

Congreso Internacional Lectura 2023

Para leer el XXI

MEMORIAS



23-27 de octubre

Hotel TRYP Habana Libre

La Habana, Cuba

Contenido

| | |
|---|-----------|
| COMITÉ ORGANIZADOR | 10 |
| COMITÉ CIENTÍFICO | 10 |
| ACTIVIDADES ACADÉMICAS, NO ACADÉMICAS Y CULTURALES | 11 |
| Lunes 23 | 12 |
| Acto de apertura | 12 |
| Actividad cultural | 12 |
| Martes 24 | 13 |
| Panel 1 | 13 |
| Panel 2 | 13 |
| V Coloquio Internacional sobre el Libro para Bebés, Niños y Jóvenes | 14 |
| Foro 1: «¿Cómo se ve y se piensa a sí misma la escuela hoy?» | 15 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund ... | 16 |
| Miércoles 25 | 16 |
| Foro 2: «¿Cómo piensa su presente la biblioteca? ¿Qué buscan en ella nuestros niños y jóvenes? ¿Qué se propone lograr mañana?»..... | 17 |
| Foro 3: «¿La lectura está en peligro? ¿Perderemos o ganaremos la partida aquellos que le apostamos todo a su tradición, a su presente, a sus perspectivas?» | 18 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund ... | 19 |
| Jueves 26 | 20 |
| Foro 4: «Múltiples lecturas, múltiples saberes»..... | 21 |
| Foro 1: «¿Cómo se ve y se piensa a sí misma la escuela hoy?» | 22 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund ... | 23 |
| Viernes 27 | 23 |
| Sesión plenaria | 23 |
| Acto de clausura..... | 24 |
| Actividad cultural | 24 |
| MEMORIAS DE LA MEMORIA | 24 |
| ANA PELEGRÍN SANDOVAL (Argentina) | 25 |
| BEATRIZ MAGGI (CUBA) | 29 |
| EDUARDO GALEANO (URUGUAY) | 52 |

| | |
|---|------------|
| EDUARDO HERAS LEÓN (CUBA) | 54 |
| EUSEBIO LEAL SPENGLER (CUBA) | 60 |
| JELLA LEPMAN (ALEMANIA) | 69 |
| JERUSA PIRES FERREIRA (BRASIL) | 70 |
| JOSÉ ORLANDO SUÁREZ TAJONERA (CUBA) | 88 |
| LETICIA RODRÍGUEZ PÉREZ (CUBA) | 102 |
| MARIO COYULA COWLEY (CUBA) | 113 |
| PABLO PACHECO LÓPEZ (CUBA) | 128 |
| KATHERINE PATERSON (EE. UU.) | 141 |
| PATRICIA ALDANA (CANADÁ) | 152 |
| NILMA LACERDA (BRASIL) | 154 |
| LIZ PAGE (SUIZA) | 159 |
| JEIMMY HERNÁNDEZ TOSCANO (COLOMBIA) | 159 |
| DIRECTORIO | 162 |
| CONTRIBUCIONES | 166 |
| A PRÁTICA DA BIBLIOTERAPIA E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTO-JUVENIS, PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR | 166 |
| A PRESENÇA DE GÊNEROS LITERÁRIOS NAS COLEÇÕES APROVADAS DO PNLD 2023 | 205 |
| ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL (ECCS) | 237 |
| ARTE Y CULTURA DE PAZ: TALLER VIVENCIAL DE FOMENTO A LA LECTURA EN LA BIBLIOTECA PÚBLICA | 257 |
| BEBÉ ESTÁ PENSANDO EN LA PAZ...EN LA CONDICIÓN HUMANA... Y EN LAS MARIPOSAS | 264 |
| BIENVENIDA, TERESA ZATARÁIN | 265 |
| CAPERUCITA Y EL LIBRO FERROZ: EL RELATO COMO LUGAR POSIBLE PARA HABITAR | 266 |
| COLONIZACIÓN Y DESCOLONIZACIÓN | 288 |
| CÓMO TEJER IMAGINARIOS ARMONIOSOS EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA | 290 |
| COTIDIANIZAR LA LECTURA POR DISFRUTE, UNA URGENCIA | 311 |

| | |
|--|------------|
| ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL SIGLO XXI? LA PERSPECTIVA DEL LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, BOGOTÁ, COLOMBIA..... | 321 |
| DE LA MAR A LA SELVA: NARRATIVAS DE/PARA NIÑOS Y NIÑAS..... | 350 |
| DECONSTRUCCIÓN TIPOLOGICA DE LAS MARGINALIAS: DE LA LECTURA CRÍTICA A LA LECTURA ANOTADA | 352 |
| EL GRITO DEL LECTOR IRREDENTO Y EMANCIPADOR ANTE LA VERDAD CASTRADA Y SECUESTRADA..... | 364 |
| EL LIBRO Y LA LECTURA. EJE ESTRATÉGICO..... | 390 |
| EL LIBRO-ÁLBUM EN LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA CONTEMPORÁNEA: EL REBELDE CAUDAL DE LAS EDITORIALES INDEPENDIENTES..... | 393 |
| FORTALECIENDO COMUNIDADES VULNERABLES Y GRUPOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA A TRAVÉS DE INICIATIVAS BIBLIOTECARIAS DE ALCANCE Y DIVERSIDAD | 409 |
| HACIA UN PAÍS DE LECTORES. PROYECTO DE LECTURA 21 PARA EL 21 EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS | 431 |
| IDENTIDAD, NUESTRA MAYOR FORTALEZA | 440 |
| ¡MÁS LIBROS Y ABRAZOS, CERO BALAZOS!..... | 441 |
| JELLA LEPMAN: EL ENCUENTRO INEVITABLE..... | 443 |
| LA CREACIÓN LITERARIA, UN CAMINO PARA SALVAGUARDAR EL DERECHO A LA PALABRA: PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE ESCRITURA, LECTURA Y ORALIDAD EN BOGOTÁ, COLOMBIA | 452 |
| LA LECTURA DE CUENTOS PARA EL TRATAMIENTO A LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES EN LA ASIGNATURA LITERATURA ESPAÑOLA..... | 475 |
| LA POESÍA AFROCARIBE, TIERRA FÉRTIL PARA AFIANZAR LA IDENTIDAD CULTURAL EN NIÑOS Y JÓVENES..... | 489 |
| LA PROMOCIÓN DE LECTURA COMO BIEN SOCIAL..... | 511 |
| LA TIERRA EN QUE YO NACÍ: KATHERINE PATERSON ENTRE NOSOTROS | 531 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund | 531 |
| LECTURA, ALQUIMIA Y CURACIÓN | 532 |
| LECTURA COMO MOTOR DE CAMBIO. FORMAS DE ANIMACIÓN DE LA LECTURA PARA ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, DESDE LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS..... | 541 |

| | |
|--|------------|
| LECTURA QUE RESISTE EN MEDIO DE LA ADVERSIDAD | 554 |
| Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México. Fondo de Cultura Económica. | 563 |
| LECTURA Y COMPRENSIÓN: DE UNIVERSIDAD PARA TODOS A UNA APLICACIÓN WEB | 564 |
| LITERATURA E INFANCIAS - DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS..... | 582 |
| NIÑA BONITA ANDANDO SUS CALLES | 595 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund | 595 |
| PENSAR LA NATURALEZA DESDE LAS ECOLITERATURAS Y LAS SIMBÓLICAS MATERNAS | 596 |
| PERFILES, SISTEMAS DE CREENCIAS Y MEDIACIÓN LECTORA DEL PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA: UN ESTUDIO CON DOCENTES DE LA QUINTA Y SÉPTIMA REGIÓN DE CHILE | 639 |
| PERSISTIMOS..... | 656 |
| SIGNIFICAR LA BIBLIOTECA CON LOS NIÑOS Y RESIGNIFICAR LA BIBLIOTECA PARA LOS ADULTOS..... | 663 |
| SOÑAR A TODA COSTA | 678 |
| SUITE HABANA | 683 |
| TRAYECTORIAS PERSONALES DE LECTURA: INTERESES LECTORES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA. | 685 |
| UNA VEZ MÁS Y SIEMPRE: LYGIA, MARÍA TERESA, MARÍA ELENA... | 714 |
| XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund | 714 |

CONVOCATORIA

«Se ha de conocer las fuerzas del mundo
para ponerlas a trabajar»

JOSÉ MARTÍ

El Comité Cubano del IBBY y la Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura, con el coauspicio de la Organización Internacional del Libro para Niños y Jóvenes (IBBY) y el auspicio del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), IBERLECTURA, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Emilia, la Universidad Católica de Maule, la Editorial Jacarandá, la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello (ICIC), el Observatorio Cubano del Libro y la Lectura (OCLL), la Universidad de La Habana (UH), el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED), la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana y la Casa de las Américas, entre otros organismos e instituciones nacionales y extranjeras,

Convocan

Por una cultura del decoro

al

Congreso Internacional Lectura 2023 Para leer el XXI

«Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar»

y al

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos»

«[...] El niño, desde que puede pensar, debe pensar [...].»

En conmemoración de los aniversarios 170 del natalicio de José Martí, 135 de la creación de su revista *La Edad de Oro* y 130 de la fundación

de su periódico *Patria*, en saludo a los aniversarios 70 y 40, respectivamente, de la fundación de la Organización Internacional del Libro para Niños y Jóvenes (IBBY) (1953) y de la Sección Cubana de IBBY (Comité Cubano del IBBY) (1983), y en celebración del 90° cumpleaños de Katherine Paterson.

Razón de ser

En el Congreso Internacional Lectura 2023 Para leer el XXI, nos proponemos hacer un recuento y profundizar en algunas de las complejas circunstancias que caracterizan hoy la vida en nuestro planeta, con sus cambios vertiginosos impuestos por una violencia cada vez más devastadora y fratricida, que amenaza la existencia misma de nuestra especie y su Casa Planetaria.

Es urgente que se creen, desarrollen y consoliden —según el caso— las condiciones que garanticen la lectura reveladora, profunda y crítica, capaz de permitirnos interpretar los códigos abiertos y encubiertos que el texto de las nuevas realidades reclama. Esta lectura solo puede realizarla un individuo que piense por sí mismo, un ciudadano cabal, un ser humano capaz de ejercer su criterio y que, en pleno ejercicio de su humanidad, asuma la lectura como acto reflexivo y emocional, en tanto comunicación abarcadora de nuestras multifacéticas relaciones con el universo y con nosotros mismos: un sujeto de derecho que haga suya la fe martiana en el mejoramiento humano.

Con esa fe, en esta oncenava edición del Congreso Internacional Lectura Para leer el XXI, en conferencias, conversas a pie de página, foros, el V Coloquio Internacional sobre el Libro para Bebés, Niños y Jóvenes y el XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» — conjuntamente con el intercambio y la discusión fraterna sobre nuevos temas de acuciante urgencia, debido a su creciente relevancia—, se retomarán otros tratados en convocatorias anteriores, como el mercado y su incidencia en la formación de «lectores»; los aciertos, desaciertos y

desconciertos de las políticas de animación y promoción de la lectura; el valor de uso y el valor de cambio de los libros para bebés, niños y jóvenes; la lectura como acto de libertad...

Al retornar al tema relacionado con la lectura de la violencia, no puede escaparse la necesidad de abundar en los crímenes que, a diario, en cualquier latitud, sociedad o persona, esgrimiendo razones que violan las más elementales reglas del respeto por la vida humana y planetaria, también se cometen en el espacio de lo cotidiano, contra los más vulnerables e indefensos, contra los más desamparados, contra los «invisibles».

En consecuencia

«Cuentan que un viajero llegó un día a Caracas al anochecer, y sin sacudirse el polvo del camino, no preguntó dónde se comía ni se dormía, sino cómo se iba a donde estaba la estatua de Bolívar. Y cuentan que el viajero, solo con los árboles altos y olorosos de la plaza, lloraba frente a la estatua, que parecía que se movía, como un padre cuando se le acerca un hijo. El viajero hizo bien, porque todos los americanos deben querer a Bolívar como a un padre. A Bolívar, y a todos los que pelearon como él porque la América, fuese del hombre americano. A todos: al héroe famoso, y al último soldado, que es un héroe desconocido. Hasta hermosos de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria.

» Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América, no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer a leyes injustas, y permite que pisen el país en que nació, los hombres que se lo maltratan, no es un hombre honrado. El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con

honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado.

» El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como un hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en camino de ser bribón. Hay hombres que son peores que las bestias, porque las bestias necesitan ser libres para vivir dichosas: el elefante no quiere tener hijos cuando vive preso: la llama del Perú se echa en la tierra y se muere, cuando el indio le habla con rudeza, o le pone más carga de la que puede soportar. El hombre debe ser, por lo menos, tan decoroso como el elefante y como la llama. En América, se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga, o morir.

» Hay hombres que viven contentos aunque vivan sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su alrededor. En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Esos son los que se rebelan con fuerza terrible contra los que les roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres su decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana. Esos hombres son sagrados. Estos tres hombres son sagrados: Bolívar, de Venezuela; San Martín, del Río de la Plata; Hidalgo, de México. Se les deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol quema con la misma luz con que calienta. El sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de la luz. [...]».

JOSÉ MARTÍ

«Tres héroes», *La Edad de Oro*

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidenta de Honor: Katherine Paterson (EE.UU.)

Presidenta: Emilia Gallego Alfonso (CUBA)

Vicepresidente: Enrique Pérez Díaz (CUBA)

Coordinación general: Dolores Prades Vianna (BRASIL), Hazel Astorga Hernández (COSTA RICA) y María de los Ángeles Torres Benavides (CUBA)

Secretaría académica: Noemí Gayoso Suárez (CUBA)

Secretaría ejecutiva: Mercedes Alfonso Chomat y Xiomara Fernández Almeida (CUBA)

Secretaría de Relaciones Internacionales: Gabriela Dreyer Fernández (URUGUAY), Graciela Gutiérrez Sandoval (MÉXICO), Maíra Lacerda (BRASIL) y Rodrigo Ures (ARGENTINA)

Secretaría de animación: Margarita Robleda Moguel (MÉXICO)

Diseño e imagen: Yusnier Mentado Fernández y Nelson Ponce (CUBA)

Edición: Aldo R. Gutiérrez Rivera (CUBA)

Protocolo: Ania R. Hernández (CUBA)

Miembros: Guillermina Marino (ARGENTINA), Susana Stern (URUGUAY)

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidenta: Dra. Nilma Lacerda (BRASIL)

Vicepresidenta: Profesora Nora Lía Sormani (ARGENTINA)

Secretaría científica: Dra. Tatiana Aguilar-Álvarez Bay (MÉXICO)

Coordinación general: Profesora Adriana Mora Saravia (URUGUAY)

Miembros: Profesora Ludy Rueda (EE. UU.) Dr. Jorge Dubatti (ARGENTINA) y M. Sc. José Alberto López Díaz (CUBA)

ACTIVIDADES ACADÉMICAS, NO ACADÉMICAS Y CULTURALES

Actividades académicas

Conferencias

Conversas a pie de página

V Coloquio Internacional sobre el Libro para Bebés, Niños y Jóvenes

Foros:

1. ¿Cómo se ve y se piensa a sí misma la escuela hoy?
2. ¿Cómo piensa su presente la biblioteca? ¿Qué buscan en ella nuestros niños y jóvenes? ¿Qué se propone lograr mañana?
3. ¿La lectura está en peligro? ¿Perderemos o ganaremos la partida aquellos que le apostamos todo a su tradición, a su presente, a sus perspectivas?
4. Múltiples lecturas, múltiples saberes

XI Taller Internacional IBBY «Para Los Niños Trabajamos» Yamada Fund

Actividades no académicas

Acto de apertura

Acto de clausura

Actividades culturales

Presentación de Teatro Tuyo

Recital «Soñar a toda costa»

Lunes 23

Acto de apertura

Salón Solidaridad

Hotel TRYP Habana Libre

Palabras de:

PATRICIA ALDANA (Canadá), en nombre de nuestros hermanos en IBBY

NILMA LACERDA (Brasil), en nombre de nuestros hermanos latinoamericanos

LIZ PAGE (Suiza), Presidenta del Jurado Hans Christian Andersen y Tesorera del Comité Ejecutivo Internacional de IBBY

JEIMMY HENÁNDEZ TOSCANO (COLOMBIA), Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO)

IOSMARA L. FERNÁNDEZ SILVA (Cuba), Directora de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Cuba (OEI)

LUIS MORLOTE RIVAS (Cuba), Presidente de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba

LUIS EMILIO AYBAR TOLEDO (Cuba), Director del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

ENRIQUE PÉREZ DÍAZ (Cuba), Director del Observatorio Cubano del Libro y la Lectura, Vicepresidente del Comité Cubano de IBBY y Coordinador del Plan Nacional de Lectura

ANIA R. HERNÁNDEZ QUINTANA (Cuba), Miembro del Consejo Científico de la Universidad de La Habana y jefa del Departamento de Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación

EMILIA GALLEGU ALFONSO (Cuba), Presidenta del Comité Cubano del IBBY, Coordinadora general de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura y Miembro de Honor de IBBY

Actividad cultural

Presentación de Teatro Tuyo. Grupo de teatro de Las Tunas dirigido por Ernesto Parra. Fundado el 15 de enero de 1999, sus funciones son

fundamentalmente con Payasos. Premio Villanueva de la Crítica (cuatro ocasiones). Giras: Argentina, Colombia, Dinamarca, El Salvador, México, República Dominicana, Suecia y Venezuela.

Martes 24

SESIÓN MAÑANA

Salón Solidaridad

Hora: 8:30 a. m.-12:00 m.

Conferencia de apertura «Colonización y descolonización»

Abel Prieto Jiménez (Cuba)

Conversas a pie de página

Moderador: Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Conferencia «“Esta soy yo”. Identidad, mi mayor fortaleza»

Margarita Robleda (México)

Conversas a pie de página

Moderador: Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Panel 1

«IBBY entre nosotros»

Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Conversas a pie de página

Moderadora: Emilia Gallego Alfonso (Cuba)

«Bookbird en el mundo»

Nora Lía Sormani (Argentina)

Conversas a pie de página

Moderadora: Emilia Gallego Alfonso (Cuba)

Panel 2

«IBBY en Latinoamérica»

Hazel Astorga Hernández (Costa Rica)

Acompañan: Ana Crelia Penha Dias (Brasil), Emilia Gallego Alfonso (Cuba) y Adriana Mora (Uruguay)

«Persistimos»

Jehan Helou (Palestina)

Conversas a pie de página

Moderador: Enrique Pérez Díaz (Cuba)

SESIÓN TARDE

Salón Solidaridad

Hora: 1:45 p. m.-4:00 p. m.

V Coloquio Internacional sobre el Libro para Bebés, Niños y Jóvenes

«¿Qué será del libro para bebés, niños y jóvenes, que peligrosamente deviene mercancía? ¿Será que logrará así cosechar lectores emocionados, pensadores, críticos, o ávidos y manipulables consumidores?»

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

Invitadas: Nora Lía Sormani (Argentina), Ana Crelia Penha Dias (Brasil), Patricia Aldana (Canadá), Emilia Gallego Alfonso (Cuba), Liz Page (Suiza) y Adriana Mora (Uruguay)

Incitación

No necesito aquí, entre profesionales del área, extenderme explicando la diferencia crucial que existe entre un producto literario y uno simplemente editorial; no obstante, esa confusión campea en el mercado. [...]

La función de la literatura no está en el refuerzo de las instituciones, ni en la reproducción de los patrones morales vigentes. [...]

¿Por qué, entonces, aquello que cualquiera juzgaría inconcebible en el área adulta de la literatura es tan fácilmente aceptado cuando se trata de niños lectores? [...] cuando se trata de niños, es común que se consideren más apropiados aquellos textos que la teoría literaria denomina narraciones de estructura simple, con mensajes obvios, una única lectura posible, interpretación preconcebida y una sola conclusión.

MARINA COLASANTI (Brasil)

«Explorando la aventura lectora de la niñez costarricense, como jurado en el “Premio Lyra, Lista de Honor 2023”»

Hazel Hernández Astorga (Costa Rica)

«Lo dominicano en la LIJ. Un recorrido desde 1900-2022»

Geraldine de Santis (República Dominicana)

«Caperucita y el Libro feroz: el relato como lugar posible para habitar»

Jessica Alejandra Berzosa Flores (México)

Salón Embajadores II

Hora: 1:45 p. m.-4:00 p. m.

Foro 1: «¿Cómo se ve y se piensa a sí misma la escuela hoy?»

Moderador: Juan Ramón Montaña Calcines (Cuba)

Invitados: Graciela Gutiérrez Sandoval, Lilia Bertha Abarca Laredo y José Domingo Arturo De la Rosa Rosas (México)

Incitación

La escuela califica para permitir, a quien crece, una formación en lo básico de las disciplinas del saber y dejarlo configurado para intentar su ingreso en el mundo universitario de las profesiones y de los oficios técnicos [...]. El lenguaje y la escritura son parte de este orden. De alguna manera, la sociedad y su racionalidad imponen al niño y al joven una especie de destino que ya ha sido trazado para ellos desde antes de nacer.

FERNANDO CRUZ KRONFLY (Colombia)

«¿Cuál es el papel de la escuela en el siglo XXI? La perspectiva del Liceo Juan Ramón Jiménez-Bogotá, Colombia»

Claudia Gamba Bonilla y José Pablo Jaramillo I. (Colombia)

«A presença de gêneros literários nas coleções aprovadas do PNLD 2023»

Luciana Ferreira Leal (Brasil)

«La lectura de cuentos para el tratamiento a las estrategias curriculares en la asignatura Literatura Española»

Eusebio Ebert León Martínez (Cuba)

Salón Solidaridad

Hora: 4:15 p. m.-6:30 p. m.

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...

«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»

«La tierra en que yo nací: Katherine Paterson entre nosotros»

Tallerista: Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Actividad cultural: «¡Mañana será mejor!», Margarita Robleda (México)

Miércoles 25

SESIÓN MAÑANA

Salón Solidaridad

Hora: 8:30 a. m.-12:00 m.

Conferencia de apertura «Literatura e infancias. Desafíos contemporáneos»

Dolores Prades (Brasil)

Conversas a pie de página

Moderadora: Ania R. Hernández Quintana (Cuba)

Conferencia «El libro-álbum en la literatura infantil colombiana contemporánea: el rebelde caudal de las editoriales independientes»

Natalia Maritza Ramírez Reyes (Colombia)

Conversas a pie de página

Moderadora: Ania R. Hernández Quintana (Cuba)

Conferencia «Fortaleciendo comunidades vulnerables y grupos en situación de desventaja»

Ludy Rueda (EE. UU.)

Conversas a pie de página

Moderadora: Ania R. Hernández Quintana (Cuba)

Conferencia «Proyecto de Lectura 21 para el 21, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, hacia la formación de un país de lectores»

Graciela Gutiérrez Sandoval, Lilia Bertha Abarca Laredo y José Domingo Arturo De la Rosa Rosas (México)

Conversas a pie de página

Moderadora: Ania R. Hernández Quintana (Cuba)

SESIÓN TARDE

Salón Solidaridad

Hora: 2:45 p. m.-4:00 p. m.

Foro 2: «¿Cómo piensa su presente la biblioteca? ¿Qué buscan en ella nuestros niños y jóvenes? ¿Qué se propone lograr mañana?»

Moderadora: Mercedes Alfonso Chomat (Cuba)

Invitadas: Ludy Rueda (EE. UU.) y Jelan Helou (Palestina)

Incitación

[...] Lo único abundante en casa eran los libros [...] Miles de libros en cada rincón de la casa. Se tenía la sensación de que si las personas iban y venían, nacían y morían, los libros eran inmortales. Cuando era pequeño, quería crecer y ser libro. No escritor, sino libro: a las personas se les puede matar como hormigas. Tampoco es difícil matar a los

escritores. Pero un libro, aunque se lo elimine sistemáticamente, tiene la posibilidad de que un ejemplar se salve y siga viviendo eterna y silenciosamente en una estantería olvidada de cualquier biblioteca perdida [...] Los libros me permitieron conocer tierras de nadie vertiginosas, comarcas de sombras entre lo permitido y lo prohibido, entre lo legítimo y lo excéntrico, entre lo normativo y lo bizarro. Esa lección me ha acompañado todos estos años. [...] Que hay permitidos que son casi prohibidos y prohibidos que son casi permitidos. Depende.

AMOS OZ (Israel)

«Arte y cultura de paz. Taller vivencial de fomento a la lectura en la biblioteca pública»

Rocío del Pilar Correa Aguilar (México)

«A prática da biblioterapia e a utilização de livros infanto-juvenis, para o desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar»

Luciana Silva de Campos (Brasil)

«Museo del cuento: leer, escribir y crear»

Natalia Isabel Sandoval Carrillo (Colombia)

«Buenas prácticas y modelos destacados en la Biblioteca Provincial Rubén Martínez Villena»

Regla Perea Fernández (Cuba)

Salón Embajadores II

Hora: 2:00 p. m.-4:00 p. m.

Foro 3: «¿La lectura está en peligro? ¿Perderemos o ganaremos la partida aquellos que le apostamos todo a su tradición, a su presente, a sus perspectivas?»

Moderadora: Noemí Gayoso Suárez (Cuba)

Invitadas: Giselle Bahamondes Quezada y Carolina Merino Risopatrón (Chile)

Incitación

[...] Conozco numerosas personas que saben leer, en el sentido de que saben descifrar lo escrito, enlazar las vocales con las consonantes y entender las frases. Esto puede servir para comprender mensajes breves y frases de periódico, pero está muy lejos de lo que se necesita para comprender un relato bien tejido.

Para leer bien no basta la técnica: se necesita la emoción, el ritmo y la entonación que permita extraer de lo que se lea toda la intensa realidad, todos los estados de ánimo, todo el colorido que el texto pueda ofrecer. [...]. También me atrevo a decir que solo es un buen lector el que lee con interés y con pasión, y que en cambio es un mal lector el que sigue leyendo cosas que no le interesan, que no le resultan necesarias y que no deriva de la lectura el menor placer. La lectura como mortificación no hace seres felices, y el principal objetivo de la lectura es la felicidad. Por eso, enseñar verdaderamente a leer, es enseñar a disfrutar la lectura.

WILLIAM OSPINA (Colombia)

«¿El grito del lector irredento y emancipador ante la verdad castrada y secuestrada?»

Juan Ramón Montaña Calcines (Cuba)

«Lectura que resiste en medio de la adversidad»

Yazmín Molano Castañeda (Colombia)

«La promoción de lectura como bien social»

Edgar Borot Peraza (Cuba)

Salón Solidaridad

Hora: 4:15 p. m.-6:30 p. m.

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...

«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»

«Niña bonita andando sus calles»

Tallerista: Gabriela Dreyer (Uruguay)

Jueves 26

SESIÓN MAÑANA

Salón Solidaridad

Hora: 8:30 a. m.-12:00 m.

Conferencia de apertura «Bebé está pensando en la paz... en la condición humana... y en las mariposas»

Emilia Gallego Alfonso (Cuba)

Conversas a pie de página

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

Conferencia «Perfiles, sistemas de creencias y mediación lectora del profesor de lengua y literatura»

Giselle Bahamondes Quezada (Chile)

Conversas a pie de página

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

Conferencia «Trayectorias personales de lectura: intereses lectores en futuros profesores de lengua y literatura»

Carolina Merino Risopatrón (Chile)

Conversas a pie de página

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

Conferencia «Deconstrucción tipológica de las marginalias: De la lectura crítica a la lectura anotada»

Ania R. Hernández Quintana (Cuba)

Conversas a pie de página

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

Conferencia «Con el oído puesto en Lezama Lima: lectura, alquimia, curación»

Tatiana Aguilar Álvarez-Bay (México)

Conversas a pie de página

Moderador: Rodrigo Ures (Argentina)

SESIÓN TARDE

Salón Solidaridad

Hora: 2:00 p. m.-4:00 p. m.

Foro 4: «Múltiples lecturas, múltiples saberes»

Moderador: Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Invitadas: Tatiana Aguilar Álvarez-Bay (México) y Emilia Gallego Alfonso (Cuba)

Incitación

¿Qué es el arte, sino “el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad, y ponerlo a la vez, de manera que perdure y centellee en las mentes y en los corazones”?

JOSÉ MARTÍ (Cuba)

«Lectura y comprensión: de Universidad para Todos a una aplicación Web»

Ileana Domínguez García y Fidel Cordoví Díaz (Cuba)

«Cotidianizar la lectura por disfrute, una urgencia»

Talía Paola Calle Cáceres (Ecuador)

«Pensar la naturaleza desde las ecoliteraturas y las simbólicas maternas» Miriam Jiménez Quenguan (Colombia)

«Poesía e infancia»

Edelma Cristina Martín (Argentina)

«De la mar a la selva: narrativas de/para niños y niñas»

María Alejandra Zambrano Murillo (Ecuador)

Salón Embajadores II

Hora: 2:00 p. m.-4:00 p. m.

Foro 1: «¿Cómo se ve y se piensa a sí misma la escuela hoy?»

Moderador: Juan Ramón Montaña Calcines (Cuba)

Invitadas: Claudia Gamboa Bonilla (Colombia) y Noemí Gayoso Suárez (Cuba)

Incitación

La escuela califica para permitir, a quien crece, una formación en lo básico de las disciplinas del saber y dejarlo configurado para intentar su ingreso en el mundo universitario de las profesiones y de los oficios técnicos [...]. El lenguaje y la escritura son parte de este orden. De alguna manera, la sociedad y su racionalidad imponen al niño y al joven una especie de destino que ya ha sido trazado para ellos desde antes de nacer.

FERNANDO CRUZ KRONFLY (Colombia)

«Cómo tejer imaginarios armoniosos en la escuela a través del currículo de Lengua Castellana»

Sarah Alieth Vanegas Cañón (Colombia)

«Acerca de la enseñanza de la literatura, mediante la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural»

Sandy Orlando Moré Mir (Cuba)

«La creación literaria, un camino para salvaguardar el derecho a la palabra: prácticas significativas de escritura, lectura y oralidad en Bogotá, Colombia»

Gabriela Cantor Báez (Colombia)

Salón Solidaridad

Hora: 4:00 p. m.-6:30 p. m.

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...

«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»

«Una vez más y siempre: Lygia, María Teresa, María Elena...»

Talleristas: Nora Lía Sormani y Rodrigo Ures (Argentina)

Viernes 27

Sesión plenaria

Salón Solidaridad

Hora: 8:30 a. m.

Palabras de presentación: Teresa Zatarain, amiga, periodista y editora incansable

Enrique Pérez Díaz (Cuba)

Conferencia «Jella Lepman, el encuentro inevitable»

Teresa Zatarain (España)

Conversas a pie de página

Moderadora: Patsy Aldana (Canadá)

Presentación del libro *Encierro y rebelión*

Palabras de su autora: Giselle Bahamondes Quezada (Chile)

Exhibición de la película cubana *Suite Habana*, en el 20° Aniversario de su estreno.

Director: Fernando Pérez, escritor y director de cine. Premio Casa de las Américas y Premio Nacional de Cine

Acto de clausura

Palabras: Emilia Gallego Alfonso, presidenta del Comité Organizador del Congreso Lectura 2023 Para leer el XXI y del Comité Cubano del IBBY; Coordinadora general de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura. Miembro de Honor del IBBY.

Actividad cultural

«Soñar a toda costa» recital a cargo de:

- Corina Mestre Villaboy, actriz, maestra y promotora cultural incansable. Vicepresidenta de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), miembro del Consejo de Expertos del Consejo Nacional de las Artes (CNA) y del Consejo Nacional de la (UNEAC). Entre otros reconocimientos, ostenta la Distinción por la Cultura Cubana y las Medallas Nicolás Guillén y Alejo Carpentier. Premio Nacional de la Enseñanza Artística. Premio Nacional de Teatro (2022).
- Augusto Blanca, compositor. Fundador de la Nueva Trova Cubana, junto a Silvio Rodríguez y Pablo Milanés. Ha recibido, entre otros reconocimientos, las distinciones Alejo Carpentier y Por la Cultura Cubana, y Diploma al Mérito por el Instituto Superior de Arte (ISA).

MEMORIAS DE LA MEMORIA

En el 70° Aniversario de la fundación del IBBY y en el 40° Aniversario de su Sección Cubana, al arribar a la mayoría de edad su sistema de Congresos Internacionales Lectura Para leer el XXI, con la celebración de Lectura 2023, nos corresponde hacer un alto y escribir el relato indispensable de su acontecer, en obligado resguardo de nuestra memoria.

*La muerte no es verdad
cuando se ha cumplido bien la obra de la vida,
truécase en polvo el cráneo pensador,*

*pero viven eternamente los pensamientos
que en él se elaboraron.*

JOSÉ MARTÍ

ANA PELEGRÍN SANDOVAL (Argentina)

Investigadora, ensayista, y pedagoga. Pionera fecunda, acuciosa, especialista, de las más destacadas en los estudios sobre relacionados con la literatura de tradición oral hispánica. Su libro “Repertorio de antiguos juegos infantiles-Tradición y literatura hispánica” es una de las grandes referencias en los estudios literarios de la tradición oral hispánica y sobre poesía en español para niños, campo este último en el que destacó con antologías de gran impacto en la comunidad educativa.

El cuento maravilloso y el mito

Muchos de los cuentos de encantamientos, maravillosos, que recibimos de niños, están emparentados con los mitos. En el mito hablaron los hombres de seres fabulosos, de plantas, animales, reinos lejanos. Hablaron de la antigua fábula, relataron la creación del mundo, la ordenación de la vida, fabularon sucesos que acompañaron el tiempo inicial de los hombres.

Época de los orígenes, de la formación y explicación de los misterios del Universo, que el hombre traducía en creencias, ritos, palabras impregnadas de héroes, dioses y semidioses, naturaleza y acciones, en un espacio mítico.

En el mito, los dioses enseñan a los hombres el poder nutritivo de las plantas, las mutaciones temporales, les enseñan el sentido de su existencia, cómo comportarse, qué hacer; le dan una explicación del Mundo emergiendo del Caos, les revelan el origen de las Cosas y la Vida. El mito relata esa ordenación, no como una realidad cotidiana, sino como una experiencia mágica, religiosa, como *otra* realidad. Una sabiduría, un conocimiento. Esta sabiduría se transmite a unos pocos,

los elegidos, los iniciados, pues quien posee el conocimiento del Origen de las cosas y la Vida posee también el poder mágico-religioso de revivir, reactualizar la fuente creadora del Cosmos la visión del tiempo transcendental de la Creación. Los ritos de iniciación de las sociedades primitivas se realizaban para acceder al conocimiento de los Orígenes, de las creencias que sustentan la regulación del Universo, del comportamiento religioso-sacralizado, el comportamiento moral social, la posesión y resguardo de la palabra generadora, la palabra creadora, la palabra que crea el Universo.

Esta visión del mito pertenece a sociedades tradicionales, aisladas. ¿Nada tiene el mito que decir al hombre contemporáneo? ¿Nada que transmitirle?

Por el momento veamos qué puede decirnos en la huella que dejaron los mitos en los cuentos maravillosos. La primera diferencia es la notoria pérdida de lo sobrenatural y lo sagrado. En los cuentos, el comportamiento de los personajes, sus acciones, no son religiosas ni transcendentales. No se nos dice cuáles son sus creencias ni sus motivaciones. No sabemos sino a través de un *desenmascaramiento* que la partida del héroe del cuento, el alejamiento, puede estar emparentado con un viaje al Más Allá, con connotaciones mágico religiosas, con un conocimiento iniciático, como se recoge en *El libro de los Muertos* egipcio. En los cuentos maravillosos, ese nivel de significación está perdido, borrado. Aunque subsistan asuntos paralelos.

En el *illo tempore* -esto es, el tiempo mítico-, los dioses ayudaron a los hombres, se transformaron para estar cerca de ellos, dejándoles sus enseñanzas o exigencias, imponiéndoles tareas y pruebas difíciles para ser aplacados o para probar las cualidades físicas y morales de los humanos. Los trabajos que Zeus impone a Hércules, por ejemplo el robo de las manzanas del jardín de las Hespérides, tiene su paralelismo en la

prueba difícil que el héroe del cuento maravilloso tiene que cumplir para que el rey le conceda la mano de la princesa o para salvar su vida.

Es frecuente en los cuentos maravillosos que el héroe tenga que volver con el testimonio (la manzana de oro, el ramo de oro, el pájaro que canta el bien y el mal, los tres pelos del diablo, etc.) que demuestre que el héroe ha viajado hasta otras regiones (el país del *Nunca Jamás*, del *Irás y no volverás*), cuyos nombres nos demuestran que el regreso del héroe, supone haber atravesado difíciles pruebas, haber vencido, alcanzado otro estadio de su madurez, crecido en la aventura.

Mircea Eliade sostiene que, en los cuentos maravillosos, *los escenarios iniciáticos* continúan transmitiendo sus mensajes, operando mutaciones en el espectador-héroe, en el creador. «Aquello que se llama "iniciación" coexiste con la condición humana, que toda existencia está constituida por una serie ininterrumpida de *pruebas*, de *muertes*, y de *resurrecciones*, cualesquiera que sean los términos de que se sirva el lenguaje moderno para traducir estas experiencias».

Toda experiencia humana vital-espiritual pasa por momentos difíciles, por pruebas repetidas, tareas que tienen la marca de lo imposible, esfuerzos titánicos por superar vallas y obstáculos, por sobrevivir, por la ración de triunfo a nosotros destinada, o conjurar el fracaso, vencer tanta negrura o grisura, serpientes que nos devoran, cárceles, jaulas, cuevas sin salida, tareas imposibles como sembrar, ver crecer el trigo, segar, amasar con nuestras manos, tener el pan en la mesa, tarea aún más difícil que la impuesta al héroe por el poderoso, porque no es de un día para otro, sino del día tras día... *¿No habrá un pedazo de pan en que sentarme?*, mendiga Vallejo, poeta.

Pero dame / en español algo, en fin, de beber,

de comer,

de vivir, de reposarme, y después me iré...

Habrá que afrontar caídas, pozos sin fin, desmembramientos, letargos, anulaciones, *el porvenir de la nada*, abandono, sueño de cien años, durmientes anestesiados en vida, Ofelia deslizándose río abajo, reposo en la quietud del tiempo eterno, aguardar, resta ando la herida, como la niña de *El espíritu de la colmena*, jugando con su muerte, o esperando frágil cicatriz, lenta recomposición del maltrecho cuerpo, concentración de la fuerza, tenuemente asfixiada, envenenada en cajita de cristal, plum n durmiente. «  C mo poder gozar de todo? / Mejor borrarlo todo. El hombre de la movilidad Total / del sacrificio Total, de la conquista Total / Duerme, duerme. Duerme, duerme / Borra con sus suspiros la noche minúscula, invisible» (Paul Eluard).

Suspensa en el umbral, la muerte-vida anuncia el resurgir, el despertar. Emerger con el esplendor de la fuerza concentrada, romper el encierro-límite, romper límites, desplegarse en el espacio, recobrar la corporeidad, el impulso, resucitar furiosamente vivo...

*desatando estos nudos;  oh Dios mío! estos nudos
destrozando, quemando, arrasando
como una lava loca lo que existe,
correr fuera de mí mismo, perdidamente
libre de mí, furiosamente libre.*

Neruda

La iniciación primitiva late escamoteada en la iniciación de lo imaginario, y lo onírico, y en la creación literaria. Porque es una experiencia humana de todos los estadios históricos, de los primitivos y los muy contemporáneos. A su escenario regresa el que juega con la palabra como acto creador. El escritor, el poeta, parte siempre hacia la aventura, hacia el viaje, atraviesa duras pruebas, inquiera al Aire, a la Luz o a las Tinieblas, sucumbe en la Oscuridad o es cegado por la Luz, sufre transformaciones, desintegraciones, despedazamientos,

acosamientos, hostigamientos de monstruos y fantasmas interiores/exteriores.

Romper, transgredir los márgenes impuestos por una realidad dominante, buscando otra realidad para transformarla con su acción-palabra. Conquistar, dominar osadamente lo imposible, que no someterse a lo llanamente posible. Transgresión-aventura-audacia.

Lo maravilloso primitivo, lo mágico, es creación de lo imaginario, aventura literaria sin irrupciones en el tiempo, continuamente transformada, justamente por audaz relación con la realidad histórica.

Literatura llamada *fantástica*; lo sobrenatural acechando lo real -los cuentos de Poe, de Lovecraft; el asombro, la búsqueda de lo onírico, lo maravilloso del empeño surrealista, los mundos laberínticos, las ficciones de Borges, la ciencia-ficción, Bradbury, Arthur Clark, realismo mágico de *Cien años de soledad*.

Incesante aventura literaria que desasosiega, descalabra, interroga los insondables escenarios del hombre, imaginación-realidad de la literatura.

«No deberíamos hablar de literatura fantástica -ironiza Jorge Luis Borges- porque no sabemos a qué género pertenece el universo: si al género fantástico o al género real.»

BEATRIZ MAGGI (CUBA)

Ensayista y crítica. Profesora de Mérito de la Universidad de La Habana. Premio Nacional de la Crítica, en varias ocasiones y Medalla "Rafael María de Mendive", a la excelencia pedagógica. Sus estudios y valoraciones de la obra de Shakespeare la colocan entre sus estudiosas más relevantes en lengua española en el siglo XX. Sus alumnos coinciden y declaran en voz alta y clara, que en sus clases descubrieron que leer

es un trabajo muy arduo y complejo, que fue ella quien los enseñó a leer de “verdad” y, en consecuencia, pregonan, con sano orgullo, que aprendieron a leer cuando llegaron a la universidad con el “Método Maggi”.

Legado de alas

Conferencia magistral de apertura del Congreso Internacional Lectura 99 Para leer el XXI, en el Aula Magna de la Universidad de La Habana.

Con júbilo me sumo hoy a la feliz iniciativa que nos reúne, y que consiste en exaltar la lectura como uno de los empeños más enriquecedores del espíritu humano, a la vez proporcionador de un número tan crecido de elementos formativos de todas las actividades creativas del hombre. Constituye tan hermosa encomienda una ocasión impostergable, pues—así parece— mundialmente se observa un correlato entre la disminución del interés por la lectura, la calidad y fruición de la misma, y el número real de lectores —por una parte— y, por la otra, el aumento, más que perceptible, de los públicos televidentes y de los asistentes a las salas de cine. El progreso técnico, y la eclosión artística del cine acrecientan el número de los que contemplan la imagen a expensas del goce de la lectura.

La velocidad, probablemente mayor, con que nuestro sistema sensorial instala en la mente humana la imagen visual con preferencia a la palabra es, sin duda, una razón incontestable.

¿Habrà sonado, pues, la hora de la muerte de la lectura? Afirmamos que no. Mas todo en la vida muestra su verdadero valor a la hora de su riesgo mortal. No se trata —seguro— de menospreciar los méritos de la imagen visual, ni siquiera de no reconocer abundantes usos y utilidad de la televisión. Pero empecemos este intercambio que me honra inaugurar con la convicción de que la palabra sobrevivirá, por derecho propio, si sabe rebasar el peligro, y soportar enhiesta su agónico

combate con ese temible contrincante que es la imagen visual. La palabra lo logrará, creo, si tiene la audacia de apoyarse en su virtud intrínseca esto es, deberá sobrepujarse a sí misma, evitar la trampa, no auto compadecerse, no congraciarse con la imagen, ni hacer una pobre transacción con ella: SER MÁS QUE NUNCA ELLA MISMA. No se trata de negar la imagen, ni de oponerse a ella, ni de no negociar con ella, ni de engullirla a través del guion. El problema no reside en la palabra, ni en la imagen. Nuestro siglo disfruta de la INSTANTANEIDAD. Ello, aparentemente, hace a la imagen la dueña del momento. Por tanto, la palabra, en esta su hora de peligro, tornando a su favor justo su carácter más enrarecido, menos corpóreo que el de la imagen, debe aprovechar ese intervalo mayor de tiempo que necesita: audazmente aprovechar su dosis de fermento y de maceración, su hervor, el sable de las ideas, sus fogonazos de luz, su refriega con el alma y también, suscitar imágenes mentales tan «materiales» como la imagen misma.

A manera de preámbulo, cito un caprichoso párrafo del libro *Zootomía*, escrito nada menos que en 1654 por el bibliófilo Richard Whitlock:

Los libros son una óptima transacción comercial: la vocación por ellos produce más emolumentos que todos los otros comercios. Son Consejeros que no cobran sueldo, patrocinadores no morosos, de fácil acceso y dócil salida; nunca despiden a ningún cliente. Cuenta tus libros en el inventario de tus joyas, en el cual su variedad es la prodigalidad más perdonable, y la utilización adecuada, la mejor economía. Como compañía, son los mejores amigos; ante la duda, consejeros; consuelo, en el fracaso; la nave para aquel que viaja dentro de casa; para el negociante, la mejor recreación, el opio para los perezosos, el recurso cotidiano para la mente, el jardín de la naturaleza y la simiente de la inmortalidad. El tiempo innecesariamente gastado en ellos, se consume, pero la ganancia es doble. El tiempo que roba el visitante, o la atención a los negocios, o por el propio descuido perdido, los libros lo redimen; son el viático

del alma y, con la muerte, un cordial. Cuán beneficiosos son para sus propios autores se echa de ver cuando consideramos que cualquier otra proeza, por la espada o por el esfuerzo, no trae más que un título a sus tumbas. Pero en las tumbas de los autores, los libros no son títulos, sino epitafios que preservan su memoria, más allá de las perecederas pirámides o los Mausoleos de Piedra. Mas todas estas ventajas se obtienen sólo si se disfrutan; y este disfrute por lo general es un resultado, más que un propósito, pues, como es sabido, el placer es una mujercita veleidosa que posee la facultad de fascinar, pero no la de satisfacer; es un pez que muerde la carnada y se lleva el anzuelo. El disfrute debe ser parte del equipo del lector. Si vais con el poeta, os lleva el reino de la imaginación; veis la vida con el novelista; descendéis con los barcos al fondo de los mares, si vais con el explorador; con el científico visitáis su laboratorio; en las biografías penetráis el misterio de las vidas humanas; el historiador reconstruye el pasado y os da indicios del futuro, y el filósofo os da un atisbo de su sabiduría.

Sirvan estas palabras curiosas del siglo XVII como párrafo introductorio a mi tema fundamental, que es el enriquecimiento espiritual y la liberación del hombre a través de la lectura, no sin antes hacerlo preceder de un peldaño anterior, si se quiere todavía algo utilitario.

Antes de hablar de la lectura como experiencia emancipadora y edificante, quisiera referirme a la lectura en su condición de vehículo ideal para estimular un conocimiento y un cultivo paradigmáticos de la lengua; para colocar en las manos del lector un instrumento lingüístico literario-poético de máxima eficacia y potencia que le otorgará a su habla y a su escritura el compás completo que le faculte para convencer, persuadir, suplicar, demandar, o simplemente comunicar, y, cuando haya tensión, para todos los movimientos anímicos que oscilan entre la vociferación y el silencio.

En la lectura, el lector no entra en contacto —diríamos «carnal»— con la materia viva que deberá aprender a gobernar, no así con los principios que la rigen, de lo cual se ocupa la gramática en forma de esquemas, que suelen ser profundos, de comportamientos arquetípicos o típicos. La lengua con la cual el lector entra en contacto en una aproximación gramatical no está —como en las lecturas literarias— tensada como si fuera un cuero de tambor templado al fuego, aun hasta en sus posibilidades climatéricas. En cambio, en la literatura, la palabra está usada al máximo de sus posibilidades expresivas y comunicativas, y en sus registros más sutiles. En un gran texto literario, la palabra se vuelve sinalefa inmortal entre el cuerpo del orbe y la conciencia del hombre, o instante yerto en que una saeta traspasa el corazón de un tomeguín en pleno vuelo, o río salido de madre, o aguas malgeniosas que pugnan contra el muro que las represa. Un libro creador es un vientre de nueve meses, y también la comadrona.

Si aceptamos lo anterior, estaríamos en condiciones de aceptar también que, si bien la gramática registra los usos frecuentes, y no en todos los casos hace imperativa la lógica creadora, así una preceptiva limitadora, ella es una ciencia, y postula el uso ortodoxo y sancionado de las categorías, las estructuras oracionales, la puntuación, etc., mientras que la literatura —que si bien, según los casos, sabe atenerse a ellos— se extiende más lejos e ilustra también el uso heterodoxo, extremo, que puede permitirse a las palabras, las estructuras y los signos. Esto es, la literatura es arte, y como tal, creadora, y los libros literarios ensanchan las fronteras de la expresión, así como los libros científicos y filosóficos exigen densa conceptualización y claridad, cohesión y organicidad del texto, redundando todo ello para el lector en una soberbia aprobación de la lengua, implemento indispensable al hombre en la vida culta y civilizada. En el arte, específicamente, la lengua tantea sus fronteras, e inclusive ilustra al lector (para su apropiación pasiva y activa) en cuanto a la posibilidad de traspasarlas, deconstruyendo, fragmentando,

dinamitando, poniendo al lector en sintonía con el signo de nuestra época. Esto es, el lector adquiere, como por ósmosis o contaminación, sin necesidad de disciplina del estudio, el uso pasivo y activo de la lengua, por desapercibido que se encuentre, y asimila, o consciente o inconscientemente, la infinita variedad de estructuras sintácticas, la semántica, la fonética, etc., tanto en los usos convencionales como en los críticos de la lengua, los cuales se van instalando en el destinatario del libro, que así aborde la eficacia fundadora de éste. Como la buena música y la buena pintura, que cultivan el gusto sin necesidad de orientarlo con un estudio.

