiaba en que, casi que por fiat tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados. El presente libro narra el surgimiento de este sueño, y como poco a poco se tornó en pesadilla.	Informativo argumentativo

14.	Veinte poemas de amor y una canción desesperada	Neruda, Pablo	Chile	1924	Publicado por primera vez en 1924, Veinte poemas de amor y una canción desesperada es quizá el libro de Neruda que ha obtenido una más vasta popularidad y a la vez significó la plena consolidación del prestigio literario de su autor en el área hispánica. Obra de gran envergadura literaria, el remanente de la herencia modernista fue aliado en ella por Neruda de modo admirable a los hallazgos expresivos de la nueva vanguardia en una serie de piezas de conmovida intensidad lírica, cuyo acento de plenitud vital, exaltación genésica y erotismo panteísta cede el paso, en la hora de los duelos y las separaciones, a un tono de melancolía que le hermana a la herencia romántica. Intocables en su definitiva rotundidad de pieza maestra, estos Veinte poemas de amor y una canción desesperada constituyen sin duda una de las mayores cimas de la poesía amorosa en lengua castellana.	Lírico
15.	La isla bajo el mar	Allende, Isabel	Peru / Chile	2009	La isla bajo el mar de Isabel Allende narra la azarosa historia de una esclava en el Santo Domingo del siglo XVIII que logrará librarse de los estigmas que la sociedad le ha impuesto para conseguir la libertad y, con ella, la felicidad. Esta es la historia de Zarité, una muchacha mulata que a los nueve años es vendida como esclava al francés Valmorain, dueño de una de las más importantes plantaciones de azúcar de la isla de Santo Domingo. A lo largo de la novela viviremos cuarenta años de la vida de Zarité y lo que representó la explotación de esclavos en la isla en el siglo XVIII, sus condiciones de vida y cómo lucharon para conseguir la libertad.	Narrativo literario. Novela
16.	El Hombre en busca de sentido.	Frank, Víctor	Austria	1946	En esta obra, Viktor E. Frankl explica la experiencia que le llevó al descubrimiento de la logoterapia. Prisionero, durante mucho tiempo, en los desalmados campos de concentración, él mismo sintió en su propio ser lo que significaba una existencia desnuda. ¿Cómo pudo él que todo lo había perdido, que había visto destruir todo lo que valía la pena, que padeció hambre, frío, brutalidades sin fin, que tantas veces estuvo a punto del exterminio, cómo pudo aceptar que la vida fuera digna de vivirla?. Las palabras del doctor Frankl alcanzan un temple sorprendentemente esperanzador sobre la capacidad humana de trascender sus dificultades y descubrir la verdad conveniente y orientadora.	Narrativo no literario. Memorias
17.	Los cuatro libros clásicos	Confucio	China	Siglo XII	La doctrina de Confucio: Filosofía, Moral y Política de la China. Estos cuatro libros, que Confucio no redactó personalmente, son el canon de su escuela, también conocida como “de los Letrados”. Frente al individualismo anarquizante del taoísmo, el confucianismo representa la dimensión social del hombre, cuya moralidad viene definida por el deber,	Prescriptivo

				la posición y la función, ya sea en la familia o en el Estado. Se trata de textos, en fin, que demuestran que la historia y la cultura chinas son tan incomprensibles sin las doctrinas de Confucio como las europeas sin la filosofía griega y el cristianismo.		
18.	La República	Platón	Grecia	380 aC	La República es una asombrosa síntesis del pensamiento de madurez platónico (mundo de las Formas o Ideas, inmortalidad del alma, acceso a la Forma del Bien mediante la dialéctica reservada al filósofo) aplicada a la teoría política y a la organización del Estado ideal.	Argumentativo filosófico
19.	En busca de la política	Bauman, Zygmunt	Polonia	1999	Estudio que proporciona un amplio panorama del mundo globalizado caracterizado por la incertidumbre y en donde la "sociabilidad", se halla en un vacío en busca de un objetivo tangible, y que asegura que se carece de vías de canalización estables, ya que no existe una forma fácil de traducir las preocupaciones privadas en temas públicos y, a la inversa, percibir en las preocupaciones privadas temas de preocupación pública.	Informativo argumentativo
20.	Cien años de soledad	García Márquez, Gabriel	Colombia	1967 1982 Nobel de literatura	"Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo". Con estas palabras empieza una novela ya legendaria en los anales de la literatura universal, una de las aventuras literarias más fascinantes de nuestro siglo. Millones de ejemplares de "Cien años de Soledad" leídos en todas las lenguas y el premio Nobel de Literatura coronando una obra que se había abierto paso "boca a boca".	Narrativo literario. Novela

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Descripción obras del Canon abierto de Lecturas propuesto por Pedro Cerrillo para la Educación en España por grupo de grados.

