

# **Sabores y desazones: Experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja**

**Edwin Giovanni Quesada Cárdenas**



**Maestría en literatura**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Tunja  
Septiembre de 2017

**Sabores y desazones:  
Experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja**

**Edwin Giovanni Quesada Cárdenas**

*Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Literatura.*

**Director: Dr. Fabio Jurado Valencia**



**Maestría en literatura**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Tunja  
Septiembre de 2017

## Agradecimientos

A los adultos y niños de la plaza de mercado del sur de Tunja que fueron protagonistas en la construcción de este trabajo de investigación permeado de sabores y desazones. A las trabajadoras sociales: Jessica Vargas y Bleidy Molina por su paciencia con los pequeños. A Nayid Raba Agudelo por su compromiso como mediador de la lectura, que me compartió algunas de sus obras literarias preferidas para soñar con los niños. A Ángela Jasmín Fonseca Reyes –por su fragancia a jardín-. A Alejandra Quesada Cárdenas y Óscar Pineda Rojas por su apoyo, en repetidas ocasiones, en la plaza para compartir con los niños las historias literarias. A Esperanza Ruge por ser una de las promotoras de Bibliomula. A Erika, Julio y Alma Eluney por abrigar los libros durante seis días de cada semana que acudía a la Plaza. A Ana María Fonseca Reyes por su gestión que me permitió acceder al salón; a Tránsito Reyes y Jesús Fonseca por sus muñecos de peluche para que los niños jugaran y recrearan historias mientras leían. Al Geo y a Rayan, hermanos; a papá Faustino, a mamá Gladys, por su incondicionalidad emocional y económica que me prestaron la plata para poder pagar una educación tan cara en este país. Al profesor Fabio Jurado Valencia por su paciencia, dedicación y compromiso, a pesar de la distancia. A mis amigos y amigas de trabajo y de la vida que también han sido parte indispensable para la construcción de esta investigación. A mis profesores de la Maestría en Literatura UPTC: Adrián Freja, Alvarito Neil, Juliana Borrero y Hernán Fonseca. A Deisy Vargas, asistente de la Maestría, por su paciencia conmigo para aclarar mis dudas. A Yime Sanadria por su apoyo logístico impregnado de hojas y tinta. A la Blaa por sus Cajas Viajeras. En sí, a todos los que hicieron posible este trabajo directa o indirectamente. ¡Ah! casi lo olvido, al doctor de las coplas, Darío Benítez; y al doctor de los frisos, Santiago González.

Todos los nombrados y por nombrar posibilitaron la construcción de este sendero lleno de sazones y desazones.

**Dedicado a:**

**Black Diamond, Angelita.**

*Fecha teus olhos chegou teu amor.*



**Por tu apoyo emocional, indispensable para que pudiera lograr la creación y recreación de este sendero convertido en viajes de colores psicodélicos llenos de alegrías e incertidumbres. Por darme la oportunidad de ser libre y feliz en otro lugar de esta maravillosa Pachamama que no deja de asombrarme cada vez que la exploramos juntos *Recorriéndote en Celephais* donde el mar se junta con el cielo.**

## Contenido

Introducción .....	8
CAPÍTULO UNO	
BALANCE SOBRE LAS BIBLIOTECAS COMUNITARIAS .....	14
Desde el centro .....	14
«Siempre».....	18
Desde la periferia: «Centro de socialización y sana convivencia» .....	19
Desde otras plazas de mercado.....	25
En movimiento .....	30
Desde otros lugares .....	33
CAPÍTULO DOS	
HISTORIAS DE VIDA: ACERCAMIENTO SOCIOLÓGICO A LAS PRÁCTICAS	
LECTORAS .....	48
Fragmento de historia de vida N. ° 01 .....	49
Fragmento de historia de vida N. ° 02 .....	50
Fragmento de historia de vida N. ° 03 .....	52
Fragmento de historia de vida N. ° 04 .....	53
Fragmento de historia de vida No. 05 .....	53
Fragmento de historia de vida No. 06 .....	54
Fragmento de historia de vida No. 07 .....	55
Fragmento de historia de vida No. 08 .....	57
Fragmento de historia de vida No. 09 .....	57
Balance de las entrevistas.....	59
Cuestión de <i>tiempo</i> .....	60
La lectura del periódico .....	61

Entre la crónica roja, los deportes y las noticias de <i>actualidad</i> .....	63
Los libros en casa .....	64
¿Para usted qué es leer o qué significa la lectura? .....	65
Mediación de la literatura oral .....	66
Roles de género y la lectura .....	69
¿Usted no cree que ya es alguien en la vida? .....	72
Prácticas lectoras: oficio, producto, hora y espacio .....	73
<b>CAPÍTULO TRES</b>	
<b>LA RECEPCIÓN DE TEXTOS EN LA PLAZA DE MERCADO DEL SUR DE TUNJA ...</b>	<b>75</b>
El Salón .....	76
Sobre los libros literarios.....	77
Los niños que acuden al Salón .....	79
¿Qué recuerdan y prefieren leer los niños y niñas?.....	81
¿Aferro y «repudio» al libro? .....	84
La estética de la recepción en la formación de lectores en el espacio de la plaza de mercado del sur de Tunja .....	90
El libro álbum.....	92
Educación Popular.....	92
¿Por qué el libro álbum?.....	100
<b>CAPÍTULO CUATRO</b>	
<b>RECEPCIÓN DE ALGUNOS DE LOS LIBROS, COMO APORTE EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR CRÍTICO.....</b>	<b>105</b>
Los efectos de la recepción .....	109
Intentio operis.....	112
Intertextualidad en verso .....	117
Lectura colectiva .....	124
Creación, recreación e imitación.....	129
Conclusiones .....	132
Referencias .....	136
Anexos.....	140



## Introducción

Este trabajo de investigación es el resultado de la indagación sobre cómo promover la lectura considerando las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad que trabaja en la plaza de mercado del sur de Tunja. Al entrar a la capital boyacense en la dirección sur-norte, por la avenida principal que atraviesa la ciudad, se encuentra la plaza de mercado del sur de Tunja (Boyacá, Colombia). Es el primer avistamiento del centro urbano que se mezcla con el campo, los olores, sabores y desazones propios de la producción ancestral y artesanal de los alimentos.

En cuanto a la comercialización artesanal está la campesina con su vestido, sombrero, ruana y alpargatas vendiendo sus huevos, quesos y amasijos hechos completamente a mano, por lo general está ubicada en alguna esquina alledaña de la plaza o dentro de ella, en ocasiones con cerveza en mano para refrescar la jornada. A su vez, la comerciante que responde a las dinámicas del mercado, ejemplo de ello es la señora (o señor) en su local, puesto o transporte de desplazamiento, adecuado de acuerdo con los productos que vende; vestida con delantal, con gorro y tapabocas (aunque no siempre) ofreciendo sus productos lácteos empacados al vacío o, simplemente en bolsas plásticas, o la papita de cada día (desayuno, almuerzo). A pesar de las transformaciones económicas del cultivo, comercialización y venta de los productos alimenticios, la plaza aún pervive en la capital boyacense con sus prácticas artesanales como la venta de queso en hoja o la gallina con papa para comerla a dos manos sin escatimar en los supuestos «buenos» modales que debe tener el ser humano.

La plaza de mercado del sur de Tunja es un centro de venta de ropa de primera y segunda mano, también de calzado; de verduras, legumbres, granos, tubérculos, amasijos, carnes, frutas, entre otros; productos que, en su mayoría, son perecederos. Los productos alimenticios son traídos de lugares alledaños a la ciudad para ser vendidos por los mismos campesinos, o ciudadanos migrantes del campo radicados en Tunja, que les compran a los mayoristas para revenderlos.



Después de esta experiencia, a través de los años, tras reflexiones teóricas y prácticas en mi ejercicio como docente, regresé a la plaza siete años más tarde con el ánimo de hacer un trabajo de campo *con* la comunidad. Pensé hacer un proceso de alfabetización con adultos, que en realidad respondía a prejuicios, al considerar que los integrantes de la plaza por sus condiciones sociales eran analfabetos. En los primeros acercamientos como observador y comprador regular en las plazas –en Tunja hay tres- pensé en consolidar una biblioteca popular para promover la lectura, pues esa es una de mis pasiones: leer y compartir lo que me sobra.

Después de explorar qué se había hecho hasta ese entonces sobre bibliotecas populares gestionadas por comunidades, por instituciones gubernamentales y no gubernamentales o programas de promoción de lectura a nivel local, departamental, nacional y latinoamericano, descubrí que algunas cajas de compensación, fundaciones, ONG y gobiernos habían hecho trabajos de promoción y animación de la lectura en plazas de mercado, hospitales, barrios populares, parques, entre otros. Por ejemplo, la fundación Fundalectura desde su creación en alianza con administraciones distritales de Bogotá tuvo trabajos de promoción de la lectura en las plazas de mercado de la capital colombiana, pero por cuestiones administrativas han tenido tropiezos para que sea un trabajo permanente.

En ese proceso después de exploraciones y charlas informales con adultos y niños, me enteré que en la plaza existía el Salón, lugar donde iban algunos niños que concurrían a la plaza regularmente los días de mercado (martes, jueves y viernes). El nombre oficial del lugar es «Centro de socialización y sana convivencia»; está ubicado en el segundo piso del pabellón de las Yervas (por el costado nororiental externa queda su entrada principal). El Centro nació con el objetivo de combatir el «trabajo infantil», práctica común en la plaza. Aunque su eje no es la promoción de la lectura, el salón está dotado de material bibliográfico con títulos poco atractivos a los intereses de los niños; hay varios salones y algunos muebles para apoyar las tareas de los pequeños escolarizados. Es decir, la mediación de la lectura está basada en contenidos escolares; está a cargo de una trabajadora social, aunque el documento oficial dice que cuenta con el apoyo de una pedagoga. En el transcurso de dos años ha tenido tres trabajadoras diferentes por cambios de administración y ha sido cerrado en dos ocasiones por un total de nueve meses.

Hay iniciativas para promover la lectura en las plazas o espacios no convencionales, pero hace falta un trabajo profundo para que vaya más allá de la gestión administrativa y

económica, pues no hay estudios previos a las comunidades antes de instalar e implementar programas de promoción de lectura. De ser así se facilitaría la obtención de mejores resultados en el proceso de formación de lectores, por ejemplo, a través de un seguimiento a los procesos de mejora en los niveles de lectura. Así, surgieron algunos interrogantes en relación con esas experiencias y las instituciones responsables: ¿bajo qué criterios las intervienen las comunidades?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos que le dan pie para ir a intervenirlas, desde una perspectiva de la educación no formal?, ¿desde qué perspectiva teórica se aborda el proceso de formación en lectura: la obra, el lector o el autor?, ¿qué lugar ocupa el mediador?, ¿por qué la literatura es su puente para animar y promover la lectura?, ¿cuál es el papel que desempeña la literatura: como medio didáctico, educativo, como contenido, instrumento, arte o discurso moralizante,?; ¿por qué combatir el trabajo infantil, en un contexto como la plaza, sin antes comprender el sentido social, educativo y cultural del rol de los niños en los oficios domésticos y en el trabajo de apoyo a los padres como parte de su formación integral?

Encontré que algunos de los trabajos de promoción de la lectura, principalmente los hechos por instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que no surgieron desde las mismas comunidades, están permeados de prejuicios, pues implícitamente se piensa que en ese tipo de comunidades «no» leen. Los proyectos son elaborados *para* y *por* la comunidad desde afuera de la comunidad, sin indagar por ella desde sus dimensiones sociales, económicas y culturales. «Retorcer los hechos para adecuarlos a la teoría y no retorcer las teorías, para adecuar ese retorcimiento a los hechos, constituye el esquema dominante de las prácticas académicas tradicionales, sean estas presenciales o no presenciales» (Jurado, 1995, p. 72), contrario a trabajar *desde* y *con* la comunidad en creación y recreación constante de los proyectos de promoción de lectura.

Asimismo, esas experiencias abordan la literatura desde una perspectiva de la obra como eje para la mediación de la lectura, pues los libros son un listado preestablecido que hace parte de un trabajo académico que legitima ese material -el criterio del crítico literario es importante y válido, mas este no debe ser el único-, pues le quita protagonismo al lector, a pesar de que la obra literaria toma sentido y se actualiza, en relación con su mundo y las prácticas lectoras que están permeadas de ámbitos y experiencias sociales, escolares e individuales.

La sociología de la lectura fue abordada con el ejercicio de campo a través de entrevista semiestructuradas para indagar por las historias de vida de los sujetos en relación con sus prácticas lectoras desde diferentes ámbitos, como el familiar, el escolar e individual, o sea desde un punto de vista cualitativo, diferente a indagar por las cantidades o frecuencias de lectura que corresponden a cifras cuantitativas. La perspectiva cualitativa desde las historias de vida es un punto de partida fundamental para comprender ¿qué se lee, por qué, para qué, dónde, cuándo, quiénes leen?, ¿cuáles son sus niveles de interpretación?, entre otros aspectos que implican las complejas prácticas lectoras; las entrevistas fueron hechas a un grupo focal compuesto por algunos de los familiares de los niños que acudían regularmente al salón.

En ese mismo sentido, la recepción estética favorece el proceso lector íntimo, personal, incluso único e irreplicable, como es el proceso comunicativo. El trabajo de la recepción propiciada por el mediador a través de ejercicios de lectura individual o colectiva, en la mayoría de las ocasiones se logró por el proceso autónomo del niño. A través de la autonomía algunos niños disfrutaron de la lectura, incluso superaron la literalidad de los textos, pues plantearon conjeturas y recrearon los textos, como lo hicieron con los libros álbum. En ese orden de ideas, estos dos campos de reflexión o de estudio –la sociología de la lectura y la estética de la recepción–, posibilitan la construcción de propuestas que responden a las condiciones y relaciones con la lectura como el grupo focal de la plaza.

Sumado a ello está la Educación Popular como un paradigma que posibilita el replanteamiento del encuentro pedagógico para transformar la práctica educativa; en este caso, no formal, con el sentido de comprenderla y ejercer el proceso educativo como un acto político que va más allá del simple ejercicio pedagógico de ocuparse de “transmitir conocimiento” o entablar relaciones verticales entre los implicados para avanzar en los contenidos programáticos; se trata más bien de una práctica que posibilita el cambio y la resolución de problemas, que responden a las particularidades de las comunidades y sus contextos en busca de reivindicar sus derechos.

En cuanto al concepto de lectura se aborda desde una visión que va más allá del simple hecho de decodificar textos en medios impresos o electrónicos, como se le denomina a las personas que tienen esa capacidad: alfabetizados porque saben leer y escribir, ya sea la palabra o la imagen. Leer es un proceso más complejo, que implica comprender el entorno, el contexto social en el que se desenvuelve el sujeto social; es decir, indagar por las razones de los acontecimientos de la cotidianidad, leer la realidad representada y analizarla de acuerdo

con la visión de cada ser humano y su condición colectiva, por ejemplo, en relación con sus prácticas lectoras. En sí es comprender las dimensiones del sentido del mundo, superando la simple descripción o literalidad de los sucesos sociales. Recordemos que «La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la lectura de aquel» (Freire, 1987, p. 94).

Para lograr un proceso sensato de lo anterior, fue importante tener en cuenta el concepto de diálogo como elemento que permitió la mediación entre el investigador y la comunidad, ya que facilitó el encuentro entre dos mundos que comparten puntos de vista divergentes para cooperar y llegar a consensos pertinentes frente a la realidad social de la comunidad y no simplemente dar un punto de vista sesgado desde una visión unilateral del investigador, sino multidimensional con la comunidad: «El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración. [...] El diálogo no impone, no manipula, no doméstica, no esloganiza». (Freire, 1986, p. 153).

Para la construcción de la propuesta de lectura se tuvo en cuenta el método etnográfico y la observación participante, apoyado con diarios de campo; entrevistas semiestructuradas hechas a familiares de los niños que acudían al salón. También se encuestó y se hicieron ejercicios de lectura con los niños –o por iniciativa de ellos-, que acudían regularmente al salón con el fin de explorar los modos y resultados de relacionarse con el libro álbum. Los procedimientos, los instrumentos y, principalmente, las fundamentaciones teóricas responden al contexto y las particularidades sociales y culturales de la comunidad de la plaza de mercado, como un ejercicio en proceso de construcción e inacabado, no como un camino estático o el más adecuado.

Una de las reflexiones como investigador se encamina a pensarse «lo deseado de lo posible», pues «lo deseado» está lleno de ensueño y subjetividad para evitar caer en el fatalismo; sin embargo, «lo posible» es otra perspectiva que ayuda a poner los pies en la tierra sin perder de vista la utopía, pues como dijo Freire «el mundo no es, el mundo está siendo». Es decir, cada acontecimiento social es una posibilidad para hacer contrapeso y transformar las desigualdades e injusticias sociales que atañen a la humanidad; entre ellas la carencia de una democratización de la lectura como un derecho inalienable.

Otras de las limitaciones del estudio es que son pocos los trabajos que se han desarrollado en plazas de mercado, estrictamente relacionadas con la promoción y animación de la lectura literaria. Esto imposibilitó tener bases teóricas y prácticas de experiencias

investigativas que facilitaran la complejidad de hacer el trabajo de campo con el grupo focal de la plaza de mercado del sur de Tunja. No obstante, esto a la vez genera un impacto académico por la poca exploración de trabajo con comunidades como la de la plaza desde una perspectiva de la educación no formal.

El primer capítulo de esta tesis expone una revisión de experiencias locales, nacionales e internacionales de trabajos de bibliotecas comunitarias que nacieron por el apoyo de cajas de compensación, fundaciones, entidades gubernamentales y no gubernamentales o, en el mejor de los casos, por iniciativa y autogestión de los grupos sociales con el fin de solucionar sus problemáticas. A partir de esos trabajos hacemos un análisis de los procesos puestos en diálogo con el trabajo de campo que realizamos con la comunidad de la plaza entre el primer semestre de 2015 y el segundo semestre de 2017.

En el segundo capítulo se exponen los fragmentos de las historias de vida, obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas, de algunos de los familiares de los niños que asistían regularmente al salón desde una perspectiva de la sociología de la lectura; con estas indagamos por los ámbitos familiares, escolares e individuales en relación con esta práctica para luego hacer su balance, como un punto de partida que posibilita que comprendamos sus prácticas lectoras en conexión con sus hijos o hijas.

El tercer capítulo describe la plaza y el Salón y se analizan las encuestas al grupo focal con las cuales exploramos sus relaciones con la lectura, sus gustos, sus saberes previos, entre otros aspectos. Estas fueron hechas a algunos de los niños que acudían regularmente al salón; asimismo presentamos algunas de las pruebas piloto, con diferentes tipos de textos literarios, destacando las experiencias estéticas de los niños; los resultados ayudan a comprender por qué el libro álbum en primera instancia es el arte más pertinente para la mediación de la lectura. Lo anterior lo complementamos con fundamentación teórica sobre el libro álbum, la Educación Popular y la teoría de la Recepción.

En el cuarto capítulo exponemos algunos trabajos investigativos, relacionados con la lectura en literatura con libros álbum, implementados con niños en espacios formales de educación. Enseguida presentamos los efectos de recepción más recurrentes que manifestaron los niños a través del disfrute de algunos libros álbum como resultado de un proceso espontáneo y autónomo de los pequeños, otras en compañía del mediador. Igualmente describimos y analizamos las categorías con el apoyo de expertos en el tema. Por último, están las conclusiones.

## **CAPÍTULO UNO**

### **BALANCE SOBRE LAS BIBLIOTECAS COMUNITARIAS**

Después de hacer un ejercicio de revisión sobre información relacionada con las bibliotecas populares en el contexto internacional, nacional y local –Latinoamérica, Colombia y Boyacá respectivamente- en espacios consolidados por comunidades o promovidos por agentes externos o no gubernamentales, como cajas de compensación, fundaciones, ONG, alcaldías, entre otros, se procedió a hacer el análisis de los elementos más relevantes relacionados con la promoción y la animación de la lectura de la literatura de esas experiencias de carácter privado o público. Lo anterior para tener en cuenta los elementos que pueden servir como base para estructurar, fortalecer y consolidar el eje de la presente investigación: elaborar una propuesta de promoción y animación de la lectura que responda a las condiciones socioculturales de la comunidad de la plaza de mercado del sur de Tunja. A su vez los apartados están apoyados con partes del trabajo de campo, las entrevistas, las observaciones y los ejercicios hechos con algunos de los niños y adultos de la plaza de mercado del sur de Tunja.

#### **Desde el centro**

*«Hay diferentes maneras de estar en los lugares, distintas formas de habitarlos y de entender cómo ellos nos habitan».*  
*Catalina Cortes Severino*

Por lo general, las comunidades de los barrios periféricos o menos favorecidos, según su contexto, se ven en el menester de consolidar sus propias bibliotecas comunitarias para solucionar problemáticas locales relacionadas con su cotidianidad y con aspectos académicos, principalmente, con los niños que las integran que, a su vez, de acuerdo con sus alcances, las fortalecen con la implementación de actividades de animación de la lectura. Es notorio la falta de políticas públicas locales que reconfiguren la ubicación de centros bibliográficos públicos

o privados, pues la democratización de la lectura en el caso específico de la ciudad de Tunja responde a dinámicas centralizadas que por ende generan un carácter excluyente.

En la capital boyacense los centros bibliográficos están en el centro de la ciudad. La Biblioteca Patiño Roselli, de la Red Biblioteca del Banco de la República, está ubicada al costado nororiental, apenas a tres cuadras de la plaza de Bolívar -lugar reconocido como centro de la ciudad y punto de encuentro-; la Biblioteca departamental Eduardo Torres Quintero, está localizada a tres cuadras del mismo lugar, al costado suroriental; la biblioteca Escolar Juan de Vargas, instalada dentro de la casa Rojas Pinilla, está ubicada a cuatro cuadras de la plaza.

Las bibliotecas, dentro de sus servicios, ofrecen la posibilidad de asociarse a través de afiliaciones. La Patiño Roselli «Brinda la posibilidad a sus asociados de llevarse a casa, mediante préstamo externo, los materiales disponibles» (Biblioteca de la República, 2017). Eso es posible por medio de categorías A, B, C o F; su costo oscila entre los treinta mil y cien mil pesos anuales de pago. No obstante, Por ejemplo, los niños o niñas con la compañía de un adulto pueden afiliarse por el precio de tres mil pesos por un año; con el carné tiene derecho a llevar a su domicilio hasta cinco libros por 8 días, eso sí, únicamente material de esa sede. Otro de los beneficios son «los Talleres de lectura para niños y niñas en la Sala infantil». Si desean acceder a material de las otras bibliotecas de la red, deben afiliarse a alguna de las otras categorías enunciadas. Otros de los servicios que proporciona es:

*Préstamo de Cajas Viajeras y Maletas Didácticas del Museo del Oro. Los docentes de las instituciones educativas pueden solicitar en calidad de préstamo las cajas viajeras, las cuales contienen pequeñas colecciones de libros de literatura infantil y juvenil y otros temas como el juego, la ciencia, la historia y el entretenimiento para trabajar con niños, jóvenes, adultos y todos los lectores que quieran usarla. (Biblioteca de Banco de la República, 2017)*

La biblioteca Eduardo Torres Quintero, que pertenece a la red de Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), permite la afiliación gratuita y tiene fácil acceso, pero tan solo a adultos, los niños pueden ingresar pero en grupo con guías para actividades, como recorridos programados. La Juan de Vargas, perteneciente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en su página oficial dice: «Pueden acceder al préstamo de los recursos bibliográficos o la consulta en sala los usuarios de la comunidad universitaria acreditados con carné vigente» (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016). O sea, que tan

solo acceden al servicio de préstamo externo las personas que estén oficialmente matriculadas en la universidad.

Respecto de los horarios, las tres bibliotecas tan solo prestan sus servicios a partir de las 8 a.m. hasta las 6 p.m. de lunes a viernes; por ejemplo, la sala de Literatura Infantil de la Patiño es cerrada entre las 12 m. y las 2:00 p.m.; el sábado, las tres bibliotecas prestan el servicio entre las 9:00 y 1:00 p.m.; domingos y festivos no abren sus puertas al público.

Además de ello, dentro de sus funciones como promotores y animadores de la lectura carecen de una política constante y comprometida que genere espacios de promoción y animación de la lectura con comunidades externas a sus instalaciones y los centros educativos. Con excepción de la Patiño Roselli que, por ejemplo, hace talleres de lectura con estudiantes de los colegios aledaños –que no necesitan de un medio de transporte para desplazarse a la biblioteca-, los días sábados hace animación de la lectura con los niños en compañía de sus familiares. También hace un trabajo de promoción de lectura con madres comunitarias pertenecientes al ICBF -Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-, según expresa uno de sus funcionarios.

Otras organizaciones que promocionan la lectura son las cajas de compensación, definidas como:

*Entidades privadas, sin ánimo de lucro, de redistribución económica y naturaleza solidaria, creadas para mejorar la calidad de vida de las familias de los trabajadores colombianos, mediante la gestión y entrega, en subsidios y servicios, de parte de los aportes de seguridad social que hacen los empleadores. (Comfenalco, 2015).*

En Tunja existe la Caja de Compensación Familiar de Boyacá (COMFABOY). Entre sus servicios cuenta con un colegio que lleva el mismo nombre de la entidad, el cual tiene su biblioteca, mas no es de libre acceso, pues está al servicio de sus afiliados e integrantes que responden a tarifas según el ingreso de los afiliados. (COMFABOY, 2015). También tiene el préstamo de «Tulas viajeras», pero en este caso se limita a la promoción de la lectura beneficiando a los afiliados y no a personas externas a la institución, a menos de que algún afiliado tome prestadas las tulas.

A pesar del carácter «solidario» que ostentan las cajas de compensación, responden a dinámicas económicas y excluyentes, pues quien recibe sus servicios son sus afiliados; las personas externas la reciben indirectamente. Es decir, que si no hacen parte de un trabajo



formal institucionalizado, no tienen acceso directo a ese tipo de beneficios. Un aspecto es el carácter jurídico e institucional que puede tener una caja de compensación y otra su forma de operar. Los servicios prestados por esas entidades limitan la democratización de la lectura, pues sus horarios prácticamente son de oficina; sus programas de promoción son limitados, en su mayoría. Las comunidades que están en los extremos de la ciudad, como el sur, no tienen acceso a un establecimiento bibliográfico por su ubicación periférica.

Tunja es una ciudad que según el censo general «cuenta con 171.082 habitantes» (DANE, 2010). Tiene tres plazas de mercado para la compra y venta de alimentos, utensilios e indumentaria: La plaza del norte funciona sábado y domingo durante todo el día, con mayor cantidad de trabajadores y compradores el primer día; la plaza de El Carmen, el domingo entre las 6 a.m. a 4 p.m.; y la plaza del sur, martes, jueves y viernes; este último es el día más concurrido, pues se habilitan todos los pabellones y se vende todo tipo de productos como ropa, granos, verduras, tubérculos, cárnicos, entre otros. En los tres lugares concurren jóvenes de diferentes edades, eso sí, de acuerdo con sus proporciones de infraestructura, pues la plaza más grande es la del sur, le sigue la del norte y, por último, la de El Carmen.

El trabajo de promoción y animación hecho por las bibliotecas privadas, públicas y las cajas de compensación representa alcances y dimensiones de impacto social con un sector de la sociedad tunjana. No obstante, los parámetros bajo los que funcionan esas entidades no responden a proyectos institucionales que se salgan del marco legal, donde se equilibre la balanza entre la educación formal y la educación no formal para acceder a la lectura como un derecho de cualquier comunidad como la plaza.

Lo más adecuado, desde las bibliotecas locales, de Tunja sería que implementaran programas de promoción y animación de la lectura, por lo menos inicialmente, para la comunidad infantil que concurre a las plazas de mercado. La biblioteca sin políticas para velar por la formación integral de su comunidad, a través de la lectura, no tiene sentido. Esta debe desarrollar trabajos que amplíen su campo de acción y no cerrarse simplemente en su contexto institucional, pues limita la democratización del conocimiento y termina, directa o indirectamente, restringiendo o negando el derecho a la información para formar lectores críticos, con el fin de, por qué no, formar escritores, pues “La lectura y la escritura conviven hoy en día como derechos fundamentales de todo ciudadano y no acceder a ellas es causa de marginalidad y exclusión. De allí la necesidad de buscar diferentes alternativas –tanto de lo

público como de lo privado- para facilitar el acceso a los materiales de lectura y a sus diversos usos”. (Robledo, 2010, pp. 9-10).

Por el panorama general de la ciudad de Tunja, en cuanto a la promoción y animación de la lectura, es necesario generar espacios que faciliten el acceso a esta práctica social para contribuir al crecimiento y calidad de vida de las comunidades menos favorecidas, como la de la plaza de mercado del sur de Tunja.

### «Siempre»

Al entrar a la capital boyacense en sentido sur-norte, por la avenida principal que atraviesa la ciudad, se encuentra la plaza de mercado del sur de Tunja, como el primer avistamiento del centro urbano mezclado con el campo, olores, construcciones, sabores y desazones que dan muestra de la relación entre espacio-tiempo, donde se puede encontrar la producción artesanal de alimentos.

En cuanto a la comercialización artesanal se identifica a la mujer campesina con su vestido, sombrero, ruana y alpargatas vendiendo huevos de gallina, quesos, amasijos (almojábanas, pan de bono, arepas de maíz y garullas), gallina campesina y embutidos como rellena, longaniza, génovas; por lo general se ubican en alguna esquina aledaña de la plaza o dentro de ella. A su vez está la comunidad comerciante tradicional que responde a las dinámicas del mercado: es la señora en su local adecuado, de acuerdo con los productos que vende, vestida con overol o delantal, botas de caucho o pantaneras, con gorro y tapabocas, todos de color blanco, ofreciendo sus productos lácteos empacados al vacío. En verdad, son pocos los vendedores que cumplen con las normas sanitarias para la manipulación de alimentos; por ejemplo, en el pabellón de carnes en su mayoría no tienen refrigeradores porque algunas vendedoras –las mayoría son mujeres- tan solo van uno o dos días a ofrecer sus productos cárnicos durante algunas horas. Aunado a eso, la administración de la plaza no ofrece las condiciones mínimas para cumplir con esas normas.

La plaza de mercado del sur de Tunja es un centro de venta de ropa de primera y segunda mano; de verduras, legumbres, granos, tubérculos, amasijos, carnes, frutas, entre otros; alimentos que en su mayoría son perecederos. Los productos alimenticios son traídos de lugares aledaños a la ciudad para ser vendidos por los mismos campesinos, o ciudadanos migrantes del campo radicados en Tunja, que les compran a los mayoristas para revenderlos.

Según la secretaría de Desarrollo de la Alcaldía de Tunja (2015) «La plaza tiene 25 sectores que están integrados por un número de comerciantes que oscila entre 8 -apio- y 145 - mayoristas- con un total de 1176»<sup>1</sup>.



**Foto 1:** Tomada de Tunja le informa.

### **Desde la periferia: «Centro de socialización y sana convivencia»**

En la plaza del sur la alcaldía de Tunja desarrolló un proyecto de trabajo social y pedagógico para niños, llamado «Centro de Socialización y Sana Convivencia»<sup>2</sup>, que está a cargo de la Secretaría de Desarrollo de la Alcaldía de Tunja. Las instalaciones del lugar quedan dentro de la misma plaza, ubicado en el segundo piso del pabellón de las Hierbas. El Centro funcionaba de martes a viernes entre las 8 a.m. y las 5:00 p.m. aproximadamente, con receso de dos horas al medio día (Alcaldía de Tunja Desarrollo, 2015). A pesar de que el documento estipula que prestaba sus servicios el miércoles, no era así; pues ese día oficialmente no es de mercado, hay vendedores pero son muy pocos.

El Salón estaba abierto para los niños que desearan asistir al lugar por su propia cuenta o con consentimiento de sus familiares, ya que gran parte de la población infantil es flotante;

<sup>1</sup> Agradezco a la ingeniera Ana María Fonseca Reyes, ya que gracias a su generosidad, colaboración y gestión me fue posible acceder a esa información y, especialmente al «Centro de socialización y sana convivencia».

<sup>2</sup> Según sus horarios y objetivos, el «Centro de socialización y sana convivencia» no ha sido constante en su funcionamiento, porque en el transcurso de dos años que concurri la plaza hubo el cambio de tres trabajadoras sociales: la primera por cambio de administración municipal, estuvo cerrado por dos meses; la segunda fue contratada por seis meses entre febrero y julio de 2016, es decir, dejó de funcionar por nueve meses; la más reciente, fue contratada por cuatro meses entre junio y septiembre de 2017.

es decir, la regularidad de asistencia al Salón variaba; por ejemplo, los viernes concurrían niños de diferentes municipios y lugares aledaños a la ciudad, que iban únicamente ese día. En cambio los otros dos días, martes y jueves, los niños iban regularmente, pues prácticamente sus familiares son trabajadores de la plaza, que están en locales de su propiedad, puestos fijos o tienen algún negocio en los alrededores. Su asistencia respondía a sus horarios de clases, pues ellos concurrían en la jornada contraria a sus estudios formales en la escuela.

Antes de que el Centro fuera cerrado, los viernes de mercado hubo niños que fueron un día y jamás volvieron al Salón; otros pasaban de vez en cuando; algunos iban por un lapso breve y se iban; otros tan solo entraban, miraban y se iban; algunos iban con sus productos de venta y se retiraban para continuar vendiendo. En promedio aunque era constante la presencia de población infantil flotante, en ocasiones, llegaban a asistir treinta y cinco niños entre las edades de cuatro a doce años, tanto en horas de la mañana como de la tarde; es decir, aproximadamente setenta en un día como el viernes de mercado mayor.

Esas condiciones dificultaban el proceso de integración y desarrollo de las actividades planeadas, pues el viernes consistía en «Actividades Lúdico–pedagógicas», los demás días eran de «refuerzo de tareas y manualidades»; el espacio estaba «orientada[o] por profesionales y practicantes de instituciones que se han[bían] vinculado a este proceso» (Alcaldía de Tunja Desarrollo, 2015). El Centro se había convertido en un lugar donde estudiantes con el respaldo de universidades como la UPTC y la Juan de Castellanos hacían sus prácticas estudiantiles desde las carreras de psicología y trabajo social, respectivamente. Por ejemplo, los viernes, a pesar de que en ocasiones iban cuatro practicantes por unos 40 minutos, no podían implementar los talleres, pues la heterogeneidad en edades y convivencia dificultaban el proceso.

En sí, en la mayoría de ocasiones el lugar representaba un espacio de encuentro y juego para los niños, aunque había momentos continuos de tensión, pues los niveles de respeto, tolerancia y convivencia eran difíciles. Los niños se peleaban mucho, bajo una lógica de «ojo por ojo, diente por diente». Si algún niño era maltratado, él podría responder con igual o mayor fuerza de la que fue agredido verbal o físicamente.

Un niño le pegan y el niño rebota con el triple, la cantidad de groserías y el manejo antiafectivo que hay es impresionante. Lo que se inculcaba allá [tras las agresiones], no se recibe así, se recibe con afecto, ¿cómo era el afecto?, un abrazo. Usted va con un

niño de esos [...] y pídale a un niño que [se] abrace entre ellos mismos y es casi imposible. (Comunicación personal, 04 de octubre de 2016, Jiménez, J.)

De acuerdo con lo que estipula el documento oficial del programa se nombran dos elementos centrales de su horizonte: alejar a los niños «del trabajo infantil y del maltrato» (Alcaldía de Tunja Desarrollo, 2015). Para las comunidades de carácter rural, como lo es el caso de la mayoría de integrantes de la plaza, el apoyo de los niños con los quehaceres de los adultos, como trabajar, tiene un sentido educativo que ha sido inculcado generacionalmente, hace parte de su formación, pues el trabajo es visto como un elemento que educa integralmente a los niños.

La discusión respecto de si los niños deben o no trabajar, depende de las intenciones de sus acudientes. No obstante, pedagógicamente el hecho de que los pequeños ayuden a sus familiares en la plaza representa un saber que es enriquecedor para su vida y el ámbito escolar; esas prácticas potencian la habilidad matemática de los niños; a su vez, aprenden a reconocer y comprender, por ejemplo, los niveles de maduración de los alimentos y saber qué puede estar en buen estado o en proceso de descomposición, además del desarrollo de competencias comunicativas al relacionarse constantemente con personas de diferentes edades. A través de esas prácticas se potencian habilidades y sentidos que la escuela formal no ha tenido en cuenta por priorizar contenidos y temas preelaborados ajenos, en la mayoría de los casos, a sus contextos locales:

*Los ‘textos’, las ‘palabras’, las ‘letras’ de aquel contexto se encarnaban [...] en la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las puntas negras del mango ya más que maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época [su niñez], posiblemente, que yo haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar. (Freire, 1987, p. 96).*

La comprensión de la palabra está mediada por el mundo, los saberes y sentires que son aprendidos, inicialmente, a través de la experiencia de los pequeños en relación con el contexto donde crecen y tienen vivencias que posibilitan el entendimiento de su realidad de una manera concreta y particular y no abstracta como lo ha hecho la escuela desvinculada de las comunidades.

En otro apartado del documento se lee: «Desde la Secretaría de Desarrollo participa directamente una Trabajadora Social encargada de todo el manejo comunitario y pedagógico, además de una docente que ayuda con las actividades lúdicas» (Alcaldía de Tunja Desarrollo, 2015). Al respecto, cabe hacer algunos interrogantes: ¿qué entienden por trabajo social?, ¿qué es pedagogía?, ¿el papel de una docente consiste en hacer actividades lúdicas?, ¿desde qué perspectiva pedagógica está interviniendo a la comunidad?, ¿qué entienden por actividades lúdicas? Pareciera que el oficio pedagógico es entendido como un juego, donde el docente se ocupa de implementar actividades de entretención para que los niños jueguen mientras llega la hora de partir. Cabría tener en cuenta los límites teórico-prácticos que pueden existir entre el juego y la lúdica; o sea, ¿es un ejercicio puramente operativo para los niños o está respaldado con fundamentos teóricos?