Increíble, pero cierto: la literatura ofrece también una metodología al libertino del lenguaje, tanto en el caso del hablante como en el del creador literario. Puestos en contacto con los textos soberbios, los seres humanos adoptamos la tradición, pero asimismo las rupturas fecundas; aprendemos a tensar al máximo el arco con que se dispara la flecha.

Las lecturas frecuentes llevan al dominio de un vocabulario extenso. Según el contexto, la palabra mostrará al lector sus denotaciones y connotaciones; redundando esto inevitablemente en la adquisición de un léxico que, si somos sensibles, puede ser suntuoso. Y, de este modo, se tendrá acceso a los reticentes secretos de la sinonimia, a esos gigantescos piélagos microscópicos que separan a un sinónimo de otro.

Al leer textos de diferentes épocas en una misma lengua, el lector se hace sensible a las variaciones semánticas que experimentan las palabras y con ello quedará favorablemente en posesión del secreto activo de la etimología: de hasta qué punto ella esclaviza, pero en proporción mayor aún libera, al lenguaje, permitiéndole al lector creativo la invención de las palabras, o los usos inusitados de las mismas. Es así como van surgiendo los estilos personales.

En este inventario de ganancia de la lectura que propician la adquisición de instrumental lingüístico, no olvidemos las estructuras

oracionales que nos pertrechan con la gimnasia de frases, oraciones, párrafos, períodos. El carácter proteico, seminal de las palabras, tanto en su sentido como en sus funciones, se hace más notable dentro de un texto literario, pues consciente o no de ello, las palabras ganan, pierden, cambian, chocan, cuando entran en relación. El uso de la lengua se convierte, bien en un retozo, a un laboreo fragoroso, según ellos se hostiguen pugnazmente, o se desposen. El verdadero resultado, más allá de la apropiación de la lengua, es la agilización del pensamiento. Leer enseña a hablar y a escribir, pero aún más, a pensar, a veces a pensar óptimamente, con pensamiento claro, preciso, profundo.

Los usos ortodoxos y heterodoxos de la puntuación pueden ser, mejor que nunca, aprendidos en la asiduidad de la lectura de textos ejemplares. Son usos sutiles y variadísimos, susceptibles de arraigar en estilos personales. Un uso herético de la puntuación es en absoluto permisible, pero es bueno aprenderlo en los buenos libros, pues sólo allí se presenta con coherencia. En los grandes «modelos» esto conduce a sistema expresivo dado; puntuar es una manera de expresar.

Saturarse de buena literatura suministra al hablante y al escritor una pauta para ponderar sabiamente las expresiones populares que van brotando de la vida social; una vez entrenado el lector en el vasto patrimonio de la lengua, adquirirá una especie de instinto para decidir si una figura, un término, una imagen, una frase ingeniosa, oriundos en la gracia popular, son pasajeros, o promisorios y merecedores de adoptarse y perpetuarse, según respondan o no al alma tradicional de una lengua y de una nación.

Leer buenos libros, no sólo o necesariamente los literatos, proveen al lector de un arsenal de imágenes que entrenan la imaginación en la concepción del mundo como un inmenso tropo. Esto induce en el lector la facultad de producir imágenes, y ello dará sentido, color, riqueza y acento peculiar a su propia expresión, ya que su sensibilidad ha

quedado imantada hacia las equivalencias entre lo material y lo espiritual, o entre objetos y fenómenos dentro de cualquiera de estos espacios; el lector acaba por escuchar el chasquido, las diminutas detonaciones entre los diferentes planos de la realidad. Sin necesidad de afectación, ni casi de reflexión (no es que aconseje renunciar a esto último), el lector va quedando persuadido de la polisemia del mundo; equipamiento formidable para aproximarse a la verdad y al fondo de las cosas. El que una palabra pueda tener dos, o aun tres, significados distintos, despierta el ingenio en autor y lector, propicia el juego, autoriza la malicia y flexibiliza la mente, ya que esta da raudos saltitos de una denotación a otra; no se está quieta un segundo y ejecuta piruetas (Es delicioso sonreír para dentro...). O, igual en prosa que en poesía, la polisemia tiende un velo mistificador en el que la palabra titila, reverbera, asume más de una cara, lo que va tomando un atractivo carácter ontológico.

No olvidemos tampoco las modalidades del pensamiento que los prefijos y los sufijos —toda suerte de desinencias— introducen en el discurso matizando así el pensamiento y su expresión. Inclusive, ello suele incidir en las relaciones humanas, determinando una comunicación pintoresca, alusiva, irónica, humorística; a veces sutil, a veces vigorosa.

La sinestesia, presente de modo general como fenómeno psicológico en el habla y la escritura, artística o no, no puede ser soslayada en estos apuntes. Característica de la poesía desde fines del siglo pasado y en nuestro siglo, ella está presente en la gran poesía de todos los tiempos y en la prosa, y no es un mero ornamento, ni una mera intensificación de la expresión, sino que revela aspectos nuevos, o desconocidos, o sólo intuidos, de la realidad y de la naturaleza. Con ello vamos entrando en los beneficios que nos trae la frecuente lectura de textos poéticos.

La particular prosodia de una lengua dada, sus tendencias entonacionales, su mayor o menor carácter melódico —relacionado con la proporción o distribución de vocales y consonantes— se evidencian

mucho en la poesía, ya que los requisitos que imponen los acentos, la cantidad silábica, rima, las pausas y la división estrófica, confinan al poeta y le obligan a depurar los valores de su lengua. Previa a la expresión o al hallazgo intuitivo, mágico, se desarrolla en la sensibilidad del poeta un hurgar consciente e inconsciente en la índole precisa de sus emociones, sentimientos y pensamientos, tanto más válidos cuanto más precisos, pues el gran arte rehúye las vaguedades; incluso la oscuridad ha de ser lúcida para hablar del Misterio. Intencionalidad y control presiden embozadamente la más ingenua manifestación de la gran poesía. Inevitablemente, el lector tendrá ante sí un paradigma.

De igual modo ocurre, que el pie métrico tal o cual, suele estar privilegiado por el habla de un pueblo dado. Es sabido que en el habla inglesa se prefiere el yambo, mas la tendencia del habla norteamericana se inclina al dactílico. La poesía suele apresar y secundar intensamente los acentos de una nación, lengua y raza, y por ello facilita el encuentro de los lectores asiduos con el alma de una lengua dada.

El hipérbaton, sobre todo en cierta tradición poética, se hace necesario para obedecer al esquema métrico y la rima elegidos, y a la vez, es uno de los recursos insuperables para lograr los énfasis, emocionales o racionales. La comprensión de un texto donde ocurra el hipérbaton con frecuencia, —o el hipérbaton violento— constituirá para el lector un adiestramiento formidable en la sintaxis y, en consecuencia, aprenderá a expresarse —al par que disfruta en propiedad el texto— de manera que los elementos persuasivos y emocionales no ofusquen la claridad. Se produce un delicado equilibrio, un balance magistral entre lógica y emoción, más elocuente y movilizador cuanto más lograda esté la sintaxis que subyace y organiza el texto.

Un poema, por otra parte, es otra estructura que impone economía, exige al poeta tener al alcance un amplísimo vocabulario, sobre todo si él ha escogido esquemas métricos y estróficos, tipos de rima, etc., que sólo puede respetar valiéndose de un repertorio vasto de sinónimos,

frases formularias, locuciones idiomáticas, y otros, que brindarán al destinatario del poema un uso ejemplarmente rico de la lengua. Supongamos que estas restricciones, tradicionales más o menos, podemos semejarlas a los barrotes de una celda: el alma escapa por entre ellos, como canta el pájaro en la jaula. Siempre es bueno recordar a Hamlet cuando dijo: «Yo podría estar encerrado dentro del cascarón de una nuez y considerarme rey de los espacios infinitos [...]». Mas, inversamente a esta concesión, la poesía suele buscar la perífrasis o incluir estribillos, estructuras paralelas, inventarios de objetos, oficios y acciones, y, más aún, la repetición incremental. El que desee hacer un uso activo, creador, dinamizante de su discurso entre otros, el político, el orador, el profesor, el periodista, el escritor, aprende así el valor persuasivo de inherente a la retórica reiterativa.

La arquitectura de un poema, su estructura o singular despliegue del tema (puesto que se trata de un todo que entre su primer y su último verso desarrolla una estrategia de aproximación al lector) es fundamental para mi argumentación. La lectura de los buenos libros, en prosa, (pero quiero destacar aquí que muy especialmente en un poema, o al menos que no desdeñemos el servicio de la expresión en poesía en este aspecto) hace al lector sensible a la distribución y organización íntima de las ideas; el autor dispone las mismas en regimientos, batallones y compañías; organiza su apelación al lector; difícil es al lector apercebido no ser sensible a esta seducción. O este embate. Existe por igual en la prosa, pero es más ostensible, al igual que indispensable, en un poema.

Hasta aquí me he estado refiriendo y no exhaustivamente, a un valor de la lectura que, si me apuran mucho, aceptaría denominar ancilar: *leer para apropiarse de la lengua o leer y, en consecuencia, apropiarse de la lengua*. Aunque —ello es obvio—, muy relacionado con esto, me encamino ahora por terreno fragoroso: el valor óptimo de la lectura: la fruición que deviene edificación moral y enriquecimiento espiritual del

ser humano, sin didactismos, placer gratuito y generoso, desinteresado disfrute que a través de ese legado de alas constituye una liberación que nos enrumba hacia la trascendencia, ese ansia de ansias que, porque nunca se sacia, no extingue nunca.

Huelga aclarar a estas alturas que nos referimos en el día de hoy a todo tipo de lectura (científica, artística, filosófica, o recreativa) que no constituya tarea de estudiante. Estudiar entraña tareas, horarios, volumen de lecturas sistemáticas, disciplina, todo con mayor o menor placer y espontaneidad, apenas ninguna a veces. Y hay que estudiar. Hecha esta demarcación, la lectura es, un disfrute eminente, un inmenso regusto irrestricto, no regido más que por la propia inclinación. Aunque todos aquí desearan refrendar esta afirmación, sólo me alcanza autoridad para valerme de lo que, entre muchos, han sentenciado algunas grandes figuras. Así, el importante crítico norteamericano del siglo pasado, William Dean Howells, decía: «El libro que lees por sentido del deber, o que por alguna razón tienes que leer, no es tu amigo. Puede, sí, que te entregue algún deleite inesperado, pero en ese caso, ello se debería a su propia virtud no solicitada, y no a tus buenas intenciones». A continuación traduzco en prosa festinada, los bellos versos de Elizabeth Barret Browning: «No nos hará ningún bien, aun tratándose de un libro, que seamos prácticos y calculemos la ganancia: por ejemplo, “tanto de lectura, tanto de beneficio”» y continúa: «Es más bien cuando gloriosamente nos olvidamos de nosotros mismos y nos lanzamos con temeridad, alma por delante, a lo profundo del libro, apasionados por su belleza y buscándole su sal de verdad, cuando obtenemos el verdadero bien que el libro encierra». No es un desvarío romántico, pero, por si lo fuera, citemos al masivo jerarca de las letras inglesas, Samuel Johnson, quien decía, a pesar de su rigor enciclopédico: «Un hombre debe leer según su inclinación, porque lo que lea como tarea le hará muy poco bien».

Subyugado enteramente al juicio por este *consensus*, encuentro acertada esa imagen de la vocación por la lectura que nutre el espíritu y la mente, como la succión que experimentan las aguas de una corriente que se acerca a la cima de la cual se han de despeñar; aguas turbulentas que se arremolinan y se aceleran. Nuestro espíritu y nuestra mente corren al encuentro del estrago. En otros casos, evoca la plácida bonanza de unas aguas que han saciado su apetito de vértigo y, apaciguadas, lamen secretamente el lecho, se deslizan suavemente hacia el mar —que es el saber así adquirido.

La lectura, entendida como una actividad enteramente libre y espontánea, se convierte en un amigo, el mejor amigo imaginable. Eliges su compañía según el estado de ánimo en que te encuentres; a diferencia de las personas, puedes abandonarla bruscamente sin ofenderla. Sólo habla cuando queremos oírla, y calla cuando prefieres silencio, y, como en la amistosa verdad, cuando estás con ella, acarreas contigo todo tu ser, tu ser total, y muy especialmente, lo que ella demanda de ti. También a ella, como al amigo, debes tomarla completo y no sólo lo que más te interesa.

La lectura de la cual hablamos no es un acto pasivo de apropiación; es de fermento e inseminación; desata el propio pensamiento y el sentimiento en rumbos desconocidos. Esto lo logra porque los libros seleccionan, condensan e intensifican la vida. Tanto así, que alguien que no recuerdo ahora, decía que no leer equivale a encerrarse en un calabozo, mientras la vida fluye y rebulle afuera, aserto que invierte los términos frecuentes de que la vida está en la vida, y que leer es una especie de «fuga» de ella.

La lectura de los buenos libros nos pone en comunicación con los mejores espíritus de la humanidad. Walt Whitman les llamaba «esos diminutos barcos fletados desde la antigüedad». Su contemporánea, Emily Dickinson, coincidía, sin saberlo, aportando versos:

*No hay Fragata como un Libro
Para llevarnos a lejanas Tierras
Ni Corceles cual la Página
de briosa Poesía—
Esta travesía puede hacerla el más pobre
Sin agobio de Peaje—
—Qué frugal es el Carruaje
Que transporta el alma Humana*

Debido a esta preñez, no es recomendable leer una sola vez los buenos libros, o aquellos que, sin uno saber por qué, han resultado imanes inquietantes. Generalmente en una primera lectura pasamos sin darnos cuenta por encima de sus mejores tesoros. Decía Carlyle con su habitual absolutismo: «No merece ser leído el libro que no mejora cada vez que uno lo relea». Y es que aunque uno se dé todo a él, él va entregando gradualmente sus regalos. No recuerdo quién hacía esta sabia advertencia: «[...] hay que llegarles hasta el fondo: bien es verdad que es bueno desnatar la leche, porque la crema tiende hacia la superficie, pero, por ejemplo, ¿quién podría desnatar a Lord Byron?».

No existe, sin embargo, entre los amantes de la lectura, una actitud unánime y sin discrepancias. Más de una vez se escucha decir que no se debe leer para contradecir y refutar, ni para creer y dar por descontado, ni para encontrar un interlocutor con quien charlar, sino para ponderar. Sin duda, es un criterio muy estimable y existe una enorme cantidad de libros que deben ser, por la índole de sus temas, leídos con esta disposición. Si en verdad el libro es un amigo, no es un mudo ni un sordo interlocutor; con él se habla, se discute o se asiente, se cuestionan criterios, e incluso se varía de opinión con respecto a la primera lectura. Pero, hay veces que, sobre todo si se trata de un autor ya preferido, el lector se relame de gusto aun antes de abrir la portada: ¡el alma ya va por delante! El término «ponderar» así de moderado, es un acierto feliz, pues a pesar de la distancia objetiva que sugiere, se

concilia con una recepción afectiva. De aquí que puede decirse con mucho sentido que «aquello que se ha leído durante quince minutos, debe ser meditado durante los restantes 45 de la hora». Paradójicamente, se ha dicho —y es una sugerente pauta— que no es necesario recordar todo lo leído; que hay partes en las cuales la deliberación de recordar frustra una operación involuntaria más enriquecedora, según la cual lo leído y aparentemente olvidado, se sumerge y se aloja y sedimenta en lo hondo de la conciencia. Así, podría afirmarse que muchas veces los libros hermosos y profundos han decidido el destino de un hombre, sin él saberlo.

Con el afán de aprisionar las joyas de pensamiento y emoción que encierran aquellos pasajes que imantan al lector, muchas personas hacen diferentes tipos de marcas sobre el libro. Estas marcas tienen sus virtudes, y también sus defectos:

1. Las marcas instan a dialogar con el libro, o son indicios de la repercusión de que hablamos, pero encierran el peligro de que quizás algún pasaje ha infatuado al lector de un modo que le induce a desentender otros, quizás los verdaderamente sensitivos. A menudo, en la segunda lectura exclamamos: «¿Cómo no reparé en esto?». Existen estilos centrífugos en que el escritor disemina sus bombas de profundidad por todas las esquinas del texto; otras, la elección, por ejemplo, de una preposición inusitada —que ofusca perturbadoramente— salva al lector desapercibido.

2. Tanto cuando el pasaje subrayado es un mensaje que se envía al próximo lector del mismo volumen, o un aviso para la propia relectura, en esto de subrayar se halla una imperceptible, subrepticia dosis de personalismo, aun de egotismo. El lector, sin confesarlo a nadie y así, se reafirma, se reconoce, y, en el peor de los casos, hipoteca y compromete su futura lectura, invitándose a una pobre re-meditación; desaparece así la relectura fresca y virgen. «Egotismo de enanos» ha

sido llamado este ensamblaje clandestino, esta construcción paulatina y semi deliberada o totalmente ingenua, del yo del lector.

3. Subrayar tiende a lanzar rieles por donde transitarán los ojos del próximo lector del ejemplar, que es una manera de robar frescura al texto. La única defensa que yo podría hacer de esta tendencia a subrayar o marcar de alguna forma el libro es que se trata de un impulso casi instintivo e indetenible, surgido del entusiasmo, y que aumenta la intimidad de la actividad lectora; es como un «estrechón de manos» entre el lector y el autor, entre amigos. Recordemos, así y todo, que el propósito de la lectura no es la "fabricación" de la individualidad del lector, aunque legítimamente conduce a ella como influencia formativa. Ciertamente Virginia Woolf nos dice: «Al leer, seguiré mis gustos, mis instintos, mi propia razón; llegaré a conclusiones mías. Mientras leo, soy —en cuanto lectora— totalmente independiente. La batalla de Waterloo tuvo lugar, no hay duda, un día determinado; pero ¿quién puede afirmar que Hamlet es mejor pieza que Lear? Eso lo decide cada cual para sí». Ella lee, deducimos, dentro de un proceso de cristalización de su individualidad, ya existente, no «para hacerse de una», pues no le aprovecharía la lectura. Es ella misma la que dice: «No le dictes a tu autor; trata de convertirte en él. Mientras lees: esclavo de tu autor; luego es que te emancipas de él». Contradictoriamente incitante.

La importantísima escritora Edith Wharton comenta: «Ese lujurioso pasar de una página a la siguiente; ese abandonarse, no mezquinamente abyecto, sino deliberado y cauteloso, abrazado a todas las potencias del propio espíritu y la propia mente, al tiempo que nos rendimos a la custodia que el libro hace de nosotros... a eso llamo yo "leer"». Avasallados por el libro que leemos, mas reteniendo nuestro propio yo, que crece por dentro con la propia lectura: pero añado yo, leer para consolidar ese «yo», pues ello sería una intención espúrea. Propongo más bien que la lectura de los grandes libros, sea un acto humilde en el que el lector crece, sí, aumenta su rango espiritual, pero

se anonada y se aniquila en el abrazo de su yo con el patrimonio de la civilización, con toda la grandeza del pensamiento y la pasión de la humanidad que le ha precedido; la lectura emancipa y redime de pequeñeces y miserias, mas, entre otras cosas, de la propia individualidad; me refiero a la experiencia de anegarse en el océano que todo el humanismo anterior (y los contemporáneos) han llevado hasta él. Preguntaron una vez al poeta John Keats que «¿Cuál pieza de Shakespeare prefería?», a lo que contestó, rectamente: «Eso sería como preguntarme en qué disposición prefiero encontrar el océano». El matiz está en que, en la pregunta, Keats es más bien, el «yo» indiviso que juzga; en su respuesta, él se asume a sí mismo como un ser como otro cualquiera, que contempla la inmensidad. Es, diría yo con el temor de disparatar, como si pudiera ser a un mismo tiempo Apolo y Dionisos, ¡cosa difícil!

Los libros lo saben todo; en ellos el arte se funde a la vida; en ellos se tensa el arco y no por ello se adelgaza la textura; en ellos hay tantos silencios como palabras; en ellos, como en Falstaff, está la causa del ingenio de los demás; en ellos, como en Terencio, nada humano es ajeno. No piensan por nosotros, sino nos enseñan a pensar. Son los apetecibles mixtificadores, pues lo esclarecen todo y todo lo oscurecen, incidiendo en el Misterio sin extinguirlo. En ellos bulle la vida, pero la muerte recita su «memento mori», o el cielo ofrece su reaparición, o el futuro se solaza, promisorio. Con razón se ha dicho que el libro, bien leído, es redentor y emancipador, lo cual queda inmarcesiblemente expresado en los famosos versos de Emily Dickinson:

*Comió y bebió las preciosas palabras
su espíritu creció robusto;
se olvidó de que era pobre
y de que su sustancia era polvo.
En los días de tinieblas, danzó; y
un libro fue lo que le legó esas alas.*

*¡Qué libertad nos trae un espíritu
que se resuelve en voces!*

Los libros vigorizan nuestras facultades mentales, dada la unidad y casi identidad entre el pensamiento y el lenguaje; sobre piedra, pergamino o papel, han auxiliado poderosamente el desarrollo de la vida doméstica, civil y civilizada; el comercio entre las naciones, la vida racional y afectiva, la exploración de la psiquis, la vida política, la Historia. Han conjurado los espíritus y convocado las fuerzas fáusticas con las que el hombre aspira a usurpar confines remotos e ignotos, a fin de transformar su realidad. Han recreado el extático metabolismo entre el hombre y su medio natural. El libro ha conversado con Dios como en una oración. Como el guante a la mano, ha hecho suya la movilidad del pensamiento, el alma, y el espíritu, penetrando los más sutiles repliegues, siguiendo dúctilmente los recónditos y fugitivos desplazamientos, en lo cual la lectura sólo tiene rivales en la música y la gestualidad del rostro. Valles siderales e intersticios milimétricos de nuestra textura nerviosa, por igual han sido allanados en el apasionante reflejo que de ella hacen los libros. Y cuando el hombre ha supuesto que no quedaba nada en pie, sus libros han cambiado el signo a la catástrofe glorificándola, hasta que Baudeliere expresara: «He sentido el viento del ala de la locura pasar por encima de mi cabeza». La lectura confirma a diario los logros estéticos de la humanidad, ya que al roce de lo bello, aloja una flecha en el corazón de ese pájaro que somos y detiene su vuelo, allá en el aire, transfigurado.

Todas las ganancias que reporta la lectura resultan pobres comparadas con una excepcional en la que quiero detenerme: el robustecimiento de nuestro discernimiento moral, esa posibilidad siempre abierta de ponerle jaque mate a la impasibilidad, a esa estulticia moral que nos asedia y que nos impide discriminar entre un acto moral y otro inmoral, propio o ajeno: discrimen este que nos pierde o nos salva, y que aumenta (o destruye con su ausencia) todo esencial humanismo.

En este sentido, me parece totalmente pertinente extraer alguna cita de William Shakespeare, tanto porque reconocidamente él fue autor que contempló al hombre y a la sociedad con dos pares de ojos simultáneos, como porque, el pasaje se refiere a la palabra, el libro al lector, la cultura, los cuales constituyen la razón de ser de nuestra cita de hoy. Integridad o endeblez moral (con respecto al patrimonio que la civilización ha depositado en los libros y la cultura), son hoy más que nunca propicios por ser congruentes con nuestro evento. Voy, pues, a referirme a la pieza *Eduardo VI, 2da. Parte*. En la cual tempranamente en su carrera, el dramaturgo genial evidencia las dos caras de la cultura. Perdóneseme, pues, la aparente alevosía con que arremeto al escoger mis citas, pues parezco denostar lo que tantos minutos llevo exaltando.

En esta pieza, un plebeyo, Jack Cade, que encabeza un levantamiento popular contra el rey, exclama:

—¿No es la cosa más lamentable de este mundo que se sacrifique a una inocente oveja para hacer pergamino con su pellejo?, que se garabatee un pergamino para destruir la vida de un hombre? La gente dice que la abeja pica, pero yo digo que es su cera la que pica, pues con sebo se sellan las sentencias de muerte.

Acto seguido, le traen al rebelde un escribano, prisionero de las desarrapadas tropas insurrectas. El rebelde pregunta: «¿Sabes escribir?», a lo que el escribano responde: «Sí, afortunadamente mi educación me ha permitido aprender a escribir». La respuesta fulminante no se hace esperar:

— ¡Llévense al traidor! ¡Ha confesado su crimen! ¡Ahórquenlo con su pluma y su tintero!

A continuación la escena nos presenta una relevante figura histórica, Lord Say, quien valido de su altísima dignidad en el gobierno y la corte, había explotado sin misericordia al pueblo, mientras, por otra parte, era

un elevadísimo exponente de la cultura y la erudición renacentista inglesa. El patán le espeta al cortesano, simultáneamente explotador del pueblo e insigne protector de las artes y las letras:

Has traidoramente corrompido a la juventud de este reino erigiendo una escuela de gramática y, mientras nuestros antepasados no usaban más libros que la tabla de aritmética y la tarja para apuntar lo fiado a los clientes, tú has introducido la imprenta, y en perjuicio del Rey, la Corona, y la Dignidad, has construido una fábrica de papel. Te será probado en tu cara que te has hecho rodear de hombres que mencionan el sustantivo y el verbo y otras palabras igualmente abominables, que ningún oído cristiano puede soportar. Has designado Jueces de Paz que han confundido a los infelices con argucias que ellos no podían contestar. Todavía más: los has metido en la cárcel, y, porque no podían leer, los has ahorcado, cuando es precisamente por no saber leer que merecían vivir.

El culto patrocinador del saber, hecho prisionero de la ralea, se defiende con un hermoso parlamento, expresión viva y decantada del shakespereano amor renacentista a la cultura y concluye diciendo:

[...] y viendo que la ignorancia es la maldición de Dios y que el conocimiento es el ala con la cual volamos al cielo, ustedes no pueden condenarme a morir, a no ser que estén poseídos por espíritus diabólicos.

En ese momento, el bellaco ignorante, en igual medida insurrecto defensor del pueblo, es momentáneamente seducido por el esplendor que oscuramente intuye y musita para sí:

—*Siento arrepentirme al oír sus palabras...*

Mas el Lord, demagógico, quizás sin saberlo, desde su alta jerarquía, imprudentemente añade:

—Esta lengua mía ha parlamentado, es cierto, con reinos extranjeros, pero todo lo que he hecho es en provecho vuestro.

Rápidamente el líder popular sanciona:

—Morirá, aunque se no más por saber argumentar. Tiene un demonio debajo de la lengua; no habla, no, en nombre de Dios.

El ambivalente, más todavía, el ambiguo Shakespeare, en la voz de un hombre de pueblo, nos pone en guardia sobre las peripecias con que las palabras juegan a decir la verdad. Y nosotros, sus lectores, maduramos moralmente al leer esta escena, al ver cómo el fruto más excelso de la conciencia humana, el testigo más patente del espíritu humano, la palabra, la sublime elocuencia, hubiera podido ofuscar a cualquier hombre menos sagaz; pero el inculto, el ignorante hombre del pueblo, el plebeyo, destina a la horca al culto (— ¡también hábil! —) aristócrata renacentista.

Y si de todos es sabido que con las palabras podemos mentir, aún más funesto es el hecho de que con las palabras se puede expresar una verdad que en nada garantiza al que las profiere. Aquí, de nuevo, entre muchos otros, escojo a Shakespeare. Con palabras se puede erigir templos, mas como ellas tienen vida autónoma y se liberan del hombre que las alienta, y seducen y resplandecen si son hábiles, la verdad misma es, o puede ser, algo bien diferente de la persona que la pronuncia. Verdades viriles como puños pueden encubrir a la persona que les da voz; éste es su uso espúreo por excelencia: la palabra se vuelve ramera que se entrega al manoseo. Esto lo plasma la gran literatura, y lo muestra al cuidadoso lector. En manos de un autor profundo y escrupuloso, sin didactismo alguno, sin empeño de enmendar al hombre, sólo de mostrarlo, la lectura bien hecha nos muestra al Hombre en su totalidad, lo cual puede darse, como acabamos de ver, en un texto hilarante y divertido.

¡Qué bien se complace aquí el deseo de don Quijote: enseñar deleitando! Deseo redundar en el aserto que —esperamos— ha sustentado la inclusión de las escenas de la rebelión de Jack Cade y nos tornamos a otra, también de Shakespeare, de aleteos más perturbantes, aunque es más implícita, más recóndita, que refleja la cara oculta que puede poseer el hombre. En la Pieza *Hamlet*, Polonio, al despedir a su hijo Laertes, que sale para Francia, le da una serie de consejos, de los que entresaco algunos muy nobles:

1. No llesves a la acción ningún pensamiento desproporcionado.
2. Sé sencillo, pero no vulgar.
3. Aquellos amigos que posees, y cuya amistad tengas probada, apriétalos contra tu pecho con garfios de acero, pero no embotes la palma de tu mano con cada recién nacido acabado de empollar.
4. Cuídate de entrar en pendencias, pero una vez metido en ellas, compórtate de manera que sea tu oponente el que se tenga que cuidar de ti.

Y Polonio remata esta serie con aquel consejo que, atravesando los siglos, llega desde la antigüedad a nuestro tiempo para que el ser humano tienda a su más elevada medida:

5. «Sé sincero contigo mismo y se seguirá, como a la noche el día, que no podrás ser falso con ningún otro hombre». *Piedra de toque*. Lamentablemente, todos sabemos que Polonio tiene alma de lacayo y su verdad, la de su vida y sus actos, no coincide con la de su boca y su lengua. Shakespeare nos muestra tanto la belleza de la verdad, como el espanto de la inautenticidad. ¡Qué sobresalto no experimentaría Polonio si virando la cara por encima de su propio hombro, se enfrentara a sus espaldas con Polonio, el otro, el que siempre le acompaña y va detrás de él! Pero, no haya temor, él no lo reconocería, pues Polonio tiene miopía moral. Leyendo agudamente, Polonio nos muestra un caso de fragmentación humana. Los grandes autores, con su bisturí —navaja

toledana o daga florentina— nos lleva brutalmente de niños a adultos, con incisiones tan profundas como estas, al par que retenemos algo de la infancia porque, gracias a confrontaciones tales, seguimos persuadidos de que hay algo firme que no nos va a defraudar, que no se desmoronará ante nosotros.

Pero, la ganancia más valiosa para mí, la que considero me ha traído una remuneración más entrañable de todas, en relación con los dividendos provenientes de la lectura, no es ni el disfrute desinteresado —que no es sólo resultante, sino condición previa—, ni el acercamiento a las lindes extremas de la naturaleza humana, ni la ejercitación de la inteligencia, ni el establecimiento de un nexo reconocible entre el yo lector y todas las épocas de la humanidad y todos los espacios del planeta, ni la aprobación de la lengua —mía o extranjera—, sino la capacidad infinita de expandir mi alma y mi espíritu, que van siendo gradualmente entrenados, paso a paso, libro a libro, por cruciales experiencias que me traen indicios del sufrimiento, o de exaltaciones gozosas, del ser humano. Quedo provista, crecientemente pertrechada, de antenas y terminaciones nerviosas más sutiles y sensibles, con un equipamiento más experto, preparada para padecer y para la regeneración, la amistad, el amor y el perdón. No es que ahora sé más; no es que conozca mejor al ser humano (aunque todo ello sea también), sino que voy quedando crecientemente facultada para convertirme en los demás: he aumentado sensiblemente el número y la intensidad de mis vibraciones por segundo; apresuro el sístole y diástole de mi corazón para apercibirme a los grandes dolores, y a los delirios y arrebatos de los personajes: yo me enlodo en la infamia de Svidrigailov. Yo me arrodillo ante Raskólnikov con la dulcísima Sonia. El libro me induce a comprender cómo ella hace suyo (redimiéndolo) el pecado del otro; me va llevando cuidadosamente, entre otras razones porque, cuando el autor habla de la compasión "insaciable" de Sonia, hago un alto en la lectura y me digo: "¡Cómo! ¡Qué! ¿Compasión insaciable? Sé

que hay sed insaciable, ambición insaciable, necesidad insaciable, pero ¿cómo es eso de compadecer insaciablemente?, o sea, ¿que la compasión quiere más de ella misma, quiere ser más compasión?" Pero ¡mimiento! A estas alturas del pasaje, a estas alturas del libro, ya estoy en la apoteosis de la compasión, en el centro de la circunferencia del libro, y me doy cuenta de que el corazón es un espacio ilimitado, una estancia donde resuenan estruendosamente mil millones de orquestas calladas. Y todavía el libro no me deja conmigo, ¡hay más!, porque la dulcísima me enseña que comprender y perdonar no es todavía salvar, que todo estará perdido hasta que la regeneración se produzca cuando el culpable se dirija voluntariamente hacia su castigo; la redención —mía y del protagonista— se llamará Siberia. Y la epifanía que comenzó con la conmiseración que sentí conjuntamente con la dulcísima, la inefable, fue saciando mi corazón en un succulento banquete de dolor, atronándolo en un tumultuoso concierto de sabios silencios que sólo se extinguió en la nieve. Así también, en el relato más triste que registra la literatura occidental, comparto con Samsa la escudilla que su hermana le colocó en el suelo, y soy, junto con él, volcada en el cesto de basura, mientras los padres llevan de paseo a la hermana, acicalada ya para encontrar novio. Y es que —con la lectura— he ido desarrollando vellosidades más hambrientas, filamentos más poderosos, al par que más sutiles, para absorber, para asimilar, para emulsionar. No es que he entretenido más sabia y dignamente mis horas; no es que ahora hablo y escribo mejor; no es que ahora sé más; no es que ahora sea más tremebundo el acontecer en lo que leo: es que soy otra, diferente de la que era antes de leer esto, y si sigo ¡ya pronto podré alzarme con un Himalaya!, porque la lectura va abriendo el ángulo del compás de mi espíritu: tengo ya un considerable diapasón. Poseo en el pecho una suntuosa cámara de resonancia en que vibra un órgano ávido de sonoridades más y más intensas. Y la próxima lectura que haga, encontrará mi alma preparada para la combustión, fundida en el crisol

de la lectura. Pues he ido creciendo como ser moral. ¡Y ese es el legado de alas!

EDUARDO GALEANO (URUGUAY)

De verbo incisivo y a veces lacerante como un estilete, a este hermano mayor le debemos, entre otras lecturas de clave universal “Las venas abiertas de América Latina”, un ensayo de estudio y reflexión imprescindible. En él, su voz nos habla de vilezas solapadas, de traspiés disimulados, de mentiras encubiertas que nos llegan como verdades y nos confunden y adormecen y distorsionan la esencia y el acontecer de “Nuestra América”.

Él alerta nos conmina a releer, a regresar a nuestras raíces, a nuestro real y hasta hoy escamoteado destino, a no continuar en reposo cómplice, postergando el cumplimiento de nuestras sagradas obligaciones anticipadas por Martí y resumidas en su reclamo “Es la hora del recuento y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado como la plata en las raíces de los Andes”.

Amigo de Cuba, de los de verdad, de los que nos quieren bien y discutieron y dijeron sin cortapisas lo que tenían que decir, allí, donde otros eluden sus deberes con lo justo. Pilar inquebrantable de “Casa de las Américas”; presencia obligada en las conferencias, conversas, talleres, de todos y cada uno de los once congresos Para leer el XXI. De él aprendimos y no vamos a olvidarlo nunca, que siempre, cueste lo que cueste, “al toro por los cuernos” porque como también nos enseñó Martí: “La palabra de ha hecho para decir la verdad y no para encubrirla” y los pobres eso son y de todo carecen menos de la miseria y el desamparo que los consume; porque los niños, las mujeres, los palestinos inocentes muertos en la Gaza ocupada, no son daños colaterales sino asesinatos bien premeditados, por las hordas sionistas, en una guerra genocida de exterminio.

Pero, aprendimos mucho más, aprendimos a no cejar ante ningún obstáculo, a no perder la esperanza, a repetirnos una y otra vez... “Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo, contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena, porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados”.

Querido Stig:

Ojalá seamos dignos de tu desesperada esperanza.

Ojalá podamos tener el coraje de estar solos y la valentía de arriesgarnos a estar juntos, porque de nada sirve un diente fuera de la boca, ni un dedo fuera de la mano.

Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo, contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena, porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados.

Ojalá podamos ser capaces de seguir caminando los caminos del viento, a pesar de las caídas y las traiciones y las derrotas, porque la historia continúa, más allá de nosotros, y cuando ella dice adiós, está diciendo: hasta luego.

Ojalá podamos ser desobedientes, cada vez que recibimos órdenes que humillan nuestra conciencia o violan nuestro sentido común. Ojalá podamos merecer que nos llamen locos, como han sido llamadas locas las Madres de Plaza de Mayo, por cometer la locura de negarnos a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.

Ojalá podamos mantener viva la certeza de que es posible ser compatriota y contemporáneo de todo aquel que viva animado por la voluntad de justicia y la voluntad de belleza, nazca donde nazca y viva cuando viva, porque no tienen fronteras los mapas del alma ni del tiempo.

EDUARDO HERAS LEÓN (CUBA)

De los grandes escritores cubanos, maestro de un encanto peculiar y uno de los más importantes críticos de ballet. Profesor universitario y Fundador del Taller de Formación Literaria Onelio Jorge Cardoso, hoy Centro de Formación Literaria. Entre sus numerosos y merecidos reconocimientos se destacan la Distinción por la Cultura Nacional, el Premio nacional de Edición y el Premio Nacional de Literatura.

¿Qué ha sido para usted leer?

Nombre de una de las secciones del curso televisivo “Lectura y comprensión”, transmitido por *Universidad para todos*, entre el 14 de septiembre de 2010 y el 21 de enero de 2011. Uno de los entrevistados por la Dra. Leticia Rodríguez Pérez fue el destacado escritor cubano Eduardo Heras León.

L.R. Hoy tenemos la visita de un escritor, un escritor que, por supuesto, resultará también para ustedes una visita muy especial, el escritor es Eduardo Heras, quien nos recuerda los comienzos de este proyecto increíble que es *Universidad para Todos*, con aquel curso que inició justamente Eduardo Heras, el curso de Técnicas Narrativas, que todos seguimos con tanto interés y que viene siendo como un padre de esto que estamos haciendo ahora porque justamente lanzó el gran problema de la lectura que empezó o continuó interesando a tantas y tantas personas.

Le damos la bienvenida a Eduardo Heras y el agradecimiento porque sabemos que es una persona muy ocupada y, sin embargo, nos ha concedido este privilegio. Así es que muchísimas gracias y vamos a empezar como es tradicional en estas entrevistas, un poco la historia tuya como lector: ¿cuándo empezaste a leer?, si hubo alguien o algo que lo motivara. ¿Qué recuerdas tú de tus primeros pasos como lector?

E.H. Bueno, primero agradecerte estar aquí en el programa contigo, con tan admirable profesora; en segundo lugar, precisamente en estos días que sabía que venía a este programa, pues un poco eché el tiempo hacia atrás, me puse a recordar mis primeras lecturas y te confieso que no recuerdo haber leído ningún libro antes de *Corazón*, el famoso texto de Edmundo de Amicis, que como tú sabes fue un texto que se hizo para emocionar a los niños, para que aprendieran una serie de valores sobre todo espirituales y siempre se me quedó en la mente. Y recuerdo con mucho afecto y con mucha emoción aquel cuento que está dentro del libro, que se llama “De los Apeninos a los Andes”, bueno, que me pareció... que es un cuento que se quedó junto conmigo.

L.R. ¿Y lo leíste por propia iniciativa o alguien te llevó a ese libro?

E.H. Bueno, es que yo tuve la suerte de tener profesores de primaria –Te hablo de antes de la Revolución- profesores de primaria excelentes y era un profesor de cuarto grado que nos recomendó leer a todos el libro y me preguntaba, a todos nos hacía preguntas, realmente ese fue mi inicio y bueno, un inicio mejor que ese es difícil. Yo vine a conocer, por ejemplo, *La Edad de Oro*, un poco después, ya cuando estaba en sexto o séptimo grado, fue cuando empecé a estudiar y a conocer las bellezas del libro de Martí.

L.R. Y después continuaste con otras muchas lecturas en tu vida de estudiante...

E.H. Sí, bueno, ya después a mí me agarró de tal manera la lectura que cuando tenía ya diez u once años por mi vista pasaron los corsarios de todos los colores, el Negro, el Rojo, el Verde, los libros de Emilio Salgari, que eran lecturas maravillosas, de aventuras para adolescentes; los libros de Julio Verne, también. Ahora bien, yo te diría que en mi formación como lector hay tres libros que me marcaron para siempre. Uno fue *Así se forjó el acero*...

L.R. Que ya leíste un poco mayor.

E.H. Que ya leí un poco mayor, el libro de Nicolái Ostrovski, que es un libro de testimonio y que era un libro que tenía un párrafo y que ahora traigo aquí, lo traigo porque ese párrafo yo lo tenía en mi cama, detrás de mi cama, colgado, porque me impresionó tanto ese párrafo, era como una divisa, que tuve a partir del momento de la lectura, y el párrafo decía: “*Lo más valioso que un hombre posee es la vida. Se le da solo una vez y por ello debe aprovecharla de manera que los años vividos no le pesen, que la vergüenza de un pasado miserable y mezquino no lo queme y que muriendo pueda decir he consagrado toda mi vida y todas mis fuerzas a lo más hermoso del mundo, a la lucha por la liberación de la humanidad*”. Bueno, palabras extraordinarias de un sentido profundamente ético que a mí me impresionaron y se quedaron para siempre junto conmigo. Eso tiene la lectura, la lectura tiene...es una riqueza tan espiritual y tan permanente que se queda con uno mismo.

L.R. Y mencionabas otros dos grandes libros, porque eran tres grandes lecturas.

E.H. Tienes razón, el segundo libro fue *El Tábano*...

L.R. Yo creo que todos leímos *El Tábano* con fruición.

E.H. De Ethel Lillian Voybich. Bueno, tanto me gusta que la última edición tiene hasta un prólogo mío, precisamente porque es una novela romántica; ella no escribió otras grandes obras pero esa novela particularmente...

L.R. Llega al lector.

E.H. Llega al lector y es una novela cargada de aventuras, cargada de principios éticos, de principios morales, que también es muy enriquecedora. Y, por último, bueno, *Juan Cristóbal*.

L.R. Esa es una obra monumental.

E.H. La monumental obra de Romain Rolland, que es un poco la formación de un artista. Tú sabes que está basada en la vida de

Beethoven y, bueno, es una novela que después que tú terminas de leerla estás en armonía con la naturaleza, que es un poco lo que buscaba Romain Rolland, precisamente, formar al ser humano y en este caso al artista, de tal manera que entrara en perfecta armonía con el medio que lo rodeaba, con la naturaleza y eso lo logra Romand Rolland. Era una de las lecturas predilectas de Fidel en la cárcel.

L.R Bueno, y ahora, ¿qué libros te acompañan ahora? me imagino que nuevos y relecturas.

E.H. Sí, por supuesto. Yo leo mucho, Leticia, leo enormemente. Para mí la lectura es un alimento diario, y te puedo decir que acabo de terminar la lectura, los tres tomos, de una novela que en estos momentos es muy famosa en Europa; se llama *Millenium*, de Steve Larson, un escritor sueco, que tuvo la mala suerte de escribir estos tres volúmenes y no ver publicado ni siquiera uno porque murió repentinamente. Te voy a confesar algo: el tercer tomo de esa trilogía tiene casi mil páginas. Lo leí en un día, empecé a las siete de la mañana y terminé a las dos de la mañana, porque es un libro que me agarró; es un libro que tiene problemas técnicos incluso, es un libro tipo *bestseller*, que tiene problemas de puntos de vista, tiene lugares comunes, pero es un texto que te agarra, te agarra de una forma que no puedes soltarlo. Tiene un personaje femenino que es uno de los grandes personajes femeninos de la literatura para mí y, bueno, a mí me dejó totalmente entusiasmado.

Yo tengo otras, digamos inquietudes, otras predilecciones. Si te digo que estoy releyéndome un libro de historia de las matemáticas, porque también las ciencias me interesan, y también leo textos científicos, pero sobre todo, claro, la literatura va junto conmigo siempre.

L.R. Como hablabas ahorita de problemas técnicos enseguida pensé en tu labor, la que te lleva la mayor cantidad de tiempo, la que realizas ahora en el taller, creo que podrías contarnos algo acerca de eso porque

pienso que eso es como un subproducto de *Universidad para todos*, del curso de “Técnicas Narrativas”...

E.H. Sí, cómo no. Bueno, para mí la actividad que realizo en el centro Onelio Jorge Cardoso es una de las tareas más importantes de mi vida. Yo lo he dicho en otras ocasiones, yo soy un escritor, pero soy a la vez maestro y si me pongo a seleccionar o a escoger...

L.R. Maravillosa conjunción...

E.H. Si me pongo a escoger cuál de las dos es la vocación primaria yo te diría que mi vocación primaria es la de maestro. Es así, y entonces, en el Centro Onelio estoy en contacto con los jóvenes, con los jóvenes narradores, yo te diría que con muchos de los mejores jóvenes narradores del país. Han pasado por el centro y por mis manos, por las aulas, más de 700 jóvenes de los cuales, por supuesto, un grupo muy pequeño han salido escritores, y escritores incluso muy destacados. Otros han salido promotores, asesores literarios, mejores lectores, que es también uno de los objetivos esenciales que tiene el curso del Centro Onelio, crear una nueva dimensión de la lectura. Por eso es que si de algo me puedo sentir satisfecho es ya no tanto de mi obra literaria como de mi obra educativa, en este curso.

L.R. Y que viene muy bien con el curso nuestro en el que estamos tratando de que el televidente se descubra como lector, como lectora, y que siga su camino. Bueno, ¿y cómo distribuyes el tiempo?, que es otro de los grandes problemas cuando se hacen muchas cosas...

E.H. Sí, bueno, yo realmente, tú dices para leer...

L.R. Sí, para leer, para leer tantas cosas diferentes...

E.H. Bueno, le dedico bastante tiempo al centro...

L.R. Que te obliga a leer...

E.H. Claro, por supuesto, son lecturas, muchas veces lecturas muy específicas, que tienen que ver con las técnicas narrativas, que tienen que ver con la narratología, etc. Pero bueno, el centro me lleva tiempo, yo soy el vicepresidente de la UNEAC, eso lleva también mucho tiempo, tengo numerosísimas actividades. Ahora acabo de regresar de Santiago de Cuba, estuve allá en contacto con los escritores de Santiago, en la Universidad de Santiago de Cuba, y bueno, siempre hay un ratico para leer, sobre todo a la hora de acostarme, a la hora de dormir, pero yo siempre ando con un libro bajo el brazo y ese libro va conmigo a todos los lugares y mientras no termine ese libro no lo suelto. Ya es un hábito tan intrínseco en mí y está tan impregnado en mí que ya no puedo vivir sin leer.

L.R. ¿Y lees en soporte digital también, por supuesto?

E.H. Leo, pero menos en soporte digital; yo creo, y esa es una enorme discusión que no vamos a hablar de eso ahora...

L.R. Aquí hemos hablado algo de eso ya...

E.H. No creo que el soporte digital vaya a sustituir nunca la página escrita. Yo pienso que no, que esa extraña simbiosis que se produce entre el libro y el lector, ese lugar tranquilo, apartado...

L.R. Crea una complicidad especial...

E.H. Crea esa complicidad, que eso es único. Eso no lo puede crear la computadora. Hasta ahora en mí no ha sido posible.

L.R. Bueno, entonces cabría ahora una pregunta final, que viene siendo como un resumen, si pudieras decirnos en pocas palabras, entonces, ¿qué ha sido para ti leer?

E.H. ¿Qué ha sido para mí? Bueno, la lectura para mí es el alimento espiritual por excelencia, el más grande alimento espiritual, yo soy... Me gusta mucho la música también, la música llamada culta, llamada clásica; pero los efectos de esa música se terminan un rato después de

haberla escuchado. El efecto de la lectura se queda junto conmigo; la lectura me da vida, que me parece que es lo fundamental, no puedo concebir mi vida sin la lectura. Y vuelvo a insistir, es mi alimento espiritual absolutamente imprescindible.

L.R. Muchísimas gracias, Eduardo, por habernos permitido esta conversación que para mí ha sido muy agradable y estamos seguros de que en otro momento podremos contar contigo. Yo casi que lo conminé, constantemente lo llamaba hasta que él muy amablemente accedió a que todos nosotros pudiéramos oír estas ideas.

E.H. Es que este curso realmente es tan interesante; lo empecé a ver, lo estoy viendo por televisión, lo estoy siguiendo por televisión y admirándote.

L.R. ¡Qué bien!, ¡qué bien! Muchas gracias, muy amable.

EUSEBIO LEAL SPENGLER (CUBA)

Historiador de la Ciudad de La Habana y máxima autoridad al frente de la restauración integral del Centro Histórico, declarado Patrimonio de la humanidad por la UNESCO en 1982, cuyos títulos académicos y honoríficos; reconocimientos, distinciones y medallas, superan la extensión de cualquier reseña.

