

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Alzate-Alzate, N. A. (2025). Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 76-95). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.5>

Capítulo 5.

Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana¹

Natalia Andrea Alzate-Alzate*

¹ Capítulo resultado de investigación

Este capítulo de libro reúne reflexiones desarrolladas en dos investigaciones, el proyecto de *Artesano de palabras: narrativas emergentes en torno a la lectura de libros álbum para la promoción de la escritura*, finalizado en el 2022 y el proyecto *Promoción de la lectura en contextos escolares rurales* que se encuentra en curso. Ambos financiados por la Universidad Católica Luis Amigó.

* Doctora en Literatura, coordinadora de la línea Didáctica de las lenguas del Doctorado en Educación, miembro del grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: natalia.alzateal@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>

Introducción

A partir de la agenda que los objetivos de desarrollo sostenible han marcado para Latinoamérica, el contexto organizativo de las instituciones escolares se ha convertido en foco de análisis. Según lo estipulado para el 2030, en temas de educación, se espera que la totalidad de niñas y niños completen los grados de enseñanza, en un sistema educativo que deberá ser gratuito y de calidad; lo que obliga a los países a poner su atención en los contextos escolares, en su capacidad de cobertura y en la gestión eficaz de los procesos que tienen a su cargo.

En el campo de las ciencias sociales, el estudio sobre las organizaciones escolares marca una línea de investigación necesaria que revisa constantemente la función que cumple en la sociedad. Sin embargo, la relevancia en las agendas políticas acentúa su importancia en términos de impacto en la economía de los países. Castoriadis (2013) llama la atención sobre esta visión funcionalista, necesaria, en la medida en que abarca “unas funciones vitales, sin las cuales la existencia de una sociedad es inconcebible” (p. 185), pero problemática en tanto puede pretender “que las sociedades se reduzcan a esto” (p. 185); es decir que solo se reconozcan a partir del impacto económico que las instituciones representan.

El cuestionamiento de esta visión funcionalista, para Castoriadis (2013), es importante porque muestra el vacío cuando se pretende ir más allá de las necesidades biológicas. Esto implica que la institución puede estructurarse a partir de principios organizativos que respondan a funciones vitales, tales como la alimentación y la salud física, y desde allí diseñar y promover acciones asistenciales que mantengan con vida a sus individuos y tengan impacto en la productividad económica. Sin embargo, el foco en este tipo de acciones incrementa el riesgo de desatender la dimensión simbólica de lo social, pasando por alto la construcción histórica del sujeto en comunidad; lo que apunta a una mirada reduccionista que acentúa el valor de la vida en términos biológicos, en menoscabo del sentido de bienestar y la idea de vida digna.

Teniendo en cuenta lo anterior, y atendiendo al ODS 4 que apunta a la educación de calidad y reducción de las desigualdades, este texto se propone como una reflexión a una categoría simbólica de lo organizativo-institucional, a partir de una mirada crítica a las apuestas políticas en materia de promoción de la lectura en las escuelas, con la intención final de comprender el lugar que ocupa la infancia en dichas apuestas. El tema planteado apunta a una reflexión teórica que se circunscribe al campo de las ciencias

sociales y retoma elementos de los estudios sociales de infancia para plantear una discusión reflexiva en el marco de las actuaciones políticas en materia de lectura que se ha diseñado para la población infantil.

El supuesto en esta idea es que la lectura se posiciona en la actualidad como una plataforma política que empodera democráticamente a las sociedades y las dota de habilidades para impugnar y resignificar sus vías de desarrollo. Esto es susceptible de reflexionar porque, aunque la lectura desde la perspectiva de experiencias socializadoras en la institución escolar tiene como fin el acercamiento al texto literario en la escuela, y da cuenta de un ejercicio social e históricamente situado (Larrosa, 2003), su implementación ha sido a través de una imposición con finalidades académicas que reduce el ejercicio de lectura a una herramienta para superar pruebas escolares, o mostrar resultados en términos de competitividad. Detrás de dicha imposición, lo que subyace, a su vez, es una concepción de la infancia anclada a visiones clásicas que imaginan a la niñez como objeto de intervención y asistencia, mas no como la naturaleza de sujetos sociales capaces de ejercer sus derechos y posicionarse en tanto agentes activos (Liebel, 2021).