La plaza de mercado del sur de Tunja siempre ha estado a cargo de la Alcaldía de la ciudad. En una ocasión se hizo el proceso legal y administrativo de crear la Corporación de Abastos de Boyacá (Corpaboy), a mediados de 2012. Nació con el ánimo de que los trabajadores se organizaran y legalmente tomaran la administración de la plaza. Sin embargo, a mediados de 2014 la Corporación fue intervenida por la Alcaldía municipal:

[Corpaboy] era un proyecto direccionado, muy bueno, [...] era un proyecto participativo, era un proyecto que los mismos comerciantes se autoadministraran, para así mismo trataran de resolver toda esa cantidad de inconvenientes administrativos que tenían. Se creó Corpaboy y se dejó ahí [...] sin ningún tipo de control y eso trajo una cantidad de líos jurídicos de casi mil millones de procesos en demandas laborales (Comunicación personal, 04 de octubre de 2016, Jiménez, J.).

Esa decisión administrativa de la Alcaldía, de dejar la plaza a cargo de los trabajadores por medio de Corpaboy, posibilitó las primeras experiencias del nacimiento del «Centro de socialización y sana convivencia»:

La parte social allá [Centro de socialización] se hacían: capacitación para los comerciantes, capacitación para los auxiliares de carga, capacitaciones para la comunidad en general del sector, que manipulación de alimentos, que procesamiento de alimentos; que se hacían talleres educativos, que se hacían talleres de manualidades; que se hacían todos a la comunidad de la plaza de mercado: por eso se llama: «Centro de socialización y sana convivencia» (J. Jiménez, comunicación personal, 04 de octubre de 2016).

Lo anterior se consolidó como un trabajo comunitario que iba de la mano con Corpaboy. A su vez se creó la posibilidad de que el Centro fuera un espacio para que

Los chicos tengan [tuvieran] su escuela de danzas allá, que tengan [tuvieran], por ejemplo, una escuela de fútbol, que los chicos puedan [pudieran] direccionar todo este pensamiento y todo este ambiente hostil, porque es un ambiente hostil donde ellos están [en la plaza]. Donde el coterero pasa y le pega a la gente, donde usted allá en la plaza de mercado ve allá la gente ebria en horas de la tarde y [...] todo este ambiente y todo este círculo vicioso donde ellos están; era direccionarlo para que se haga [hiciera] y se puedan [pudiera] crear espacios mejores para ellos (J. Jiménez, Comunicación personal, 04 de octubre de 2016).

El espacio nace porque los vendedores, por razones de fuerza mayor, llevan a sus niños a sus puestos de trabajo durante una parte o todo el día. Por ejemplo, en la jornada contraria a sus horarios de clase, pues la mayoría de niños escolarizados estudian en los colegios el Libertador, el Simón Bolívar, el Emiliani e INEM Carlos Arturo en horas de la mañana o de la tarde:

Por el tema de los niños durmiendo a la madrugada debajo de los guacales [recipiente de madera], pero lo que se ve ahora es que los niños antes de ir al colegio van allá porque tienen que estar con los papás o que cuando llegan del colegio necesitan un espacio para estudiar y allá les hacen[ían] sus mesitas [en los puestos de venta] improvisadas con los guacales y los niños estudian allá. Qué bueno que tengan un espacio donde los niños usted los pueda direccionar y ellos puedan trabajar (J. Jiménez, Comunicación personal, 04 de octubre de 2016).

Este apartado es coherente con el documento oficial de la Alcaldía citado más arriba, en el sentido estricto del apoyo escolar complementario para que los niños hicieran sus tareas escolares. Pero no va más allá del ejercicio asistencialista, a pesar de que la idea inicial es más amplia, pues se pensó en muchas más actividades, y no simplemente apoyar las tareas de los niños que concurren a la plaza.

El Centro estuvo a cargo de diferentes personas, inicialmente, por una de sus cofundadoras Johana Jiménez; eso fue a mediados de 2012; para ese entonces era administradora de la plaza; renunció ese año y regresó en 2014 como voluntaria. Después, el espacio contó con una trabajadora social y una pedagoga, hasta finales de 2015. A partir de 2016, por el cambio de administración de la ciudad, hubo demoras en la contratación y solo fue contratada una trabajadora social. Desde el proceso de consolidación del Centro es indispensable tener en cuenta que nace como una idea que demanda atención y compromiso

de los implicados. Según lo expuesto por la entrevistada la primera etapa del espacio fue próspera, pues tuvo gran acogida y desarrollo de actividades como capacitaciones para la comunidad de la plaza, aunque con el paso del tiempo, el cambio de sus encargados y de la administración generó el cierre del espacio. Independientemente, de esas inconsistencias administrativas, la propuesta de la alcaldía de implementar ese espacio para disminuir el trabajo infantil es interesante, pues busca contrarrestar problemáticas evidentes en el contexto de la plaza.

No obstante, a pesar de las intenciones, las administraciones de turno se limitan a tratar de solucionar «el problema» del trabajo infantil con un grupo limitado –la trabajadora social y la docente-, que no responden a las exigencias del contexto, eso sí sin desmeritar las capacidades profesionales de esas dos arduas labores profesionales. Infortunadamente, el ejercicio social termina siendo asistencialista y paternalista, puesto que el grupo de trabajo asume un papel mesiánico que escasamente mitiga el «problema»; no va más allá de lo que expone la ley relacionada con el trabajo infantil. Consideremos que «Un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido» (Freire, 1987). Si se asumiera, se comprendiera y se indagara el contexto *desde y con* la comunidad sería otra la perspectiva, pues es diferente trabajar *para y por* ella como sucedió con el Centro.

Ese discurso en contra del trabajo infantil sería pertinente siempre y cuando los niños y su núcleo familiar tuvieran garantizados los derechos mínimos vitales para crecer de manera integral; pero es imposible que los niños, en ocasiones, no trabajen, ya que sus condiciones sociales y económicas condicionan a las familias en la necesidad de que los niños también lo hagan. El último censo agropecuario realizado en el año 2014 reveló que para la fecha el 45,7% de la población rural colombiana vivía en una situación de pobreza multidimensional y en el caso específico del departamento de Boyacá la cifra ascendía al 33,5% (DANE).

Toda propuesta de trabajo social presenta riesgos; uno de ellos es el cambio de administración municipal, porque nadie va a adaptar ni adoptar el trabajo –en el peor de los casos- de gobiernos anteriores; aspecto notorio en el breve trayecto del trabajo desarrollado en el Centro. Las inconsistencias se deben a la falta de compromiso desde la Secretaría de Desarrollo porque no hay voluntad política, por la falta de planeación, ejecución e inversión, ya que es limitada y llena de tramitología burocrática. El papel de esa figura gubernamental se



limita a desempeñar un trabajo puramente administrativo donde ni siquiera el funcionario público conoce el contexto de la plaza.

Como etapa inicial del Centro es importante, válido y pertinente. No obstante es menester hacer un trabajo que amplíe y fundamente la concepción de ese tipo de establecimientos institucionales para que no se limiten, como el Centro, a únicamente apoyar a los jóvenes a hacer sus trabajos extra clase. La promoción y animación de la lectura de la literatura pueden jugar un papel fundamental para la formación social y académica tanto individual como colectiva de los chicos y de los jóvenes.

Es preciso respaldar la promoción y animación de la lectura literaria en lugares como la plaza, pues el trabajo desde la educación formal no es suficiente. Se tienen que propiciar espacios que complementen y fortalezcan la lectura como eje para la formación y transformación de la vida cotidiana y académica de los niños. Así entonces, para superar la etapa inicial de lo que implica el proceso lector y escritor es necesario implementar estrategias pedagógicas novedosas y reorientar el papel social de la lectura literaria.

### **Desde otras plazas de mercado**

Entre las organizaciones promotoras de la lectura existen también las fundaciones; al igual que las cajas de compensación, son entidades sin ánimo de lucro, creadas para prestar servicios a las comunidades. Uno de los trabajos que algunas de esas entidades gestionan para mejorar la calidad de vida de los beneficiados es la creación de bibliotecas para promocionar y animar la lectura. Por ejemplo, Fundalectura apoya, diseña y ejecuta proyectos en comunidades o espacios que por sus condiciones sociales, económicas o geográficas las comunidades no tienen fácil acceso a los libros; por ello implementan sus actividades en parques, en hospitales, en plazas de mercado, entre otros.

No son muchos los trabajos que se han desarrollado en espacios como las plazas de mercado, en el sentido estricto de que estén sistematizadas. Sin embargo, Fundalectura desarrolló un proyecto en Bogotá. El trabajo de esa fundación consistió principalmente en adecuar espacios donde los niños, jóvenes y adultos accedieran a los libros, capacitar a promotores encargados y llevar a cabo actividades que integraran a la comunidad que frecuenta o trabaja en la plaza; también permitir el préstamo de libros a domicilio. Uno de ellos fue el proyecto *Puesto de lectura en plazas de mercado*, que tuvo como objetivo:

*Mejorar los comportamientos lectores de los comerciantes, sus familias y población aledaña a la[s] plazas de mercado»; su propuesta consiste en: «La instalación de la infraestructura, Puesto de Lectura, con una colección de más de 250 títulos y con el acompañamiento de un promotor de lectura que dinamiza actividades de animación a la lectura (Fundalectura, 2017).*

Entre líneas, el objetivo parte del presupuesto de que la comunidad de las plazas de Bogotá tienen algún interés hacia la lectura o por lo menos leen algo; no obstante, pretenden «mejorar los comportamientos»; es decir, la manera como leen no es la adecuada o lo que leen no es pertinente. Por ello, se pretende que a través de la promoción y animación de la lectura se posibilite la transformación de los modos de leer. Se infiere que hay un prejuicio desde Fundalectura por las maneras de leer de ese tipo de comunidades, además que hay una generalización en ese aspecto a pesar de que el programa vaya dirigido a algunas plazas de mercado de Bogotá, ubicadas a lo largo y ancho de la ciudad. No hay pues un estudio previo de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad, pues se parte del preconcepto de considerar que las personas que venden, frecuentan o hacen parte de la plaza, «no» tienen acceso a los libros o «no» son una comunidad lectora que responde a ciertos parámetros básicos de las maneras de leer la literatura.

Fundalectura fortalece su trabajo haciendo alianzas con otras entidades como el Instituto para la Economía Social –IPES-; según el informe de ese acuerdo hubo un proceso de capacitación a promotores, la puesta en práctica de esos talleres de formación para los lectores y la divulgación de la misma para que las personas de las plazas de mercado distritales de Bogotá acudieran al desarrollo del programa que tuvo como nombre «Libro al viento». Ese documento expone:

Se atendieron un total de 17.347 usuarios para préstamo a domicilio durante el periodo del convenio, enero 2012 -Febrero 2013. Se realizaron un total de 1.563 préstamos para lectura en el domicilio. En cuanto a los asistentes a las actividades de libro al viento, asistieron 2.858 personas a las actividades planeadas en los 9 puestos de lectura durante el periodo del convenio (Fundalectura, 2013).

Se destacan las iniciativas para la promoción de la lectura en las plazas del contexto capitalino, pero hace falta un trabajo que trascienda la gestión cultural, administrativa y económica, pues no hay estudios previos sobre las comunidades antes de instalar e implementar los proyectos. Por su parte, el proyecto con las plazas está suspendido:

«Actualmente este proyecto se encuentra inactivo pero lo invitamos a inscribirse al proyecto de Biblioestaciones y a los PPP's, donde podrán encontrar servicios similares al de Puestos de Lectura en Plazas de Mercado» (Fundalectura, 2017). Es pertinente preguntarse ¿qué pasó con las personas que acudían a los espacios?, ¿continuaron leyendo por su propia iniciativa?, ¿se pudo generar que los jóvenes fueran lectores habituales?, ¿buscarían otros espacios que le proporcionaran los mismos beneficios?, o simplemente, siendo fatalistas ¿ahí terminó el proceso?; ¿cuál fue el impacto social del espacio?

Es inevitable que siempre los procesos llevados a cabo con comunidades estén expuestos a tener momentos de crecimiento o prosperidad en sus horizontes y en otros momentos tiendan a estancarse o, en el peor de los casos, a desaparecer. Por eso, se debe replantear los procesos metodológicos llevados a cabo con las comunidades como los de las plazas de mercado.

La relación investigador-investigado se ha discutido en el sentido estricto de superar la brecha entre uno y otro; tradicionalmente cada quien asume sus roles -el investigador pregunta, el investigado contesta-, no se hace un ejercicio de intercambio de saberes. Un ejemplo de ello es el trabajo hecho por Fundalectura, para este proceso particular con las comunidades de las plazas, pues no hay un ejercicio diagnóstico ni de diálogo con las personas que las integran, para escuchar al otro, para darle solidez teórico-práctica al trabajo con los vendedores y los compradores. «Escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. [...] en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos será una forma de no oírlos» (Freire, 1987, p. 113).

Si se tiene una lectura de la realidad social del contexto, otra lectura del mismo desde la perspectiva de la comunidad, además del apoyo de estas dos con documentación, existe la probabilidad de que este tipo de procesos no caigan o desaparezcan frente a las posibles crisis económicas o la falta de personas comprometidas con la promoción y animación de la lectura en esos espacios.

*«Alerta en mi corazón el mercado que me vio crecer,  
cae poco a poco, con crueldad mi vida corre aquí no puedo dejarlo ir».*  
Poema de un niño de la plaza La Merced (Ciudad de México).

Desde 2010 el «Centro Transdisciplinario Poesía y Trayecto A. C.» trabaja a través de poesía en voz alta, artes escénicas y performance, especialmente en espacios públicos. Uno de sus proyectos en marcha es: «Palabras poderosas: vidas hermosas», desarrollado en la plaza de mercado la Merced [Ciudad de México]». La comunidad se caracteriza porque:

*Su modo de vida es el trabajo, luchan día a día. Sus hijos desde que están pequeños, están en unas cajitas ahí de frutas o de verduras, este, recostados van creciendo con toda el habla, con todo el jolgorio, con todos los puestos, con el diablero, con los asaltos. [...] son niños más extrovertidos [...], y sobre todo el manejo de la oralidad, porque estar en el mercado les ha nutrido mucho en su vocabulario, en su manera de ser, en su experiencia misma de vida (Centro Transdisciplinario Poesía y Trayecto A. C., 2017).*

Por ello, el trabajo va orientado a los consumidores, los vendedores y a los hijos de los mismos; el proyecto se centra en el fomento de la lectura y la escritura; estas prácticas sociales son abordadas con el apoyo y desarrollo de diferentes áreas del conocimiento, con un equipo de trabajo multidisciplinar, como su mismo nombre lo dice; participan la poetisa Cynthia Franco y el poeta Karlos Atl. Este trabajo posee un diablito multifuncional que:

*Lleva una caravana de libros por [...] la Merced. Se convierte en mesa, stand y galería, que servirá para [...] la impartición de talleres, la presentación de espectáculos, la publicación de material impreso y la puesta en marcha de una biblioteca ambulante. (Centro Transdisciplinario Poesía y Trayecto A. C., 2017).*

Dentro de las actividades implementadas uno de los alcances más importantes es la publicación del libro «¡Lleve sus poemas por kilo y calentitos!», obra compuesta de poemas tejidos por los niños (entre los siete y catorce años) de la plaza la Merced. Los trabajos son el resultado del «Taller de Poesía en Voz Alta & Escritura Creativa [que] se desarrolló a partir de procesos totalmente lúdicos que incluyeron dinámicas de poesía sonora, poesía visual, escritura creativa, collage, oralidad y polipoesía». (Poesía y Trayecto, 2014, p. 5).

El contraste entre estas dos experiencias, en las plazas de Bogotá y el trabajo en la plaza de mercado la Merced, es interesante en el sentido de reconocer que la primera ha hecho un trabajo comunitario a pesar de su falta de frecuencia regular en cuestiones de promoción y animación de la lectura y del cierre temporal del trabajo en las plazas; ha representado sin embargo un ejercicio democrático para que la lectura deje de ser, exclusivamente, de los

establecimientos formales como la escuela y la biblioteca; también es importante su gestión en promoción de la lectura porque es macroestructural, ya que tiene que ver con políticas públicas gubernamentales que planifican, ejecutan y evalúan programas de promoción para generar las condiciones que faciliten el acceso y democratización de la información, por ejemplo, con planes nacionales de lectura como «Libro al viento» diseñado por Fundalectura. En consecuencia, «La promoción de la lectura es, en sí misma, la macro-acción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuye a formar una sociedad lectora» (Yepes, 2004, p. 24).

La segunda experiencia representa un paso adelante a la anterior, debido a que el trabajo con la comunidad ha sido constante desde que nace la propuesta; es observable la exploración por comprender el territorio y la comunidad, socioculturalmente, pues describen sus características y experiencias con ellos que, por cierto, son similares a las condiciones sociales de los niños de la plaza la Merced y la plaza del sur de Tunja.

La promoción de la lectura no está sujeta únicamente a instituciones; también se relaciona directamente con las acciones individuales de los promotores que pueden incidir en comunidades. Implícitamente, el mediador posibilita y facilita la relación del lector con la lectura. Un concepto más amplio sobre promoción de lectura es entendido como: «un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, con sus contextos y en sus interacciones» (Álvarez et al., 2009, p. 229).

La promoción de la lectura no es simplemente un proceso administrativo, donde se gestiona material bibliográfico para dotar un establecimiento, prestar los libros y promocionarlos. Persigue intereses de formación integral en el ser humano, pues busca desarrollar el pensamiento crítico individual y comunitario con el objetivo de generar transformaciones sociales que respondan al contexto social de las personas. En este sentido, la promoción y animación de la lectura y la escritura con los niños en la plaza la Merced ha sido implementada con el fin de que las niñas y niños sean protagonistas como escritores, por ejemplo, con su obra «¡Lleve sus poemas por kilo y calentitos!». Lo anterior, posibilita la confianza en sus capacidades para que desde sus primeros años de vida construyan su voz, su estilo, como escritores que exploran para arriesgarse a construir sentidos a través de las palabras:

*Mientras mejores lectores podamos construir, más hondas y diversas serán las escrituras que se manifiesten en la gran patria de la lengua, porque literatura y construcción de lectores son dos caras de una misma moneda, cuya dialéctica alimenta y sostiene el desarrollo subjetivo de un pueblo.* (Andruetto, 2014, p. 42).

Además, cabe resaltar la importancia y el sentido que toma el proyecto a través de «La caravana del diablo» como un elemento que transforma el sentido de la biblioteca, pues deja de ser un claustro estático en determinado lugar, ubicado en el centro de la urbe, como sucede en la ciudad de Tunja, sino que se traslada con una perspectiva itinerante, donde la biblioteca está viva, se mueve, tiene una identidad por su nombre, está cargada de sentires y saberes a través de los libros, los niños y los mediadores del proyecto. Es indispensable dinamizar los espacios de lectura y escritura aprovechando las nuevas tecnologías y estrategias de creación para que esas prácticas sociales no sean abordadas, únicamente, como procesos individuales o íntimos, estas también tienen un carácter colectivo, propiciador del encuentro consigo mismo y con el otro.

### **En movimiento**

Desde el ámbito departamental, uno de los proyectos reconocidos en Boyacá es «La carreta biblioteca», que nació en el municipio de Ramiriquí; es itinerante con forma de casa hecha de madera, para que los niños se diviertan con la literatura y otras actividades, pues cuenta con material bibliográfico, lápices de colores, temperas, hojas, crayolas, entre otros. Tiene incidencia en otros municipios, pues se desplaza periódicamente para compartir la literatura en diversos lugares, con otros niños, otros mundos. La idea surge por la necesidad de compartir el saber de los libros con los niños menos favorecidos de las escuelas rurales del departamento, por la ausencia de voluntad estatal en cuanto a la democratización del conocimiento, por lo menos a través del fortalecimiento de las bibliotecas escolares y municipales. Abdías Vargas, uno de los creadores del proyecto, dice que el objetivo de La carreta es: «Acercar los libros, la palabra y la memoria a los primeros lectores y a toda la familia, para generar pensamiento colectivo y solidario de igualdad. Buscamos identidad e independencia, autonomía y calidad de vida» (El Espectador, 2014).

Además de lo anterior, La Carreta tiene como eje la literatura, principalmente, como un arte propiciador de intercambio de saberes que posibilita el encuentro y el diálogo con el otro: «Sobre mí cargo historias, cuentos, leyendas, coplas, cantas, colores, sabores, saberes y

ganas de seguir creciendo mediante el trueque de conocencias que tiene sumercé, en junta con sus amigos y familiares». Lo anterior es desarrollado a través de estrategias pedagógicas con el uso de nuevas tecnologías, presentaciones teatrales, animación de la lectura, intervenciones musicales, entre otras, con el fin de «contribuir a la recuperación de nuestra memoria y a la construcción de sociedades más igualitarias, justas, autónomas y felices». (I. letra, 2017).

El departamento de Boyacá es mayoritariamente rural, caracterizado por la prevalencia de la tradición oral; los niños crecen alrededor de historias que pasan de boca en boca, de generación en generación. El proyecto tiene unos fines sociales y comunitarios, hacia el mejoramiento de la calidad de vida de quienes son partícipes del mismo. Los niños y la literatura son los protagonistas en todas sus manifestaciones –los cuentos, las leyendas, las coplas, las retahílas- y, especialmente, la literatura oral, como potenciadora de sensibilidad y participación por parte de los niños.

La Carreta Biblioteca desde su quehacer, implícitamente, está desarrollando un trabajo que responde a las condiciones de la comunidad; es decir, aprovecha la riqueza oral, como una manera de leer y comprender el contexto boyacense de las comunidades rurales, cargadas de saberes culturales valiosos ancestralmente: “Esta consideración de la lectura como práctica cultural y social es la que permite pensar la labor de promoción de la lectura como una acción que se resuelve tanto en el terreno de lo social y cultural como en el terreno de lo privado.” (Robledo, 2010, p. 124).

En este mismo horizonte, Bibliomula es un proyecto de promoción y animación de la lectura y la escritura desarrollado en el estado de Mérida (Venezuela) con el apoyo de la Universidad del Valle del Momboy (UVM). Las comunidades beneficiadas son los estudiantes de tres escuelas primarias: Los Corrales, Gavidia y Micarache, ubicadas en el páramo andino de ese estado. El trabajo tiene como objetivo: «Promocionar, fortalecer y fomentar la lectura y escritura en los niños y docentes, a través de visitas semanales donde se realizan actividades de cuenta cuentos, todos encaminados a la animación de la lectura» (Bibliomula, 2017)<sup>3</sup>. En este sentido hay elementos importantes para tener en cuenta, a saber: que los niños tengan gusto por la lectura y, a su vez, haya capacitación para los docentes en cuanto a su ejercicio pedagógico, para que el trabajo se replique y no sea exclusivo del promotor, pues al respecto tienen como objetivo: «Realizar un taller mensual de formación en

---

<sup>3</sup>Agradezco a Esperanza Ruge por su información sobre la Bibliomula. Ella fue una de las promotoras de esa experiencia tan hermosa de promoción y animación de la lectura.

contenidos y estrategias de lectura y escritura» (Bibliomula, 2017). La literatura, entre líneas, complementa los «contenidos» programáticos dentro de las instituciones de educación formal.

Es interesante el valor simbólico que representa «Estrella», la mula que transporta los libros, pues «es un instrumento de sinergia entre el desarrollo de una tecnología social, el ambiente y los sentimientos inherentes del corazón y del alma de las comunidades: sirve para llegar mejor y más profundamente a las comunidades» (Bibliomula, 2017). Una experiencia similar se desarrolla en Colombia. «Alfa» y «Beto», son el burro y la burra que día tras día con la guía de su jinete, el profesor Luis Humberto Soriano Bohórquez, se desplaza a zonas rurales del corregimiento La Gloria, departamento del Magdalena. Ese proyecto de lectura y escritura es promovido por la Fundación Biblioburro y busca alfabetizar a los niños de las zonas rurales de ese lugar, pues por la ausencia del Estado, en la zona hay carencia de escuelas, profesores y, por lo tanto, de bibliotecas. Sumado a ello, esa parte del país ha sido fuertemente azotada por el conflicto armado colombiano, pues ha habido presencia de paramilitares, ejército y guerrilleros.

Uno de los trabajos de Luis ha sido capacitar indígenas Kogui, Arahua y Wiwa, que ha tenido como resultado «16 bibliotecas itinerantes que cubren toda la Sierra Nevada, desde el pie del mar hasta Ciudad Perdida; y desde La Guajira a lo largo del Magdalena hasta el Cesar». (Colombiano, 2014). El trabajo está en manos de mujeres indígenas como las contribuyentes y coordinadoras para que el trabajo con sus críos y sus escuelas rurales tengan acceso a los libros que tanto los necesitan. Otros de sus proyectos están encaminados a promocionar la lectura a través del «Biblioburro Digital» y «Cine al campo», valiéndose de las nuevas tecnologías y la presentación de material bibliográfico en medio digital.

Pareciera que «Estrella», «Alfa» y «Beto» son simplemente animales utilizados de acuerdo con el contexto topográfico de los lugares a donde se desplazan los promotores; a primera vista como que no tiene importancia el medio para llevar, promocionar y animar la lectura. Mas no es así, el aspecto externo y visual de cualquier establecimiento bibliográfico debe motivar, invitar, provocar a sus lectores para acercarse a los libros; por ejemplo, los niños se animan a tocar, a observar, a abrir, a saltarse las hojas como un saltimbanqui por la impresión inicial de un libro: su pasta, sus ilustraciones, su textura, su forma, en sí inicialmente, por su diseño, como sucedió con el material bibliográfico de las «Cajas Viajeras» en la plaza de mercado del sur de Tunja. Igualmente sucede con la carreta



biblioteca, pues su diseño es acogedor y atractivo porque está hecho de madera y tiene forma de casa de campo, tiene varias ventanas para visibilizar los libros desde diferentes ángulos.

Por ello, surgen interrogantes como: ¿cuál sería la forma, el tamaño, el color del establecimiento donde se haría la promoción y la animación?, ¿la biblioteca debería ser estática o itinerante?, ¿podría ser una herramienta común o particular de la plaza del sur, un animal o un alimento?

### **Desde otros lugares**

En primera instancia está la Biblioteca Comunitaria Los Arrayanes, de Pasto (Nariño); se fundó en el seno de la comunidad frente a la necesidad de tener un espacio que ayude al acceso a uno de los elementos primordiales en el ámbito escolar, el libro:

*El sueño es hacer de esta biblioteca un espacio generador de acciones permanentes de promoción y animación a la lectura. [...] con el deseo de que toda la comunidad tenga acceso a la palabra escrita y que aunque pasen las personas, el proyecto permanezca para bien de muchas generaciones (Biblioteca Comunitaria Los Arrayanes, citado por Cárdenas & Suarique, 2010, p. 29).*

Allí convergen desde bebés hasta adultos mayores, niños escolarizados, personas de veredas aledañas. El proyecto de esta comunidad se visualiza con un trabajo permanente que da continuidad a los procesos de animación y promoción de la lectura. Estas dos actividades se desarrollan con el programa que se llama «Minga de la palabra»:

*«El proyecto de investigación sociocultural MINGA DE LA PALABRA busca formar líderes guardianes del entorno y de la vida, además de promover entre los niños, padres de familia y toda la comunidad la apetencia lectora que potencia las competencias necesarias para continuar los estudios regulares dentro del sistema educativo», explica Lydia, que actualmente labora como maestra rural en la vereda Los Arrayanes del municipio de Pasto (Colombia aprende, 2012).*

Otra de las experiencias es la Biblioteca Mariamulata Lectora; es una iniciativa que desde 2002 ha llevado a cabo prácticas para construir una sociedad más armónica, digna y justa; se ha consolidado como centro cultural y de formación alternativa del Rincón del Mar. Es una experiencia múltiple e inspiradora, reconocida a nivel global.

Corporación Mariamulata es una biblioteca comunitaria que ha tenido un gran impacto transformador en su entorno social. Está ubicada en Rincon del Mar, un pueblo del departamento de Sucre, lugar azotado por el conflicto armado interno colombiano. «En 2002 en Rincón del Mar, un par de soñadores fundó la Biblioteca Mariamulata, un lugar de paz que se ha vuelto el corazón de una aldea de pescadores sometida hasta hace poco por los paramilitares y los narcotraficantes» (Revista Semana, 2013). Desde ese entonces este proyecto ha crecido y se ha fortalecido a pesar de las condiciones del conflicto armado. Uno de sus estandartes, dentro de todas las actividades que han ido consolidando es:

*El proyecto bandera de Mariamulata y la lectoescritura es la columna vertebral que nutre todas las prácticas. Se brinda asistencia a usuarios apoyando las tareas escolares y otras investigaciones, a través de consulta interna. [...] en vacaciones la Biblioteca se concentra en actividades recreativas, realizadas en coordinación con las demás prácticas y proyectos (Biblioteca Mariamulata, 2015).*

También tienen actividades de «educación ambiental», «atención y desarrollo de la primera infancia», entre otros. Uno de sus trabajos indispensables para que el proceso perdure es: «Formando formadores»; este consiste en que un grupo de líderes de cada espacio se encarga de compartir sus saberes y sus responsabilidades de tal manera que cuando haya un relevo generacional, este a su vez lleve a cabo la misma dinámica para que así el trabajo prevelesca y se garantice la permanencia de los procesos desde las bases (Biblioteca Mariamulata, 2015).

Esas dos bibliotecas, los Arrayanes y Mariamulata, con la «Formando formadores», se proyectan a través de talleres entre los integrantes y voluntarios para dar continuidad a sus proyectos comunitarios, como una estrategia que dinamiza y prolonga el proceso generacionalmente. En ese orden de ideas, si la consolidación de una biblioteca en la plaza del sur comunitaria es comprendida y asumida como parte inherente de sus integrantes, como un espacio vital que les pertenece y si hay un proceso de apropiación y protagonismo por parte de las personas que la integran, se puede garantizar la continuidad y permanencia con mayores probabilidades para evitar su cierre temporal o definitivo. Ese aspecto es un elemento trascendental, donde el encuentro y compartimiento de las experiencias a través del diálogo posibilitan la reflexión de los espacios de lectura, cuando sus fines están consolidados a tener un impacto a largo plazo y no a un factor, simplemente, operativo como sucedió con el «Centro de socialización y sana convivencia». Pues una de las razones que generó la

transformación de los horizontes del espacio ha sido la falta de claridad y diálogo entre las personas que iban quedando a cargo del Centro, además de la falta de compromiso político y económico de las administraciones municipales de turno.

Por otro lado, el Colectivo de Mujeres de Matagalpa -CMM- (Nicaragua), es un grupo que nace a mediados de los años ochenta en el contexto de la Revolución Popular Sandinista de ese país. Dentro de sus proyectos tiene como fin promover «el desarrollo socio-cultural, aumentando las oportunidades de información y capacidades culturales creativas y transformadoras de las personas, organizaciones y comunidades» (Colectivo de Mujeres de Matagalpa, 2011). El trabajo tiene un trasfondo social relacionado con la formación académica y cultural de las personas de la comunidad desde aspectos individuales y colectivos. Algunos de sus espacios son: «La biblioteca urbana», «Bibliotecas Comunitarias Rurales», que se apoyan con actividades lúdicas para animar la lectura y formar bibliotecarios. Un trabajo valioso y pertinente a tener en cuenta para el presente proyecto es:

*La alfabetización como un proceso en el cual además de aprender a leer y escribir las mujeres podemos crecer, comunicar y crear a partir de nuestro sentir y de nuestras vivencias. La metodología utilizada en el desarrollo del proceso de alfabetización esta basada en la Educación Participativa Feminista junto con el Método Pablo Freire (Colectivo de Mujeres Matagalpa, 2011).*

La alfabetización como elemento vital del CMM se empalma con dos campos: la educación formal y, a su vez, en el entorno de la plaza de mercado. Desde mi experiencia como docente, en general desde la escuela y sus orígenes, los gobiernos siempre se han preocupado aparentemente por justificar sus gestiones educativas para disminuir el analfabetismo. Recientemente, a los ministerios de educación junto con la escuela ya no les importa la cifra, pues la alfabetización escolar más reciente responde a dinámicas puramente prácticas donde esa formación de la lectura y la escritura está diseñada, por ejemplo, para aprender y saber diligenciar formularios, para pagar cuentas, para limitarse a leer titulares o encabezados informativos, entre otras «simples» transacciones instrumentalistas del lenguaje, sin tomar una actitud crítica frente al texto oral o escrito.

Así, el sujeto «alfabetizado» se enfrenta a textos que exigen mayores niveles de análisis, comprensión e interpretación, como las obras literarias: «El alfabetizado percibe borrosos o nebulosos esos textos porque no fue iniciado en la lectura más allá de las cartillas

alfabetizadoras, es decir, la escuela no ayudó a potencializar el talento para la interpretación y recrear el lenguaje» (Acosta & Jurado , 2011, p. 7).

En el ámbito de la Plaza del sur se comprende la alfabetización de la lectura y la escritura como una práctica que va más allá del ejercicio pragmático donde la promoción y la animación de la lectura de la literatura no debe caer en el mismo error, porque se puede ir por el camino equivocado creyendo que se va por el anhelado.

*Hay que provocar la posibilidad de un extrañamiento, de cierta incomodidad, de una molestia en la vida de la gente como posibilidad de indagación de la propia condición humana y de las condiciones político-sociales en que viven. Darle sentido al acto de pensar. [...] un poco más de realidad nos haría bien a todos* (Percival, citado por Andruetto, 2014, p. 97).

El CMM tiene un respaldo teórico en la obra de Freire que le da solidez a su proyecto comunitario; de allí su trayectoria e impacto social desde su creación. El trabajo educativo es un acto político (no existe educación de carácter neutro), donde los contenidos se generan *desde y con* la comunidad como un ejercicio de concienciación del grupo de mujeres y no como una imposición (Freire, 1987). Además, ese proceso comunitario está cimentado en el papel protagónico de las mujeres como motor de su proyección como colectivo.

En relación con la plaza del sur, las mujeres desempeñan un rol protagónico a través de la crianza, educación de los niños y enseñanza de los oficios, pues son las transmisoras de conocimientos, ellas son quienes encabezan el proceso de aprendizaje y cuidado de sus hijos en la plaza. La gran mayoría de ellas son fabricantes y vendedoras de sus productos en el pabellón de los granos, en la sección de restaurantes, en el pabellón de las carnes, en el pabellón de las yerbas, en la venta de amasijos y lácteos artesanales. Es pertinente tener en cuenta esta característica de la población de la plaza del sur, como elemento que nutre la construcción de la propuesta, puesto que ellas son, en su mayoría, las protagonistas en el proceso de adquisición y transmisión de la tradición oral, de los juegos del lenguaje, entre otras. En sí las mujeres representan un papel indispensable para la promoción y animación de la lectura, ya que la mayoría de ellas son cabezas de familia y las encargadas de que sus niños tengan la alimentación básica para el diario vivir.

Una experiencia similar al CMM se realiza desde 1994 en Sao Paulo (Brasil), con la Red de «Bibliotecas Comunitarias», promovida por la fundación Fe y Alegría; de acuerdo con

el contexto, la variedad de comunidades y las organizaciones, uno de sus objetivos es: «Contribuir a la transformación social de diferentes sectores de las comunidades de la periferia, mediante la facilitación del acceso y la integración a los bienes culturales de la ciudad» (Tavares de Barros, 2015, p. 37). Este proceso se centra en cuestiones logísticas para que las comunidades tengan los materiales adecuados en sus espacios. La idea surge por las condiciones precarias en las que viven los niños, jóvenes y adultos en las zonas aledañas al centro de la ciudad; la comunidad tiene que asumir un compromiso para que tenga el apoyo logístico y material. Tras esto Fe y Alegría facilita los libros para la biblioteca y capacita a los jóvenes voluntarios para que sean mediadores de lectura.

La práctica que destacan los promotores y gestores de estas bibliotecas se concentra en «El arte de contar historias, como elemento fundamental de la cultura popular» (Fe y Alegría, citado por Cárdenas & Suarique, 2010). Esta actividad de narrar historias por medio del arte de la palabra da otro sentido del que, generalmente, promueven las bibliotecas: leer. Pues esa es otra manera de leer, comprender el mundo, no solamente aprendiendo a decodificar las palabras de algún texto escrito; es un diálogo de saberes que propicia espacios para una construcción de conocimiento colectivo. Adicional a ello, se encuentra la voluntad política y coherente por parte de los voluntarios interesados en ser mediadores.

Uno de sus ejes para las bibliotecas es la evaluación con el fin de: «fortalecer el papel de los mediadores de lectura, como actores sociales en su propia comunidad, y la articulación entre las “Bibliotecas Comunitarias”» (Tavares de Barros, 2015, p. 41). De nuevo se plantea la necesidad de que los participantes mediadores de lectura sean promotores de su propio entorno, que pertenezcan a sus comunidades. Además, la evaluación como generadora de indicadores tanto cualitativos como cuantitativos produce mejores resultados por la coherencia con el contexto de las comunidades.

Indiscutiblemente, la evaluación es un elemento que no se debe desconocer en este tipo de trabajos relacionados con la promoción y animación de la lectura, ya que la planeación y la ejecución de proyectos deben estar acompañados por procesos evaluativos desde diferentes perspectivas: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación comunitaria; si la comunidad es la protagonista que hace parte de su espacio y juegan un papel central en los ejercicios de reflexión y autoreflexión, pueden tener mejores alcances que cuando un ente externo evalúa. Eso sí, sin desconocer que la evaluación externa a través de la socialización de experiencias en encuentros es valiosa.

El trabajo de campo en la plaza del sur estuvo desarrollado como una prueba piloto, con el ánimo de indagar por las condiciones sociales y culturales de algunas personas del lugar, como una etapa inicial para la construcción de la propuesta, especialmente, con algunos de los familiares de los niños que acudían al Centro de socialización y sana convivencia. Una primera aproximación evaluativa fue: la participación de los niños en el espacio sin la disposición del Salón, debido a que durante agosto, septiembre, octubre y parte de noviembre de 2016 acudí a la plaza con los libros en las afueras del lugar, pues la Alcaldía se desentendió del lugar durante nueve meses (entre agosto de 2016 y mayo de 2017); fue ocupado por los vigilantes de la plaza al asumirlo como espacio de resguardo, pues no renovó ni contrató a nadie nuevo. Los niños concurrían al lugar para ayudar a cargar los libros y a organizarlos para aprovechar sus historias con la lectura en voz alta, la lectura individual (íntima) o la lectura colectiva.