A este cubano excepcional, de los buenos, de “los que aman y construyen” como nos señalara Martí, debe nuestra Patria, no solo el quehacer que pública y universalmente se le reconoce, sino también otro hacer -- atento y discreto-- que su diario “Andar la Habana” le permitió realizar, compartir y amparar, cuando eran solo sueños de otros, proyectos como el Sistema de congresos internacionales Lectura para leer el XXI, que se hizo realidad, en su primera edición: Lectura “99” Para leer el XXI, precisamente y no por casualidad, en los predios habaneros que estaban bajo la custodia de sus nobles ideas, de su inmenso

corazón, de su fuerza telúrica para aunar voluntades y convertir las utopías que parecían olvidadas en hechos.

Si Dios está en los detalles, el “equipo de sentipensantes” de IBBY Cuba, no podía dejar de traer hoy a colación este “detalle”, a pesar de las todas las dificultades y obstáculos, en medio de las muy complejas y difíciles circunstancias por todos conocidas que vive nuestra Patria, pero fortalecidos por la comprensión y el apoyo de tantos de “los buenos” -- Lectura 2023 Para leer el XXI Por una cultura del decoro--, el oncenio de aquellos “sueños” ha dejado de serlo y se ha convertido en realidad, “con todos y para el bien de todos”.

Martí, lector

Se deseaba una respuesta de la cultura a la inquietud con relación a la distracción y al tiempo libre. La respuesta ha sido dada, es posible hacerlo y podemos alcanzar éxito creyendo firmemente que la semilla sembrada por tantas décadas ha fructificado. Recorrer el Prado en el día de hoy es confirmar la confianza y el entusiasmo con que Iroel me hablaba hace ya varios días de lo que iba a ocurrir hoy: Recorriendo el Prado como lo ha hecho Eliades, Abel, Julio, hemos observado la movilización, el grado de entusiasmo e interés por la lectura. Y es que el libro es una patria amplia del espíritu, y la cultura es lo que queda en nosotros cuando ya olvidamos lo que una vez encontramos en ellos.

Ese sentido de acumular y de enriquecer el espíritu en la brevedad de la vida, que para los jóvenes no es tan perceptible, es quizás lo más urgente en la evocación martiana de este día. En el corazón de la ciudad donde se divide lo más antiguo de lo más reciente está el monumento a Martí; este que precedió a otros muchos en Cuba y en la capital; el monumento que pudo ser develado por Máximo Gómez y por el Marqués de Santa Lucía. Vivían todavía los amigos y compañeros de Martí y un joven cubano que estudiaba a la sazón en Florencia, artes plásticas, un moreno el hercúleo que recordaría a Agustín Cárdenas y que se llamó

José Vilalta de Saavedra, fue el encargado de esculpir la imagen del maestro. ¿Cómo colocarlo? En las demás ciudades de Cuba, en Matanzas, en Cienfuegos, en Santiago, en Caibarién bellísimos monumentos de Martí toman el recuerdo y lo convierten en mármol o en bronce. Este es realmente hermoso por su escala humana, sobre todo si recordamos qué había antes, qué era este paseo, y qué eran los edificios circundantes.

Si pudiésemos llevarlos a todos en alas de la imaginación y el tiempo, el gran teatro situado en el mismo sitio, nos daría quizás el recuerdo de los pasos del adolescente Martí, que viene por el prado del colegio de Rafael María de Mendive para entrar en el mundo interior del teatro y, con el apoyo de los que trabajaban allí entre las candilejas y los camerinos, presenciar por vez primera atónito el esplendor de la sala; la sala que desde los años 30 del siglo XIX había traído a las grandes compañías, a los grandes actores, a las grandes personalidades de la cultura de Cuba. En sus palcos, Céspedes, Agramonte; en su entorno, el recuerdo de todo y cuanto vale y brilla de Cuba, y sobre todo en 1860 cuando apenas tenía el niño José Julián 7 años, la coronación por la intelectualidad cubana de la eximia poeta Gertrudis Gómez de Avellaneda. En la esquina, otro teatro; frente, el café de los voluntarios hacia el fondo, el gran campo de Marte y el Palacio de Aldama, quizás con las puertas abiertas después del terrible saqueo de enero de 1869; al fondo los teatros pequeños y menores, el politeama grande, el pequeño y al fondo el circo teatro de Villanueva, donde aún está y se erige el gran edificio de la fábrica de tabacos y la corona. Al fondo la cera del Louvre; cómo no olvidar el gentío, cuando los jóvenes indignados por la represión política, salen y dan la famosa batalla del ponche de leche, que fue lanzar los vasos del ponche sobre las capas negras de los guardias civiles, lo cual provocó que por la propia calle de Obispo el Capitán General en persona rodeado de su escolta quisiese poner remedio al motín.

Arriba el Inglaterra en sus balcones una vez Antonio Maceo, hospedado en La Habana en aquellos primeros años de la década del 90 del siglo XIX, la paz inquieta de Cuba, la presencia de Maceo es como el anuncio de un tiempo que ha de venir; y andando él precisamente por este prado que hoy se llama de José Martí y cerca de la escultura de la reina Isabel II que ocupaba este sitio, resultó que un joven lo reconoce y mira con admiración la faja que llevaba con el escudo flameante de Cuba. Y entonces el joven le dijo: es usted y quisiera saber algo de la historia oculta de mi Patria. Lo llevó entonces a su habitación del Inglaterra y cuenta José Luciano Franco, erudito historiador cubano, que se quitó la chaqueta y la camisa y empezó a narrar la historia de la gran contienda de los diez años siguiendo las marcas de sus propias heridas.

Leyendas, tradiciones, poesía, mal hacen los historiadores y los que saben contar historias en arrebatar ese manto de estrellas que algunos podrán llamar romántico y que cubre y nutre la historia de los pueblos. Para Lenin, que no puede ser tildado precisamente de hombre de débil condición, la idea estaba clara. Las revoluciones no son nada románticas pero desconfío profundamente de los revolucionarios que no lo sean, y hoy ante el Monumento de Martí, llameante como en Cayo Hueso, como en los días de la forja y fundación del Partido, evocamos la urgencia de leerlo a él y también leer la historia, leer la cultura, leer el dédalo ilustrado de nuestra Patria, de su grandes mujeres y hombres para con espíritu fuerte encarar el desafío futuro; aun más, para poder gozar con más felicidad, generosidad y altruismo del tiempo que nos tocó vivir .

¿Que cuál fueron las lecturas? Hay que decir que en primer lugar o en primer término la escuela, dos escuelas: una, el pequeño Colegio San Anacleto, donde el profesor Sixto Casado le muestra los libros de texto y le revela el horizonte infinito de la lectura; el segundo, lugar muy cerca de aquí, hacia el fondo, junto al antiguo Casino Español que es el Palacio de los Matrimonios que se restaura, está el colegio de Mendive;

el colegio de Mendive que es hoy una oficina cualquiera, pero que es el lugar que guarda la impronta de aquellas huellas. Ahí estaba el piano fascinante donde escuchó y se deleitó en la música; en su biblioteca, los libros más hermosos incluyendo las cartas que los grandes intelectuales de Europa y de Norteamérica habían intercambiado con el maestro, afiliado al movimiento romántico, a la idea del mundo inseparable de la poesía.

Fue Mendive el inductor. Quizás si un poco exageradamente Martí dirá después que todo cuanto tiene, todo cuanto hay en él de firmeza y de hombría de bien a él lo debe, sobre todo en aquel año terrible del 69 cuando el maestro es llevado con otros compañeros a la cárcel pública. El delito, un nombre, un mito, un sueño: Cuba.

Y fue precisamente ahí en la escuela donde en los preciosos cromos de los libros aprendió a leer en profundidad el arte del pensar. Allí escuchó a Heredia; ahí supo de las enseñanzas magistrales de José Antonio Saco, el hombre que había profetizado en gran medida el drama de la sociedad esclavista y sus consecuencias. Martí lo leyó y lo conoció, pero sobre todo se acercó en profundidad a José María Heredia; años después dirá que fue acaso él el que sembró en nuestro corazón el ardiente amor a la Patria. Fue también el lugar donde escuchó hablar de los maestros cubanos; le escuchó decir a Mendive de aquella manifestación enorme que descendió desde el Cerro trayendo el féretro de Don José de la Luz y Caballero, llevado en hombros por la juventud cubana entre antorchas; el educador, el maestro, aquel que había identificado el culto a la Patria y a la cultura como un sol del mundo moral. Y son estos libros y son estas lecturas las que inspiraron al maestro a proponer al padre, adusto por severo y honrado, a recibir un apoyo económico para cursar estudios superiores en el Instituto de Segunda Enseñanza. No era entonces este instituto, fue su predecesor en el tiempo. Este que está cerca de aquí es mil veces glorioso por todo lo que ocurrió entre sus paredes; pero el otro, Obispo, arriba estaba

inserto en el volumen de la antigua Universidad de San Jerónimo; y allí logrado finalmente el permiso paterno, comenzaron aquellos estudios interrumpidos violentamente por las noticias que llegan del Oriente de Cuba, el levantamiento de los cubanos el 10 de octubre.

Las noticias eran confusas. La Habana era entonces una ciudad tumultuosa. Se habían organizado, para defender los intereses de los grandes capitales comprometidos con el poder político y esclavista, los batallones de voluntarios formados como él exclamaría años después por lo más bajo y logrero; y esos batallones, regidos por los coroneles y comandantes que formaban la élite de esos capitales, entre ellos Don Joaquín Payret, cuyo nombre aun conserva el teatro, y otros más van a irrumpir en la ciudad y van a imponer el orden del terror. Pero él, ya con los conocimientos adquiridos, va a publicar dos hermosos periódicos; un bello periódico, un solo número necesariamente, “*El Diablo Cojuelo*”. Otro, no menos agresivo en su reto al adversario, “*La Patria Libre*”.

Y fue este Martí el que saluda con versos a la temprana edad de 16 años lo que ocurre en Oriente. “No es un sueño, -dice-, es verdad. Grito de guerra lanza el cubano, pueblo enfurecido, el pueblo que 100 años ha sufrido todo lo que de negro la opresión encierra”. Y ese hombre, que apunta ya la cultura en plena adolescencia, fue llevado de las aulas de la escuela y de la casa del maestro al presidio infame. El testimonio del presidio, la imposibilidad de la lectura, sólo recuperada luego en El Abra, en Isla de Pinos o Isla de la Juventud “donde es llevado por las gestiones de su padrino y del rico comerciante amigo de su padre, dueño de las canteras de San Lázaro, José María de Sardá, a poder leer nuevamente en el remanso de la isla, al pie de los farallones de mármol leerá nuevamente y leerá un libro universal, *La Biblia*. A partir de ese momento, su avidez de conocimiento se multiplica, y sólo será en el exilio español, después de su destierro de Cuba, donde descubra en la gran biblioteca central de Madrid, todo cuanto quería y todo cuanto

faltaba a su avidez. Recorriendo aún las viejas calles de Madrid, llegamos frente al Ateneo, cuya biblioteca se conserva y se conserva todavía la memoria del puesto que ocupaba para hacer sus lecturas habituales, los grandes filósofos y pensadores del Iluminismo, los grandes idealistas y socialistas utópicos, los grandes escritores y literatos alemanes Goethe y Schiller, la urgencia de aprender idiomas que le llevó a estudiar con detenimiento, ya como materia de sus dos carreras universitarias, de sus dos licenciaturas, llevadas prácticamente al mismo tiempo; primero, en la Universidad Central de Madrid y luego, en la Universidad de Zaragoza. Licenciado en Derecho, en Derecho Civil y Canónico, y Licenciado en Filosofía y Letras. Y allí lo escuchamos, sacando del sorteo el debate que debían hacer los alumnos, descollando como un orador brillante; y cuando puede, sale de la escuela y se reúne en los círculos literarios, en el teatro, con los poetas y escritores de Aragón a los cuales dedicará versos tremendamente emotivos en momentos cruciales de su propia historia.

Y ese Martí lector compra libros, sabe del sacrificio de comprar un libro y de cuidarlo y amarlo, y hasta el último momento de su vida sentirá el pesar de los libros perdidos, de aquellos que se acumularon y quedaron detrás, de aquellos que no pudo embarcar con él cuando sale de este destierro, de los que encuentra y reúne, muchos de ellos dedicados por poetas, artistas y escritores en América del Sur, en Venezuela, también en México, en Centroamérica, en Guatemala. Lo que nos sorprende, queridos amigas y amigos, es que todo esto ocurre en una juventud de Martí que es como la de ustedes. Lo más asombroso de todo esto es que este hombre al que me refiero vivió solamente cuarenta y dos años. Esto sorprende, sobre todo si tenemos en cuenta que los últimos quince años de su vida los pasa en la batalla política, en la ardorosa tarea de unir en los Estados Unidos. Allí es necesario ser además traductor, y el que había aprendido Latín y Griego podrá enfrentarse a la tarea de descifrar lápidas y epitafios; el que había logrado profundizar en los arcanos de la

filosofía y del pensamiento en la más pura tradición cubana, podrá aplicarse a la traducción del texto de William Stanley Jevons o podrá trabajar en una nueva y preciosa selección de textos que la propia casa en que trabaja le pide y solicita.

Hombre de pasiones, hombre de amigos, hombre hombre, Martí no puede ser mistificado, ni edulcorado para apartarlo por completo de su naturaleza humana: fue un hombre de amores. Le perturbó en la noche oscura el ardor de los labios rojos; amó con intensidad todo lo que era bello; amó con el amor del padre y con el amor del hijo, y lo más importante de esta biografía es precisamente su capacidad de renunciar a todos los amores legítimos cuando el viento de la tempestad se aproximaba y era necesario acercarse por sobre todas las cosas a la vocación unitaria y profunda que fue su destino. No vivimos, dijo, ni en francachelas ni disipaciones. Vivimos con la sobriedad de los apóstoles y quizás de este dictado, quizás de esta intuición, surgió el título que los cubanos le dieron rendidamente: Apóstol, Maestro.

Sería imposible arrebatarse de su figura ese resplandor que conmovió a sus seguidores hasta hoy. Apóstol, dice Fidel, en las páginas ardientes y dolorosas de "La historia me absolverá". Apóstol, clama Chibás con voz trémula ahora que en pocas horas celebraremos el centenario de su natalicio. Es por eso que nunca encontraremos en esta vida separación entre el interés personal y el interés social y común; al contrario, a él lo entregará todo. Cada vez que puede sorprende a los amigos con un libro abierto. En el momento en que sale de Haití hacia Cuba y en sus últimos días y horas, cerca ya de Cabo Haitiano, se acerca a pedir agua en una casa; y cuando le ofrecen la jícara con el agua él intenta, delicado y compasivo con la pobreza de aquella gente, de darle a la niña unas monedas; y ella responde: no, la plata no, el libro, porque había visto en la chaqueta un pequeño libro de bolsillo que llevaba él precisamente, un libro de ciencias. Es el inventor de un concepto, el de los maestros ambulantes. Él creyó que una generación de vanguardia

podría salir a los campos y enseñar a los que no tenían letras. Ese sueño se cumplió en el primer año de la Revolución Cubana con la Campaña de Alfabetización. Los maestros colmaron la isla; los maestros fueron a los rincones más apartados del país, y en todas partes el sueño del maestro y el sueño del libro se fue haciendo realidad tal y como él lo había imaginado. En el momento de su muerte, en ese inventario prolijo de cosas que se haya en sus alforjas y en su ropa de viajero, están también los libros, la cinta azul, regalo de Clemencia Gómez Toro, la hija de Máximo Gómez, el retrato de la niña amada de New York, María Mantilla. A ella escribe cartas recomendándole apasionadamente la lectura, recomendándole la buena música, diciéndole que se aparte de las trivialidades y que el mundo hace pagar demasiado caro a los que llevan la cabeza más alta, y recomienda también, estrategia de la batalla de las ideas, que hay que saber hablar el idioma del mundo.

Por eso, en este día en que la bella iniciativa del Instituto Cubano del Libro ha florecido, en el momento en que por la cultura y la memoria recuperan vida los elementos del entorno y nos traen a este Parque Central donde la juventud estudiantil dio tantas batallas, a este Parque Central que no está muy lejos del bufete de la calle Tejadillo donde una vez el joven abogado defendió el derecho de los pobres. En este lugar que no está lejos de Prado 109, donde se nuclearon los jóvenes del Moncada en la sede precisamente de la juventud Ortodoxa. En este lugar que está cerca de Factoría 60 donde se fundó el Movimiento 26 de Julio. En este lugar que está cerca del colegio en que enseñó de libros y de letras Rubén Martínez Villena. En este lugar que vio andar altivo y apolinio a Mella. En este sitio tan lleno de noble y grande historia nos reunimos, cubanas y cubanos, jóvenes y de otras generaciones para compartir un sueño, un sueño diferente que es el sueño de la superación y del pensamiento; el sueño de la alegría, el de la libre disposición del tiempo libre que ha de dedicarse y honrarse consagrándonos a lo mejor.

Mal se le hace a un pueblo cuando se le ocultan defectos o malas inclinaciones; pero más que con regaños y admoniciones debemos tratar de cambiar las costumbres haciendo cosas bellas y demostrando que las masas son capaces de acceder a ellas con la misma pasión con que los tabaqueros de estas fábricas, los de Tampa, Cayo Hueso y Ybor City escucharon la voz del Maestro. Muchos decían que no podían entender la complejidad de muchas palabras, pero que sentían en lo profundo del alma una emoción que podía suplir a todas ellas.

Queridas y queridos, vamos a continuar estas fiestas de la cultura por mucho tiempo. Cuando la fiesta del libro, que se celebra cada año, se desborde por toda la ciudad y por todos los municipios, habremos triunfado resueltamente; habremos convencido a todos de que este es el camino verdadero; y no quiere decir que estemos preocupados por crear lo que se llama en el argot popular el culturosismo. No, queremos la cultura que es algo superior, que es la cultura del hablar, la cultura del vivir, la cultura de amar, que es la cultura de la música, de la literatura y del arte. Entonces nos habremos acercado más a éste, que es el modelo para todos los cubanos.

Muchas gracias.

agosto 24, 2007

JELLA LEPMAN (ALEMANIA)

Combativa periodista y pedagoga. Desde joven escribió cuentos para niños que aparecieron publicados en los diarios y emisoras radiales. Por su origen judío, con el ascenso del fascismo en Europa, debió emigrar a Inglaterra y más tarde a los Estados Unidos.

Concluida la Segunda Guerra Mundial, regresa a su Alemania devastada por los nazis y comienza a desarrollar tareas vinculadas con el desarrollo cultural, en especial las relacionadas con la infancia y la publicación de libros para niños. Con ayuda de Eleanor Roosevelt, organiza una

Exposición Internacional de libros infantiles, para lo cual convoca a todos los países del mundo, con el objetivo de contribuir a saciar en los niños el hambre de conocimientos.

Como todos los renovadores, va más allá, sueña con una exposición permanentemente abierta y funda en 1949, la Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich. Incansable en su afán de servicio, no descansa y deviene alma de la creación y promoción de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), que desde 1956 concede el Premio Hans Christian Andersen a la obra de los autores más importantes en las letras y las ilustraciones de los libros para niños y conmemora, cada dos de abril, el Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil, en saludo al cumpleaños de Andersen.

En reconocimiento a sus aportes una sala de exposiciones lleva su nombre en la Biblioteca Internacional de la Juventud, ubicada en el viejo castillo medieval de Blutenburg. El recuerdo y el ánimo de sus buenas acciones siguen vivos y son fuente de inspiración de todos los que en el mundo aman y luchan por la causa de la infancia.

Reflexiones

“Deberían estar siempre despojados (los libros infantiles) de cualquier característica sectaria, de toda semilla de nacionalismo o racismo. Su mensaje debe ser de auténtica tolerancia. Deberían ser absolutamente sinceros, reflejar los aspectos más profundos de la vida /.../ Jamás los libros infantiles deberán convertirse en instrumentos de propaganda política. Deberán siempre situarse del lado humano, sobre todo en esta época de armas nucleares y robots”.

JERUSA PIRES FERREIRA (BRASIL)

Su quehacer profesional abarcador y trascendente se distingue por sus valiosos aportes en las áreas de la investigación, la docencia, la

ensayística y la crítica. Su asidua, esperada y querida presencia en los congresos de Lectura para leer el XXI, su estrecha relación con especialistas de diversas instituciones cubanas, evidencian una vez más que para querernos y abrazarnos, “portuñol” por medio, solo es necesario acercarnos, compartir ideas, conocernos.

Lecturas de presencia y ausencia

Conferencia magistral dictada en el Congreso Internacional

Lectura 2009 Para leer el XXI

De este modo, en este diálogo comparece un conjunto de indagaciones sobre las lecturas y el acto de leer, la literatura, la recepción, la demanda, lo oral/escrito/impreso, los gestos escriturales y sus vicisitudes.

En estos tiempos que atravesamos, de tantos nuevos lenguajes, de sistemas que proliferan, modos de codificación y decodificación, ocurrenos pensar la importancia de la lectura de libros, e incluso la no-lectura, poniendo el foco en la diversidad, la infinita e importante condición de leer, a las varias situaciones, diferentes actitudes, los soportes transformadores de lenguajes, y así sucesivamente.

Leer de pie, tumbados, sentados, solos o en grupos, en voz alta o baja, sin voz, deletreando, diciendo, cantando o incluso resistiendo a leer, como un conjunto, y creando condiciones de *collages* y sampleamentos, formulación que se carga a sí misma de muchas preguntas.

En un notable libro sobre lo impreso y sus transformaciones, La Galaxia de Gutemberg, McLuhan nos dice un tipo propio de resistencia: aquella causada por la inadecuación de los códigos y, de su instrumentación, tratándose, en el caso, de la educación en África y en frente a poblaciones de amplia tradición oral, sujetas a una lectura impropia. Una punta de iceberg. Podríamos transponer para un país

como el nuestro, que ha suprimido estadios y, a menudo, se ha electrolizado antes de las prácticas del alfabeto.

Desde las consideraciones sobre la adquisición de la *literacy* (que prefiero no traducir por letramento, sino por lectura) a los enfoques que ponen en secuencia o en oposición lo oral y lo escrito, del seguimiento que se hicieron a Sócrates y a Platón, a las tradiciones evolutivas que configuran las etapas, como en las aproximaciones de Jacques Goody o Eric Havelock, donde la musa aprende a leer, del famoso título de este último, muchas posiciones se formaron frente a estos hechos.

Soy discípula y traductora de la obra del medievalista Paul Zumthor en Brasil, que discute la lectura en presencia cuando se trata de las performances orales y en presencias/ausencias en el medioevo. Con rasgos de coraje, él consigue crear un nuevo estatuto para la llamada Literatura Medieval, en la que evoca e incluye el cuerpo, la voz y los gestos ahora transmitidos por la letra. Conseguimos seguir, entonces, toda una concepción que abarca los ambientes de lecturas, la actualización de memorias y también los principios anímicos de la alegría y del placer. Acompañamos así, un diseño que les quita la escena a las jerarquías y completamientos.

También es esa la razón porque me opongo a los límites establecidos que segregan el discurso científico y el discurso poético, enfrentados en sus nichos aislados, y a la división clásica que opone (con la partícula entre), lo oral y lo escrito.

En un pequeño y poderoso libro *Performance, recepção, leitura*, él nos remite a la especificidad del texto oral, que según su concepción, no se agota jamás, actuando en régimen de movilidad e inter curso frecuentes de lenguajes y de códigos expresivos. De esta manera, busca analizar y poner en jaque las teorías tradicionales de la recepción.

Este es el caso de la performance oral, de la memoria de las oralidades, impresas, visuales que son reactivadas delante del público, y lo que

prevalece es la intensidad de una presencia que allí se confirma.

Para el maestro de Ginebra, lectura es el lector leyendo, como si por un lado ya lo hubiera avanzado Hans Robert Jauss, y por otro, la generación de este concepto pidiera perspectivas más sutiles.

A su vez, partiendo de otras prospecciones, en páginas magistrales sobre la lectura, el filósofo Giorgio Agamben en su libro Profanaciones nos habla de la figura del autor como un gesto, y se centra en la singularidad de su ausencia. Al leer un texto impreso, lidiamos, por tanto, con presencias y ausencias.

Así, en relación a eso, él nos dice que en la escritura contemporánea se encuentra menos la expresión de un sujeto que la apertura de un espacio, en el cual el sujeto escribiente no cesa de desaparecer.

La marca del autor solo se encontraría en la singularidad de su ausencia.

Tengamos en cuenta también que Michel Foucault se basa en la distinción entre dos nociones que se confunden, la del autor como individuo real que permanece fuera del campo y la función-autor que éste cumple. Esta es la característica de un modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de los discursos en el interior de una sociedad. El autor establece como propuesta el acompañamiento de las discursividades en acción.

Por mi parte, he leído muchas veces, sin la búsqueda de una plena comprensión, o entender plenamente este u otro texto, más tocada por la poética, por motivos operantes de la arquitectura de los sentidos y de los signos en la página, buscando componer en mi «gran texto» personal las razones aprehendidas, llevando del entendimiento posible de lo humano y de sus inserciones en las series culturales, al desvelamiento de determinadas informaciones o acepciones a ser aprehendidas o a veces apenas tangenciadas.

Trataríamos de los deslizamientos sobre el sentido, de los silencios, buscando una verdadera aura de signos, poniendo la carga sobre todo en el deseo, una propuesta de entendimiento.

No sería descabellado aquí recordar el famoso capítulo sobre la lectura que viene de Proust, todo el clima en el que el movimiento de las cortinas tienen un papel fundamental. (Nota)

También he podido apreciar algunos trayectos que van desde la axiología a la hermenéutica. Debido a todo eso algunos tópicos son explotados, otros indicados, llevándonos a pensar en un trípode básico de las cuestiones relacionadas con la adhesión o con la resistencia a la lectura: origen, fetichismo, silencio, como nos recuerda en su bella tesis Andrei Morais. Y en la pluralidad de *insights*, también nos vamos pensando en la represión, otredad, extrañeza, método, valor o negación.

Lo que nos queda como invitación y como situación de saber es el hecho de estarnos delante de una situación que envuelve descubiertas y negaciones y, afortunadamente, a pesar de los abismos, nos damos cuenta de toda la complejidad que la proposición de la Lectura como un todo requiere, pero aun así, como una individualización que se prototipea.

En presencia y en ausencia. Sea desde el punto de vista de la recepción colectiva y personal, acto cognitivo y corporal, o a partir de las variedades y de las posibilidades que son presentabas.

Desde ahí, percibimos toda la falacia de proyectos de lectura y de promoción de hábitos de leer, que la toma como una acción efectiva y no como un espacio cognitivo capaz de abarcar las adhesiones y las resistencias.

Situamos a la Lectura o a las lecturas en contra de las concepciones mecanicistas que envuelven proyectos prácticos y cosas como los hábitos, desechando el cuerpo a cuerpo entre sujeto y objeto, que a menudo terminan por hundirse.

Un texto muy importante, en esta concepción de la resistencia, en relación al entendimiento del juego alternado, los posibles e imposibles, completamientos e incompletamientos está en el libro *Arquivos Imperfeitos* de Fausto Colombo, que se nos hace frente a los hiatos y espacios que no son completados, aunque se ocupen de los mecanismos, tales como los de la retención de la memoria. Así que a modo de ejemplo nos trae, la fotografía, en el momento que ésta es hecha, ella misma, siendo ya pasado y ausencia y, además, considerando que lo otro, además de móvil, se ofrece siempre solo como una captura posible.

Entre recuerdos y olvidos, se da el proceso, y en el pre curso desarrollado entre el Lenguaje y conciencia, todo esto deberá ser considerado.

Mejor me parece, entonces, estamos delante de tantos materiales críticos, más o menos exitosos, recojas, dilemas, tensiones que delante de certezas cristalizadas.

El cuerpo de esta propuesta nos permite llegar a entender como Roland Barthes discierne en los propios signos la posibilidad de revertir la lengua, lo oficial y lineal de los discursos oficiales, en su famosa Aula. Y luego nos preguntáramos: - ¿El placer del texto indica también una entrega a la lectura? ¿Es él quien proporciona la buena resistencia que a la vez es adhesión?

¿O se trata de correr y centrarse en el gesto «ilegible», que nos habla Agamben, este lugar que se dejó vacante y que hace posible nuestra lectura? Para él, tratase de lugar antes de haber lugar, por ejemplo, la idea de que el texto no se encuentra ni en el texto ni en el autor o en el lector. Él existe en el gesto por el cual el autor y el lector se ponen en juego en el texto.

A su vez, Henri Meschonnic, que acabo de traducir al portugués, en su concepto de ritmo y en el conjunto de su poética, nos habla de oralidad

como lo que pertenece al dominio de lo escrito, de aquello que lo hace vivo en su ritmo propio y de su posible inyección goteante de vida. Discierne en la lectura, considerada de ausencia, la presencia del otro por su ritmo, por la poética del texto, por la oralidad que ahí se hace presente, volviéndolo vivo y ritmado. Un juego permanente.

Sin embargo, es interesante la coincidente idea de que la lectura es ausencia-presente. Delante de la gran importancia que se da a los lugares vacíos, en Agamben, cuando dice que el autor y el lector solo entran en relación con la obra bajo la condición de permanecer allí inexistentes.

Por lo tanto, el texto solo tiene como luz aquella, que opaca, irradia, desde el testimonio de esta ausencia.

Muy oportuna es la aproximación que aquí se establece, entre leer y escribir - tratando de delimitar las fronteras entre el habla y el silencio. También nos habla Zumthor de la performance de la mano, sus temblores y sudores en el propio acto de escribir.

Pero el diálogo aquí sería infinito, comprometería el placer de la búsqueda, de encontrar y de contraponer, para hacer ver que no es lo bien sentado, lineal, previsible que se busca, pero el trillar de los senderos renovadores y de inquietudes, corriendo todos los riesgos, menos los de la monotonía académica y de lo mismo.

La Performance - la lectura en presencia, la oralidad, fisicalidad, cuerpo, juego como centro del proceso comunicativo puede también por su vez recuperar antiguas escrituras. Por otro lado, está la humanización de la lectura, haciéndonos contar con la emoción y con los elementos de corporalidades asumidas.

Así, nos pasa el medievalista Aaron Gourevich un episodio recogido en Santo Anselmo que nos presenta la escena en la que, condenado por Dios a los eternos tormentos, el hombre ve escrito en el libro del juicio final, por tinta dorada, sus pecados, y se prepara dolorosamente para

los tormentos eternos. Detrás de ellos un ángel se conmueve y llora. Así que sus lágrimas gotean y borran lo escrito y la letra de la condena y el hombre consigue entonces se ganar el perdón.

Me dispuse, a observar momentos y situaciones diversas de lecturas en presencia y ausencia, del día o de la noche, de los espacios privados o públicos, de la calle o de la casa, de otros espacios posibles, como dependientes.

Me paso, entonces, a leer fragmentos que he escrito en diferentes momentos y que buscan dar cuenta de algunas razones y preguntas aquí expuestas:

Nocturnos

¿Cómo hablar de la escritura de una autora tan original que se instala en un reconocimiento, que parece haber existido, desde siempre, en una especie de pacto omnipresente entre ella y nosotros?

¿Qué sacar de un lenguaje que de tan femenino se vuelve secreto, tan delicado, fuerte y fundamentalmente imprescindible?

Es en esta necesidad de aproximación que nos apoyamos, para hacer visible todo un comprometimiento estético y emocional con la lectura de una escritora que nos era desconocida hasta entonces, Maria Lucia Medeiros.

Publicada en una colección de autores de Pará, que tiene entre sus títulos, *Céu Caótico*, *Zeus ou a menina e os óculos*, *Antologia de contos*, *O lugar da ficção*, todo nos lleva a pensar en lo absurdo de los sistemas literarios vinculados a los centros hegemónicos de la producción y difusión mediática y no es al azar que pone en escena como protagonistas, autores importantes y otros que a menudo tienen que ver con las urgencias del consumo y de las modas literarias.

A continuación, pasamos entonces a la lectura, discutiéndola y oponiéndola al concepto objetivo de la recepción en sí misma, como si

hubiera una indefinida que cupiera para todos los textos e individuos. Lectura es mismo el lector leyendo.

Parece una cosa obvia, pero esto significa la alusión a las numerosas condiciones del lector hacia algo que él eligió o que le fue llevado para formar parte de su vida, para dejar suscribirse en sus nervios, en su cuerpo, y en su consecuencia viva.

Así pues, en régimen de noche, acontecieron los sucesivos encuentros que inicié con estos escritos de la autora, y que bauticé como nocturnos – pequeñas filigranas, lecturas a la espera del día naciente, de la iluminación de la vida y de sus enigmas.

Pero, ¿cómo leerlos, y con qué sorpresas aplazar el día, el cambio de posición en el sofá, el ajuste de mi cuerpo, la certeza de que algo está a camino, apareciendo como una posibilidad de lectura, de conocimiento, de reconocimiento?

Estos son textos a los que se debe responder con delicadeza y uniéndose de aparatos sutiles, incluso en la referencialidad y construcción de posibles analogías poéticas.

Al oponernos el estado de la significación al de la latencia, el pensador Benedito Nunes nos habla sobre la autora: «Ella consigue pescar con la palabra, como dijo la milagrosa pescadora de cosas que fue Clarice Lispector, la entrelínea, lo que no es la palabra».

Al iniciar su relato que no se parece al de un otro escritor, transformase en una adivina, o vidente, (y así podríamos evocar incluso por alusión a Clarice Lispector de la *Hora da Estrela*) para que nos dé cuenta, en retroceso, de la vida de una creada de servir en sus dificultades y dolores.

Este relato sería casi el modelo del drama presente en tantos textos contemporáneos, que colocan en escena a las creadas domésticas, desde el escritor portugués Almeida Faria en su libro *A Paixão*, que se

refiere también como pasión a este tipo de padecimiento. Así pues, en el cuento de Antonin Tchekhov Olhos «Mortos de sono» y el impresionante «A moça da Pérola», que retrata la condición de una joven creada en condición de esclavitud, y su relación con el pintor flamenco Vermeer.

Pero en los libros de María Lucia Medeiros, más allá de eso, hay algo que impresiona. Es el diálogo con el personaje, que lo hace de cuerpo presente, la inversa de los tiempos, el paso que conduce de las formas cotidianas a las preguntas sobre la vida. Las aguas del río vistas desde arriba y siempre en marcha atrás, desde el futuro para el pasado.

Y tratando de ese personaje, «Llena de pudor y de penas te voy a esconder. Oh señora, qué fatal que fue te robaren la línea de la vida». La repetición de la palabra fatal nos ubica frente a la tragedia no presentida e instalada, de manera inexorable en nuestro campo de vida.

En el curso de la lectura, siguiendo algunos segmentos de construcción primorosa, nos encontramos con aquella de la Fiesta, obra maestra en la que se configura una cacería, cuando en rodeos tenemos la más ampliada sugerencia sobre el descubrimiento de la vida y la muerte. Y ella nos pregunta, haciéndonos entrar en el torbellino:

«Las luces eran suaves y proyectaban preciosos tonos en las curvas de las piernas, en los tobillos y nucas a la muestra. En un rincón, un piano negro y lustroso y lleno de secretos. Nadie se atrevería a lastimar sus teclas. Esa noche el piano era apenas un adorno. De los delgados dedos y de todos los labios nacían los sonidos. Repito que la felicidad estaba allí y parecía que volaba desde el humo de los cigarrillos. Era un día que se había preparado para una noche o una noche que se había robado al día los colores más luminosos, el calor más exacto».

La memoria, en prospección, más de una vez nos lleva a hablar de una especie de marcación temporal: -Era en el pasado-. Pero eso que podría ser apenas una evocación, y adensa y gana otras dimensiones. Sería, entonces, imposible resistir a la invitación para un chapuzón en las

diversas escalas y grados del tiempo.

«Era antiguamente.

Al lado izquierdo reposaban las rocas, los árboles pequeños inundados por la sombra de una tarde de mayo. Al lado derecho el sol en las ventanas abiertas de par en par, hojas de madera gruesa, hierro en las ligaduras. Sin embargo, la mirada podía bucear hasta al fondo y al fondo había la humedad, lo negro, las raíces mojadas, el misterio...».

La reproducción en su totalidad de este recuento nos traería la importancia de varios tipos de texto - memoria, de la lectura posible en tiempos, espacios, gestos, condiciones, las posiciones de la lectura.

De la referencia al río que corre, a la movilización del tiempo, la construcción de la escena campesina en la que se mezclan la niña y el jinete, ella pequeña al lado del caballo, el látigo, el pelo del animal, las patas, los pies de la chica al lado de la herradura y las marcas de látigos. Hay una sutileza de esencias, de referencias cruzadas, un peso exacto de las palabras, un complejo laberinto de signos, señales en el pelo del caballo, ¿qué son?, ¿índices qué?

Desarrollándose así, como en otros textos de la autora la práctica de las preguntas. ¿De quién, para qué, para quién? La propiedad y la perfección de los títulos, como el Juego de damas donde se alternan hermanas que esperan, se completan y se odian. Retomado de un topo tan presente en la literatura y en el cine, como en la famosa película en la cual Joan Crawford y Bette Davis actúan como hermanas.

Difíciles decir, a partir de ahora, que no tenemos como centro en nuestro tesoro de descubrimientos, situaciones, secuencias, fragmentos que no se enlacen...

Paso a saber de otros libros de la autora y más fragmentos de su biografía. Me voy enterando de la red de escritos sobre ella, lo que nos van ofreciendo nuevos apoyos. El escritor Arthur J. Bogea, que nos

habla y muestra un verdadero itinerario de temas, y es tan sabio al decir que no se busque allí en el arte de María Lucía, regionalismos. También Fanny Abramovich, que ha hecho una antología de la autora.

No podemos pensar en literatura infantil, aunque el tema -centrado en Zeus y la niña- sea la infancia. Y no específicamente en literatura feminista. Trátase de ser estar yendo siempre hacia algún lugar que tendremos que encontrar. Un juego entre el autor ausente y el trayecto del texto rumbo a nuestro juego de entendimiento, placer, percepción. Cabe al lector, leyendo, toda esa captación de tiempo/espacios, la adecuación de sus registros.

Trátase de literatura, compuesta escrutando el yo en el entorno. Son pequeños textos de género indefinido. Parcelas, fragmentos de luz y de eternidad. Una gran autora de nuestra escrita y de nuestro placer. Refiérese a nocturnos que anuncian la luz del día.

Diurnos: en la calle, de día (el librito de cordel, la lectura colectiva)

Literatura de Cordel es un fenómeno especial: un gran texto oral/impreso

Cuando nos encontramos frente a la literatura de cordel brasileña denominación hoy día aceptada y que abarca todas las heterogeneidades, frente a un gran panel de la vida popular, algo que es documento e historia y, por otra parte, una compleja red inmemorial que se expresa a través de una «mitopoética». Impresa y oral, a un mismo tiempo, lidiando con conceptos específicos y propios de la lectura y de la recepción más inmediata, esta «literatura» se ofrece en la diversidad de sus modalidades, como una gran unidad. Ella hace pasar una voz constante del popular al popular, al comprender las demandas de un público que lee, escucha las historias o sigue los sucesos (acontecimientos) o disputas orales aún hoy día. Lo importante es que esta conjunción del oral y del impreso sucede, conservando siempre la malla de un repertorio común, que es también individualizado por cada

creador. Estamos frente a la complejidad de antiguos saberes, de géneros preservados, en verso, y de la transformación impuesta por las instancias modernizadoras. Anclada en la performance, en el gesto, en el cuerpo, esta literatura se remite a la conjugación de otras artes. Y su lectura nos trae la complejidad de lo oral/escrito en presencia.

En cuanto a los antiguos saberes narrativos, no podemos olvidar los cuentos populares que con ella se relacionan, a través de la memoria oral y también de aquello que yo denominé matrices impresas do oral. Por lo tanto, es indispensable aproximarla del mundo de la edición, acompañando, de cerca, ciertas publicaciones de amplia difusión, editoriales como la Vecchi y la Quaresma, y antologías de cuento popular universal que, captadas por los poetas, fueron las responsables, entre otras vías, por la creación de los folletos tradicionales. Desde ahí, haber declarado João Martins de Athayde, uno de los poetas y editores que mayor alcance tuvieron, lo siguiente: «No invento nada, escucho y coloco las cosas en el metal del habla». Es evidente que la invención existe, pero de otra manera. Lo que pasa es que en las mallas ancestrales de un colectivo se articula el presente.

Lidiando con conceptos especiales y propios de lectura y recepción, esta literatura se ofrece en la diversidad de sus modalidades, como un gran texto. Ella tiene una voz constante del popular al popular, delante de las demandas de un público que lee, escucha las historias o sigue los (sucesos) o disputas, aún hoy en día. Lo importante es que esta conjunción del oral y del impreso sucede, conservando siempre la malla de un repertorio común, que es también individualizado por cada creador. Estamos frente a la complejidad de antiguos saberes, del mantenimiento de géneros preservados, en verso, y de la transformación impuesta por las instancias modernizadoras. Anclada en la performance, en el gesto, en el cuerpo, esta literatura se remite a la conjugación de otras artes.

Otras lecturas – De la noche

Los editores populares de los suburbios nos envían viejos temas recreados. En nuestro mundo urbano, las cartas de amor producidas para su uso inmediato son leídas.

Incluso cuando hoy en día se visitan y se recogen los materiales de las casas de ediciones populares, siempre presentes en las zonas de São Paulo y Río de Janeiro, llegando a un público amplio y ofreciendo una amplia gama de textos, que juegan un papel importante en la vida de esos públicos, somos sorprendidos por dos razones: de una parte por la vivacidad y eficacia de estos productos, y de otra por lo contingente mistificador que desde allí proviene.

Pero al ejercer este tipo de «etnología urbana» para entendimiento de hábitos, la lectura, la circulación de conocimientos, vemos que cada detalle observado y descrito puede representar importante fuente de aclaración. Nos interesa, por ejemplo, las instalaciones y el paisaje cultural del entorno, en este ámbito que ofrece prácticas muchas veces diferente de la nuestra, universitarios y con acceso a otros circuitos culturales. Pasamos a acompañar el desenvolvimiento de lo que llamamos «Cultura das Bordas», un concepto que desarrollé en *Heterônimos e Cultura das Bordas*, y que no es entendida como si fuera delfolk (a partir de una producción y transmisión oral y/o artesanal), pero aquella contigua a la gran industria de los medios de las masas, y que se dirige a los públicos desplazados en la gran ciudad, tales como, entre otros, los procedentes de la migración rural y que se concentran en los suburbios del eje industrial de Río/São Paulo.

El conjunto de estos textos, aunque muchos de ellos mistificadores y equívocos, intentará hacer correspondencia al suplir alguna cohesión perdida, desarrollar el papel de sustituto de viejas prácticas o, incluso, fomentar la continuación de ellas. También ofrecerá normas prácticas para hacer frente a un nuevo espacio social, en sus desafíos actuales.

Mi propia experiencia de investigadora del libro popular me lleva a

confirmar que los fondos editoriales de estas casas tienen realmente una gran estancia, y una increíble longevidad.

Nos habla Robert Mandrou que los fondos editoriales sólo se renuevan, apenas cuando los competidores empiezan a explorar las ventajas de la asistencia, o el antiguo repertorio. Más concretamente, y por ejemplo, los almanaques son mejorados y se convierten en utilitarios, moralizantes, o astrológicos. También se puede decir que ciertas épocas intensifican temas y escojas. Según el historiador francés, estos fondos no son unívocos. Hay elementos ambiguos e incoherencias internas irreductibles, que están vinculados a una visión de mundo, a las contradicciones, que comprendemos según nuestros modelos, y que son pertinentes a la lógica popular.

En este punto, debemos considerar que la literatura popular oral o impresa, tradicional o ésta de las Bordas, está directamente relacionada con una demanda, basada en un meta-conocimiento que preside a toda expectativa, y que camina al encuentro de lo que se ofrece ,creándose desde siempre una especie de reconocimiento; como se fuera una especie lectura previa.

Examinando algunos conjuntos temáticos, sistematizados por el historiador francés antes citado, veremos que existe una evidente analogía con el material de las ediciones populares que encontramos en Brasil, teniendo en cuenta la simplificación, el grado de pobreza e incluso la cantidad de residuos culturales mal digeridos, producidos y difundidos. Sin duda, encontramos desde siempre, y aún , conjuntos versando sobre: la mitología, lo maravilloso o pagano y los cuentos de hadas; los tratados, calendarios y almanaques, las obras de piedad, la vida de los santos, novelas, comedias, letras de canciones, representaciones de la sociedad, los juegos y la educación, etc.

Estudiando la cultura popular de Rusia, junto con Piotr Bogatyrev a principios del siglo XX, en Moscú, Roman Jakobson nos habla de un

tipo de reconocimiento que alberga los temas, asegurando su realización y permanencia. Consigue él también indicarnos la existencia de una censura previa por parte de la comunidad, y establece entonces un concepto de «producción bajo la demanda», que salvadas las diferencias será de gran utilidad aquí. En el caso de estos nuestros libros populares, hay una demanda incorporada en esta producción, tanto en el punto de vista del imaginario como de las opciones prácticas, y aún hay aquellas del orden del deseo.

De este modo, tendríamos también ahí algo que requiere un constante reconocimiento de parte del público lector. Así, Paul Zumthor en sus estudios de poética medieval, y como intento mostrar en mi libro *Cavalaria em Cordel* (1993), nos indica la existencia de un metaconocimiento que rige a la creación y a la producción popular. Es justamente a esta meta que se conecta la preservación de los repertorios.

A partir de muchas informaciones por parte de esos productores del libro que atiende a esos segmentos sociales, pasamos a saber que un grande empeño se hace, y que consiste en reducir al mínimo las dificultades de las personas, ofreciéndole incluso la ilusión. Triste ilusión, diríamos, pero por fin...

En algunas de nuestras editoriales populares, una intensa gradación de estos productos, lo que incluye desde la enseñanza hasta la didáctica más inmediata. Se trata, por otro lado, de comprender, atendiendo a una demanda, ofreciendo lo que la escuela no logró enseñar, o su ausencia, por imposibilidad de frecuentarla. Llevar el individuo a aprender, a través de la copia a mano, a partir de estos textos: lo que se considera fundamental para su educación, eso para que él pueda ponerse en una vida social que debe enfrentar, en el cuadro de las nuevas condiciones. Se puede decir que hay un público creciente de migrantes a quien este estilo de libros responde como una medicina, preparándolos para los pasos de la gran ciudad (pero que pone en una

situación de desventaja en relación con la cultura institucional). Se puede seguir el camino por el cual el editor sabe y puede obtener provecho de las preferencias más constantes. Buscarse corresponder a la demanda de los diferentes públicos que conforman su público en general, teniendo en cuenta los distintos grados de la instrucción y también las posibilidades de adquisición. Un mismo eje puede llevar a la serie *Cartas de Amor* o al *Libro de Sueños*. Cada título recibe diferentes tratamientos, por lo que se puede detectar, a partir de autores contratados para escribir como anónimos, de manera más rudimentaria o «sofisticada», dependiendo del caso. Aquí, nos damos cuenta de una amplia diversidad de estos libros, bajo diferentes tapas y formatos, y en cada una de estas series las sub-gradaciones de tipo cultural y de adquisición. Todo esto conformado y, de acuerdo con esta «gran didáctica», que hace convergir hacia la respuesta popular, el comercio – en una base de persistencias imaginarias. Háblase, entonces, de *Secretários de Amor*, *Cartas de Amor*, *Livros ou Chaves ou Guias dos Sonhos*, intentando compatibilizar todo eso, desde el pasado a una promesa, de una ilusión a un deseo de realización más pronunciado, proyecciones que configuran un medio para estar en este mundo, contando con lo poco que se ofrece, entonces.

Las cartas de amor siguen siendo leídas y copiadas en el silencio de la noche; en las cajas de vidrio en los edificios en Río o Sao Paulo – en las porterías donde los funcionarios pasan la noche vigilantes. En su libro *A Letra e a Voz*, Paul Zumthor se refiere a los conserjes de París, leyendo colectivamente las novelas de folletines: en sus espacios de la noche.

Lectura a solas o colectivamente, en silencio o en voz compartida, escritores como Fred Jorge, letrista, viviendo en Taubaté/SP, y que tiene presencia garantizada en los libros de *modinhas* (canciones) responde por el legado de estos textos y la alegría, el placer; didáctica inmediata que ofrece a sus lectores de la noche.