CANON ESCOLAR DE LECTURAS. EDUCACIÓN INFANTIL. P. CERRILLO

#	Obra/ tipología género y subgénero	Autor	País	Año de Publicación	Género / Subgénero
1.	<i>Un viaje en tren.</i> Everest.	Alcántara, R	Uruguay	1996	Cuento ilustrado. Aventura
2.	<i>El viejo reloj.</i> Madrid. Alfaguara	Alonso, F	España	1986. 1978	Cuento Aventura.
3.	<i>Munia y la luna.</i> Destino	Balzola, A		1988.	Cuento ilustrado Imaginación
4.	<i>El pequeño conejo blanco.</i> Kalandraka	Ballesteros, X.		1999.	Cuento ilustrado
5.	<i>El viaje de Babar.</i> Alfaguara	Brunhoff, J.		1985.	Cuento ilustrado
6.	<i>Duerme bien, pequeño oso.</i> Lóguez	Buchholz, Q		1998.	Álbum
7.	<i>La casa de Maisy.</i> Destino	Cousins, L		1995.	
8.	<i>Historias de soles.</i> Destino	Davi		1996.	
9.	<i>Cangura para todo.</i> Lumen	Fuertes, G.		1968.	
10.	<i>Cuentos de niños y del hogar.</i> Anaya	Grimm, J. Y W.	Alemania	1985.	Cuento
11.	<i>Soy un oso grande y hermoso.</i> SM	Janosch		1985.	Álbum
12.	<i>Inés del revés.</i> Kókinos,	Jeram, A.		1996	Álbum
13.	<i>Este monstruo me suena.</i> La Galera	Keselman, G.		2004.	
14.	<i>Frederick.</i> Lumen	Lionni, L.		1988.	Álbum
15.	<i>Sapo y Sepo son amigos.</i> Alfaguara	Lobel, A	Estados Unidos	1982.	Álbum
16.	<i>Niña bonita.</i> Ekaré	Machado, A. M. ^a	Brasil	1997.	Cuento ilustrado
17.	<i>El globito rojo.</i> Lumen.	Mari, I		1996	Álbum
18.	<i>¡Adivina cuánto te quiero!</i> Kókinos	Mcbratney, S		1995	Álbum
19.	<i>Los amigos de Elmer.</i> Anaya.	Mckee, D.		1997	Álbum
20.	<i>Osito.</i> Alfaguara.	Mínarik, E. H.		1985	Álbum
21.	<i>Chocolata.</i> OQO.	Núñez, M		2006	
22.	<i>Deditos y cosquillitas.</i> Espasa Calpe.	Pelegrín, A.	Argentina	1994	Poesías, retahílas, expresión corporal, folklore infantil,
23.	<i>Julieta y su caja de colores.</i> Fondo de Cultura Económica.	Pellicer, C.		1997	Álbum
24.	<i>Pancho.</i> Kalandraka.	Santos, A.		2004	
25.	<i>Donde viven los monstruos.</i> Altea.	Sendak, M.	Estados Unidos	1995	Álbum

Fuente: Elaboración propia.