La Fundación Fe y Alegría considera que «El nuevo concepto [Biblioteca comunitaria] tiene que ver con un espacio de «lectores de mundo», propiciando vivencias más que información» (Fe y Alegría, citado por Cárdenas & Suarique, 2010). A diferencia de las anteriores bibliotecas, esta privilegia las experiencias; en otras palabras, prioriza las relaciones humanas como puente para la formación y concientización de su comunidad por medio de sus saberes; deja en un segundo plano tomar referentes bibliográficos.

Es claro que no basta con la donación de libros y un espacio adecuado para la lectura; se requieren procesos de evaluación y estrategias que propicien un vínculo más afectivo y de sentido de pertenencia entre el contexto sociocultural, la comunidad, la biblioteca y su relación con la lectura. En el centro hay un inventario de libros que al parecer fueron donados por personas que vieron con esa propuesta un camino que beneficiaba a la comunidad, aunque la selección y la donación de los mismos en su mayoría no fue la mejor.

La *Enciclopedia Práctica Jackson* hace un recorrido por las diferentes disciplinas del saber, para abordar algunas generalidades. La fecha de edición es de 1963; obviamente, está desactualizada de acuerdo con las transformaciones que han tenido las áreas del conocimiento.

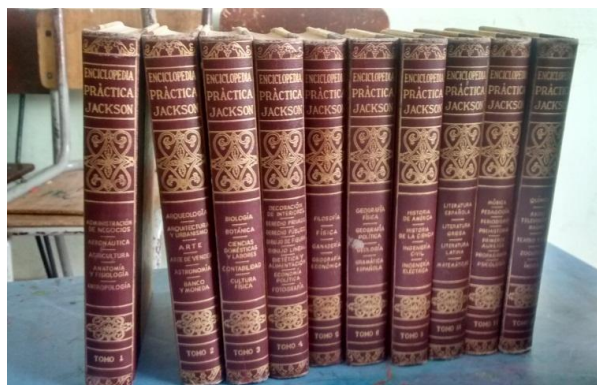


Foto 2: Enciclopedia Práctica Jackson.

Está también el libro *Historia de Colombia* del año 1952, de gran importancia para los historiadores pero no tanto para los niños y los jóvenes, quienes buscan textos más seductores:

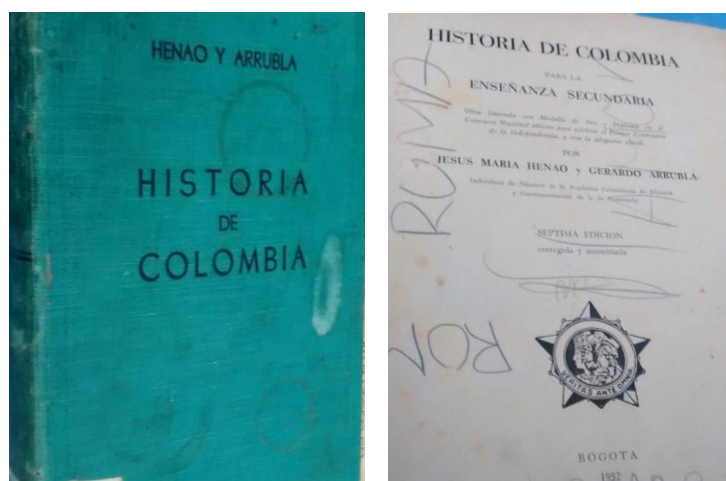


Foto 3: porta de portadilla de *Historia de Colombia*.

También está la revista *Cultura* de la Secretaría de Educación de Boyacá. Sus ediciones están entre los años 1959 a 1964. Sus contenidos están compuestos por: editorial, ciencias, arte y letras, bibliografía y notas culturales, páginas universitarias, la voz del magisterio y disposiciones oficiales. Los números de las revistas son desde 106 a 113 a excepción del No. 110. También la 136 que está en mejor estado físico con contenido similar. En la sección de arte y letras hay poemas de autores contemporáneos de ese entonces.



**Foto 4:** ejemplares de Revista Cultural.

Asimismo hay textos regionales, de filosofía, de zoología, de historia, de teología, de educación, de psicología, de pedagogía, entre otros. La mayoría de los libros oscilan entre la década de los cincuentas y los ochentas. Algunos que están entre la primera y la tercera década del 30. Finalmente hay tres libros de la década del 90. Todo corresponde al siglo XX.

Todos los libros, la gran mayoría, están en proceso de descomposición por su color y olor, especialmente las enciclopedias y las revistas; hay ediciones de baja frecuencia de publicación y divulgación como las regionales. Es de gran importancia tener criterios a la hora de seleccionar la bibliografía para dotar cualquier biblioteca, considerando las expectativas de la población. Con esto no quiero decir que los libros nombrados no tengan ningún uso, pues es útil reconocer los avances en edición, publicación y contenidos de los libros de décadas atrás. Empero, ese material no responde al contexto, a los intereses de la comunidad.

Retomando la evaluación hecha desde el trabajo de las bibliotecas por parte de Fe y Alegría:

*La evaluación externa indicó también aspectos que deberían ser profundizados o reformulados, tales como la necesidad de una caracterización más clara y homogénea de la propuesta pedagógica del proyecto, la evaluación de los aspectos de movilización de los mediadores y la cuestión de la autonomía de las bibliotecas en su relación con Fe y Alegría (Tavares de Barros, 2015, p. 41).*

En este sentido, hubo un proceso paulatino de transformación y evaluación en replantear cada momento llevado a cabo por los integrantes de las Bibliotecas Comunitarias, pues no basta con tener los recursos económicos e instalar el espacio; por eso se toma como medida tener fundamentación teórica para fortalecer procesos de la lectura.



En resumidas cuentas, las comunidades junto con la entidad pasan a una etapa teórico-práctica que supera los aspectos administrativos y de infraestructura de la biblioteca. Así, esa experiencia permite reflexionar alrededor de la necesidad de que el proceso de consolidación de bibliotecas comunitarias necesita tener criterios que ayuden a orientar y obtener mejores resultados individuales y colectivos con las comunidades. Por tanto, el mediador de la lectura debe: «Tener el suficiente conocimiento de los materiales de lectura que le permita orientar la selección de acuerdo con la población y con la actividad desarrollada» (Robledo, 2010, p. 37).

Recapitulando, el Colectivo de Mujeres de Matagalpa desarrolla su trabajo basado en la Investigación Acción Participativa; además tiene un programa de alfabetización apoyado en Paulo Freire. En esta misma perspectiva teórica está la Red de Bibliotecas Comunitarias de la Región Metropolitana de Bello Horizonte (RMBH) que se apoya en el pedagogo brasilero con la actividad «lectores de mundo». Finalmente, la biblioteca Fe y Alegría después de un proceso práctico de animación y promoción de la lectura, reflexionó respecto de su quehacer para llegar a fortalecer su proceso a partir de fundamentación teórica que respondiera al mejoramiento de su trabajo y el de los actores involucrados. Para esta investigación, los tres trabajos sirven como referente para la construcción de la propuesta que se quiere elaborar para la plaza de mercado del sur de Tunja, pues la fundamentación teórico-práctica respecto de Freire concuerda con los intereses de la misma.

Por otro lado, está la Biblioteca Popular del barrio La Paz, Barranquilla (Colombia), que fue iniciativa del «Grupo de Mujeres de la Paz». Este trabajo se planeó y llevó a cabo desde la comunidad para mejorar las condiciones académicas y culturales del barrio. Es indispensable la percepción que plantean en su proceso de construcción y reconstrucción del proyecto como biblioteca, porque consideran la importancia de fortalecer el trabajo de manera particular y contextualizada sin caer en el error de adaptar modelos que le quitan su identidad como comunidad que piensa y siente según su entorno (Cárdenas & Suarique, 2010). Así, ha logrado el vínculo entre Biblioteca-Escuela-Comunidad:

*Desde el año 2014, Bibliopaz, con el apoyo de la Fundación Gases del Caribe emprendió un proyecto de Articulación Biblioteca-Escuela-Comunidad para la contribución de la biblioteca a la conformación de una sociedad lectora. Este Proyecto tiene como objetivo apoyar y promover las actividades de lectura y escritura*

*como prácticas sociales y culturales y de acceso al conocimiento* (Biblioteca Popular del Barrio La Paz, 2015).

Las actividades que ayudan a implementar y mejorar el vínculo entre las tres instituciones son: Seminario-taller de formación a maestros, Talleres de promoción y fomento de la lectura y la escritura, Campañas de promoción del libro y la lectura, Talleres de Escuela de Padres, Taller de lectura para profesores. Con esta iniciativa se está logrando replantear el papel que juega la escuela y la biblioteca dentro de la comunidad, pues si se pretende formar lectores autónomos, no basta con el trabajo hecho por la biblioteca. El hábito de la lectura se complementa con el apoyo de estrategias, acciones y compromiso de la escuela y la sociedad para que sea un trabajo articulado y haya un impacto significativo en los objetivos y resultados paulatinos esperados.

La Biblioteca Comunitaria El Rincón de los Libros, de Soacha (Cundinamarca), desde 2009 es un espacio que ha crecido, principalmente, con el préstamo interno y externo de libros. Una de sus actividades se denomina «Del aula a la biblioteca». El proceso de formación de lectores es apoyado con ejercicios de escritura y narrativa literaria. Para ello, este proyecto desarrolla el programa «Acrecer» que consiste en la alfabetización de adultos mayores para que aprendan a leer y escribir (Periodismo Público.com, 2012).

La Biblioteca Popular Pan de Azúcar de Medellín nació en cabeza de Nydia Quintero de Balcázar a partir de la Fundación Solidaridad por Colombia. Busca alianzas entre el gobierno, Organizaciones No Gubernamentales, sector público y privado para impulsar sus intenciones, como «El desarrollo de actividades que fomentan[en] la participación, la interacción, la educación, la consulta y el fortalecimiento de los hábitos de lectura [...]». El trabajo de este proyecto enfatiza en la formación académica a través de la lectura. «Es agradable además encontrarse con las niñas que sueñan con ser maestras y aprovechan los deseos de escuchar de los más pequeños para leerles un cuento» (Biblioteca Popular Pan de Azúcar; citado por Cárdenas & Suarique, 2010, p.28). Interesante que haya un trabajo que dé muestra de gestar posibles alcances de esa índole como que la biblioteca comunitaria sea constructora de proyectos de vida que pueden retribuirle al espacio local y regional. Durante su trayectoria «el grupo ha venido reuniéndose tres veces a la semana en nuestro Centro Integral para realizar actividades como: acondicionamiento físico, [...] juegos, alfabetización, “El abuelo cuenta” (trabajo en nuestra biblioteca con niños)» (Solidaridad por Colombia Antioquia, 2014).

En cuanto a Bibliopaz y El Rincón de los Libros tienen un alcance importante en el ámbito formal e informal de la educación, ya que su trabajo es generador de vínculos entre escuela-biblioteca-comunidad. Eso las caracteriza de manera particular frente a otros proyectos porque hay un alcance indispensable que es necesario tener presente para que haya mayores alcances por parte de las bibliotecas comunitarias, pues no basta con proveer los materiales bibliográficos. Es necesario implementar estrategias pedagógicas que complementen la formación de lectores íntegros que posibilite el diálogo de saberes entre esa tríada para implementar un Proyecto Educativo Comunitario y no simplemente un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que en muchas ocasiones está desvinculado de sus contextos sociales y culturales.

*Diálogo de saberes para la constitución social del conocimiento.* El propósito es la concepción del saber en la relación saber-vida, la constitución de espacios de subjetividad y la interrelación entre lo recreado, inédito, comunitario. El último aspecto se nutre de lo real pensado, las creencias y lo autóctono; de esta manera el saber escolar es el resultado de tomar en cuenta lo académico y su interrelación con los elementos de la cultura pública (Pérez & Alfonzo, 2008, p. 459).

En cuanto a la vinculación de la escuela-biblioteca-comunidad es pertinente reflexionar que el acceso y el alcance de metas en la escala estudiantil para las comunidades es un aspecto fundamental para la vida. Por ejemplo, para los trabajadores de la plaza de mercado del sur de Tunja es importante que sus niños accedan y terminen sus estudios de bachillerato, e incluso obtengan un título universitario; comprenden que la capacitación académica es su futuro, es el mejor camino que deben seguir para que su porvenir no sea como el de ellos: ser tan solo vendedores: «Así tenga uno o no tenga plata el estudio es lo principal. Uno sin estudio no vale nada, sin estudio no vale nada» (L. Quintero, comunicación personal, 21 de junio de 2016). Y «Lo que me importa es que estudien, [...] Aquí [en la plaza] no me gusta ponerlos a trabajar [...] yo quiero es que estudien» (R. Betancurt, comunicación personal, 28 de junio de 2016).

Sin embargo, desde mi experiencia como estudiante y como docente, el papel que desempeñan, la mayoría de las escuelas, no es el pertinente; por ejemplo, está estructurada para recibir a los estudiantes para que se acoplen a los contenidos y exigencias escolares; no tiene en cuenta los saberes cotidianos, emocionales y culturales que han desarrollado los niños desde sus contextos familiar y social, ya que todo está preestablecido. No le dan importancia a

toda la experiencia vital del niño. En sí el niño tiene que reestructurar su manera de leer, su uso del lenguaje y su manera de relacionarse con el otro y el mundo. Sumado a ello “se les explica e impone a los padres la estructura de significación de la escuela, en lugar de integrar dentro de ella la forma y contenido de su mundo. Se abre progresivamente una brecha entre el niño como miembro de una familia y una comunidad y el niño como miembro de una escuela.” (Bernstein, 1972, p. 3)

Sumado a ello, esas dos bibliotecas tienen una perspectiva sociológica de la lectura, pues es vista como una práctica que responde a dinámicas de acuerdo con el contexto; es decir, que la lectura no está sujeta a una estructura institucional formal como un concepto estático donde priman, por ejemplo, la cantidad y los contenidos a la hora de leer: “Leer es hoy en día una práctica social que se manifiesta de múltiples maneras y está inserta en la cotidianidad y en las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades. Quizás por eso es más acertado hablar hoy de lecturas y escrituras, de sus diferentes usos, modos y apropiaciones.” (Robledo, 2010, p. 23).

También es importante que se generen espacios de vinculación, integración e interacción entre adultos mayores y jóvenes en la biblioteca para la construcción de encuentros colectivos de intercambio de saberes relacionados con tiempos y espacios de cada generación para comprender el aquí y el ahora con relación al pasado próximo de los adultos mayores en diálogo con los niños. En ese sentido, no fue posible hacer ese tipo de integración; se alcanzó a hacer ejercicios de lectura en voz alta de algunas narraciones en los lugares de trabajo de la mamá o de la abuela de los niños que iban a leer, dibujar, escribir o jugar los martes en horas de la tarde. Para los adultos se leyeron algunos apartados de las obras *La alegría de querer* y *El preguntario*, de Jairo Aníbal Niño; *A Contracuento*, de Nicolás Buenaventura; *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roal Dahl.

Se valora el conocimiento de los abuelos como elemento constructor de saberes que contribuyen al crecimiento y reconocimiento cultural de los grupos sociales. Lo anterior, es un ejercicio interesante para el contexto de la plaza, pues la población está compuesta por personas de diferentes lugares y edades que poseen una riqueza cultural por su experiencia, que puede ser compartida entre niños y adultos mayores a través de la tradición oral.

Otro de los aspectos que resalta de la biblioteca El Rincón de los Libros junto con Pan de Azúcar es el trabajo con adultos mayores. La primera alfabetiza; la segunda, potencia el papel que juega la tradición oral de los «viejos jóvenes» como historias constructoras de

sentido dentro de la comunidad. Es fructífero darle un papel protagónico a los saberes tradicionales de los mayores por medio de la oralidad y también alfabetizarlos si es el caso, pues es una manera de comprender, compartir y conocer la literatura oral cargada de sentimientos, historias, mitos, leyendas, entre otros textos. A través de la tradición oral: «Estamos vinculando a los niños con los procedimientos más auténticos de la transmisión cultural. Y estamos contribuyendo a enriquecer su bagaje lingüístico, lo que ayudará a incentivar sus procesos lectores» (Robledo, 2010, p. 96).

Una de las preguntas abordadas en las entrevistas a los familiares de algunos niños que acudían al Centro, es: ¿Son importantes las historias orales para su hija?, al respecto la señora Nelly dijo: «Como para que ellos estén como más prevenidos, a tener cuidado, a aprender de eso, sí» (N. Ramírez, comunicación personal, 26 de julio de 2016). Para la señora Nelly, mamá de Alejandra, entre líneas comprende las historias tradicionales como un elemento cultural que enseña lecciones para tenerlos en cuenta para la vida, para que su hija esté prevenida frente a situaciones de riesgo que puede llegar a enfrentar su hija.

La Biblioteca Comunitaria Simón Bolívar (Bogotá), inició en 1996; su material bibliográfico es, principalmente, textos de literatura infantil. Las actividades con las que complementan el funcionamiento de la biblioteca es:

*El taller de lectura de texto y contexto del territorio local [...] tomando el cuerpo como primer referente de territorio: el cuerpo y sus escritos, el cuerpo y sus marcas, la lectura del cuerpo como instrumento de vida en relación con el contexto, es decir, con la familia, con la escuela, con la religión, con la justicia, con el barrio, con los amigos, con el medio ambiente, etc. (Biblioteca Comunitaria Simón Bolívar; citado por Cárdenas & Suarique, 2010, p. 38)*

Se acude a los textos literarios para comprender el entorno social desde el cuerpo, como elemento importante para generar crítica y transformación de las maneras de percibir el mundo individual y colectivamente por parte de los sujetos.

Como expuse en el apartado que corresponde al «Centro de socialización y sana convivencia» uno de los aspectos difíciles con los niños de la plaza son sus altos niveles de agresividad por su carencia de tolerancia donde cualquier excusa es pretexto para agredir al otro. Al entablar diálogo o aproximación con los niños el camino más sencillo es evadir la

responsabilidad, no reconocer que lo hizo, pero en el peor de los casos justificar la agresión del otro porque: «Me miró mal», «me tocó», «me insultó».

Ese comportamiento dificulta la convivencia entre los niños, que al tiempo repercute entre las relaciones de sus familiares y, a su vez, con la persona que esté encargada del espacio. Las peleas entre los niños generó discusión entre los padres, manifiestas de manera verbal e incluso con agresiones, donde el cuerpo provoca al otro, casi en la misma dinámica de como se comportaban los niños. Generalmente, el más agresivo es el niño. Prácticamente, en alguna medida los comportamientos de los pequeños a la hora de arreglar los conflictos son casi equivalentes a los de sus acudientes. Al respecto: «Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos» (Petit, 1999, p. 74).

En cuanto a esta problemática de las relaciones interpersonales, la literatura es un arte que diáloga con las invenciones de la humanidad, con otras artes, donde el escritor manifiesta sus formas de comprender el mundo, donde se mueve entre lo real y la ficción, entre lo cierto e incierto, donde viaja entre el tiempo y el espacio, sin desconocer que también está en medio de las incertidumbres de esas aparentes dicotomías. La literatura no está en los extremos, está aquí, allí y allá; está sumergida, navegando en el tiempo: antes, ahora y después.

La literatura posibilita la resolución de conflictos, pues a través de la lectura de obras de ficción, o su oralización, invita a la reflexión de sí, del otro y del contexto; ella permite la construcción del ser humano desde sus dimensiones económica, cultural, política y educativa para comprenderse y comprender el mundo. Un ejemplo, es la novela *El señor de las moscas*, de William Golding, donde un grupo de jóvenes, tras quedar atrapados en una isla, se ven envueltos en una serie de conflictos por decidir quién debe ser el jefe de la *manada*. En la novela entran en juego elementos como el diálogo, la tiranía, la prepotencia; hay tensiones emocionales, corpóreas e intelectuales mediadas por el lenguaje. Esa obra permite explorar, comprender al ser humano en su complejidad.

El arte de la palabra escrita es un camino por el que se puede mediar este tipo de problemas de convivencia; la literatura está abierta a cambiar la conciencia de quien se arriesga a leerla, de quien se arriesga a compartirla, de quien asume el reto de explorar su complejidad, porque leer literatura es un desafío emocional e intelectual que también navega

en los campos del goce. La potenciación de la lengua y el lenguaje con la literatura posibilita el encuentro con el otro, con la palabra cargada de sentido que supera su uso instrumental. «Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo» (Petit, 1999, pp. 73-74).

## **CAPÍTULO DOS**

### **HISTORIAS DE VIDA:**

#### **ACERCAMIENTO SOCIOLOGICO A LAS PRÁCTICAS LECTORAS**

Las narraciones expuestas a continuación describen las historias de vida de algunos trabajadores de la plaza de mercado del sur de Tunja, vinculados de manera directa o indirecta al *Centro de socialización y sana convivencia*<sup>4</sup>. Los textos son producto de entrevistas semiestructuradas (Ver anexo 4) llevadas a cabo con familiares de algunos niños que asistían regularmente al Salón, como lo llaman ellos, con el fin de indagar, principalmente, sus percepciones sobre el sentido de la lectura, la función de la literatura, sus roles como mediadores, sus prácticas lectoras referidas a momentos de su diario vivir, además de las transformaciones y la relación con ella según sus cambios familiares, escolares y sociales tanto espaciales como temporales; es decir, para ello se exploró el «escenario de lectura» de los entrevistados, considerando que

*La lectura no constituye un dato de la condición social: responde a las complejas circunvoluciones de la biografía socioeducativa, socioprofesional y familiar. Por tanto entendemos por «escenario de lectura», [como] el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores (Bahloul, 2013, pp. 22-23).*

En sí no se explora la cantidad de libros o páginas leídas por el lector, sino se indaga por las relaciones individuales y colectivas (familiar, escolar y cultural) que han influido de

---

<sup>4</sup> El Salón (así lo llaman comúnmente los niños y adultos), estuvo habilitado hasta finales de julio de 2016. Después del cierre seguí concurriendo el lugar todos los martes (también un par de jueves en horas de la mañana) hasta finales de noviembre del mismo año en horas de la tarde de las 2:00 p.m. a las 5:30 p.m con el apoyo de material bibliográfico personal y «Cajas viajeras» de la Biblioteca Patiño Roselli, que contenían literatura infantil y juvenil. En el proceso tuve la oportunidad de escuchar las historias de vida de Antonio y Andrés a través de charlas informales, pues se acercaron al espacio a compartir sus experiencias con la lectura.



alguna manera la trayectoria diacrónica de la biografía de los individuos en relación con la lectura como una práctica social.

Para explorar la historia de vida, la relación con la lectura y las prácticas lectoras del grupo focal de la plaza de mercado del sur de Tunja, el instrumento diseñado fue la entrevista semiestructurada, el entrevistado tiene la posibilidad de manifestar sus ideas de una manera más abierta y espontánea, a pesar de responder de manera restringida. Sin embargo, «los efectos de memorización y de legitimidad no pueden controlarse porque, entre otras posibilidades, lo que el encuestado dice, no siempre es el reflejo exacto de lo que hace» (Donnat, 2014, p. 65). No obstante, las respuestas permiten indagar por las apreciaciones que tienen los entrevistados de la temática tratada: sus prácticas lecturas.

En este sentido, existe la posibilidad de que el entrevistado sobrevalore sus prácticas lectoras para ofrecer una imagen favorable frente al entrevistador, por ejemplo, por el nivel de instrucción del mismo, con el fin de contestar lo que es «políticamente correcto». Asimismo, existe el riesgo de que el entrevistado no manifieste, por ejemplo, que lee historietas, revistas de variedades, de cocina o textos de pornografía, por prejuicios. Aunque en todo instrumento de investigación existen riesgos dentro del margen de veracidad de las respuestas dadas, en este caso, por la comunidad de la plaza de mercado; la entrevista permitió conocer perspectivas, trayectorias y prácticas lectoras del grupo focal. Presentamos entonces el corpus de entrevistas, y luego realizamos el balance.

### **Fragmento de historia de vida N. ° 01**

Don Luis, tiene 48 años, nació en la ciudad de Tunja. Es separado, formó un nuevo hogar en unión libre; hace cuatro años vive en la vereda La Concepción, del municipio de Combita, muy cerca de su ciudad de origen; su vivienda es de estrato uno. Su núcleo familiar está compuesto por tres hijos: dos niñas, un niño y su compañera Mónica; están afiliados al régimen contributivo de salud.

En sus inicios como trabajador se desempeñó como agricultor de papa en Siachoque; dejó de hacerlo porque quebró, pues la papa estuvo muy barata. Por ello, fue empleado auxiliar de venta de carne; desde 2002 montó su propia carnicería; aprendió ese oficio de manera empírica. Todos los días de la semana se desplaza en moto o carro propio para atender

su negocio. Trabaja de 6:30 a.m. a 8:00 p.m., de lunes a sábado; a diferencia de los otros días, el domingo trabaja hasta las 2:00 p.m.

Luis es responsable de todos los gastos económicos, aunque a veces no le alcanzan los ingresos para cubrir sus necesidades básicas. Mónica le ayuda en los quehaceres de la casa, o a veces le ayuda en la carnicería cuando mejoran las ventas. Él dice que su papá y su mamá son de origen rural, del municipio de Siachoque, y que son analfabetos. Él tiene siete hermanos; algunos cursaron hasta tercero o quinto de primaria; él estudió hasta quinto de primaria porque sus padres no tenían las comodidades económicas para continuar brindándole la educación formal. Cuando veían necesario no los dejaban asistir a clases, porque primaban los oficios de la casa, como cultivar. En la escuela leía por gusto, le gustaba estudiar, no recuerda nada de lo que leyó en ella, porque más o menos desde 1978 abandonó sus estudios formales.

Don Luis suele leer el periódico *El Extra*, lee noticias relacionadas con crónicas sobre robos y accidentes de tránsito, lo compra todos los días. Dice que la lectura lo hace alejarse de sus problemas, del cansancio, de su tensión mental, deja sus preocupaciones a un lado; lee principalmente cuando tiene tiempo «inactivo» en su carnicería. Su relación con Brayan, su hijo, quien concurría al Salón, en cuanto a la lectura, es complicada, porque Luis declara que prácticamente tiene que obligarlo. Su mamá, Mónica, lo acompaña en el proceso escolar. Brayan no gusta de la lectura, aunque ocupó los primeros puestos hasta segundo grado; de ahí en adelante tuvo un declive académico. Perdió los primeros puestos durante 2016 y fue cambiado de institución educativa, afirma su papá.

Luis, en su morada, tiene libros como soporte escolar para Brayan, material que fue heredado por su hija mayor, perteneciente a su relación sentimental anterior; dice que son libros escolares. Respecto del Salón no sabe en qué consiste. Aunque se ha enterado por medio de Brayan que allá le enseñan cosas, por eso le daba permiso de ir.

21 de junio de 2016

### **Fragmento de historia de vida N. ° 02**

Doña Ana Rosa tiene 47 años; su origen es rural, del municipio de Samacá. Desde 1992 está radicada en la capital boyacense, Tunja. No gustó del campo, porque se quedó sola, porque sus hermanos se desplazaron para la ciudad. Doña Rosa trabajó como ayudante de

cocina durante diez años en la plaza de mercado del sur de Tunja; desde 2006 trabaja como vendedora independiente de frutas y verduras en las afueras de los pabellones de la plaza. Vende de lunes a sábado en la plaza del sur y el domingo en El Carmen. Se desempeña en ese oficio porque no tuvo otra posibilidad, por sus hijos y porque puede tener autonomía para decidir si trabaja o no, pues no depende de terceros. Sus ingresos económicos no son suficientes, porque su negocio es muy pequeño y, en ocasiones, no le alcanza para sus gastos básicos; de su exmarido recibe una cuota alimentaria que en muchas ocasiones no le paga.

Rosa tiene seis hijos (no dio información de uno de ellos); dice que el mayor tiene 24 años, es profesional del ejército; el tercero trabaja pero «no» quiere estudiar, desea prestar servicio militar y capacitarse allá. Diana Carolina, está en séptimo; María Alejandra, en tercero de primaria y Deisy está cursando preescolar. Ella y sus hijos viven en Ciudad Jardín; hacen parte del sistema subsidiado de salud, el Sisbén (Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales) nivel uno.

En cuanto a su apoyo con las tareas del colegio expresa que les ayuda con lo que puede y sabe, especialmente con el área de matemáticas. Le pide ayuda a una señora que es bachiller para las otras áreas. El material bibliográfico que tiene en su hogar son La Biblia, enciclopedias y algunos libros que están deteriorados. Tiene la expectativa de que sus hijos estudien, para que salgan adelante, no desea que se queden como ella, en la plaza o trabajando como coteros, es decir, como cargadores de bultos.

Ana Rosa narra que su papá y su mamá no le dieron estudio formal; ella misma lo consiguió. No recuerda que le hayan enseñado o narrado alguna historia porque hace más o menos 38 años fue la última ocasión que estuvo en la escuela; de su familia tampoco recuerda que le hayan contado historias. En su infancia cursó hasta segundo de primaria. Su relación más reciente con la escuela fue a mediados de 2005; pero desistió de ella porque se dio cuenta que sabía más de matemáticas que los profesores. En cuanto al área de lenguaje se le dificultó porque se está quedando ciega, sabe leer pero no puede hacerlo por eso. Cuando podía, leía la Biblia, todos los domingos, porque los demás días no podía, no tenía tiempo, aunque algunas veces la tuvo en su puesto de trabajo, pero desistió de ello por su ceguera progresiva. Dice que por ello se le dificulta retener información. Igual para doña Rosa ese libro es sagrado porque le posibilita abrir la mente.

Sus percepciones sobre el Salón, donde asistían Alejandra y Deisy, es que no le gusta mucho porque tuvo inconvenientes, pues sus niñas no eran tratadas como ella esperaba: con respeto y compromiso. Porque, dice, que alguna vez sus hijas fueron maltratadas por otros niños. Rosa comprende el lugar como un espacio para que le cuiden sus niñas mientras ella trabaja, para protegerlas de los trajines de la plaza, pues es muy concurrida. Sus niñas le comentan que en el Salón dibujan, les enseñan a hacer las tareas que tienen que desarrollar para la escuela.

28 de junio de 2016

### **Fragmento de historia de vida N. ° 03**

Blanca tiene aproximadamente 35 años. Nació en Tunja, es casada, trabaja y disfruta preparando platos típicos boyacenses en un restaurante de la plaza; hace diez años que trabaja allí; llegó a desempeñarse en ese oficio porque su compañero trabaja en el mismo quehacer y lugar. Sus hijos son Karen, Mayra y David; los dos últimos concurrían al Salón. Ellos viven en el barrio Ricaurte y hacen parte del sistema subsidiado de salud, Sisbén nivel uno.

La plaza es como su hogar porque permanece más en ella que en su propia casa. Sus ingresos económicos a veces le alcanzan para sus gastos básicos de subsistencia, en otras ocasiones no. Para Blanca es importante que sus hijos ayuden en los quehaceres de la casa más que trabajar en la plaza. Igual le parece más fundamental que estudien, pues es la base de su futuro para que no tengan que trabajar en lo mismo que ella; si sus hijos se preparan académicamente tendrán mejores oportunidades en su vida, dice.

La señora Blanca estudió hasta quinto de primaria; dejó de hacerlo porque no tenía tiempo. Lee esporádicamente lo que le llama la atención, mas no tiene un tema, género o tipología textual predilecta. Lee cuando le ayuda a sus hijos en las tareas, mas no tiene presente esos textos, los olvida con facilidad. Es ella esencialmente, quien los apoya en ese oficio. Se siente capaz de hacerlo con sus niños pequeños, con la hija mayor que está en bachillerato se siente limitada para ayudarle, debido a que no entiende las temáticas. Narra que en su casa tienen libros con las tablas de multiplicar, la cartilla *Nacho* y el libro *Leíto*, ya que son los que más necesitan los niños, pues para lo demás prima el uso del internet para cualquier consulta.

La lectura en su infancia no fue relevante; estudio muy poco, no recuerda nada de la escuela; tampoco de la relación lectura y familia, debido a que se fue de su casa desde muy joven. Su percepción actual sobre esta práctica es que a través de ella aprende mucho, como a expresarse o a hablar, pero no tiene tiempo para hacerlo. En relación con el Salón, dejaba ir a sus niños allá porque salían de estudiar y los mandaba porque aprendían cosas más de lo que les puede enseñar como mamá; ella siempre está ocupada en su lugar de trabajo.

12 de julio de 2016

#### **Fragmento de historia de vida N. ° 04**

Don Antonio es de Chivatá. Conoce la plaza de mercado del sur de Tunja desde que era niño, gracias a su familia, pues él heredó el oficio como vendedor de líchigo de su mamá. Para él, el trabajo en la plaza es una oportunidad que no es para lucrarse, pero dice que sobrevive; en todo caso tiene un trabajo complementario, como electricista. Antes de comenzar a vender en la plaza, fue vendedor de pólizas de seguros. Durante seis años fue vendedor en las puertas de los colegios de libros de editoriales como Norma, Voluntad y Santillana. Por ello dice tener una pieza llena de libros, con enciclopedias y textos escolares que iba adquiriendo para su propia colección. Así se enamoró de los libros, los compró para sus hijos, pero dejó de hacerlo porque ya no vende libros. Don Antonio percibe que el libro es la mejor universidad de la vida porque en el libro están todos los ideales.

Antonio tiene cuatro hijos: tres niños de quince, de diecisiete, dieciocho años y una niña de cinco años. No es de su interés que sus hijos concurran a la plaza, especialmente, la niña. Ninguno de ellos fue al Salón. Sus hijos suelen leer, especialmente, la niña. Él ya no lee porque no le queda tiempo para hacerlo, debido a que retomó el oficio de su mamá como vendedor de líchigo. A veces cuando lee le gustan temas como la matemática, el español o la historia reciente. Para don Antonio leer es bueno, es la mejor ocasión.

09 de agosto de 2016

#### **Fragmento de historia de vida No. 05**

Diego y Rosa conforman un hogar con cinco hijos; tres de ellos van a la plaza: Julián (bebé, con apenas unos meses de nacido); Juliana y Kevin están estudiando; ellos dos asistían al Salón. Los otros dos, Daniel y Miguel, son cuidados por una persona ajena a su familia. La

situación económica es difícil por la cantidad de miembros y todos los gastos que implica cuotas de la casa, servicios, la escuela de los niños, etc. Rosa trabaja en la plaza y Diego subcontratado como constructor. Su afiliación de salud corresponde al régimen subsidiado nivel uno.

Los dos son de pueblos cercanos a la ciudad de Tunja (Boyacá); Diego es de Úmbita y Rosa de Nuevo Colón, municipios de carácter rural. Ellos están desde mediados de 2006 en la capital Boyacense. Rosa desde la edad de los siete años tuvo contacto con el trabajo de vender frutas, legumbres, verduras, entre otros. Antes comerciaba en su pueblo de origen, ahora prefiere la plaza del sur de Tunja porque para vender no tiene que desplazarse de ciudad en ciudad.

En cuanto a su relación con el acompañamiento de los deberes de la escuela con sus hijos ninguno de los dos tiene tiempo para eso. Aunque Rosa se siente con capacidad de mediar las tareas de matemáticas, percibe que Juliana no tiene inconvenientes con esa área ni con español. En cambio a Kevin sí se le dificulta. Los otros tres niños aún no están en la escuela. La perspectiva con sus hijos es que estudien para que no les toque trabajar tan fuerte como a Diego y Rosa. En su casa «no» tienen una biblioteca, pero sí poseen libros que le piden en la escuela, por ejemplo, de cuentos. Diego tiene presente la biblia como un libro importante, como aquel que lee mucha gente, es un texto sagrado, porque lo comparó con *Blobló*, de Rai Bueno, libro que le prestó a los niños y que leían todas las noches mientras lo tuvieron en su hogar.

Rosa no recuerda que sus familiares le hayan compartido alguna lectura o historia oral. Estudió hasta quinto de primaria, hace aproximadamente dieciocho años que no estudia en un centro educativo; no quiso estudiar más porque desde niña trabajó y prefirió la plata a seguir estudiando. Igualmente de la escuela no recuerda ningún tipo de texto o historia. La escuela, en comparación con su experiencia y la de sus hijos, la percibe con extrañeza, la observa diferente, porque antes le enseñaban con cartillas, ahora se da cuenta que no es igual.

20 de septiembre

**Fragmento de historia de vida No. 06**

Soltero, tiene 52 años de edad, estudió hasta undécimo y cursó en 1991 dos semestres del programa de Idiomas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Gusta mucho del área de inglés; le gustaría estudiar comunicación social. En su colegio, El Silvino, escribía textos deportivos para el periódico escolar; su profesora de español le ayudaba a corregirlos; ganó concursos de ortografía de tipo local y departamental.

Ese es Andrés, el hijo menor de siete crianzas que tuvo su madre. Su mamá era vendedora de fritanga en la plaza; tras su muerte en 1993, él comenzó a frecuentar la plaza; antes no lo hacía, pues la prioridad de su madre era que él estudiara; ella trabajaba los días de mercado –martes, jueves y viernes-, no le ayudaba en sus tareas, pero le brindaba todo el apoyo económico, narra Andrés. En la plaza cuida carros los viernes; compra, arregla y vende guacales, alquila planchones y guarda carretas en una bodega que tiene. Desde 2010 también vende minutos de celular.

Andrés cree necesario leer para ejercitar la memoria, porque el cerebro debe ser alimentado para que no se oxide, no se atrofie, ya que si no se lee se le puede olvidar a sumar, a restar, incluso a leer. Por eso se sabe frases como «El hombre nace bueno pero que la sociedad lo corrompe». La referencia como una reflexión para la vida.

Lee en sus tiempos libres. No le gustan los textos relacionados con crónicas rojas de periódico, prefiere la sección de deportes. Secciones con temas científicos. Su relación con el libro gira en torno a adquirir y coleccionar cursos de inglés vendidos en periódicos como El Tiempo. En sí temas que le enseñen algo.

### **Fragmento de historia de vida No. 07**

Flor tiene 52 años, es de Biracachá, Boyacá. Está radicada en Tunja hace 36 años; vive en el barrio Trinidad, aunque vivió en Fusagasugá (Cundinamarca) durante nueve años. Tiene tres hijos: Brayán tiene diecisiete años, está cursando octavo grado; Ferlei, treinta y dos años, trabaja en una ferretería, tiene dos niñas y un niño; y María, veinticinco años, se desempeña en oficios varios, tiene a Luis y a María Alejandra, quienes iban al Salón. María y Ferlei estudiaron hasta quinto de primaria. Flor le ayudaba a sus hijos en las tareas, recuerda que les contaba historias orales cuando se los solicitaban en la escuela. Tiene expectativas de que su hijo menor sea profesional para que sea alguien en la vida y no se quede como ella en la

plaza, aunque a él le gusta trabajar en la plaza. El hijo menor, ella y su esposo pertenecen al nivel uno del sistema de salud.