Cartas de Amor

Pasan por nosotros, en las dos editoriales estudiadas, los más diferentes tipos de cartas de amor, siendo que en la Luzeiro hay una notable variación. As *Cartas de amor*, los *Secretários do Amor* (sentido etimológico del texto, recordémonos que Camoens se dirigía al papel en el que escribía como «mi tan cierto secretario»), como si fueran las Guías de San Valentín, las *Selecciones de Cartas* forman especies de antologías, que llegan a aparecer en cuatro tomos, y tienen ediciones continuadas. El sentido de esta producción es atender para una demanda intensa. Recordando que la relación entre la producción y la demanda es, en estas editoriales, un punto clave. Se puede ver el sentido profundo que tiene la carta como un instrumento de comunicación o de actuación para un público de migrantes. También de ella necesita el operario, el comerciante, el modesto residente de la gran ciudad. El texto es una especie de apoyo, de fetiche y de fuerza para hacer frente a las más diversas situaciones, tipo de apoyo sin el cual el individuo se siente aún más desplazado y desaparejado. Además de las *Cartas de Amor*, también hay las guías que enseñan todo: a redigir oficios y a hacer peticiones. Hay como una retórica, que sale al encuentro de aquella otra que la gente ya se la traía, y que refuerza el sentido práctico de la copia para el aprendizaje. Lo romántico, las maneras moderadoras, confundíendoseles a lo amoroso y lo práctico; todo viene a converger en la consagrada fórmula o receta, en esa didáctica del atendimento popular. Desde la *Guía de Enmorados* hasta los *Secretários do Amor*, se busca ofrecer una especie de orden para la vida afectiva, como una guía para la actuación y la urbanidad en el campo sentimental.

Son lecturas que nos desafían. Profanaciones de cánones, reglamentos de presencias y ausencias, donación de un deseo que gravita sobre estos textos toscos y despreciados, pero que dicen de una forma de estar en el mundo.

(Traducción: Dirceu Alves, Doctorando PEPG-COS-PUC/SP)

JOSÉ ORLANDO SUÁREZ TAJONERA (CUBA)

Soñador empedernido, maestro natural. Doctor en Ciencias filosóficas. Miembro fundador de la Comisión Nacional de Grados Científicos. Autor de La educación estética en Cuba. Profesor de Mérito de la Universidad de las Artes. Premio Nacional de la Enseñanza Artística.

La estructura musical del universo. Su lectura

Todo es música y razón.

JOSÉ MARTÍ

*«Toda materia posee un sustrato esencial vibratorio,
una densidad y por lo tanto una sonoridad y un color:*

Una música».

*«Toda partícula del universo físico deriva sus
características del tono, pauta y armonía de sus
frecuencias particulares; de su canto».*

Introducción

Todos los aquí presentes saben que la divisa de las más antiguas culturas, expresadas en la historia de su pensamiento filosófico, era la más plena armonía en el desarrollo físico-psíquico y espiritual del ser humano y su sintonización con la armonía cósmica.

En el pensamiento griego esto se expresó en el ideal de la llamada kalokagatía que aspiraba a que la personalidad se desarrollara a través de las ideas del bien, la justicia y la belleza.

El hombre del medioevo clavó su mirada fuera de las fronteras de la vida, buscando en el misticismo una vía de realización y sublimándose en una religiosidad en la que el éxtasis era el más alto grado de felicidad.

El hombre del Renacimiento produjo una vuelta de la vida hacia su centro vital y vivió más plenamente, pero se fue apagando por el desmedido racionalismo.

Como bien es sabido por todos nosotros, el final del siglo XX y lo que va del siglo XXI se caracterizan por la quiebra de la moral- lo relacionado a la Superestructura es decir, lo que le llega al ser humano desde fuera; y la moralidad estrechamente vinculada al mundo interior del sujeto motivando el escándalo de la pérdida atterradoramente persistente de la espiritualidad y la crisis de valores en la que se hunde el mundo de hoy.

Dijo el poeta clásico ruso Fiodor Tícher «la naturaleza como la imaginamos no es, ni cause ni imagen exánime. En ella hay también alma y libertad, hay amor y lenguaje». Sin embargo lejos de acercarnos a ella y escuchar su insistente protesta para respetarla, amarla y defenderla, nos alejamos de ella cada día más oyendo indiferentemente su queja por los desmentidos abusos que se cometen contra ella. La ceguera es tal y tal la fuerza del «ego» que ha llegado a desarrollar, que le impide darse cuenta que somos parte de esa totalidad que llamamos mundo y fingiendo sensibilidad, solidaridad y simpatía atropella los derechos humanos de sus semejantes robándole la alegría en el trabajar y en el vivir.

Es del todo evidente que el ser humano está enfermo y está enfermado a la naturaleza y que hay que enseñarle a descubrir las leyes del equilibrio de la armonía universal, la belleza y el valor de la vida como base de una nueva escala de valores que sean la norma de su inédita moralidad sobre todo en este momento en que se utiliza desmedidamente la ciencia y la tecnología lo cual pone en peligro la vida del planeta y la desaparición de la misma especie humana.

Todos somos testigos de cómo las fuerzas de la guerra se embrutecen cada día más frente a los esfuerzos de la paz, la burocracia cerca y trata de eliminar las fuerzas de la Democracia y sobre todo, vemos

acentuarse el crecimiento aplastante de la mediocridad sobre el talento. Es por eso que podemos afirmar —sin temor a exagera— lo que estupefacto clamaba el filósofo ruso Iván Frollov: en el cuadro general del mundo ya no queda nada sino poner nuestra fe, nuestras esperanzas y nuestra confianza en las cualidades espirituales del ser humano porque todo lo demás ha resultado insuficiente e ineficiente.

Por eso resulta urgente la necesidad de adquirir una más clara comprensión de las profundidades secretas de ese cosmos que nos produjo para poder recuperar la armonía perdida.

Uno de los más sorprendentes enigmas – misterios de la naturaleza – el enigma se puede descifrar, el misterio no porque está más allá de la razón humana quedó descifrado por la ciencia en la investigación de la reestructuración del espacio-tiempo, por los seres vivos y racionales, y del papel decisivo de la energía libre en el desarrollo de los sistemas.

En casos extraordinarios el exceso de energía coloca al sistema en un estado de fuerte inestabilidad distante del equilibrio. Es, precisamente, en este momento que el sobreexcitado sistema resulta ya capaz para el auto desarrollo. La cantidad da un salto y se transforma en calidad y se produjeron tres grandes enigmas – misterios.

La unidad mecánica de la fuerza da la gravitación universal, la unidad dinámica de las fuerzas no gravitacionales como la luz el calor y la electricidad.

Así surgió del llamado caos que es siempre la promesa de un nuevo orden – el cosmos, el universo y con él nació el ritmo, esa categoría temporal del espíritu, necesaria para poder pensar el tiempo y captar la realidad, emergieron las galaxias y en ellas los planetas se ordenaron en un ciclo de movimientos repetidos apareciendo el sistema solar y vieron la luz el día y la noche, después del supuesto big bang o gran ruido.

El universo se había llenado de los rayos de luz, que según su tasa de vibraciones nos regalan los colores, las notas musicales y los elementos

químicos que después posibilitaron al sabio ruso Dimitri Mendeliev – químico y profesor de la universidad de San Petersburgo crear el sistema periódico de los elementos según su peso atómico.

Recordemos que los postulados iniciales del análisis sistémico del Ser plantean que el mundo es materia en movimiento, como dijo el mismo Federico Engels, en su «dialéctica de la Naturaleza», desde las grandes masas materiales hasta el pensamiento. Que sus formas se fueron haciendo cada vez más complejas, digamos que han pasado de la forma de movimiento físico a la forma química y de esta a la biológica que en determinado peldaño del desarrollo de la materia surgió la vida, dándose otro gran enigma-misterio: la unidad orgánica de la fuerza animal que preparó la aparición del hombre y la mujer en la tierra. Es decir que sobre la base de la materia inorgánica emergió la vida y como en un arco que va desde el virus filtrable hasta el ser humano, surgiendo una nueva forma del movimiento: la social. No hay que perder de vista las palabras de José Martí, cuando dijo: «Todo es música y razón»; ni tampoco las conclusiones a que ha llegado la física moderna cuando postula: Toda la materia posee un sustrato esencial vibratorio, una densidad y por lo tanto una sonoridad y un color: una música y cuando afirma que toda partícula del universo físico deriva su característica del tono, pauta y armonía de su frecuencia particular; de su canto.

Es verdaderamente fascinante pensar que la música que estuvo en los orígenes y estará en las postrimerías hizo que el pensamiento griego, en el genio de Pitágoras planteara, hace ya más de 2500 años, «Yo comienzo mi filosofía por la música, porque en la música está codificada la estructura fundamental del universo y en el descubrimiento de las relaciones entre la altura del sonido y la longitud de las cuerdas de la Lira precisara el concepto de armonía y creando la octava moderna musical en el intento de demostrar la relación existente entre las notas musicales y los principios matemáticos del Universo.

Por eso no resulta extraño que el hombre que es el resultado de la evolución cósmica, antes de hacer la música, la música lo hiciera a él.

Yo no pienso en el caos como un desorden del cual salió el orden o el cosmos, sino que se trata más bien de la disolución de un orden para penetrar en otro. Porque cambio es siempre muerte de un estado y nacimiento de otro y de acuerdo con las ideas más antiguas de la filosofía esotérica o hermética de Egipto, cuyo gran fundador fue Hermes Trismegisto tres veces maestro que pasaron a la India, Persia, Caldea, China, Japón, Asiria, la antigua Grecia, Roma y otros países, hasta la más moderna física cuántica, pasando por el pensamiento Marxista», nada está inmóvil todo cambia todo se mueve, todo vibra. Esto denota que las diferentes manifestaciones de Ser, no son sino el resultado de los distintos estados vibratorios, es decir que de la más grosera forma de la materia hasta el espíritu son provocadas por las diferentes frecuencias de vibración y que entre esos dos extremos se encuentran millones de grados frecuencia les dé vibración. Repetimos lo plenamente corroborado por las ciencias contemporáneas sobre todo por la física cuántica. Hoy se sabe que toda partícula del Universo Físico, derivan sus características, del tono, pauta y armonía de sus frecuencias particulares, de su canto. Pitágoras lo informó a sus discípulos diciéndoles, una piedra no es sino música petrificada. Lo mismo puede decirse de todos los tipos de radiaciones, de todas las fuerzas, tanto grandes como pequeñas .de toda modalidad de información. Por eso en la afirmación que hicimos más arriba acerca de que antes que nosotros hagamos la música como un arte, ya la música nos había hecho a nosotros, pues hoy se reconoce por la física cuántica más moderna que el cuerpo humano no es tan sólido como parece, sino que está constituido de energía vibrante y de información.

Otra prueba de lo que referimos es el oído pues este maravilloso don sirve como canal o vía por el que se nos puede hacer recordar nuestros orígenes más profundos y remotos, pues la música no es sino un reflejo

sonoro de la estructura del mundo que explica la cualidad rítmica de todas las cosas, que de no ser así, podríamos sólo deducir o inferir.

Es decir, que la forma en que funciona la música es también la forma en que funciona el mundo visible de las formas o sea, de los objetos, fenómenos y acontecimientos, pues todo es vibración.

En el libro *Física Moderna y misticismo* de Michael Talbot se dice: *Si miras durante solo un segundo el ala amarilla de una mariposa, las moléculas coloreadas de las retinas de tus ojos vibrarán aproximadamente 500 trillones de veces, lo que equivale a un número mayor de ondas por segundo que todas las olas del océano que hayan batido las costas de este planeta durante los últimos diez millones de años.*

Pero si la mariposa es azul o púrpura, el número de ondas se incrementará, ya que dichos colores vibrarán aún más rápido. Si utilizamos rayos X en lugar de luz, la tasa de vibración se elevará unas mil veces, y los rayos gama un millón (Las tasas vibratorias de las partículas subatómicas de que se compone la materia normal y corriente son increíblemente más elevadas, mientras que las ondas del corazón del núcleo atómico vibran a una tasa que desborda nuestra capacidad de imaginación.

Las tasas de vibración de toda energía radiada, incluyendo las ondas de radio, el calor, la luz, los rayos X, etc., pueden disponerse en un determinado orden. El espectro radio magnético resultante resulta poseer más de setenta octavos, siendo la luz visible solo uno de ellos.

Al igual que en la música, todos los tonos de dicho espectro poseen sus propios sobre tonos armónicos, existiendo ciertas similitudes que aparecen a intervalos de un octavo.

De hecho los descubrimientos más importantes del mundo científico se han limitado a confirmar la naturaleza musical del mundo.

Un ejemplo interesante es la tabla periódica de los elementos químicos de Mendeliev que proporciona una lista de todos esos elementos según su peso atómico. Esa tabla se divide en siete octavos con propiedades que tienden a repetirse como los octavos musicales. Por eso es que hay tantos científicos y matemáticos que son al mismo tiempo músicos.

Hoy día Pitágoras se sentiría enormemente complacido pero nada sorprendido al saber que los rigores del método científico han logrado descubrir un orden interno de la naturaleza de carácter místico y musical mucho más hermoso del que podría haber pronosticado nadie que no fuese un pitagórico. Johannes Kepler, el astrónomo del siglo XVII que descubrió las leyes del movimiento planetario, vería con satisfacción los experimentos realizados por dos profesores de la Universidad de Yale.

Kepler creía que cada uno de los planetas estaba vivo y habitado por su propio ángel de la guarda, que era el único que podía oír su música. Llegó al extremo de averiguar la «canción» de cada planeta en términos de la órbita alrededor del sol que recorría (primigenia mente, el ritmo de las distancias musicales como los cuerpos celestes provocaba la llamada música de las esferas según la distancia del fuego central)

Willie Ruff, un profesor de música y John Rodgers un profesor de geología, tomaron las leyes y las anotaciones musicales de Kepler y las aplicaron al movimiento de los planetas tal como se proyectaría durante un período de cien años a partir del 31 de diciembre de 1976. Introdujeron esta información en un ordenador. (Computadora) electrónico conectado a un sintetizador musical. Lo que resultó fue una cinta de treinta minutos que representaba cien años de movimiento planetario. Resultó lo que Kepler había prometido: Una canción continúa para diversas voces.

Lo que salió fue una composición musical espectacular, si bien algo mareante en la que mercurio, el planeta que más rápido se mueve,

poseía el penetrante tono ascendente y descendente de un Pícolo y Júpiter, el más lento de todos encontró una especie de zumbido sonoro profundo y potente. Venus oscila entre una sexta mayor y menor y la Tierra origina una maravillosa segunda menor, afirma el profesor Rodgers.

De hecho ocurre, exactamente, tal y como lo pronóstico Kepler.

Resulta verdaderamente espectacular darse cuenta que a lo que la ciencia arribó, en su delirio analítico a través de siglos en su trabajoso proceso de investigación apoyada en el pensamiento discursivo, es decir racional, a través del método científico que basa firmemente todas las teorías sobre la experimentación. Método que pertenece al mundo del intelecto y cuya función es la de discriminar, medir, comparar, dividir y categorizar, siendo la abstracción el rasgo esencial de este tipo de conocimiento.

A diferencia de estos procesos, la mística apoyada en la intuición lo avizoró y postuló ya en la más profunda antigüedad lo que el pensamiento científico actual postula: que la ley fundamental del Ser es la armonía.

Es este método intuitivo la mente racional es silenciada, el entorno se experimenta de una forma directa sin ser filtrado por el pensamiento conceptual. La Experiencia de unidad con el todo constituye la característica fundamental del estado meditativo, estado de conciencia en el que toda forma de fragmentación cesa, fundiéndose en una unidad indiferenciada.

La meditación profunda produce una alerta total en la que, además de la percepción sensorial de la realidad, capta también todos los sonidos, los colores, las imágenes y otras impresiones de la realidad.

Este tema para mi fascinante no puede ser expuesto para su comprensión profunda en una conferencia de veinte o treinta minutos. Sin embargo no quiero terminar sin hablar aunque sea en mirada

panorámica de un fenómeno poco conocido pero arrebatadoramente interesante: el misterio de los armónicos en el cuerpo humano.

Tema prácticamente desconocido, pues se habla de ellos en la música y en la voz de los cantantes pero en el cuerpo humano no es objeto de estudio de disciplina alguna que yo sepa a excepción de la sociedad Rosacruz.

Como hemos dicho más arriba, el ritmo nace con la aparición misma del cosmos. Por eso puede decirse que el ritmo no es una configuración vibracional creado por el hombre, no es una energía vital privativa de los seres vivos, su naturaleza cósmica está presente en todo lo existente.

Todo lo manifestado ha alcanzado su expresión mediante el ritmo. En el ritmo el cuerpo humano, la danza y el lenguaje necesita del ritmo para ser expresado. El espíritu de la lengua no emerge sino de la unidad de la entonación y la fonética engarzada por el ritmo que cuando alcanza su más ardiente pulsación nos regala el acontecimiento de la belleza en el decir.

Es interesante el planteamiento actual de la física moderna cuando afirma que el cuerpo humano no es tan sólido como parece sino que está constituida de energía vibrante más información y ya sabemos que el ritmo es la expresión esencial de la propia energía.

El sonido, para la acústica, son ondas atmosféricas que se propagan con determinadas frecuencias. Como sonido organizado la música procede de acuerdo a leyes físicas definidas.

Las impresiones físicas que vienen de esas octavas de vibraciones de la Escala Cósmica, que percibimos como sonidos son interpretadas internamente, y cuando la interpretación subjetiva causa una elevación de la conciencia, estamos ante la influencia «Invisible» de la música.

Entre la fuente del sonido y el cerebro del oyente se encuentra la sustancia material por medio de la cual viajan las vibraciones del sonido en ondas... La condición física del aire precede y produce la condición física de la mente y la comprensión.

Un simple sonido se percibe primero como una mera vibración en el tímpano. Esta membrana a ser excitada trasmite su movimiento al extremo final del nervio auditivo y a lo largo de ese nervio va al cerebro, donde la vibración se convierte en sensaciones de sonido. ¿Cómo es que el movimiento de esa materia nerviosa puede excitar la conciencia del sonido, es un misterio; solo es conocida la operación mecánica de esta transformación. No importa lo complicadas que sean las vibraciones que hieren al tímpano.

El oído es analítico y puede distinguir entre sonidos que se produzcan juntos.

Para percibir un sonido musical es necesario que haya un cuerpo que vibre con una regularidad constante, como el péndulo; para que imparta al aire choque mucho más rápido. La velocidad a que las vibraciones comienzan a producir sonido es más o menos de diez y seis por segundo. Esto produce la nota do, aproximadamente una octava más abajo del do, más grave del piano. Se usa esta nota en los órganos más grandes de las iglesias, como el sonido pedal más grave. Mientras más rápida sea la vibración, más agudo es el sonido.

El límite superior de todo sonido audible para el oído humano es más o menos de 38,000 vibraciones por segundo. El límite corriente es de unas 4,000 vibraciones por segundo. El oído humano puede abarcar aproximadamente once octavas, pero para fines prácticos, en el piano y en la orquesta se emplea un ámbito de más o menos siete octavas y un tercio.

Para entender cómo nuestra conciencia asciende desde lo objetivo hasta lo subjetivo hay que conocer el principio de los armónicos.

Todo cuerpo vibrante se divide en ciertas partes matemáticas que vibran también junto con la vibración completa. Si pulsamos una cuerda, esta despide no solamente el número de vibraciones fundamental, sino que también se divide y se subdivide en una serie de múltiplos de la vibración original ninguno de estos sonidos que resultan de estas vibraciones parciales más rápidas, será lo suficientemente fuerte para dominar el sonido fundamental; estos sonidos parciales se llaman armónicos y son las que determinan la calidad del sonido musical.

Supongamos que pulsamos una cuerda con la tensión suficiente para producir el sonido do que vibra a razón de 64 vibraciones por segundo. La cuerda vibra en toda su longitud hacia un lado y hacia otro, suponiendo que haya sido pulsada por el centro. Una vibración completa es la oscilación desde un lado hasta el otro y su regreso a la posición original; sin embargo al mismo tiempo, la cuerda se divide por mitades y cada mitad vibra simultáneamente con la vibración de la cuerda entera. Cada mitad vibra dos veces más rápidamente que la cuerda entera.

Como la octava de cualquier nota se produce doblando el número de vibraciones (descubierto por Pitágoras más o menos cinco siglos antes de Cristo, tanto el sonido fundamental como su octava está vibrando. La octava es la primera armonía y naturalmente, no es tan fuerte como el sonido fundamental.

Al mismo tiempo, la cuerda se divide también en tres partes que producen un sonido que es una octava y una quinta más arriba del sonido fundamental; en este caso, el sonido sería un Sol de 192 vibraciones por segundo. Las mitades que producían el primer armónico también se han dividido en otras mitades, que producen el sonido DO de 256 vibraciones por segundo, que está dos octavas más arriba del sonido fundamental.

Una vez que han comenzado estas subdivisiones no tienen fin. La cuerda se divide en cinco, siete, nueve, cada una de las cuales produce un sonido más agudo a una proporción vibratoria más rápida. Todas estas vibraciones menores se producen al mismo tiempo que la vibración completa de la cuerda entera. Cada fundamental tiene su propia serie de armónicos; pero siempre en la misma sucesión de intervalos. Así, un sonido es en sí mismo un acorde, y este acorde de la naturaleza es la base de las notas de la escala de los instrumentos de viento.

Ya hemos visto que si producimos una proporción de 64 vibraciones por segundo, correspondiente a un Do se han producido también vibraciones de diversas velocidades hasta la de 1024 por segundo. Esto es el resultado de un solo sonido. Pero la música está compuesta de combinaciones de muchos sonidos simultáneos, cada uno de los cuales tiene su propia serie de armónicos. Al tocar al mismo tiempo tres notas como Do, Mi, Sol, producimos por lo menos 45 sonidos simultáneos, hasta donde alcanza el oído humano. Pero aunque el oído no oiga los sonidos más rápidos, no por eso dejan esas vibraciones de bombardear el tímpano. Es en el ámbito de estas vibraciones imperceptibles donde se efectúa el fenómeno «invisible», «oculto».

Volviendo a la tríada Do, Mi, Sol, puede observarse que muchos de los armónicos son comunes a dos o a los tres miembros de la tríada. Algunos de los armónicos son comunes a la nota fundamental o la quinta; otros a la fundamental y a la tercera; otros en fin, a la tercera y a la quinta; y algunos son comunes a todos los tres miembros del acorde: Estos armónicos que son comunes a dos o más miembros del acorde han recibido un impulso doble o triple, por lo tanto, su fuerza ha aumentado.

Este acorde es muy bajo en el registro de nuestro sistema musical, sin embargo, han dado origen a vibraciones sumamente elevadas. Puede imaginarse la multiplicidad de vibraciones que entran en movimiento

cuando escuchamos una composición ejecutada en el registro medio o agudo de nuestros instrumentos musicales, como en la mayoría de las piezas.

Antes de que hayan cesado los efectos de estas vibraciones las nuevas series engendradas por los acordes siguientes, han comenzado: y en esa serie algunos armónicos se combinaron, y así se aumentará, renovará y prolongará su efecto en nosotros. Atención a lo que vamos a referir ahora acerca de las ondas inaudibles: porque es en esta región donde se da el misterio de los armónicos en el cuerpo humano, como se produce la ascensión de nuestra conciencia de lo objetivo hasta lo subjetivo y el secreto de cómo la música nos lleva a un estado superior de conciencia.

El caudal de vibraciones emitidas por sonidos continuos de una composición musical es tan grande, que los que hieren directamente el tímpano representa sólo una mínima parte de las ondas sonoras que circulan por el aire. ¿Qué sucede a las ondas que no son traducidas como sonidos? Pasan a través de nuestro cuerpo, y al hacerlo ponen a vibrar aquellas células del cuerpo que vibran en una proporción correspondiente a los de esas ondas. Cada célula de nuestro cuerpo tiene su proporción específica, que vibra junto con la vibración fundamental de nuestro cuerpo, como un todo. Esto es semejante a la vibración parcial de la cuerda que empleamos como ejemplo. Del mismo modo que una segunda cuerda con igual densidad y tensión que la que está vibrando, comenzará a vibrar también por simpatía junto con la primera cuerda aun cuando esté a distancia, a sí mismo las células de nuestro cuerpo comenzarán a vibrar tanto con el Sonido fundamental como con los armónicos de los sonidos que escuchamos cuando se ejecuta un trozo de música.

Por ejemplo, la vibración fundamental de la cuerda que empleamos como ejemplo, es de 64 vibraciones por segundo, al pasar a través de nuestro cuerpo hace vibrar toda célula que pueda vibrar en la proporción de 64 veces por segundo. Esta célula a su vez produce una

sub serie de vibraciones parciales, del mismo modo que la cuerda se divide en vibraciones parciales, y tenemos así una serie de armónicos actuando en nuestro cuerpo.

Al mismo tiempo, los armónicos de la cuerda también producen vibraciones en nuestro cuerpo por la ley de la simpatía vibratoria. Tomemos por ejemplo, el armónico séptimo. Este con el ejemplo que hemos tomado, tiene 512 vibraciones por segundos. Por lo tanto hace vibrar a toda célula o grupo de células que vibren a razón de 512 veces por segundo de nuevo, estas células producen su propia serie de armónicos.

Donde quiera que haya un impacto doble de vibraciones con una fundamental dentro de nuestro cuerpo combinado con el armónico de un agente exterior, tendremos un gran aumento de la fuerza de esas vibraciones, y el efecto es mucho más notorio.

Una vibración que haya partido de su fuente como armónico de una fundamental más baja, entra en contacto con alguna célula de nuestro cuerpo, haciéndola vibrar por simpatía; entonces lo que salió de su fuente como armónico produce aquí una vibración fundamental de esa célula particular de nuestro cuerpo, la cual a su vez produce su propia serie de armónicos: Esto se sigue repitiendo, en una escala ascendente de vibraciones, hasta que la fuerza de los armónicos ha producido un predominio de vibraciones por encima de las 38,000 por segundo que es el límite extremo de la audición. Las vibraciones más rápidas que este número produce no pueden percibirse como sonidos, pero se reciben subjetivamente en las substancias más finas de la conciencia.

Esto exige el estar afinados o entonados antes de que la música pueda revelarnos sus cualidades ocultas. Este trabajo pretende ser una contribución al fortalecimiento del amor y el respeto por la naturaleza, el tacto en las relaciones humanas y al desarrollo del espíritu de finura como pedía el gran filósofo Pascal.

Solo así estaremos en condiciones de realizar una lectura profunda y amorosa de ese cosmos que nos produjo revelándonos todos sus secretos.

Gracias

LETICIA RODRÍGUEZ PÉREZ (CUBA)

Su destacada trayectoria como profesora, investigadora y especialista de lengua materna, distinguen su excelencia en el quehacer pedagógico cubano y latinoamericano. Autora de decenas de materiales docentes, teóricos y divulgativos, varios de ellos relacionados directamente con la lectura. Miembro de Honor del Tribunal Permanente para la obtención del Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Fundadora, coordinadora y profesora principal de los cursos televisivos de Lengua Materna, de Universidad para todos. Fundadora de la Asociación de Lingüistas de Cuba. Premio Nacional de Pedagogía.

La lectura de las palabras

1. Lo que los libros traen

Dice el *Eclesiastés*

«Antes de oírle hablar, no alabes a nadie, porque las palabras son la prueba de lo que es y siente una persona»(1), dice el *Eclesiastés*.

¿Aplicaríamos igual consejo a la hora de tratar con los libros, con cualquier libro? ¿No contienen, en su mayoría, palabras... que pueden ser agradables al oído, pero engañosas y falsas; hermosos signos que enriquecen el espíritu o simples y adocenados vocablos, verdadera droga para el espíritu? Hay que empezar, entonces, por las palabras.

Las palabras

Un original elogio de las palabras nos llega desde la mano de Pablo Neruda en su famosa autobiografía, *Confieso que he vivido*, y el agradecimiento a los «conquistadores torvos»:

[...] Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras...(2)

Las palabras con su poder de evocación y su fuerza logran hacernos sentir antes que saber. ¿No provoca eso la jitanjáfora –sonora palabra inventada por el gigante de las letras mexicanas, Alfonso Reyes–? Como esta del cubano Emilio Ballagas, «Canción de mar y olas»:

*Marilola: Mar y olas,
Marisola en su vergel.
Sol y sal y caracola.
¡Barcarola de papel!*

*Marilola: Mar y olas,
Mariazul de cantaolas.
Marilola: Caracola
discípula de las olas.*

*Marazul marazulada
para marazularear
en blanca ronda de olas
que baten olas saladas,
Marilola: ¡Mar y olas!(3)*

Es tanto el poder de las palabras que ellas nos llevan ¡tantas veces! a la vida y sus sensaciones; luego la vida nos devuelve nuevamente a las palabras. Se cumple así una acertada expresión martiana: «¡qué talento tan extraordinario el de la mera palabra!». (4)

Así, siempre que leo la palabra bumerán vuelvo a experimentar la paz de mis lecturas, todavía niña, en las mañanas de verano, cuando disfrutaba de los libros de Emilio Salgari.

Y cuando releo a Gustavo Adolfo Bécquer –tal vez uno de los más grandes poetas líricos de habla hispana– suelo repasar en sus *Rimas* el poema que dedicara a la muerte y que termina con un verso que resulta un eco: «*¡Qué solos se quedan los muertos!*». Y siempre que lo hago pasa de nuevo por mi mente la estancia en Angola en el ya lejano 1986, cuando visité por primera vez el cementerio en la Misión cubana: decenas de nichos, iguales en el rasero de la muerte, todavía sin la tarja individual que podría recordar sus nombres... ¡Qué solos se quedan los muertos!

Pero las palabras no solo nos sirven de evocación; también las tomamos prestadas de escritores que han sabido reflejar con belleza y exactitud las sutilezas de los sentimientos y las emociones humanas.

En la excelente versión filmica italiana de *El cartero de Neruda*, aquel increpa al poeta que lo ha regañado por haber tomado, como suyo, uno de sus poemas amorosos, y le dice: «*La poesía no pertenece al que la escribe sino al que la necesita*».

¿Alguien podría expresar mejor que César Vallejo lo que es un alma cercenada por sufrimientos y evidencias desgarradores? Aquí está «Los heraldos negros» para demostrarlo:

*Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios, como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... Yo no sé!*

*Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.*

*Serán tal vez los potros de bárbaros atilas,
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.*

*Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.*

*Y el hombre... Pobre... pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
Vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa, en la mirada.*

Hay golpes en la vida tan fuertes... ¡Yo no sé! (5)

Los libros, muchos libros, traen las palabras y las palabras conducen a los libros; hay que ir hacia ellos.

Los buenos libros y los otros

En *Historia de la lectura en el mundo occidental*, voluminosa obra escrita bajo la dirección de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, encontramos un fascinante recorrido por la lectura, que nos lleva, de una u otra forma, a los libros.

Desde las primeras páginas ya se aclara con fuerza un concepto que se tomará de muy variadas formas a lo largo de él: la distinción entre el libro como objeto y «*el libro como discurso dirigido al público, cuyo propietario es el autor...*».(6)

Dejando, por el momento, la reflexión en cuanto a si el libro desaparecerá o no, es necesario acercarnos un poco a la realidad actual de los libros, a su existencia, lo que nos llevaría de la mano ante la distinción entre los buenos libros... y los que no lo son.

¿Pero qué criterios podríamos utilizar, sin temor a equivocarnos, para distinguir con claridad unos de otros? La respuesta no puede ser breve;

pero tal vez podría iniciarse con estas consideraciones: un buen libro es aquel que desencadena más preguntas que respuestas, que moviliza el espíritu, que deslumbra con sus palabras... Un buen libro sería entonces aquel que emplea de manera enriquecedora el lenguaje y la imaginación –las dos armas esenciales de todo escritor–. Y es bueno aclarar algo: lo expresado no tiene que referirse, necesariamente, a la literatura de ficción; la llamada lectura eferente, la de los libros de información, también necesita de esos rasgos. Betty Carter lo corrobora así:

Además de moldear el procesamiento de la información y proveer conocimientos, hay un tercer aporte único que puede llevar a cabo la no-ficción. Excelentes libros de este tipo presentan el conocimiento como aparece en el mundo real –no en segmentos departamentalizados de Matemáticas a las 9 y Ciencias a las 10, e Historia al mediodía, como ocurre en las escuelas–sino como disciplinas relacionadas que se «impactan» las unas a las otras para influenciar filosofías, sociedades e individuos. (7)

Pero sabemos también que hoy en día los buenos libros y los otros aparecen mezclados, respondiendo cada cual, de forma alucinante a veces, a las «necesidades» del mercado. No en vano la investigadora y escritora cubana Emilia Gallego Alfonso alertaba en el año 2000 en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura:

[...] hay que andar con los ojos bien abiertos y someter todo lo que se lee en este mundo a un suspicaz, reflexivo, creador y entonces personal y enriquecedor proceso de aprehensión inteligente y emocional, es decir, a una lectura crítica. Y añadir: esta lectura crítica debe empezar por casa. (8)

Pero, obviamente, la lectura no está inscrita en el libro, necesita de un lector. Y otra idea se desliza de la anterior: hay que formar lectores, lectores críticos.

Hoy se ha avanzado mucho en el conocimiento de lo que es el proceso de la lectura; numerosas ciencias –desde la neurociencia hasta la psicología cognitiva– han contribuido a ello.

Hoy también aparecen innúmeras clasificaciones de los lectores, atendiendo a criterios disímiles. Esta, de Umberto Eco, parte de su relación con el autor:

Toda obra se propone al menos dos tipos de lectores. El primero es la víctima designada de sus mismas estrategias enunciativas; el segundo es el lector crítico que goza con el modo en que se ha visto conducido a ser víctima designada. Ejemplo palmario —pero no único— de esta condición de la lectura es la novela policíaca, que siempre prevé un lector de primer nivel y un lector de segundo nivel. El lector del segundo nivel no debe gozar con la historia contada, sino con el modo en que está contada. Toda obra de arte, además de la artesanal, formula al lector la misma pregunta. No tenemos en cuenta aquí los casos de obras más complejas en que se requieren y prefiguran lectores de tercero, cuarto, enésimo nivel. [...] (9)

La formación del lector empieza ya desde las primeras «conversaciones» de la madre con su hijo todavía en el vientre; vendrá después el disfrute de la palabra oída y leída por excelentes lectores que despierten, en primer lugar, sensaciones y emociones que permitan —ya se apuntó más arriba— sentir antes de saber.

Después viene la escuela... Pero una aclaración es fundamental: pueden buscarse infinidad de variantes –y las hay en demasía– para el trabajo creativo en el aula; pero todas requieren de un antecedente común: la presencia del docente como un ávido y apasionado lector, dispuesto siempre a la relectura personal y al acompañamiento a cada alumno en su búsqueda, también personal, con cada lectura. Cualquier «mecanismo», por bien pensado que esté, falla si no cuenta con ese

docente, inspirador con su ejemplo del abordaje a las más disímiles lecturas.

¿Pero bastan solo los buenos libros? Entre los más connotados asesinos de la barbarie nazi, ¿no había hombres «cultos», voraces lectores?

Hace un tiempo leí en la prensa una información acerca de la captura de un asesino nazi, buscado por años. Hasta aquí no hay novedad. Lo asombroso –por lo menos para mí– fue conocer las últimas actividades a las que había dedicado su tiempo esa criatura infernal: había sido director de escuela y especialista en arte...

Todos los que asistimos al congreso internacional Lectura 2013. Para leer el XXI, quedamos muy impresionados con la conferencia del destacado intelectual colombiano Fernando Cruz Kronfly: *«La ciudad: promesa moderna de razón y luz del espíritu lector»*. Percibí allí una imagen casi apocalíptica del mundo de hoy; parafraseando las palabras del autor, el siglo XX sería la metáfora más acabada del infierno. No habría que añadir que el siglo XXI no ofrece ningún elemento esperanzador, todo lo contrario.

De los libros, de los buenos libros habló el ensayista colombiano; pero puntualizó:

“Para que la lectura y los libros produzcan los efectos que soñamos, se requiere entonces como fundamento de primer paso la educación en los sentimientos.” (10)

Más adelante prosiguió su argumentación:

“El esfuerzo sostenido de educar en los buenos sentimientos, en el uso de la razón crítica y el hábito de las lecturas que encantan y desencantan el mundo, hay que mantenerlo. Catastrófico sería abandonarlo. Cada vez que nace un niño hay que empezar de nuevo, trayéndolo a la humanidad.” (11)

A tiempo, con la necesaria paciencia, puede lograrse que de lecturas bien conducidas se consoliden de cierta manera sentimientos humanistas... El trabajo no es fácil; pero no pocos ejemplos ilustran la posibilidad de su realización.

André Maurois, el famoso escritor francés, solía decir, y parafraseo la expresión, que los momentos duros de la vida solo armonizan con los grandes sentimientos y los grandes libros.

Ese principito que quiere «crear ligaduras» para poder domesticar a la zorra que quiere como amiga, ¿no podría desencadenar ideas –y sentimientos– para discutir lo que son los amigos? Y esas ideas están ahí en la hermosa y releída obra de Antoine de Saint-Exupéry.

¿Y no tenemos aquí, en *El extraño almanaque de mi tía Insólita*, de Geovanys F.García Vistorte —obra, por cierto, muy poco comentada entre nosotros— un excelente ejemplo de lo que es jugar con la imaginación? Esa imaginación de la que tanto ha hablado Gianni Rodari, autor de una singular obra, *Gramática de la fantasía*. Imaginación ligada a los sentimientos. He aquí sus palabras:

Jugar con las palabras y las imágenes no es la única manera que los niños tienen para aproximarse a la realidad, pero esto no significa ninguna pérdida de tiempo. Significa apoderarse de las palabras y de las cosas. Por eso sostengo que el libro-juguete (las fábulas, las aventuras, la poesía en la que la lengua juega consigo misma) ha de tener un lugar duradero en la literatura infantil, junto a otros libros que actúan sobre otros componentes de la personalidad infantil, abriendo otros caminos en el itinerario que tiene un extremo en el niño y otro en la realidad. Hasta esos otros libros, para dirigirse a los niños, no podrán olvidar el lenguaje de la imaginación: su autor deberá sentir sus vivencias en la imaginación si quiere que el mensaje llegue a su destinatario. (12)

Las palabras, la lectura... ¿Pero se lee hoy igual que ayer? ¿Tiene garantizado el libro su permanencia?

La moderna querrela de la lectura

Alrededor de la lectura se han suscitado, a través del tiempo, disímiles querellas. Una de las más conocidas –la de los métodos que pueden emplearse para enseñar a leer– se ha ido apaciguando con el correr de los años, aunque a veces resurge, temporalmente y con renovados bríos, cuando se discuten nuevos enfoques y orientaciones de carácter metodológico.

Pero en la actualidad una nueva querrela ha ido tomando forma, a veces de manera virulenta: la supuesta contradicción insalvable entre los dos soportes que emplea la lectura hoy: el soporte papel y el soporte digital.

Esta cita, extraída de la ya mencionada Historia de la lectura en el mundo occidental, puede resultar una buena y autorizada presentación del problema:

La originalidad y la importancia de la revolución digital reside en que obliga al lector contemporáneo a abandonar todas las herencias que lo han moldeado ya que la textualidad digital ha dejado de utilizar la imprenta (por lo menos en su forma tipográfica), ignora el «libro unitario» y es ajena a la materialidad del códex. Es al mismo tiempo una revolución de la modalidad técnica de la reproducción de lo escrito, una revolución de la percepción de las entidades textuales y una revolución de las estructuras y formas más fundamentales de los soportes de la cultura escrita. [...] (13)

Por supuesto, ese nuevo tipo de lectura también exige un nuevo tipo de lector. Pero ambas lecturas, la de los dos soportes, deben descifrar y traducir signos. Y en ese elemento común hay que insistir.

No se niega que el lector que emplea el soporte digital ha transformado, en alguna medida, sus hábitos y percepciones y ha empezado a disfrutar, también de otra manera, la cultura escrita. Nuevas y nuevas transformaciones se irán percibiendo, con el paso del tiempo, en cuanto a la relación de cada lector con lo específico que lee.

Y esas transformaciones a las que se alude abarcan muchos aspectos que incluyen no solo hábitos, porque la lectura *«no es solamente una operación intelectual abstracta; es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás»*.
(14)

Es posible que, todavía, para muchos lectores, la lectura en soporte papel es la preferida cuando de literatura de ficción se trata, mientras que la lectura en soporte digital gana adeptos en todo lo que tiene que ver con el campo informativo.

También es cierto que para la inmensa mayoría de los países llamados eufemísticamente «en vías de desarrollo», esas modernas tecnologías son solo quimeras.

Pero no nos engañemos: hoy en día muchos jóvenes realizan todas sus lecturas, del tipo que sean, con el empleo del soporte digital. Y no debe olvidarse que ya es un hecho que las modernas tecnologías han creado pantallas que responden a diferentes nombres y que cada vez con menos tamaño, caben en cualquier mochila o cartera.

Lo que hay que proteger entonces es la lectura en sí, sea cual fuere su soporte. Desconocer esta realidad resultaría no solo ingenuo sino peligroso. Y es que esa realidad no está por venir; ya está aquí.

Recordemos que muchos de los «sustos» que han generado y generan estas modernas tecnologías también se vivieron cuando nacieron otros inventos que cambiaron las prácticas culturales de las masas. Pensemos en la televisión, por solo citar un ejemplo entre los muchos que podrían enumerarse.

¿Qué resultaría, entonces, lo más inteligente? Ni desconocer ni criticar acerbamente la irrupción de las nuevas tecnologías. Conocerlas bien y aprovecharnos de ellas en beneficio, sobre todo, de la lectura: he ahí el camino.

La lectura, ahora y siempre

«Leer es una manera de crecer», asegura el Maestro. Y porque ese crecimiento es imprescindible, hay que defender la buena lectura, propiciadora en buena medida del enriquecimiento del mundo cultural - espiritual- del ser humano.

Abramos entonces el libro, o el e-book, y «oigamos» qué tiene que decirnos su lectura para constatar, tal vez, lo que sugiere desde hace siglos el Eclesiastés...

Referencias

1. *Eclesiastés 27,7*. EN: Los proverbios del Rey Salomón. Apostolado bíblico católico, Colombia, pág. 417.
2. Pablo Neruda: “La palabra”. EN: *Confieso que he vivido*. Memorias. Editorial Seix Barral, España, 1993.
3. Leticia Rodríguez Pérez y otros: Español-Literatura. Séptimo grado. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989, pág. 27.
4. José Martí: Obras completas. Tomo 22. Fragmentos. Editorial de Ciencias Sociales, 1975, pág. 33.
5. César Vallejo: “Los heraldos negros”. EN: César Vallejo. *Obra poética completa*. Fondo Editorial Casa de las Américas, 2003, pág. 23.
6. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (directores de la obra): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana Ediciones Generales. México, 2011, pág. 13.
7. Betty Carter: *La lectura eferente. La importancia de los libros de información*. Colección Formemos lectores. Banco del Libro, Caracas, 1999, pág. 11.
8. Emilia Gallego Alfonso: “Políticas del libro infantil y juvenil: ningún lugar está lejos”. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. Ciudad de Panamá, 5 y 6 de septiembre de 2000.

9. Umberto Eco: *De los espejos y otros ensayos*. Editorial Lumen Barcelona, 1988, pág. 113.
10. Fernando Cruz Kronfly: “La ciudad: promesa moderna de razón y luz del espíritu”. Congreso internacional Lectura 2013. Para leer el XXI. La Habana, pág. 8.
11. *Ibídem*, págs. 9-10.
12. Gianni Rodari: “La imaginación en la literatura infantil”. Revista *Perspectiva Escolar* no. 43. Barcelona.
13. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier: *Ob. Citada*, págs. 19 y 20.
14. *Ibídem*, pág. 28.

MARIO COYULA COWLEY (CUBA)

Arquitecto, diseñador urbano, ensayista y crítico. Profesor de Mérito de la Universidad de La Habana. Profundo conocedor del devenir cultural de nuestro país, en especial de la capital de todos los cubanos y consecuentemente un colaborador apasionado y un intransigente defensor de la conservación del patrimonio arquitectónico de nuestra nación. Premio Nacional de Arquitectura y Distinción Nacional de Habitat.

La toma de la gran ciudad blanca

Conferencia magistral dictada en el Congreso Internacional
Lectura 2009 Para leer el XXI

*Lo bello no es una sustancia en sí,
sino tan solo un dibujo de sombras*

JUNICHIRO TANIZAKI

La Habana fue una ciudad más española que las de otras colonias iberoamericanas en el continente, emancipadas ocho décadas antes. La población indígena en Cuba era subdesarrollada y escasa, y fue exterminada y asimilada muy rápidamente, dejando pocas huellas en la

cultura material cubana, excepto la típica choza de palma, el bohío, y algunas comidas elementales que han tenido el raro privilegio de pasar de pobres a lujosas. En cambio, hacia 1817 la población de color superaba en 45 mil a la blanca, y veinte años después se alcanzó el pico en la importación de esclavos traídos del África Occidental y Angola. El aporte cultural africano fue muy importante para el patrimonio intangible, especialmente los cultos religiosos sincréticos, música y danza; pero tampoco influyó en las estructuras territoriales y la imagen urbana, que estuvo dominada por códigos y valores europeos, ya mestizados en épocas tempranas con vestigios mudéjares. Entre fines del siglo XVIII y principios del XIX llegaron a Cuba cerca de treinta mil colonos franceses huyendo de Haití y de la Luisiana. Esa inmigración trajo adelantos en la producción de azúcar y café, y además dejó una huella importante en la cultura y las costumbres, sobre todo en el extremo oriental del país.

Por otra parte, ya desde mediados del siglo XIX comenzó a sentirse con fuerza la influencia estadounidense, combinada con el despertar del sentido de nacionalidad en una burguesía naciente y un patriciado criollo rico, ilustrado y emprendedor. Ellos comparaban favorablemente a la joven república del Norte con la ancestral opresión de la metrópoli europea sobre una colonia que ya por esa época era su principal fuente de ingresos. Ese sentimiento de cubanía se construyó pasando distintas etapas, anexionismo, reformismo, autonomismo y finalmente independentismo. Todas estas influencias reforzaron el carácter blanco de la ciudad. La cultura de los esclavos africanos sobre los que se apoyó la boyante economía de plantación en el XIX cubano, fue incomprendida y reprimida por mucho tiempo.

Los negros y pardos libertos, en gran parte dedicados a oficios, habían ido poblando algunos barrios habaneros pobres de extramuros. Mayoritariamente habitaban en solares o ciudadelas, con tiras dobles o sencillas de locales a lo largo de un patio largo, estrecho y profundo,

donde en cada habitación se hacinaba una familia completa. Otra forma de infravivienda, también muy asociada a raza, fue la cuartería: antiguas mansiones devenidas tugurios, subdivididas horizontal y verticalmente con las ubicuas barbacoas —entrepisos improvisados para aprovechar los altos puntales originales. Tampoco desarrolló tipos propios de vivienda la inmigración china, fundamentalmente cantonesa, que sustituyó a los esclavos africanos. Esa comunidad se agrupó en un barrio de la ciudad central pero insertada en edificaciones que seguían modestamente los códigos del neoclasicismo y el eclecticismo europeos. Este componente étnico está en extinción debido a que esa inmigración fue mayoritariamente masculina, y no ha habido reposición.

A pesar de la fuerte participación de negros y mestizos en el Ejército Libertador durante las guerras independentistas del último tercio del XIX, la oficialidad era predominantemente blanca, y varios de los principales jefes negros murieron en combate. Durante el primer cuarto del siglo XX entraron a Cuba más inmigrantes españoles que en todos los cuatro siglos anteriores de dominio colonial; y en mucha menor medida empezaron a llegar judíos europeos, especialmente a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Con un siglo de retraso, parecía estarse cumpliendo la estrategia de blanqueamiento de la población de la Isla, recomendada por los ideólogos del patriciado terrateniente criollo ya desde fines del siglo XVIII para evitar el Peligro Negro tras las revueltas de Haití. La cruel represión del alzamiento del Partido Independientes de Color en 1912, con más de tres mil muertos, muchos asesinados después de rendirse, fue un mensaje claro de la oligarquía blanca para los negros inconformes con su marginación.

Si La Habana colonial española fue blanca, también lo fue la republicana. Eso era evidente en la cultura y patrones de conducta que imponían la clase dominante; así como en el diseño urbano y el paisaje de la calle, la arquitectura, paseos y parques, comercios, cafés y teatros; y en las calles comerciales, verdaderos centros lineales que

estructuraban el tejido urbano. Hacia los 1920, Buenos Aires y La Habana eran las dos grandes ciudades de América Latina, pero la ciudad ya había empezado a tomar un aspecto majestuoso en el último tercio del XVIII, reforzado con las reformas urbanísticas en la década de los 1830s. Desde mediados del XIX un barrio completo, El Cerro, se pobló con espléndidas casas-quintas de arquitectura neoclásica donde el patriciado criollo escapó de la convivencia con estratos sociales inferiores, pero también del cólera que en 1833 mató a ocho mil habaneros en tres meses. Esas epidemias eran causadas por el hacinamiento que ya golpeaba a la antigua ciudad amurallada, situada al final del acueducto a cielo abierto de 1592, primero hecho por europeos en América. El apogeo de este barrio duró poco, y ya en el último cuarto de ese mismo siglo la construcción de nuevas villas palaciegas se detuvo.

El Vedado fue una urbanización de vanguardia, la mejor y mayor pieza del urbanismo español colonial en Cuba, con calles anchas y rectas que por primera vez estuvieron bordeadas con árboles, viviendas retranqueadas tras una franja de jardín y portal frontal, y también separadas entre sí; teniendo además la ventaja de la cercanía al mar y sus frescas brisas. El inicio de esta urbanización a partir de 1859 con el barrio de El Carmelo contribuyó a la decadencia de El Cerro, si bien las guerras de Independencia paralizaron la construcción de viviendas. Comenzando el siglo XX se produjo una impresionante explosión, detonado por el asentamiento en la zona de oficiales veteranos del Ejército Libertador que aprovecharon la paga recibida al licenciarse, inmediatamente seguida por los altos precios del azúcar a raíz de la Primera Guerra Mundial: el período de las Vacas Gordas.