CANON ESCOLAR DE LECTURAS. EDUCACIÓN PRIMARIA (1° A 6° GRADOS). P. CERRILLO

Obra/ tipología género y subgénero	Autor	País	Año de Publicación	Géneros y/o Temáticas
1. <i>Totó, Tití, Loló, Lilí, Frufrú, Pompofoff y la sra. Romboedro. Olañeta.</i>	Abril, M.		1995	
2. <i>Mi primer libro de poemas. Anaya</i>	Alberti, R., F. García Lorca, Y J. R. Jiménez		1997	Poesía
3. <i>El hombrecillo de papel. Gaviota</i>	Alonso, F.	España	1998	Cuento ilustrado
4. <i>Rastro de Dios y otros cuentos. SM.</i>	Amo, M. Del	Esapaña	2002	
5. <i>Cuentos completos. Anaya.</i>	Andersen, H. Ch.	Dinamarca	1985	Cuento
6. <i>Los batautos. Juventud.</i>	Armijo, C.		1975	
7. <i>Peter Pan y Wendy. Juventud.</i>	Barrie, J. M.		1973	Novela
8. <i>El mago de Oz. Alfaguara.</i>	Baum, F. L.		1987	Novela
9. <i>El príncipe que todo lo aprendió en los cuentos. Labor.</i>	Benavente, J.		1970	
10. <i>Tiempo de vuelo. SM</i>	Campos De Queirós, B.		2008	
11. <i>Con la música a otra parte. Edelvives</i>	Cañizo, J. A. Del		2005.	
12. <i>Alicia en el País de las Maravillas. Juventud</i>	Carroll, L.		1986.	Novela
13. <i>Las aventuras de Pinocho. Olañeta</i>	Collodi, C.	Italia	1992.	Novela
14. <i>Matilda. Alfaguara</i>	Dahl, R.	Gran Bretaña	1999.	Novela
15. <i>¡Música, maestro! La Galera</i>	Desclot, M.		2004.	
16. <i>Algunos niños, tres perros y más cosas. Espasa Calpe</i>	Farias, J.		1981.	Cuento
17. <i>Tarde de circo. Miñón</i>	Ferrán, J.		1983.	
18. <i>Canciones para todo el año. Hiperión.</i>	Figuera Aymerich, Á.		2001	Poesía. Canciones / postales adivinanzas
19. <i>Celia lo que dice. Aguilar.</i>	Fortún, E.		1985	
20. <i>Garra de la guerra. Media Vaca.</i>	Fuertes, G.		2002	
21. <i>Versos de agua. Edelvives.</i>	García Tejeiro, A.		1989	Poesía.
22. <i>Las hadas de Villaviciosa de Odón. Alfaguara.</i>	Gefaell, M. L.		1979	

23. <i>La princesa que bostezaba a todas horas</i> . OQO Editora.	Gil, C.		2005	
24. <i>La hija del espantapájaros</i> . SM.	Gripe, M.		1963	Novela
25. <i>Platero y yo</i> . Anaya,	Jiménez, J. R.		2006	Novela
26. <i>La conferencia de los animales</i> . Alfaguara.	Kästner, E.		1982	
27. <i>Color de fuego</i> . Lumen	Kurtz, C.		1984	
28. <i>Rima, rimando</i> . Cepli	Lapeña, C.		2007	Poesía.
29. <i>Pippa mediaslargas</i> . Juventud	Lindgren, A.	Suecia	1987	Novela. La libertad
30. <i>Manolito Gafotas</i> . Alfaguara	Lindo, E.	España	2000	Novela
31. <i>Historias de ratones</i> . Kalandraka.	Lobel, A.	Estados Unidos	2003	Álbum. Aventuras.
32. <i>De carta en carta</i> . Alfaguara	Machado, A. M. ^a	Brasil	2003	Cuento. Relación con el abuelo. Aprendizaje de la lectura.
33. <i>El secuestro de la bibliotecaria</i> . Alfaguara.	Mahy, M.T.		1999	Cuento ilustrado Aventuras
34. <i>La princesa que perdió su nombre</i> . Edelvives.	Mateos, P.		2005	
35. <i>Óscar y el león de correos</i> . Anaya.	Muñoz Puelles, V.		1999	
36. <i>La niña calendulera</i> . SM.	Murciano, C.		1989	
37. <i>Konrad o el niño que salió de una lata de conservas</i> . Alfaguara.	Nöstlinger, C.		1979	Novela. La contrariedad de la obediencia.
38. <i>El bandido Saltodemata</i> . Noguer.	Preussler, O.		1977	
39. <i>Cuentos de la selva</i> . Anaya.	Quiroga, H.	Uruguay	2001	Cuento
40. <i>Cuentos para jugar</i> . Alfaguara.	Rodari, G.	Italia	1980	Cuento. La fantasía.
41. <i>El gallo kiriko</i> . Algaida.	Rodríguez Almodóvar, A.		1998	Cuento ilustrado
42. <i>El principito</i> . Emecé.	Saint-Exupéry, A.	Francia	1999	Novela. Reflexiones.
43. <i>La guía fantástica</i> . Anaya	Senell, J.		2000	
44. <i>La composición</i> . Ekaré y SM	Skármeta, A.		2000	Cuento ilustrado. La dictadura y sus