En este sentido, este texto se estructura en tres momentos: primero, un referente conceptual que revisa el papel preponderante del concepto capacidad de agencia y su relación con las prácticas de lectura en contextos escolares, dado que ayuda a problematizar la idea de un sujeto receptor de políticas asistenciales, y da paso a pensar las posibilidades de acción (Alanen, 2000) de un sujeto niño capaz de incidir en su realidad inmediata; segundo, la aproximación metodológica enunciada como un trabajo teórico a partir de una apuesta hermenéutica, que hace posible poner en diálogo el tema de los ODS con la promoción de la lectura como tema en la agenda política de los países; y tercero, una reflexión que articula el lugar de la infancia con la forma como se ha venido gestando en el país la promoción de la lectura y, con ello, la idea de niños lectores.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se estructura en tres apartados. El primero revisa la idea de infancia mediante un constructo teórico a partir del cual se desprenden imaginarios de niños y niñas que serán objeto de las políticas diseñadas por el estado. El segundo sitúa la emergencia de la niñez lectora como una forma de posicionar la capacidad de agencia. El tercero enuncia el lugar que en este trabajo se le quiere dar a la lectura, desde la perspectiva de trayectoria, específicamente cuando se habla de la lectura literaria en contextos escolares.

La niñez: entre la capacidad de agencia y el imaginario de lo deseable

Para situar la capacidad de agencia en los estudios de infancia contemporáneos (Pavez-Soto, 2019, 2012; Qvortrup, 1997; Voltarelli et al., 2018), y con ello aludir a niños y niñas en tanto actores sociales (Llobet, 2012; Mantilla, 2020), ubicada en lugares diversos desde los que se busca y se trabaja por su lugar como sujetos dentro de la sociedad, es necesario reconocer un devenir en la configuración histórica, atribuida a la infancia como categoría sociocultural; en un principio pensada en términos universales como un descubrimiento ubicado en Europa y Estados Unidos (Ariès, 1987, DeMause, 1982, Heywood, 2001), debatido después por la historiografía latinoamericana (Pollock, 1990; Alcubierre, 2010; Del Castillo, 2006; Sosensky & Jackson, 2012).

La aproximación universalista, que sitúa el origen de la infancia asociada a un sentimiento, descubierto puntualmente en Europa, se consolida mediante una noción ilustrada que durante los siglos VIII y XIX gestó un vínculo particular entre la medicina y las relaciones familiares, al que luego se unió la pedagogía con campañas moralizantes con la consigna de proteger la inocencia de los pequeños y formar ciudadanos ejemplares, futuros hombres que pudieran encarnar los valores que la sociedad consideraba deseables. La razón ilustrada logró ser una antesala propicia para el despertar psicológico, médico, pedagógico y social que se terminó de gestar en el siglo XIX (Rousseau, 2011).

Esto fue posible gracias a un proceso previo de reflexión y debates, en el cual diversos pensadores del siglo de las luces hicieron su aporte. Uno de los más influyentes respecto al tema de la infancia fue Rousseau (2011). Sus propuestas a través de su libro más reconocido, *Emilio, o de la Educación*, lograron un cambio en el pensamiento de la época acerca de la educación y lo convirtieron en un referente obligado en esta área. Sus postulados sobre la niñez se convirtieron en paradigmas pedagógicos que guiaron la idea de infancia en los siglos posteriores, permeando las prácticas de cuidado y el sistema educativo moderno tanto en Europa como en América Latina.

El sistema educativo moderno fue importante para marcar un posible antes y después relacionado con el cuidado de los niños. Su implementación en América terminó por consolidar el sistema educativo como lo conocemos hoy, en el cual se hizo evidente la separación de espacios de socialización entre niños y adultos. Los niños fueron apartados de la calle o de los lugares donde se reunían los adultos y fueron enviados a la escuela como lugar ideal, “y en este camino de diferenciación se les construyó una identidad de la que antes históricamente carecían” (Del Castillo, 2006, p. 20). Una visión tan

aceptada socialmente que logró modificar la idea de infancia en la época y redefinió de manera significativa nuestras percepciones actuales de los niños (Alzate-Piedrahita, 2003).

En la actualidad, dicha visión se relaciona con un supuesto social que ubica a los niños y las niñas como los que no tienen poder (Bustelo, 2007), y por tanto, receptores pasivos “de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta” (Pávez, 2012, p. 85). Esta perspectiva, arraigada en la sociedad, dio paso a imaginarios de niñeces deseables para la cultura; es decir, buenos ciudadanos, consumidores, futuros adultos que podrían perpetuar un ideal. Y son estos imaginarios de las personas adultas sobre los sujetos infantiles los que suelen guiar la creación de planes, políticas y proyectos en su beneficio.

En otras palabras, es la concepción de infancia que como sociedad construimos la que delinea las acciones que se llevan a cabo en los contextos donde los niños y niñas crecen y se desarrollan. A esto se suma que los imaginarios sociales también responden a segmentaciones, gradaciones o degradaciones que se aplican al ser humano para establecer el estatus que ocupan en la escala de valores sociales, según lo valiosa o productiva que pueda resultar la vida que lleva, y a partir de esto determinar qué tan merecedora es la persona de recibir un trato digno; con lo que se alude a una discusión biopolítica sobre “la vida digna de ser vivida” (Esposito, 2009, p. 144) en la que se atrapa al sujeto infantil, mediante un juicio social dirigido a evaluar lo deseable o indeseable es su existencia.