La señora Flor es, prácticamente, madre cabeza de hogar. Trabaja desde sus nueve años de edad; es la hija mayor de trece hermanos, siete mujeres y seis hombres. Unos están en el campo, otros en la ciudad. Once de ellos estudiaron hasta quinto de primaria. El hermano menor terminó bachillerato e intentó hacer una carrera profesional en medicina con el apoyo de sus hermanos. Flor, la mayor de los trece, estudió hasta cuarto de primaria. Su vínculo más reciente con los estudios formales fue en Fusagasugá, donde hizo un curso de manipulación de alimentos. Su esposo terminó la secundaria, es bachiller; tiene un negocio de lichi.

Flor dice que su relación entre familia, escuela y lectura estuvo estropeada porque Flor no pudo estudiar sino hasta cuarto de primaria, debido a que primó la crianza de sus hermanos, pues su mamá murió; por ello no le quedaba tiempo para estudiar. Sus familiares la dejaban ir a la escuela con la idea de que por lo menos aprendiera a escribir. Le gustaba estudiar pero insiste en que no le quedaba tiempo para hacerlo. Dice muy orgullosa que su papá sabía hacer cuentas a pesar de ser analfabeta. Su papá y su abuelo le contaban historias orales que alguna vez también se las contó a sus hijos. Espera que sus hijos se las cuenten a sus nietos. Recuerda la cartilla *Nacho*, con la que aprendió a reconocer y no confundir la «l» con la «ll» y otras letras. No tiene biblioteca, pero el libro que tiene en su casa es la Santa Biblia.

Trabaja vendiendo lichi porque ese oficio lo heredó de su abuela. Desde 2012 tiene su propio restaurante, igual los domingos vende frutas, verduras y legumbres en la plaza de El Carmen. A pesar de que tiene dos trabajos, sus ingresos económicos escasamente le alcanzan para los gastos básicos. Considera la plaza como su hogar porque permanece la mayoría del tiempo en ella, su casa es como un hotel. En cuanto a su ejercicio como lectora, le gustan las crónicas rojas; por ello compra el periódico *El Extra* en el cual encuentra ese tipo de textos. Lee los días lunes porque le queda un poco de tiempo libre para hacerlo.

Su conocimiento sobre el Salón, lo asocia con la Fundación Proniño que funcionó en uno de los salones del lugar, pues su hijo fue uno de los beneficiados por ella, dado que le regalaban *kids* escolares. Sus nietos Luis y Alejandra iban al Salón; sabía que le hacían actividades relacionadas con las fechas especiales como el día de la madre.

09 de agosto de 2016



### **Fragmento de historia de vida No. 08**

Nelly es dueña del restaurante El Faraón; apenas lleva seis meses trabajando en la plaza con ese negocio. Su hija Alejandra iba al Salón. Es de origen rural, del municipio Boyacá (Boyacá). A la pregunta sobre su edad contestó con una gran sonrisa. Estudió hasta once grado en el colegio INEM de la ciudad de Tunja. Desde el año 2000 no estudia en institución alguna, por falta de plata. Ella lee esporádicamente el periódico cuando tiene tiempo libre. Gusta de temas relacionados con la urbanidad, que den respuesta a preguntas como: ¿cómo va la ciudad?, ¿qué han hecho?, ¿qué no han hecho?, ¿qué van hacer en la ciudad? Nelly entiende la lectura que le permite expresarse mejor, entender mejor la vida, para distraerse.

Desde su seno familiar no tiene presente que le hayan cultivado o compartido la lectura como un elemento esencial en su vida. Aunque recuerda una historia oral que le compartieron alguna vez y trataba del llanto de un niño que se escuchaba al pasar por la orilla de una quebrada. Esa narración oral se la ha contado a Alejandra. Nelly cuenta que siempre está pendiente de ayudarle con las tareas que le dejan en la escuela a su hija. A veces le lee cuentos, muy de vez en cuando, sabe que a ella le gustan las narraciones de cuentos relacionados con príncipes y princesas. Tiene claro que el mejor pasatiempo de su hija es jugar más que estudiar, pero ve la preparación escolar de Alejandra como el mejor camino para el futuro de su hija. En su hogar no poseen una biblioteca como tal, es decir, un estante con anaqueles, pero cuenta con libros como: *Cien años de soledad*; *Platero y yo*; *El coronel no tiene quien le escriba*; le gustaría que su hija leyera esta última.

En cuanto al Salón le parece que está para hacer trabajo social en la plaza, como para ayudar a las personas que trabajan ahí y a los niños, para enseñarles actividades y para apoyarlos con el desarrollo de las tareas escolares, en sí para guiar a los niños. Nelly dejó que Alejandra fuera al Salón porque en el restaurante se aburre, en cambio allá podía compartir, aprender y jugar con otros niños.

26 de julio de 2016

### **Fragmento de historia de vida No. 09**

Claudia Patricia es de San José del Guaviare, en la zona rural; la mayor parte de su vida transcurrió en fincas, cuidando haciendas con ganado, cocinando para obreros, cultivando. También ha trabajado en Villavicencio haciendo lo mismo. A diferencia de las otras ciudades, en Tunja trabaja como ayudante de cocina; lleva en ese oficio dos años. Su excompañero sentimental es de Rondón (Boyacá), papá de María Paula, niña que iba al Salón. Claudia tiene treinta y dos años. Ahora comparte su vida con Jairo, quien tiene una tienda de cerveza en la plaza de mercado del sur de Tunja.

Disfruta de su profesión; terminó acostumbrándose a su trabajo a pesar de que le ha sido duro. Patricia dice que su excompañero le colabora con la cuota alimentaria para su hija y ella tiene su propio ingreso económico, que le alcanza para sobrevivir. Estudió hasta tercero de primaria. A los 13 años dejó de estudiar. Le gustaría estudiar modistería. Recuerda que se desempeñaba bien en el área de español, mas no en matemáticas. Tiene presente leyendas que leyó y escuchó como *la llorona*, *la bola de fuego*, *la pata sola*. Le gusta leer la biblia. En su hogar tiene libros que alguna vez le regaló una profesora para quien trabajó. Narra que los ha visto, los tiene guardados, pero que no ha leído ninguno; tiene entendido que algunos son cuentos; no recuerda cuáles.

Su papá y su mamá son analfabetos. No recuerda que alguno le haya contado historias orales. Recuerda que su abuela paterna, sus tíos o trabajadores narraban historias, aunque no recuerda alguna. Su familia le permitía acceder al colegio, aunque se trasteaban de pueblo en pueblo y era casi imposible terminar con facilidad cada año lectivo. Expresa que a veces le comparte *Caperucita roja* a María; tiene presente que las historias orales son importantes para la crianza de su hija, ya que le pueden servir para que sea prevenida, para que tenga cuidado. Por eso la lectura es importante para la vida.

María Paula no lee bien cuando lo hace para su mamá porque confunde algunas letras; Patricia se altera cuando eso pasa. Dice que con la profesora de su colegio sí lo hace bien. Pauli está en primero de primaria; hasta ahora la escolarizó, porque siempre había vivido y trabajado en zonas rurales donde se dificulta el desplazamiento a centros educativos porque quedaban muy lejos. Claudia sueña que su hija estudie y sea profesional para que tenga un mejor futuro. Comenta que le ayuda a Pauli a hacer las tareas, principalmente, del área de matemáticas. A Pauli le gusta practicar el patinaje y dibujar. Patricia reconoce el Salón como un lugar donde su niña aprendía a colorear, a escuchar leer cuentos o a dibujar. Prefería que su

niña estuviera en el Salón haciendo esas actividades para que se distrajera más que mirando televisión.

27 de septiembre de 2016

### **Balance de las entrevistas**

El devenir y la transformación constante de la vida de los individuos por los roles asumidos en sus dimensiones escolares, familiares, laborales, emocionales, individuales y colectivas permiten tener una aproximación a los niveles de complejidad que implica abordar la lectura desde una perspectiva sociológica. Así, a continuación se hace un primer acercamiento sobre las prácticas lectoras de los entrevistados.

Lo anterior fue posible a través de la reconstrucción de la memoria de algunas personas de la plaza, permeada de sentires, de saberes, de imaginación, de recuerdos borrosos pero significativos, en relación con sus prácticas lectoras, vistas desde sus orígenes culturales, escolares y familiares. Desde esas dimensiones sociales, la reconstrucción de la experiencia biográfica permite: «Relatar de manera individual la forma como se accedió a la lectura y a la escritura, [aspecto no explorado] recuperar en la memoria el ingreso al mundo de las letras, es una condición para participar como actor en el discurso histórico» (Jurado & Acosta, 2011, p. 6). El individuo como participe de ese discurso histórico a partir de su historia de vida permite abrir y ampliar espacios de reflexión para replantear su proceso como lector permeado de experiencias vitales que ayudan a comprender la lectura desde una perspectiva sociológica.

De acuerdo con las biografías se colige que el retiro por fuerza mayor o voluntaria de los estudios formales en la escuela generó *disminución* e incluso *abandono temporal* de la lectura en la mayoría de los entrevistados. Algunos no tuvieron ninguna experiencia satisfactoria con la lectura dentro de su núcleo familiar ni escolar, no hubo ningún factor que la estimulara, por tanto su relación fue *inmodificable*, como «no» lector; son los casos de Blanca, Rosa y Patricia; o el caso particular de doña Rosa que tomó la iniciativa de leer la Biblia (la escuela ni su familia fueron mediadores para su lectura), pero dejó de hacerlo por su reciente ceguera progresiva. Andrés dejó de estudiar por fuerza mayor, pero su práctica lectora es *permanente*. Doña Nelly por sus cambios de estudiante a trabajadora, pasó de ser una lectora *constante* a *disminuir* la intensidad de su práctica lectora, por sus condiciones laborales. El cambio de la vida estudiantil a la laboral interrumpe la práctica lectora según el empleo u oficio, por lo menos temporalmente; es el caso de Don Luis y Andrés quienes

tienden a estar en un punto de *incremento* de sus prácticas lectoras. En cambio Antonio, por «accidente» como vendedor de libros, tuvo una relación *cercana* con la lectura; al cambiar de oficio regreso a su estado habitual como «poco» lector pues lo hace de vez en cuando.

### **Cuestión de *tiempo***

La práctica lectora, abordada desde los tiempos ocupados para leer y la cantidad de libros o textos leídos, equivale a una perspectiva cuantitativa donde solamente se verifican cantidades. Sin embargo, a continuación se expone la indagación del por qué los ritmos y el lugar que ocupa la lectura dentro de la cotidianidad de las personas. En la plaza existe una constante en el valor y el lugar que ocupa la lectura, pues es vista como una práctica «poco importante», porque se lee en los tiempos «muertos» o «improductivos»; o sea, cuando se tienen lapsos que no ocupan su trabajo, según su oficio en la plaza. Expresiones como: «[Leo] cuando uno está a ratos libres, que no es que sea constante»; «A mí me gustaría aprender mucho ¿sí? [...] el tiempo no... »; «[leo] de vez en cuando. Así las tareas de mis hijos»; «ahora a lo último la verdad no. Me metí en este cuento [vendedor de lichi] y pues no queda es tiempo»; «Leo en mis tiempos libres»; «Leíamos era [...] la biblia todos los domingos. No me quedaba tiempo», «Se sienta uno [a leer] en un ratico en el momento que le queda a uno un tiempito [...] porque toca atender».

De acuerdo con lo anterior, se prioriza el trabajo laboral (vendedor de lichi, carnicero, vendedora de comidas, vendedor de minutos) sobre la lectura, porque «no» representa un valor económico, la mayoría de su práctica lectora se da en circunstancias del «tiempo libre», en los momentos que las ventas son menos prosperas o incluso saben que no se vende. De la misma manera influye el oficio, si se vende lichi exige mayores niveles de atención al momento de ofrecer sus productos a los compradores, debido a que hay más oferta que demanda. En cambio, las personas que venden productos cárnicos o platos de comida tienen, por decirlo así, unos tiempos muertos de venta que le dan espacio para leer con mayores probabilidades que los otros.

Además de eso se observó que la lectura del periódico en los puestos de venta externos a los pabellones es prácticamente nula, no lo adquieren, ni algún tipo de material bibliográfico, incluso es inusual ver prácticas lectoras de otros tipos como poseer revistas de ventas (como de lencería). En cambio dentro de los pabellones es más visible la práctica

lectora tanto del periódico como de las revistas de ventas, e incluso la posesión de cuadernos donde llevan sus registros de ventas, también la compañía de los tutores de los niños ayudándoles a hacer sus tareas.

### **La lectura del periódico**

El papel periódico de prensa juega un papel importante por sus propiedades materiales como complemento o base para empaquetar o envolver los alimentos, pues en muchos de los recipientes, como cajas de cartón, guacales de madera y canastas de plástico, se organizan los alimentos para comercializarlos. Las hojas de periódico se usan para proteger los alimentos y evitar que se magullen, para que maduren más rápido, para limpiar los vidrios de las vitrinas, especialmente, para envolver las hierbas aromáticas, y entre otras funciones para leer.

Inicialmente, muchos de los trabajadores y compradores de la plaza se tropiezan con titulares, con noticias en circunstancias que rompen con la cotidianidad, pues algunos quedan atentos, por lo menos, por instantes a los fragmentos que se encuentran sin estar buscándolos. Se enteran de acontecimientos que en ocasiones pasan a los pies de muchas personas. El periódico en los espacios populares como la plaza es uno de los textos que más circula porque su periodicidad es diaria; el vendedor de la prensa va hasta los puestos de trabajo a ofrecerlo, lo lleva a domicilio, debido a que ya tiene una clientela fija, es el voceador de la crónica roja que aparece en primera página. «Él comenta que las mujeres compran el periódico especialmente porque les gusta leer el horóscopo; en cambio, a los hombres les llama la atención la sección erótica, conocida popularmente como [Juan sin miedo]» (J. Rivera, comunicación personal, 27 de julio de 2017). En el periódico *Extra* el nombre de esa sección es *El consultorio de sexylia*, consiste en consejos sexuales o respuesta a inquietudes sexuales que tiene personas que escriben al este.

Es paradójico que los diarios sean uno de los primeros en divulgar los resultados de los bajos niveles de lectura, comprensión e interpretación, en pruebas nacionales como el ICFES –Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-; o como las pruebas PISA –Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-; sin embargo, es uno de los diarios «más» leídos por aquellas personas que serían denominadas «poco lectoras» o que «no» tienen las competencias lectoras para dichas pruebas, como la comunidad de la plaza de mercado del sur de Tunja.

En la plaza, el periódico es leído por las siguientes razones:

«El Extra lo leo los lunes así. [Le gustan] Todas las noticias que salen así que mataron a alguien para mirar a ver cómo ocurrió. Yo lo compro todos los lunes que me queda un poquito de tiempo». (Doña Flor).

A mí me gusta leer lo que no es de violencia. Los periódicos por ejemplo, me gustan los deportes. Cosas del periódico que le enseñen a uno a algo, pero a veces ese que muestran: «que tal persona resultó muerta». Por ejemplo, hay periódicos que tienen algo científico, eso es bonito que yo me gusta leer. Y como por ejemplo en El Tiempo salían esos cursos de inglés [...] cada ocho días los compraba [...] y los iba coleccionando... (Andrés).

«Por ratos, me gusta leer el periódico, lo que trate de la ciudad, ¿cómo va la ciudad?, ¿qué han hecho?, ¿qué no han hecho?, ¿qué van hacer en la ciudad? Uno a veces ni se entera qué queda en tal parte» (Nelly).

«Toda la mayoría de periódicos [como] El Extra. Las noticias que trae por ahí veces buenas. Yo siempre leigo los las páginas importantes que robaron, que ladrones, que mataron; que todo eso; “que hubo un accidente en tal parte”, entoces uno lee ese accidente». (Don Luis).

Los periódicos se caracterizan por sus formatos particulares de edición, de distribución y por las maneras como está desglosada la información, especialmente las noticias, pues generalmente son editadas con párrafos cortos, con subtítulos, responden a interrogantes como ¿qué, cómo, quiénes, dónde, por qué, cuándo?; aspectos que facilitan su lectura, sin olvidar que sus títulos son bastante amarillistas, según el tema y la noticia, como la crónica. Por esas características pareciera que leer la prensa, especialmente, la crónica roja, los deportes o temas de actualidad no tuviera mayores niveles de legitimidad y complejidad a la hora de construir sentido al leer.

No obstante no hay que desmeritar los niveles de exigencia para comprender e interpretar; pues el texto por más sencillo que parezca está sujeto a conjeturas e interpretaciones con mayores o altos niveles de complejidad. «La lectura exclusiva de la prensa puede constituir en ciertos casos una alternativa o un complemento a la lectura de

libros, por la forma de conocimiento discontinuo que brinda, pero no exige por ello menos capacidades psicotécnicas y de desciframiento» (Bahloul, 2013, p. 28).

### **Entre la crónica roja, los deportes y las noticias de *actualidad***

En relación con la lectura del periódico como el texto más frecuente y próximo en las prácticas lectoras de algunos trabajadores de la plaza del sur de Tunja, emergen dos variables relacionadas con las preferencias temáticas que pueden encontrar en él. Los temas en común de la señora Flor y don Luis son la lectura de la crónica roja como los robos, accidentes o la muerte de alguien. En cambio, Andrés y Nelly tienen otros intereses y criterios de selección que en alguna medida responden a sus niveles de instrucción. Recordemos que los dos primeros cursaron hasta cuarto y quinto de primaria, respectivamente; en cuanto a la otra pareja: ella tiene título de bachiller; y él tiene además dos semestres en estudios universitarios. Lo anterior sin desconocer los niveles de relatividad que implica, pues no es pertinente clasificar las preferencias lectoras de acuerdo con los niveles de instrucción. Al respecto:

*Cuando uno observa una correlación entre el nivel de escolaridad, por ejemplo, y la cantidad de lecturas o la calidad de la lectura, uno puede preguntarse cómo ocurren las cosas, puesto que no se trata de una relación auto-explicativa. Es probable que se lea cuando se tiene un mercado respecto del cual tienen valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros (Bourdieu, P.; Chartier, 1985, p. 167).*

En otras palabras, si fueran otros tipos de materiales bibliográficos los que circularan en el contexto de la plaza, probablemente serían otros los gustos, los horizontes de expectativas, la experiencia estética con el texto escrito o los criterios construidos de forma individual y colectiva alrededor de sus lecturas, independientemente de su nivel de instrucción escolar. Además porque el periódico tiene un valor simbólico dentro de la plaza como medio de información de fácil acceso y reconocido dentro de los posibles círculos de socialización que se genera a partir de su lectura.

Entonces, si fueran otros los valores discursivos que giraran en torno a la lectura, si fueran otros los niveles de accesibilidad y circulación (novelas, cuentos, poesía, crónicas, ensayos), por ejemplo, en la plaza no se leería la crónica roja del periódico, sino leerían, por

qué no, un cuento de Edgar Allan Poe, como *El corazón delator*; o *El extraño*, de Howard Phillips Lovecraft; crónicas de Luis tejada o de Ryzjard Capushinsky, su obra maestra *Ébano*.

### **Los libros en casa**

Los lazos fraternales hilvanados con la mayoría de adultos y niños, por mi constante visita a la plaza, pues no perdía oportunidad cada vez que podía -aún no pierdo y no perderé cada vez que tenga la posibilidad- me ha permitido observar, charlar, escuchar, comprar, especialmente a dialogar y ofrecer una de mis pasiones, los libros, para compartir un rato de lectura colectiva, de lectura íntima o lectura en voz alta para los adultos y niños.

Uno de los mayores retos al hacer las entrevistas fue convertirme en esa gota de agua que cae poco a poco abriendo las alamedas de la memoria de las personas. Fue difícil pero no imposible; por esa situación surgieron interrogantes como: ¿no recuerdan o se niegan a compartir sus experiencias por pena o por qué no es de mi incumbencia?, ¿la escuela no representó ninguna trascendencia porque no es un referente en la mayoría de sus respuestas?, ¿qué pasa con la tradición oral, aquella riqueza tan presente en la infancia de las personas y mucho más cuando sus orígenes son rurales?, ¿la edad es un factor que limita la memoria?, ¿estaré preguntando aspectos familiares y personales que no quieren recordar porque no son de su agrado?, ¿si ayudan a sus hijos en las tareas por qué no recuerdan las lecturas más recientes?, entre otros. Con esto quiero decir que les costó volver al corazón, recordar sus memorias de infancia, de escuela, de familia, incluso las más próximas y recientes; ni siquiera lo que habían leído recientemente lo tenían presente.

Después de estas breves reflexiones entre los padres entrevistados circulan algunos libros que en su vida son «importantes», entre ellos: «La biblia»; «la enciclopedia», «pedazos de libros»; «libros de los números, de las tablas, eso es lo que más les necesitan los niños; la cartillita esa de *Nacho*»; «*Leíto*, ese es para aprender a hacer el movimiento de la mano, para hacer planas, los pares»; «libros de cursos de inglés», «libros de cuentos y para las tareas»; «escolares, enciclopedia»; «*Cien años de soledad*; *El coronel no tiene quien le escriba*; *Platero y yo* y otras obras».

Los libros que los niños y sus padres tienen en su casa dan muestra que el ejercicio escolar responde a dinámicas funcionales de la lectura, pues la mayoría de textos son de uso, principalmente, alfabetizador, ya que están las cartillas o libros de consulta como la



enciclopedia. Asimismo estos tienen una perspectiva escolar, donde priman los contenidos y el desarrollo básico de habilidades lectoras más que la lectura como un ejercicio intelectual que se puede implementar en los hogares. Los textos literarios prácticamente no hacen parte del material bibliográfico que poseen o deben adquirir las familias para sus prácticas lectoras. Sin embargo, existe el caso de la posesión de libros del canon literario, como los de los Premios Nobel Gabriel García Márquez y Juan Ramón Jiménez.

### **¿Para usted qué es leer o qué significa la lectura?**

En este mismo sentido la información sobre el material bibliográfico permitió comprender las maneras de entender la lectura y, a su vez, su experiencia con la misma. Respuestas como: «Para mí la lectura lo hace uno alejarse de las[os] problemas, [...] como del cansancio. Se pone uno a leer y como que le despeja a uno como la mente. [...] Deja uno de preocuparse», «[...] para distraerse»; así toma un sentido de ocio, como actividad alternativa para distraer la tensión que genera el trabajo o el estrés por otros asuntos. «Leer esto es bueno, la lectura es la mejor ocasión. Uno se enamora mucho de los libros»; tiene una percepción emocional por el aprecio a la lectura y su vínculo con el libro.

El cerebro tiene uno [que] moverlo, o sea, para hacerlo que no se oxide, que no se atrofie porque tiene uno que leer, porque se le puede olvidar hasta leer, o se le puede olvidar hasta sumar, restar. Yo no me gusta utilizar calculadoras (A. Díaz, comunicación personal, 23 de agosto de 2016).

La lectura adquiere un significado racionalista que se asocia con la memoria a corto y mediano plazo, pues leer es útil para no olvidar las funciones cotidianas, como las operaciones matemáticas que hacen parte de la vida diaria.

«Si uno no sabe leer no está en nada, pailas, pailas, sí»; como una práctica necesaria para la vida. «Aprende uno muchas cosas: a hablar, a uno expresarse», «La lectura que uno desarrolla que, como que entiende más la vida, como que se expresa uno mejor, o aprende a expresarse mejor»; en estas últimas ideas toman la lectura como un ejercicio alfabetizador. «Le abre la mente a uno», lo cual sugiere racionalidad, imaginación. En general esos sentidos de la lectura connotan un proceso íntimo e individual para desarrollar habilidades personales y más que una práctica social que puede ayudar de forma colectiva y no únicamente individual.

Ahora bien, no sobra hacer la siguiente reflexión respecto de las concepciones de la lectura y los libros enunciados anteriormente. Me refiero a interrogantes como ¿recuerda qué libros o tipos de textos contiene esa biblioteca? En ese sentido surge el concepto de: «efecto de legitimidad». Desde el momento en que uno pregunta a alguien sobre lo que lee, el interrogado entiende: ¿qué hay en lo que yo leo que merezca ser mencionado?». Es decir: «¿qué leo yo de “literatura legítima”?» (Bourdieu, P.; Chartier, 2003, p. 166).

Esas preguntas elaboradas para la entrevista tienen una serie de interrogantes implícitos que traen a colación el «efecto de legitimidad». En cuanto a la pregunta, entre líneas serían: ¿de los libros que tengo en casa, cuáles considero que pueden hacer parte de mi biblioteca?, ¿cuáles títulos son dignos o legítimos que puedo nombrar? o ¿cuáles textos impresos pueden ser considerados como libros? Otro de los aspectos que inciden para contestar son el compromiso con el entrevistador y su rol como sujeto que tiene mayores estudios que el entrevistado. O sea, sus respuestas están sujetas a decir lo «políticamente correcto». Sin embargo, sus respuestas dan una apertura inicial a lo que son sus prácticas lectoras y su relación con el material bibliográfico complementado y corroborados con sus memorias biográficas sociales, familiares y escolares.

### **Mediación de la literatura oral**

Por otro lado, la mayoría de entrevistados tenían pocos recuerdos sobre historias orales, narraciones de sus años de infancia en la escuela o con su familia. No obstante, hubo relatos orales que aún perviven en su acervo cultural como individuos provenientes de zonas rurales. Algunos de ellos fueron:

De los espantos sí: la llorona, la bola de fuego ¿no sabe cuál es? Le sale a los hombres. Y si digamos que una persona se pone a orar o rezar, si es católico o es evangélico más lo sigue. Tiene que arriarle la madre (risas). Eso es de allá del llano. Sí claro lo vimos, yo también lo vi, en la noche. Aparece en las noches, en las sabanas. La pata sola, jum, era un espanto muy feo. (C., Mendoza, comunicación personal, 27 de septiembre de 2016).

Hipotéticamente puede plantearse que la permanencia de esas historias en la memoria de Claudia es el resultado de que la mayor parte de su vida la ha pasado en zonas rurales cuidando haciendas, cultivando, entre otros oficios, a diferencia de la mayoría de las otras personas que según su origen y las circunstancias por las que se desplazaron para la ciudad «tienen» desarraigo con ese acervo cultural oral. Con esto no quiero decir que por la

migración del campo a la ciudad se sobrepuso, por osmosis, la cultura urbana sobre la rural. Recordemos que el «sujeto migrante» es producto del encuentro y diálogo entre las dos culturas, la urbana y la rural, y no la invisibilización de la primera sobre la segunda, por el predominio del sujeto en ese entorno. En sí las dos conviven y se complementan (Cornejo Polar, 1996).

A su vez, con esas historias Patricia cree que los niños, entre ellos su hija, deben conocerlas: «Como para que ellos estén como más prevenidos, a tener cuidado, a aprender de eso». En otras palabras, la función de la literatura para ella tiene un sentido didáctico, donde el arte de las letras a través de la tradición oral sirve como medio educativo para la vida de las personas, especialmente, de los niños y niñas como su hija.

En vista de que los adultos no recordaban las posibles historias clásicas de la literatura que en algún momento de su breve paso por la escuela habían leído, en el transcurso de un par de entrevistas hice un ejercicio sencillo, pero interesante. Nombré: Bosque, abuela, niña, lobo, con el fin de que dijeran el título, una de las personas recordó el título del cuento *Caperucita roja*; la otra recordó apartados del relato: «*Caperucita roja*. Que se fue caperucita roja a llevarle buñuelos a la abuela y el lobo se vistió de abuelita; se la comió (risas)» (F. Bautista, comunicación personal, 09 de agosto de 2016).

Asimismo, surgieron dos historias orales que Flor recordaba de su infancia y sabía quiénes se las habían contado. La primera:

*Una vez mi papi me contaba que una señora venía solita:*

*Por allá [...] venía del río para arriba que había un bebé que lloraba y lloraba. Y que la señora se conmovió del bebé y dijo: «ay pero ese bebé botado, ¿qué hacemos? yo lo cargo en mi pañolón», de esos pañolones largos dijo: «yo cargo ese bebé y me lo llevo». [...] Ella cargo su pañolón y cargó su bebé. Y esa señora entre más... le pesa ese bebé, pero era que le pesaba. Y entonces ya llegando a la casa le faltaba poco (en esa vez no había luz eléctrica, había esperma) y ella encendió su farol, esos farolcitos que llevaban de botella. Este niño entre más camino más me pesa ¿qué será?». Entonces llegó y le dijo: «ay mamita como ya tengo dientes». «¡Uy! pero este niño está hablándome!» Esa señora dizque se les eschiurco todo eso. La cabeza se le puso como una bomba, la lengua se le puso gruesa. Cuando ella botó el pañolón a ver qué*

*era, a lo que esto, pues era el diablo. Llegó y dijo: «Jesús, Ave María» y eso se le espantó todo (risas). Pues eso contaba. Tendría 9 añitos cuando me la contaron.*

*La señora tan inocente de alzar ese bebé «bueno yo lo llevo y me lo terceo» y que pesaba y que pesaba, mamita es que yo ya tengo ñentes y cuando dijo: «no eso era el diablo». Por eso dicen profesor: «que donde hay niños no llega el diablo». (F. Bautista, comunicación personal, 09 de agosto de 2016)*

Ella disfruta narrando la leyenda porque recuerda que el mediador es su padre, a quien admira: «Él no sabe leer porque él no fue a la escuela. Él sabe contar la plata, él no se deja embolatar. “Yo fui dos días a la escuela”, así lo dice». La narración de la leyenda tiene una carga emocional por su relación sentimental con su padre. La siguiente leyenda es narrada por su abuelo:

*Hay muchas historias del diablo, me contaban ellos, mis abuelos: que una vez una navidad había unos niños muy inquietos, mi abuelito fue el que me contó. Pero inquietos, [...] entonces el diablo se les presentó en burro y quesque llegaron y que ese burro sí está bueno para montarlo. Lo enjalmaron, le hicieron una enjalma de esas, una de esas del junco del maíz. [...] entonces decía mi abuelito «que le hicieron la enjalma de junco». Y entonces dijeron los chinos: «pues montemos a ver cómo nos va». Entonces los chinos en lugar de montar; eso mejor cojamos y prendámosle candela a este burro a ver cómo le va; o sea, se les presentó ellos lo enjalmaron y encendieron un fósforo préndanle y eso después que ese burro echaba candela por las orejas, por las patas, por todo lado. Entonces: «onde hay chinos no llega el diablo». (F. Bautista, comunicación personal, 09 de agosto de 2016)*

Al igual que para Patricia, para Flor la narración tiene una función didáctico-educativa, ya que las dos historias están cargadas de una enseñanza a manera de moraleja al concluir que: «*donde hay niños no llega el diablo*». Además tienen una connotación religiosa por la presencia del diablo y por expresiones como «*Jesús, Ave María*». En cuanto a la experiencia estética de Flor, está permeada por un carácter afectivo que manifiesta con los mediadores: su papá y su abuelo, acompañada de sus creencias y su visión de mundo. “Cuando la madre sienta al niño en el regazo y le cuenta un cuento o le muestra un libro de imágenes, el niño, además de aprender sobre el mundo, sobre las representaciones, sobre los mundos imaginarios, aprehende el afecto y la caricia a través de la voz. Eso para un niño es vital.” (Robledo, 2010, p. 51).

El papel del mediador de la lectura de la literatura oral o escrita es vital en el proceso de crecimiento emocional de los niños; uno de los creadores de ese puente son sus familiares, porque los adultos desde su seno poseen su propio bagaje cultural oral -más presente en las personas de origen rural- creado, recreado y compartido de generación en generación. Las narraciones orales están llenas de ritmo, musicalidad, cadencia de la voz para encantar al niño y nutrirlo con el poder de la palabra.

No es indispensable que el adulto haya ido a la escuela o posea altos niveles de instrucción formal, como el papá y el abuelo de Flor, para que esté en la capacidad de desempeñar el papel de mediador en el proceso de socialización del libro y la lectura. Además no es estrictamente necesario que sean los mismos textos «legitimados» que impone la escuela para compartir con los niños (Bahloul, 2013). En sí el círculo social y familiar del niño está en la capacidad de mediar la lectura y el libro con mayor dedicación por el vínculo afectivo en las relaciones interpersonales.

Retomando el aspecto del porqué las dificultades de las personas para recordar las historias orales que alguna vez escucharon o leyeron en la escuela o en su medio social, cabría hacer la siguiente reflexión: después de que Flor narró las dos historias terminó diciendo: «Eso se las conté alguna vez a mis hijos» y a su vez complementó que «esperaba que se las narraran a sus nietos»; además afirma en cuanto a su apoyo con los deberes escolares de sus hijos: «Me tocó ayudarles a hacer sus tareas. Le ayudo cuando le piden que le diga una historia» (F. Bautista, comunicación personal, 09 de agosto de 2016).

Recordemos que Patricia también tiene narraciones regionales como *La bola de fuego*, *La pata sola* y *La llorona*; porque ella ha vivido la mayor parte de su tiempo en zonas rurales del llano. En este sentido la permanencia de esos relatos es producto de sus niveles de socialización; es decir, al compartir esas narraciones o al hacer parte del diario vivir de las personas toman otros niveles de importancia que posibilitan la permanencia en la memoria individual y colectiva según el contexto de los sujetos. «Tanto la memorización de la esencia del texto como la rapidez del desciframiento están sostenidas por las redes habituales de socialización de los lectores». (Bahloul, 2013, p. 106).

### **Roles de género y la lectura**

La primera impresión a la que se puede enfrentar algún visitante distraído en la plaza es hacerse a la idea de que la mayoría de los oficios de compra y venta demandan a alguien

fuerte, aguerrido y corpulento para mover los bultos, guacales y canastillas llenas de alimentos frescos para ser vendidos a sus clientes. Por supuesto que es así: esas personas en su mayoría son mujeres, quienes están vendiendo a granel, platos de comida, amasijos, embutidos, frutas, verduras, bebidas calientes, yerbas aromáticas, papa, zanahoria. Su presencia se destaca menos detrás de un volante, vendiendo o dirigiendo las conocidas carretas que cargan el mercado para llevarlo a los supermercados de barrio. Sin embargo, las mujeres no dejan de hacer presencia directa o indirectamente en la mayoría de los lugares de la plaza.

Las mujeres juegan un papel protagónico en la plaza porque está presente en casi todos los oficios; son vendedoras tanto al por mayor como al detal. La mujer en la mayoría de los casos es cabeza de familia; asume todos los gastos de sus hijos e hijas, pues sus compañeros están ausentes o no le aportan en mucho o nada; es el caso de tres de las mujeres entrevistadas, por ejemplo, una dice: «Sí me tocó tomar el timón del barco yo y aún todavía lo llevo».

En ocasiones su compañero «sentimental» representa más una carga que un apoyo, pues lo poco que se ganan lo invierten gastándolo en distracciones como tomar cerveza y no aportando al núcleo familiar. Es muy común ver desde tempranas horas de la mañana y al cierre de la jornada hombres reunidos compartiendo al son de unas botellas de cerveza o aguardiente; la mujer también acompaña esos espacios pero en proporciones menores.

La mamá, como todos sabemos, o la mayoría, a pesar de su carácter fuerte en relación con sus hijos es quien se ha encargado de alfabetizar a sus críos y «sacarlos adelante», como ellas mismas dicen. Las mujeres son el primer puente de vida que crea el vínculo entre los niños y las niñas para la adquisición de la lengua materna, de los balbuceos usados para calmar el llanto del niño; así, con todas sus peripecias y errores, como conejillos de indias que siempre terminan siendo los hijos para su madre, ellas no dejan de inculcar deberes y apoyar a sus hijos, directa o indirectamente.

Cuando me refiero a la mujer, es de manera genérica, sin importar su rol o nivel de consanguinidad. En las relaciones interpersonales, sean tías, abuelas, amigas, primas, etc., hacen parte de la crianza de los niños; independientemente de los contextos, es casi imposible no tener algún vínculo con alguna mujer en nuestra infancia. Las mujeres de la plaza, a partir de sus saberes básicos, aprendidos en la escuela formal, continuaron fortaleciéndose en la vida

práctica. Las féminas aparte de sus oficios de fuerza y coraje, también se toman la molestia de ayudar en las tareas de la escuela de sus niños y niñas. Por ejemplo, algunas por fuerza mayor, dicen: «Me tocó ayudarles a hacer sus tareas», «Sí, matemáticas. Con matemáticas a veces me toca».

Otras, aunque tiene claras sus limitaciones para responder con los deberes académicos de sus hijos se arriesgan a hacerlo: «yo no les ayudo porque casi no sé, por ejemplo, de matemáticas sé, pero lo del resto no»; de la misma manera apoyan a sus niños con las tareas a pesar de sus limitaciones temáticas, como dice más explícitamente una de las mamás:

*Leo lo que me llama la atención. Así las tareas de mis hijos. Pues, yo, por ejemplo, a ellos desde pequeños yo los puedo guiar, pero, por ejemplo, mi otra niña que ya está más grande, ya por ejemplo las tareas... yo ya no le entiendo nada; ni papa (B. Vargas, comunicación personal, 12 de julio de 2016).*

Otras tienen más de disposición y seguridad con su acervo cultural: «le ayudo cuando le piden que le diga una historia», «Todas las tareas que le ponen en el colegio yo siempre estoy pendiente de ella, de las tareas». Si no son ellas mismas, otra mujer es quien está detrás de esa labor social: «Con lo que sé le ayudo, lo que no, no. Yo mando a una señora en Ciudad Jardín que ella es bachillerata, yo la mando, porque yo no les ayudo porque casi no sé» (R. Betancurt, comunicación personal, 28 de junio de 2016). Algunas responsabilizan de ese trabajo directamente a la escuela, como la única encargada de la formación estudiantil de sus hijos:

*Mi santa mamá aquí ella trabajaba vendiendo fritanga, entonces ella era la que me proporcionaba todo para el estudio. Yo no conocía la plaza, ella era la que trabajaba y yo era únicamente era: de mi casa al colegio, del colegio a mi casa. (A. Paez. Comunicación personal, 23 de agosto de 2016)*

También se presenta el trabajo colectivo, aunque su frecuencia sea baja: «Sí claro, en todas, a lo que es matemáticas, en lectura [...] yo me siento a hacer tareas con ella o el padrast[r]o le ayuda mucho». En cambio el hombre cuando trata de tomar ese rol de mediador de la enseñanza de su hijo es más hostil:

*No le gusta [leer] toca obligarlo, pa' que haga tareas y todo eso; todo obligado. Que el de su gusto nada. Toca estar ahí encima, cada vez que llega del colegio: «bueno me*

*hace primero la tarea, y ahí sí, si no, no sale. A las buenas o a las malas toca que haga la tarea».* (L. Quintero, comunicación personal, 21 de julio de 2016).