A pesar de su imagen elegante, El Vedado fue un barrio socialmente mezclado casi desde sus propios inicios. Allí convivían las grandes familias del antiguo patriciado, asociadas por matrimonio con burgueses adinerados; inmigrantes y políticos enriquecidos,

profesionales, empleados públicos, obreros y hasta marginales. Excepto estos dos últimos sectores, era una población blanca, con las fronteras siempre dudosas en esta parte del mundo entre el blanco-blanco y el mestizo claro de pelo bueno... Los pobres, generalmente no-blancos, servían en las casas de los ricos o habitaban en ciudadelas enmascaradas tras fachadas con órdenes clásicos. Pero la imagen que proyectaban hacia la calle las ornamentadas fachadas principales, con su portal y jardín frontales, cerca baja transparente y locales de servicio al fondo-- estaba dictada por la clase alta, al igual que las pautas de uso de los espacios públicos, acatadas por todos. Eso no obedecía solo a la voluntad de imponer los valores de la cultura blanca oficial, clasista y racista; sino al interés personal de los dueños de las propiedades, interesados en que no se devaluaran.

A partir de los 1930s, tras el derrocamiento del dictador Machado, esa oligarquía criolla blanca perdería el poder político directo, que pasó a manos de políticos populistas y corruptos; y los modelos culturales imperantes cambiaron de París a Nueva York. Sin embargo, la gran masa construida de La Habana no fue determinada por la alta burguesía sino por una extensísima clase media baja que reclamaba una vivienda decorosa, aun cuando debiera pagar por ella en alquiler la mitad de su ingreso mensual. Esa clase incluía a decenas de miles de pequeños comerciantes ubicados en casi todas las esquinas de la cuadrícula y en tiras continuas de tiendas a lo largo de las calzadas porticadas. Ellos habitaban en barrios completos con versiones comprimidas de las viviendas de la clase alta, orgullosos de hacer evidente su condición de no-proletarios, y también de blancos. Esta última condición operaba aún en la servidumbre, como se evidenciaba en anuncios clasificados donde se ofrecía cocinera española, para dejar claro que era blanca.

Con las primeras medidas revolucionarias de 1959-61 se produjo un éxodo masivo de la clase alta y gran parte de los sectores medios

urbanos, prácticamente blancos en su totalidad. Las propiedades abandonadas por sus dueños fueron tomadas por el Estado y usadas como oficinas, viviendas, escuelas y dormitorios de estudiantes provenientes de zonas rurales apartadas. Barrios elegantes completos del oeste como Miramar, Country Club (con su nombre cambiado a Cubanacán), Biltmore (Siboney), o Nuevo Biltmore (Atabey) se llenaron con filas de niños escolares uniformados marchando, con piel más oscura que los inquilinos anteriores, atendidos por tías todavía más oscuras. Muchas de ellas terminaron por quedarse a vivir clandestinamente en las casas que inicialmente fueron tomadas como dormitorios o escuelas, las cuales se habían ido vaciando de escolares en la medida en que se fueron construyendo instalaciones *ad hoc*.

Eso dio lugar a un curioso patrón, con mansiones vacías o ya ocupadas por personas o firmas extranjeras, conviviendo con inquilinos clandestinos que generalmente habitaban los antiguos locales de garaje y servidumbre, al fondo. Una vista superior de mostraría una curiosa concentración en forma de mancha formada por adiciones precarias densas al centro de la manzana, donde los fondos de parcelas se tocan; mientras al exterior se mantenía precariamente la imagen anterior burguesa. Esa mancha, si tuviera color, sería más oscura. Otras viviendas menores y apartamentos fueron entregados a familias necesitadas, lo que favoreció una mayor mezcla social; sobre todo cuando la Ley General de la Vivienda permitió a los inquilinos hacerse dueños de la vivienda que ocupaban a través del pago mensual del alquiler, rebajado desde 1960 a la mitad.

Cerca del 85% de los núcleos familiares en La Habana son ya propietarios de sus viviendas, pero sin tener los medios para mantenerlas. La prohibición de vender o comprar viviendas trajo paradójicamente como consecuencia que la población quedase anclada al lugar donde vivía o vivían sus padres al momento de la Ley. Aquellos afortunados que estaban en una buena vivienda y un buen barrio se

hicieron propietarios de un bien codiciable, pero no vendible; mientras que los que tuvieron la mala suerte de habitar en ese momento viviendas infra estándar permanecieron atados a ellas, aunque en los casos de peor calidad quedaron exentos de pagar alquiler. Como la vivienda había estado asociada a raza, eso tendió a mantener a negros y mestizos en los barrios y viviendas más pobres.

Aprovechando la posibilidad de hacer permutas y sorteando infinitas restricciones, algunas personas con mayores ingresos han podido moverse hacia antiguos barrios elegantes, generalmente ofreciendo dinero a la otra parte por debajo de la mesa. Ese fenómeno, incrementado tras la crisis económica de los años 1990s que siguió al derrumbe del Socialismo Real y que recibió el críptico nombre de período especial, podría reforzar las desigualdades territoriales que ya existían entre la franja norte costera de la ciudad, tradicionalmente más rica --por donde ahora se mueven los visitantes y tras ellos la moneda dura-- con La Habana del Sur, la del cubano a pie. Esos antiguos barrios elegantes son más accesibles y atractivos para los extranjeros que buscan alquilar habitaciones. Como consecuencia, esas viviendas han mejorado ostensiblemente su calificación visual por la acción directa de sus dueños, que cuidan la imagen de su negocio. En algunos casos, ese cambio empieza a irradiar hacia los vecinos.

Una de las principales fuentes de ingreso en el país son las remesas enviadas por cubanos que emigraron, principalmente a los Estados Unidos, a sus familiares que quedaron atrás. Esos emigrantes eran en su gran mayoría blancos, y por lo tanto sus parientes que reciben ayuda en la Isla son también blancos. Sin embargo, una parte de ese dinero se redistribuye pagando trabajos y servicios por cuenta propia, y de esa manera alcanzan a trabajadores manuales de distintos oficios, a menudo con piel más oscura. Esa redistribución incluye una red extendida de suministros clandestinos a través del mercado negro.

Ya desde los años noventa la población de la ciudad de La Habana empezó a decrecer, y también a envejecer. En eso influye la emigración hacia el extranjero, mayor en la capital; la baja natalidad causada por las dificultades materiales para criar hijos, especialmente la alimentación y la falta de viviendas; y el alargamiento de la esperanza de vida. Durante varias décadas después del triunfo de la Revolución el saldo migratorio interno hacia la capital se mantuvo numéricamente bajo, pero creció significativamente por las severas carencias del Período Especial. En realidad, el problema de la migración hacia la capital había sido hasta entonces más cualitativo que cuantitativo. En 1997 se reguló el acceso a La Habana. Paradójicamente, de esa manera se disuade a los mejores, con lo que se consigue empeorar la composición social de los que siguen llegando. Muchos de esos inmigrantes son de la zona oriental de Cuba, históricamente más pobre y más oscura, que reciben el nombre peyorativo de palestinos, acusados de agravar la situación de los habitantes de la capital. Esa discriminación interna se hace sentir de manera indirecta en una preocupante violencia en ascenso entre los partidarios de los equipos de béisbol de la capital y la ciudad de Santiago de Cuba.

Aunque muy difícil de calcular, el monto de las remesas enviadas desde el extranjero por personas que fueron públicamente repudiadas al momento de irse del país supera a las ganancias de la zafra azucarera, que siempre había sido la base de la economía nacional. Los primeros cubanos que emigraron después del triunfo de la Revolución, poniendo a un lado a los directamente asociados a la dictadura batistiana recién depuesta, eran personas con educación, habilidades para los negocios y gustos refinados. Pero las sucesivas oleadas a partir del éxodo del Mariel en 1980 y los balseros en 1994 incluían a otros con diferentes patrones culturales y sin referencias a una calidad de vida superior.

Ellos reelaboraron, desde su (muchas veces) segundo desarraigo en el extranjero, unos valores distorsionados que han brotado

espontáneamente después de la fumigación radical que significó la Revolución, y que alteró los modelos de éxito, hábitos, modas, lenguaje y costumbres que cada antiguo sector social habitualmente intentaba copiar del estrato inmediato superior, en su búsqueda por escalar la pirámide social. La crisis de valores es una preocupación recurrente en autoridades e intelectuales, pero el primer problema está en cómo darle valor a los valores, es decir, cómo pueden influir en una movilidad social ascendente. Para ello, deberán traer algún beneficio directo y visible a quienes los practican. Esto se complica con la conformación de un nuevo modelo perverso de éxito, individualista, amoral y ramplón.

En el último medio siglo la forma de hablar ha cambiado mucho. Las particularidades de esta nueva habla ha llegado a un nivel casi caricaturesco, ya no limitado a confundir la «V» con la «B», aspirando o simplemente prescindiendo de la «S» final, o doblando las consonantes a expensas de otra vecina. Pero más llamativa es la epidemia de nombres inventados –una pesadilla para notarios y escribanos-- que han sustituido a los del santoral católico español. Curiosamente, esos nuevos nombres abusan de la letra «Y» —Misleidys, Yusimí, Viocyshandry—mostrando así un gusto por lo exótico que puede reflejar escapismo o la necesidad percibida de individualizarse y separarse de la masa anónima. La dicción mutilada había estado casi siempre asociada a la raza negra, antes sojuzgada, pero ahora se ha vuelto común, sobre todo en la juventud, incluyendo también algunos términos de la jerga de los delincuentes, y el uso desprejuiciado de palabras obscenas, más chocante todavía en boca de jovencitas angelicales vestidas con sus uniformes escolares. Todo esto ha sido probablemente resultado de la integración y la masividad en las escuelas, incluyendo a los maestros, muchas veces poco preparados; y también a la influencia de un realismo populista en las influyentes telenovelas.

Entre 1993-94 la crisis obligó a un grupo de reformas y aperturas económicas, como la legalización de la tenencia del dólar por

ciudadanos cubanos, la apertura al turismo y a las inversiones extranjeras, la entrega de 2.6 millones de hectáreas de tierras estatales a cooperativas de producción agropecuaria para garantizar la alimentación de la población, una ampliación del trabajo por cuenta propia, la experimentación con tecnologías blandas de bajo impacto ecológico, mayor descentralización y una participación más activa de la población. Sin embargo, esas medidas se vieron como necesidades impuestas por una emergencia, aceptadas con disgusto, sin entender su racionalidad. Curiosamente, desde fines de la década de los Noventa comenzó a extenderse una percepción oficial de que la macroeconomía estaba mejorando, con una consecuente tendencia a volver a una mayor centralización estatal e incluso a regresar a tipos y modelos cuya inviabilidad urbanística, económica, ecológica y social parecía haber quedado demostrada.

La Habana cambia

La Habana oficial pre-revolucionaria —urbana, cosmopolita, blanca y pequeñoburguesa— ha sufrido una readecuación espontánea que responde a los intereses de nuevos actores en nuevos escenarios. Durante un tiempo los cambios fueron al interior de las edificaciones, limitados a nuevos usos del antiguo cascarón, pero después comenzaron a eclosionar. Esos cambios en la imagen y funcionamiento de la ciudad se han hecho aún más visibles con la crisis económica y un paralelo relajamiento suicida en el control urbanístico, con distorsiones generalizadas, visibles y permanentes. Eso refleja una creciente indisciplina social que ha tomado la calle por asalto. A esto se añade el déficit acumulado y malas condiciones de la vivienda, agravado por el hacinamiento y la pérdida de centralidad en la ciudad compacta tradicional; mientras las inversiones inmobiliarias, para el turismo y el comercio en moneda dura se han concentrado en la franja costera del oeste, ya privilegiada desde los años veinte, con una preocupante dependencia creciente al automóvil. El transporte público ha pasado de

2,200 ómnibus en 1989 a unos 400 funcionando en 2007, con una muy ligera reanimación en 2008, cuya manifestación más visible es la desaparición de esos monstruosos almacenes de pasajeros, los camellos. Ese déficit agrava las diferencias entre los ciudadanos que viajan en auto y los que no. La desigualdad se refuerza con la existencia de dos monedas --la nacional, en la que se pagan los salarios, y la convertible, 26 veces más valiosa, en la que se cobran muchos bienes y servicios --excepto salud y educación, que son gratuitas. Ambas fueron por mucho tiempo consideradas los dos grandes logros del gobierno revolucionario, pero la crisis finalmente ha llegado a tocarlas.

Paralelamente, los macetas —esos pobres-nuevos-ricos con acceso a moneda dura, por medios muchas veces ilícitos— han empezado a imponer sus propios gustos y pautas de vida que ya se proyectan hacia la vía pública, posiblemente triangulados desde Hialeah, en un viaje de ida y vuelta La Habana-Miami-La Habana. Ello ha producido hibridaciones y mutaciones que repercuten sobre el medio construido, apartándose cada vez más de la imagen coherente de la ciudad tradicional que había impuesto la anterior clase dominante y su cultura oficial blanca, con una fuerte influencia primero europea y luego estadounidense.

En realidad, ese fenómeno había empezado antes, con la migración proveniente de zonas rurales y ciudades y pueblos del Interior, que vinieron a la capital buscando oportunidades para una vida mejor. Su antecedente fue probablemente la Reconcentración forzosa en 1896 de campesinos en las ciudades, ordenada por el Gobernador español Weyler para privar de apoyo a los patriotas cubanos que luchaban por la independencia, y que costó cerca de 200 mil muertes en un país de un millón de habitantes. Esa cruel medida también dio origen a barrios completos de casuchas improvisadas en la periferia urbana y zonas intersticiales, precursores de los llamados barrios insalubres, y que en

otros países se conocen por callampas, favelas, *shantytowns*, *bidonvilles* y villas miserias, o por el eufemismo de pueblos jóvenes.

La política del gobierno revolucionario de urbanizar el campo dirigió por mucho tiempo las inversiones estatales a mejorar las condiciones de vida en las zonas rurales y las ciudades del Interior del país. Más de 600 nuevos pueblos rurales fueron construidos desde 1959, buscando estabilizar la fuerza de trabajo agrícola, pero eso no se consiguió en la medida deseada. La migración desde las zonas rurales se desvió hacia las ciudades más cercanas, que doblaron su población mientras triplicaban su área. En cambio, se fue produciendo una ruralización espontánea de la capital, con la proliferación de casetas de tablas, lata y desechos, ranchones de guano que ya habían sido prohibidos en varias ocasiones por el gobierno colonial, siembras de plátanos y cría de animales de corral, sopones campesinos cocinados con leña en los parterres de La Habana —donde muchos árboles han sido talados porque recuerdan demasiado el medio rural de donde un día escaparon sus asesinos— carretones tirados por caballos para compensar el déficit de ómnibus, o tractores circulando por calles deterioradas que cada vez se acercan más a la tierra original.

Macetas y ex-campesinos, marcados en mayor o menor grado por el desarraigo y con modelos de éxito elementales, muy diferentes a los de los antiguos sectores blancos dominantes en la capital, se combinaron con una marginalidad urbana que había persistido dentro de los bolsillos de pobreza en los tugurios de la ciudad central y en los barrios de viviendas precarias autoconstruidas en la periferia. Esa población excluida era siempre más oscura. La cultura de los sectores antes dominados —obreros, campesinos, negros— fue reivindicada por el gobierno revolucionario por razones de justicia social fácilmente comprensibles. Pero, como a menudo sucede cuando se quiere corregir una injusticia, el peso de esos sectores dentro de la cultura nacional fue posiblemente exagerado, lo que se puede explicar porque darle golpes a

un tambor es más agradable que recibirlos como boxeador, y se dura más en el oficio.

Curiosamente, en años recientes se observa un florecimiento de grupos de danza española, lo que parece relacionarse con la búsqueda del antepasado ibérico para obtener esa ciudadanía. Ese pasaporte facilita viajar al extranjero y recibir una pensión en euros del gobierno español. Se ha señalado una tendencia a emplear preferentemente personas blancas en las actividades de administración y servicios relacionadas con extranjeros, muy buscadas por el acceso a propinas y otras ventajas. También hay un decrecimiento ostensible en la cantidad de negros que acceden a la educación superior en algunas carreras, lo que puede deberse al poco aliciente económico para el desempeño profesional en esas esferas, unido a las malas condiciones de vivienda, que influyen en la posibilidad de estudiar en casa. Eso es menos crítico para los jóvenes provenientes de un medio familiar con más recursos, generalmente con más alto nivel educacional, y también más blancos, que pueden darse el lujo de esperar tiempos mejores mientras son mantenidos por su familia, o se preparan para emigrar con un título universitario bajo el brazo.

Por otra parte, los gustos y pautas de vida de los pobres-nuevos-ricos ya se proyectan hacia la vía pública, apartándose cada vez más de la imagen coherente y occidentalizada de la ciudad blanca tradicional. Altas tapias, nunca antes usadas en Cuba, con entradas ridículamente coronadas por tejas criollas y alardosos portones de madera de cedro barnizado, se han convertido en un símbolo de status para gente que se debate entre ostentar su patética riqueza o esconderla, para evitar investigaciones sobre su origen. Estas formas primitivas y poco cívicas responden a una cultura de la supervivencia, la del sálvese quien pueda, que se mezcla con la cultura del aguaje, hacer que se hace, o más bien hacer ruido sin estar haciendo nada, como los jugadores de dominó cuando dan agua (revuelven) las fichas. Existe el peligro de que

se refuerce una ciudad dual, de un lado La Habana Costera —accesible, cosmopolita y blanca— para los extranjeros residentes y turistas, funcionarios, corporaciones y empresas mixtas, con su atrezzo acompañante de plantas generadoras eléctricas de emergencia, shopping centers, teléfonos celulares y autos japoneses, desvinculada de La Habana Profunda, descapitalizada, tugurizada, amorfa —la ciudad del cubano de a pie— también más oscura. Eso afectaría la mezcla vital de coherencia y diversidad que ha caracterizado a la capital.

Los resultados del último censo de población, liberados después de una larga espera, parecen indicar un cambio en la composición racial de la población, con un decrecimiento del porciento de blancos y de negros, y un crecimiento de los mestizos. Pero alcanzar un color de piel ocre claro uniforme en toda la población no es una garantía de igualdad. El mestizaje racial, social, económico, cultural-- que aparentemente ayuda a resolver los problemas de la discriminación y la desigualdad, aumenta la vitalidad y abre nuevas oportunidades—sin embargo afecta a la especificidad cultural de grupos humanos o territorios, haciéndolos cada vez más homogéneos, como sucede con la globalización. Por otra parte, el folklore puro es raras veces atractivo para los que no sean etnólogos. Igual sucede con las comidas exóticas, que cuando gustan es porque ya han sido suavizadas. Ese folklore, si es auténtico, refleja en gran medida superstición, atraso, pobreza, machismo y violencia. Y si no lo es, se convierte en una melcocha para turistas

En definitiva, si la mayor blancura de piel implica un más fácil acceso a mejores empleos y condiciones de vida, y con ello se valorizan los patrones de conducta correspondientes, las uniones de parejas inter étnicas —que con la Revolución habían aumentado— tenderán a disminuir. A su vez, la tan buscada identidad nacional o local no es más que el resultado de mezclas e influencias exteriores diversas que han tenido tiempo suficiente para decantarse y ser digeridas hasta

convertirse en algo nuevo y propio donde ya no se reconoce el origen de los componentes. La velocidad con que ahora entran las influencias en este mundo globalizado dificulta mucho ese proceso de decantación y asimilación. El problema no es fácil, porque la identidad y el sentido de pertenencia no pueden buscarse por la vía del aislamiento, el dogmatismo y la xenofobia.

Identificar como un recurso aquello que convencionalmente se consideraba como un problema, la participación efectiva de los residentes locales en las decisiones que les interesan, el potenciamiento de la economía local y familiar, el empleo del convoyaje en las nuevas inversiones, induciendo obras de visible interés social directo para su entorno inmediato; el uso de incentivos y desincentivos como el precio del suelo, el derecho de edificación, la exención de impuestos y las regulaciones urbanas sobre la intensidad de uso del suelo; la búsqueda de un modelo de desarrollo mixto que mantenga el balance funcional y social; y el aprovechamiento del potencial de los espacios públicos como herramienta estructurante, identificadora, valorizadora del suelo urbano y niveladora de desigualdades, son algunas de las posibles vías que La Habana deberá encontrar para evitar una segregación y un anonimato que después serían más difíciles de corregir.

Muchas de esas vías ya han sido experimentadas con mayor o menor éxito en otros países para defenderse de las presiones especulativas del mercado, pero en el caso de Cuba todavía no hemos sido vacunados contra esos problemas, nuevos para nosotros. Eso nos hace más vulnerables. El hiper desarrollo desenfrenado que afrontan algunas grandes ciudades asiáticas, copiando lo peor de Occidente, es un aviso ominoso, pero la solución no es cerrarse al mundo. Durante un tiempo los cubanos tendremos que coexistir con la vieja limitación de la falta de dinero, junto a la nueva amenaza de mucho dinero entrando demasiado rápido. Peor todavía es que esas agresiones pueden ser recibidas con una sonrisa por los incautos nativos nuevamente deslumbrados con

espejitos, y tomarlas como una señal de desarrollo impuesta por otros nuevos conquistadores. Los cambios rápidos pueden traer daños irreversibles para la ciudad y para la sociedad, pero ningún cambio es igualmente malo. Por otra parte, siempre es mejor hacer a tiempo los cambios inevitables, antes de que se impongan por sí mismos. Todo ello demanda que la ciudad y sus habitantes sean capaces de pagarse a sí mismos. Hacer que se haga es más importante que hacer.

La Habana, julio 2007

PABLO PACHECO LÓPEZ (CUBA)

Intelectual de destacado y acertado desempeño como presidente del Instituto Cubano del Libro, vicepresidente de Patrimonio del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos y Director del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Premio Nacional de Edición.

**Discurso pronunciado el 20 de octubre Día de la Cultura Nacional,
en el acto de clausura del Congreso Internacional
Lectura 2001 Para leer el XXI**

Estimados colegas y amigos.

San Agustín, con su proverbial misticismo, dijo que: «*cuando oramos, hablamos con Dios; mas, cuando leemos, es Dios quien habla con nosotros*».

Soy de los que piensa, más allá de su interpretación en sentido directo o metafórico, según la creencia de cada cual, que esta frase de San Agustín refleja, como quizás ninguna otra, la trascendencia humana del asunto en torno al cual se ha convocado este Congreso.

Ha sido un verdadero acierto que el Comité cubano del IBBY y su Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y hayan convocado a la segunda edición de este congreso, esta vez en saludo al 110 Aniversario

de uno de los ensayos capitales en la historia del pensamiento del Continente, Nuestra América, de José Martí.

No hemos sido ajenos al esfuerzo, dedicación, perseverancia y amor al libro, a la lectura y, principalmente, a los niños, que han desplegado las compañeras y compañeros de los Comité Organizador y Científico para llevar a exitosa realización este Evento, que más allá de sus resultados teóricos e intercambios de experiencias, constituye un nuevo empeño en pos de un propósito que, sin exageración, se ubica como de naturaleza esencial para la Cultura del Hombre.

Coincide esta clausura con la fecha escogida por nuestro pueblo como Día de la Cultura Nacional, en conmemoración al 20 de octubre de 1868, ocasión en que se entonó por primera vez el Himno Nacional, canto pleno a la insurrección liberadora, la abolición de la esclavitud y la Independencia. Acto configurador de la conciencia cubana y expresión y símbolo de lo más alto, genuino y auténtico de nuestra Cultura.

Resulta notable la amplitud, diversidad, riqueza teórica y en experiencias de las conferencias, exposiciones y talleres que se han realizado en este Congreso, que, a la par que reflejan todo lo avanzado conceptual y prácticamente en el ámbito de la lectura, nos demuestran que en este campo, hoy tenemos múltiples preguntas, interrogantes, hipótesis y especulaciones pendientes por resolver en torno al complejo asunto que nos reúne.

Según nuestra apreciación, uno de los aspectos más complicados que tienen por delante todos los que, de un modo u otro, se desenvuelven en lo que pudiéramos denominar el universo del libro, es lo relativo a las prácticas culturales de la población, especialmente, entre los jóvenes, así como el papel de la lectura en el contexto de esas prácticas. Estos aspectos se vinculan con la escuela y la familia, y relacionan la

literatura, el libro y la lectura con los restantes medios de comunicación.

El hecho cierto es que el ejercicio o disfrute de la lectura constituye una práctica, que presupone un esfuerzo intelectual, probablemente, sin equivalencia en las restantes actividades culturales; de igual modo que ningún otro medio es tan eficaz para forjar una cultura humanística verdadera, debidamente interiorizada y sedimentada. Recordemos a Máximo Gorki, cuando comentó: «*Todo lo bueno que hay en mí, se lo debo a los libros*». Sólo la lectura posibilita un diálogo íntimo, cordial y fecundo entre el autor y el lector. Sólo la lectura nos hace contemporáneos de todos los hombres y ciudadanos de todos los países.

Tratar de promover programas que favorezcan la lectura a escala social obliga, entre otros muchos esfuerzos, a enfrentar el estudio de los destinatarios de la Cultura. Sólo así podrá desarrollarse una filosofía de acción y vertebrar una metodología eficaz que logre incidir en la población beneficiaria. Ello presupone un reto para el conjunto de disciplinas interesadas por estos asuntos.

La lectura constituye una de las fuentes primordiales del conocimiento y base esencial para el desarrollo de la sensibilidad humana. Mediante el diálogo que cada lector establece con las propuestas o mensajes fijados en las páginas de un libro, éste tiene la posibilidad de ponerse en contacto con el saber acumulado por la Humanidad y consolidar una visión del mundo cada vez más compleja y abarcadora.

Los textos escritos son excelentes medios, de los cuales se ha servido el Hombre para fijar y transmitir la información acumulada por cada individuo, sociedad y época, así como para comunicar sus conocimientos, sentimientos y experiencias sobre los aspectos que conforman la vida en el decursar de su Historia.

Leer enfrenta al sujeto a un mundo simbólico que lo trasciende y es una puerta de entrada a la distinción que implica el acceso a la cultura

ilustrada, al universo de conocimientos, sensibilidades y emociones. Su conquista requiere del dominio de las reglas de la escritura y de las pautas de la Gramática.

No resulta sencillo penetrar ese «acto de leer», espacio de construcción de sentidos y resemantización de mensajes, en tanto proceso activo, lugar de contradicción, conflicto, negociación y transacción. Ámbito de integración y, a su vez, de distinción y diferenciación entre grupos sociales.

Promover el hábito y el placer de leer, equivale a transitar por la intrincada red que atraviesan los escenarios donde esta práctica se desenvuelve. Por una parte, el mundo de necesidades, vivencias e imaginarios de las personas, condicionado por sus grupos de pertenencias y las maneras en que éstos moldean sus comportamientos; experiencias intersubjetivas, referencias trans individuales, costumbres y formas locales de existencia. Por otra, el contexto macro social, en que se desenvuelven las acciones que implican el reconocimiento de las relaciones económicas, políticas y sociales; el actuar de los agentes e instituciones que tienen que ver con el universo de la lectura en todas sus fases y las interconexiones con otras esferas de la sociedad.

Nuestro país, ha asumido este desafío y, en la actualidad, está inmerso en un ambicioso Programa Nacional por la Lectura, cuyo objetivo central es ampliar el hábito y placer por la lectura, con vistas a formar hombres cultos, conocedores de sí y del mundo que les rodea.

En aras de este propósito, se despliegan los más disímiles proyectos y diversas instituciones sociales se empeñan, conjuntamente, en aprovechar al máximo su creatividad y recursos. Esto, acompañado por una evaluación sistemática, para ir pulsando los logros alcanzados y lo que aún resta por hacer. Como ya dijimos, es necesario, también, continuar profundizando en el conocimiento de los beneficiarios de

estos proyectos, tarea en la cual los investigadores tienen mucho que aportar.

Las prácticas culturales parecen guardar una autonomía relativa de la realidad socioeconómica y están condicionadas por multiplicidad de factores. La diversidad y particularidad del estilo de vida de cada uno de los grupos sociales, sus patrones culturales, sus sistemas de necesidades y los recursos subjetivos que despliegan para apropiarse e interaccionar con la realidad, conforman sistemas de disposiciones estables, modos de pensamiento y acción que trascienden en el tiempo. No debe pensarse, entonces, que existe una relación unilateral e inmediata, entre determinados esfuerzos institucionales y su eficacia en la vida individual y colectiva de los sujetos. Son varios los elementos en juego entre una intención transformadora y su impacto en la conducta de los individuos y su mundo de significaciones.

Los esfuerzos por rescatar el libro como eje cultural central, en ocasiones, pueden producir disonancias o conflictos en ciertos grupos poblacionales. Determinados marcos culturales, condiciones de vida y posiciones en la estructura social, pueden influir negativamente en la actitud hacia la lectura y originar rechazos y prejuicios.

Sin dudas, nos hallamos frente a complejos procesos, resultantes de múltiples mediaciones y de toda una amalgama de factores, cuyas características y dinámicas estamos aún lejos de conocer. Aspirar a familiarizarse con ellas equivale a reconocer las capacidades de producción de los destinatarios de nuestras acciones, su diversidad y heterogeneidad, la riqueza de sus estilos de vida y sus influencias en la formación de sus gustos y hábitos. Todo ello significa, la necesidad de comprender sus matrices culturales, cambiantes en el tiempo, mezcla de tradición y modernidad, consecuencia de la interacción entre lo global y lo local.

En la medida en que alcancemos estos conocimientos, nuestras estrategias y acciones llegarán a ser más eficaces, al tener como punto de mira al receptor, desde su diversidad y creatividad, en tanto coprotagonista de éstas. Sin limitar las propuestas culturales a sus demandas y sin dejar de trabajar incansablemente por elevar su nivel, no dar las espaldas a sus necesidades y enriquecer constantemente su universo.

Aunque hemos hecho énfasis en la lectura de la palabra, no se nos escapa que no es la única manera de leer. Paulo Freire, a quien respetamos y admiramos, lo dijo con claridad meridiana: «La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra». Sin dudas, esa lectura-otra de la Naturaleza y del entorno, lectura primigenia, nos madura, hace crecer y prepara para descifrar los códigos lingüísticos.

El conocimiento de esta simultaneidad de lecturas que coexiste con la lectura de la palabra, incrementan la admiración, comprensión y respeto por las culturas de nuestros primeros padres, como lo definió, y muy bien, Manuel Galich, por su idiosincrasia y su armoniosa integración a la Naturaleza.

El fenómeno de la lectura se inserta en la larga cadena de comunicación que integran el escritor-editor-traductor-distribuidor-librero-bibliotecario-maestro-promotor-crítico-familia-público-lector, los que unidos a los medios masivos de comunicación, conforman un verdadero complejo anímico, cuyo análisis, estudio y valoración sólo será efectivo si se aborda en su integralidad, interrelación y mutua influencia.

Posiblemente, no exista ninguna otra actividad humana, en la cual queden más nítidamente definidos todos los elementos de las modernas técnicas de comunicación.

Leer constituye un proceso de singular complejidad psicofísica, poco atendida, sin embargo, por la pedagogía clásica. La insuficiencia de tal pedagogía de los signos, sin el colofón necesario de una pedagogía de

las secuencias, se manifiesta en la ineptitud para leer que ofrecen muchas personas, relativamente bien instruidas en el reconocimiento de los vocablos, pero muy poco hábiles para reconstruir el sentido de las unidades superiores.

Si este aspecto primario de la lectura quedaba tan insuficientemente atendido, no cabía esperar que se pasase a otros momentos posteriores, mucho más delicados, y sin los cuales, aunque la organización gramatical del texto sea entendida, no se logra la perfección de la lectura. Me refiero a la comprensión de las intenciones que laten bajo la superficie de las frases o de los párrafos.

He aquí, pues, dos objetivos sucesivos e indisolubles para la moderna pedagogía de la lectura, a cuya elaboración han contribuido muchos saberes que en ella se encuentran implicados; por lo menos, la Fisiología, la Psicología, la Lingüística, la Semiótica, la Teoría e Historia literarias, la Sociología y también la Antropología. Cada una de estas ciencias comparece ante el profesor que debe enseñar a leer, con sus respectivas terminologías, tan heterogéneas, tan precisas y tan difícilmente dominables por una sola persona.

La lectura es un proceso de reflexión que debe capacitar al lector para realizar interpretaciones y generalizaciones, para extraer conclusiones y deducciones. Si opinamos que ella contribuye al desarrollo de la personalidad e influye en su cambio de forma deseable, ofreceremos a nuestros alumnos el material necesario para atender a sus necesidades, y para que tenga una utilidad real en sus vidas.

En la medida que es cierto que leer es aprender, también es cierto que leer es trabajar, pensar, disfrutar, sensibilizar y humanizar.

Recordemos a Borges cuando nos dijo: *«De los diversos instrumentos del Hombre, el más asombroso es, sin duda alguna, el libro. Los demás son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos*

el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria».

Desafortunadamente, para muchos niños y jóvenes contemporáneos, la lectura constituye un suplicio, una verdadera tortura que se ven forzados a padecer, pues la asocian únicamente a los deberes escolares y no vislumbran en ella una opción recreativa y cultural, ese inagotable manantial de dicha al que aludía Borges.

La escuela tradicional, después de enseñarle al niño los mecanismos de la lectura, se revela incapaz de darle el gusto de leer, no logra despertar el interés por los libros.

Al no vincular el libro a la expresión propia del niño, al no usarlo para comunicar lo que realmente a él le interesa, la enseñanza le presenta el arte y la cultura como realidades exteriores, que no podrá adquirir sino mediante un esfuerzo desmesurado.

¿Cómo sorprenderse de que el libro termine por parecerle al niño un objeto ajeno, apartado de su mundo, un símbolo mítico, intimidante, que despierta sólo rechazo? El fracaso es la regla y el éxito la excepción. La ampliación de la población escolar, en muchos países, que habría podido servir para fertilizar la cultura, ha terminado muchas veces por esterilizarla.

En esta época en que vivimos, ya es impensable una enseñanza, impuesta desde afuera a una masa de alumnos pasivos. El docente debe ser un animador y uno de sus objetivos es, precisamente, mostrar que los libros pueden hablar con voces y lenguajes diferentes. De ese modo podrá ir rellenando, poco a poco, el abismo que hay para muchos niños y jóvenes entre lo oral, que practican, y lo escrito e impreso, que les resulta extraño.

El fin de la enseñanza es y seguirá siendo atender el interés del niño; se trata no sólo de que aprenda a leer, sino de que ame la lectura. Ya que el libro, en este universo de imágenes, generalmente, obsesivas, que es

el nuestro, resulta un instrumento de reflexión irremplazable y, cada vez, más necesario para la adquisición de un espíritu crítico y el desarrollo de la sensibilidad humana.

No nos ha animado el propósito de criticar a la escuela y a los maestros, a quienes consideramos el sector profesional más esforzado, sacrificado y poco estimulado, en la mayoría de los países. El problema es social y es pedagógico y, por supuesto, que tiene su reflejo en la escuela y los maestros. Se trata de modificar realidades y pedagogías para alcanzar, entre otros fines, una capacidad y hábito de lectura, difícil de lograr en muchas de las circunstancias actuales y por métodos tradicionales.

Una simple hojeada histórica a los restantes factores claves de la cadena de comunicación antes mencionada nos permite observar que junto a la mayoría de los grandes escritores, se descubre la presencia de los editores, quienes han contribuido a la grandeza, brillo y difusión de aquellos.

En efecto, «*al principio fue el escritor*». Pero éste sólo logró evidencia e influencia palpables a partir del instante en el que apareció el libro en letra de imprenta y, junto a él, como consecuencia del auge de la empresa capitalista, el editor, para convertirse con el primero, en figura clave del panorama cultural, y de la promoción de la lectura, no obstante, su tradicional anonimato y desconocimiento.

Para los editores, el profundo estudio y dominio de la Ciencia de la Comunicación, constituye un condicionamiento esencial. En un mundo en el que ha surgido, según Vance Packard, la novísima profesión de manejadores de símbolos, sólo posiciones románticas y añoranzas, nos permitirán hoy excluir al libro y la lectura, no obstante su noble función cultural, de esta despiadada realidad.

Se ha dicho que, de todas las artes, la literatura, entendida en su sentido más amplio, no es la más afortunada. Ni la música, ni la pintura, ni la arquitectura, ni la escultura, tienen problemas de

barreras lingüísticas; sólo la literatura está limitada por las fronteras de la lengua, a pesar de ser ella quien ha ejercido más poder e influencia para propiciar cambios. Véase, como ejemplo, *La Biblia*, *El Corán*, *La Enciclopedia* o *El Capital*.

He ahí la importancia cardinal del traductor como un creador, cuya eficacia y desempeño constituye, junto al autor y al editor, la clave para convertir la literatura, los conocimientos, el libro y la lectura en un fenómeno de influencia cultural universal.

El papel del comercio del libro nacional o internacional, del librero y del bibliotecario tienen una importancia y significación básica y trascendente. Tanto el librero como el bibliotecario se encuentran situados, ostensiblemente, en el extremo de la cadena de comunicación que difunde a escala social los mensajes de información y de cultura.

La naturaleza del producto que distribuyen hace de las librerías un comercio que, aunque tiene necesariamente que resultar eficiente en el orden económico y financiero, es total y diferente por su naturaleza a todos los demás.

El librero y el bibliotecario son los principales conductos, a través de los cuales, el hecho cultural del libro se somete a la opinión del público y, al propio tiempo, constituyen el canal de retroalimentación, mediante el cual el editor y el autor reciben estas opiniones con la consecuente interacción que este sistema supone.

Los libreros y los bibliotecarios son una antena sensible; personajes del mundo del libro que se hallan en contacto directo y sistemático con el lector; por ello, tendrán que ser promotores, animadores y agentes de acción cultural constante en su territorio, cuya responsabilidad no termina con la venta o el préstamo del libro.

Un punto que merece una mirada detallada es que aun cuando para algunos sectores, la lectura no es una práctica común, la cultura de los medios masivos es parte insoslayable de la vida diaria para casi todos,

en especial, la televisión y la radio. Este hecho pudiera estar dado por la naturaleza de ambas. Leer supone una alta concentración, gran dosis de voluntad y tiempo definido para su realización, además de un conjunto de capacidades técnicas y un elevado capital cultural para interactuar y descifrar el lenguaje escrito. Mientras que los medios resultan más asequibles, en tanto apelan a códigos directos y menos complejos, en los que todos pueden identificarse y reconocerse, a lo que se adiciona la fuerza que otorga la imagen.

Estudios especializados explican el impacto que estos medios tienen en los sectores populares, al establecer un proceso comunicacional más directo que devuelve al individuo su propia cotidianidad. A su vez, destacan cómo el manejo de códigos más sencillos, desprovistos en ocasiones de grandes exigencias intelectuales, los hace más atractivos y accesibles. Como planteara Barbero, ofrecen a los sujetos sus mismas matrices culturales, homogeneizadas y estilizadas, en el contexto de una recepción activa, en la que buscan en los mensajes, su identificación y reconocimiento.

Es así, como cualquier acción que se proponga promover la lectura, debe convertirse en un proyecto cultural que contemple la complejidad inherente a este proceso y las múltiples rivalidades que la vida moderna encierra, especialmente, la influencia de los medios masivos de comunicación.

Todo lo dicho implica múltiples desafíos, tales como lograr que estas prácticas que parecen competir, converjan, y alcanzar que situaciones de intereses aparentemente divergentes, puedan redefinirse, complementarse y enriquecerse de modo recíproco.

Según Marc Soriano, el niño del tercer milenio está sometido a los estímulos de múltiples redes de información, a muchas sollicitaciones culturales; para llevarlos al libro hay que partir de esta realidad,

enseñarles a distinguir los textos y las imágenes que sólo pretenden enajenarlos de los que informan y hacen reflexionar.

No se trata de que nos confabulemos, como algunos claman, sin exacta conciencia de las peculiaridades y alcance de la revolución tecnológica en las comunicaciones que ha ocurrido en los últimos años, para declararles una «guerra santa» al cine, el video, la radio, la televisión o a Internet, los que, en general, ejercen una mayor influencia que el libro. Téngase en cuenta, por ejemplo, que en algunos países desarrollados, según las estadísticas, sólo viendo la denominada televisión comercial, los jóvenes y adolescentes consumen cuarenta y ocho horas semanales. Sepamos diferenciar las virtudes reales de los medios en función de la educación y la cultura, de su utilización enajenada y embrutecedora. De lo que se trata es de lograr la difícilísima tarea —junto con la escuela, la familia, y estos medios masivos de comunicación— de que la lectura ocupe el trascendental espacio correspondiente en la sociedad. En este empeño, la calidad de los textos que publiquemos, su diseño gráfico, la crítica especializada, el papel del librero y la eficiencia de las bibliotecas y el bibliotecario tienen una importancia de primera significación. Estamos pues, ante un proceso complejo, multifacético y multidisciplinario, cuya magnitud e importancia le otorgan categoría de asunto que nos compete socialmente a todos, porque como expresara Thomas Mann: *«El hombre del mañana será en buena medida fruto de los libros que sepamos hacer hoy».*

Las interrogantes del momento son pues: ¿Crisis de la lectura o crisis de la sociedad? ¿Seguiremos tolerando por mucho tiempo más una sociedad en dos épocas, con, por un lado, niños saturados de libros y, por otro, niños para los que el libro es un lujo? La situación es a la vez injusta y poco razonable; se prepara de este modo la ruina de la propia cultura y el triunfo de la nueva barbarie, cuyos pájaros agoreros ya vuelan sobre nuestras cabezas.

En momentos como éste, quizás más que en ningún otro anterior, adquieren vigencia extraordinaria los principios y objetivos que dieron nacimiento hace casi cincuenta años al IBBY, entre los cuales se encuentra contribuir, en el terreno del libro infantil, a la convivencia entre naciones y a la promoción de la cultura a través de los libros para niños y jóvenes, la multiplicación de las bibliotecas y el estímulo a la investigación y a la formación de especialistas calificados.

No hay espacio para el pesimismo cuando concierne al futuro de los niños y jóvenes. En nuestros respectivos países, tenemos ejércitos de maestros, escritores, editores, librereros, diseñadores e ilustradores, bibliotecarios, promotores culturales, para quienes los libros, la lectura, los niños y los jóvenes son la razón de ser de sus vidas, y junto a ellos organizaciones e instituciones que como el IBBY han comprendido que no sólo se trata de estudiar e interpretar las complejidades y las dificultades de nuestro empeño por la lectura, sino de convertir el esfuerzo y la dedicación en una fuerza transformadora de la vida y del espíritu.

Quisiera concluir estas apreciaciones personales, inevitablemente influidas por mi desempeño profesional durante treinta años como editor, con una ineludible referencia a Martí y los libros. Desde Cabo Haitiano, el 9 de abril de 1895, en los días previos a su marcha hacia la Cuba mambisa, para la Guerra Necesaria que él sabiamente preparó, el Apóstol escribió a María Mantilla, su niña queridísima, una de sus últimas cartas, cuya conmovedora ternura sólo es posible en un hombre de su excepcional firmeza. Decía el Apóstol: *«[...] y si no me vuelves a ver, pon un libro, el libro que te pido, sobre la sepultura. O sobre tu pecho, porque ahí estaré enterrado yo si muero donde no lo sepan los hombres [...]»*.

Muchas gracias

Honrar, honra

JOSÉ MARTÍ

KATHERINE PATERSON (EE. UU.)

Premio Hans Christian Andersen 1998, Presidenta de honor del Congreso Internacional Lectura 2023 Para leer el XXI.

Entrevista

Por: Enrique Pérez Díaz

En el marco del Congreso Internacional Lectura 2001 Para leer el XXI, que tuvo lugar en la Habana entre el 16 y 20 de octubre de 2001, se realizó en el bar Las Cañitas, del Hotel Habana Libre Tryp Sol Meliá, una entrevista de grupo a la escritora norteamericana Katherine Paterson.

En realidad, más que entrevista, los presentes, periodistas y autores como Enrique Pérez Díaz (Cuba), Ignacio Martínez (Uruguay), Javier Flor Rebanal (España), Laura Martos (Argentina), Luis Rafael Hernández (España), Olga Marta Pérez (Cuba) y Sandra Comino (Argentina), con la eficaz colaboración de la inestimable traductora Gloria Riva y Morales (Kiri) -- quien además fue la intérprete de nuestra querida Katherine Paterson durante el congreso--, tuvimos el honor y el privilegio de conversar con una mujer especial, que a solo unas pocas semanas del impacto de las Torres Gemelas y habiendo perdido allí a un joven que era casi un hijo para ella, vino a nuestro congreso con su amable esposo John, para darnos su mensaje de paz y solidaridad, no sólo el que se transparenta en sus libros, sino el de su presencia y participación en cada una de las actividades de nuestro Congreso.

En este encuentro —que, más que una fría entrevista, fue diálogo fraterno, intercambio mutuo de experiencias y sueños, Katherine Paterson, la autora de *El maestro de las marionetas*, y de otros tantos libros que le han hecho ganarse el cariño y la admiración de niños,

adultos y jóvenes en todo el mundo—, volcando los ojos al pasado, a su vida, a sus recuerdos y a su esencia como ser humano, bucea en su interior con esa riqueza genuina que sólo poseen los grandes talentos, las personas auténticas y excepcionales.

—Sandra Comino: En la revista *La Mancha*, tenemos una sección que se llama la iniciación y preguntamos a personajes vinculados con la literatura qué lecturas disfrutaron en la infancia. Me gustaría saber cuáles fueron sus lecturas de niña.

—Katherine Paterson: Yo fui muy afortunada porque, aunque vivía en China, mis padres amaban los libros y teníamos una biblioteca en inglés en la casa. Así que desde que yo era una niña me leían muchos de esos libros. Desde muy temprana edad me leyeron a Robert Louis Stevenson, a Beatriz Potter o A. A. Milne, todos ellos excelentes escritores ingleses: los pobres norteamericanos nacimos colonizados y quizás por eso hoy seamos colonialistas. Cuando comencé a leer por mí misma me gustó mucho *El jardín secreto*, de Frances H. Burnett, que es una americana pero vivía en Inglaterra.

Cuando yo tenía ocho años, ya la guerra entre Japón y China había comenzado y parecía inminente la guerra entre Japón y Estados Unidos, así que nos vimos obligados a regresar a los Estados Unidos. Por primera vez descubrí las bibliotecas; era como una exploradora española descubriendo las prometidas tierras de El Dorado; fue una experiencia maravillosa ver que había muchos libros allí de cuya existencia apenas tenía noción. Comencé a leer autores norteamericanos en ese momento. Leía mucho. A mi familia le gustaba mucho la literatura, pero yo no tenía libros que fueran solo míos, porque eran de todos en la familia; en realidad, no teníamos tanto dinero como para andar comprando libros. Éramos cinco hermanos y teníamos que compartir todo entre nosotros, incluidos los libros. Pero a los once años, mi madre me regaló un libro que era sólo para mí *The Yearling*, de Marjorie Kinnan Rawlings; era un libro para adultos, que

gano el premio Pulitzer de 1938. De alguna forma mi madre, que lo había leído, pensó que ese libro me iba a gustar; y ella tuvo toda la razón. Para mí leerlo fue como entrar en otro mundo; yo quería parecerme a los personajes, jugaba a ser como ellos. Pasaron los muchos años, yo no lo había vuelto a leer, cuando alguien me pidió que escribiera un artículo para una revista sobre un libro que me hubiera impactado de niña. Entonces, volví a leerlo y lo que me asombró fue saber cuánto había influido este libro en mi forma de escribir. Era algo casi vergonzoso. ¡Espero que hoy nadie vea las colecciones de entonces...!

—Enrique: ¿Leyó alguna vez *Pippa Mediaslargas*, de Astrid Lindgren?

—K.P.: Sí, lo leí porque decían que era una niña que se parecía a mi Gilly Hopkins (*La Gran Gilly Hopkins*). El contexto de mi protagonista es diferente. Gilly es una niña héroe que vive en una ciudad moderna, en una urbe demoledora, y Pippa es una niña triunfadora, la niña más fuerte del mundo. Pero Gilly Hopkins tiene algo del temperamento, del espíritu, del aire de libertad de la heroína de Astrid Lindgren. La verosimilitud es una cosa que pocas veces se encuentra en los libros para niños y siempre este, me ha parecido admirable, sobre todo por el contexto en que se desarrolla, casi como el de un orfanato.

—S.C.: El libro suyo que más me gusta es *El maestro de las marionetas*. Pregunto: ¿Sintió el hambre que pasa el protagonista? ¿El hambre es algo que usted ha vivido de cerca? Digo, por lo bien que está plasmada allí. Me pareció una novela de corte realista, impresionante, que gusta mucho a los jóvenes lectores, un público juvenil mayor de doce años. Me gustaría saber en qué se inspiró para escribir la historia.