La dicotomía entre la infancia histórica y la niñez lectora

En este contexto emerge una dicotomía donde se considera que, en contraposición al niño idealizado, existen niños no deseables, en tanto no serán consumidores de cultura ni tendrán la posibilidad de ser los futuros adultos que la nación necesita; “niños antiemblema”, como los menciona Edelman (2014), que suelen estar ubicados en los márgenes de la sociedad, y que por diversas situaciones de vulnerabilidad quedan por fuera de marcos de reconocimiento teóricos, sociales y políticos; por ejemplo, los que habitan las zonas rurales o aquellos que están ubicados en barrios periféricos de la ciudad afectados por la pobreza y la violencia; también niños de la calle, huérfanos, migrantes, desplazados, exiliados, indígenas y queer (Bustelo, 2007; Castillo, 2015). Nos referimos

aquí a niños y niñas que reclaman otras formas de conceptualizar la infancia y, por tanto, un cambio paradigmático en las actuaciones de los adultos y en las propuestas y planes diseñados para su beneficio.

Lo expresado hasta aquí habla de un devenir conceptual que aúna lo histórico y lo social sobre la niñez, entendido como un desencadenante de discusiones y una antecámara en la construcción de un pensamiento propio, situado en el centro y sur del continente americano, donde la infancia aparece como un fenómeno que le da cabida a la singularidad en la que emerge la pluralidad de las infancias y le da lugar a las niñas y los niños como sujetos sociales. De esta manera, el cambio en el paradigma evidencia una ampliación de ofertas políticas dirigidas a la niñez que nos obliga como investigadores a reflexionar, desde una perspectiva crítica, el lugar que las infancias están ocupando en la agenda del país y el rol que las actuaciones adultas, a través de las políticas que se implementan, están desempeñando en este proyecto de nación.

En este orden de ideas, se sitúan las posibilidades que la promoción de la lectura ofrece en la perspectiva de pensar, problematizar y tensionar la capacidad de agencia de la niñez. Y eso es importante porque, aunque los países han destinado esfuerzos económicos para fortalecer planes, políticas, proyectos en materia de lectura que permeen el contexto familiar y escolar, su aplicación en las instituciones escolares está atravesada aún por el imaginario de un niño receptor pasivo de dichas políticas. Lo que termina reduciendo el potencial de la lectura en la escuela a meras actividades de memorización de textos escolares para preparación de pruebas estandarizadas, mediante ejercicios impositivos con finalidades académicas, cuyo único propósito es la adquisición del código y la alfabetización funcional.

En contraposición a esta idea tradicional de la lectura de textos escolares en la escuela, empieza a cobrar protagonismo la lectura literaria, y con ello se establece, además, una diferencia entre lectura de textos escolares y lectura de literatura en contextos escolares. Una categoría importante en el marco de esta reflexión porque pone en tensión las formas en las que los niños y las niñas participan en estas lecturas.

La lectura literaria como trayectoria y posibilidad de agencia

Para analizar la relación entre mediación lectora y capacidad de agencia en la infancia, es necesario situar la lectura en tanto trayectoria. Esta forma de enunciarla permite reconocer que, aunque en la mayoría de los casos es silenciosa, nunca es una actividad pasiva. De Certeau (1979) propone en su libro *La invención de lo cotidiano* la idea de “trayectoria” para hacer referencia a una actividad que supone siempre un peregrinaje; según su perspectiva, quien lee se aventura a la historia como un viajero, que se apropia del texto transformando aquello que el escritor propone como forma legible de escritura, en un acto memorable que dialoga con su subjetividad; en este caso la trayectoria evoca “un movimiento temporal en el espacio, es decir, la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos, y no la figura que estos puntos forman en un lugar supuestamente sincrónico o acrónico” (p. 41).

Quien lee se apropia del libro de maneras inesperadas, encuentra significados que no habían sido pensados por el autor, produce nuevos sentidos; otras formas de comprensión que hacen de los soportes literarios ventanas de comunicación hacia dimensiones sensibles y estéticas de las que emergen, necesariamente, nuevas narrativas, tejidas ahora con otros incidentes críticos diferentes a los que dieron origen a la obra.