### **¿Usted no cree que ya es alguien en la vida?**

En el seminario: *Escenarios, sujetos y saberes de la educación*, de la Especialización en Pedagogía de los Derechos Humanos, a partir del trabajo de archivo en la obra «...Y la escuela se hizo necesaria» (Álvarez, 1995) comentaba que para la consolidación de la escuela, entendida como un *acontecimiento* y no como una institución, había encontrado que existían unos escuadrones de policías que hacían inspección en zonas rurales para verificar que los hijos de los campesinos estuvieran en la escuela. De no ser así los lugareños podían ser juzgados por desacatar esa obligación. A la pregunta dirigida a uno de los «infractores» de la ley de ¿por qué no manda a su hijo a la escuela? contestó: «porque quiero que mi hijo sea honesto y honrado». Se infiere que la escuela no es una institución confiable para la formación integral de los hijos o hijas.

Las personas entrevistadas junto con sus historias de vida muestran una aspiración de «movilidad social»; es decir, muestran una tendencia paulatina y fuerte de inculcar y apoyar a sus niños para que terminen sus estudios de bachillerato e incluso sean profesionales, como fin esencial para «tener éxito». Los abuelos de los niños casi no estudiaron, con excepción de algunos que cursaron hasta segundo de primaria; los papás de los niños estudiaron hasta cuarto, quinto, y una de ellas hasta once. Sin embargo, por ejemplo dos niños de Flor tan solo hicieron hasta quinto de primaria, es decir, logró su cometido.

Ahora bien, miremos el panorama general que nos arrojan las percepciones de los adultos sobre la escuela para sus hijos; es decir, sobre el papel indispensable que representa que sus niños cursen niveles de instrucción más altos que ellos y ellas:

«Así tenga uno o no tenga plata el estudio es lo principal. Uno sin estudio no vale nada». «Primero que estudien. [...] porque deben de surgir, deben superarse», «quiero que ella sea, que no quede como yo, que sea profesional», «vaya al colegio y que no sea así como uno que se quedó esto: que sea alguien en la vida. Que de aquí a mañana mi hijo es [sea] un profesional», «que sigan estudiando [sus hijos]. Pues ellos sí, si dios diera licencia, que ellos



estudiaran. Claro que, qué van a coger un trabajo como este, porque esto siempre es esclavizante».

El apoyo a sus hijos con los deberes escolares tiene un fin en común: que sean profesionales, que sean «alguien en la vida» y no sean como ellas, «pobres trabajadoras» que venden, compran o cocinan. Paradójicamente ese pensamiento colectivo es producto de sus condiciones laborales y sus antecedentes escolares; ven que los altos niveles de instrucción educativa son, prácticamente, el único camino para la construcción del proyecto de vida de sus hijos. Es paradójico este punto de vista que le da un giro total a la moneda respecto a lo expuesto por Álvarez (1995), pues la escuela representa honra, estatus, la adquisición de un trabajo digno para los trabajadores de la plaza; pareciera que su labor diaria fuera una deshonra más que un orgullo por sus raíces rurales y oficios heredados generacionalmente.

### **Prácticas lectoras: oficio, producto, hora y espacio**

Es ingenuo aseverar que las comunidades populares como los adultos y los niños de la plaza de mercado del sur de Tunja ‘no leen’, peor aún decir que esa carencia se debe a sus condiciones socioeconómicas, por su ubicación periférica en uno de los barrios más pobres o por sus bajos niveles de instrucción; ellos tienen unos ritmos y unas preferencias de acuerdo con sus oficios, que no responden a estándares establecidos institucionalmente, como la cantidad o la calidad de la literatura que leen. Eso se debe a que no se les ha facilitado las condiciones para que tengan acceso a los libros y porque esta práctica no es prioridad, pues prima el trabajo para conseguirse lo del diario.

Existe una relación dentro de las dinámicas de comercio interno en la plaza y la lectura, según la labor que desempeñe el trabajador: lo que venda, a la hora y el lugar de venta -teniendo en cuenta la infraestructura-. Una vendedora que trabaja en la parte externa de los pabellones, entre el pabellón de las yerbas y el pabellón de los granos, a cielo abierto (expuesta al frío, al calor, a la lluvia y al viento), no accede a libros o prensa porque tiene que estar pendiente de su negocio, ya que hay bastante oferta y *poca* demanda, además en su gran mayoría los productos son perecederos; por ello se deben vender cuanto antes; por estar a la intemperie se ven en la necesidad de dibujar una tela artesanal color petróleo o desierto con sus manos rurales marcadas por el tiempo, por los tonos tierra y greda de los alimentos, como una araña que teje su seda, entre una rama y otra para *aislar* a bóreas, al astro rey, el algodón del cielo y sus cascadas de rocío constante.

En cambio, dentro de pabellones como el de granos o el de cárnicos se puede encontrar que los vendedores leen el periódico del día, *El Extra* -no hay acceso a otro medio de información-, están hojeando revistas de lencería o perfumería, las mujeres le están ayudando a sus críos en las tareas del colegio; allá hay menos competencia, hay mayor estabilidad de la clientela, la jornada es menos extensa y los alimentos por ser granos secos no tiene fecha de vencimiento; en cuanto a la carne, tienen refrigeradores, o venden embutidos que no necesitan cuarto frío, como génovas, rellena, queso de cabeza, entre otros. En esos lugares no hay necesidad de hacer ningún tejido porque el sudor de las nubes y los destellos de Xué son aislados por las «cien monjas en un convento donde todas orinan al tiempo». Esas condiciones facilitan que las personas lean o no lo hagan en los lapsos muertos o improductivos.

Adicional a esto, tras el inicio de la nueva administración municipal de Tunja (2017-2020) y el nuevo código de policía –es un atropello contra el derecho al trabajo, principalmente, hacia el vendedor informal-, las dinámicas se han transformado, pues los vendedores deben ubicarse dentro de las instalaciones de la plaza –pabellones, locales o pasillos-, debido a que antes de esa fecha ellos se ubicaban sobre los sardineles a las afueras de la plaza e incluso ocupaban la calle principal, sentido occidente-oriente, los viernes a partir de las dos de la tarde aproximadamente.

## CAPÍTULO TRES

### LA RECEPCIÓN DE TEXTOS EN LA PLAZA DE MERCADO DEL SUR DE TUNJA

La infraestructura de la plaza está compuesta por pabellones con secciones que *permiten* diferenciar sectores donde se ubican mayoristas, minoristas y pequeños comerciantes. Entre ellos están las secciones de papas, de granos, de cárnicos, de mayoristas, de ganaderos, de yerbas, de cebolla; a los alrededores de estas se ubican los vendedores al por menor, que especialmente, se encuentran en los pasillos.

Allá se mezclan los susurros del viento con las voces coloridas de mercaderes que promocionan sus productos a viva voz gritando a todo pulmón con timbres gruesos, delgados, dulces y hasta chillones, no por el tono, sino por los precios altos: «a mil, a mil, a mil; a dos, a dos, a dos; a cinco, a cinco, a cinco, a cinco». Aunque hay secciones establecidas, la plaza es una narración viva por el poder de la palabra, enriquecida por el diálogo con ficción y no ficción, con personajes reales e irreales, con lugares concurridos y otros desolados. Ese relato se forma, de-forma y transforma constantemente, según el día de la semana, el clima, la época del año, la hora transcurrida.

En la plaza popular, se encuentra variedad de matices, de tamaños, de sabores y de olores por todos los rincones; estos hablan por sí solos, las personas deben aprender a leerlos para desvelar su variedad y calidad, por su gama de colores, por su madurez, por su origen, por su lugar de proveniencia, etc.; pues, de un día para otro hay alimentos en abundancia, en exceso, otros escasean e incluso desaparecen sus raíces ancestrales y artesanales de cultivo por políticas económicas de estado como la prohibición del cultivo con semillas nativas, un ejemplo, de ello se puede ver en el documental 9.70 de Victoria Solano: la plaza se hace como tal por las interacciones humanas que allí se configuran en los días de mercado.

En la plaza las relaciones interpersonales entre compradores y vendedores, como se les dice peyorativamente, son diferentes, pues prima la interacción, el lenguaje oral, corpóreo y gesticular, que se sobrepone, muchas veces, por encima del costo de la mercancía. Por

ejemplo, el transeúnte va pasando mientras le preguntan directa o indirectamente: «cómprame esas mazorcas», «qué está comprando», «qué se le ofrece», «a la orden», «se le tiene», «pregunte que se acá se le consigue». También, la variedad de sustantivos para establecer un vínculo con el otro y ofrecer sus productos «vecina(o)», «monita(o)», «amorcito», «profesor(a)», «patrón(a)», «hermoso(a)», «mi rey», «mi reina», «princesa», etc.

### **El Salón<sup>5</sup>**

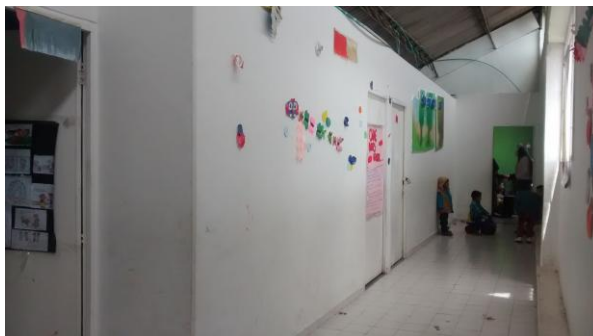
El pabellón de las yerbas, en su costado nororiental, tiene el «Centro de socialización y sana convivencia» ubicado en el segundo piso; es más conocido por los adultos, niños y niñas como el salón, pues lo perciben como un espacio para que sus pequeños acudan a aprender, a entretenerse o para que le cuiden sus niños o niñas y les retribuyan de alguna manera algún servicio, porque los placeros tienen que pagar una cuota por su puesto de trabajo, cobrada hasta finales de 2016 por la administración a cargo de la Alcaldía Municipal de Tunja.

Al ingresar al salón por las escaleras, cabe comentar que a pesar de que es un espacio pensado para la circulación y permanencia de niños y niñas entre edades de cuatro y doce años, su diseño no responde a las características de la población infantil, ya que carece de una rampla que facilite el desplazamiento de los niños para que no ponga en riesgo su integridad física. Después de subir los peldaños, se ven tres puertas dos a la izquierda y una al fondo. Esta última corresponde a un salón con pupitres y un anaquel alto para guardar libros.

Las otras dos entradas corresponden a tres secciones que tienen un mesón con un lavaplatos (como una «cocina»), un baño y tres cuartos pequeños que se comunican entre sí. Los cuartos corresponden a espacios de integración donde los niños y niñas acuden, especialmente, a jugar, hacer tareas del colegio o desarrollar actividades que implementa la trabajadora social a cargo del lugar. Las secciones del salón tienen un escritorio, tres muebles para guardar libros, un archivador con un televisor para ver películas; sillas y mesas tanto de plástico como de madera, cajas llenas de juguetes de plástico, de tela y de madera. La ubicación de los implementos, como en todo centro de socialización infantil, está en constante movimiento, pues los niños los mueven, corren, reubican y trasladan cada vez que pueden para hacer lo que desean jugar, estudiar, gritar, incluso, pelear por la posesión o no de los implementos.

---

<sup>5</sup> Agradezco a Jessica Vargas, trabajadora social, por su apoyo incondicional, ya que me facilitó el contacto y relación con los niños del salón en su corto pero significativo paso de a penas seis meses.



**Foto 5:** Instalaciones del salón.

El espacio es caótico, por la forma que está distribuido, por la cantidad de niños y las relaciones entre ellos, pues en oportunidades pasaba que mientras en un lugar jugaban con carros, en el otro hacían tareas con la ayuda de la trabajadora social, en el otro jugaban a las escondidas, en el pasillo jugaban fútbol, por cualquier razón los niños resultaban disgustados, insultándose verbal y físicamente, hasta el punto de hacerse llorar entre ellos. Sin embargo, la felicidad o entretención de los niños y niñas están por encima de su orgullo, pues quienes se pelearon en cuestión de minutos, horas o días se volvían a juntar para recrear su mundo a través del juego de la palabra y la danza del cuerpo.

Entre el medio de los niños, la infraestructura y los muebles con sus libros, al costado sur del salón hay ventanas, que al abrirlas, permiten visualizar a través del olfato el vívido aroma y los tonos policromáticos de las yerbas, desde el matiz más pesado hasta el más liviano, que contrasta con el rústico concreto de la plaza y los mantos verdes del campo, acompañados con los susurros del viento de las voces de colores de las pequeños y adultos.

### **Sobre los libros literarios**

El material bibliográfico que se encuentra en el salón tiene títulos como: *La vida del buscón*, de Francisco de Quevedo; *El héroe; el discreto*, de Baltasar Gracián; *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca; *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega; *Veinte años después*, de Alejandro Dumas; *200.000 leguas de viaje submarino* y *La isla misteriosa*, de Julio Verne; *Cuento de navidad*, de Charles Dickens; *El graduado*, de Charles Webb; *La guerra de los mundos*, de H. G. Wells; *Siddharta*, de Herman Hesse; *Los cosacos*, de León Tolstoi; *El viejo y el mar*, de Ernest Hemingway; *La tía tula*, de Miguel de Unamuno; *La isla del tesoro*, de Robert Stevenson, entre otros.



Foto 6: Algunos libros del salón.

También hay algunos títulos de autores colombianos como: *La marquesa de Yolombó y cuentos*, de Tomás carrasquilla; *Siervo sin tierra*, de Eduardo Caballero Caderón; *La tierra éramos nosotros*, de Manuel Mejía Vallejo; *Literatura colombiana*, de José Nuñez.

Aunque son libros para *lector avanzado*, ninguno de los adultos vinculados directa o indirectamente al Salón accedían a ellos; paradójicamente tampoco los niños, si bien hubo excepciones, cuando se propiciaron condiciones de motivación. Algunas de las razones se deben a que el trabajo de la alcaldía es «alejarlos del trabajo infantil», cabría preguntarse ¿por qué, para qué y, especialmente, cómo alejarlos del trabajo infantil? Porque a partir de las indagaciones y observaciones hechas en el Centro no existe un trabajo pedagógico de promoción y animación de la lectura como posible camino para replantear las prácticas de trabajo infantil dentro de la plaza. Otros motivos son porque el material permanece guardado en muebles donde pareciera que dijera «PRECAUCIÓN, MANTENER LOS LIBROS FUERA DEL ALCANCE DE LOS NIÑOS»; o por su estado de deterioro; o porque las ediciones son poco atractivas, ya que oscilan entre los años setenta y noventa.

Otros de los títulos destinados para niños clasificados por editoriales como Norma (torre de papel), Panamericana, El Tiempo, Salvat, Fondo Económico de Cultura, Anaya, Magisterio y SM son: *Marianela*, Benito Pérez Galdos, 1985; *La estrella de papel*, Jairo Aníbal Niño 1992; *El conejo de felpa*, Margery Williams 1995; *El comprador de vidas*, José Antonio del Cañizo 1995; *Ma y Pa Drácula*, Ann Martín, 1997; *Los peces de octubre*, Álvaro Morales Aguilar 1997; *Mascatrapos y el sol*, de Inés campos Jiménez, 1998; *Los cuentos del Maestro Nicolás*, Nicolás Buenaventura 1998; *La posada del aullido*, James Howe 1999; *Los enanos de Mantua*, Gianni Rodari 1999; *Rimas de luna*, Antonia Rodenas; *Una sarta de mentiras*, Geraldine Mc Caughrean; *Nube y los niños*, Eliacer Cansino; *María de los dinosaurios*, Yolanda Reyes, estos tres últimos son del año 2000.

Aunque los textos estén clasificados para *primeros lectores* de acuerdo con las editoriales, eso no quiere decir que sean adecuados para los niños y niñas según su edad. La experiencia estética del lector(a) con el arte de la literatura depende de sus gustos, su relación con la lectura, la ambientación, la edición, y especialmente, del mediador quien debe formar, deformar y reformar puentes de comunicación emocional, cognitiva, material o simbólica que posibiliten experiencias significativas en el proceso de relación con la lectura.

También, hay algunos libros álbum como: algunos ejemplares de *Yakari*, 1980; algunos *Cuenta cuentos, una colección de cuentos para mirar, leer y escuchar*, 1984; *el hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, 1988; *Biblioteca fantástica*, contiene cuentos clásicos como, *La sirenita o Alicia en el país de las maravillas* 1991; *Tesoros escondidos*, corresponde a pasajes bíblicos 1995; *La magia de la plastilina*, 1996; *Mi jardín*, 1997; colección *Las aventuras de Winnie Pooh* 1999, reconocido por los niños y motivador para ellos, pues algunos gustaban de sus historias cuando se les hacía lectura en voz alta; Colección de El Tiempo con títulos como *Aladino y la lámpara maravillosa* 2002; *los siete mejores cuentos árabes*; *Cenicienta* del mismo año 2003. También hay algunos libro álbum en inglés: *The diamond castle, A butterfly fairy, Goldilocks and the three bears, Phonics stories, All the world, Sand*; colección *Disney Bunnies, goodnight, Thumper, Fudge-a-mania*.

En general, al revisar las fechas de publicación de los libros, pareciera que el proyecto «Centro de socialización y sana convivencia» hubiera nacido con expectativas de tener una biblioteca con libros del siglo pasado, aunque la propuesta haya nacido a comienzos de la segunda década del siglo XXI. Son muy pocos los ejemplares que corresponden a publicaciones del año 2000 en adelante. Se observa que hubo buenas intenciones al adquirir el material bibliográfico; sin embargo, se le dio prioridad a la adquisición de libros sin un criterio alguno.

### **Los niños que acuden al Salón**

La trabajadora social que estuvo a cargo del Salón desde febrero hasta julio de 2016 tenía una tabla con los datos de algunos de los niños y niñas que asistían regularmente al lugar en los horarios establecidos, esa información había sido proporcionada bajo el consentimiento de sus mamás (ver anexo 3). Eran veinticuatro niños (doce niños y doce niñas); sus edades estaban entre los cinco y once años; provenientes de los barrios: San Carlos, San Francisco, La trinidad y Ciudad Jardín de estratos uno o dos, a excepción de un niño que vivía en

Combita (municipio cercano a Tunja); todos estudiaban en centros educativos públicos como: el *Libertador Simón Bolívar*, el *INEM Carlos Arturo Torres* y el *Emiliani*; estaban entre los niveles de preescolar y sexto de bachillerato.

El «Centro de socialización y sana convivencia» estaba abierto de 8:00 a 12:00 y de 2:00 a 5:30 los días de mercado martes, jueves y viernes para que los niños y niñas acudieran cuando lo desearan, pues aunque algunos estaba inscritos «formalmente», ninguno estaba obligado a ir. Según la lista de inscritos, en promedio se esperaba la asistencia de doce niños en horas de la mañana y los demás por la tarde. Pero no era así, la cifra oscilaba entre los seis o siete chicos por ser población flotante; hubo niños que fueron regularmente, después no volvieron. En este caso, no hubo ninguna iniciativa desde el Salón para indagar el porqué de la ausencia de los niños y mucho menos una medida mínima de averiguación de la Secretaría de desarrollo de la Alcaldía de Tunja (entidad encargada del funcionamiento del Centro). Las relaciones entre la trabajadora social y la Secretaria eran netamente administrativas, cada vez que ella trataba de gestionar recursos o material para implementar actividades para los niños, la respuesta de los funcionarios de ese ente era negativa. En sí ella tenía que responder con lo poco o nada que había en el Salón.

Cabe recordar que el Salón fue cerrado en agosto de 2016, por tanto me vi en la necesidad de continuar con la promoción y animación de la lectura de la literatura en las afueras del lugar, los martes en horas de la tarde. Los pequeños seguían yendo, todos no, aparentemente por falta de confianza de parte de los adultos conmigo, ya que yo no tenía ningún respaldo institucional explícito; me refiero a los niños y niñas que no tuvieron un vínculo más cercano a través de las entrevistas, las charlas informales y por la compra de sus productos.



**Foto 7:** Afuera del Salón.



## ¿Qué recuerdan y prefieren leer los niños y niñas?

*Elogio de la imaginación*

*Hace unos años, la BBC preguntó a los niños británicos si preferían la televisión o la radio. Casi todos se pronunciaron por la televisión, lo que fue algo así como comprobar que los gatos maúllan o que los muertos no respiran. Pero entre los poquitos niños que eligieron la radio, hubo uno que explicó: –Me gusta más la radio, porque por radio veo paisajes más lindos. Tomado de: Patas Arriba. La Escuela del Mundo Al Revés. Eduardo Galeano*

Después de establecer charlas, acercamientos y encuentros con los niños y niñas en el Salón, en los corredores de la plaza y en los negocios de sus padres a través de conversaciones informales implementé una breve encuesta (ver anexo 1) para indagar sobre sus prácticas y relaciones con la lectura en cuanto a los libros que había en el salón, el hogar y la escuela. En general pregunté qué habían leído del material bibliográfico del salón, qué les gustaría volver a leer, qué textos les gustaría que les leyeran, o por qué no le interesa ninguno; en cuanto a la escuela y el hogar, qué le han leído, qué le gustaría leer y qué le gustaría que le leyeran. El total de pequeños encuestados fueron once: cinco niñas entre los cinco y diez años de edad, escolarizadas entre primero y tercero de primaria; seis niños con edades entre siete y once años, estudiantes entre primero y sexto de bachillerato.

Algunos de los textos del salón más conocidos y leídos por los niños era la colección de *Winnie Pooh*, de la editorial Edissa (1999); historias escritas por diferentes autores: Ann Braybrooks, Rita Balduci o Ronald Kidd, según el relato. Por ejemplo, «la [narración] que vuelan una cometa, cuando campan, cuando al burrito le gusta un gusanito y después se convierte en mariposa», dijo Princesita<sup>6</sup>. He leído «Libros de Winnie Pooh, que hay en el salón, manifestó Gokú. «El de Pooh», dijo Mona Blobló. «Las historias de Winnie pooh porque es divertido» dijo Orejas de Conejo. También los cuentos de princesas.

Otros textos suscitados, «el libro que trajo usted de *Cenicienta*», se refiere a *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald dahl, expresó la Princesita. «Me gustaría volver a leer *Yakarí*, solo los de *Yakarí*. Me gustan porque son historietas y porque tienen indígenas y

---

<sup>6</sup> Los nombres de los niños y las niñas fueron modificados de acuerdo con sus lecturas, personajes preferidos o a su manera de ser; es decir, teniendo en cuenta su actitud, sus comportamientos y habilidades asociadas con algún personaje de la literatura. Por ejemplo: Mono Blobló y Mona Blobló surgen del libro-álbum *Blobló* de Rai Bueno. La Princesita siempre gustó de los personajes femeninos delicados y pasivos de los cuentos clásicos populares, siempre mostraba apatía por versiones reelaboradas como las de Roald Dahl. Funes, niño que recordaba con detalle sus lecturas preferidas o lo que habíamos leído juntos en el Salón.

es interesante», dijo Funes. «El de navidad», se refiere a *Get ready santa; El perrito come sándwich; Los cerditos; Caperucita roja; El lobo carpintero*. Le gustaría volver a leer todos: «*Caperucita* porque es muy bonita; *Los tres cerditos* porque es muy divertido; *El lobo carpintero*, es difícil de entender, porque es muy larga» expresó Mona Blobló. Les gustaría volver a leerlos «porque son chéveres» «Los leería otra vez porque me gusta[n]» y «porque son muy chéveres», dijeron con seguridad la Princesita, Funes y Mona Blobló.

En cambio, uno de los once *personajes* fantásticos dicen que no han leído «ningún libro» de la biblioteca del salón, no le gustaría que le leyeran «ninguna historia», platicó Mono Blobló. «No he leído ninguno, estaba viendo [pasando las páginas], solo veo los dibujos, no me gustaría leer ninguno de los libros del salón porque *no sé leer*»; Sin embargo continúa hablando, «me gustaría leer libros de *casas y Santa clos y de gatos*; cuentos de hadas, *Caperucita roja, la cenicienta, el príncipe sapo*», agregó susurrando El duendecillo. El duendecillo comprende que leer se limita a poder articular las palabras escritas en los libros como lo habrá notado en los diferentes contextos, como los del colegio y el salón; por ello, tiene interés en aprender para hacerlo por sí mismo.

Entre los títulos que les gustaría leer o que les leyeran están: «*Los tres cerditos*», vociferó El Espartano. «*Las orejas de conejo y Que los cuervos no se coman el maíz*, de Winnie Pooh», memoró Funes. «*Blancanieves*, algo que siembran una cosita», susurró con delicadeza la Princesita. «El de los duendes, porque son duendes, los duendes asustan a los jóvenes», gritó Gokú. «El cuento de *la rosa roja*», balbuceó la Consentida. «Winnie Pooh», dijo Mona Blobló comiéndose un banano de azúcar. «Cuentos y adivinanzas», adivinó la Pitonisa. Gustaría de «Una historia como de la gente griega, los romanos y todo eso; a mí me gustan»; al preguntarle por cuál de las versiones prefiere, clásica o moderna de los cuentos populares, contestó: «Me gustan esos y los otros», murmuró El duende. Eso se debe a que leímos *Cuentos en versos para niños perversos*, conoce las dos debido a que «allá [en casa] tengo un libro grandote que tiene *Rapunzel, Blancanieves, Jansel y Gretel...*», musitó nuevamente El duende. El niño conoce los cuentos, tiene presente los libros y las narraciones que contienen, pues sin inflexión asegura que le gustan las dos versiones. La Mona Blobló expresó que en casa ha leído *La mariposita estrelladita; Los tres solecitos y la luna*; que la mamá le ha leído *La ardilla come nueces*, «solo me lee un cuento al día; me coloco mi piyama, me acuesto y me duermo [mientras la mamá le lee]».

Además de lo indagado inicialmente con la encuesta, los niños tocaron el tema de las narraciones en medios audiovisuales, expresaron que: «le gusta de las dos formas que se los lean y verlos en televisión»; «Homero Simpson, El niño que no podía hablar ni caminar», se refiere al cortometraje *Cuerdas* del director español Pedro Solís; *Kung Fu Panda* y *Rapunzel*, dijeron El duendecillo, el Espartano y la Princesita respectivamente.

De forma general los personajes recuerdan algunas de las lecturas hechas en los centros educativos donde estudian, por ejemplo: «*La bruja perdida*, *Los tres cerditos*, *La familia de los números* “es de contar, como una canción”, *Caperucita roja*», susurró La Princesita. El duendecillo a pesar de que dice no saber leer expresa que le llevan libros al colegio para que lea, también le leen». Gokú dijo: «*Los tres bandidos que roban los carruajes* y todo eso». *Cuentos de la Pata sola*; *cuentos de Pooh*; *cuentos de dragón*; *cuentos de las matas*; *cuento del sol alumbrador*; *Pepa la mala*, la que mata a la mamá, dijo brincando de rama en rama la Mona Blobló. *La prensa a tu alcance*, trata de la historia de la prensa, cómo la hacían en roma, o cómo lo exponen en la biblia; *El conejo y el zorrillo apestoso*; *El niño que no se porta bien*. Los niños por su relación emocional, afectiva e imaginativa con los libros y sus historias tienen más presente en su cotidianidad los libros que tienen en sus hogares o los relatos de su preferencia, a diferencia de sus padres que no recuerdan mucho o nada de ello.

Algunos de textos mencionados por los niños y niñas son narraciones clásicas de la literatura que se caracterizan por tener una perspectiva moralista que se mueve entre lo que está bien y está mal o aspectos de lo bueno y lo malo, como pasa con *Caperucita*, *La pata sola*, *los tres cerditos*, *El niño que no se porta bien*. Otros responden a literatura con una perspectiva didáctica que tiene como fin enseñar, por ejemplo, matemáticas a través de alguna narración, es el caso de *La familia de los números* o *La prensa a tu alcance*.

Hay narraciones que por sus títulos son cuentos de género fantástico como *La bruja perdida*, *cuentos de dragón*. Más allá de qué literatura se lee en los centros educativos o qué material bibliográfico hay, la inconsistencia está en cómo se trata la literatura, qué utilidad se le da en cualquier espacio de socialización, cuál es el concepto que tiene de literatura el adulto mediador para establecer los puentes de comunicación entre autor, lector y niño.

Otro aspecto a tener en cuenta es que a diferencia de los adultos entrevistados, familiares de algunos de los niños y niñas que iban al Salón, no recordaban nada o muy poco respecto de las lecturas hechas en sus trayectorias biográficas en su diario vivir o en la

escuela; tampoco recordaban nada del material bibliográfico que tenían en sus domicilios. En cambio, los pequeños tienen presente los textos que hay en sus hogares, los que han leído o sus preferidos. Algunos niños no ven la lectura como un acto políticamente correcto, pues con sinceridad uno de ellos respondió «Es que no me gusta leer porque es que a uno le toca leer y después lo colocan a uno a leer otra vez».

### ¿Aferro y «repudio» al libro?

Al llevar el compendio de libros, principalmente, libro álbum para *primeros lectores*, una de las reacciones de los pequeños fue su asombro y su curiosidad al ver mi mochila, mi morral y la «Caja viajera» de la biblioteca; se motivaban a cogerlas con sus manos para explorar qué había dentro de ellas. Enseguida tomaban los libros, se acomedían a ayudar a organizarlos a su gusto, a dejarlos a un lado por su extensión en páginas, porque no les gustaba la narración o la ilustración de los textos literarios, incluso a dejarlos en el lugar menos indicado; se fijaban en el diseño, el tamaño, los colores, las formas, las ilustraciones, la cantidad de páginas, de cómo estaba el libro físicamente, si estaba en óptimas, medianas o pésimas condiciones, entre otros detalles. Lo anterior, como algunos de los criterios para leerlo o no.

Otro aspecto fue que al tomar un libro en sus manos y pasar las páginas lo hacían como si tuvieran un aparato electrónico táctil, eran *bruscos* pasando las hojas, parecían que se iban a rasgar; a su vez, si les gustaba el código de la imagen construían historias orales o leían el código escrito; algunas veces ponían en diálogo los dos. Otras de las reacciones fue que cuando terminaban de leer o cambiaban de libro lo arrojaban sobre los otros como si fueran los alimentos; una razón de ello es que los adultos y sus pequeños que compran la mercancía para manipularla y para venderla, usualmente la tiran como si fueran resistentes a cualquier golpe, como arrojar papa, fruta o yerbas al piso. Es común que en la plaza las frutas sean vendidas sin madurar (verdes, se les dice popularmente), eso permite que su manipulación sea menos cuidadosa a la hora de empacarla, escogerla o reempacarla porque no se magullan tan fácilmente. En este sentido, se observa que los niños a partir de sus conocimientos previos, su relación con el mundo y sus prácticas cotidianas, como manipular los alimentos, muestran unas maneras particulares de relacionarse con los libros.

Blobló: Dijo, profe, ¿no tienes más libros como este? (se refiere a *Cuentos en verso para niños perversos*, de Dahl.)

Mediador: Sí claro. Le mostré *A contracuento*, de Nicolás Buenaventura; *La alegría de querer* y *El preguntario*, de Aníbal Niño; *Crimen del panóptico*, de Hernán Fonseca; y *Cuchilla*, de Evelio Rosero Diago.

Mediador: ¿Por qué lo dices?

Blóbló: Por las hojas, me gustaron las hojas.

Su relación con el libro de Dahl fue posible porque mientras leíamos los cuentos, yo tenía una copia impresa, la niña seguía la lectura con el ejemplar original. Las maneras de relacionarse con los libros muestran los altos grados de autonomía de los niños y niñas; es un atributo que asumen por naturaleza, no hubo necesidad de mediar el material bibliográfico; bastó en primera instancia promover el libro y no la lectura, pues las formas de lectura de los niños y niñas se produjeron por sí solas. Como mediadores debemos arriesgarnos a dejar que el niño lea por su cuenta, por lo menos en primera instancia, para que se enamore del libro, las imágenes, la historia, para que no sea un deber sino un placer, acompañado en otro momento de un trabajo comprometido intelectualmente, donde haya un equilibrio entre placer y la construcción de sentido.

Según el contexto, el mediador(a) es importante, mas no indispensable, como su misma palabra lo dice, el mediador(a) media, no debe imponer, pues este construye vínculos de comunicación entre la obra, el lector(a) y su mundo, incluso el autor; el mediador no debe someterlo a sus dinámicas, tiene que posibilitar que el niño sea el protagonista de su proceso y no al contrario; su trabajo debe mediar la cooperación y la autonomía entre los implicados en el proceso de lectura de la literatura.

Adicional a eso hubo un comportamiento bien particular de parte de los niños y niñas que continuaron asistiendo por su voluntad o bajo la aprobación y confianza de sus familiares. Recordemos que las relaciones dentro del Salón eran muy hostiles, constantemente se presentaban inconvenientes entre los niños y niñas por agresiones verbales e incluso físicas.

Otro aspecto a destacar fue el mejoramiento en la convivencia entre niños, pues los niveles de agresividad disminuyeron significativamente. Por un lado porque la cantidad de niños no fue mucha, máximo diez llegaron a asistir en algunas ocasiones; por otra, porque el espacio estaba instalado en un lugar abierto donde sentían la presencia o llegada de sus familiares; desde algunos puestos podían ser vistos por sus padres que no le permitían *ser libres*, pues las groserías, las agresiones verbales o físicas son mal vistas por los adultos y representan castigo verbal y físico para los pequeños; paradójicamente, la ley del taleón.

«¿Por qué debe obedecer un niño? Mi respuesta es: Debe obedecer para satisfacer el deseo que tiene el adulto de poder» (Neill, 1963, p. 136). Más allá de eso, era por la entretenimiento que podía generar la relación con los libros, con los colores, con las hojas en blanco para dibujar e integrarse, donde todos compartían sus creaciones.

Por otro lado, tras el cierre del salón y como consecuencia de ubicarme en las afueras con los niños y niñas que iban a leer, a jugar, a colorear, a dibujar o a escuchar mientras leía textos literarios, algunos adultos y jóvenes sintieron curiosidad de acercarse para preguntar: «¿esos libros para qué son, para vender?», «¿Sumercé no tiene, *Juventud en éxtasis*, para que me lo venda?»; esas dos preguntas muestran que el sentido del espacio de la plaza para esas dos personas está relacionado con la compra y venta de productos, como lo libros.

Otras de las preguntas fueron «esté libro no lo conocía», «este libro lo leí en el colegio *El terror de sexto «B»*, de Yolanda Reyes», «a mí me gustan son las leyendas, los mitos», me decía, entonces la gente en la plaza si lee, sí gusta de ella, necesita espacios de socialización y que se le faciliten espacios de acceso a la lectura. Un par de madres de familia preguntaron: «¿será que mi hija puede venir?, ¿tiene algún costo si ella viene?, ¿puedo dejarlo [al niño] acá?». «¿Esos libros son para echarse a leer?» o «¿esos libros son para prestar?», «usted me podría prestar ese libro profe, es que me pidieron uno de Mitos y leyendas para el colegio». En vista de que fue persistente la solicitud de préstamo de libros por algunas personas y por los pequeños, asumí el riesgo de prestar los libros, tanto de mi colección personal como de la biblioteca, bajo el criterio de depositar confianza en el otro en igualdad de condiciones, sin entrar en prejuicios individuales ni sociales con las personas que se acercaban a curiosear; los inquietaba ver libros en cambio de alimentos para vender o comprar; el alimento que les ofrecía eran los libros para que los rumiaran, saborearan, olieran, palparan, tocaran o masticaran. Como anota Freire:

*Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.* (Freire, 1986, p. 111).

La confianza la asumí como un acto coherente por mis convicciones permeadas de EP, además porque ya los conocía y había compartido con ellos, incluso para ese préstamo de libros hubo personas externas –adultos, jóvenes y niños-, de varias secciones de la plaza,

como las yerbas. Sin embargo me arriesgué. Cuatro jueves consecutivos presté a adultos: *A contracuento*, de Nicolás Buenaventura; *Mitos y leyendas colombianos*, de Fabio Silva; *Cuchilla*, de Evelio Rosero; *Mafalda 6 y 7*, de Quino; *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince. A adolescentes *El amor por las tinieblas*, de Francisca Montaña Ibañez; *Preguntario*, de Jairo Aníbal. A niños y niñas *Noche de reyes*, de Andrés Eloy Blanco; *El fantástico mundo de los duendes*, de Alejandra Erbiti; *Aladdin*, de Grupo Editorial Norma; *Mafalda 3, 4 y 5*; *No se Aburra*, de Maité Dautant; *La niña de los fósforos*, de Hans Christian Andersen; *El viaje del señor caca*, de Angele Delaunois; *La oveja de Pablito*, Elsa Berkow; *Blobló*, de Rai Bueno; *Willy el campeón*, de Antony Browne; *La guerra de los mundos*, de H. G. Wells adaptado por Davis Worth y Katherine Mclean Brevard; *Crispín, el cerdito que lo tenía todo*, de Ted Dewan; de la colección *Las aventuras de Winnie Pooh Piglet y Reno*.

Inicialmente, fue una práctica artesanal a la hora de oficializar el préstamo del material bibliográfico; quien quería un libro escribía su nombre en mi diario de campo: fecha, nombre, apellido, título del libro y lugar de trabajo dentro de la plaza; de este último daban indicaciones generales, por ejemplo, «pabellón lichigo», o al preguntarles decían: «allí adelante al lado de don, doña, etc.». Lo anterior, me exigió reconocer mejor espacialmente la plaza y los nombres particulares que le daban los niños o adultos a lugares del entorno; los prestaba con la condición de que el libro debían devolverlo el siguiente martes<sup>7</sup>. Por esa anomalía circunstancial me vi en la necesidad de hacer una rejilla de registro, con fecha de préstamo; nombres, apellidos, edad; adulto responsable; documento; ubicación (plaza y residencia); teléfono; libro; fecha de devolución y firma. Esto lo usé para el préstamo de cuatro libros (ver anexo 2).