—K.P.: Otro tipo de hambre padecí...Inicialmente yo había escrito dos libros y no tenía más ideas. Yo no soy como otros tantos escritores que tienen muchas ideas. Tengo cuatro hijos a los que suelo preguntar qué es lo que debo escribir y, lamentablemente, querían que escribiera una

novela de misterio. A mí me encantan los cuentos de misterio pero no tengo el tipo de cerebro que hace falta para escribir un cuento de misterio; tengo una mente muy simple, poco compleja. Entonces les dije que su hermana me había estado ganando en el juego de ajedrez desde que ella tenía los seis años y ¿ustedes creen que una mujer que se deja ganar por una jovencita de seis años en el ajedrez podría escribir un cuento de misterio? Bueno, me dijeron, quizás sea duro y difícil para ti, pero vas a ganar más dinero. (*Risas*)

Así que de aquí aprendí que uno nunca debe preguntarle a los hijos. Yo viví en Japón, y en esos momentos de los cuales les hablo estaba viviendo en Washington D.C., abrí el periódico y había una foto anunciando el teatro japonés, un teatro de marionetas. Recordé que yo había visitado varias veces este teatro cuando estuve en Japón; es un lugar misterioso; esto fue poco después de la Segunda Guerra Mundial. El Gran teatro había sido bombardeado y los actores se reunían en un espacio relativamente pequeño, todo el mundo se sentaba sobre el piso en esteras; parecía pobre, pero era muy acogedor. Se abrían las cortinas y aparecían marionetas enormes casi de tamaño natural. Eran manipuladas por hombres y la función requería a tres de ellos para su funcionamiento. Ellos llevaban puestas unas capuchas negras y todo daba un aire de misterio, tanto a los actores como a las marionetas: estas casi estaban vivas, pero no llegaban a estarlo del todo. Y me dije a mi misma: si alguien puede escribir un cuento de misterio esta sería la ubicación perfecta. Entonces les dije a mis hijos: les voy a escribir una historia de suspenso; realmente no será de misterio, pero vamos a tratar de hacerlo con el mayor suspense posible. La ironía es que la organización que se llama Mystery Writers of America (Escritores de Misterio de América) me dio un premio especial por esta obra (*risas*). Así que la editora me dijo «Yo no sabía que habías escrito un cuento de misterio. De verdad que no lo sabía». Yo tampoco lo sabía. Y esa es la respuesta. Pero creo que debo decirte también que lo situé en ese

momento tan especial de la historia, cuando había grandes levantamientos en las calles; y en ese mismo momento, en Washington D.C. también se había levantamientos y manifestaciones similares. Creo que cuando alguien escribe una historia ubicada en el pasado uno realmente está haciendo el cuento de su propia vida.

—S.C.: Es una historia muy conmovedora.

—K.P.: Gracias. Gracias.

—Javier Flor Rebanal: En gran parte de sus libros, los sentimientos tienen mucha importancia, sus personajes son tiernos, cariñosos... ¿qué quiere transmitir con estos personajes?

—K.P.: Yo estoy tratando de hacer un cuento y creo que si uno escribe para niños, el primer lector es el niño que uno solía ser, es el niño que uno lleva consigo siempre. Como niña yo tenía sentimientos muy profundos, especialmente cuando tuvimos que mudarnos a Estados Unidos; yo me sentía fuera de las cosas; mis compañeros de aula me consideraban extranjera y extraña; así que me vi obligada a ser una observadora. Ahora ya no soy una observadora en ese sentido. Alguien me preguntó recientemente si yo llevaba una pequeña libreta conmigo para anotar y yo le dije: «Yo no quiero ser una observadora. Yo quiero vivir». Quizás yo no sea tan buena escritora como pudiera ser si estuviera observando, tomando notas. Mi primera alegría es estar viva y ser una persona real. Conservo el recuerdo de los sentimientos tan fuertes que tenía de niña; entiendo que los niños tienen sentimientos muy profundos y creo que si escribo para los niños, esa parte interna de niña que fui, es la parte más importante, la parte que muchos adultos dejan de lado porque piensan que un niño no puede tener sentimientos y están totalmente equivocados.

—Enrique: Uno de mis libros preferidos es *La gran Gilly Hopkins*, y ahora tengo curiosidad por conocer si existió alguna vez esa niña, si

eras Usted de pequeña, si aparte de tierna era una contumaz provocadora como Gilly Hopkins.

La persona que uno siempre va introduciendo en los libros es uno mismo. No se trata de introducir personajes reales en sus libros. No se puede hacer esto. Uno siempre tiene que crear personajes creíbles y la gente real no es creíble. La gente real resulta demasiado compleja. La única persona cuyos sentimientos realmente uno conoce es uno mismo; uno siempre se pone a sí mismo. Los sentimientos son siempre mucho más reveladores que los acontecimientos o lo anecdótico. Yo siempre estoy dándome a conocer. Una vez alguien me dijo: «Es maravilloso que seas una persona tan abierta» Eso me sorprendió mucho y me dije: «Este no entiende nada». Los escritores son personas muy privadas que van corriendo desnudas delante del público, por eso cuando uno entra en una habitación en la que hay una persona que nos ha leído, uno dice «Ay, ay».

—Enrique: ¿Ha cambiado Katherine Paterson después del premio Andersen? ¿Es consciente de que la leen muchos más niños que antes, que la leen en más lenguas, en más países que antes?

—K.P.: Es muy emocionante saber que hay niños en todas las partes del mundo que me han leído. Eso me hace sentir muy humilde, porque cuando uno escribe para ese niño que está dentro de uno, ese niño malentendido, ese niño que no fue amado, entiende que haya niños en otros países que cuando leen ese libro y están amando a ese niño. Es un sentimiento maravilloso.

—Laura Martos: ¿Cuándo o cómo empezó a escribir? y ¿qué influencia fue importante en su vocación?

—K.P.: Cuando finalicé la Universidad tuve un profesor que me dijo que debía pensar en ser escritora y eso me horrorizó. Porque yo leo, yo sé lo que es escribir bien y yo le dije: «No, yo no puedo hacer eso de ninguna forma, porque yo no quisiera darle ningún otro escritor mediocre al

mundo». Y ella me dijo que quizás eso ya suponía que iba a ser escritora. Y eso me llevó otros cinco años; me di cuenta que si uno no se atreve a ser mediocre, entonces nunca será nada. No me importaba ser un fracaso, simplemente no quería ser mediocre (*risas*).

—Enrique: ¿Cuál de sus libros siente más cercano, cuál de sus personajes siente más suyo, en relación con eso que decía que uno va dejando en cada personaje algo de uno mismo y uno se desviste para el lector.? Por ejemplo, ya habíamos hablado de Gilly Hopkins, pero también está Jimmy Joe, los niños de *Un puente hasta Terabithia* o están los propios niños del Japón como Muna el protagonista de *El signo del crisantemo* o el del *El teatro de marionetas*, ¿cuál de ellos siente más cercano?

—K.P.: Todos (*risas*). Tengo un personaje que yo amo mucho y es Gilly Hopkins, porque ella quiere hacer tanto que mi mayor anhelo, mi aspiración, sería ser como ella. Así que, aunque no me identifique con ella, yo también sueño ser como ella.

—Enrique: Usted hizo estudios de religión, de filosofía y creo que en su obra ha incorporado numerosos pasajes bíblicos. Me gustaría que hablase de esta parte de su obra que no conocemos al no estar traducida al castellano.

—K.P.: Por supuesto que para mí es muy importante, pues en la mayoría de esos libros se me pidió que escribiera con algún propósito. No son ficción, son propaganda y espero que sea una buena propaganda. Desde el punto de vista de la iglesia cristiana, desde el punto de vista del público son muy importantes para mí. Sin estos libros, mis lectores alrededor del mundo serían muy diferentes. Estos libros se leen y se traducen en el extranjero. Tengo dos libros que son ficción, pero ambos con el tema de la Navidad que ocasionalmente han sido traducidos, pero siguen siendo ficción. A mí se me conoce más por la ficción que por la no ficción.

—Enrique: Además de *El signo del crisantemo* y *El maestro de las marionetas* ¿ha escrito otros libros que estén ubicados en China o Japón?

—K.P.: Sí, mi segundo libro, que no ha sido tan traducido como estos, pero que mi esposo piensa que es mi mejor libro, y que se titula *Los ruisseños pueden llorar*. Siempre me decía que ese era mi mejor libro hasta que yo le dije: «Bueno. Entonces a partir de ese segundo libro siempre los he hecho peores?». Entonces, dejó ya de decir algo así.

—Ignacio Martínez: Todos sufrimos eso que usted cuenta de alguna manera. Ella es escritora, ella también, el también... así que esta vendría a ser una entrevista cómplice. Quiero hacerle una pregunta: ¿Después que usted ha escrito los libros, sus hijos se los leen?

—K.P.: Sí, sí. Cuando eran chiquitos yo se los leía en alta voz. Así que no tenían escapatoria. *(Risas)* Pero yo, desde que ellos nacieron, he estado escribiendo, pero yo no he tenido éxito con ellos durante toda mi vida, porque durante muchos años nadie publicó lo que yo escribía. Así que, finalmente, cuando se me dio algún reconocimiento, fue un triunfo para toda mi familia, que había sido muy paciente. El primer premio que gané fue el National Book Award (Premio Nacional del Libro); yo, simplemente, estaba fuera de mí. Era como si fuera un ratón que va al circo y se mete en la jaula de los leones. Había cinco ganadores y todos era ya muy famosos. Cuando mis hijos se enteraron de que me habían dado el premio --mi esposo no estaba en la ciudad cuando recibí la noticia-- mis hijos me dijeron: «Tenemos que salir a celebrarlo». Estuve de acuerdo y aunque no teníamos mucho dinero, les dije «Sí, es momento de celebrar». Si son pacientes y me dejan escribir el discurso que tengo que decir mañana, los saco a pasear y ustedes escogen el lugar. Escogieron un lugar terrible, con muchas mesas y que iban y venían cantando y había globos...Era un lugar muy ruidoso. De repente, por el audio del restaurante escuché: «En nuestro restaurante tenemos esta noche a la mejor escritora de cuentos para niños». Y todos

los camareros llegaron a nuestra mesa cantando «Felicidades». Por supuesto, que mis hijos lo habían arreglado todo. Habían llamado y pedido una pequeña celebración. Yo me sentí muy avergonzada. Pero, por otra parte, ¿cómo puede uno enfadarse con sus hijos cuando hacen esto? No puede. Desde entonces, ellos son los que tienen la responsabilidad de ocuparse de celebrar mis éxitos. Y lo hacen, de manera muy interesante y atrevida. Van de librería en librería y abusan de los libreros: como mi apellido es Paterson, mis libros siempre están en el estante de abajo, entonces, los suben a los estantes de arriba, para que se puedan ver bien.

—Luis Rafael Hernández: Le gustaría que editáramos un disco compacto de multimedia sobre su obra. (Enrique aclara que sería oportuno publicar el libro que prefiere su esposo, el que valora como el mejor).

—S.C.: Me gustaría saber cuál es el proceso que desarrolla al escribir, cómo escribe, si parte de una idea, si tiene primero toda la historia en su mente y luego la escribe, cómo nacen los personajes.

—K.P.: Los libros son diversos y empiezan en diversos lugares. En el caso de *La Gran Gilly Hopkins* yo tenía el nombre del personaje antes de todo. Yo no entendía por qué un niño tenía que tener ese nombre, porque su nombre verdadero es Galadriel, del libro de Tolkien (*El Señor de los anillos*) y me preguntaba quién de verdad le pondría ese nombre a un niño; y por ahí es por donde empecé. En *Un puente a Terabithia* el inicio partió de una tragedia que estaba sufriendo mi hijo, quien acababa de perder a un amigo y estaba desolado. Con *El signo del crisantemo*, mi hija mayor, que nació en Hong Kong, cuando era muy chiquita la encontró en la calle un policía, la llevaron a un orfanato y llegó a nosotros cuando tenía dos años. Cuando ya había cumplido los seis años, comenzó a preguntarnos muy preocupada por su madre biológica, dónde estaba, qué hacía, si estaba viva, si estaba enferma y, por supuesto, yo no tenía respuestas para ella. Y entonces pensé cómo

era o cómo sería no conocer a los padres biológicos de uno, no tener respuestas al misterio biológico de nuestra infancia. Esta fue la semilla del libro. En el caso de Lydia, yo no había vivido en Vermont mucho tiempo; pero fui a una reunión de historia, donde alguien leía en alta voz cartas de jóvenes de Vermont que habían ido a trabajar a las fábricas. Escuché la lectura de esas cartas; cartas de mujeres que no eran muy instruidas escribiendo de su vida que era muy dura, en las fábricas. Y me subían escalofríos por la columna vertebral. Y quise contar sus historias. En el caso de *La búsqueda de Park*, desde el principio del libro, desde el primer momento, me doy cuenta de que con una idea no se hace una novela. Con una sola idea es imposible, tenía que escribir muchas ideas complejas. Y sucedió que, aunque al principio estas ideas no parecían estar relacionadas, un día en casa de unos amigos de la familia, cuyo hijo murió en Vietnam, supimos que estaban muy decididos a construir un memorial para los que murieron en Vietnam. Yo no sé si usted sabe que lo único que hay en ese memorial son los nombres de los caídos, porque no está hecho en honor de la guerra sino en honor de aquellos que murieron en la guerra. La mayoría de los memoriales son para gloria de los que murieron en las guerras, pero este no lo era. Cuando me hablaron al respecto, yo les dije: «Este es un símbolo muy poderoso». En ese momento, leí por primera vez Parsifal, que es el tonto que se convierte en un caballero; se le ha dicho que no puede hacer preguntas porque eso le puede hacer parecer más tonto de lo que es; lo llevan al castillo del rey que se está muriendo de una herida que no sana y solamente puede curarse si el caballero le pregunta; pero Parsifal no le pregunta, porque no quiere parecer tonto y, por tanto, el rey no se cura. Eventualmente, regresa al castillo y entonces se decide y le hace la pregunta que es muy simple «¿Qué le pasa, qué le duele?». Una simple pregunta de compasión. Yo empecé a pensar en mis sentimientos sobre la guerra y en la guerra de Vietnam y me dije: «Esta es una herida que no está sanando; y no está sanando porque nosotros nos negamos a hacer la pregunta: ¿cuál es el

problema?». Otro factor, es que mi padre creció en una granja en Virginia, donde yo pasé grandes temporadas cuando era niña y un día me dije: «Yo debo recordar esta granja en uno de mis libros», porque probablemente esta granja la perdamos cuando mueran mis tías que ya son viejecitas. Yo quería salvar esta granja para mí y para mis hijos. Sí, cada libro tiene un cuento detrás del cuento.

—J.F.R.: Hace siete años Usted escribió un mensaje a los niños del mundo, ¿Ahora en el siglo XXI, en el 2002 qué les dirías? ¿Qué les escribiría?

—K.P.: Las mejores preguntas son las más difíciles de responder. Yo creo, ante todo, yo reconocería que este mundo en el que vivimos es un mundo que mete miedo. Pero que para no ser derrotados por el temor, debemos mirar las cosas que dan vida, como los cuentos, la música, el arte, la danza... Todas las cosas que las gentes nos cuentan, las cosas que son las emociones de sus vidas, las emociones más profundas del ser humano. Si me das otro día te lo digo mejor. Yo creo que el arte cura y sana y quiero que los niños sepan eso. Yo quería sacar a colación algo de Cesare Pavese, un escritor italiano, que dijo que la Literatura era la mejor defensa contra las ofensas de la vida. Sí, sí. Mi deseo más sincero es que algún día podamos ir libremente de uno a otro lado y compartir nuestros trabajos. ¡Y aunque el cerebro se va envejeciendo, también espero algún día hablar español!

*Tiene el leopardo un abrigo
En su monte seco y pardo:
Yo tengo más que el leopardo
Porque tengo un buen amigo*

JOSÉ MARTÍ

PALABRAS DE BIENVENIDA

PATRICIA ALDANA (CANADÁ)

Ejecutiva de historia relevante en IBBY Internacional, como presidenta de su Comité Ejecutivo y del jurado del Premio Hans Christian Andersen, a cuya dedicación y compromiso se deben logros trascendentes, entre los cuales se destacan: la creación y sostén del Fondo para Niños en Crisis, con la consecuente construcción y el equipamiento de dos bibliotecas en la Franja de Gaza (hoy convertidas en cenizas por la barbarie sionista) y a iniciativa de crear el Taller Internacional IBBY Para los niños trabajamos, que acogido como propio por IBBY Cuba, ha realizado hasta el presente once ediciones, cuatro de las cuales han contado para su feliz ejecución con el auspicio del IBBY Yamada Fund.

¡Qué honor ser invitada a inaugurar el Congreso Internacional Lectura 2023 Para leer el XXI, en esta ciudad de La Habana, en Cuba!

Me atrevo de considerarme un poquito cubana. Mi abuela vivió en La Habana desde 1914 hasta su muerte en 1962. Aquí también vivieron mis primos y mi tía. Cuando venían a Guatemala a visitarnos siempre nos decían que Cuba era superior. «¿Pero tienen 32 volcanes?» preguntábamos. Pero eso no llevaba peso.

Cuba renació para mí en el año 2000 cuando vine y conocí a Emilia Gallego. Desde entonces, he asistido a todos los congresos con la excepción del último, en el 2018. Tengo mucha suerte por haber participado en estos encuentros tan excepcionales. Aquí, hasta pude

conocer, cuando aún no era tan reconocido, gracias a Emilia, a uno de los escritores que más admiro en este mundo, Leonardo Padura.

En estos congresos, apenas al principio de sus ediciones, conocí también a Enrique Pérez Díaz y gracias a ese feliz encuentro, publiqué uno de sus libros, lo traje a Canadá, al Centro Banff y allí trabajó con su traductor.

Y en un día como este no puedo dejar de mencionar que tuve la suerte de traer, por primera vez a este evento, a Katherine Paterson y a su esposo, sorteando mil dificultades, porque, en aquellos años, un ciudadano norteamericano por muy laureado y famoso que fuera, no podía asistir a un congreso cubano. Venir a Cuba, para ellos, era entonces, un acto ilegal. Y digo más, fue precisamente en octubre del 2011, apenas a días del 9/11, que aquel viaje ocurrió. Y digo más, apenas pasadas cuatro horas de aquel suceso nefasto, cuyas consecuencias aún padecemos, el IBBY norteamericano recibió las sentidas condolencias del IBBY Cubano, en una clara demostración del sentido fraterno, siempre al lado de la no violencia, siempre a favor del diálogo, que caracteriza a IBBY y lo ha convertido en lo que es, un espacio donde caben todos los que sueñan y trabajan por la paz, por el bien de todos, porque quieren lo mejor para la Humanidad.

Y, por eso volviendo a Katherine, afirmo que fue tan fuerte el cariño que de inmediato sintió por Emilia, por su traductora Isabel, por los amigos que a través de los años ha hecho aquí y por Cuba, que su última novela está basada en las experiencias de la Campaña de Alfabetización de 1961, en la que Emilia, participó, como brigadista, siendo apenas una adolescente.

Y volviendo al congreso que de nuevo me trae a Cuba, aquí también he escuchado y conocido a muchos otros oradores brillantes y he tenido el privilegio de compartir la gran alegría de estar en uno de los lugares más especiales del mundo IBBY, porque en los Congresos de IBBY Cuba

se discuten más ideas novedosas sobre los libros, sobre la importancia de la lectura, sobre cómo acercar a los niños y a los jóvenes a los libros de maneras más ricas, profundas e informativas que en cualquier otra parte del mundo. Y, sobre todo, este evento ya de larga tradición, es un espacio propicio y fraterno, donde se pueden intercambiar ideas, propuestas y hacer amistad con gente cariñosa, rica en valores intelectuales y espirituales.

Y todos ustedes, aquellos que participan una y otra vez, y los que lo hacen por primera vez, tienen la increíble suerte de estar aquí. Hemos estado muy al tanto de las comunicaciones de Whatsapp y conocido un anticipo, de lo que podemos aprender en estos días. Pero aquí en persona, en La Habana, en Cuba, todos aprenderemos mucho más al estar juntos, compartir y conectarnos. Internet es útil. Pero estar juntos, lado a lado, frente a frente, en Cuba una vez más, gracias a esta persona asombrosa, Emilia Gallego. ¡Qué honor! ¡Qué placer! ¡Qué regalo!

Bienvenidos, a aprender y a disfrutar de esta rara y especial oportunidad. Y démosle las gracias desde lo más profundo de nuestros corazones a esta mujer única e insólita y a todos los miembros de su equipo que han hecho este evento posible, porque todos calladitos, día a día lo han logrado con un esfuerzo y un sacrificio tales, que solo lo podemos imaginar.

Bienvenidos, bienvenidas.

NILMA LACERDA (BRASIL)

Escritora, profesora, investigadora. Doctora en Letras Vernáculas. Sus libros de ensayo y ficción han sido galardonados con diversos premios y reconocimientos: Premio Jabuti, Premio Rio de Literatura, Premio al mejor libro teórico sobre literatura para niños y jóvenes, Premio a la mejor traducción de libro para niños y jóvenes, Premio Brasilia de Literatura, entre otros. Ha recibido distinciones del Ministerio de Cultura y el

Ministerio de Educación, entre otras instituciones relevantes, por su trabajo creador, de investigación y apoyo a la educación y la cultura. Su proyecto de investigación «Diario de Navegación de la Palabra Escrita en América Latina», acaba de publicar su primer volumen. Es la vice coordinadora de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura y Presidenta del Comité Científico del Congreso Internacional Lectura 2023 Para leer el XXI.

San Francisco les da la bienvenida en La Habana.

¡Hola! Saludo a todas y todos ustedes, visionarias, visionarios que están en este encuentro de Latinoamérica para pensar lectura y escritura, en un momento en que la humanidad pide decoro, decencia y espesura en las palabras.

El azar lanza un destello y nosotros decidimos o no quemarnos en él. Arder y destruir ¿o arder y vivir? ¿Cenizas o brillo? O tornarse un curso, no más, curso de agua, curso de palabra. Aconteció conmigo.

Acepté la invitación para navegar que surgió como destello en mi vida y me fui a las aguas del río San Francisco, el río de la integración nacional en Brasil. Seguía junto a mí el poeta Rilke, de las memorables *Cartas a un joven poeta*. Yo las leí y reconvertí sus lecciones en otras cartas, escritas desde el correr del río a un escritor que me interpelaba sobre cuestiones de literatura en libros para niños y jóvenes. Al llegar a la ciudad de Campinas, en el Congreso de Lectura de Brasil, leí las *Cartas del San Francisco*: conversas con Rilke a las orillas del río para un público de maestras, estudiantes y pensadoras, con el privilegio de que las escuchar a Emilia Gallego Alfonso. Así que, en nuevo destello, acepté otra invitación. Lectura'99 me esperaba y yo debería llevar un *Diario de navegación de la palabra escrita en América Latina*, en un encargo expreso de Emilia. A pesar de que el *Diario* había empezado antes, era un embrión, no más, registros simples y aislados de algunas situaciones de lectura y escritura. Pero lo organicé para estar presente

en el diálogo peculiar de Latinoamérica que Lectura representa, y que una vez más acontece en este 2023.

Latinoamérica, un continente nombrado de forma arbitraria, en atención a intereses ajenos y en total desinterés por una efectiva realidad social y política. Sobre las cabezas de su gente, ayer y todavía hoy, se determinan actos lesivos a los patrimonios nacionales. Hoy y ayer se buscó y se busca borrar las luchas de resistencia, ante la imposición por los poderosos de falsas narrativas de capitulación y conformidad.

La palabra es, a la vez, la más íntima y la más pública de las resistencias. Lo aprendí en los muros de las ciudades, en el habla de las personas, en la literatura. Construyendo mi diario, me puse atenta a las voces anónimas, a las obras sin nombre de autor que atraviesan las ciudades. Por supuesto están en el *Diario* también la literatura, los documentos oficiales y todo tipo de escritura a que yo tuviera acceso, lo que me permitió una historia viva y crítica de la escritura efímera, en paralelo con las escrituras permanentes.

El material del *Diario* deberá generar un pequeño ensayo, «*Entre selva y jardín: la ecología de la escritura de una viajera*» que, permitirá, tal vez, percibir que en materia de palabra escrita nos movemos entre una masa incontrolable de escrituras, regida por la proliferación y la rebeldía —la selva—, y un conjunto organizado que regula la vida civil, mirando a la armonía, aunque aparente —el jardín. En su mirada ecológica, la viajera observa la apropiación masiva y reciente de esta fundamental tecnología que sirvió para estructurar la vida política y social de Latinoamérica, como bien demostró el extraordinario Ángel Rama, en su obra *La ciudad letrada*.

Presente en los muros de la ciudad, en sus baños públicos, en los papeles de la calle y muchos otros espacios, la palabra escrita no está, por supuesto, en las aguas que corren en el curso del río, pero, en su

generosidad, un río está para fundar una ciudad y darle a la gente en sus orillas la posibilidad de ahí vivir. La gente vive, ama, piensa, escribe. Cómo y por donde se pueda. En espanto, exasperación, en vital flujo de expresión.

El río San Francisco me lo enseñó de una manera vívida, con y sin letras. Mujer de letras, las cargué conmigo y las recogí durante la navegación en el río, un río que advierte sobre los cuidados con la vida, que narra las historias de los vapores y de otros barcos, de sus pasajeros, además de los otros seres, los inofensivos, los guardianes, las asustadoras quimeras. No podemos olvidar, claro, a la gente que llora por los que fueron tragados al fondo. Porque río no es saber nadar, me dijo una de las hermanas Dumont, las célebres bordadoras, cuando andábamos sobre el río, en un puente precario. Recovecos, remolinos, grutas, mares ancestrales bajo el fondo arenoso de su lecho son secretos de su alma, y no se los entrega a nadie. Río no es saber nadar, ángel no sabe de llorar, es la voz de Rilke en sus poemas y por esta poética se puede llegar a que los santos no saben del cielo, pero sí del humano. Saben de nuestro desconcierto y del posible concierto, tal como fue anunciado por Francisco de Asís. Un ecologista mucho antes de que se inventara el concepto, Francisco era hombre de santidad, es decir, de salud. Muy generoso, el santo empresta su nombre a quien lo pide, y no protesta si lo toman, como hizo Américo Vesputio para registrar el río en la memoria del Occidente.

Y todavía ya estaba el río, bien, antes de 1501. El flujo continuo estaba allá, y antes de él estaba un océano. Con su legado de vida el río me empujó hasta La Habana, con las cartas que escribí y el diario que le siguió. ¡Esta ciudad!, cuantas veces desde el 99, antes mismo, en el 95 y el 97, cuantas palabras trocadas, amistades, libros, voces, cantidad de voces que me llegaron, que llevé para mi país, para el *Diario*, para otras escrituras. Me gustaría recordarlas, pero tengo una recomendación expresa de no ultrapasar unos pocos minutos en esta

charla, y puedo ser muy obediente, ya lo han visto. Además, si me acompaña un santo hombre, a asegurarme lo bueno que será este encuentro, que tiene la utopía como punto de partida y de llegada, debo comportarme bien.

Por lo tanto, la utopía que se diseña en los encuentros de amistad, se refuerza en la solidaridad, ambos sentimientos que suelen anunciar una constante inauguración del cotidiano, en inusitadas expectativas. Como en la interesante novela de Alan Bennett, *Una lectora nada común*, en la cual la reina de Inglaterra experimenta la lectura literaria y, al descubrir el difícil y placentero ejercicio de la subjetividad a partir de un texto, decide entregarse a él de forma completa, definitiva, y mira entonces a la abdicación de la corona.

Si la mirada utópica es el centro de Lectura, si no se construye utopía sin rasgo poético que la preceda, nonos parece imposible que San Francisco pueda haber leído la novela de Bennett, y decida tener un comportamiento semejante al de la reina, o sea, abdicar de su santidad para volverse río, nada más que río. Flujo constante de agua, abrigando barcos, alimentando ciudades, donando vida a la gente y a las figuras fantásticas que aseguren el increíble que es el mundo.

Así el santo es río, nada más. Ni siquiera puede saludar a su conocido San Cristóbal en esta ciudad de mar. No podrá tampoco estar en Tiradentes, Minas Gerais, adonde estaré en este tiempo de Lectura, lanzando una nueva edición de mi libro *Cartas del San Francisco: nuevas y antiguas conversas*. No pasa por la ciudad, el San Francisco. Dejó el camino para el río de las Muertes, afluente del río Grande, que no obstante se va a encontrar con Francisco más adelante. Conversan, los ríos. Incluso de su sed, los ríos conversan. ¡Qué sed! tienen los ríos en el presente.

Conversarán, ustedes. Llevarán de vuelta a sus casas la memoria del encuentro, de las palabras e ideas, y deberán multiplicar eso, para que

sean muchos los que vayan a transmitirle a otros este legado humano, creciente en ímpetu de vida. San Francisco, hecho santo de nuevo, ¡les da la bienvenida! Al recordar su ímpetu de río, el santo hace votos de que los ímpetus del Amazonas, del Orinoco, del río de la Plata, del Paraguay, Magdalena, Usumacinta, *Río Bravo del Norte, Chubut, Neuquén, Cauto, ¡presidan los trabajos de Lectura 2023!*

LIZ PAGE (SUIZA)

Secretaria ejecutiva de IBBY, de larga y fructífera trayectoria. Actualmente Presidenta del Jurado Hans Christian Andersen.

Querida Emilia, queridos amigos.

Es un honor para mí estar aquí con ustedes hoy. Les traigo los saludos de IBBY Internacional, especialmente ahora que celebran el 40 aniversario del establecimiento de IBBY Cuba, un logro tan fabuloso. Mi hijo también cumplió 40 años este año; 1983 parece ayer. Pero al igual que él, IBBY Cuba ha crecido y logrado mucho a lo largo de estos años. ¡Los felicito calurosamente!

También estoy muy feliz de estar aquí para asistir al XI Taller Internacional IBBY Cuba, Para los niños trabajamos, que cuenta con el apoyo del Fondo IBBY Yamada.

En el mundo turbulento de hoy debemos trabajar para el futuro y eso es con nuestros hijos. José Martí lo expresó tan elocuentemente: «Los libros sirven para cerrar las heridas que las armas abren».

Entonces, sin más preámbulos, les deseo a todos todo el éxito en la celebración de IBBY e IBBY Cuba.

Gracias.

JEIMMY HERNÁNDEZ TOSCANO (COLOMBIA)

Gerente de Bibliotecas públicas, lectura y escritura del CERLALC.

El Centro Regional para el Fomento del Libro y la Lectura en América Latina y el Caribe (CERLALC) acompaña a Cuba desde hace más de tres décadas en su esfuerzo de promover la lectura como vía de elevar el bienestar de la ciudadanía desde los primeros años de vida.

Además de múltiples proyectos como coediciones, participación conjunta en revistas, su relación con el Comité Cubano del IBBY se ha hecho particularmente productiva en diversas guías de lectura, especialmente sobre las obras que de alguna manera tributan al espectro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que promulga la Agenda 2030 de la ONU y a la cual también tributan la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí y su sistema de bibliotecas públicas.

Al ser Cuba uno de los países miembros con más antigüedad y permanencia en el CERLALC, el Centro siempre ha priorizado las iniciativas nacionales a favor de la lectura, como la sistemática capacitación al Observatorio Cubano del Libro y la Lectura (adscripto al Instituto Cubano del Libro), entidad investigativa que acompaña a la Biblioteca Nacional de Cuba en el Programa Nacional por la Lectura. Desde hace años, la concurrencia de Cuba a las reuniones de coordinadores de Planes Nacionales de lectura de la región, así como las iniciativas tendentes a que el CERLALC participe en las Ferias Internacionales del Libro de La Habana con un amplio programa de acciones referentes a la medición y capacitación de los especialistas vinculados a libro y lectura, ha permitido la existencia de una potente agenda de cooperación que tiende a incrementarse cada año.

Justamente por estas razones, el CERLALC saluda y acompaña iniciativas como el sistema de congresos internacionales Lectura Para Leer el XXI, organizado por el Comité Cubano del IBBY en su 40 aniversario de existencia y que en esta, su oncenava edición, Lectura 2023, pretende sensibilizar a sus participantes en la importancia que reviste para la organización seguir los ideales con los que fuera fundada por Jella Lepman hace 70 años y favorecer un clima tendente al mejor

desarrollo del ecosistema lector en un entorno regional que tanto requiere de iniciativas que defiendan el valor reivindicativo de la lectura.

*Se ha de conocer las fuerzas del mundo
para ponerlas a trabajar.*

JOSÉ MARTÍ

DIRECTORIO

| PAÍS | PARTICIPANTE | CORREO ELECTRÓNICO |
|-------------|-------------------------------------|--|
| ARGENTINA | Edelma Cristina Martín | cristinamartin2412@gmail.com |
| ARGENTINA | Marta Esther Rubín | marerubin@gmail.com |
| ARGENTINA | Nora Lía Sormani | noraliasor@hotmail.com |
| ARGENTINA | Rodrigo Ures | rodrigoures@gmail.com |
| BRASIL | Ana Crelia Penha Dias | anacrelia@gmail.com |
| BRASIL | Dolores Prades Vianna | doloprades@gmail.com |
| BRASIL | Luciana Ferreira Leal | luciana.leal@unespar.edu.br |
| BRASIL | Luciana Silva de Campos | lucyanacampos55@gmail.com |
| BRASIL | Nilma Lacerda | nilmalacerda@hotmail.com |
| BRASIL | Raquel Cristina de Souza y Souza | raquelcsm@gmail.com |
| BRASIL | Silvia Cristina de Lima Mello | pibamello@gmail.com |
| BRASIL | Sonia Maria de Campos | soniamdc2014@gmail.com |
| CANADÁ | Patricia Aldana | aldanalibros@rogers.com |
| CHILE | Carolina Merino Risopatrón | cmerino@ucm.cl |
| CHILE | Giselle Bahamondes Quezada | gbahamondes@ucm.cl |
| COLOMBIA | Claudia Gamba Bonilla | c.gamba@ljrj.net |
| COLOMBIA | Gabriela Cantor Báez | gcantorb@unal.edu.co |
| COLOMBIA | José Pablo Jaramillo Isaza | jpjaramillo@ljrj.net |
| COLOMBIA | Myriam Jiménez Quenguan | myriamjqsigloxxi@gmail.com |

| | | |
|------------|----------------------------------|--|
| COLOMBIA | Natalia Isabel Sandoval Carrillo | profenataliasandoval@gmail.com |
| COLOMBIA | Natalia Maritza Ramírez Reyes | natalialibroinfantil@gmail.com |
| COLOMBIA | Sara Alieth Vanegas Cañón | zaravan2009@gmail.com |
| COLOMBIA | Yazmin Molano Castañeda | molanoyaz@gmail.com |
| COSTA RICA | Hazel Hernández Astorga | hazelhernandeza@gmail.com |
| CUBA | Abel Prieto Jiménez | despachopresidencia@casa.cult.cu |
| CUBA | Aldo Gutiérrez Rivera | aldogutierrezrivera@gmail.com |
| CUBA | Ania R. Hernández Quintana | aniahernandez.quintana@gmail.com |
| CUBA | Augusto Blanca | corina@uneac.co.cu |
| CUBA | Carmen Laura Marín | carmenmacusa@gmail.com |
| CUBA | Corina Mestre Vilaboy | corina@uneac.co.cu |
| CUBA | Edgar Borot Peraza | edgar.borot@umcc.cu |
| CUBA | Emilia Gallego Alfonso | nhabega46@gmail.com |
| CUBA | Enrique Pérez Díaz | veintiuno@cubarte.cult.cu |
| CUBA | Ernesto Parra | corina@uneac.co.cu |
| CUBA | Eusebio Ebert León Martínez | eusebioelm@ucpejv.edu.cu |
| CUBA | Fernando Pérez | fpsilbar@cubarte.cult.cu |
| CUBA | Fidel Cordoví Díaz | fidelcd@ucpejv.edu.cu |
| CUBA | Georgina Arias Leyva | georgina.arias@rimed.cu |
| CUBA | Ileana Domínguez García | ileana.dominguez@ucpejv.edu.cu |
| CUBA | Iosmara L. Fernández Silva | iosmara.fernandez@oei.int |
| CUBA | Isabel C. Serrano León | isaserrano2011@gmail.com |

| | | |
|-------------------|--|--|
| CUBA | Juan Ramón Montaña Calcines | montanocalcinesjuanramon@gmail.com |
| CUBA | Luis Emilio Aybar Toledo | luisemilioaybartoledo@gmail.com |
| CUBA | Luis Morlote Rivas | oficina.presidencia@uneac.co.cu |
| CUBA | María de los Ángeles Torres Benavides | matb65@gmail.com |
| CUBA | Mercedes Alfonso Chomat | chomat@iccp.rimed.cu |
| CUBA | Noemí Gayoso Suárez | lgarcia@iccp.rimed.cu |
| CUBA | Regla Perea Fernández | perea@patrimonio.ohc.cu |
| CUBA | Sandy Orlando Moré Mir | sandyeb@nauta.cu |
| CUBA | Senen Jonathan Zayas Roig | senenjohnzyr96@gmail.com |
| CUBA | Xiomara Fernández Almeida | caminitos52@gmail.com |
| CUBA | Yusnier Mentado Fernández | mentadofernandez@gmail.com |
| ECUADOR | Cecilia Isabel Peralta | isa.p.q@hotmail.com |
| ECUADOR | José Luis Iñiguez Granda | joseluisigloja@hotmail.com |
| ECUADOR | María Alejandra Zambrano Murillo | maria.zambrano@uartes.edu.ec |
| ECUADOR | Talía Paola Calle Cáceres | taliacallecaceres@gmail.com |
| EL SALVADOR | Mirna Yessenia Martínez Cruz | mc10047@ues.edu.sv |
| ESPAÑA | Albano Hernández Fernández | albano.bibliotecario@gmail.com |
| ESPAÑA | Teresa Zatarain | t.zatarain@creotz.com |
| ESTADOS UNIDOS | Ludy Rueda | lrueda@poudrelibraries.org |
| MÉXICO | Graciela Gutiérrez Sandoval | gracigsan@hotmail.com |
| MÉXICO | Jessica Alejandra Berzosa Flores | jessica.berzosa@gmail.com |

| | | |
|----------------------|--------------------------------------|--|
| MÉXICO | José Domingo Arturo De la Rosa Rosas | mixcoat140@hotmail.com |
| MÉXICO | Lilia Bertha Abarca Laredo | lilia.abarca@aefcm.gob.mx |
| MÉXICO | Margarita Robleda Moguel | margarita_robleda@yahoo.com |
| MÉXICO | Rocío del Pilar Correa Aguilar | rcorreaa@cultura.gob.mx |
| MÉXICO | Tatiana Aguilar-Álvarez Bay | tatiana.bay@gmail.com |
| PALESTINA | Jehan Helou | jehanna@gmail.com |
| PERÚ | Irina Julissa Burgos Chorres | irinaburgosch@gmail.com |
| SUIZA | Liz Page | liz.page@ibby.org |
| REPÚBLICA DOMINICANA | Geraldine de Santis | geraldinedesantis@hotmail.com |
| URUGUAY | Adriana Mora Saravia | adrimorasaravia@gmail.com |
| URUGUAY | Gabriela Dreyer | gaby.fis@hotmail.com |

CONTRIBUCIONES

A PRÁTICA DA BIBLIOTERAPIA E A UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTO-JUVENIS, PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Luciana Silva de Campos, Tese de mestrado defendida pela Universidad Europea del Atlántico UNEATLANTICO, Biblioteca José Paulo Paes, São Paulo, Brasil. lucyanacampos55@gmail.com

INTRODUÇÃO

“A gente só vê bem quando vê com o coração.

O essencial é invisível aos olhos”.

(Saint-Exupéry, 2014)

A frase clássica consta no livro “O Pequeno Príncipe”, (Saint-Exupéry, 2014, p.72) e certamente não há quem não a conheça ou já não a tenha usado para diversas justificativas relacionadas ao sentimento que cada um tem dentro de si.

É uma frase emblemática, na medida em que os verbos “ver” e “sentir”, tem significados diversos, porém sugerem que em determinadas ocasiões e situações, se assemelham ou se completam.

Uma das classificações do verbo “ver”, de acordo com o dicionário Aulete (2011, 1404) é:

“ver v. 1 captar imagem por meio dos olhos”.

E o mesmo dicionário, Aulete (2011, p.1252) classifica “sentir” da seguinte forma:

“sentir (sen.tir) v. 1 Perceber os sentidos do tato, paladar, olfato, audição.

O curioso é que o dicionário não associa “visão”, que é um dos cinco sentidos, como uma das formas significativas do verbo "sentir". Então, se o essencial é invisível aos olhos, como se pode ver bem com o coração?

(Hillman, 2010 citado por Seixas, 2014) afirma que:

De origem grega, a palavra Aisthesis designa percepção ou sensação e, na sua origem, significa “inspirar” ou “conduzir” o mundo para dentro, através de um susto, um assombro, um encantamento, uma reação estética à imagem: “Mas o coração percebe tanto sentindo como imaginando: para sentir intensamente, devemos imaginar e, para imaginar com precisão, devemos sentir”.

Curioso é que, o que nos atravessa o corpo pelos olhos, reflete instantaneamente no coração. Isso refere-se a objetos, paisagens e leituras. Não são poucas as vezes em que nos deparamos com trechos de textos que nos provocam, nos animam e desanimam, nos fazem rir e chorar. Nos alertam para as realidades da vida e nos fazem viajar para um mundo de fantasia no qual só é permitido sonhar.

Dessa forma, é possível afirmar que o título do livro da prof. Clarice Fortkamp Caldin “Biblioterapia: cuidado com o ser”, é verdadeiro tanto na acepção da palavra quanto na prática da aplicação da biblioterapia.

A literatura pode ser considerada lugar de refúgio, através do qual, escondemos a nossa fragilidade de ser humano e a dificuldade no relacionamento com as pessoas. A liberdade do pensamento, da fala e da escrita, só adquirida através da leitura, nos proporciona uma imaginação fértil, para além da realidade vivida. É apenas um sentir-se bem com um livro na mão.

Ao considerar nossa formação em Letras e ao adentrar o mundo escolar, outro sentido seria dado à leitura de livros: a transformação da história

em algo vivo que pudesse ser lembrado e associado ao livro. As leituras em sala de aula, transformavam-se em maquetes, representações teatrais, debates, etc. Era uma maneira de fazer com que aquela leitura não ficasse esquecida num canto da memória. A leitura é para ser vivida.

O contato com o termo “Biblioterapia”, se deu após participação em um evento de imersão nesse universo, proporcionado por uma biblioterapeuta. Na ocasião, as práticas já realizadas e o sentimento obtido através da leitura passaram a fazer muito mais sentido ao aplicar o nome de biblioterapia. A literatura como uma espécie de medicamento.

Desde a descoberta do significado desse termo e do início da sua utilização, optamos por aprofundar na pesquisa dessa temática e na sua aplicabilidade no espaço em que estudantes passam boa parte de suas vidas: a escola.

Esse fato remete à lembrança de um trecho do livro - “Uma História de leitura”, de Alberto Manguel. Nele, o autor retrata em palavras um adorável passeio pelo mundo desta descoberta fantástica que é a leitura.

Dentre os diversos relatos de suas experiências há um magnífico em que ele descreve seu encontro com Jorge Luís Borges. Na ocasião desse encontro, Alberto havia decidido trabalhar em uma livraria pois desde muito cedo, tendo que acompanhar seu pai em diversas viagens, levava seus livros para tornar o passeio obrigatório, mais agradável. Na adolescência, já sabia por onde caminharia sua vida e assim o fez. Foi trabalhar numa livraria. Assim, ele relata um encontro muito especial que teve com Borges.

Numa tarde, enquanto Alberto atendia na livraria, viu Borges entrar acompanhado da mãe que costumava ler para ele. Ela já estava com 88

anos e se cansava com facilidade. Ao avistar Alberto, perguntou se ele não gostaria de ler para Borges, ao que ele respondeu afirmativamente.

Manguel (1997, p.33) descreve a experiência com as seguintes palavras:

Ler para um cego era uma experiência curiosa porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava senhor do texto. Eu era motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não tinha a responsabilidade senão a de aprender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.

Novamente os verbos “ver” e “sentir”, parecem ter o mesmo significado.

JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO

A biblioterapia, que aparece como uma disciplina da área de Biblioteconomia, é considerada também uma técnica adaptável e aplicada a partir de qualquer tipo de material bibliográfico, em que a leitura e outras atividades lúdicas, sobre variados temas, auxiliam as pessoas a lidarem com os seus problemas emocionais, sociais e físicos.

No livro *Farmácia Literária*, Berthoud e Elderkin (2013, p. 9) descrevem a palavra - biblioterapia como “prescrição de ficção para os males da vida”.

A professora Caldin (2010, p. 10), ao contar uma história na introdução de seu livro, menciona a pergunta feita por uma avó, referindo-se ao fato de que as crianças gostavam de ouvir sempre as mesmas histórias.

A bibliotecária sua amiga respondeu o seguinte:

Minha cara, quando as crianças amam muito uma história, isso é um indicativo de que essa história é terapêutica. De fato, a linguagem metafórica permitia às crianças deslizarem com segurança nos dramas e conflitos das personagens, e assim, aprendiam a lidar com seus próprios dramas e conflitos.

Embora esteja evidente a função que a leitura exerce em seus leitores mesmo os mais jovens, em sala de aula, ainda é muito utilizada para fazer valer o conhecimento de histórias e do incentivo à imaginação. Entretanto, neste momento em que é notório o fato de a Pandemia do COVID 19 ter afetado a saúde mental de todas as gerações, os livros têm extrema importância na vida de todos que, por algum motivo ou situação não consigam arcar com despesas médicas. Um bom livro pode ser uma excelente companhia, ao proporcionar viagens por mundos incríveis, soluções para conflitos que tanto crianças, adolescentes, jovens e adultos podem sofrer e certamente são mais acessíveis do que remédios, guardadas as proporções e necessidades.

A literatura tem a função de ativar as emoções, libertar sentimentos e fazer com que o leitor em certos momentos ame ou odeie seu autor. Tem também o poder de fazer com que o leitor, diante de alguma situação conflituosa, siga as instruções ou os passos de um personagem para solucionar suas questões. Entretanto, ainda são poucos os professores que utilizam a literatura com a finalidade de aproximar os estudantes ou promover a socialização através da elucidação de alguma situação que envolva a condição emocional.

A biblioterapia está vinculada à carreira da Biblioteconomia, o que pressupõe que somente os profissionais dessa área estariam aptos a atuar com ela. Por esse motivo, ainda há poucos estudos efetivos sobre esse assunto, considerando as outras áreas de atuação profissional ou cursos apenas de Biblioterapia que explorem as leituras para uso

terapêutico. No Brasil, alguns estudiosos já produzem diversos estudos referentes ao uso da biblioterapia e seus efeitos.

Alguns estudiosos ocuparam-se em desvendar este tema (Caldin, 2010; Seitz, 2006; Gallian, 2017; Sousa, 2017; Seixas, 2014) entre outros, realizaram projetos envolvendo práticas de biblioterapia que obtiveram resultados positivos.

As atividades que derivam dos estudos da literatura e leitura, além de serem motivadoras, podem também servir de exemplo para estimular a aceleração e o desenvolvimento emocional, sobretudo quando observamos as crianças que estão em fase escolar inicial.

Naturalmente os professores de literatura ou mediadores de leitura, usam a literatura para explorar a qualidade da leitura, interpretação de textos e desenvolvimento do vocabulário. O objetivo deste estudo sobre a biblioterapia para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar, é mostrar que o contato com a literatura pode ter muito mais eficiência do que apenas despertar o amor pela leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A biblioterapia é uma disciplina do curso de Biblioteconomia e encontra-se com pouca propagação no Brasil, embora consigamos encontrar certa quantidade de estudos realizados nos últimos dez anos. Globalmente, ainda não existem cursos com certificados de formação nem tampouco associações de biblioterapeutas. Dessa forma, todo conhecimento sobre o tema são encontrados em artigos científicos e teses de Mestrado e Doutorado, as quais propõe práticas da aplicação desse recurso com finalidades específicas.

Descrição dos capítulos

Na Introdução, será abordado o tema da pesquisa, justificativa da investigação e objetivos específicos.

No capítulo 1, apresentamos o significado do termo Biblioterapia e suas implicações.

No capítulo 2, apresentamos a metodologia utilizada através do enfoque metodológico, o tipo de estudo, a descrição do contexto dos participantes, do tempo em que se realizou a pesquisa, a descrição detalhada de estratégias escolhidas para a utilização dos livros infanto-juvenis na prática da biblioterapia para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar.

No capítulo 3, será inserida a apresentação do projeto de Rodas de leitura com os estudantes, trechos dos livros utilizados nas rodas, os objetivos pretendidos com as leituras, resultados das atividades desenvolvidas durante encontros com os estudantes e as discussões, questionamentos e respostas dadas pelos estudantes após cada leitura, além da produção obtida após cada atividade que seguirá anexa a esse documento.

Para finalizar, a conclusão a respeito das atividades desenvolvidas e resultados observados a partir dos objetivos, além de referências bibliográficas que embasaram a pesquisa e os anexos.

O que é Biblioterapia?