				métodos.
45.	<i>Heidi: un cuento para niños. Anaya</i>	Spyri, J.	1984.	Novela
46.	<i>Los tres bandidos. Alfaguara</i>	Ungerer, T.	1990.	Álbum. Una nueva oportunidad.
47.	<i>La cabeza del dragón. Espasa Calpe</i>	Valle Inclán, R. M. ^a	1997.	
48.	<i>Nana vieja. Ekaré</i>	Wild, M.	2008.	Álbum. La muerte.
49.	<i>El jayilé azul. SM</i>	Wölfel, U.	1982.	
50.	<i>Jonás el pescador. Kalandraka</i>	Zimnik, R.	2004.	

Fuente: Elaboración propia.

CANON ESCOLAR DE LECTURAS. EDUCACIÓN SECUNDARIA (7° A 10°). P. CERRILLO

#	Obra/ editorial	Autor	País	Año de Publicación/ Reconocimientos (Premios)	Géneros y/o Temáticas Predominantes
1.	Rinconete y Cortadillo. (Varias ediciones).	Cervantes, M. De	España		
2.	El sol de los venados. SM	Díaz, G. C.	Colombi a	1997	Novela
3.	David Copperfield. Juventud	Dickens, C.	Inglaterr a	1997	Novela
4.	<i>La historia interminable. Alfaguara</i>	Ende, M.	Aleman a	1992.	Novela.
5.	Siete historias para la infanta Margarita. Siruela	Fernández Pacheco, M. Á.		2002.	
6.	La leyenda del rey errante. SM	Gallego, L.		2002.	
7.	El misterio de la isla de Tokland. Espasa-Calpe	Gisbert, J. M.		1988.	
8.	El silbo del dale. Antología. Edelvives	Hernández, Mi.		2010.	
9.	El libro de la selva. Anaya	Kipling, R.		1995.	Novela.
10.	La tierra del sol y la luna. Espasa-Calpe	López Narváez, C.		1986.	

11. Los piratas de Ranghum. Alfaguara	Madrid, J.		1996.	
12. <i>Caperucita en Manhattan. Siruela</i>	Martín Gaite, C.	España	1990.	Novela.
13. <i>Tres cuentos de hadas. Siruela</i>	Martín Garzo, G.	España	2003.	
14. El polizón del Ulises. Lumen	Matute, A. M.	España	1996.	Novela.
15. Tres sombreros de copa. Cátedra	Mihura, M.		1991.	
16. Días de Reyes Magos. Anaya	Pascual, E.		2002.	
17. El capitán Alatríste. Alfaguara	Pérez Reverte, A.		1996.	Novela
18. El gato negro y otros cuentos. Anaya	Poe, E. A.	Estados Unidos	1983.	Cuento
19. El cementerio del capitán Nemo. Edelvives	Rayó, M.		2004	
20. Harry Potter y la piedra filosofal. Emecé	Rowling, J. K.	Inglaterra	1999.	Novela.
21. Historia de una gaviota y del pájaro que le enseñó a volar. Tusquets	Sepúlveda, L.		1996.	
22. Kafka y la muñeca viajera. Siruela	Sierra I Fabra, J.		2006.	Novela
23. La isla del tesoro. Anaya	Stevenson, R. L.		1988.	Novela.
24. <i>Las aventuras de Huckleberry Finn. Anaya</i>	Twain, M.	Estados Unidos	1981.	Novela.
25. <i>La vuelta al mundo en 80 días. Anaya</i>	Verne, J.	Francia	1982.	Novela.

Fuente: Elaboración propia.