Algunos devolvieron los libros a los ocho días, otros pasaron dos semanas o hasta tres, pero con tranquilidad y ratificando la importancia de la confianza en el otro regresaban poco a poco a mis manos. No obstante, después de un mes, tuve que ponerme en la tarea de recuperar los libros faltantes, yendo hasta los puestos para hablar con los familiares de los niños, incluso de los adolescentes; fui hasta el domicilio de un par de niños. De todos modos tuve que comprar uno de ellos para devolverlo a la biblioteca: *No se Aburra*, de Maité Dautant, ¡qué ironía!, que haya sido ese libro y no otro. El último libro lo recuperé diez meses después de prestado (en mayo de 2017), *El fantástico mundo de los duendes*, de Alejandra Erbiti. Es

---

<sup>7</sup> Los más pequeños pidieron que les prestara el libro junto con un muñeco de peluche, ya que tenía aproximadamente unos veinte que me había obsequiado la profesora Tránsito Reyes; agradezco su aporte. Esos muñecos de trapo sirvieron como parte del entretenimiento tanto de niños como de niñas para jugar o representar su imaginación a través de la recreación de sus saberes.

importante reconocer que de mi colección personal perdí los libros número 3, 4 y 5 de *Mafalda*.

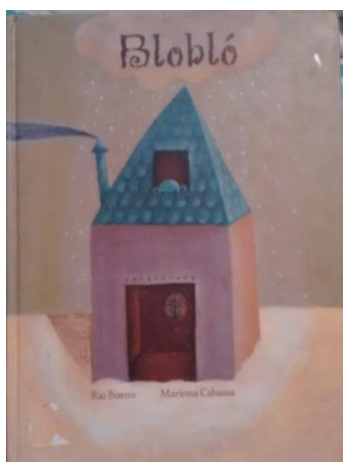
Por otro lado, los niños que no regresaron ni devolvieron los libros eran externos al espacio, eran una parte de la población flotante que existe en la plaza. Recuerdo que ese día, me vi en el dilema de no prestar o prestarle libros a esos rostros nuevos llenos de alegría porque tampoco conocía a sus familiares. En ese caso, no podía ser excluyente como mediador negándole ese derecho tan solo porque eran nuevos, como pasa en las instituciones de carácter público o privado: si haces parte de ella oficialmente accedes a sus beneficios de lo contrario te cierran las puertas. Por esta travesía literaria quedan inquietudes: ¿los niños no regresaron a la plaza?, ¿no quisieron devolver los libros?, ¿cuál fue su relación material y literaria con el libro que eligieron?, ¿le pasó algo al libro, lo perdieron, se dañó o en el mejor de los casos fue tanto su gusto por él que no lo quisieron devolver?

Hubo un caso particular: dos hermanos (niño y niña), en complicidad de sus padres, «no» me querían devolver el libro: insistí durante mes y medio en recuperarlo, tuve que ir hasta su domicilio; Don Diego me llevó en su Renault 12; mientras nos dirigíamos a recogerlo me comentó:

Don Diego: «Eso se lo saben de memoria [Bíbló], ¡jum! todas las tardes, todas las tardes lo leen».

Mediador: «¿Se ponen a leerlo en voz alta?».

Don Diego: «Sí, es un rezo todas las tardes. Esa es la biblia. Sería bueno conseguirse así fuera la imitación porque esos [libros] son caros».



**Ilustración 1:** Caratula del libro *Bíbló*.



Por su parte la niña dijo:

Mona Blobló: ¿trajiste el de *Blobló*?

Mediador: no, no ves que estaba prestado. Por qué te gustó tanto *Blobló*.

Mona Blobló: porque me gustó. [...]

Mediador: ¿y cada cuánto lo leías?

Mona Blobló: todas las noches.

*Blobló*, de Rai Bueno (2003, editorial Kalandraka), es uno de los textos que sirve como referente del impacto que puede generar una historia de la literatura en la vida y mundo de Mona Blobló y Mono Blobló, quienes fueron cautivados por la narración e ilustración hasta tal punto de memorizar apartados y leerlos «todas las tardes» como lo expone su papá y como lo expone ella «todas las noches».

Hubo otra experiencia difícil de asumir, especilamente como amante de los libros. Presté el libro *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl, a una adolescente de aproximadamente 15 años. Lo llevó a su puesto de trabajo. Regresó con él a la media hora. Lo tomé de donde lo dejó. Me dirigí a compartir la lectura en voz alta<sup>8</sup> de dos de las narraciones en verso de ese libro: *Caperucita roja y el lobo* y *Los tres cerditos*, con doña Flor y doña Gloria, la primera, fue una de las entrevistadas. Cuando me disponía a leer, noté que una de las hojas de *los Tres cerditos* había sido arrancada y rasgada. Eso fue como si me hubieran quitado una parte dentro de mí; sentí un vacío, como cuando pierdes a alguien que quieres mucho. Fui hasta donde estaba ella, negó y con su rostro enrojecido dijo que ella no lo había hecho; pero ¿por qué ella habrá hecho eso?, ¿cuáles fueron sus razones?, ¿qué sentimientos impulsan a dañar un libro?, ¿serían sentimientos de personas con rencor u odio hacia mí?, ¿qué pasaría con sus relaciones personales, sociales y emocionales?, etc. Ese libro es trascendental en mi formación y el trabajo investigativo en la plaza, pues *Cuentos en verso* fue el detonante para relacionar a los niños con los libros; su textura, diseño y contenido fueron vitales, ademmás de ser cuentos clásicos de la literatura que facilitaban conexiones de los saberes previos de los niños sobre esas narraciones en verso, también por su musicalidad enriquecida de rimas y musicalidad del lenguaje.

---

<sup>8</sup> Una manera de generar confianza y romper con la estructura «rígida» de las entrevistas antes, durante y después fue compartiendo en voz alta narraciones literarias del *Preguntario* y *La alegría de querer* de Jairo Aníbal Niño; *A Contracuento*, de Nicolás Buenaventura y *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl.

## **La estética de la recepción en la formación de lectores en el espacio de la plaza de mercado del sur de Tunja**

La literatura como campo de reflexión o de estudio, desde sus inicios, ha tenido una serie de transformaciones que, según la época, el contexto o las discusiones teóricas y prácticas de sus mayores exponentes, han dado un lugar relevante a los elementos que la componen. Algunos de ellos son los criterios y conceptualizaciones sobre el lenguaje y su aspecto sincrónico, para el formalismo, primero, y el estructuralismo, después; así también, la obra artística junto con la historia para el marxismo; y el autor y el lector para la estética de la recepción.

Sin embargo, se persiste en dar prioridad al texto o al autor, a la estructura interna de la obra desde una perspectiva lingüística; aspectos que tienen como consecuencia relegar al lector a un plano secundario, aunque su papel sea decisivo en el proceso de legitimar y construir sentido con la obra. Algunas entidades gubernamentales y no gubernamentales se preocupan por implementar programas de promoción y animación de la lectura de obras literarias en lugares, como las plazas de mercado o los parques, que para la comunidad académica son «los pertinentes» según la edad, la escolaridad o los grados de legitimidad construidos alrededor de una obra o el autor. Ese proceso metodológico está errado, pues esas organizaciones llevan todo preestablecido sin indagar por las prácticas y preferencias lectoras de esas comunidades, bajo el preconcepto de que por sus condiciones sociales, escolares y económicas «no leen».

Sumado a ello, desde mi experiencia pedagógica, después de una serie de reflexiones me di cuenta que priorizaba la obra o el autor, sin tener presente la relevancia del lector, pues es él finalmente quien le da sentido a la obra a partir de lo expuesto por la misma, como lo plantea la *estética de la recepción* de Wolfgang Iser. En mi ejercicio pedagógico presentaba las obras, los autores, sus temáticas o el tratamiento del lenguaje como aspectos fundamentales: por ejemplo, exponía por qué valía la pena leer autores y obras de José Saramago, George Orwell, Evelio Rosero, Roald Dahl, Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano, Marjane Satrapi, Ángeles Mastretta, Laura Esquivel, Yolanda Reyes, Laura Restrepo, María Mercedes Carranza, entre otras.

Los movimientos más relevantes del análisis literario son: el formalismo, el estructuralismo, la semiótica y la narratología, el marxismo y la estética de la recepción. El

primero, se caracteriza por el análisis de la obra desde el punto de vista del sistema de la lengua; principalmente, desde el nivel sintáctico y semántico. El segundo, es conocido por su perspectiva de análisis como su mismo nombre lo dice: estructural; es decir, desde elementos como el uso del lenguaje, los contenidos y la posible forma como fue concebida la obra. La tercera por su parte plantea que la obra de arte es un producto histórico que «refleja», acontecimientos que reproducen la realidad. Las dos primeras priorizan la lengua y sus niveles de análisis. Se ocupan del aspecto sincrónico de la misma a partir de la lengua. Por su parte la estética de la recepción agrupa los aspectos planteados por las anteriores escuelas donde tanto el aspecto sincrónico y diacrónico de la obra son igual de importantes.

La estética de la recepción considera que la comprensión y la interpretación es posible por la actividad del lector, pues «la obra es más que el texto, ya que sólo adquiere vida en su concreción, y ésta no es independiente de las disposiciones aportadas por el lector, aun cuando tales disposiciones son activadas por los condicionamientos del texto» (Iser, 1984, 149). Así entonces, «el proceso de comunicación se pone en marcha y se regula mediante esta dialéctica de lo que se muestra y lo que se calla» (Iser, 1984, p. 150). A lo anterior agregaría que «Autor y lector participan por eso en un juego de fantasía, lo que no tendría lugar si el texto pretendiese ser algo más que reglas de juego. Pues el lector sólo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad, y ello sólo ocurre cuando el texto ofrece la posibilidad de ejercitar nuestras capacidades». (Iser, 1984, p. 150).

La relación dialéctica entre autor, lector y obra es un proceso posibilitador de construcción de sentido donde el niño activa sus conocimientos previos, sus experiencias escolares, sociales, afectivas y cognitivas para comprender, crear y recrear la obra. Esos procesos son resultado de la experiencia estética del lector y su placer con el texto, cuando este responde a las capacidades y expectativas del niño. No obstante, el autor queda «relegado» a un segundo plano, ya que las intenciones, en determinada obra, se desvanecen ante el mundo de los lectores; incluso por sus prácticas y trayectorias en relación con la lectura.

La obra literaria supera las intenciones iniciales planteadas por el autor, debido al potencial de sentidos que puede estimular en relación con el lector acompañada intrínsecamente de la cooperación del individuo. Sumado a ello, se encuentra el mediador como un posibilitador o, por qué no, un limitador para las interpretaciones que pueden construir los lectores; en nuestro caso la lectura de imágenes y del texto escrito.

## **El libro álbum**

A continuación se exponen algunos conceptos y características del libro álbum que fueron útiles como punto de partida para el desarrollo del presente trabajo. Arizpe y Styles suscitan investigaciones que persiguen un fin similar en el sentido de darle un papel protagónico al libro álbum y a los niños en el proceso de lectura de imágenes. Michaels y Walsh (1990), plantean la importancia de ese tipo de texto para enseñar temáticas en el ámbito escolar; Baddeley y Eddershaw (1994), por medio de un trabajo de campo con niños manifiestan que el libro álbum demanda niveles complejos de comprensión e interpretación que los pequeños están en la capacidad de hacerlo; por ello, hacen críticas al programa nacional de estudios de Inglaterra por la falta de reconocimiento de ese tipo de libros como una herramienta útil para el aprendizaje de niños y adultos; Anstey y Bull (2000), la necesidad del uso del libro álbum en el contexto educativo de Australia; Watson y Styles (1996) y Evans (1998), se enfocan en hacer trabajos que le dan prioridad a las percepciones y manifestaciones de los niños tras el contacto con el libro álbum (2004).

Lo anterior responde a trabajos de campo pedagógicos y ejercicios reflexivos de revisión bibliográfica desde una perspectiva de la educación formal. Esas investigaciones en su mayoría plantean que el sistema educativo formal ignora la necesidad de alfabetizar a los niños y niñas desde la perspectiva de la imagen, aunque es evidente que los pequeños viven en una generación que son atiborrados de imágenes mediáticas continuamente a través de los medios audiovisuales tan presentes y usados por la mayoría de personas, por el desarrollo agigantado de las nuevas tecnologías. Antes de continuar con los conceptos del libro álbum, abordaré algunas reflexiones sobre la Educación Popular como disciplina pertinente para el presente trabajo.

## **Educación Popular**

«Ningúem educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo».

**Paulo Freire**

Salón de clase: entre cuarenta y cincuenta estudiantes, todos ordenados en filas perfectamente alineadas, cada niño y niña sentada en su puesto con la espalda erguida, su lugar asignado, corresponde al código de la lista del curso, todos mirando hacia el frente al tablero y al educando; mientras este lee, aquellos se limitan a transcribir en sus cuadernos los

contenidos o temáticas ya preestablecidas por el profesor y otros entes académicos y administrativos de los centros educativos. Infortunadamente, la educación formal se ha caracterizado por estar permeada en todos sus niveles por una perspectiva tradicional, pues en los centros educativos tanto de carácter público como privado, en su mayoría, prima la «educación bancaria». Freire plantea que la concepción «bancaria» de la educación, se limita a dar unos contenidos, donde el educador es un narrador que deposita, de manera déspota, temas en el educando, el educando asume un papel pasivo como depositario, y así, la educación se limita a depositar. De esta forma, la «educación bancaria» sirve a la dominación, la alineación y mantiene la contradicción educador-educando, niega la dialogicidad; quien sabe es el educador y los educandos son los que no saben. De esta manera, la educación «bancaria» es vertical, su objetivo es evitar el pensamiento crítico, así, desliga al sujeto de la realidad, se la niega, la mitifica, por tanto, enajena a los autores de dicho proceso, principalmente la del educando (1986).

Amanece, el lugar es frío, de cuando en cuando pasa la neblina con su rocío como nieve convertida en diminutas gotas que dejan los cabellos húmedos; se escuchan los gritos agudos que ofrecen productos a mil a mil, a dos a dos; también los cuchicheos de las personas que narran historias para que bóreas no las lleve a otros teléfonos rotos, para evitar que pasen de puesto en puesto y llegue a lugares prohibidos. En medio de la algarabía, de los pasillos y de los pabellones está el salón: allá dentro hay juguetes, mesas, sillas, libros, corrales, cobijas, muebles, colchonetas, entre otras chucherías, que toman vida con la presencia de los niños y las niñas de la plaza; a veces son casi cuarenta entre pequeños y pequeñas; otras ocasiones escasamente diez o menos, eso depende del día de mercado o si es en horas de la mañana o de la tarde. Los niños acuden por su propia cuenta, algunos con la aprobación de sus acudientes. En el salón los niños juegan con carros, con muñecas (los roles tradicionales de género están bien marcados), corren, juegan a las escondidas, algunos de vez en cuando se entretienen con libros, otros hacen los deberes del colegio, algunos niños buscan la manera de pegarle a los otros.

Esos dos espacios, el centro educativo formal y el salón de la plaza, son diferentes por la relación adulto-niño. En el primero es vertical, opresor-oprimido; en el segundo hay un acompañamiento en los procesos de entretención y aprendizaje de los pequeños, pues la trabajadora social media el desarrollo de las tareas de los niños y media sus encuentros para evitar los conflictos de agresión verbal e incluso física; en sí el contraste de los dos ámbitos no es el qué, sino el cómo se ejercen las relaciones interpersonales. Esa es una dinámica que

se le abona al salón, ya que a pesar de tener un tinte educativo es diferente a los centros educativos formales. Los niños son autónomos pues llegan o salen a la hora que desean, no están obligados a horarios fijos; están permanentemente creando y recreando mientras socializan lo que hacen.

La educación, desde un sentido amplio, se refiere a las prácticas sociales permeadas por intenciones que buscan incidir en la formación de sujetos para inculcar comportamientos, valores y destrezas que están ligadas a la visión de mundo de sus actores (Lucio, 2010). Un ejemplo, puede ser la práctica social educativa de inculcarles a los niños y niñas de la plaza, desde sus núcleos sociales, la necesidad e importancia del trabajo, como parte de sus saberes y principio para su formación para la vida. La educación es un proceso que responde a un ejercicio empírico, del diario vivir, de un sentido común que han desarrollado las comunidades a partir de sus experiencias «transmitidas» de generación en generación.

«Existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que puede llamarse "saber educar". En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía» (Lucio, 2010, p.40). Así la pedagogía como disciplina toma sentido cuando cuestiona o aborda los temas relacionados con las prácticas educativas para reflexionar a partir de la praxis: El cómo se educa (metodología), el para qué se educa (intencionalidades), el porqué se educa (sentidos), a quiénes se educa (sujetos educativos); el dónde (ámbitos) y por el qué se educa (contenidos). La pedagogía se ha encargado de registrar o sistematizar ese saber, principalmente desde el campo de los centros educativos formales (Lucio, 2010; Torres, 2013).

Esta disciplina ha consolidado teorías y métodos pedagógicos que han sido el resultado de prácticas educativas en escenarios tanto formales como informales. Por ello, la pedagogía tiene corrientes filosóficas que posibilitan el enriquecimiento de las reflexiones teóricas y prácticas educativas. Una de ellas es la Educación Popular que diacrónicamente ha tomado tres sentidos:

Primero, desde la antropología «como proceso de reproducción de los saberes de las comunidades populares»; un ejemplo, puede ser la transmisión de saberes y prácticas tradicionales de adultos a los menores; segundo, desde el marco institucional «como democratización del saber escolar»; o sea, que las comunidades menos favorecidas o marginales tuvieran acceso a la educación formal, como una política gubernamental o la iniciativa de organizaciones no gubernamentales; tercero, «como trabajo de liberación a

través de la educación»; en este caso la EP es ejercida y pensada desde una dimensión más amplia, desde las mismas bases populares, como una posibilidad de organización social para luchar en favor de sus derechos y repeler las injusticias sociales. Es decir, en este punto la reivindicación no se encamina únicamente a aspectos educativos sino políticos y culturales de los sujetos. (Brandão, 2006).

La presente investigación toma como referente los tres conceptos de la EP, en relación con el trabajo etnográfico con el grupo focal del salón y los adultos entrevistados. Implícitamente se abordó el sentido educativo de la reproducción de las prácticas lectoras como un saber de la comunidad que es «transmitido» generacional y culturalmente. El trabajo también reflexiona en torno a la importancia de democratizar el conocimiento, el acceso a la lectura de la literatura que responda, en lo posible, teniendo en cuenta las relaciones y trayectorias biográficas íntimas y colectivas con esa práctica cultural. No desde el punto de vista gubernamental o no gubernamental asistencialista que se limita a implementar políticas o programas -en este caso de promoción de lectura a partir de prejuicios para beneficiar a los «más» necesitados con el fin de mostrar resultados administrativos-, sino como una acción política posibilitadora de reflexión y práctica pedagógica popular construida con los niños y adultos por su cooperación a través de las entrevistas y los ejercicios de lectura desarrollados con los chicos.

Después de explorar los conceptos de educación y pedagogía, es pertinente hacer una breve aclaración sobre qué es «lo popular». En general, es una categoría relacionada con la ubicación subordinada en la escala social y económica de algunos individuos; es indispensable tener presente que va más allá de lo meramente socioeconómico, también está como categoría política correspondiente a los sujetos y prácticas que buscan transformar las políticas de las democracias imperantes y excluyentes (Torres, 2013). A esas dos le sumaría la cultural como categoría inherente a «lo popular», pues las prácticas culturales son una forma de resistencia frente a la homogenización cultural generada por la globalización que va en contra de la pluriculturalidad como una riqueza patrimonial de las comunidades. Ese es uno de los retos de la EP, potenciar la importancia de esos tres aspectos.

Cabe aclarar que la EP no es un ejercicio pedagógico únicamente de las clases menos favorecidas; sus reflexiones teóricas y prácticas inciden en los ámbitos formales e informales de la educación; se ejerce tanto desde las prácticas pedagógicas macroestructurales (políticas educativas) como microestructurales (prácticas pedagógicas). La presente investigación es

una experiencia pedagógica micro llevada a cabo en el ámbito informal de la plaza. A su vez, aunque en menor medida, también es una propuesta para abrir nuevos senderos de reflexión y práctica a nivel macro desde las mismas prácticas educativas populares de otros espacios informales y formales que tienen como eje la promoción de la lectura de la literatura como generadora de transformaciones educativas y culturales. Es decir, no hay cabida para la neutralidad en el proceso educativo, este está permeado de intenciones y sentidos que tienen una carga ideológica implícita o explícitamente manifiesta por el educando en relación con el educador y todo el conjunto de sus actividades y funciones.

Desde el ejercicio autocrítico que implican lo pedagógico y lo investigativo es pertinente hacer algunas reflexiones porque «La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 1997, p. 24). Los alcances del trabajo en la plaza fueron limitados por el enfoque del espacio «Centro de socialización y sana convivencia», pues su eje está centrado en combatir el trabajo infantil, aspecto que va en contra de las concepciones de educación de la comunidad, pues este responde implícitamente a prácticas educativas arraigadas a tradiciones y condiciones sociales de los trabajadores de la plaza que comprenden el trabajo como parte de la crianza y formación integral de los niños y niñas.

Las trabajadoras sociales que estuvieron durante la investigación facilitaron el proceso de interacción con los niños y niñas del salón, pero sus perfiles profesionales no estaban encaminados a afrontar el reto de trabajar con una comunidad tan compleja como la de la plaza (con eso no quiero decir que yo sí); esto responde a que somos hijos de un sistema educativo marcado evidentemente por los roles entre adulto, quien ordena, habla y enseña, y niño, quien obedece, escucha y aprende. Hace falta formación en educación popular como una perspectiva constructora de criterios, horizontes prácticos y teóricos en las experiencias pedagógicas no formales que es igualmente indispensable para la educación formal. «Potenciar el carácter emancipador de la educación popular desde las prácticas pedagógicas no consiste en divulgar contenidos críticos, sino de incorporar estrategias y criterios para la formación de pensamiento y subjetividades críticas y emancipadoras» (Torres, 2013).

Además de eso, la falta de cooperación administrativa municipal para posibilitar el fortalecimiento del salón limitó el trabajo, pues es indispensable tener apoyo de un grupo de trabajo interdisciplinario para superar la etapa asistencialista de acompañamiento de los niños en la elaboración de sus tareas escolares, o que tan solo sea un espacio de entretención,



aunque lo anterior es muy enriquecedor y por eso mismo los niños van por su propia iniciativa, pues no ven el lugar como un espacio escolar donde están obligados a una normas y a la relación hostil con las directivas. «El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él» (Freire, 1997, p. 16).

Además de la falta de planeación para la infraestructura, porque las instalaciones no están diseñadas y adecuadas precisamente para los niños y niñas, el material bibliográfico no está acorde con los intereses de los pequeños. Asimismo por la falta de un trabajo constante y la carencia de suficiente inversión económica (escasamente remuneran a la trabajadora social) porque «no» hay rubro (por cierto, inevitable) para la adquisición de material didáctico y adecuar las instalaciones, para ver y vivir los resultados a corto, mediano y largo plazo, e incluso replantear las intenciones centrales del espacio.

Sin una red de organización social y un grupo interdisciplinar para llevar a cabo prácticas de Pedagogía Popular, difícilmente se va a superar el nivel descriptivo de las experiencias pedagógicas. No obstante, esta investigación es un precedente para construir un camino para afrontar aciertos, desaciertos e incertidumbres que se pueden materializar no solo con reflexiones críticas escritas, porque el papel aguanta todo, sino con estrategias y compromiso permeado por la pedagógica crítica progresista. En sí, el acto educativo es un acto político, por ello implica tener en cuenta las dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas de las comunidades para ejercer la EP como puntos de partida que abren camino al diálogo, a la confianza y a la cooperación entre educandos y educados, siempre cuando estemos dispuestos a asumir el reto de comprender al otro y lograr que el otro de la misma manera lo haga. Esta práctica educativa popular fue un reto físico, mental y emocional, que me ayudó a entender la complejidad de ejercer la pedagogía desde un espacio externo, fuera de los centros educativos formales, que en muchas ocasiones, terminan siendo ámbitos de comodidad, eso sí de acuerdo con el contexto y el compromiso profesional de cada uno.

Retomando el libro álbum y algunos de sus conceptos:

*Es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen (Vásquez, 2014, p. 338).*

El anterior concepto tiene una perspectiva centrada en el objeto: el libro y las correlaciones existentes entre texto e imagen. Por su parte, Hanán dice que es «un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico» (2007, p. 92). Este tiene una mirada editorial; al igual que Vásquez se mantiene en la caracterización del libro como tal sin inmiscuirse en la recepción de la obra artística. «Desde mi punto de vista, los libros álbum deberían ser percibidos y valorados como una forma de arte visual y no como un arte literario» (Marantz, 1999, p. 7). Esta perspectiva abre el debate sobre el encuentro del arte de narrar, relacionado con la literatura y el arte de ilustrar, relacionado con, por ejemplo, el cine. Uno de los conceptos más amplios y recurrentes en trabajos relacionados con el libro álbum:

*Es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página [...]. (Bader 1976, citado por Aziape y Styles, 2004, pp. 43-44).*

Agregaría que según el contexto algunos libros álbum responden a grados de *legitimidad* y conocimiento *legitimado* social e institucionalmente, especialmente en espacios formales de educación. Asimismo, está la experiencia estética de los lectores(as) como un factor que incide en su valor artístico. Incluso se refiere al proceso complejo y simultáneo de la lectura de libros álbum por la combinación de dos códigos: texto e imagen.

Nikolajeva y Scott, hacen una *Clasificación de los libros de acuerdo al código*, expuesta en Silva-Díaz:

### PALABRA

<p>Texto narrativo          Texto narrativo con ilustraciones ocasionales.          Texto narrativo con al menos una ilustración en cada doble página (no depende de la imagen).</p>	<p>Texto no narrativo           Libro con láminas          (Abecedario, poesía ilustrada, libro de información ilustrada).</p>
<p style="text-align: center;">             Álbum simétrico              (dos narrativas redundantes).               Álbum complementario              (las palabras y las imágenes llenan los huecos mutuos).           </p>	

Álbum ‘expansivo’ o ‘que resalta’ (la narrativa visual sostiene la narrativa verbal, la narrativa verbal depende de la narrativa visual).  Álbum Contrapunto (dos narrativas que dependen la una de la otra).  Álbum siléptico (con o sin palabras) (dos o más narrativas independientes unas de otras)	
Narrativa ilustrada con palabras (secuencial).	Libro de exhibición con palabras (no narrativo, no secuencial).
Narrativa ilustrada sin palabras (secuencial).	
Álbum sin palabras	Libro de exhibición (no narrativo, no secuencial).

**IMAGEN:** Silva Díaz, 2005, p. 35.

Este esquema abre posibilidades para clasificar los libros según su código: texto o imagen: muestra en la parte superior los libros que tienen solo el primero y en la parte inferior los que tienen solo el segundo; en medio está el libro álbum que corresponde a la interrelación de los dos códigos. No obstante, esa taxonomía es problemática porque el libro álbum es un híbrido que se caracteriza por una variedad amplia de elementos narrativos como el narrador, su focalización, personajes, etc.; elementos visuales, forma, tamaño, color, intensidad, planos, entre otros; estos complejizan los límites tanto de su definición como de su tipificación; además de las implicaciones que existen entre lector y obra, incluso el mediador.

*Los álbumes son tan ampliamente variados en formato, estilo, temática y público implícito; tan heterogéneos en su intertextualidad, tan eclécticos en sus referencias a la estructura y la forma de la novela y el cuento corto, a la pintura y a la fotografía, al cine y a la televisión e incluso, en algunos casos a la música y la escultura, que resulta escasamente sorprendente que sea tan extraordinariamente flexibles y versátiles en sus usos (Marriot, 1997, en Silva-Díaz, 2005, p. 37).*

De acuerdo con lo anterior, el debate del concepto del libro y su clasificación según su código, es tan compleja como dar un concepto de literatura, aunque según las escuelas de pensamiento o perspectivas teóricas pueden plantearse algunos rasgos particulares. Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes, a tener en cuenta para el presente trabajo, es que el libro álbum se caracteriza por su aspecto narrativo y visual y por la interrelación de esos dos códigos; sumado a ello, está la participación activa del lector (su visión de mundo) en relación con el libro, complementada pedagógicamente por el mediador.

El libro álbum exige al lector(a) capacidades de comprensión e interpretación tan complejas y sutiles como lo puede requerir un texto en prosa sin ninguna tipo de ilustración; la diferencia radica en que la lectura de la obra en prosa es lineal, la ilustración es construida por nuestra imaginación que potencia la creación temporal o prolongada de lo acontecido en ella. En cambio la lectura de imágenes es un proceso incluso más complejo, pues el lector observa aspectos generales o particulares, pasa a la siguiente página, regresa a las anteriores, la mirada hace saltos «bruscos», incluso redundante, de acuerdo con los intereses y estímulos o estilos de creación artística por elementos como los planos, los tamaños, los colores, las formas, pues «algunos puntos de fuerza, las líneas de fuga, [...] seducen al ojo, le dan pistas para conducirlo en este recorrido» (Hanán, 2007, p. 165).

El libro álbum por la interdependencia de la imagen y el texto implica un doble proceso. Pese a eso, el lector si «no sabe leer» el código escrito tiene las alamedas abiertas para explorar y crear narraciones orales similares porque se hace una idea de la historia observando las ilustraciones. Lo anterior, fue posible observarlo a través del trabajo de campo con los niños, ya que reiteradamente sucedió con las obras *¿Cómo te sientes?*, de Anthony Browne, y *Las tres cerditas*, de Frederic Stehr. Los pequeños que decían «no saber leer», expresaban los sentimientos que observaban en el libro de Browne, creaban narraciones; asimismo, sucedió con el libro de Stehr, ya que la secuencia de las imágenes posibilitaba la construcción similar de la narración.

### **¿Por qué el libro álbum?**

Después de hacer algunas pruebas introductorias de caracterización, como llevar material bibliográfico personal, por ejemplo, la colección de poesía *Un libro por Centavos*, editada por la Universidad Externado de Colombia y libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), que fueron seleccionadas a mi criterio y según la clasificación dada por editoriales. También, llevé *Cajas Viajeras* de la Biblioteca Luis Ángel Arango (Blaa, seccional Tunja), que según su contenido están catalogadas para «primeros lectores, lectores en marcha y lectores avanzados». Tras el contacto directo con algunos textos de *Un libro por centavos*, los niños se cautivaron al verlos, pues se asombraron y se dejaron atrapar por el tamaño y las ilustraciones de algunas caratulas, especialmente las que no tenían autores, pero al abrirlas se desconcertaban por el contenido, pues no tenía ilustraciones, solamente texto en prosa o en versos.

Con material de LIJ, como las obras de Jairo Aníbal Niño, *La alegría de querer*, y *El preguntario*, ilustraciones de Patricia Acosta y Henry González, respectivamente (por nombrar un par de ejemplos) hubo una mejor acogida por sus colores, sus texturas y su contenido, a causa de que no tienen mucho texto y están complementados con imágenes acordes con los poemas, pero la recepción de estos eran difíciles de entender por la ironía y el humor de algunos poemas; por ejemplo:

*¿Qué fue primero?*

*I*

- *¿Qué fue primero,  
el huevo o la gallina?*
- *Primero fue el pollito.*

*II*

- *¿Qué fue primero,  
la llave o el candado?*
- *Primero fue el ladrón.*

*III*

- *¿Qué fue primero,  
el candado o el ladrón?*
- *Primero fue la codicia.*

Tomado de *El preguntario*.

Fue interesante porque las preguntas involucraban inmediatamente al lector, al mediador y la obra, puesto que posibilitaban la apertura de alamedas de interacción entre estos y reflexiones fuera de lo común. La respuesta a la pregunta de *Lección*, les pareció graciosa, pues se reían y se imaginaban, seguramente, a la oveja en el cielo con patitas:

*Lección*

- *Paula, ¿usted sabe  
qué es una oveja?*

*Sí. La oveja es una nube  
con patitas.*

A esa pregunta los niños y niñas contestaban de acuerdo con sus saberes: «es un animal», «tiene lana», «es blanca», entre otras. Muchos reían ante la respuesta creativa del texto, que no hacía parte de su lenguaje cotidiano.

*¿Qué es el gato?*

*El gato  
es una gota  
de tigre.*

Al contestar el interrogante, las niñas decían apresuradas: «es un michico», «hace miau», «yo tengo un gato en mi casa», «es pelusa», «mi gato se llama...», «es un animal», etc.

*¿Qué es el tigre?*

*El tigre  
es un aguacero  
de gatos.*

Los niños dijeron: «es una animal de la selva», «tiene rayas», «hace grrr», «es de color amarillo», «se parece a los gatos»; «es un felino», dijo una de las niñas más grandes.

Para los dos últimos poemas *¿Qué es un gato?* y *¿Qué es un tigre?*, al escuchar las respuestas que daba el libro, se quedaban pensando y desconcertados, pues les costó comprender el nivel simbólico de los versos, debido a que se salen del sentido común al que están acostumbrados a remitirse a esos felinos, por ejemplo, en la escuela o en programas de televisión con descripciones de carácter científico.

La recepción del poema:

#### *NO BUSQUES MÁS TU CUADERNO DE GEOGRAFÍA*

*No busques más tu cuaderno de geografía.  
Yo lo saqué de tu morral.  
No quisiste ir a matiné conmigo,  
el domingo pasado.  
Mis amigos me contaron  
que estabas en compañía de Bermúdez,  
el grandote que practica la lucha libre.  
Me contaron que estabas muy linda,  
y que te reías a cada rato.  
No busques más tu cuaderno de geografía.  
Ahora que está lloviendo,  
asómate a la ventana,*

*y verás pasar ochenta barquitos de papel.  
No busques más tu cuaderno de geografía.*

Tomado de: *La alegría de querer.*

Aunque este poema es muy cercano a la realidad de los niños y niñas escolarizados, (todos estaban estudiando en establecimientos educativos), no fue de su agrado a pesar de que el título y lo descrito en él se desarrolla en un contexto escolar. En cuanto a las *Cajas Viajeras* para «lectores en marcha», el material se caracteriza por tener ilustraciones, pero predomina el texto escrito; la recepción fue similar pues les atrajo mucho algunas caratulas, por sus colores, sus tamaños, sus texturas, sus diseños, etc. No obstante, los pequeños(as) al observar detalles como el tamaño de la letra, páginas completas llenas de texto en prosa o verso, párrafos extensos, el volumen en páginas y la falta de proporciones más equilibradas entre texto e imagen, fueron motivo de rechazo, en el sentido estricto de leer el texto, porque el libro podía ser muy extenso pero pasaban todas las hojas para ver las ilustraciones o algunas.

Uno de los casos fue *Aladdín*<sup>9</sup> de Disney, de la casa editorial Norma, que hace parte de la *Caja Viajera* número 8. Esa obra, de acuerdo con las autoras Nikolajeva y Scott (2001) y su esquema *Clasificación de los libros según el código*, es un «texto narrativo con ilustraciones ocasionales» porque la narración está acompañada de algunas pocas «ilustraciones» (un treinta por ciento de las 96 páginas del libro), pero predomina el texto en prosa, además las imágenes no representan una narración si se organizaran en secuencia una detrás de otra.

En cambio, con el material bibliográfico «primeros lectores», los niños tuvieron otras percepciones y actitudes al tomar y observar detenidamente los textos porque la mayoría eran libros álbum; es decir, había equilibrio y correlación entre texto e imagen con narraciones que no habían visto antes, nuevas o reelaboradas de la literatura infantil. Uno de los libros que generó sensación colectiva fue *El gran viaje del señor caca*, de Angéle Delaunois y Marie Lafrance. Es un libro álbum con una perspectiva didáctica pues contiene la explicación del proceso digestivo que hace el cuerpo humano después de que una niña se come una manzana en compañía de un lobo, a lo largo del cuento el lobo aparece con una bata blanca como si fuera un doctor. Los niños leían el título en voz baja, se llamaban entre ellos para susurrar el nombre, se reían y, a su vez, seguramente les daba «miedo, pudor, vergüenza», decir la palabra «caca» en frente de los adultos; además pasaban las páginas y miraban qué acontecía

---

<sup>9</sup> Para la elaboración de este ejemplo tuve en cuenta lo expuesto por Vásquez, (2010) a partir del cuento *El pescador y su mujer* de los hermanos Grimm.

a lo largo de la narración, leían algunos fragmentos. También fue inquietante ver, palpar y leer las imágenes del libro álbum *Las tres cerditas*, de Frédéric Stehr; por sus conocimientos previos que le mostraban una nueva perspectiva donde la tercera cerdita se salía con la suya. En cambio, los niños más grandes, aproximadamente de diez años, en las ocasiones que estuvieron presentes en los ejercicios o cuando se acercaron pedían que les facilitara libros con adivinanzas, leyendas o mitos.

Cabe tener en cuenta que hubo niños, que a pesar de la variedad de material bibliográfico, manifestaron apatía o rechazo a los libros, asombros pasajeros, por ejemplo, dedicarse a dibujar y a colorear las caratulas en hojas de papel; algunos se dejaban contagiar temporalmente de otros niños, pues preferían otras actividades de ocio: jugar a la pelota, a las muñecas; irse a otros lugares, entretenerse con juguetes.

Lo anterior fue producto del trabajo de campo hecho con los niños y niñas que concurrían al salón regularmente y las entrevistas hechas a los familiares, pues se tuvieron en cuenta las trayectorias biográficas y las prácticas lectoras de los adultos como diagnóstico con el fin de darle respuesta al interrogante ¿cuáles podrían ser los materiales bibliográficos más pertinentes para la comunidad de la plaza, teniendo en cuenta sus prácticas y relaciones con la lectura? El resultado que se obtuvo es que el libro álbum es uno de los materiales artísticos literarios pertinente para el trabajo pedagógico con la comunidad de la plaza respondiendo a sus intereses y prácticas lectoras.