Alguns conceitos a definem assim:

Biblioterapia? Não procurem o significado num livro de língua portuguesa, vocês não a encontrarão. Ainda não. A palavra 'biblioterapia' é composta de dois termos de origem grega, βιβλίο e θεραπεία, 'livro' e 'terapia'. Desse modo, a 'biblioterapia' é a 'terapia por meio de livros'. Esta definição, que parece simples, implica um conjunto de questões complexas. O que é um livro? O que é a leitura? O que é uma doença e que sentido dar à palavra 'terapia'? Será somente 'cura'? (Ouaknin, 1996, p. 11)

Uma das amostras sobre o resultado da transformação através da leitura é descrita pela antropóloga Petit (2009, p. 27), no livro “A Arte de ler”. Nele, ela descreve o poder da leitura utilizada em Medellín, nos denominados espaços de crise, além de nomear a prática utilizada pelos bibliotecários de lá. Ela diz que:

Uma parte dos profissionais que realizam programas centrados na leitura em espaços de crise fala em “biblioterapia”, que foi desenvolvida e teorizada na América do Norte, na Europa do Norte ou na Rússia. As definições dadas são múltiplas: em geral designa a utilização de materiais de leitura selecionados como suplemento terapêutico à cura medicinal ou psiquiátrica, mas recebe às vezes acepções mais amplas, até o ponto de cobrir um conjunto de mediações culturais seguidas de discussões em grupo, em contextos que ultrapassam o âmbito hospitalar.

O historiador Gallian (2017, p.87) fundou um laboratório de leitura- o LabLei - quando esteve professor para alunos de medicina da USP - Universidade de São Paulo. Em seu livro, ele nomeia a Literatura como um dos remédios mais eficazes para curar as doenças da alma. Ele diz:

(...) o grande poder mobilizador da leitura do ponto de vista afetivo e reflexivo praticamente exige uma dinâmica de expressão e compartilhamento, concretizado numa situação de interlocução para que esse processo amplificador ocorra de forma saudável e produtiva do ponto de vista da humanização. Um dos exemplos mais interessantes neste sentido talvez seja a biblioterapia, que propõe a leitura de obras literárias como recurso psicoterapêutico.

Já a professora Caldin (2010, p.12), a referência brasileira em assuntos sobre a biblioterapia e idealizadora de diversos projetos de observação sobre o tema, explica o significado de Biblioterapia da seguinte forma:

(...) biblioterapia de acordo com a etimologia, significa terapia por meio dos livros. Cumpre lembrar que a intuição da capacidade terapêutica do livro remonta às antigas civilizações egípcia, grega e romana, que consideravam suas bibliotecas um espaço sagrado, repositório de textos, cuja leitura possibilitaria um alívio das enfermidades e, assim, medicina e literatura sempre foram parceiras no cuidado com o ser.

A partir dos conceitos citados acima, avançamos no campo da utilização do livro não mais como objeto para prática de leitura, literalmente. É possível perceber que além da proposta do aprendizado através da leitura, do conhecimento, ampliação do vocabulário, podemos também utilizá-lo para questões que envolvam o desenvolvimento emocional, a dificuldade de socialização, o medo, a tristeza, o drama, a alegria e todas as questões relativas ao viver.

(MONROE; RUBIN, 1974, citado por Sousa, 2017) afirmam que:

Por mais que a prática biblioterapêutica seja antiga, foi somente no ano de 1916, um século atrás, que a palavra Biblioterapia foi utilizada pela primeira vez. O primeiro registro do termo é atribuído ao americano Samuel Mcchord Crothers, em seu artigo intitulado *Literary Clinic* publicado no periódico *Atlantic Monthly*.

No artigo, Crothers (1916, p.292) conta que foi visitar um amigo padre que há muito não via. Mas, ao chegar percebeu que a sacristia havia se transformado num consultório, onde o amigo administrava doses de literatura para as pessoas que o procuravam com alguma queixa. Ao questionar o amigo sobre a novidade, o autor faz uma reflexão sobre o poder terapêutico dos livros como segue:

“Then it struck me that this is what literature means. Here we have a stock of thoughts in such a variety of forms that they can be used, not only for food, but for medicine.

‘During the last year I have been working up a system of Bibliotherapeutics. I don't pay much attention to the purely literary or historical classifications. I don't care whether a book is ancient or modern, whether it is English or German, whether it is in prose or verse, whether it is a history or a collection of essays, whether it is romantic or realistic. I only ask, “What is its therapeutic value?”

Tradução livre

Depois, pareceu-me que é isto que a literatura significa. Aqui temos um estoque de pensamentos de tal variedade de formas que podem ser utilizados, não só para a alimentação, mas também para a medicina.

Durante o ano passado estive trabalhando em um sistema de Biblioterapia. Não presto muita atenção às classificações puramente literárias ou históricas. Não me importa se um livro é antigo ou moderno, se é inglês ou alemão, se é em prosa ou verso, se é uma história ou uma coleção de ensaios, se é romântico ou realista. Eu apenas pergunto: “Qual é o seu valor terapêutico?”

(Pereira, 1996 citado por Cruz, 2017) ao conceituar a biblioterapia relata que:

A preocupação com a origem da Biblioterapia como ideia de cura surgiu em épocas remotas pois alguns povos já consideravam a leitura como uma das melhores medidas terapêuticas no tratamento de doentes mentais. Assim, foram descobertas em bibliotecas antigas e medievais, inscrições sobre o valor terapêutico da leitura. Os gregos afirmavam que suas bibliotecas eram repositório de remédio para o espírito, enquanto que os romanos achavam que as orações poderiam ser lidas para pacientes melhorarem sua saúde mental.

As primeiras experiências em Biblioterapia foram realizadas por médicos americanos entre 1802 e 1853, as quais indicavam que uma

das melhores receitas para seus pacientes hospitalizados era a leitura de livros cuidadosamente selecionados e adaptados às realidades individuais.

(Ratton, 1975 citado por Silva, 2013) afirma que:

Em 1904, na biblioteca do McLean Hospital, em Massachusetts, Estados Unidos da América, foi iniciado um programa que envolvia os aspectos psiquiátricos da leitura. Ainda neste ano, a biblioterapia passa a ser considerada como um ramo da Biblioteconomia, sendo principalmente utilizada nas bibliotecas públicas e hospitalares.

Embora haja uma quantidade expressiva de trabalhos que vão delinear os caminhos e definições que especificam o significado do termo “biblioterapia”, todos eles indicam que a leitura de livros para solucionar questões emocionais ou sociais têm finalidade terapêutica, na medida em que essa leitura será conduzida visando proporcionar ao ouvinte, reflexão sobre as questões que o afligem e diminuição da angústia ou estresse emocional.

Embora faça parte da biblioteconomia, como disciplina, a biblioterapia pode ser aplicada não só por bibliotecários e profissionais ligados à área da leitura, mas também por profissionais da saúde física e mental, o que a torna uma prática multidisciplinar.

Isso porque encontramos dois campos de aplicação para a biblioterapia: uma chamada de biblioterapia de desenvolvimento que é aquela aplicada por profissionais ou não da literatura e leitura, tais como bibliotecários, professores e estudantes, e a biblioterapia clínica aplicada por psicólogos e por profissionais da saúde.

Seixas (2014, p.17), revela como a prática da biblioterapia auxilia na recuperação dos seus pacientes da seguinte forma:

Durante a minha formação em psicologia, dentro da abordagem da terapia Cognitivo-Comportamental, a biblioterapia foi apresentada como a prática de incentivar a que o próprio paciente tenha acesso à informação sobre sua patologia. Uma aplicação relevante mas aquém da potencialidade desta prática. Minha atenção é direcionada a biblioterapia clínica não apenas por ser pouco abordada mas por reconhecer nela um fecundo campo de expansão da prática para benefício sistêmico.

A Leitura para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar

Não é necessário recorrer aos teóricos para falar sobre a prática da leitura nas escolas. Os profissionais da educação recorrem a essa prática com a intenção de ativar em seus estudantes a facilidade do entendimento do conteúdo do currículo escolar.

Não é incomum culparem as dificuldades no desenvolvimento escolar pela falta do hábito de leitura. Quando os alunos chegam ao ensino fundamental II, são-lhes solicitados, livros de leitura com o objetivo de reconhecer as escolas, as fases e os estilos literários. Ainda nesta fase e no ensino médio, a solicitação da leitura será cobrada com avaliações, a fim de perceber se os alunos tiveram a compreensão do estilo, escola literária, métodos de escrita, conteúdo e interpretação de texto.

Nas escolas o livro serve para ser conhecido, observado, lido, resumido e avaliado. Ler é muito mais que apreciar um livro apenas como objeto.

Ler biblioterapeuticamente é procurar encontrar no texto esse momento de despedaçamento criador, 'essa aurora diferente e recomeçada na qual, de repente, as coisas tomam um outro aspecto em uma paisagem desconhecida', na qual nos sentimos invadidos por um sentimento de alegria de viver, de existir. (Ouaknin, 1996, p. 97.)

E a professora Caldin (2010, p. 43) pontua que a narração e a dramatização de histórias, filmes, vídeos, música, jogos e brincadeiras fazem parte, também, das sessões de biblioterapia, pois o ludismo que acompanha o texto literário tem ação terapêutica.

O espaço escolar é aquele no qual as crianças e adolescentes passam boa parte de suas vidas, isso é um fato. É provável que por esse motivo, a escola tome para si a obrigação de apresentar, aos seus alunos, a maior quantidade de livros possível, num espaço curto de tempo, porém, absorvendo deles o que literalmente oferecem. Isso constitui uma boa estratégia para fazer com que os estudantes conheçam a literatura mas, se fosse possível medir a quantidade de leitores que se apropriarão efetivamente da leitura, verificaríamos que terão guardado em sua memória apenas os trechos significativos utilizados nas avaliações ou nos vestibulares.

Como diz Queirós (2012, p.86) a biblioterapia tem o poder de ressignificar as leituras que fazemos. Ele diz também que a literatura é feita de fantasia como segue:

A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. Cada palavra remete o leitor ou o ouvinte para além de si mesma. Haverá tarefa mais significativa para a escola do que está de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra?

De acordo com Pennac (1998, p.121-140), esperamos que não barganhar (solicitar atividade) é uma maneira de recompor a relação jovem-leitura, afinal “[...] se quisermos [...] que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos”.

Diversos periódicos descrevem a dificuldade acentuada entre os estudantes, em decorrência da Pandemia de COVID 19, tanto com relação à alfabetização, quanto em relação à saúde mental da população escolar. Em face disso, os profissionais de educação observam que a falta de leitura ou a dificuldade dela é o primeiro dos itens a ser corrigido. E dessa forma, o livro é novamente tido como um manual de alfabetização e decodificação.

A partir desse olhar é que surge a necessidade da implementação de um programa que permita aos profissionais, incentivarem seus alunos, através da leitura, mas que também proporcione a eles um momento de troca afetiva, de acolhimento e audição que vá além da simples leitura. O aprofundamento no conteúdo do texto, a apropriação desse conteúdo e a ressignificação da palavra, são os fios condutores para que a população escolar recomece a caminhada em direção à descoberta literária.

Há necessidade efetiva de causar no professor, o interesse pela leitura literária, que seja fonte de motivação tanto para ele quanto para os estudantes que estão sob sua guarda. O olhar maravilhado da descoberta da leitura que esse professor imprime em seu aluno, fará com que este deseje intimamente sentir a mesma sensação.

Queirós (2012, p.86), pontua que ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação. Daí torna-se cada dia mais urgente a incorporação da literatura nos processos educativos, não com finalidade de apenas abrilhantar o currículo, mas como fundamental quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno. Não se educa apenas intelectualmente uma criança. Existe uma educação também da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas.

Os novos modelos de escola que estão sendo implantados em algumas capitais, tem proposto uma disciplina cujo nome é “Projeto de vida”. O que podemos depreender dessa disciplina é que ela incentiva os alunos a pensarem sobre os itens que podem compor o seu bem-estar, modo de vida e opções para o futuro. A escola, para além das suas funções específicas agora também propõe cuidados com o corpo e a mente.

Como bem disse Ouaknin (1996, p.14), o ser humano vivo é um corpo falante. O sopro da vida passa pelo sopro da palavra. O terapeuta cuida da palavra que anima e informa o corpo. Curar alguém é fazer falar e observar todos os obstáculos a essa palavra através do corpo.

Ao falarmos na aplicação da biblioterapia, seria lógico pensar em sua aplicação para adultos quando pensamos na capacidade leitora. Entretanto, ela pode ser aplicada a qualquer pessoa de qualquer idade.

Conforme consta em Bueno e Caldin (2002):

A biblioterapia pode ser aplicada para diferentes perfis de indivíduos na sociedade, como afirma Ratton (1975, p. 199-200) “sua utilização é considerada atualmente na profilaxia, educação, reabilitação e na terapia propriamente dita, em indivíduos nas diversas faixas etárias com doenças físicas ou mentais”. Dentre estes perfis incluem-se as crianças hospitalizadas, os idosos, os doentes mentais, os presidiários, entre outros. O ponto em comum entre estes perfis é a carência afetiva, emocional, social e de saúde. A biblioterapia é indicada sobretudo para crianças que necessitem permanecer afastadas de seu ambiente familiar – em creches e hospitais.

Visto que as autoras consideram a utilização da biblioterapia em creches, cujas crianças que fazem uso desse espaço, ainda não estão em idade escolar, é possível depreender dessa informação que estudantes que frequentam o espaço escolar nos anos iniciais serão também beneficiados ao fazerem parte desse grupo.

A biblioterapia vai unir uma leitura, escolhida especificamente para o momento, para posterior discussão dos indivíduos, favorecendo o diálogo, a interação, socialização e intercâmbio entre pessoas. No reconhecimento de suas fraquezas e da exposição dos sentimentos, receios e preocupações, é que se dá o acontecimento de a história fazer sentido. Numa roda de leitura é possível escolher um tema sobre o qual falar. As pessoas interessadas no tema, participam da roda. A palavra é a convidada mais importante. É em torno dela que a biblioterapia acontece.

Seixas (2014, p. 23), ao relatar suas vivências, diz que os círculos de biblioterapia são rodas de leitura com fins terapêuticos. Diz também que o mais importante não é o que o autor quis dizer, mas o que a leitura evoca em cada participante.

As rodas de leitura com adultos, resultam em excelentes diálogos na medida em que estes sabem ou reconhecem as dores que os afligem e podem utilizar as palavras em seu favor com maior facilidade. Os círculos de leitura são propostos para pessoas diferentes, mas as dores e angústias são similares e o que os une é o amor pelo livro.

Então, na biblioterapia quem deve falar? De quem é a palavra? A palavra é, basicamente, do livro. É ele o ponto de partida para se entabular uma conversa. O livro lança uma idéia o leitor/ouvinte a assimila e, valendo-se de sua liberdade de interpretação, infere novos sentidos ao lido.

Valadares (2001, p.30-31) afirma que:

Todo livro conta um segredo, mas não é qualquer gente que consegue decifrá-lo, não senhor. Os livros são tímidos e precisam confiar muito no leitor para revelar o segredo que guardam. O leitor tem que ser amigo dos livros, visitá-lo sempre, conversar com eles, até chegar o dia

em que o livro, assim baixinho de repente, sussurre ligeiro o segredo de uma história que ele vai contar para sempre.

Este estudo objetiva propor uma melhora na qualidade do olhar dado às crianças em idade escolar, no que se refere ao desenvolvimento dos estudos. Um aprofundamento na afetividade dos estudantes, provocada pela leitura e atividades da biblioterapia, resultará num planejamento curricular que poderá alavancar o desenvolvimento estudantil.

A pandemia do COVID 19 e a dificuldade nas informações a respeito da doença, suas causas, cuidados e a perda efetiva do controle sobre a situação, danificaram a saúde emocional dos adultos e influenciaram negativamente o desenvolvimento das crianças. Lembremos que as primeiras regras de cuidados em relação à doença, propunham o afastamento das crianças de seus entes queridos, sobretudo os idosos.

Na tarefa de explicar o inexplicável, as soluções para que tanto crianças quanto idosos continuassem vivos, foi romper com os laços afetivos através da falta do encontro físico. No geral, a sociedade levou muito tempo para descobrir a função real dos aplicativos, que poderiam intermediar os encontros. Fomos assolados pelo medo de ser infectados pelo contato visual através das telas de computador.

Até que retomássemos o controle parcial de nossas vidas, alguns danos foram causados. Nesse sentido, em busca de alternativas que permitissem diminuir as dores emocionais, encontramos uma prática acessível, poderosíssima que apresenta um caminho, com a finalidade de reativar o poder interior que cada ser humano possui.

As realidades vividas na época da Pandemia propuseram o modo de pensar adulto às crianças. Foi como se, mesmo sem idade suficiente para receber informações, tão terríveis como as que foram veiculadas, lhes fosse imposta a obrigação de entender aquilo que nem mesmo os adultos entenderam de imediato.

Kirinus (2011, p.29), diz que as palavras não são inocentes, elas mesmas constituem sintomas de nossa saúde emocional.

Numa rápida pesquisa nos sites de busca com o objetivo de saber sobre o desejo dos pais de verem seus filhos de volta à escola, verificamos que o maior índice de justificativa para esse desejo era o de fazer com que os filhos aprendessem a socializar, compartilhar brincadeiras e sentimentos.

Nas escolas, porém, verificamos que o maior índice de queixas de indisciplina, por parte dos professores, remetem ao comportamento dessas crianças, em sala de aula.

Kirinus (2011, p.31), alerta para a questão:

Como disciplinar a criança que se indisciplina e transdisciplina, nos momentos que ela mais valoriza: o recreio, a folga, o final de semana, uma festa, onde se liberta do controle dos adultos? De fato, atrair e conseguir a atenção da criança para aspectos abstratos, analíticos e específicos do ensino tradicional, na sala de aula, não é tarefa fácil. Cabe ao professor sintonizar e descobrir, conforme o senso de oportunidade, na hora de aprender (que nem deveria ter hora, pois aprender é uma condição constante desde que estamos vivos), a maneira de facilitar a construção do conhecimento e da descoberta.

As palavras de Kirinus (2011), ditas anos atrás, se constituem como base na atualidade. A forma tradicional de ensinar ainda é adotada por alguns professores sem valorizar o momento atual. A literatura infantil, por outro lado, tem sido utilizada com muita frequência no sentido de direcionar comportamentos, propor diálogos profundos e apresentar diagnósticos com palavras mais sensíveis, considerando o mundo infantil, porém, efetiva apesar disso.

A proposta do uso da Biblioterapia nessa fase escolar visa a melhorar a autoestima; aliviar e propor o entendimento dos sentimentos individuais, revigorar as energias físicas; amenizar a ansiedade e o estresse; ajudar a lidar com sentimentos negativos, como a raiva e a frustração; conduzir ao riso, proporcionar a compreensão emocional e intelectual além de favorecer a socialização devido a sua aplicação ser realizada preferencialmente em grupo, uma vez que o ambiente é escolar, embora a mesma aplicação individual possa ter resultados positivos. A partir dessa compreensão haverá uma conexão maior com o mundo e com a realidade diária.

METODOLOGIA

No presente estudo, considerando a nossa formação em Letras e a especialização em Formação de Professores e o tema da nossa pesquisa que é “A aplicação da biblioterapia para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar”, optamos pela utilização da biblioterapia de desenvolvimento.

A proposta para as professoras da Escola Castelinho Encantado, que foi nosso local de pesquisa, foi a de realização de uma capacitação para compreensão de sua afinidade leitora e para apresentação da prática da biblioterapia.

As atividades desenvolvidas na capacitação das professoras e posteriormente com os estudantes foi o de rodas de leitura. Pudemos fazer apresentações, usando a tecnologia, com slides que continham trechos literários, com as professoras e posteriormente com livros de leitura infanto-juvenis. Já os alunos foram reunidos, uma vez a cada semana, numa sala adequada para ouvirem a leitura do livro escolhido e ou sugerido e posteriormente foram realizados diálogos sobre o tema.

Diferente da contação de história, em que o modelo é de uma pessoa contar e a outra ouvir, nas rodas de leitura, os alunos participam lendo,

interrompendo para comentários, questionando atitudes de personagem ou ao término da apresentação da leitura, entabula-se um diálogo para observar aspectos parecidos com os da realidade em que vivemos.

Durante o desenvolvimento das atividades, pudemos observar o comportamento dos ouvintes, interagir com eles e observar a interação entre eles. A realização de um primeiro encontro e a observação da dinâmica das aulas das professoras foi fundamental para entender como poderíamos atuar, sem que esse trabalho se assemelhasse à contação de histórias. O primeiro desafio foi pensar nas literaturas que contemplassem a diversidade de idades dos estudantes que tinham entre 4 e 10 anos.

A biblioterapia de desenvolvimento, que seria a mais adequada, considerando nossa formação, visa principalmente provocar emoções, despertar os sentidos e aguçar a imaginação, sem que para isso viajemos para um mundo de fantasia. Ao contrário, seria trazer a fantasia ou o mundo imaginário e utilizá-lo no nosso cotidiano.

A escolha dessa Escola se deu exatamente devido à diversidade das idades, realidades escolares, condições físicas uma vez que tínhamos também duas crianças pcd, que participaram das rodas de leitura.

Enfoque metodológico

O enfoque metodológico foi qualitativo. As atividades realizadas nesse estudo foram registradas através de fotos, áudio e resultaram em algumas produções após as experiências de leitura. Analisamos a reação e o comportamento das crianças mediante as atividades desenvolvidas que foram documentadas através das produções escritas ou desenhos.

Considerando a idade escolar - entre 4 e 10 anos, não foi possível apenas observar a leitura deles. Para que pudesse oferecer uma boa

atividade, foi necessário reuni-los e além de fazer a leitura, observar a audição dos alunos, posteriormente eles fizeram produções, retomaram as leituras dos livros por conta própria e a observação das imagens.

Nesse projeto houve a necessidade de intervenção direta uma vez que, além de oferecer a leitura, também houve troca de informações, observação da aceitação das propostas por parte dos alunos, interna e externamente.

O primeiro passo para realizar atividades que vão provocar a expressão dos sentimentos ou suas emoções, algumas vezes muito profundas, foi fazer amizade com as crianças, tomando o cuidado necessário para não interferir em seus pensamentos, não permitir que associassem aquele momento oferecido, com os momentos ofertados pelas professoras da escola e por outro lado evitando provocar estranhamento com uma presença desconhecida

Dessa forma, os horários das rodas de leitura foram oferecidos como momentos de relaxamento no final das aulas, logo no início da semana. A finalidade do projeto era avaliar se haveria resultados positivos, possíveis de serem observados, dentro de espaço de tempo de 9 encontros e os efeitos das rodas de Leitura, com livros infanto-juvenis.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Discussão

Conforme o título do projeto informa - A prática da Biblioterapia e a utilização dos livros de leitura infanto-juvenis, para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar, o objetivo principal a ser alcançado era aplicar a biblioterapia, observar o resultado das leituras dos livros infanto-juvenis e suas reverberações nas crianças, e se possível obter alguma devolutiva dos pais, que reforcem a importância desse tipo de projeto.

Reavaliando as atividades metodológicas, observamos que no início, as atividades se deram de forma tímida. Nós não nos conhecíamos e não tínhamos intimidade suficiente para que todos os participantes se expressassem a cada encontro. Com o passar do tempo, os alunos passaram a acreditar no trabalho e perceber que o momento do encontro era o momento de relaxamento e de compartilhar suas ideias, suas necessidades, seus desejos etc.

Não havia naquele momento, obrigações a serem realizadas, entretanto, a cada leitura, os alunos quiseram registrar suas impressões através de desenhos e confecção de origamis.

A função terapêutica de textos literários disponibilizados em ambientes de disseminação da informação, como por exemplo, na biblioteca tem beneficiado muitas pessoas. De acordo com Caldin (2001), a função terapêutica consiste na utilização de textos literários na terapia, proporcionando às crianças uma identificação e compreensão de suas emoções na literatura.

A escola, assim como se configura, é o lugar onde as crianças podem expressar suas emoções e ou sentimentos. Uma das questões a ser observada é se os professores têm tempo e disponibilidade para fazer atividades, cuja finalidade é permitir que os alunos demonstrem suas questões mais particulares. Por outro lado, atividades como as rodas de leitura exigem pouco tempo, o espaço da escola, biblioteca, sala de leitura, ou até um pátio para educação física, desde que tenha estrutura confortável, pode ser utilizado para essa prática.

O ser humano é particularmente um ser narrativo. Todos temos histórias para contar e gostamos de ouvir histórias. Estas nos transportam para outros mundos, ativam nossa imaginação, criatividade e nos permitem atribuir diversas interpretações àquilo que for lido ou ouvido.

Esse contexto difere de uma conversa em que ouvimos e respondemos aquilo afirmativamente ou negativamente, na leitura aquilo que é lido, é interpretado, vivido e ouvido sem a obrigatoriedade da resposta imediata. Isso constitui a infinitas possibilidades de observar o mundo cada um de acordo com sua própria ótica.

Roda de Leitura com estudantes, metodologia e desenvolvimento (recorte de dois exemplos)

As atividades com os estudantes foram desenvolvidas de acordo com uma tabela de apresentação. Para ilustração segue a avaliação feita após a leitura de dois livros infanto-juvenis, como segue.

Considerando que ainda não sabíamos sobre as preferências leitoras dos estudantes, buscamos uma literatura que instigasse a imaginação já que o final do livro dependeria do levantamento de hipóteses e outro que proporcionasse algum produto final.

Nosso objetivo, com essas leituras, era observar de que forma as crianças se apropriaram do conteúdo lido, se já haviam passado por algo parecido com a situação identificada nos livros e que atitude tomariam em lugar dos personagens retratados.

Iniciamos a roda com a apresentação nominal, formação acadêmica e o motivo da realização do projeto. Os alunos também se apresentaram e disseram suas idades. Naquele dia havia 10 alunos de idades variadas entre 4 e 10 anos. Como já mencionado, essa turma se reunia no período da tarde para aulas de reforço. Como faríamos leituras diversas optamos por apresentar livros que contemplassem a todos.

Fizemos uma roda em torno das cadeiras e mesinhas onde as crianças costumavam se sentar. Elas ficaram mais confortáveis em ficar apoiadas nas mesinhas já que, após a leitura, fariam suas produções sobre as obras lidas.

Na semana do dia 17 de outubro de 2022, usamos o livro “Perigoso” de Tim Warnes. Nesse livro, o autor conta a história de uma toupeira chamada Bob que adorava etiquetar e dar nome às coisas. Todas as coisas. Qualquer coisa era rotulada por ele até que um dia encontrou uma coisa que não sabia ao certo como nomear e por isso as etiquetas passaram a expressar o julgamento que ele fazia dela, como por exemplo:

“Estranho”, “gordo”, “esquisito”, “enrugado”, “pegajoso”, etc.

A “coisa escamosa”, como ele a chamou, queria brincar. Ela achou a toupeira incrível mas, Bob - a toupeira, não achava isso. Quando ficou irritada, a toupeira proferiu as seguintes palavras:

- Já chega você é uma coisa nojenta, escamosa, esburacada, gulosa e malcriada.

A coisa escamosa começou a chorar. Uma enorme lágrima escorreu pela sua bochecha... e outra, e depois muitas outras.

Bob ficou com pena e se sentiu envergonhado.

A coisa escamosa colocou uma etiqueta na barriga.

- Desculpe.

- Eu peço desculpas também, disse Bob.

Houve um breve silêncio constrangedor. Bob começou a escrever uma nova palavra em uma etiqueta...

- Amigo. (Warnes, 2014)

Inicialmente, ao serem questionados sobre o significado da palavra “PERIGOSO”, as respostas foram:

Matar, roubar, se machucar, pegar fogo, lançar arco e flecha nos outros, cair do avião, cair de helicóptero, chegar perto de animais selvagens. Quando dizemos perigo – o que indica – que temos que alertar os outros que tem algo errado. Sobre o perigo é necessário se proteger,

Ao verem a capa do livro, eles disseram o que vinha a sua imaginação:

Angel 7, respondeu que iriam julgar ele (o personagem); Benjamin 6, respondeu que iam julgá-lo, que não deveriam fazer Bullying, por ele ser grande ou pequeno. Não tem que fazer bullying - disse ele.

Foi explicado mais uma vez que quem escreve o livro, nem sempre é a mesma pessoa que faz a ilustração e que às vezes temos duas histórias ao invés de uma. Esta atividade foi muito interessante já que, as crianças conseguiram compreender que as atitudes em relação aos amigos ou as pessoas que estão ao nosso redor devem ser muito cuidadosas. Elas também relataram os sofrimentos pelos quais passaram devido ao julgamento dos colegas nas suas escolas normais.

Todas concordaram que não se deve rotular as pessoas ou julgá-las apenas pela aparência. Para finalizar, vimos a última palavra dita pela toupeira e foi solicitado que eles lessem. A toupeira etiquetou a personagem com a palavra “Amigo”. As outras palavras eram o oposto das primeiras palavras de quando a toupeira não conhecia o personagem mencionado. Foi solicitado que as crianças recontassem o que havia acontecido na história.

Stella 10, recontou a história resumindo que Bob, a toupeira teve medo do que a “Coisa” poderia ser mas, depois de conhecê-lo melhor, mudou de ideia. Sobre o que representavam as primeiras etiquetas, eles responderam que Bob estava julgando o “Jacaré”. Stella 10, disse que ouviu as seguintes palavras – Não julgue para não ser julgado.

Sobre se alguém entre eles já tinha sido julgado – Angel 7 e Stella 10, disseram que já tinham sido “etiquetados”. Angel 7, não quis compartilhar seu problema. Sobre o fato de terem aprendido algo com a situação, Stella 10, respondeu que foi muito ruim, mas que tinha que seguir.

Sobre se eles vissem alguém sendo etiquetado ou etiquetada, qual seria a reação deles, Vitória 8, respondeu que ajudaria quem estivesse sofrendo. Perguntada se ela escolheria um lado para apoiar, respondeu que apoiaria quem estivesse sofrendo mais com a situação. Stella 10, disse que gostaria de saber a história para depois verificar quem estava certo ou certa. Sobre, se para fazer a escolha ela também não estaria julgando, já que ela só faria a escolha de apoiar após decidir sobre um dos lados, ela se colocou a refletir.

O objetivo dessa leitura era fazer com que os alunos conseguissem observar o perigo que havia em rotular alguém sem saber nada sobre seus sentimentos ou características. Ao dialogarmos fizemos diversas descobertas. Para aprofundar um pouco mais, os alunos foram questionados sobre o conceito do que era certo ou errado.

Vitória 8, deu o exemplo de que se os pais chamassem muito a atenção era porque estavam fazendo algo errado, se não estavam chamando era porque estavam certos.

Dialogamos e concordamos que isso tinha a ver com respeitar os mais velhos mas, se estivéssemos fora de casa, como poderíamos saber se estávamos fazendo algo certo ou errado?

Vitória 8, argumentou o seguinte: “se alguém for mal educado com você, você não pode ser mal educado também por que isso gera violência.”

Questionados se estavam acompanhando as notícias de TV, Vitória 8, disse que se não tivesse nada para fazer ou, vídeo game para jogar

assistia a tv. Quando fizemos a reflexão Stella 10, disse que não queria compartilhar o seu sofrimento por que isso a havia feito chorar.

Durante a apresentação do livro, foi possível perceber que alguns alunos, diante da possibilidade de serem julgados e pelo sofrimento sentido, ficaram com vontade de chorar. Posteriormente à reflexão desse livro, optamos por compartilhar uma outra leitura que tinha a ver com esse sentimento.

Foi introduzido o livro – “O menino Nito”, de Sonia Rosa. O complemento do título era “Então homem chora ou não?”, ao ouvirem isso alguns alunos já se manifestaram. Davi 6, disse que sim pois ele já tinha visto seu irmão mais velho chorar; Benjamin 6, disse que tinha visto o avô e o tio chorarem.

Esse livro conta a história de Nito, cujo nascimento foi muito aguardado e que trouxe muita felicidade ao nascer. Como era muito bonito, logo começou a ser chamado de “Nito”. Só havia um probleminha: Nito chorava por tudo. Quanto mais crescia, mais chorava. As pessoas começaram a se preocupar. Foi quando o pai o chamou e disse:

- Acabou o chororô!
- Homem não chora!
- Você é macho! (Rosa, 2011)

Durante a leitura, a autora vai contando sobre cada sofrimento que Nito enfrentava e quantos choros ele acumulava. Nesse momento houve uma interrupção pela Lorena 8, que disse: “quando a pessoa corta o pé, aí dói né, não pode engolir tem que chorar...”

Continuamos a leitura mostrando também a ilustração já que, cada quantidade de choro engolido se acumulava em um muro que ia guardando os choros. Acontece que Nito foi ficando doente e os pais

chamaram o dr. Aymoré, que ouviu a explicação de Nito para a situação assim:

Nito explicou para ele tudinho. Os choros que estavam engolindo desde o dia em que o pai falou que “homem não chora!”

Doutor Aymoré ouviu com muita atenção e falou:

- O caso é muito simples: o jeito agora é desachorar todo o choro engolido. Ele pediu para mãe trazer duas bacias bem grandes.

A mãe não entendeu nada...

- Como é que desachora? quis saber o menino.

- Ora, ora, meu menino bonito, venha para o meu colo e vá lembrando dos choros engolidos e desengula todos eles, um a um, sem esquecer nenhum. Vamos lá, vamos lembrando. (Rosa, 2011)

Quando viu a ilustração Lorena 8, disse “olha o tanto de choro”. Vitória 8, compartilhou que havia quebrado o braço mas não chorou, apenas que desmaiou de tanta dor; Stella 10, disse que o livro dizia que às vezes é preciso chorar, não se pode guardar porque isso pode machucar ainda mais. Angel 7, não quis falar. Luan 10, disse que não pode guardar o choro porque dá mais dor em você.

Sobre o que significava a expressão “guardar o choro” Stella 10, disse: para mim é que assim as pessoas não ficam perguntando.

Perguntados sobre o que acontece quando guardamos o choro porque não queremos que alguém saiba e o que poderia causar em nós, Stella 10, respondeu: tristeza e mais vontade. “Por isso aprendi a chorar sozinha e em silêncio.”

Perguntados sobre o que os dois livros, “O perigoso” e “O menino Nito”, tinham em comum, Luan 10, disse que “O perigoso” ensinava a não

julgar e que “O menino Nito”, ensinava que é importante chorar. Vitória 8, lembrou que as tias e a avó ainda choravam pela morte do primo dela. Ele havia sofrido um acidente de moto.

Para finalizar, produziram desenhos sobre os temas discutidos.

CONCLUSÃO

Ao iniciar a escrita desse projeto, tive alguma dificuldade em encontrar materiais bibliográficos que se parecessem com o meu objeto de estudo. Falar em terapia remetia à atendimento clínico e sobretudo o termo “biblioterapia” estava relacionado à terapeuta enquanto alguém ligado à medicina.

Ao tomar conhecimento da existência da biblioterapia, deparamos com alguns trabalhos voltados para as crianças porém em situações específicas tais como crianças enfermas ou moradoras de orfanatos. Nesse estudo o objetivo era verificar sua eficácia com estudantes do ensino fundamental I. Ao dedicar na pesquisa do tema, ler, observar, absorver conteúdos e sobretudo praticar a biblioterapia, foi possível obter a compreensão de que não há como fugir daquilo que somos, nem tão pouco daquilo que nos comove e toca.

A biblioterapia causa esse incômodo de ter que compartilhar a beleza da leitura de trechos de livros, para mexer com o imaginário, incomodar, suscitar sentimentos, indagações e reflexões.

A biblioterapia de desenvolvimento que pressupõe causar um avanço pessoal em direção a mudar o rumo de situações, depende de quem queira se envolver sobretudo com leitura. A leitura literária habita espaços escolares principalmente.

Estamos no século XXI, porém ainda há quem nunca tenha lido um livro inteiro; quem nunca teve um livro de leitura em casa. Nossa população carece de comida e embora o livro sirva de alimento, no caso

da biblioterapia - remédio para os males da alma, é improvável que alguém troque um prato de comida por um livro.

Voltando um pouco no tempo, considerando a realidade atual, o que vemos é que fomos todos afetados pela Pandemia de COVID-19, entretanto, as crianças são as que mais sofreram. Analisando circunstâncias, algumas nasceram em isolamento, outras devido a doenças pré-existentes, ainda se mantêm afastadas do convívio social, outras que não tinham problemas de socialização passaram a ter. Relacionar-se com o outro passou a ser uma disciplina, tão importante quanto matemática ou português.

Além disso, a tecnologia praticamente se apropriou dos seres humanos e não o contrário. Vivemos em um mundo em que não saber tecnologia é ser tão analfabeto quanto alguém que não tenha escolaridade.

Todas essas situações e as circunstâncias familiares de cada aluno aparecem na sala de aula. Fica nas mãos dos professores fazer todos os diagnósticos, inclusive os emocionais. As crianças continuam a passar mais tempo dentro das escolas do que em suas residências.

Inicialmente nossa proposta foi de responder à pergunta: Como utilizar a biblioterapia para desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar?

Acreditamos que o primeiro passo era descobrir quem eram os docentes, qual seu envolvimento com a leitura, sua metodologia, as dificuldades vivenciadas por eles e como utilizavam a leitura.

Pudemos compreender que os docentes, também com suas demandas, seguiam as normativas apropriadas para uma escola, e devido às diversas responsabilidades, não apresentavam propostas diferenciadas para o uso desse material tão rico em informações.

É verdade que nem a escola, nem os educadores podem ou devem exercer a função de psicólogos e terapeutas nas escolas. Isso estaria além de suas funções e da sua formação. Entretanto, assim como utilizamos objetos para a prática da matemática, da mesma forma que podemos vestir uma roupa típica e representar um estado, diferente o nosso ou outro país, a leitura também pode ser utilizada para práticas, que vão resultar numa melhora da socialização dos estudantes, e é provável que a partir daí, ele passe a apresentar um rendimento melhor no estudo de outras disciplinas.

Foi possível notar um comprometimento efetivo por parte dos estudantes, já que, os momentos das realizações das rodas de leitura eram aguardados por eles com bastante motivação.

Dessa forma podemos afirmar que um projeto como esse é pertinente e completamente viável para ser aplicado em instituições como a escola Castelinho Encantado.

A proposta de capacitação para professores em biblioterapia poderia ser oferecida através das diretorias de ensino, nos encontros pedagógicos escolares ou até mesmo numa reunião pequena entre coordenadores e professores. Não é necessário uma infraestrutura física específica para que os professores tenham contato com ela. Basta, principalmente, a disposição de absorver como respiro, os trechos de leitura ou livros inteiros que inspiram a cuidar do ser, como propõe a professora Caldin.

Recentemente, o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) publicou o resultado de uma pesquisa que aponta como o fator “leitura” influencia a população brasileira. Na referida pesquisa, cujo gráfico encontra-se anexo a este documento, é mencionado que as crianças são as que mais leem livros por vontade própria, e o maior percentual está entre os leitores de 5 a 10 anos. Conforme apontado na pesquisa, o maior número de leitores em

crescimento é o público que foi alvo desta pesquisa e que habita os espaços escolares.

A aplicação da biblioterapia não depende especificamente dos professores. Qualquer pessoa leitora que se interesse pelo assunto e queira fazer um trabalho de investigação, buscando soluções para questões particulares de crianças, jovens e adultos, pode se valer da ajuda dos livros de literatura, com finalidade terapêutica.

A proposta de uma formação continuada, em biblioterapia, para professores seria importante na medida em que, em caso de necessidade, diante dos novos desafios e da geração atual, resgatar formas simples de socialização, como por exemplo uma Roda de Leitura, pode proporcionar descobertas suficientes para detectar bloqueios nos relacionamentos com os colegas de sala, sofrimentos internos, reflexões comportamentais e também outros males, que possam ser tratados com uma boa leitura, com auxílio de algum personagem fictício.

Os alunos da Escola Castelinho Encantado foram excelentes ouvintes. Ao saberem que os encontros aconteceriam todas as semanas, ficaram entusiasmados e sempre foram receptivos nas trocas literárias que fizemos. Como já foi mencionado anteriormente, as crianças permanecem na escola durante um período, para receberem as aulas de reforço escolar. Dessa forma não foi necessário cobrar alguma produção escrita visto que esse não era o objetivo do projeto. Mesmo não havendo necessidade da prática efetiva da leitura e da escrita, as crianças executaram alguns trabalhos escritos e optaram por fazer a leitura novamente.

Há um momento da vida infantil em que os livros se tornam brinquedos em suas mãos. Folhear o livro indica apropriar-se do conteúdo, ainda que não seja um leitor fluido. Entretanto, considerando a reação delas ao término das leituras e a necessidade de tocar o livro, folheá-lo, ler alguns trechos, elas estavam brincando com a literatura.

Então uma das funções da literatura é provocar no seu leitor diversos comportamentos entre eles a alegria de brincar. Embora não tenha realizado uma pesquisa com perguntas específicas, visto que os livros escolhidos eram de temas diferentes, as respostas dos alunos, sua interação e reação a cada leitura e interrogação, leva a conclusão de que entenderam o conteúdo dos livros e o objetivo do projeto.

Os resultados observados ao final de cada roda de leitura validam a biblioterapia como uma atividade prazerosa, lúdica, interativa capaz de acordar sentimentos e sensibilizar para um bom diálogo entre os participantes.

Embora os participantes tivessem idades variadas, e não fossem esperadas respostas acertadas para as perguntas feitas durante a interação, podemos dizer que o resultado da aplicação da biblioterapia para crianças em idade escolar foi satisfatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahlberg, J. e A.(2009) *O carteiro chegou*. Editora Schwarcz Ltda

Alves, M. H. H. (1982). *A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 15, n. 1/2 , p. 54-61, jan./jun. 1982.
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21839/1/2018_MariaClaraSilvaAraujo_tcc.pdf

Aulete, C. (Org.) Geiger, P. (2011). *Novíssimo Aulete dicionário de Língua Portuguesa*. Lexikon Editora Digital

Berthoud, E.(2018). *Farmácia Literária: mais de 400 livros para curar males diversos, de depressão e dor de cabeça a coração partido*. - (3. ed). Verus.

Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. Summus.

Brenman, I. (2010). *A cicatriz. Companhia das Letrinhas*.

Caldin, C. F. (2005). *A leitura como função pedagógica: o literário na escola*.

Reading and its pedagogical function: literature in school p. 20-33. *Revista ACB*, [S.l.], v. 7, (n. 1), p. 20-33. <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/371>

Caldin, C. F. (2010). *Biblioterapia: um cuidado com o ser*. São Paulo: Porto de ideias.

Caldin, C. F. (2009). *Leitura e Terapia*. [Tese Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina] Recuperado de <https://docplayer.com.br/25235671-Leitura-e-terapia-clarice-fortkamp-caldin.html>

Caldin, C. F. (2001). *A poética da voz e da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças*. [Dissertação de Mestrado em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina] <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81866>

Bueno, S. B. e Caldin, C. F. (2002). *A aplicação da biblioterapia em crianças enfermas*. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2002. <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/372/445>

Cavalheiro, S. M.; Silva, J. E.; Bilhar, A. C. (2019). *Vivência de biblioterapia com os alunos do terceiro ano da e.e.b intendente José Fernandes: relato de experiência*. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 24, (n. 1), p. 297-304.
<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1548/pdf>

Crothers, S. M. (1916). *A literary clinic*. *The Atlantic Monthly*, p. 291-301. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1916/09/literary-clinic/609754/>

Cruz, A. D. A.. (2018). *Biblioterapia palavra prenhe de possibilidade: descortinando discursos no contexto da deficiência visual*. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22123/1/ADAC17022022.pdf>

Donaldson, J. (2018). *O gigante mais elegante da cidade*. Brinque-Book

Estés, C. P. (2018). *Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Trad. de Waldéa Barcellos. - (1ª ed.) Rocco.

Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda*. Positivo.

Feth, M. (1993). *O catador de pensamentos*. Brinque-Book

Fischer, S. R. (2006). *História da leitura*. Tradução Claudia Freire. Editora Unesp.

Funiber (2021). *Técnicas e instrumentos de coleta de dados*. In: *Elaboração de estratégia metodológica*. Barcelona. Espanha.

Funiber (2021). *Observação participante*. In: *Elaboração de estratégia metodológica*. Barcelona. Espanha.

Gallian, D. (2017). *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*/Dante Gallian. - I ed. - Martin Claret.

Seixas, C. G. dos S. (2018). *Vagar sem pressa no esconderijo da alma alada: em busca da alma da educação*. [Tese de mestrado, Universidade Federal Fluminense]

DOI:<http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2018.m.88152545791>

[2018 Dissertação Cristiana Garcez dos Santos Seixas.pdf \(uff.br\)](#)

Kirinus, G. (2011). *Synthomas de poesia na infância*. Paulinas.

Lajolo, M. (1993). *Literatura: leitores e leitura*. Moderna.

Manguel, A. (1997). *Uma história de leitura*. Companhia das letras.

Mello, R. (2000). *A flor do lado de lá*. Global

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rocco.

Cruz, A. D. A. (2018). *Biblioterapia palavra prenhe de possibilidade: descortinando discursos no contexto da deficiência visual*. João Pessoa.<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22123/1/ADAC17022022.pdf>

Petit, M.(2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. (1ªed.) Michèle Petit; Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. Editora 34.

Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. 1ª ed. Michèle Petit; Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34.

Queirós, B. C. e Abreu, J.(Coord.) (2012). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ouaknin, M. A. (1996). *Biblioterapia*. São Paulo: Edições Loyola.

Parr, T. (2017). *Tudo bem ser diferente*. Panda Books.

Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>

Rios, R. (2007). *O Monstro Monstruoso da caverna cavernosa*. DCL.

Roberto, M. A. da R., Santiago, G. da S., Ferreira, G. G. (2020). *A leitura na Educação Infantil: uma prática plural*. *Revista Educação Pública*, v. 20, (nº 40), 20 de outubro de 2020. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/a-leitura-na-educacao-infantil-uma-pratica-plural>

Rocha, Ruth. (1996). *A história do livro*. (2ª ed.) Melhoramentos.

Rocha, Ruth. (1996). *O livro da escrita*. (2ª ed.) Melhoramentos.

Rocha, Ruth. (1996). *O livro do papel*. (2ª ed.) Melhoramentos.

Rodrigues, Marilu. (2021). *O que eu faço com esse buraco*. Cortez.

Rosa, Sonia. (2011). *O menino Nito: então, homem chora ou não?* (4. ed.)

Pallas

Saint-Exupéry, A. de. (2014). *O pequeno príncipe*. (50. ed.) Agir.

Seitz, E. M. (2006). *Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas*. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 11, (n. 1) p. 155-170. <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/452/567>

Seixas, Cristiana. (2014). *Vivências em Biblioterapia: práticas do cuidado através da biblioterapia*. Edição do autor.

Silva, Carla Sousa da. (2017). *Biblioterapia no Brasil e na Polônia : distâncias e aproximação a partir da literatura científica*. [Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179007/348753.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva, Amanda Barbosa Nogueira da.(2013). *Biblioterapia, a cura da alma pela leitura: um estudo acerca de sua aplicação, benefícios e atuação do bibliotecário* – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/215/1/TCC%20Amanda%20Barbosa%20Nogueira%20da%20Silva.pdf>

Bueno, S. B; Caldin, C. F. (2002). *A aplicação da Biblioterapia em crianças enfermas*. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, (n. 2), p. 157-170.<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/372/445>

Stephen, Michael King. (2004). *Ana, Guto e o Gato Dançarino*. Brinque-Book

Tripp, David.(2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Universidade de Murdoch, Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>

Lucas, E. R. de O., Caldin, C. F.; Silva, P. V. P. da. (2006). *Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso*.
<https://doi.org/10.1590/S1413-99362006000300008>
<https://www.scielo.br/j/pci/a/bHbjc6YTjmRC3Sq3StWRw8m/?lang=pt>

Yamada, K.(2018). *O que você faz com uma oportunidade?* (1ª ed.) Vooinho.

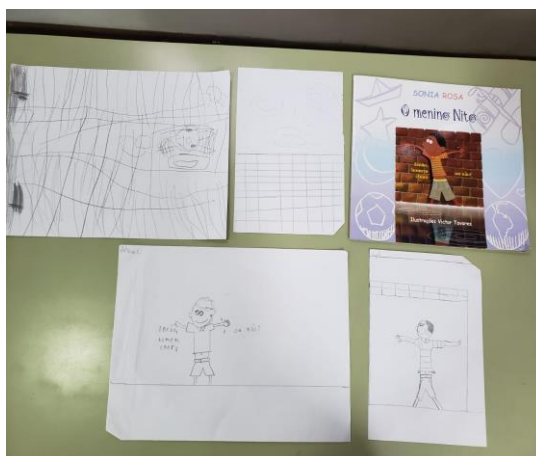
Yamada, K.(2017). *O que você faz com um problema?* (1ª ed.) Vooinho.

Yousafzai, M.(2018). *Malala e seu lápis mágico*. (1ªed.) Companhia das Letrinhas

Warnes, T. (2022). *Perigoso*. Ciranda Cultural.

ANEXO

Rodas de leitura na Escola Castelinho Encantando



Depoimento de Bárbara Barzola Barros - avó do estudante Angel.