Leer será también una acción abierta a nuevas narrativas, una condición humana que, en palabras de Mèlich (2020):

Supone pensar lo humano desde lo inhóspito, desde lo indomable, porque uno lee, pero también es leído, y es en ese juego de lecturas, en ese conflicto, donde descubre de repente que hay algo en la existencia que no está en su sitio. (p. 192)

Esta categoría es compleja porque se enfrenta a una visión dicotómica. Por un lado, están las investigaciones recientes que hablan del papel protagónico que la promoción de la lectura literaria tiene en el aprendizaje y también con relación al lugar de los maestros como mediadores de lectura (Veliz et al., 2021; Melo et al., 2021; Mardones et al., 2020; Rivera & Parrado, 2022; González et al., 2022); pero de otro lado, en los contextos escolares se mantienen, como ya se dijo, estrategias para dinamizar la lectura mediadas por ejercicios impositivos, con la finalidad de aprender el código escrito y lograr la alfabetización funcional (Dueñas et al., 2014; Munita, 2014; García et al., 2018; Zamudio & Vega, 2018; Blasco et al., 2019, Restrepo et al., 2022).

En este sentido, la lectura como trayectoria invita a pensar las acciones situadas social e históricamente, estableciendo las diferencias a las que se alude en este texto entre lectura de textos escolares y lectura literaria en contextos escolares; esto como una antesala para pensar las prácticas de lectura literaria en los contextos escolares y las formas en las que los niños y las niñas participan en estas lecturas, con el fin de tensionar teóricamente el concepto *capacidad de agencia* en la infancia en los planes de lectura nacionales y locales.

Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, que permite al investigador el uso de diferentes métodos, es decir, hacer un “acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darles sentido o interpretar los fenómenos con base en los significados que las personas les otorgan” (Álvarez, 2014, p. 1).

Se propone un ejercicio de lectura, interpretación y producción textual mediante una investigación documental que favorece el abordaje de textos clásicos y contemporáneos para establecer una relación entre temas atinentes a los objetivos de desarrollo sostenible, puntualmente al ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

Con este interés, en primera instancia se hizo una revisión de los planes diseñados por países latinoamericanos en materia de lectura, y se seleccionaron aquellos que evidencian como interés común la descentralización de la lectura y el libro, el fortalecimiento de la lectura en la población infantil y la articulación con el sector educativo y cultural a través del fomento lector; luego, se profundizó en la operativización de la política en Colombia.

Lo encontrado, se contrastó mediante matrices de análisis categorial, con artículos resultado de investigación de los últimos 10 años, disponibles en bases de datos tales como *Scopus* y *Web of Science*, que abordaban temas relacionados con las prácticas de lectura y la agencia infantil.

Resultados

El resultado de la revisión planteada tiene el propósito de aportar al campo de estudios de la infancia y la lectura, desde dos líneas; la primera, enunciada para pensar el lugar de la lectura en Latinoamérica y en Colombia, en tanto un ideal aún por lograr, que ve en la promoción de la lectura y la literatura una posibilidad para hacerle frente a las desigualdades; la segunda, como un ejemplo de la realidad respecto a las brechas en materia de lectura, y al lugar que se le está dando a los niños cuando se les trata de pensar como lectores.

El lugar de la lectura para hacerle frente a las desigualdades

En Latinoamérica a partir del 2003, en el marco de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Santa Cruz de la Sierra, “los países iberoamericanos comenzaron a reconocer la lectura como un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de los países participantes” (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLAC], 2017, p. 9). Este evento y la unión de los territorios en materia de lectura dieron inicio al Plan Iberoamericano de lectura y a la Red Iberoamericana de responsables de Políticas y Planes de lectura (Redplanes), que tuvo una posterior reactivación en el 2017. Los planes de lectura en Latinoamérica reconocen que la vía para reducir la brecha social es el incremento de la formación lectora.

A continuación, se mencionan algunos de los planes que en Latinoamérica se han sostenido con el interés de fomentar el hábito lector desde la infancia, mediante la dinamización de estrategias que vinculan al sector escolar y que reconocen la lectura como un derecho fundamental.