## CAPÍTULO CUATRO

### RECEPCIÓN DE ALGUNOS DE LOS LIBROS, COMO APORTE EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR CRÍTICO

Arizpe y Styles exponen algunos de los trabajos de investigación desarrollados con el libro álbum que corresponden al subtítulo *Respuesta de los niños a los álbumes ilustrados*, entre ellos están Madura (1998), Kiefer (1993); todos los trabajos fueron implementados con niños en diferentes contextos educativos formales. La primera a través de un trabajo secuencial solicita a los niños que describan el libro, que opinen sobre él y relacionen sus experiencias previas con la lectura, la escritura y su creación artística, ese proceso da como resultado las *respuestas descriptivas*, las *respuestas interpretativas* y *tendencias temáticas*; o sea, lo que manifestaban los niños a través del trabajo con el libro álbum. La segunda autora se ocupó de investigar la alfabetización visual a través del libro álbum, este parte de las funciones del lenguaje de Halliday para centrarse en cuatro categorías: *Informativa*, se refiere a aspectos literales, aspectos sociales y comparaciones con otras obras; *heurística*, se ocupa de la construcción de conjeturas; *imaginativa*, el niño se relaciona con el libro de forma figurada; y *personal*, los niños expresan sus emociones y comentarios apreciativos y evaluativos (2004).

También, con libros álbum de los autores Anthony Browne y Satoshi Kitamura se desarrolló una investigación en centros educativos formales con niños de diferentes contextos culturales y económicos de Inglaterra. Esta tuvo como fin demostrar que ellos son expertos lectores de imágenes y que este tipo de libros permite la formación en alfabetización visual escolar. Para ello, los niños y niñas escuchaban y leían las obras, les hacían una entrevista individual, la relectura de la obra y discusiones grupales, algunas de las categorías fueron la lectura de imágenes, el dibujo, interpretaciones de lo visual y lo escrito, entre otras (Arizpe y Styles, 2004). También está el trabajo desarrollado por Puerta que se basa en Jauss como punto de partida para la construcción de sus categorías diciendo que «[Este] ha elaborado una tabla de los tipos de identificación estética en la cual se traduce la experiencia estética como una acción comunicativa, trabajo que está orientado a la recepción y la reflexión estética en los adultos» (2012, p.59). Se refiere a los modos de apropiación *asociativo*, *admirativo*,

*expresivo, corporal y perceptivo*, con los cuales ella construye sus categorías. El eje en este trabajo es la literatura en general pues aborda varios géneros literarios, pero no el libro álbum.

Todos los trabajos fueron implementados en ámbitos escolares formales que responden directa o indirectamente a currículos de carácter agregado o integrado. El primero se caracterizan porque «son los de “eficacia”, “resultados tangibles”, “destrezas”, “rendimientos académicos óptimos” o “competencias” asociadas con el discurso de la competitividad, que presupone la individualidad y su reconocimiento a través de condecoraciones y premios» (Jurado, s.f. p. 19-20). Sería ingenuo que las investigaciones nombradas respondan a ese tipo de prácticas tradicionales, pues son trabajos que hacen contrapeso a estas como prácticas progresistas. En cambio, el integrado es «un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí» (Bernstein, 1990, p. 48). Este responde a prácticas pedagógicas progresistas desde el ámbito formal de la educación.

Sin embargo, entre el contexto escolar y el de la plaza existen diferencias evidentes e ineludibles. En los establecimientos escolares, generalmente, se busca homogenizar los grupos por edades y cursos. El Salón no es un espacio educativo formal, apoya el desarrollo de tareas, mas no implementa contenidos a través de un currículo agregado o integrado - podría ser una opción viable-, es amplia la heterogeneidad de los niños por sus edades entre tres y doce años, su población es flotante, todos pertenecen a instituciones públicas, sus saberes previos responde a un contexto particular, sus lugares de origen, entre otras. Los problemas son los mismos, pero el contexto territorial e histórico no son lo mismo, por eso la solución no es la misma (Freire, 2003). Con lo anterior, no quiero decir que esas características representen unas limitantes para llevar a cabo las prácticas pedagógicas, por el contrario, las particularidades culturales, académicas y experienciales representan una riqueza amplia para trabajar con los niños y niñas de la plaza; aunque, esa heterogeneidad puede ser mejor aprovechada y enriquecida con un grupo de trabajo interdisciplinar que cree la construcción de perspectivas multidimensionales desde campos sociológicos, pedagógicos, antropológicos, psicológicos, entre otros.

Refiriéndonos al contexto del Salón la lectura fue llevada a cabo, especialmente, como un ejercicio autónomo, sin ninguna tinte escolar donde la mayoría de ocasiones esa práctica es una obligación que responde «al deber ser y no al querer ser». La lectura fue hecha por los niños y niñas, como una práctica espontánea, donde tomaban el material para explorarlo, para

leer íntimamente, para construir historias en voz alta, para saltar de hoja en hoja sin importar el orden, para pedir al mediador que le leyera, para mediar al mediador –leerle al mediador–, incluso entre ellos mismos se compartían las historias.

Las obras nombradas en el siguiente cuadro son una pequeña parte del material bibliográfico que hubo al alcance de los niños y niñas; también es el resultado de sus preferencias y de las sugerencias del mediador. No se preelaboró, según sus edades o escolaridad, debido a la informalidad del espacio («Centro de socialización y sana convivencia»), pues no tiene un tinte escolar formal y porque la población es flotante. Si hubiera llevado una compilación de libros preestablecida hubiera sido contradictorio frente a uno de los objetivos de la investigación: «Elaborar una propuesta de promoción y animación de la lectura de la literatura que responda a las condiciones socioculturales de la comunidad de los niños y niñas de la plaza de mercado del sur de Tunja». Por supuesto hubo más obras al alcance de los niños que fueron registradas. Sin embargo, a continuación se exponen algunos de los libros que se leyeron con los niños y niñas de la plaza.

**Tabla 1:** Efectos de recepción.

<b>Obras</b>	<b>Efectos de recepción</b>	<b>Creación, recreación e imitación (oral, escrita o corporal gráfica).</b>	<b>Entre la imaginación y la realidad.</b>	<b>Risa, empatía o asombro.</b>	<b>Cambio de roles</b>	<b>Silencio</b>	<b>Lectura de imágenes</b>	<b>Intertextualidad</b>	<b>Dimensiones de la lectura (Literal, inferencial y crítico-intertextual).</b>
<i>Camino a casa</i> , de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.					✓	✓	✓		✓
<i>Gato tragón</i> , de Patacrúa (Marisa Nuñez).	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
<i>Las tres cerditas</i> , de Frederick Stehr.	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
<i>En el bosque</i> , de Anthony Browne.						✓	✓	✓	✓
<i>Cuentos en verso para niños perversos</i> , de Roald Dahl.				✓	✓	✓	✓	✓	
<i>¿Cómo te sientes?</i> , de Anthony Browne.	✓						✓		

Las efectos de recepción en el cuadro fueron posibles por medio de:

- *Lectura autónoma*: radicó en la iniciativa del niño o niña de tomar los libros por su cuenta para leerlos íntimamente, en silencio o creando historias a partir de las ilustraciones. Fue un comportamiento reiterante, pero fueron pocas las ocasiones que se logró registrar con detenimiento, pues eso sucedía mientras el mediador leía para otros niños.
- *Lectura en voz alta*: fue un ejercicio constante, el mediador(a) leía para niños y niñas según sus preferencias o las sugerencias de este, de acuerdo con la bibliografía disponible.
- *Lectura colectiva*: consistió en leer con los niños, especialmente, ellos mismos tomaban la iniciativa, cooperaban e interesaban escuchando las historias. Incluso, nos turnábamos por partes o páginas de las historias.
- *Lectura representada*: se logró con algunos juguetes con los cuales los niños y niñas elegían algún personaje para que se apropiaran de él a lo largo de la narración. Infortunadamente, fue posible solo una ocasión debido a la falta de condiciones mínimas que facilitarían el desarrollo del ejercicio, por ejemplo, el apoyo de mínimo otro mediador.

A simple vista parecen prácticas de lectura comunes que no dicen nada nuevo, no obstante, indagar concienzudamente, las reacciones de los pequeños en relación con el libro y las historias del libro álbum, como observador participante y mediador de la lectura íntima de uno o más niños a la vez, es complejo. La relación con la obra es un proceso comunicativo, prácticamente, único e irrepetible entre los posibles participantes: el lector -su mundo, sus conocimientos previos-, la obra -sus elementos paratextuales, intratextuales e intertextuales- y el mediador -su concepción sobre la literatura-, sumado a ellos están el contexto y las intenciones en el proceso de lectura de los implicados.

### **Los efectos de la recepción**

Son resultado de las experiencias estéticas con el material bibliográfico por parte de los niños y niñas, expresado de manera espontánea; por la creación de puentes de comunicación entre la obra, el niño y el mediador; pero indudablemente por el trabajo autónomo de los pequeños. En

ese sentido las categorías emergen a partir del trabajo de campo y las particularidades de la población, que son equiparables en mayor o menor medida a los otros trabajos investigativos enunciados anteriormente.

- ✓ *La risa*, resultado del sentido picaresco o burlesco que los niños encuentran en las narraciones, o por *empatía* con los personajes. Por ejemplo, *El estofado del lobo*<sup>10</sup>, de Keiko Kasza por su final inesperado, algunos niños manifestaron expresiones de ternura, como «¡Oooohhh!» En el cuento *Juan y la habichuela mágica* de Dahl «¡Animal! ¿Te has vuelto loco? Dime Tarambana// ¿te han dado una habichuela por la Juana? ¡Te mato!”, y tiro al huerto la habichuela// agarró a Juan y le atizó candela//con la manguera de la aspiradora//pegándole por lo menos media hora».-«¡Ssshhh ¿media hora?», dijo El duende. «Uy pobre Juan ya estaría muerto», dijo Yakarí.
  
- ✓ *El asombro* atañe al *extrañamiento* que generaron las historias completas o fragmentos, porque se salen del sentido común o del lenguaje corriente de la cotidianidad de los niños. Por ejemplo, *Rosaura en Bicicleta* de Daniel Bardot. Rosaura es una gallina que desea como regalo de aniversario una bicicleta. «Un mes antes del cumpleaños de Rosaura[...]». Trapecista dijo: ¡Ah! ¿Rosaura tenía años? «Pero eso es imposible! ¿Quién ha visto una gallina montada en una bicicleta? [risas]. Justamente, contestó Rosaura. “-Yo seré la primera”». Trapecista: dice con asombro: ¡UISH! «Tengo que saber el alto de sus patas y el largo de sus alas». Trapecista: Sí, pa que ella camine, [dice expulsando aire por su boca, simulando velocidad. Ole, vole, ¡Uuuy! [...] y el día del cumpleaños de Rosaura... Princesita asombrada dice: ¡Aaaaah! Le había llevado la sorpresaaa: una BI-CI-CLE-TA.
  
- ✓ *Entre la imaginación y la realidad* atañe a situaciones en las que los niños y niñas en su grado de sensibilización, percepción y comprensión de la obra llegan a involucrarse y sumergirse en el mundo de la imaginación con la narración hasta tal punto de sentirse parte de ella. En *Las tres cerditas* de Frédéric Stehr Niña: profe, yo quiero ser la mamá. [...] Profe, sumercé es la otra cerdita y yo la mamá. Gokú: ¿son tres cerdas? Mediador: sí.

---

<sup>10</sup> Las obras nombradas en las categorías son algunos de los otros libros que circularon en la plaza durante el trabajo de campo con los niños y niñas que acudían regularmente al Salón.

Gokú: ¡ay no!, me volvieron mujer en ese cuento, ¿Si ve, si ve, si ve, si ve, si ve?, dice gritando.

- ✓ *Cambio de roles* son situaciones de mediación de la lectura donde los niños y niñas en el proceso interrogaban al mediador, solicitándole respuestas o leyéndole en voz alta. Por ejemplo, en la obra, *¡Ah!*, de Josse Goffin el libro invita a adivinar desplegando las hojas, dando pistas mientras van apareciendo las imágenes; por ello, los niños querían hacerlo con el mediador y sus coetáneos diciendo «Ahora yo quiero hacer esta profe». *No se aburra* de Maité Dautant e ilustrado por María Helena Repiso. Una de sus secciones corresponde a adivinanzas, donde ellos tomaban la palabra para que el mediador y sus compañeros predijeran a través de pistas que ellos mismo creaban.
- ✓ *Lectura de imágenes* son manifestaciones de los niños y niñas en las que hacían descripciones de imágenes, asociaciones, inferencias o corroboraban información para estar seguros de sus ideas, respuestas o comentarios. En otras palabras, construcción de sentido a partir de las imágenes de forma complementaria o independiente del código escrito. Este comportamiento frente a las obras fue una constante con todos los libros, es casi imposible escapar a la atracción que generan las ilustraciones, aún más en los niños que los adultos; los niños de ocho o más años piensan que esas obras no son para ellos, eso es para pequeños.
- ✓ *Dimensiones de la lectura* corresponden a la literal, aspecto explícito del texto; inferencial, elementos implícitos de este, lo que no dice; y crítico, la construcción de sentido a partir de las dos anteriores con comentarios o conclusiones hechas por los niños y niñas con las obras literarias desde la misma obra o desde la relación con otras.
- ✓ *Intertextualidad* concierne a la relación entre uno y otro texto literario que los niños asociaban o relacionaban. Por ejemplo, los cuentos clásicos como «hipotextos» y los cuentos reelaborados como «hipertextos». Uno de casos fueron las versiones de Roald Dahl en su obra *Cuentos en verso para niños perversos* (hipertexto), que tuvo como resultado la enunciación o recuerdo de los cuentos clásicos de la literatura de Perrault (hipotexto).

- ✓ *Creación, recreación e imitación (oral, escrita, corporal o gráfica)*. *Oral* consistió en el reiterado gusto de los niños y niñas por querer imitar las onomatopeyas, su curiosidad por verlas escritas y, a su vez, pronunciarlas; *escrita* fue un constante deseo de querer reproducir el código escrito transcribiendo fragmentos; *gráfica* se manifestaba al bosquejar, al calcar o al reproducir los dibujos de las ilustraciones de las historias, por ejemplo, *No quiero ir a la escuela* escrita por Stéphanie Blake e ilustrada por Anna Coll.

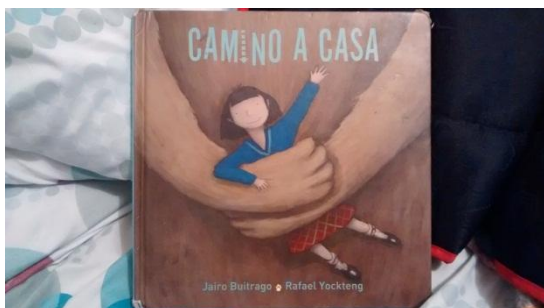


**Foto 8:** Niño con réplica de la carátula del libro *¡No quiero ir a la escuela!*

A continuación expongo algunas de las obras compartidas con los niños del Salón con algunas de las categorías descritas anteriormente.

### **Intentio operis**

*Camino a casa* fue escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng. Es un libro álbum que narra la historia entre una niña que va de regreso a casa con la compañía de un león. A simple vista parece una historia cotidiana y fácil de comprender por la sutileza de sus narraciones, no obstante, entenderla en su totalidad sería prácticamente imposible sin sus ilustraciones.



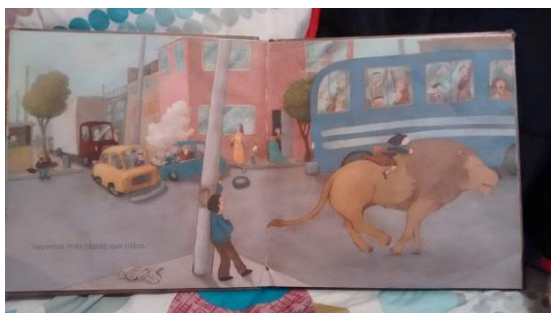
**Ilustración 2:** Portada de *Camino a casa*.



La narración inicia en a la orilla de una avenida en una ciudad grande, donde la niña le dice al león «Acompáñame de vuelta a casa». En ese recorrido por la zona urbana hacia la periferia, pues a medida que se aleja del lugar se ven más lejos las fábricas y edificios; la niña pasa por una escuela, recorre una avenida, recoge a su hermano, pasa por la tienda, llega a casa, prepara la comida mientras llega su mamá y al final se despide del león diciéndole «Puedes irte de nuevo, si quieres pero vuelve cuando te lo pida». A partir de esas generalidades y sumergiéndonos en la historia con la imagen y el texto se podrían suscitar diferentes interpretaciones desde la obra, desde el lector, o desde el autor.

Sin embargo, se resaltarán especialmente la recepción estética construida por *Mona Blobló* –una de las niñas– acompañada por el mediador que tuvo como fin inicial el goce de la lectura, pero que en el transcurso de esta se logró la creación de inferencias que se iban construyendo y modificando a medida que la lectora indagaba a través de las páginas mientras leía las imágenes.

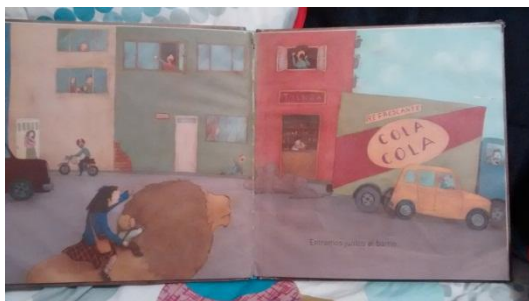
Desde el inicio de la obra, *Mona Blobló*, está describiendo y dando juicios de valor, por ejemplo dice: «Uy tan bonito ese león». Más adelante señalando con su dedo índice detalla las ilustraciones:



**Ilustración 3:** de *Camino a casa*.

*Mona Blobló*: A este se le salió el humo por el susto, se le salieron las llantas y todo. A este se le cayó el bichito; a este se le cayó la mermelada.

En primera instancia parece un ejercicio sencillo, describiendo las imágenes, pero *Blobló* a medida que va avanzando la narración, comienza a nadar entre el texto con sus comentarios, preguntas y cambio de roles pues, formula preguntas al mediador.



**Ilustración 4:** de *Camino a casa*.

Blobló: ¿Esto qué es?, 'refrescante cola cola'. ¿Cómo así?

Mediador: Mira a ver. ¿Qué crees que qué es?

Blobló: Una gaseosa, ¿cómo se llama?, cola y cola.

Como podemos ver Blobló indaga por lo que no conoce; se mantiene en el texto y recurre al mediador, no obstante, termina resolviendo sus dudas por sus propios medios, al leer las imágenes.



**Ilustración 5:** de *Camino a casa*.

Blobló: ¡Uh que rico! A ver, adivine el profesor qué es, ¿sopa de qué es?

Mediador: A ver, ven adivinamos, ¿qué fue lo que compraron?

Blobló: Yo digo que es sopa de tomate, y de lechuga, y de zanahoria. ¡Uish!, una sopa para uno, dos, tres, cuatro; y son tres [león, niño y niña].

Mediador: quién crees que sería el cuarto, cuál persona piensas que podría hacer falta.

Blobló: Mmmmm [pensando], pero aquí no se ve nadie más. Son tres y hay cuatro platos, [pasando hacia las hojas anteriores]. Falta eh, acá hay dos y una tres [dice observando la imagen]. Entonces ¿quién falta si hay cuatro [platos]? ¡El profesor sabe!

Mediador: no estoy seguro pero vamos a ver, quién es, supongamos quién es, ¿quién crees que es?

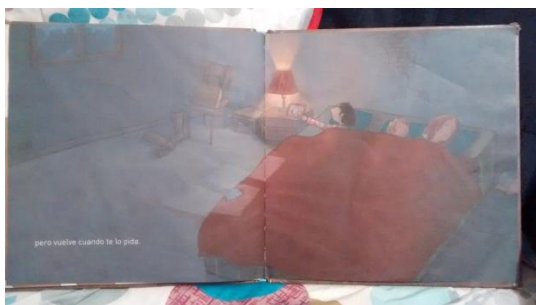
Blobló: supongo que es la mamá de ella.

La siguiente imagen es:



**Ilustración 6:** de Camino a casa.

Aunque la mamá es nombrada en la narración «*Y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica*». Además aparece en la ilustración, pasó desapercibido el código escrito para Mmona Blobló. A pesar de que su inferencia fue certera: «supongo que es la mamá de ella». En seguida al observar las ilustraciones:



**Ilustración 7:** de Camino a casa.

Blobló: entonces faltaría la mamá, faltaría acá la mamá, [regresando a la página de la ilustración en la cocina]. Aquí faltaría la mamá.

Se puede deducir que Blobló tuvo mayor «atención» respecto de las imágenes que del código escrito, pues cayó en la cuenta al ver a la mamá recostada con la niña y el niño en la ilustración 7, mas no cuando va a pasar la calle.



**Ilustración 8:** de Camino a casa.

Mediador: ¿quién crees que representa el león?

Blobló: eeh, ¿la niña?

Mediador: mira esta foto [portarretrato] mira todo lo que pasa en esa imagen, en esas hojas [periódico].

Blobló: Mmm, esta flor sí la recuerdo, acá mira [pasando las hojas hacia atrás], mírala acá, acá se la estaba dando al león, acá también la tiene en la mano, acá lo mismo [se refiere a la página inicial de la historia donde la niña le entrega la flor al león]. A ver ¿qué más recuerdo? La mamá que es la que está acá, ¿dónde la vi? Yo la vi, yo la vi aquí, [pasando las hojas] ¿esta es la mamá?, ah no, esa es la señora de la guardería. La mamá es esta.

Mediador: Sí, muy bien, ¿quiénes están en la foto?

Blobló: El papá no lo veo [no lo encuentra en el libro]. Bueno este churquito sí lo reconozco, [duda] ¡ah no! Este bebé es el que está acá, pero ese churquito no lo reconozco. PUES ESE CHURQUITO CREO QUE ES EL LEÓN.

Mediador: ¿Sí?, por qué crees que es el león. [...] y él qué sería entonces de la niña.

Blobló: El papá. ¿O sea que la niña no sabía que el papá era un león?

Mediador: Mm, de pronto, qué habrá pasado con el papá, mira [señalándole el periódico].

Mira lo que dice ahí, ¿si alcanzas a leerlo?

Blobló: No [se esfuerza haciéndolo].

Mediador: mira, léelo así [giro el libro para que lo pueda leer de izquierda a derecha].

Mediador: le ayudo con: ‘fami’.

Blobló: familia de desaparecidos.

Mediador: ¿en?

Blobló: en 1985.

Mediador: entonces, ¿quién habrá desaparecido en ese año?

Blobló: el papá, afirma sin vacilación alguna.

Mediador: Y entonces fíjate lo que pasa al final, en la siguiente hoja y lo que pasa en el comienzo, ¿recuerdas cómo está el comienzo?

Blobló: Pues aquí se le ve las huellas cuando está un león y acá tiene las huellas del papá.



**Ilustración 9:** de *Camino a casa*.

Todo lo dicho por Blobló es resultado de un proceso de exploración textual y de la lectura de imágenes hecho a partir de las preguntas que ella misma se hace, a su vez, producto de

interrogantes que estimula el mediador donde se genera en un comienzo un proceso cíclico entre la obra, el lector y el ‘profesor’, posible a través de la relectura como estrategia pedagógica que posibilita la construcción de hipótesis a partir de las palabras y las imágenes para luego indagarlas, corroborarlas y reelaborarlas.

En esta dirección se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas (Jurado, 2008, 333).

Blobló hace aproximaciones interpretativas como lectora crítica pasando por los tres niveles de la lectura: el literal, al leer las imágenes y las narraciones escritas con la complementación de la historia por medio de descripciones que ella enuncia observando las ilustraciones; el inferencial, al crear conjeturas a partir de la persona que hace falta en el comedor: la mamá; el crítico, al construir sentido con las conjeturas, pues corrobora su hipótesis en relación con la niña, el león, el papá y las huellas. Hace un ejercicio interpretativo desde la obra literaria misma.

### **Intertextualidad en verso**

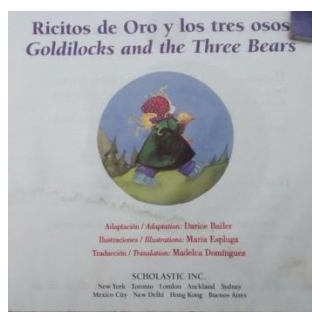
*Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl e ilustrado por Quentin Blake es la reelaboración de seis de los cuentos clásicos de la literatura. Las nuevas versiones son de *La cenicienta*, *Juan y la habichuela mágica*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Rizos de oro y los tres osos*, *Caperucita Roja y el Lobo y los tres cerditos*. Sus reconstrucciones son bien particulares debido a que «los malos no son tan malos y algunos héroes infantiles se han convertido en villanos» (Reyes, 2015, p. 5). Aunque no es un libro álbum, porque las ilustraciones no es posible construir una secuencia lógica narrativa, su recepción estuvo encaminada especialmente a la intertextualidad, aspecto vital en la formación de lectores críticos en marcha como son los niños de la plaza de mercado del sur de Tunja. Por ello, a continuación se exponen algunos de los cuentos y las asociaciones intertextuales construidas por Goldy y Princesita.

Algunos de los cuentos que leímos en voz alta fue mientras cada quien tenía el texto en sus manos: la princesita con un ejemplar original; el mediador con una copia leía mientras ella seguía

la narración en verso. Goldy por su parte, se dedicaba a pintar, parecía que no era de su interés escuchar la lectura de *Rizos de oro y los tres osos*. No obstante, al terminar de leer el cuento:

Goldy dijo: Ese se parece al cuento de *Goldie Osito*... [se queda pensando] que se le come la sopa, [recuerda y retoma la historia] rompe la silla, se acuesta en la cama y se come la sopa.

Tomó la iniciativa de buscar el libro en la biblioteca del salón; infortunadamente no lo encontramos. Un elemento adicional fue encontrar días después el libro y darme cuenta que estaba en inglés y que ella a partir de la lectura de las imágenes narraba la secuencia de los hechos sin ninguna inflexión de voz.



**Ilustración 10:** de *Ricitos de Oro y los tres osos*.

Por su parte Princesita guardo silencio como una manera de su recepción estética.

En seguida procedimos a leer *Caperucita Roja y el Lobo*. Hice la exploración de conocimientos previos teniendo en cuenta las ilustraciones.

Mediador: ¿se disfrazó de abuelita por qué?

Princesita: porque se comió a-la-a-bue-li-ta, [Contestó con ironía] y se le puso la ropa. Después se comió a Caperucita roja y después lo abrió con un cuchillo en la barriga. Y después le saca a caperucita y después [silencio] saca a la abuelita. Y después le meten piedras y después le[o] cosan[en]. Y después se levanta, y después va caminando y se va rodando como una pelota [risas]. Eso casi todos los días lo dan en Caracol [el canal de televisión].

La categoría «intertextualidad» como una perspectiva para la formación del lector crítico [...]. Se considera cómo el lector es un sujeto cooperativo que realiza «paseos

intertextuales» a partir de la Enciclopedia, y asume el texto como la representación de un mundo posible (Jurado, 2008, p. 333).

La Enciclopedia de la Princesita se apoya en sus conocimientos videográficos para en primera instancia construir sus relaciones intertextuales entre la literatura que conoce y la nueva que está explorando.

Al comenzar a leer *Caperucita Roja y el Lobo*

*Estando una mañana haciendo el bobo  
le entró un hambre espantosa al Señor Lobo,  
así que, para echarse algo a la muela,  
se fue corriendo a casa de la Abuela.*

Princesita: Así no comienza.

Mediador: ¿Noooo? Pero te gustaría seguir ¿a ver qué pasa?

Princesita: es que la mamá le echa comida en una canasta y se la lleva a la abuelita. [...] y después encuentra al lobo que le dice meeeeentiras, y qué, y después, el lobo le dice: “que si va por el camino más corto”. Pero eso es mentira porque [es] el camino más largo por el bosque. Y él llega primero [el lobo] porque es el camino más corto.

*[...] “¡Abuelita,  
qué ojos tan grandes tienes!”. "Claro, hijita,  
son los lentes nuevas que me ha puesto  
para que pueda verte Don Ernesto  
el oculista", dijo el animal  
mirándola con gesto angelical”.*

Goldy: Y también decía que «cuando, que, ¡que dientes tan grandes tienes! y dice: “Son para comerte mejor”».

Princesita actualiza el relato llenando los «espacios vacíos» o «puntos de indeterminación» a partir de sus saberes previos, por medio de la interacción entre la obra, el mediador y ella, pues narra todo lo que sucede en el cuento clásico antes de que el lobo llegue a la casa de la abuela, como punto de encuentro entre el «hipotexto» texto original o clásico e «hipertexto» texto que

nace del original (Jurado, 2008); la versión de los Hermanos Grimm llevado a la pantalla chica y el de Roald Dahl respectivamente. Asimismo, Goldy complementa el cuento compartiendo otro apartado que contiene la versión de escritor francés.

Al terminar el cuento, Goldy miró las ilustraciones y preguntó: «¿quién es?, como que el lobo». Se refiere a la ilustración donde Caperucita está con el abrigo del lobo después de matarlo Ilustración 11.



**Ilustración 11:** de *Cuentos en verso para niños perversos*.

En vista de que Goldy quedó confundida por la nueva versión tanto por el final como por la ilustración, leímos de nuevo el texto como una estrategia indispensable en el proceso de comprensión y construcción de sentido al leer.

[...]

*O no sabes el cuento o tú me mientes:*

*¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!*

*¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,  
te comeré ahora mismo y a otra cosa".*

*Pero ella se sentó en un canapé*

*y se sacó un revólver del corsé,*

*con calma apuntó bien a la cabeza*

*y -¡Pam!- allí cayó la buena pieza.*



Mediador: ¿quién se cayó ahí?

Goldy: ¡Eh!, ¿la abuela?

Mediador: ¿la abuela?, no.

Goldy: ¡Eeeeh! ¡emmm! ¿el lobo?

Mediador: Sí, el lobo, o sea que ¿Caperucita qué hizo?

Goldy: Mmm ¿llamó al, [duda, piensa] que le cortó la barriga al lobo?

Mediador: No. espera y verás, te lo vuelvo a leer, ¿vale?

Leímos de nuevo la última parte del cuento.

[...]

*Pero ella se sentó en un canapé*

*y se sacó un revólver del corsé,*

[pausa].

Mediador: ¿quién es ella? Mirando la ilustración.

Goldy: Caperucita, contestó ella.

Mediador: Bien, bien, muy bien.

*[...] con calma apuntó bien a la cabeza*

*y -¡Pam!- allí cayó la buena pieza.*

Mediador: ¿A quién mató?

Goldy: Aaaaal lobo, afirmó sin vacilar.

Mediador: Sí, y mira lo que pasó después.

\*\*\*

*Al poco tiempo vi a Caperucita*

*cruzando por el Bosque...*

*¡Pobrecita!*

*¿Sabes lo que la descarada usaba?*

*Pues nada menos que con un abrigo desfilaba*

*que a mí me pareció de piel de un lobo*

*que estuvo una mañana haciendo el bobo.*

Observamos de nuevo la ilustración para corroborarla con la narración.

Mediador: ¿Quién es ella entonces?

Goldy: Caperucita

Mediador: Aaja, ¿y qué es lo que lleva puesto?

Goldy: Un traje de lobo, es un abrigo.

En un comienzo Goldy no está segura de lo que contesta, pues responde a manera de pregunta; con el ánimo de corroborar y asegurarse de que está bien lo que dice. Se deduce que desde la escuela puede existir un enfoque didáctico de la lectura centrada en la interpretación del profesor. Consecuentemente no se le da espacio a que el niño desarrolle sus propias inferencias o asociaciones para que se fortalezca su autonomía y competencia lectora, pues está ceñido a las indicaciones o ideas del adulto. Por ello en el proceso de lectura el mediador prácticamente juega el mismo papel; con el objetivo de que la niña en primera instancia comprenda el texto.

Los niveles de complejidad del cuento por sus reelaboraciones limitaron el proceso de comprensión del texto, mas no fue imposible, pues la relectura y mediación posibilitó que se generaran vínculos de comunicación entre la lectora, la obra y el mediador. Goldy demostró que está en la capacidad de elaborar sus propias relaciones intertextuales complementadas gracias a su «capital cultural» con las ilustraciones, las preguntas y la relectura del relato. A pesar de que no hay aportes adicionales con el cuento; es decir, crítica u opiniones, logró comprender el cuento desde su *poiesis*, o sea desde el nivel literal, aproximándose a la *katharsis* por su proceso comunicativo con la obra.

Por otro lado Goldy se vio en la necesidad de verificar qué tan ciertas eran sus hipótesis sin necesidad de que el promotor le aclara sus «equivocaciones», mientras leía las imágenes.

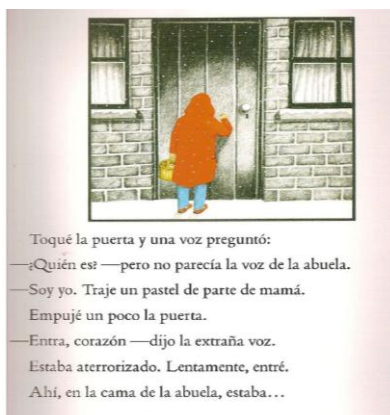


**Ilustración 12:** de *Cuentos en verso para niños perversos*.

Goldy observa, la ilustración 12, y expresa: «Ese fue el desorden que dejó Rizos de oro en el cuarto de los ositos». Pensó y miró detenidamente, se dio cuenta que no era así al decir: «No, ese es el lobo disfrazado». Además, se dio cuenta que de acuerdo con las secciones del libro, la imagen correspondía al apartado del cuento *Caperucita roja y el Lobo*, pues leyó el título. Se dio cuenta que, páginas antes estaba el cuento de *Rizos de oro y los tres osos*. Continuó pasando y regreso a la ilustración 12 diciendo «ese es el lobo que está disfrazado de abuelita».

En este sentido, el lector crítico desempeña un papel participativo que recorre el texto literario para construir, reconstruir e indagar por las múltiples voces que lo componen, para crear y recrear relaciones e inferencias entre los textos literarios (Jurado, 2008). Para este caso la intertextualidad es dada entre los cuentos clásicos de la literatura y los modernos, que son un punto de encuentro y partida para la formación del lector crítico.

Por otro lado, la obra *En el bosque* de Anthony Browne también posibilitó la predicción de hechos por el carácter intertextual que contiene esta obra, además de los saberes previos de Kat, una de las niñas del Salón. Por ejemplo, en la siguiente ilustración:



**Ilustración 13:** de *En el bosque*.

Mediador: “ahí en la cama de la abuela, estaba...”.

Kat: ¡El lobo feroz!

Mediador: ¿Qué te ayuda a pensar que es el lobo feroz?

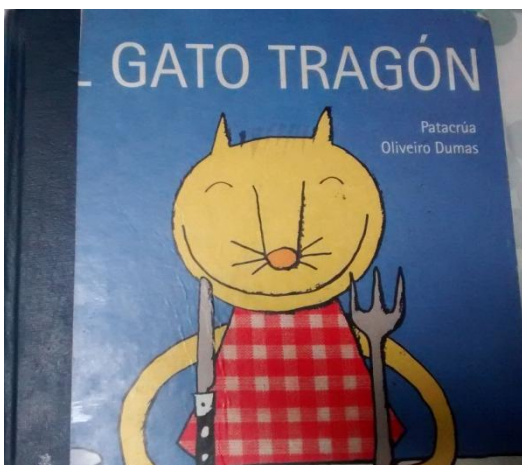
Katherine: Que hay una rara voz.

Kat posee un enciclopedia literaria que le permite hacer inferencias, respecto de la narración, pues involucra al lobo feroz dentro de la historia, porque hace la asociación por los indicios del texto al narrar «Entra Corazón, -dijo la voz extraña». Implícitamente, encuentra similitudes con el cuento clásico de *Caperucita roja* de Charles Perrault –aunque no lo diga explícitamente-, esto se debe a que en la narración hay similitudes con el cuento del escritor francés, está la mamá, el deber del niño (en cambio de Caperu) de llevarle un recado a la abuela, la desobediencia por parte del niño a su mamá al no irse por el camino indicado.

### **Lectura colectiva**

*Un libro* de Hérve Tullet propició el encuentro fraterno entre varios niños y niñas, porque invita al movimiento corpóreo tanto del lector como del mediador, pues su contraportada dice «Esto es un libro, haz lo que te diga y verás». La lectura colectiva puede motivar a replantear las relaciones hostiles que en ocasiones hay entre los niños, eso sí, siempre y cuando ese ejercicio lector no propicie la competitividad acompañada de premios o castigos, pues la competencia es el inicio de cualquier guerra simbólica, física o verbal. Con eso no quiero decir, que la literatura deba tener un enfoque instrumental o didáctico; es decir, que enseña valores o contenidos programáticos, por encima del goce de la lectura y el trabajo intelectual que esta exige al lector.

Otra obra que generó integración y participación activa de los chicos fue *Gato Tragón*, escrito por Patacrúa, seudónimo de Marisa Núñez, e ilustrado por Oliveiro Dumas. Es un cuento tradicional danés, el gato es glotón, pues se traga, literalmente, todo lo que se le atraviesa, su propietaria es una vieja que un día preparó una olla de papas; el felino se las tragó, junto con la olla y la vieja, en el camino se va encontrando otros animales y personas que se engulle sin prejuicio alguno.



**Ilustración 14:** Portada *Gato tragón*.

La historia tiene algunos aspectos bien particulares: el texto es repetitivo y concatenado, ya que cada vez que el gato se traga a alguien, retoma todo lo sucedido anteriormente encadenando los hechos a través de la enumeración de cada una de sus «víctimas». Además tiene un uso reiterante de la conjunción y; figura retórica llamada polisíndeton.

[...]

*Cuando no quedó nada que lamer,  
se fue a dar un paseo por el bosque.*

*por el camino se encontró a un enano que le preguntó:*

*Gato, ¿por qué estás tan gordo?*

*Porque me comí las papas y la olla y la vieja...*

*Y ahora que estoy aquí, te voy a comer a ti: ¡AAAMMM!*

*Y se lo tragó de un bocado **TAMBIÉN**.*

A lo largo de la narración los niños toman la palabra para repetir los fragmentos, adelantándose a la lectura en voz alta, hecha por el mediador. También, disfrutaban decir con

elocuencia la expresión «¡AAAMMM!». Asimismo, la risa fue una constante de los niños porque les parecía burlesco y picaresco que el gato se tragara todo lo que se le atravesara, algunos de los fragmentos que generaron esta reacción fueron:

*Un día la viejita hizo un caldo de papas para el desayuno [...] el gato saltó a la cocina y comió las papas, y la olla y la vieja... TAMBIÉN.*

*[...]Agarró por los pelos a la muchacha y se la zampó.*

Incluso generaron intervenciones y aportes de ellos acompañados de la misma manera por sus risas.