Tabla 1.
Planes de lectura según países

País	Plan de lectura	Referencia
Argentina	Plan Nacional de lecturas	Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). <i>Plan Nacional de Lecturas</i> . https://planlectura.educ.ar
Brasil	Plan Nacional do Livro e Leitura	Ministério da Cultura & Ministério da Educação. (s.f.). <i>Plano Nacional do Livro e Leitura</i> . https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll
Chile	Plan Nacional de Lectura Aquí se lee	Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (s.f.). <i>Plan Nacional de la Lectura</i> . https://plandelectura.cultura.gob.cl
Colombia	Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares	Ministerio de Educación Nacional. (2021). <i>Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares</i> . https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf
Costa Rica	Estrategia Nacional para el fomento de la lectura y la promoción del libro	Ministerio de Educación Pública. (s.f.). <i>Estrategia Nacional para el Fomento de la Lectura y la Promoción del Libro</i> . https://www.sinabi.go.cr/bibliotecas/ESTRATEGIA%20NACIONAL%20PARA%20EL%20FOMENTO%20DE%20LA%20LECTURA%20CR%202022.pdf
Ecuador	Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra	Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2018). <i>Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra</i> . https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Ecuador_PNL_Jos%C3%A9_de_la_Cuadra.pdf
México	Estrategia Nacional de Lectura	Gobierno de México. (2024). <i>Estrategia nacional de lectura</i> . https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/informe-final-estrategia-nacional-de-lectura
Panamá	Plan Nacional de lectura de Panamá	Ministerio de Educación de Panamá. (2021). <i>Plan Nacional de Lectura 2021-2025</i> . https://guias.meduca.gob.pa/sites/default/files/2023-04/Plan%20Nacional%20de%20Lectura.pdf
Perú	Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. Perú lee	Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). <i>Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas</i> . https://perulee.pe/sites/default/files/Politica_PNLLB.pdf
Uruguay	Programa de Lectura y Educación Lingüística	Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). <i>Plan Nacional de Lectura</i> . https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/lectura

Todos los planes mencionados tienen como punto común el interés en descentralizar el acceso a la cultura a través de estrategias que puedan adaptarse a las necesidades locales; ven la lectura como una posibilidad para reducir las desigualdades, por lo que priorizan el acercamiento de los libros a la niñez en contextos socioeconómicos vulnerables, mediante el aprovechamiento de espacios no convencionales; es decir, lugares que no necesariamente están diseñados para leer, pero que pueden ser usados para tales fines; por ejemplo, parques o plazas públicas.

De ahí también que, en la actualidad, los planes de lectura estén poniendo el énfasis en la inclusión de literatura infantil, como una acción que pretende nutrir el fomento lector en la infancia. Dicho énfasis evidencia un giro paradigmático en la concepción clásica de niñez, puesto que, al seleccionar y distribuir libros dirigidos particularmente a esta población, se le está otorgando el estatus de sujetos lectores.

Las estrategias en este contexto implican una articulación con diferentes asociaciones civiles vinculadas a la lectura, así como también requieren un trabajo mancomunado con el contexto escolar; lo que significa involucrar docentes y bibliotecarios, y mantener capacitaciones activas para el fomento lector, donde las personas interesadas puedan convertirse en mediadores de lectura.

El lugar de la lectura en Colombia

En Colombia, la lectura se considera el “instrumento fundamental para propiciar la equidad, y que se reconozca como un bien cultural que ofrece una de las experiencias humanas más enriquecedoras” (CERLAC, 2017, p. 36); las acciones realizadas por el país han sido tomadas como ejemplo y se han convertido en apoyo para la gestión y el fortalecimiento de los planes lectores en los países vecinos. A través de estas acciones se empezaron a dinamizar mecanismos para ejecutar planes nacionales, leyes del libro y la lectura y programas de fomento lector, entre otras estrategias que, además de fomentar las habilidades lectoras y la oferta cultural de cada país, se preocupan por el desarrollo de “acciones para la reconstrucción del tejido social a través de la lectura” (CERLAC, 2017, p. 10).

El sostenimiento de este plan en el tiempo requiere una dinamización constante orientada por entidades gubernamentales que implementen y apoyen la política, tales como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, y las Secretarías de Educación departamentales y municipales; estas últimas son quienes finalmente ejecutan los proyectos específicos en las regiones y garantizan que la descentralización sea efectiva. También, se requieren las intervenciones de otro tipo de organizaciones a través de las cuales se operativizan las acciones departamentales y locales, por ejemplo, las redes de bibliotecas públicas, las redes de lectura y escritura regionales y las organizaciones no gubernamentales como Fundalectura, o diferentes ONG que, con proyectos complementarios y a través de actividades culturales relacionadas con la lectura, promueven el hábito lector en la comunidad abarcando en ellas la infancia.

Es importante destacar que estas iniciativas y declaraciones sobre el lugar político de la lectura (como criterio para el lugar político de los niños y las niñas) está mediada por la impronta centralista que alimenta una brecha significativa entre las capitales y las subregiones. El Estado piensa los temas de fomento y formación lectora a través de la institucionalidad acerca del libro y la lectura, estructuras administrativas que por lo general son centralizadas a través de los Ministerios de Cultura, a los que se le atribuye el éxito cuando se trata del aumento de estadísticas de lectura nacionales.

Esto genera, a su vez, una inflexión relevante en términos de implementación, pues, por un lado, se diversifican las propuestas locales de acuerdo con sus prácticas y escenas culturales, y por otro, se traduce en desigualdad regional para aquellas zonas que están más alejadas de las ciudades desarrolladas. En este sentido, la política pública se enfrenta a un desafío desde las localidades para revertir el escaso cubrimiento de las poblaciones vulnerables (infancias pobres, desplazadas, migrantes, comunidades indígenas y rurales).

Aunque el interés estatal apunta a educar para hacerle frente a la desigualdad, la forma en la que se ha asumido la alfabetización debe ser problematizada porque centra sus acciones estratégicas en el aprendizaje del código, pero desatiende las potencialidades reales de la educación a través de la cultura; por ejemplo, en este caso, se desatiende el poder emancipador de la lectura. De cara a esta realidad, han sido diseñadas diversas estrategias que tienen la intención de mitigar la brecha respecto al acceso a la cultura, entre estas se encuentra el plan lector, cuya función es la de desarrollar lo que está estipulado en la política pública, y lo que los países han diseñado como estrategia nacional para la lectura.

Dichos planes se ejecutan en los contextos escolares por docentes que deben asegurar el cumplimiento de los lineamientos nacionales, sin embargo, la realidad es que los docentes no suelen recibir una preparación para lograr este cometido. En muchos casos, quien se hace cargo del plan lector en la institución no tiene una formación o interés particular en la lectura de literatura, en su lugar lo que hace es perpetuar sus propias prácticas de lectura con los niños. Y en este contexto, en el que aparece una brecha entre los lineamientos nacionales y las realidades situadas de las infancias, es necesario preguntarnos si efectivamente las mediaciones que se están llevando a cabo promueven el hábito lector, acercan la cultura a la escuela y le otorgan al niño un espacio de participación real.

A manera de ejemplo

De acuerdo con las cifras arrojadas por las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, 2018), la brecha en materia de lectura que enfrenta Latinoamérica, y Colombia específicamente, en relación con países asiáticos y europeos, es cada vez más grande. La crítica más fuerte está relacionada con que el sistema escolar de América Latina no logra responder de manera adecuada a la transforma-

ción social. En el 2017 el DANE aplicó la encuesta nacional de lectura para la población infantil en un rango de 0 a 5 años para medir hábitos lectores. Los datos arrojados evidenciaron falencias en la ruralidad. Para la pregunta ¿a los niños les gusta que les lean? Las respuestas fueron afirmativas en un 64 % en el ámbito nacional, pero el dato recolectado mostró una diferencia sustancial entre niños de cabeceras municipales y ciudades capitales donde la cifra aumentaba a un 63 %, y niños de las zonas rurales donde la cifra disminuía a un 53 %. Para la pregunta ¿a los niños les leen?, las respuestas afirmativas fueron solo de un 44,4 % en cabeceras municipales y ciudades capitales, y la cifra disminuyó aún más en las zonas rurales donde se registró un 35,6 % de respuestas afirmativas.

En el año 2023, la Cámara Colombiana del Libro realizó un estudio sobre hábitos de lectura en el país con la intención de obtener una caracterización de la población según las prácticas y percepciones que los usuarios tienen sobre la lectura. Este estudio fue importante porque, mediante una muestra probabilística, determinó la cantidad de lectores, el tipo de lecturas que se hacen, las razones para acceder o no a la lectura, formatos en los que se realiza la lectura, frecuencia y cantidad de libros leídos, entre otros datos que contextualizan cómo está el país en este aspecto.

La información permite extraer tendencias y plantear acciones para fomentar el acceso a los libros y la cultura escrita. Sin embargo, el grupo objetivo de este estudio estuvo conformado por hombres y mujeres mayores de 18 años en la zona urbana. La población lectora menor de 17 años no fue consultada porque el supuesto de la encuesta fue que la información sobre los niños lectores se obtendría a través del tutor o persona adulta que se encuentra en el hogar.

En los contextos escolares este tema es problemático, puesto que cuando se trata de leer literatura en la escuela, los intereses de los niños y las niñas son tomados para ser *didactizados*, despojándolos de manera voluntaria o no, intencional o no, de la expansión creativa inicial; en este sentido, la enseñanza directiva convierte el libro en una guía de lectura y, por tanto, las experiencias de mediación se reducen a meras actividades curriculares. En estos casos se pierde la posibilidad de darle al niño el estatus de sujeto lector (Quiroz, 2017), y se dejan de lado experiencias diferentes en las cuales podrían tener un espacio para expresar sus emociones y expandir las formas de sentir y sentirse en el mundo (Chacón, 2015; Falbo, 2017; Sanjuán & Senís, 2017; González, 2018; Ortiz-Salazar & Peña, 2019).