*[...]de repente aparecieron siete niñas.*

Seis, dice La grande.

Y la siete se la está tragando, dice Blobló mientras se ríe.

*[...] y a las seis que quedaban... TAMBIÉN”*

Se las comió, oh, jojo, dice La grande.

*[...] se le acercó un cura de negra sotana que le dijo: Gato [...]*

Los niños se adelantan a lo narrado en el relato, pues tan pronto escuchan la palabra «gato» comienzan el juego del lenguaje con la pregunta «¿por qué estás tan gordo?», acompañada por la enumeración de sus víctimas:

Minina: ¿por qué estás tan gordo?, porque me he comido las papas, dice sin vacilar adelantándose a la narración.

En seguida a coro los otros niños dicen: la olla, la vieja, el enano, el señor con el burro, lo cinco pajaritos [dice Minina], las siete niñas; la señora y ahora te voy a comer a ti, finaliza diciendo Minina.

Y ahora que estoy aquí te voy a comer a ti, ¡AAAMMM!, decimos todos a coro.

Se los ha tragado a todos, dijo Kevin.

Ahora falta[mos] nosotros, agregó Minina.

Más adelante el gato se indigesta y la niña continúa con la misma sensación: «¡Ah! me va tragar», exclamó Minina. «Los niños con mucha facilidad, pasan del plano concreto al plano imaginativo, que en momentos unen y desunen, llevándolos a introducirse y sentir de una forma más auténtica, la aventura narrada para ser otro (el personaje) o vivir otras situaciones [...]» (Puerta, 2012, p. 102).

Bastó con leerles el comienzo del texto de la nueva «víctima» que se va engullir el gato para que inicien a recordar juntos lo acontecido antes. A lo largo de todo el cuento se mantiene esa dinámica cooperativa de la lectura, donde los niños se turnan autónomamente sin condicionar sus ritmos, sus turnos o el orden adecuado de la enumeración. En este sentido, los niños disfrutaban de las narraciones cargadas de musicalidad, repetitividad, por su proximidad con la oralidad, porque son protagonistas del proceso de la lectura sin ningún condicionamiento instrumentalista o didáctico de esta práctica.

Aspectos indispensables para la formación del lector crítico, donde la lectura se disfruta y se siente a través de las sensaciones individuales y colectivas y no como una obligación. Lo anterior es uno de los puntos que se deben recorrer para explorar la dimensión crítica a partir de la obra, su relación con otras y el mundo del lector.

De la misma manera sucedió con *Las tres cerditas*<sup>11</sup> de Frédéric Stehr, «hipertexto» que da un vuelco sustancial a la versión original.



**Ilustración 15:** Portada de *las tres cerditas*.

*Hijas mías, os habéis convertido en cerditas hermosas y regordetas [...].*

Gokú: Y se las van a comer, el lobo. Se van a comer mi marrana, yo la tengo acá. Se van a comer mi marrano.

*[...]Aquí tenéis un saco de monedas de oro para cada una.*

Gokú: Deme mi plata.

<sup>11</sup> La lectura de esta obra fue llevada a cabo con el apoyo del docente Óscar Pineda, a través de un ejercicio colectivo de lectura en voz alta; mientras yo y otros niños representábamos el relato con lo que estuviera a nuestro alcance.

*La primera cerdita, a la que le gusta mucho la comodidad, se gasta todo el saco de monedas de oro en comprar una gran casa de piedra.*

Gokú: No profe, yo soy ella, exclama en voz alta, [la primera cerdita].

*La segunda cerdita se hace construir una hermosa cabaña de madera con la mitad del saco de monedas de oro.*

Mediador: ¿Quién es la segunda cerdita, yo o tú [Gokú]?

Gokú: Usted. ¡Ah no! soy yo porque la otra es peor de la casa.

Esto sucede tanto por la lectura de las imágenes, como por los conocimientos previos del niño. En comparación con la versión clásica del cuento, en la de Sther las moradas de las cerditas cambian su orden, primero está la casa de ladrillo; después, la de madera; por último, la de paja. El niño piensa que la siguiente casa va ser la de paja, por eso asume el rol de la cerdita que tiene la cabaña de madera.

Gokú: Hágame profe que yo quiero ver si me tragan o no me tragan. Porque si me intenta tragar yo lo cojo a puños.

Además de la intertextualidad que hace el niño con el cuento clásico de la literatura, prefiere ser la cerdita de la casa de madera, pensando que la historia es igual a la clásica. El niño entra en el juego de hacer parte del relato, pues se apropia del personaje, prevé posibles hechos en la narración y a su vez es protagonista, pues asume el rol en caso de que se vea amenazado para evitar que sea tragado por el lobo. Vive y siente el relato, se sumerge en él para sentirla de una forma particular.

Minina disfruta el relato hasta tal punto de pensar que ella puede hacer parte del banquete del gato, como si este también se la fuera a comer y a los demás pequeños; o que el niño puede ser víctima del lobo, por ello tenga que recurrir a fuerza física para defenderse.

Muchas veces nos preguntamos del porqué ciertos comportamientos, manifestaciones o expresiones frente a lo que los niños leen, por ejemplo, la risa, el silencio, la fascinación por repetir a coro lo que narra un texto. Son inquietudes casi imposibles de contestar, pues la lectura es una experiencia tan íntima que es complejo dar una respuesta a esas inquietudes, apenas tenemos algunas apreciaciones práctico-teóricas. Son interrogantes que prácticamente no nos sentamos a responder, por ejemplo, tras la recepción de determinada obra literaria; puesto que la lectura no es



un proceso lineal, está enriquecida por aspectos emocionales, sociales, e individuales construidos a partir de las experiencias.

A pesar de los estudios pedagógicos, antropológicos o sociológicos macro o micro que se puedan planear, ejecutar y evaluar, decir que ciertas obras son pertinentes para cierta comunidad es complejo determinarlo. No obstante, existen unos parámetros mínimos que permiten tener aproximaciones, pues la comprensión de una obra literaria se facilita según la proximidad del contexto, el mundo y la relación con la lectura que tengan los lectores.

### **Creación, recreación e imitación**

El niño por naturaleza es recursivo en el proceso de adquisición de la lengua, algunas de las maneras de hacerlo es creando, recreando o imitando la mayoría de lo que encuentra a su alcance, a través de su desarrollo cognitivo mediado por su entorno social y emocional. Uno de los medios potenciadores del desarrollo es el lenguaje oral, escrito o gráfico que pueden propiciar los libros, especialmente, los de literatura por su riqueza en variedad de historias, principalmente los que invitan en un inicio a que el lector se involucre y participe para que haga parte de la historia y se sienta, posiblemente, identificado.

*¿Cómo te sientes?*, de Anthony Browne fue uno de los libros álbum que cautivo a los más pequeños (entre cuatro y cinco años), aparentemente es sencillo pues está escrito en primera persona; porque su título, por ser una pregunta, es un detonante que motiva al niño lector a contestar el interrogante; porque los elementos paratextuales como los colores, los tamaños y las formas motivan al niño a construir sentido; porque hay un diálogo equilibrado entre el texto y la imagen.



**Ilustración 16:** caratula de *¿Cómo te sientes?*

Algunas de las muestras de esa recursividad inherente al niño fue a través de la imitación de la portada del libro (ver Ilustración #); la aparente transcripción literal de todo el texto escrito, pues no es equivalente (ver ilustración #).



**Ilustración 16:** de *¿Cómo te sientes?* hecha por una niña.

**Ilustración 17:** transcripción del texto de *¿Cómo te sientes?* con dibujo.

Lo oral posee una estructura muy distinta de la estructura escritural, (por eso la mayoría de niños escriben como hablan, pues están todavía bajo la influencia de la estructura oral al escribir. Las normas que rigen la escritura difieren de las normas que rigen el habla). En el mismo sentido es claro que las estructuras que rigen la literatura oral son distintas de las estructuras de la literatura escritural (Freja, 2012, p. 8).

Agregaría a eso, que los niños escriben como hablan incluso cuando están transcribiendo los textos, ya que como podemos notar hay errores ortográficos transcritos en *Blobló* (ver Imagen #). Aunque el niño esté alfabetizado en el proceso de transcripción desde el texto escrito o por medio de la oralidad no responde en la mayoría de casos a las normas ortográficas de los grafemas, pues fonema y grafema por lo menos en nuestro caso particular no es equivalente, por ejemplo, la «s» y «z». En comparación con otros países como España que sí se nota la diferencia al pronunciar esos dos fonemas.

Incluso la recreación de la portada del libro, que tiene su estilo particular al reelaborar en alguna medida el mono, ya que en la original el niño mono está de perfil; en cambio el niño lo dibuja parado y mirando al frente (ver ilustración # 18).



**Ilustración 18:** de *¿Cómo te sientes?* recreada por una niña.

Además de lo anterior, Fresita, una de las niñas, se tomó la delicadeza de construir su propia historia a partir de las ilustraciones del libro de Browne. Ella para ese entonces apenas estaba en preescolar y no estaba totalmente alfabetizada, pero el libro la motivaba a leerlo e inventar historias una y otra vez con algunas variaciones, mientras pasaba las páginas y leía las ilustraciones. Al respecto presentamos una de las ellas.

*¿Cómo te sientes?*

Estaba triste y estaba triste. Cuando lo dejaron solo, yo me quedé acá; me puse feliz, me puse triste. El niño estaba haciendo su dibujo y este niño lo iba avisar. Cuando leyó su cuento y se le acercó una culebra en su cuento y lo iba a leer, y no pudo. Cuando panzó su puente, yo me puse enojado; yo cogí mi cuaderno y mi lápiz, y yo iba a ser él; este niño iba ser mi amigo. [pausa]. El amigo iba a encontrarlo, iba comer su banano, cuando comió se engordó, cuando se durmió, yo me dormí con el gato *arropadito*.

## Conclusiones

Este trabajo sirve como punto de partida para replantear los fundamentos teóricos y metodológicos tenidos en cuenta por las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para intervenir las comunidades. Es indispensable hacer estudios de caracterización *con* las comunidades sobre las prácticas lectoras para que las propuestas de promoción y animación de la lectura respondan y surjan de estas a partir de sus particularidades sociales, culturales y su contexto.

La sociología de la lectura como campo de reflexión o de estudio posibilitó la indagación de las trayectorias biográficas y prácticas lectoras del grupo focal de la plaza de mercado del sur de Tunja, desde los ámbitos escolar, familiar y del lector en particular. Se trata de comprender por qué esta práctica no debe ser entendida de manera lineal y regular, pues responde a relaciones sociales, individuales y contextuales que de una u otra forma inciden en la formación del lector autónomo y crítico.

Las prácticas pedagógicas, aparentemente, tradicionales de promoción y animación de la lectura en establecimientos escolares, son uno de los factores que determinan las razones por las cuales emergen variables, como *disminución*, *abandono temporal*, «no» lector, *lector regular* de los fragmentos de las historias de vida en relación con la lectura. Otro factor que transforma las prácticas lectoras es la transición entre la escolaridad y la vida laboral, pues se puede generar *incremento*, *disminución*, *indiferencia* o *prioridad* de la lectura, según el oficio y los intereses del sujeto con esta, en ocasiones independientemente de su oficio.

Es ingenuo afirmar que los integrantes de la comunidad de la plaza «no leen», pues sus fragmentos de vida mostraron que la lectura no es su prioridad, pero algunos lo hacen con cierta regularidad, a través del material bibliográfico que circula en su contexto como el periódico. La lectura para ellos, es un acontecimiento circunstancial, que responde a sus condiciones laborales y económicas, pues si priorizan esa práctica significa pérdidas económicas; en sí la lectura no juega un papel protagónico dentro de su cotidianidad porque no representa un rubro económico, sino un

riesgo de pérdida o disminución de ingresos. De la misma manera decir que los niños «no leen» es erróneo; son una comunidad lectora que tiene sus propias formas y ritmos de lectura; los efectos de recepción se expresan en *la creación, la recreación, la imitación, la intertextualidad*, incluso *el silencio*; junto con su curiosidad, su encanto o su indiferencia son evidencias de las condiciones para acceder al libro y, a su vez, disfrutar de sus historias para que la lectura sea un placer, un querer ser en aras de la formación de un lector crítico y no un deber ser o un contenido programático más, como sucede en la mayoría de los centros educativos.

De acuerdo con lo anterior, se debe replantear el papel que desempeña el «Centro de socialización y sana convivencia» para la administración municipal o el salón, como lo denominan los trabajadores y niños de la plaza. La administración lo concibe como un lugar para combatir el trabajo infantil y los comerciantes lo perciben como un espacio que les retribuye en algo por su pago de impuestos o arriendo, mas no como un sitio donde convergen saberes y experiencias que pueden ser aprovechadas para promover la lectura de la literatura como una práctica posibilitadora de reflexión del ser humano desde las dimensiones emocional, cognitiva, subjetiva y experiencial en pro, por ejemplo, replantear las relaciones hostiles tanto entre los adultos como entre los niños, en la plaza.

Además de ello, es indispensable que el Salón se perciba y se sienta como propio, inherente a la comunidad para que su existencia sea producto de la apropiación y sentido de pertenencia, especialmente, de los trabajadores de la plaza para que su funcionamiento no dependa de terceros; en ese sentido, que haya resultados a corto, mediano y largo plazo. Mejor aún, que tanto la administración como los placeros se apropien de él como tesis y antítesis en busca de una síntesis donde converjan y diverjan dos polos antagónicos para dialogar y cooperar mutuamente.

En ese mismo sentido, *oficio, lugar, hora y producto*, son variables que abren un camino para comprender el contexto de la plaza y sus integrantes, principalmente, los adultos vendedores en relación con la lectura que posibilitaron comprender del por qué «no leen» según su contexto espacial, temporal, su trabajo y lo que venden. Por ejemplo, las horas muertas o de improductividad pueden ser un detonante para establecer nuevas prácticas lectoras, junto con el acceso a material bibliográfico variado, como el libro álbum por su interrelación (no siempre es así) entre palabras e imágenes, pues prácticamente, en la plaza circulan otros textos como los

periódicos, los carteles publicitarios o las revistas de catálogo que tiene características similares, pero con intenciones particulares.

La indagación por las trayectorias biográficas, relaciones y prácticas lectoras que han tenido los adultos con sus niños de la plaza son una base para el desarrollo del trabajo de promoción y animación de la lectura. Sin embargo, la selección de obras es un proceso complejo, que exploramos en los fragmentos de las trayectorias de vida desde el contexto familiar, escolar e individual, ya que permitieron tener una aproximación sobre las prácticas lectoras con base en sus preferencias, gustos, saberes previos en relación con el potencial que representa la comunidad interpretativa como los niños y los adultos. Igualmente, los elementos paratextuales, intraliterarios e intertextuales de la obra permitieron -en compañía del mediador como posibilitador de puentes de comunicación entre la obra y el lector-, la elección del libro álbum para ampliar los niveles de disfrute y enriquecimiento de las experiencias literarias de los niños del salón.

La mujer juega un papel protagónico como mediadora con los niños de la plaza para la formación del sujeto lector, pues ella lo enriquece con sus historias literarias orales -aunque su perspectiva, en primera instancia, sea educativa y moralizante-, ya que estas potencian la construcción de un ser sensible ante el mundo para la formación del lector en marcha, autónomo y crítico. Un aspecto que puede determinar la permanencia, vigencia y transformación de esas historias orales depende de los niveles de socialización que hace su portador y los niveles de importancia que las historias orales representen para la formación de los niños.

Las prácticas pedagógicas que tienen como resultado mediar la lectura de la literatura como un ejercicio educativo, didáctico y moralizante son producto de la carencia de reflexiones teóricas y metodológicas de los docentes. Es menester replantear estas concepciones para transformar la práctica pedagógica para que no caiga en esas perspectivas sesgadas permeadas por prejuicios y la falta de trabajo intelectual que exige el ejercicio mediador de la lectura como docente, individuo o institución. Una posibilidad para reorientar esas concepciones de la mediación de la lectura de la literatura es la Educación Popular como un paradigma que plantea que el proceso educativo tanto en ámbitos formales como no formales es un acto político que busca transformar las prácticas pedagógicas en relación con el contexto.

El libro álbum es una de las manifestaciones artísticas de la literatura, útil por su interdependencia entre las palabras y las imágenes, por su aparente sutileza y su complejidad,

como arte para el trabajo de promoción de lectura con comunidades que no tienen esta práctica como prioridad sino como un ejercicio de ocio, circunstancial o esporádico por sus condiciones sociales y culturales. Es un potencial artístico que sirve como detonante para la formación del lector y para la alfabetización visual, que no es una práctica común en los trabajos de promoción de lectura en espacios informales como la plaza, incluso ni siquiera los formales. Su complejidad se materializó en los modos y los resultados de la recepción de esas obras, manifestada por los niños en los ejercicios individuales, colectivos e íntimos de la lectura.

El trabajo recíproco y cooperativo de la relectura del libro álbum, por su combinación entre los dos códigos: la palabra y la imagen, entre los involucrados –lector, obra, autor y mediador-, son características y estrategias pedagógicas que permiten el goce del texto, su comprensión y la construcción de sentido de los niños a partir de sus conocimientos previos en aras de hacer aproximaciones interpretativas desde las mismas obras e intertextualmente, con el ánimo de potenciar y enriquecer el capital cultural de los participantes, principalmente, el del lector para formar, reformar y transformar el lector crítico en espacios informales como el de la plaza de mercado del sur de Tunja.

## Referencias

- Alcaldía de Tunja, Desarrollo. (2015). Archivo plaza del Sur.
- Alfonzo, N. & Pérez, E. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12, (42) 455-460. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569005>
- Altamirano Flores, F. (enero-junio de 2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171.
- Álvarez, D., Giraldo, Y., Gómez, M., Guerra, L., Ocampo, N. y Melgar, L. (2009). Representaciones bibliotecarias sobre la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura en Medellín, Colombia. *BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 23 (49), 197-240.
- Álvarez, A. (1995) ...Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Magisterio.
- Andruetto, M. (2010). *La lectura, otra revolución*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2004). *La lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bahloul, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los 'poco lectores'*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1972). *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*. En *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle (N. de Conover, trad.).
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot: Bogotá.
- Bibliomula. (20 de febrero de 2017). Proyecto bibliomulas en Mérida [entrada en blog] Recuperado de <http://bibliomulamerida.blogspot.com.br/p/amigos-queremos-invitarlos-que-hagan.html>
- Biblioteca Mariamulata Lectora. (6 de junio de 2015). Quién es quién [Entrada en blog]. Recuperado de <http://librosvivos.blogspot.com.br/2015/06/biblioteca-mariamulata-lectora.html>
- Biblioteca Patiño Roselli (25 de agosto de 2017). Preguntas-frecuentes. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaa/preguntas-frecuentes>
- Biblioteca Popular del Barrio La Paz. (30 de marzo de 2015). Archivos de la categoría: 'Lectura'. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de Proyecto de articulación: Biblioteca, Escuela y Comunidad: <https://biblopaz.wordpress.com/category/agenda-cultural/lectura/>
- Bolívar Calixto, C.P., & Gordo Contreras, A. (julio-diciembre de 2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-211.
- Bourdieu, P.; Chartier, R. (1985). *La lectura: una práctica cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. (Trad. R. Silva.) *Revista Sociedad y Economía*, (4) 161-175. Recuperado de <http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>



- Brandão, C. (2006). *¿O qué é la educação popular?* Sao Pablo: Editora brasilense
- Cárdenas Puyo, N., & Suarique Gutiérrez, E. (2010). *La Bilioteca Comunitaria gestora de red social*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte : Fundación Gilberto Alzate Avendaño.
- Centro Transdisciplinario Poesía y Trayecto A. C., (21 de febrero de 2017). *La caravana del diablo*. Recuperado el 21 de febrero de 2017 de: <http://www.poesiaytrayecto.com/p/la-caravana-del-diablo.html>
- Colectivo de Mujeres Matagalpa. (2011). *Alfabetización*. Recuperado el 28 de febrero de 2015, de Colectivo de Mujeres Matagalpa: <http://cmmmatagalpaorg.net/index.php/educacion/alfabetizacion>
- Colombia aprende. (8 de febrero de 2012). *Pasto educa más 2011*. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de Colombia aprende, la red del conocimiento: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-296643.html>
- Colombiaco (26 de noviembre de 2014). *La literatura se mueve en burro*. Recuperado el 23 de febrero de 2017 de <http://www.colombia.co/esta-es-colombia/cultura/la-literatura-se-mueve-en-burro/>
- COMFABOY. (25 de septiembre de 2015). *Colegios*. Recuperado el 30 de enero de 2015 de <http://www.comfaboy.org/zoo/colegios>
- Cornejo-Polar, A. (julio-diciembre de 1996). *Una heterogeneidad no dialéctica: Sujeto y discurso migrantes en el Perú Moderno*. *Revista Iberoamericana*, LXII(176-177), 837-844.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010).
- Donnat, O. (2014). *Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método*. En B. Lahire, *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (H. García, Trad., págs. 59-84). España: Gesida S. A.
- El Espectador. (30 de marzo de 2014). *Adbías Vargas y su «Carreta biblioteca»*. Recuperado el 26 de enero de 2017 de *El espectador*: <http://www.elespectador.com/entretenimiento/unchatcon/abdias-vargas-y-su-carreta-biblioteca-articulo-483878>
- Escobar Guerrero, M., & Valera Barraza, H. (1997). *Introducción*. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Bogotá: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Andrómeda s. a.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2003). *EL GRITO manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freja de la hoz, A. (2012). *Romances, coplas y décimas en el Pacífico y el Caribe colombiano: poética de una literatura oral en Colombia*. Tesis inédita de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6612/1/adrianfaridfrejadelahoz.2012.pdf>
- Fundalectura. (2013). *Convenio 1510 de 2011- Celebrado entre el Instituto para la Economía Social -ipes- y fundalectura*. Bogotá.

- Fundalectura. (2017). Plazas de mercado. Recuperado el 04 de febrero de 2017, de Fundalectura: <http://www.fundalectura.org/?module=proyecto&ms=39>
- García-Dussán, É. (enero-junio de 2016). Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura. *La Palabra*, (28), 141-154.
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Higuera Guarín, G.Y. (enero-junio de 2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-199.
- I.letrada (2017). La carreta biblioteca. Recuperado el 27 de enero de 2017, de i.letrada: [http://i.letrada.co/n6/la\\_red.html](http://i.letrada.co/n6/la_red.html)
- Jurado, F. (2004). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector
- Jurado, F. (s.f.). La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. *Ruta Maestra* 9. 18-24 Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/>
- Jurado, F.; y Acosta C. (2011). El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras. Bogotá: Kimpres Ediciones.
- Jurado, F. & Acosta, C. (2011). El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lucio A., R. (2010). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 38-56. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5675/5095>
- Maen, P. (2012). *La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico*. Mérida: Publicaciones vicerrectorado académico CODEPRE.
- Marantz, K. (1999). «Con estas luces». El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Eds. Juan Ignacio Muñoz-Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Pparapara Clave. Caracas: Banco del libro.
- Neill, A. (1973). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación*. (F. Torner, Trad.) México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Poesía y Trayecto. (2014). *Lleve sus poemas x kilo y calientitos: niñ@s poetas del barrio y mercado de la merced*. México: Colección Palabras Poderosas: Vidas Hermosas.
- Revista Semana. (06 de agosto de 2013). Los libros que luchan contra las armas. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de *Semana.com*: <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-libros-luchan-contra-armas/353238-3>
- Reyes , Y. (2015). A los lectores... En R. Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos* (M. Azaola, Trad.). Bogotá: Alfaguara Infantil.

- Robledo, B. (2010). El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura. Bogotá: Norma.
- Silvia-Díaz, M. (2005). Libros que enseñan a leer: álbumes ficcionales y conocimiento literario. (Tesis de doctorado dirigida por Teresa Colomer) Barcelona: Juventud.
- Solidaridad por Colombia Antioquia. (2014). Fundación Solidaridad por Colombia. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://www.solidaridadporcolombiaantioquia.org/cico-trece-de-noviembre/#>
- Streck, Danilo y Esteban, Maria Teresa (2013), Educação popular. Lugar de construção coletiva. Petrópolis, Editora Vozes
- Tavares de Barros, J. (2009). Una experiencia de Fe y Alegría en Brasil. En L. Carrasco, Bibliotecas comunitarias. Santo Domingo: Corripio.
- Torres Carrillo, A. (2013). La educación popular como práctica política y pedagógica emancipadora. En D. Streck, & M. T. Esteban, Educação popular lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (25 de julio de 2016). Sistema de Bibliotecas UPTC. Listado de Bibliotecas UPTC. Recuperado el 30 de enero de 2017 de [http://www.uptc.edu.co/servicios/sistema\\_bibliotecas/bibliotecas/bpubjuanv](http://www.uptc.edu.co/servicios/sistema_bibliotecas/bibliotecas/bpubjuanv)
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. Enunciación, 19(2), 333-345.
- Yepes Osorio, L. (2004). La promoción de la lectura: Conceptos, materiales y autores. Medellín: Comfenaldo.

**Anexos**

**Anexo 1**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Encuesta para los niños**

**Objetivo:** Hacer inventario del material bibliográfico del «Centro de socialización y sana convivencia» de la plaza de mercado del sur de Tunja con algunos de los niños que asisten al lugar. Además, indagar por sus gustos, preferencias y experiencias con la lectura en la escuela y su familia.

**Actividad:** Diligencia el siguiente formato con libros de la biblioteca del salón.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_

No.	Título	Autor (a)	Año	Editorial	Estado físico		¿Lo has leído o te lo han leído? Sí o No	
					Buen ☺	dañad ☹	Sí	No
1					☺	☹	Sí	No
2					☺	☹	Sí	No
3					☺	☹	Sí	No
4					☺	☹	Sí	No
5					☺	☹	Sí	No
6					☺	☹	Sí	No
7					☺	☹	Sí	No
8					☺	☹	Sí	No
9					☺	☹	Sí	No

### Ahora responde las siguientes preguntas

1. Si has leído o te han leído alguno(s) de los libros que anotaste en el cuadro:

¿Cuál(es) te gustaría volver a leer?, anótalos

---

¿Por qué te gustaría leerl(os) otra vez?

---

Si no has leído ninguno de los libros de la lista, ¿cuál(es) te gustaría leer o que te lean?, ¿por qué?

---

¿No te interesaría leer ninguno de los libros de la lista? Dinos por qué.

---



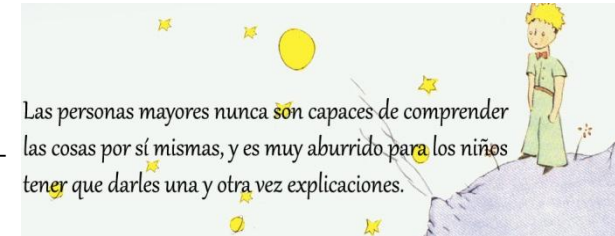
---

En tu escuela o en tu hogar, ¿qué te han leído?, ¿qué te gusta leer?, ¿qué te gustaría que te leyeran?

---



---





## Anexo 3

NOMBRES Y APELLIDOS	EDAD	IE	GRADO	NOMBRE DE FAMILIAR O ACUDIENTE	CELULAR	DIRECCIÓN
Karol Vanesa Jiménez Panqueva	10	Libertador Simón Bolívar	4	Sandra Liliana Panqueva Suarez (Madre)	314216244	Cll 9 No.13-31 San Carlos
Samuel Felipe Ochoa Martínez	9			Ana Cecilia Martínez (Abuela)	3202373141	Cra 47 Sur No. 121-04 San Francisco
Laura Alejandra Puerto Martínez	6					
Jairo Esteban Vargas Avendaño	11	LSB	6	Lucia Esperanza Vargas Avendaño (Madre)	3213718684	Cra 13 No. 7-69 San Carlos
Anderson Manuel Hernández Vargas	6	LSB				
Karen Cortez Vargas	10	INEM	5	Blanca Vargas (Madre)	3108500783	Cll 5 No. 14-48 Apto. 3 Libertador
David Felipe Cortez Vargas	7	INEM				
Mayra Gineth Cortez Vargas	5	INEM				
Sergio Rodríguez Cortez	5			Linda Cortez (Madre)	3125860446	Cll 5 No. 14-48 Apto 1 Libertador
María Fernanda Chivata Bautista	7	LSB	3	María Ester Bautista (Madre)	3145780183	San Francisco
Luis Fernando Chivata Bautista	6	LSB	1	Luz María (Abuela de los niños)		
José De Jesús Torres Gutiérrez	10	LSB	4	Flor Miriam Gutiérrez (Madre)	3209867000	Torre 8B Apto 201 Antonia Santos
Paula Alejandra Cardona Mendoza	7	LSB	2	Claudia Patricia Mendoza (Madre y Tía)	3118959048	Cll 7 Sur No. 12-132 San Carlos
Maicol Leandro Salazar	7					
Marlon David Salazar	6					
María Alejandra Ramírez Casteblanco	7	LSB		Nelly Ramírez Casteblanco (Madre)	3204376539	Cll 2 No. 15-22 La Trinidad
Brayan Estiven Quintero Marín	9	LSB		Leticia Marín (Madre) Luis Quintero (papá)	3133291450	Cll 7 No. 14-52 Sur San Carlos
Diego Buitrago Fonseca	6	LSB	1	Susana Fonseca	3202579983	Torre 8 Apto 204 Antonia Santos
Caren Juliana Bohórquez García	8	LSB	Preescolar	Oliva García (Madre)	3132412647	Cll 8 No. 14-69 Sur San Carlos
Paula Alejandra Bohórquez García	5	LSB				
Deisy Katherine Mayordomo Betancourt	5	LSB	Preescolar	Ana Rosa Betancourt	3138730302	Cll 2 No. 10-07 Ciudad Jardín
María Alejandra Mayordomo B.	10	LSB	3			
Angie Carolina Caro Maldonado	10	Emiliani		María Maldonado	3144585798	Ciudad Jardín
Andrés Felipe Caro Maldonado	11	Emiliani				

## Anexo 4

### Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Maestría en literatura Entrevista

La presente encuesta tiene como **Objetivo**: Indagar sobre la relación y concepciones que tienen sobre la lectura los familiares de algunos de los niños que acuden regularmente al espacio «Centro de socialización y sana convivencia» de la plaza de mercado del sur de Tunja. Además, se busca recoger información sobre las condiciones socioeconómicas y culturales de los familiares responsables de los niños. **La información proporcionada por usted será usada de manera confidencial para los fines pertinentes de la investigación.**

Lo anterior, sirve como soporte para la construcción de una propuesta de promoción y animación a la lectura de textos literarios que tiene como fin fortalecer el «Centro de socialización y sana convivencia» para mejorar el gusto por la lectura y su importancia en la formación integral de los niños y familiares de la plaza de mercado del sur. El propósito es enriquecer personal, académica y socialmente a los niños.

La entrevista consta de tres partes: primero, los aspectos socioeconómicos y la relación de los entrevistados con la plaza de mercado del sur de Tunja; segundo, su relación con la lectura tanto desde una perspectiva institucional (la escuela); familiar e individual; por último, las concepciones que tienen del «Centro de socialización y sana convivencia».

#### Entrevista semiestructurada

##### 1. Datos personales

- a. Nombre: \_\_\_\_\_
- b. Edad: \_\_\_\_\_
- c. Lugar de origen: \_\_\_\_\_ Rural: \_\_\_\_\_ Urbano: \_\_\_\_\_
- d. Estado conyugal: \_\_\_\_\_
- e. Su núcleo familiar está compuesto por cuántas personas: \_\_\_\_\_  
Entre ellas: \_\_\_\_\_
- f. ¿Qué hace su compañero sentimental?, ¿qué hacen sus familiares?
- d. ¿Cuánto tiempo hace que está radicado en Tunja? \_\_\_\_\_
- e. En qué barrio vive \_\_\_\_\_
- f. ¿Cuál es la razón de su estadía en esta ciudad y no otra? \_\_\_\_\_



- g. ¿Cuál es su oficio o profesión? \_\_\_\_\_
- h. ¿Por qué ese oficio y no otro? \_\_\_\_\_
- i. Qué tan importante es para usted que los niños colaboren en el trabajo que usted desempeña?  
Por qué.
- j. Usted está afiliado al SISBEN, recuerda cuál es el puntaje que tiene: \_\_\_\_\_
- k. ¿Los ingresos económicos que tiene en la plaza, le alcanzan para el sustento de su familia?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- l. ¿Trabaja en otro lugar o en algún otro oficio para el sustento diario suyo y de su familia?
- m. De acuerdo con el lugar donde reside actualmente, ¿su estrato socioeconómico es? \_\_\_\_\_

### **Percepciones sobre la plaza**

- n. ¿Aproximadamente cuánto tiempo hace que trabaja en la plaza? \_\_\_\_\_
- o. Usted como integrante de la plaza ¿Cómo la recuerda, cómo era recién comenzó a frecuentarla?, ¿cómo percibe la plaza actualmente?, ¿qué tanto se ha transformado?, ¿qué tanto ha cambiado la plaza en infraestructura y administración?
- p. ¿Recuerda algún evento importante que haya sucedido en la plaza que generó transformaciones significativas en la comunidad?
- q. ¿Qué historias, mitos, leyendas se tejen alrededor de la plaza? Historias de espantos, almas en pena, lugares donde asustan...
- r. Usted como integrante de la plaza ¿cómo la ve a futuro?
- s. Así como sus familiares, su trabajo, su vida tienen una razón de ser para usted, ¿qué significa la plaza para usted?
- t. De los comerciantes que integran la plaza, quiénes serían los que tienen mayores comodidades económicas, de una escala de uno a diez, ¿en cuál se ubicaría?, por qué.
- u. Usted cree que su gente tiene problemas sociales, culturales o económicos?, ¿cuáles?, ¿por qué cree que existen esos problemas?, ¿se siente afectado por esos problemas?
- v. Usted como una persona reconocida, emprendedora y guerrera ¿cómo cree que contribuye para superar esas problemáticas sociales?
- w. Usted que tiene tanta experiencia ¿cuál cree que puede ser una manera para superar esas problemáticas de la comunidad de la plaza?
- x. ¿Hay organizaciones sociales como sindicatos, fundaciones o cooperativas dentro de la plaza? ¿ha estado afiliada de alguna manera a alguna de esas organizaciones sociales?, ¿en qué medida eso le ha contribuido para el mejoramiento de sus condiciones sociales como trabajador de la plaza?
- y. ¿Cuáles cree que son los espacios de ocio, relajamiento o descanso que se generan en la plaza?
- z. La administración de la plaza genera algunos espacios de encuentro para discutir, descansar o celebrar alguna eventualidad en la plaza.
- aa. ¿Qué cree que le hace falta a la plaza para que haya una mejor armonía, para que haya mejores condiciones sociales, económicas y culturales entre sus integrantes? Por ejemplo, ¿qué hace falta que tenga la plaza para los niños que vienen regularmente al lugar?

## 2. Relación con la lectura

- a. ¿Cuál es su nivel de escolaridad? \_\_\_\_\_
- b. ¿Estudia actualmente? Sí \_\_\_ No \_\_\_ Por qué \_\_\_\_\_
- c. ¿Aproximadamente cuánto tiempo hace que no va a la escuela? \_\_\_\_\_
- d. En el transcurso de sus años de vida ¿cuál ha sido su relación con la lectura? \_\_\_\_\_
- e. ¿Suele leer? Sí \_\_\_ No \_\_\_ Por qué ¿Con qué frecuencia suele hacerlo? \_\_\_\_\_
- f. ¿Qué tipo de documentos lee (revistas, periódicos, libros)? \_\_\_\_\_
- g. ¿Cómo fue la relación con sus padres respecto de la escuela y la lectura? \_\_\_\_\_
- h. ¿Qué recuerda que le hayan leído sus maestros, sus familiares o sus amigos?, ¿podría recordarlo y narrarlo?, ¿? \_\_\_\_\_
- i. Usted me decía que proviene de \_\_\_\_\_ ¿recuerda alguna historia oral que le hayan compartido (enseñado) sus familiares o amigos en su infancia?, ¿esas historias se las enseña a su hijo(a)?, ¿por qué?
- j. ¿Qué historia oral o escrita recuerda que deberían saber y aprender los niños? ¿por qué?
- k. ¿Para usted, qué es leer o qué significa la lectura? \_\_\_\_\_
- l. ¿Cómo es su relación con su hijo(a) en cuanto a la lectura?; es decir, suele leerle o motiva para que el cultive ese hábito. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- m. ¿Sabe historias de narración oral que recuerde?, ¿cuál(es)?, ¿de quién las aprendió?, ¿ha compartido esas historias con sus niños?, ¿cuáles?, ¿por qué cree que aún están en su memoria?, ¿los niños se interesan por saber esas historias? \_\_\_\_\_
- n. ¿En su familia tiene una biblioteca personal o familiar para el niño? Sí \_ No\_\_ Por qué \_\_\_\_\_
- o. Recuerda qué libros o tipos de textos contiene esa biblioteca. \_\_\_\_\_
- p. ¿Por qué tiene a su hijo(a) en la escuela?
- q. ¿le suele ayudar a su hijo en los deberes o tareas para la escuela?, de qué áreas.
- r. ¿Cuál es la relación de su hijo con la lectura?, ¿le gusta o no?, ¿usted suele leerle?
- s. ¿Cuáles son sus expectativas al motivar que su hijo(a) vaya a la escuela?
- t. Qué hacen los niños en su tiempo libre. Cómo notas

## 3. Imaginarios sobre el «Centro de socialización y sana convivencia».

- a. Sabe en qué consiste o para qué está el espacio «Centro de socialización y sana convivencia».
- b. Por qué envía a su niño al «Centro de socialización y sana convivencia». \_\_\_\_\_
- c. Conversa con su hijo(a) sobre las actividades que realiza en el “Centro de socialización y sana convivencia”. \_\_\_\_\_
- d. ¿Estaría dispuesto a participar en algunos «Talleres literarios» para reforzar el proceso del gusto por la lectura de los niños? Sí \_\_\_ No \_\_\_ Por qué \_\_\_\_\_
- e. A manera de cierre le pido al encuestado que exprese (dibuje, relacione, describan) la imagen que tenga sobre el libro o sobre la experiencia de leer. Les facilito los materiales para que lo hagan como deseen.