Lo dicho hasta este punto debe ponerse en tensión porque, aunque en las investigaciones recientes (Lara & Pulido-Cortés, 2020; Blandón & Castellano, 2022; Rivera & Quitián, 2022) las prácticas de lectura son tenidas en cuenta como aportantes en la constitución del sujeto, y en la reconstrucción del tejido social, el niño en tanto lector sigue ocupando un lugar opaco.

Los investigadores reconocen en sus estudios que vincular a los niños en las actividades de lectura, entendiendo la lectura como una práctica compartida, favorece la capacidad de agencia; es decir, ellos pueden tomar decisiones activas sobre sus elecciones de lecturas y sobre las experiencias literarias con que se acercaran al libro (Johnson, 2017; Hall et al., 2018; Zou, 2022; Kucirkova, & Grøver, 2022); sin embargo, los datos presentados, a manera de ejemplo, evidencian que la infancia sigue enmarcada en una concepción clásica que la asocia a “un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura” (Pávez, 2012, p. 84) en la que se establece una dicotomía civilizatoria donde ser niño es tener una condición inferior y ser adulto es poseer autoridad. Desde dicha concepción se instauran las estructuras organizativas de las instituciones educativas, conformadas por campos de actuación que deben ser revisados para comprender y problematizar la idea de infancia que subyace en contextos escolares y las maneras en que esa idea determina las posibilidades de agencia de la niñez.

Conclusiones

Lo expresado en este texto pretende ser la antesala para un acercamiento situado a la realidad social, donde sea posible poner en tensión las perspectivas *adultocéntricas* con las que se llevan a cabo las actividades de lectura escolares, focalizando contextos históricamente invisibilizados.

El reto está en amplificar estas ideas para abarcar las experiencias de lectura literaria implementadas con niños y niñas que se encuentran en contextos adversos o no convencionales, por ejemplo, aquellos que han sido atravesados por situaciones de desplazamiento forzado y que, por razones ajenas a su voluntad, han tenido que migrar; también niños y niñas que han crecido en espacios periféricos, rurales o urbanos marcados por desigualdades sociales.

Las líneas de reflexión esbozadas deben ahora convertirse en experiencias de lectura literaria que pongan en práctica una serie de estrategias para acercar los libros a los niños (Munita, 2014; García, 2020), y para que, a través de estos acercamientos, sean reconocidas expresiones y sentires que demandan de los agentes sociales mayor compenetración y trabajo conjunto, indispensable para el mencionado agenciamiento.

Adicionalmente, se colocan en discusión algunas estrategias que podrían funcionar para implementar la lectura literaria con niños en contextos adversos: (1) *crear un entorno seguro y acogedor*, para ello es clave asegurarse de que el espacio donde se realiza la lectura sea un lugar donde los niños se sientan seguros y cómodos. Esto puede incluir una decoración agradable, cojines, alfombras y un ambiente tranquilo; (2) *seleccionar libros adecuados* que sean relevantes y apropiados para la edad y el contexto de los niños, historias que reflejen sus propias experiencias pueden ser particularmente poderosas, como libros que promuevan la resiliencia, la empatía y la superación de dificultades; (3) *involucrar a la comunidad*, es decir, a padres, cuidadores y miembros de la comunidad en la promoción de la lectura. Para ello pueden hacerse talleres de lectura, bibliotecas comunitarias y eventos de lectura en grupo.

Otra estrategia es (4) *utilizar la lectura interactiva*, fomentar la participación activa durante la lectura haciendo preguntas, invitando a los niños a predecir lo que sucederá a continuación y relacionando la historia con sus propias vidas; (5) *incorporar actividades creativas* para complementar la lectura con actividades creativas como dibujos, manualidades y juegos relacionados con la historia para ayudar a los niños a procesar y comprender mejor el contenido del libro; (6) *fomentar la lectura autónoma* proporciona acceso a libros para que los niños puedan leer por su cuenta, y puede incluir la creación de pequeñas bibliotecas en el hogar o en la escuela; (7) *uso de la tecnología*, pues aprovechar recursos digitales como audiolibros y aplicaciones de lectura puede complementar la experiencia literaria, especialmente si los recursos impresos son limitados.

La última estrategia es (8) *fomentar la narración de historias*, animar a los niños a compartir sus propias historias y experiencias, ya sea de forma oral o escrita. Todas las estrategias expresadas anteriormente ayudan con la sensibilidad y adaptabilidad, lo que a su vez puede ayudar a crear una experiencia de lectura significativa y positiva para los niños en contextos adversos.

Referencias

- Alanen, L. (2000). Childhood generational condition. Towards a relational theory of childhood [Condición generacional de la infancia. Hacia una teoría relacional de la infancia]. En *Research in Childhood: Sociology, Culture and History* (pp. 11-30).
- Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Alzate-Piedrahita, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Blandón, A. M., & Castellano, M. D. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 567–581. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Blasco, C., Arraiz, A., & Garrido, A. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9–27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Castillo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 97–109. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1638>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. CERLAC.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (A. Vicens, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1975).

- Chacón, A. (2016). *Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura* [Presentación de conferencia]. Enseñanza de la Literatura: Perspectivas Contemporáneas, Bogotá, Colombia. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenar_literatura_apertura_del_canon_mas_alla_metodos_y_guias_lectura.pdf
- De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano* (A. Pérez, Trad.). Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1980).
- Del Castillo, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*. Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia* (M. D. López López, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1974).
- Dueñas, J. D., Taberno, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 21–43.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte* (J. Sáez, Trad.). Egales. (Obra original publicada en 2004).
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal* (C. R. Molinari Marotto, Trad.). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 2007).
- Falbo, G. (2017). Los escondites del lobo. Literatura para niños y lectura. *Trampas de la comunicación y la Cultura*, (78), 1–20. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas/article/view/4220>
- García, J. A. (2020). *El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24395/GarciaPe%-c3%b1aJoseAlexander2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, P., Valenzuela, M., & Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 21(3), 409–432. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.3>

- González, C. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>
- González, C., Gladic, J., & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41–68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Hall, M., Levy, R., & Preece, J. (2018). “No-one would sleep if we didn’t have books!”: Understanding shared reading as family practice [«¡Nadie dormiría si no tuviéramos libros!»: Comprender la lectura compartida como una práctica familiar]. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 363–377. <https://doi.org/10.1177/1476718X18809389>
- Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times* [Una historia de la infancia: Los niños y la infancia en Occidente desde la Edad Media hasta la época moderna]. Polity Press.
- Johnson, S. J. (2017). Agency, accountability and affect: Kindergarten children’s orchestration of reading with a friend [Agencia, responsabilidad y afecto: La orquestación de la lectura con un amigo por parte de niños de jardín de infancia]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.003>
- Kucirkova, N., & Grøver, V. (2022). The importance of embodiment and agency in parents’ positive attitudes towards shared reading with their children [La importancia de la corporeidad y la agencia en las actitudes positivas de los padres hacia la lectura compartida con sus hijos]. *Early Childhood Education Journal*, 52, 221–230. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01415-1>
- Lara, P., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21–45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular: intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Los Libros de la Catarata.

- Mardones, T., Navarro, J., & Zamorano, L. (2020). Identificación de patrones instruccionales de mediación relacionados con progresos en comprensión lectora en contextos de desventaja sociocultural. *Anales de Psicología*, 36(2), 283–294.
- Mèlich, J. (2020). *La sabiduría de lo incierto: lectura y condición humana*. Tusquets Editores.
- Melo, C., Martini, J., Lopes, M., Silva, L., Forgearini Nunes, M., & Sperrhake, R. (2021). Leitura literária na escola: o desafio da mudança de paradigma [La lectura literaria en la escuela: el desafío del cambio de paradigma]. *Revista Conhecimento Online*, 3, 105–126. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2718>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Ortiz-Salazar, M., & Peña, M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111–117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (C. Meléndez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Quiroz, V. (2017). *La construcción social del sujeto lector: Un estudio sobre la subjetividad discursiva en diferentes contextos escolares* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22478>
- Qvortrup, J. (1997). A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's rights to be heard [Una voz para los niños en la contabilidad estadística y social: un llamado al derecho de los niños a ser escuchados]. In A. James & C. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 74–93). Reutledge Falmer.
- Restrepo Álvarez, M. C., Alzate Alzate, N. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2023). Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70-88. <https://doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.2>

- Rivera, Á. A., & Quitián, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e12690. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690>
- Rivera, P., & Parrado, M. (2022). “Entre uno y mil Pinocho(s): mediación docente y formación lectora desde la recepción de la obra”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 31, 117–132. <https://doi.org/10.24197/ogigia/31.2022.117-132>
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o de la educación* (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial.
- Sanjuán, M., & Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*, (15), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2>
- Sosensky, S., & Jackson, E. (Eds.). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (Serie de Historia Moderna y Contemporánea, 58). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Veliz, S., García-González, M., & Arizpe, E. (2022). Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(1), 1–13. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2714
- Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra Fatou, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283–309. <https://doi.org/10.5209/POSO.56119>
- Zamudio, I., & Vega, S. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de Encuentro*, 20(2), 95–115. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>
- Zou, Y. (2022). “You Can Choose”: Didacticism and the struggle for power in Chinese parent/child dyad book choices [“Puedes elegir”: El didactismo y la lucha por el poder en la elección de libros entre padres e hijos en China]. *Children’s Literature in Education*, 54, 236–254. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09476-x>