Livro - Perigoso!
no dia da leitura deste livro meu neto não quis se colocar, fingendo apontar mentes, mas, no desenrolar acabou desenhando o jacaré.
Crescendo em casa, pergunto o porque ele desenhava o animal e ele disse que se sentia como ele.
Na Escola, sofria bullying dos colegas por ser grande e estar acima do peso mas, ele disse que ao entrar a leitura, não precisa se preocupar com o que falavam dele, pois, nem

todo mundo é igual e era só respeitar o jeito do outro...
Mesmo dizendo isso, senti que esse sentimento o incomodava - onde nos levou a prestar mais atenção no seu comportamento e suas queixas.

A PRESENÇA DE GÊNEROS LITERÁRIOS NAS COLEÇÕES APROVADAS DO PNLD 2023

Fernando Rodrigues de Oliveira, Doutor, Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP; São Paulo, Brasil. fernando.oliveira13@unifesp.br

Luciana Ferreira Leal, Doutora, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR; Paranavaí, Brasil. luciana.leal@unespar.edu.br

Não são as palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2002, p. 95)

Um livro

É uma beleza,

É uma caixa mágica

Só de surpresas!

Um Livro

parece mudo...

Mas nele a gente

descobre tudo!

Um livro tem asas,

longas e leves...

que de repente,

levam a gente,

longe, longe...

Um livro

é parque de diversões:

cheios de sonhos coloridos,

cheio de doces sortidos,

cheio de luzes e balões...

Um livro...

É uma floresta

com folhas e flores

e bichos e cores,

é mesmo uma festa!

Um navio pirata no mar,

um foguete perdido no ar,

é amigo é companheiro!

Elias José (2009, p. 5).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto pretende discutir a presença de gêneros literários nas coleções aprovadas do PNLD 2023 - Ensino Fundamental I, sendo elas A conquista (FTD), Ápis (Ática), Aprender juntos (SM), Bem-me-quer (Brasil), Da escola para o mundo (Scipione), Desafio (Moderna), Entre laços (FTD), Mundo de explorações (Moderna) e Pitanguá mais (Moderna). Tem-se como objetivo perscrutar a coletânea de gêneros discursivos da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, volumes 4 e 5, em três esferas: literária, tradição oral e entretenimento. Para tanto, o texto discutirá a proposição dos gêneros na BNCC e para Mikhail Bakhtin, contextualizando o livro didático e apresentando as coleções com o intuito de exibir e analisar a frequência e a distribuição dos gêneros ao longo do *corpus*.

Os gêneros na BNCC e os gêneros para Mikhail Bakhtin

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os aprendizados fundamentais durante todo o curso do estudante, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de um instrumento que direciona o desenvolvimento dos currículos escolares, servindo como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação dos estudantes.

A literatura é contemplada, principalmente, na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. E no Ensino Fundamental, considera-se a formação do leitor-fruidor:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 65).

Almeja-se que o estudante do Ensino fundamental desenvolva interesse pelas obras e aceite textos diferentes, clássicos **e provocadores**, havendo a progressão da leitura e o alargamento do repertório do estudante.

A BNCC entende que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. Nesse sentido, segundo este documento norteador, é importante circular em sala de aula desde HQs e receitas a e-mails, blogs, podcast, memes, vlogs e outros formatos típicos da cultura jovem atual.

Para a BNCC, a literatura deve abranger a formação de leitores que sejam capazes de fruir a esteticidade do texto, compreendendo os vários sentidos dos textos e dialogando com os mesmos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Em se tratando dos gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, a BNCC propõe a seguinte estrutura:

[...] nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BRASIL, 2018, p. 93).

Para além da BNCC, e de acordo com Mikhail Bakhtin (2003), entende-se que existe um número ilimitado de gêneros, que variam em função da época, da cultura e dos propósitos comunicativos. Eles são caracterizados pelo conteúdo temático e pela forma de composição.

A linguagem é o aspecto central em todas as atividades humanas e a noção de gênero refere-se a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas. Na teoria dos gêneros, a linguagem deve ser entendida como instrumento de comunicação e construção cognitiva, uma vez que o texto materializa escrita ou verbalmente um discurso (DISCURSO = TEXTO + CONTEXTO). Para

falar ou escrever, está-se sempre dentro de um gênero, por isso quanto maior o domínio de diferentes gêneros melhor o poder de comunicação.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros pressupõe diversificar a escrita e a leitura, criando situações autênticas de comunicação, dominar o gênero que ajude o aluno a materializar da melhor forma os seus discursos, colocar os alunos em situações de comunicação real que tenham sentido para eles, perceber que comunicação deve sempre considerar o contexto na qual se aplica e considerar a quem se dirige a produção, seu suporte e sua veiculação.

As tipologias textuais são os tipos de textos criados em determinados contextos e que vão depender da intenção e necessidade de comunicação das pessoas. As tipologias textuais caracterizam-se em narração, descrição, dissertação, uma vez que os domínios sociais de comunicação estão associados ao narrar, relatar, argumentar, expor e instruir.

Cada situação de comunicação, oral ou escrita, exige uma linguagem própria: sabe-se que ao falar com uma autoridade, por exemplo, não se comunica da mesma forma que se faz quando se fala com os familiares. Essas formas de linguagem características de cada situação de comunicação são chamadas de gêneros de texto.

O conhecimento sobre o gênero é um dos conhecimentos prévios importantes. Se se conhece o gênero, pode-se prever que aspectos relativos ao conteúdo temático, à forma composicional e ao estilo (na relação com as condições de produção) que orientam a leitura e ajuda a levantar hipóteses.

Os textos do jornal, por exemplo, são classificados em quatro tipologias; informativo, opinativo, interpretativo e diversional, obedecendo a três funções comunicativas (informar, orientar e divertir). O opinativo é formado por textos que objetivam orientar, subdividindo-se nas

seguintes categorias: editorial, artigo, crônica, charge e resenha. Porém, essa função comunicativa não é o único componente que caracteriza um gênero discursivo, já que seus propósitos enunciativos também dependem das condições de sua produção e circulação.

Existe um número ilimitado de gêneros, que variam em função da época, da cultura e dos propósitos comunicativos. Eles são caracterizados pelo conteúdo temático e pela forma de composição.

Para Mikhail Bakhtin (2003), o propósito comunicativo se efetiva pela seleção de um gênero textual. Para ele, essa escolha não se dá de modo aleatório, mas sim por meio das especificidades de um dado campo discursivo, ou seja, circulando por determinado espaço simbólico caracterizado por um conjunto de marcas que singularizam o uso da linguagem, o falante passa a utilizar essas mesmas marcas para se fazer entender.

Para Bakhtin (2003), pela interação entre, no mínimo, dois sujeitos, produz-se uma materialidade linguística (oral, escrita, imagética etc.) que é o texto. Os textos, portanto, são o resultado concreto das interações. Cada texto produzido é orientado pela finalidade discursiva dos interlocutores, pela esfera de atividade humana a que se vincula e pelo contexto mais imediato da interação (participantes, idade, local etc.), bem como pelos aspectos contextuais sociais, históricos e culturais mais amplos. Essa orientação se relaciona ao gênero discursivo que organiza as interações.

O contexto do livro didático

O livro didático auxilia a orientar o planejamento do educador, sugerindo direções e sequências para a aprendizagem. Tendo o livro didático como ponto de apoio, o professor tem mais liberdade para inovar nas estratégias de ensino, uma vez que ele terá mais tempo para elaborá-las. Os livros didáticos são importantes ferramentas

educacionais, uma vez que ajuda os professores na condução do projeto pedagógico e dão suporte para os alunos no acompanhamento dos conteúdos.

O livro didático é o instrumento que faz parte do contexto educacional do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Porém, apenas os poderosos tinham acesso a ele. O destaque do livro didático no contexto educacional brasileiro acontece a partir do acordo MEC-USAID estabelecido em 1966 (SILVA, 1998), uma vez que preconizava a edição de livros didáticos em grande escala para atender a demanda escolar (WITZEL, 2002).

Nas décadas de 1970 e 1980, os livros didáticos assumiram um papel muito importante à prática pedagógica no sistema educacional brasileiro. Nos anos 90, ocorreu uma série de reformas educacionais que visavam principalmente sensibilizar os educadores quanto à responsabilidade e necessidade de alterações nos conteúdos e metodologias de ensino. (MORTIMER, 1988).

Em 1985, com o objetivo de assegurar a qualidade dos livros didáticos a serem adotados principalmente pelas escolas públicas, foi criado o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) pelo governo federal, que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país, baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

O PNLD foi aprimorado em 1995, com a avaliação anterior do conteúdo pedagógico e a criação do Guia de Livros Didáticos, que compreende a resenha de cada livro selecionado, possibilitando com que o professor selecione o que é mais adequado ao seu contexto.

Por meio do PNLD, o Ministério da Educação (MEC) reserva um investimento anual de aproximadamente R\$1,9 bilhão para produção e

distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública. De acordo com o Fundo Nacional da Educação (FNDE), cerca de 150 milhões de livros didáticos circulam por mais de 140 mil escolas do Brasil, a cada ano.

Para muitos educadores, o livro didático é a única ferramenta de ensino. Mesmo concordando que o livro didático tem caráter pedagógico e deve complementar os livros literários utilizados nas escolas para a formação de leitores, em escolas com menos acervo de livros literários e com deficitário acesso à internet, o livro didático é muitas vezes a única alternativa para os professores auxiliarem seus alunos do processo de aprendizagem e de formação dos leitores.

Para muitos estudantes, o gosto pela leitura começa com os livros didáticos, onde os estudantes são introduzidos na história, ou no fragmento dela, para depois ter a curiosidade e oportunidade de conhecer o texto integral ou o suporte original do texto apresentado pelo livro didático.

Coleções aprovadas no PNLD 2023: A conquista (FTD), Ápis (Ática), Aprender juntos (SM), Bem-me-quer (Brasil), Da escola para o mundo (Scipione), Desafio (Moderna), Entre laços (FTD), Mundo de explorações (Moderna), Pitanguá mais (Moderna) – uma apresentação

A coleção de livros “A conquista” de Língua Portuguesa da editora FTD é constituída por cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em oito unidades, com capítulos que apresentam um gênero textual em foco, sempre articulado com outros gêneros textuais. As unidades apresentam, inicialmente, uma imagem, com o objetivo de desencadear uma conversa em sala de aula e, “são apresentados textos diversos e que circulam em diferentes esferas da atividade humana, como a literária, a cotidiana, a jornalística etc. Ao longo de cada unidade, busca-se estabelecer relações entre o gênero textual escolhido e outros que com ele dialogam”. (CARPANEDA,

2021, p. V, v.4), ou seja, segundo os autores, buscou-se apresentar uma seleção textual diversificada (em conteúdo, gênero, autoria, esfera de circulação, finalidade) que propicie aos alunos o contato com os textos que efetivamente circulam na sociedade.

A coleção de livros “Ápis” de Língua Portuguesa da editora Ática é formada por cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em oito unidades, com capítulos organizados em unidades didáticas, cujo princípio é o gênero. Nesta perspectiva, a coleção consegue realizar um trabalho articulado com as atividades de leitura, produção textual e análise linguística. A coleção também prioriza o trabalho a partir dos gêneros textuais, e enfatiza o trabalho com diferentes estratégias cognitivas para a leitura e focaliza as propriedades textuais e discursivas. O destaque da coleção refere-se ao trabalho articulado aos eixos de leitura e produção textual.

A coleção de livros “Aprender juntos” de Língua Portuguesa da editora SM é organizada em cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em oito capítulos. A coleção “Aprender juntos” adota a metodologia de aprendizagem como processo de interação. Na coleção, a aprendizagem da língua é proposta como mais do que o conhecimento de um código escrito ou falado. É, sobretudo, desenvolver no aluno a habilidade de se colocar no mundo por meio do diálogo com o outro, de produzir o seu próprio texto e colaborar para reconstruir o texto do outro.

A coleção de livros “Bem-me-quer” de Língua Portuguesa da editora Brasil é constituída de cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em oito unidades. Os volumes estão divididos por unidades baseadas nos eixos da BNCC. Nos volumes 4 e 5, os maiores destaques estão nos estudos da língua e da escrita, realizado por meio de propostas contextualizadas de leitura, escrita e oralidade. Há seções específicas para o aprendizado da Língua

Portuguesa, como por exemplo Leitura – Dois textos para serem trabalhados em silêncio, em voz alta ou de maneira compartilhada; Estudo do Texto – Questões relacionadas com a língua e a linguagem, focadas em compreensão; Estudo da Escrita – Foco no reconhecimento da ortografia; Estudo da Língua – Estudo das classes gramaticais, da organização sintática e dos mecanismos de coesão; Oralidade – Momento em que os estudantes se expõem publicamente ao apresentar um gênero oral; Produção de Texto – Elaboração de um texto escrito, baseado nos gêneros estudados na unidade e Palavras e Sentidos – Desenvolvimento do vocabulário.

A coleção de livros “Da escola para o mundo” de Língua Portuguesa da editora Scipione é formada por cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em cinco unidades. Na coleção, as atividades de leitura e de produção de textos organizam-se, na maioria das vezes, em torno de gêneros textuais, objetivando com que os estudantes observem os gêneros textuais conforme a atividade sociodiscursiva a que se integram. Há uma seção, intitulada “Leitura” que está organizada com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos verbais e multimodais. “O trabalho é feito com diferentes gêneros textuais e procura contemplar a leitura de textos que circulam em diferentes esferas comunicativas” (SILVESTRE, 2021, p. 26, v. 4). Segundo a coleção, há o trabalho de leitura e de produção textual apoiado na concepção de gêneros textuais como suportes e modelos relativamente estáveis de enunciados.

A coleção de livros “Desafio” da editora Moderna é organizada em cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, os quais estão organizados em nove unidades. Esta coleção tem como objetivo formar leitores e escritores competentes e capazes de compreender e utilizar estratégias e recursos para lidar com os desafios do dia a dia no que se refere ao uso eficaz da língua em suas práticas realizadas em diferentes circunstâncias sociais: compreensão e produção de textos verbais e não

verbais, assim como a formulação de ideias, opiniões e argumentos com clareza, precisão, adequação e autonomia: “A escolha criteriosa de obras e o incentivo à leitura garantem aos estudantes a possibilidade de ampliar o repertório sobre diversos assuntos, além de propiciar o contato com diferentes gêneros textuais, autores, épocas e estilos” (VAIANO, 2021, p. 330, v. 4). Nas seções “Para ler” e “Para ler mais” são apresentados e explorados textos diversos. O texto introdutório da coleção considera que a seleção dos textos foi orientada pelos gêneros indicados na BNCC, acrescentando que a escolha dos textos literários foi pautada na preocupação de despertar nos estudantes o encantamento pela leitura literária e também na busca de mostrar o uso de diferentes recursos da criação literária na construção de sentidos. (VAIANO, 2021, p. 23, v. 4)

A coleção de livros “Entre laços” da editora FTD é constituída de cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Cada livro está estruturado em oito unidades – com exceção do 1º. ano, que contém nove unidades. Cada unidade é organizada em dois capítulos, compostos de seções variadas que trabalham diferentes aspectos da língua. A diversidade de textos presente na coleção prioriza práticas de leitura de textos verbais, não verbais e multimodais que exigem a localização de informações explícitas e implícitas, bem como a inferência dos sentidos de palavras e expressões. Tais práticas “requerem que os alunos entendam a finalidade dos textos em estudo, observem as situações de comunicação e de interação em que esses textos circulam, estabeleçam comparações entre gêneros textuais e suas relações com outras áreas do conhecimento” (PRADO; HULLE, 2021, p. XX, v. 4). No início de cada unidade, a seção “Introdução à unidade” apresenta um panorama dos gêneros textuais principais que serão trabalhados. Os textos literários orais e escritos e as sugestões de leitura de obras literárias são apresentadas no box “Fique Ligado!”

A coleção de livros “Mundo de explorações” da editora Moderna é constituída de cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Esta coleção está organizada a partir da metodologia ativa denominada trilha de aprendizagem, um conjunto sistemático e integrado de ações com foco no desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. São 8 trilhas por volume e em cada trilha de aprendizagem, diferentes gêneros e campos de atuação são colocados em diálogo. Há gêneros de foco, que são explorados em seus elementos composicionais, estilísticos e temáticos em leitura, na análise linguística/semiótica e há outros gêneros que são apresentados paralelamente, pois participam da prática de linguagem mobilizada. A obra considera que propõe várias práticas de linguagem integradas, “buscando proporcionar uma aprendizagem que envolva uma compreensão responsiva, ou seja, uma resposta, uma ação diante da mobilização de diferentes gêneros discursivos, textos e situações concretas em que a produção textual deve ocorrer, isto é, criar experiências reais de aprendizagem, envolvendo o mundo da cultura, articulado aos princípios biológicos que envolvem o desenvolvimento humano” (ROCHA; FRANCISCO; AMÂNCIO, 2021, p. 8, v. 5). Há uma acolhida inicial aos estudantes, em Boas-vindas, explorando sempre um texto literário.

A coleção de livros “Pitangá mais” da editora Moderna é organizada por cinco volumes, destinados ao ensino de Língua Portuguesa, sendo os livros de 2º. a 5º. anos subdivididos em oito unidades. As seções e as atividades apresentam textos, imagens, quadros e outros recursos que visam favorecer a compreensão dos assuntos estudados e instigar o desenvolvimento de um olhar crítico para os temas e conteúdos. A seção “Leitura” apresenta textos de gêneros variados para leitura e interpretação oral e escrita. É dividida em: Antes da leitura, subseção que traz algumas atividades com o objetivo de desenvolver com os alunos algumas estratégias de leitura; Leitura, em que há a

apresentação do texto para leitura; e Estudo do texto, com atividades de interpretação textual, que podem retomar o levantamento de hipóteses realizado antes da leitura, propor a localização de informações e de características do gênero, a inferência textual, a compreensão global do texto, a interpretação das imagens, etc.

Quadro 1. Aspectos dos livros didáticos de 4º e 5º anos, Coleções: A conquista (FTD), Ápis (Ática), Aprender juntos (SM), Bem-me-quer (Brasil), Da escola para o mundo (Scipione), Desafio (Moderna), Entre laços (FTD), Mundo de explorações (Moderna), Pitanguá mais (Moderna)

| Coleção | Páginas LE | Páginas MP | Unidades/Capítulos/ Trilhas | Seções |
|------------------------------|-------------------|-------------------|--|---------------|
| A conquista (FTD) 4º. ano | 304 | 356 | 8 unidades | 2 seções |
| A conquista (FTD) 5º. ano | 304 | 356 | 8 unidades | 2 seções |
| Ápis (Ática) 4º. ano | 304 | 368 | 8 unidades | 11 seções |
| Ápis (Ática) 5º. ano | 304 | 368 | 8 unidades | 11 seções |
| Aprender juntos (SM) 4º. ano | 295 | 346 | 8 capítulos | 8 a 11 seções |
| Aprender juntos (SM) 5º. ano | 280 | 330 | 8 capítulos | 8 a 11 seções |
| Bem-me-quer (Brasil) 4º. | 288 | 336 | 8 unidades | 6 a 8 seções |

| | | | | |
|---|-----|-----|---------------------------|--------------|
| ano | | | | |
| Bem-me-quer (Brasil) 5°. ano | 288 | 336 | 8 unidades | 6 a 8 seções |
| Da escola para o mundo (Scipione) 4°. ano | 288 | 352 | 4 unidades e 8 capítulos | 12 seções |
| Da escola para o mundo (Scipione) 5°. ano | 280 | 344 | 4 unidades e 8 capítulos | 12 seções |
| Desafio (Moderna) 4°. ano | 296 | 338 | 9 unidades | 11 seções |
| Desafio (Moderna) 5°. ano | 304 | 346 | 9 unidades | 11 seções |
| Entre laços (FTD) 4°. ano | 288 | 354 | 8 unidades e 16 capítulos | 3 a 7 seções |
| Entre laços (FTD) 5°. ano | 304 | 370 | 8 unidades e 16 capítulos | 3 a 7 seções |
| Mundo de explorações (Moderna) 4°. ano | 304 | 370 | 8 trilhas | 6 seções |
| Mundo de explorações (Moderna) 5°. ano | 304 | 370 | 8 trilhas | 6 seções |

| | | | | |
|---------------------------------|-----|-----|------------|--------------|
| Pitanguá mais (Moderna) 4º. ano | 303 | 352 | 8 unidades | 6 a 7 seções |
| Pitanguá mais (Moderna) 5º. ano | 304 | 352 | 8 unidades | 6 a 7 seções |

As nove coleções analisadas aqui possuem cinco volumes, sendo cada volume correspondente a um dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este texto, utiliza-se o “Manual do professor”, que contém o livro do aluno acrescido de respostas e orientações para o docente, abarcando as concepções teórico-metodológicas da obra.

Em todas as coleções, a primeira parte do volume contém as concepções teóricas e didáticas da coleção, as competências e habilidades da BNCC e as informações bibliográficas. Já a segunda parte reproduz as propostas contidas no livro do aluno, emoldurado por uma margem em formato de “U” na qual há informações complementares, explicações acerca das atividades e outras orientações, bem como as respostas das atividades.

As coleções se adequam aos parâmetros publicados no Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2023.

A frequência e distribuição dos gêneros ao longo do *corpus*

Os gráficos abaixo apresentam a distribuição dos gêneros no *corpus*, possibilitando a visualização daqueles que são privilegiados e daqueles que são marginalizados no recorte (volumes 4 e 5) escolhido das nove coleções aprovadas para o PNLD 2023. Nota-se que dois dos gêneros mais frequentes são da esfera literária: o conto, com 135 exemplares, e o poema, com 194 exemplares. Todavia, o segundo gênero mais

recorrente é da esfera do entretenimento: a tirinha, com 153 exemplares.

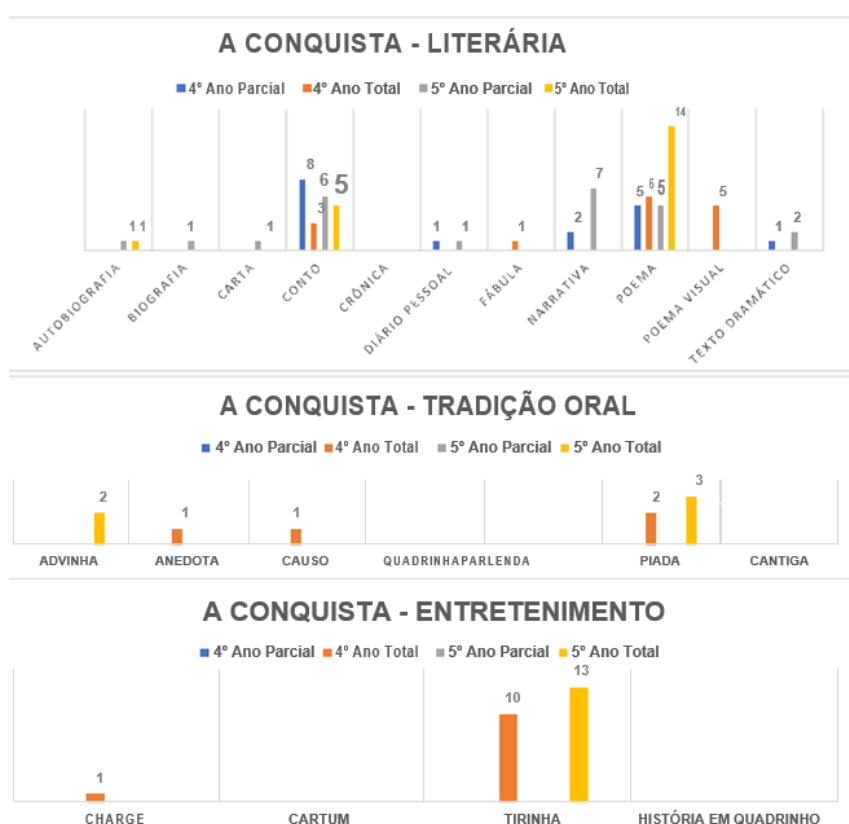


Gráfico 1. Coleção A conquista - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

Dos 76 textos literários apresentados na coleção A Conquista, da editora FTD, volumes 4 e 5, 35 são apresentados de modo integral, enquanto os 41 restantes são fragmentos de texto. Em se tratando dos gêneros textuais, são apresentados aos alunos autobiografia (2), biografia (1), conto (22), diário pessoal (2), fábula (1), narrativa (9),

poema (30), poema visual (5) e texto dramático (3). No que se refere às esferas Tradição oral e Entretenimento, todos os textos são apresentados integralmente, sendo adivinha (2), anedota (1), causo (1), piada (1), charge (1) e tirinha (23).

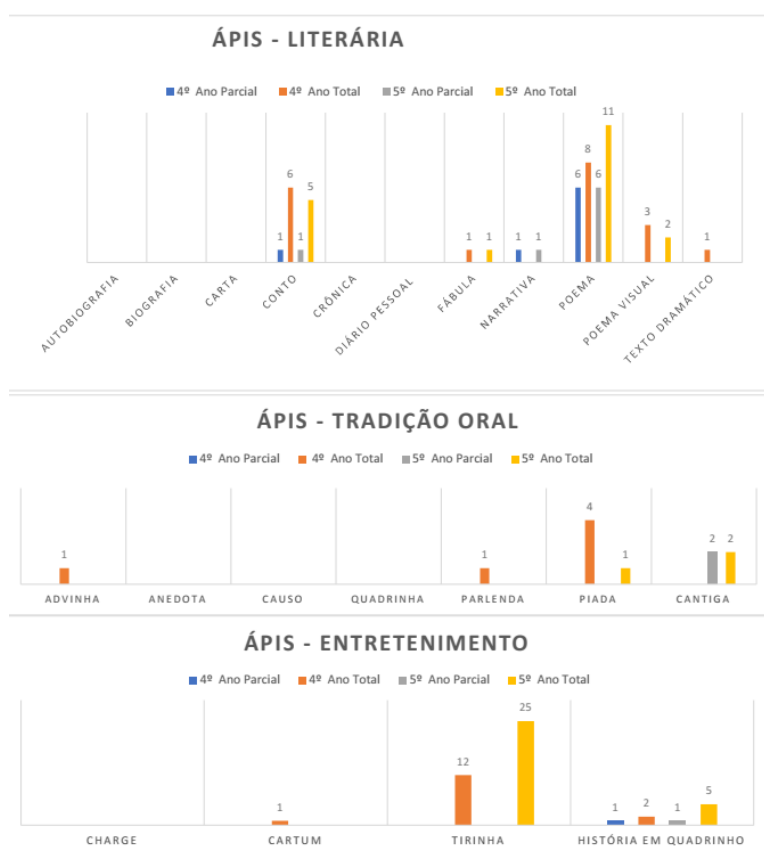


Gráfico 2. Coleção Ápis - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

A coleção Ápis, da editora Ática, volumes 4 e 5, apresenta 54 textos literários, 38 são apresentados integralmente e 16 são fragmentos de textos, dentre eles conto (13), fábula (2), narrativa (2), poema (31), poema visual (5) e texto dramático (1). No que concerne à esfera

Tradição oral, dos 10 textos apresentados, 2 são fragmentos de textos e 8 são integrais. Já no que diz respeito à esfera Entretenimento, dos 47 textos apresentados, apenas dois são parciais, os 45 restantes são apresentados integralmente. Quanto aos gêneros textuais das esferas Tradição oral e Entretenimento, destaca-se parlenda (1), piada (5), cantiga (4), cartum (1), tirinha (37) e história em quadrinho (10).

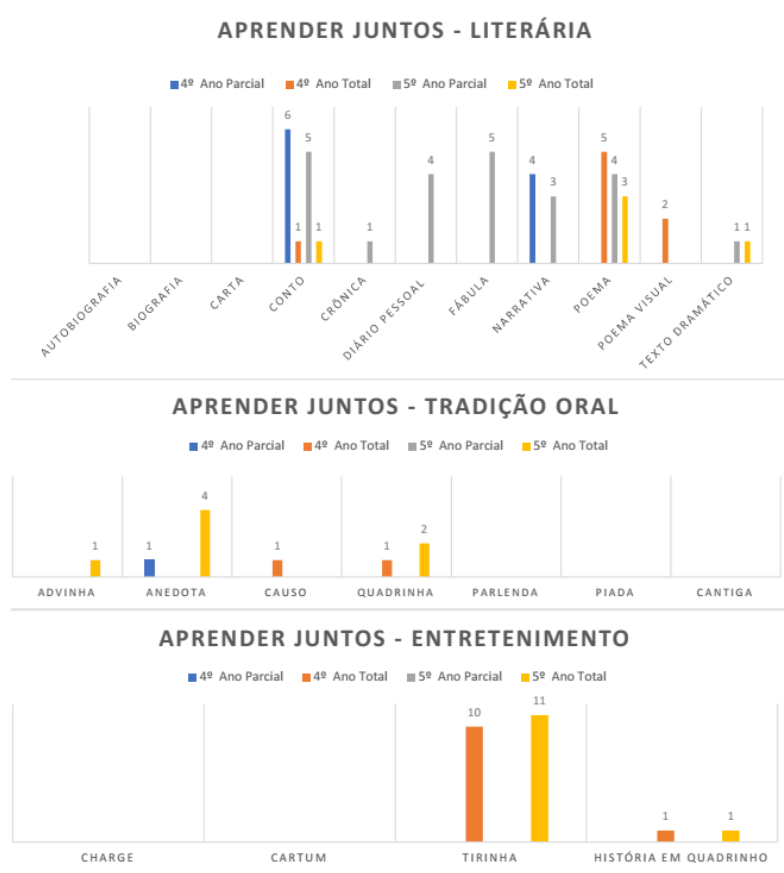


Gráfico 3. Coleção Aprender juntos - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

Dos 46 textos literários, da Coleção Aprender juntos, da editora SM, volumes 4 e 5, apenas 13 são apresentados integralmente e os 33

restantes são fragmentos de textos, dentre eles conto (13), crônica (1), diário pessoal (4), fábula (5), narrativa (7), poema (12), poema visual (2) e texto dramático (2). Em relação à esfera Tradição oral, dos 10 textos apresentados, apenas 1 é fragmento de texto e os demais (9) são integrais e no que diz respeito à esfera Entretenimento, os 23 textos veiculados são apresentados integralmente. Quanto aos gêneros textuais das esferas Tradição oral e Entretenimento, destacam-se adivinha (1), anedota (5), caso (1), quadrinha (3), tirinha (21) e história em quadrinho (2).

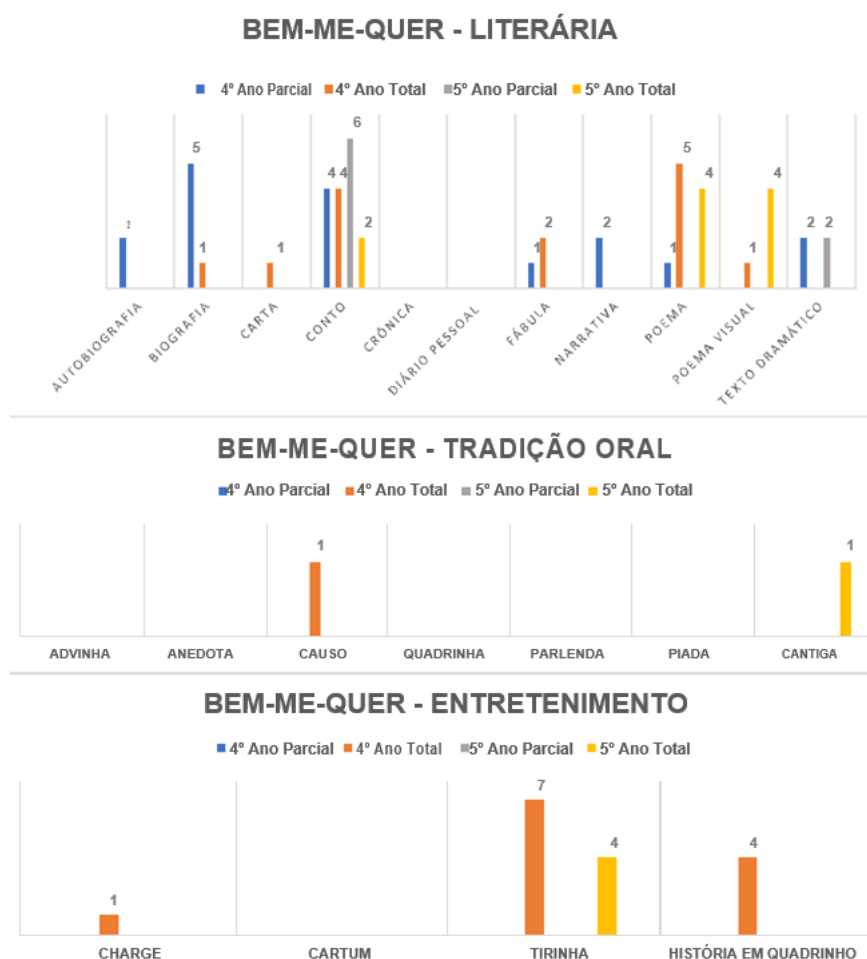


Gráfico 4. Coleção Bem-me-quer - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

A coleção Bem-me-quer, da editora Brasil, volumes 4 e 5, apresenta 49 textos literários, 24 são apresentados integralmente e 25 são

fragmentos de textos, sendo eles autobiografia (2), biografia (6), carta (1), conto (16), fábula (3), narrativa (2), poema (10), poema visual (5) e texto dramático (4). São publicados 2 textos da esfera Tradição oral e todos eles são apresentados integralmente, sendo eles: caso (1), cantiga (1), charge (1), tirinha (11) e história em quadrinho (4).

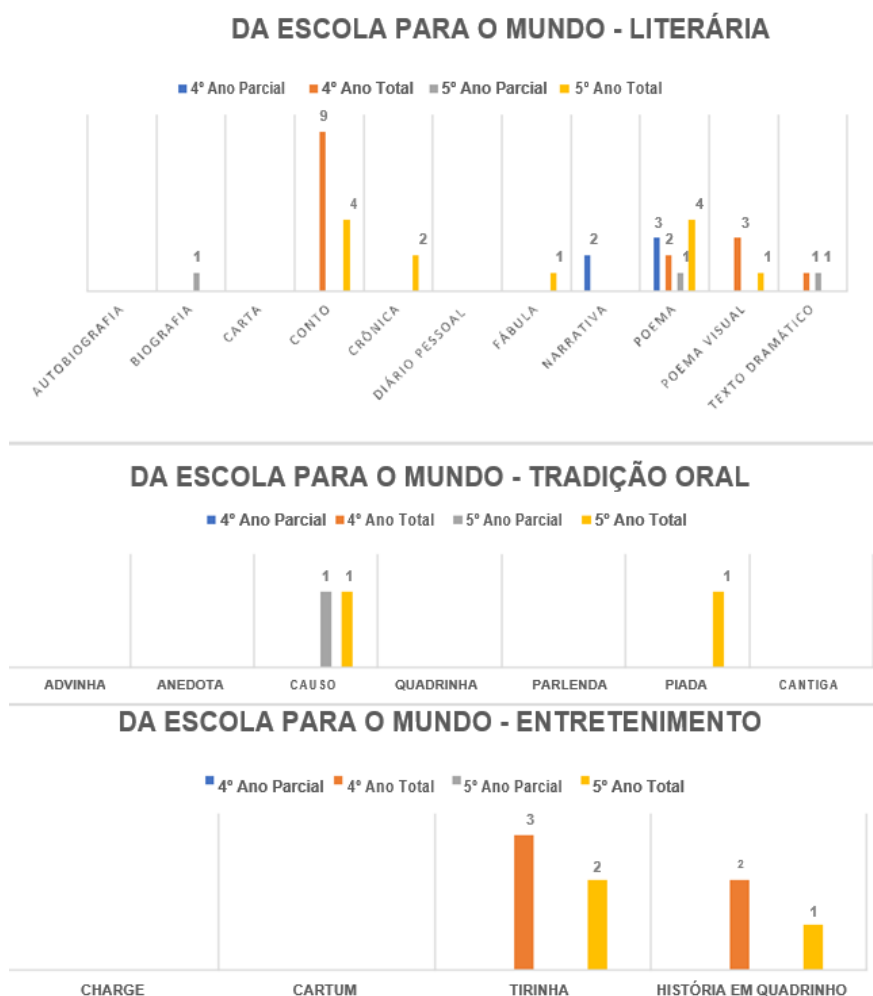


Gráfico 5. Coleção Da escola para o mundo - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

A coleção Da escola para o mundo, da editora Scipione, volumes 4 e 5, apresenta 35 textos literários, 27 são apresentados integralmente e 8 são fragmentos de textos, sendo eles biografia (1), conto (13), crônica (2), fábula (1), narrativa (2), poema (10), poema visual (4), texto dramático (2). No que toca à esfera Tradição oral, dos 3 textos apresentados, 1 é fragmento de texto e 2 são integrais, já em referência à esfera Entretenimento, os 8 textos publicados são apresentados integralmente. Quanto aos gêneros textuais das esferas Tradição oral e Entretenimento destacam-se caso (2), piada (1), tirinha (5) e história em quadrinho (3).

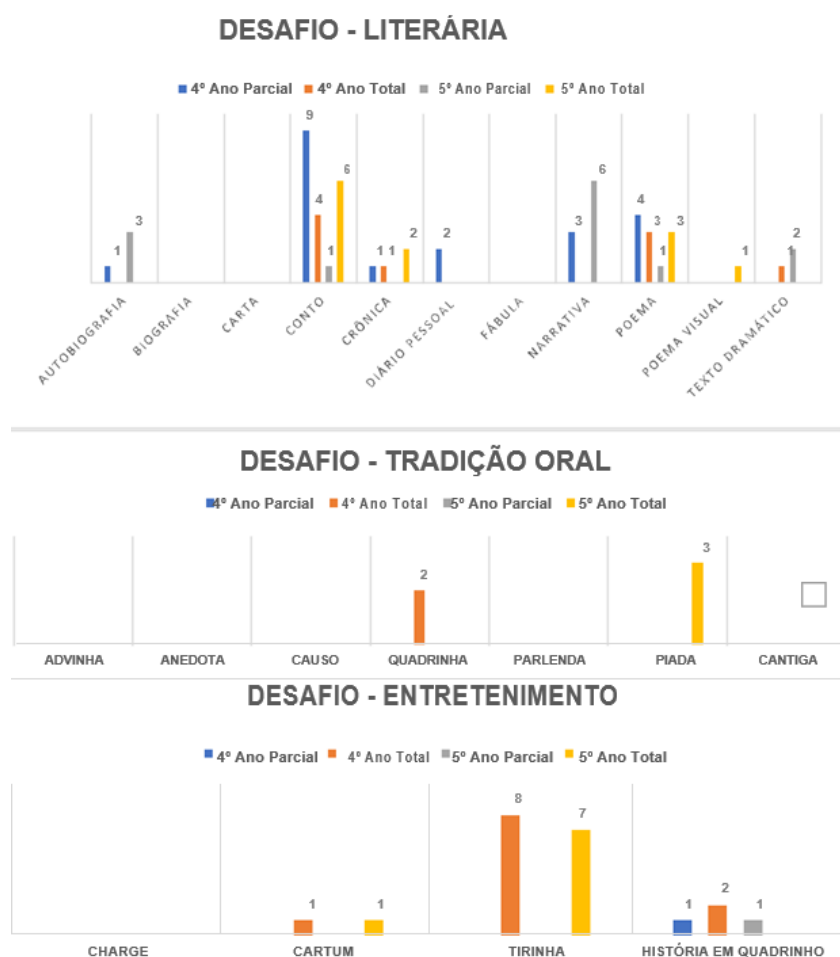
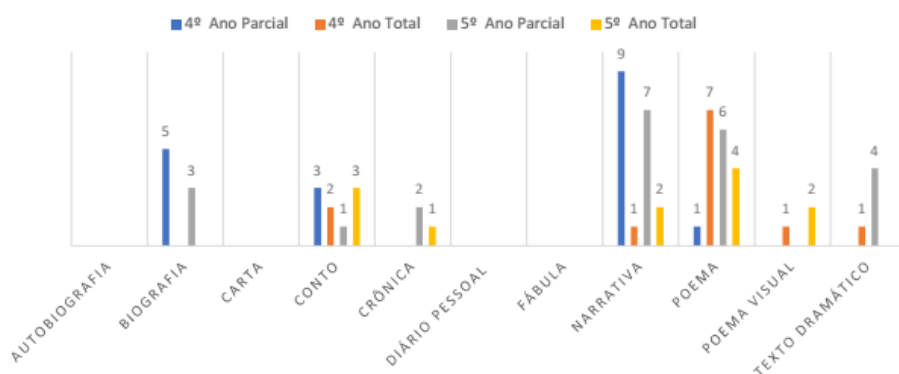


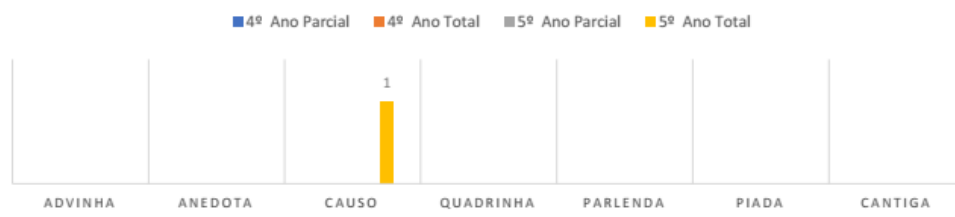
Gráfico 6. Coleção Desafio - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento.

Dos 54 textos literários, da Coleção Desafio, da editora Moderna, volumes 4 e 5, 21 são publicados integralmente e os 33 restantes são fragmentos de textos, sendo eles autobiografia (4), conto (20), crônica (4), diário pessoal (2), narrativa (9), poema (11), poema visual (1) e texto dramático (3). No tocante à esfera Tradição oral, os 5 textos publicados são integrais e sobre a esfera Entretenimento, dos 21 textos veiculados, 19 são apresentados integralmente e 2 parcialmente, sendo eles quadrinha (2), piada (3), cartum (2), tirinha (15) e história em quadrinho (4).

ENTRE LAÇOS - LITERÁRIA



ENTRE LAÇOS - TRADIÇÃO ORAL



ENTRE LAÇOS - ENTRETENIMENTO

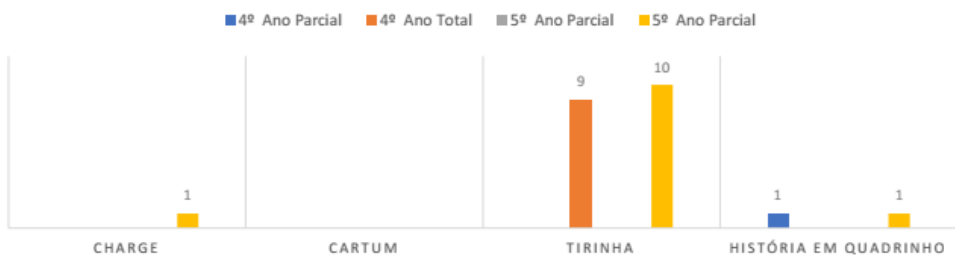


Gráfico 7. Coleção Entre laços - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento

A coleção Entre laços, da editora FTD, volumes 4 e 5, apresenta 65 textos literários, 24 são apresentados integralmente e 41 são fragmentos de textos, sendo eles biografia (8), conto (9), crônica (3), narrativa (19), poema (18), poema visual (3), texto dramático (4). No que concerne à esfera Tradição oral, apenas 1 texto é apresentado e integralmente. Já no que diz respeito à esfera Entretenimento, dos 22 textos apresentados, apenas 1 é publicado parcialmente, os 21 restantes são apresentados integralmente. Quanto aos gêneros textuais das esferas Tradição oral e Entretenimento, destacam-se caso (1), charge (1), tirinha (19) e história em quadrinho (2).



Gráfico 8. Coleção Mundo de explorações - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento

Dos 61 textos literários apresentados na coleção Mundo de explorações, da editora Moderna, volumes 4 e 5, 32 são apresentados de modo integral, enquanto os 29 restantes são fragmentos de texto. Em se tratando dos gêneros textuais, são apresentados aos alunos conto (20), crônica (2), narrativa (7), poema (23), poema visual (5), texto dramático (2). No que se refere às esferas Tradição oral (2) e Entretenimento (26), todos os textos são apresentados integralmente, sendo cantiga (1), piada (1), charge (1), cartum (1), tirinha (19) e história em quadrinho (5).

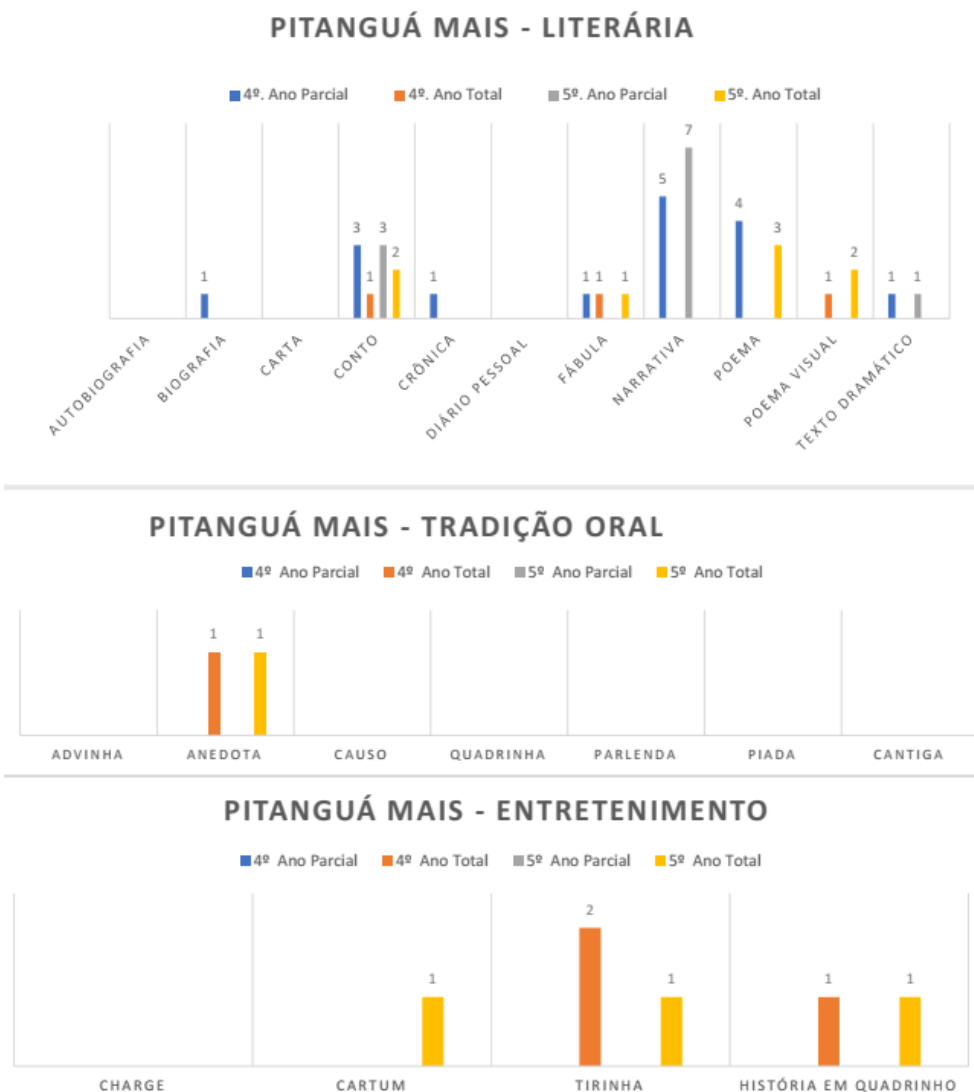


Gráfico 9. Coleção Pitanguá mais - distribuição dos gêneros nas esferas literárias, tradição oral e entretenimento

A coleção Pitanguá mais, da editora Moderna, volumes 4 e 5, apresenta 38 textos literários, apenas 11 são exibidos integralmente e 27 são fragmentos de textos. São eles: biografia (1), conto (9), crônica (1), fábula (3), narrativa (12), poema (7), poema visual (3), texto dramático (1). Relativamente às esferas Tradição oral e Entretenimento, todos os textos divulgados são integrais, sendo 2 da primeira esfera e 6 da segunda: anedota (2), cartum (1), tirinha (3) e história em quadrinho (2).

Coleções aprovadas no PNLD 2023: presenças e ausências

A predominância dos gêneros literários pode ser observada em todas as coleções, a partir da análise do Manual do Professor e do Livro do estudante destinados aos quartos e quintos anos das nove coleções aprovadas para o PNLD 2023. Somente 226 são apresentados de modo integral, enquanto os 253 restantes são fragmentos de texto. Sobre estes fragmentos, grande parte deles é empregada nas coleções em atividades que objetivam ao ensino da gramática, isto é, a literatura funciona como pretexto para o ensino ou análise gramatical.

Do mesmo modo, o gênero tirinha presta-se ao ensino de tópicos gramaticais, sendo sua ocorrência frequente em todas as coleções analisadas.

Nas nove coleções aprovadas no PNLD 2023, o poema e o conto são mais privilegiados, enquanto as crônicas e as fábulas estão marginalizadas. Constata-se ainda o privilégio ao texto dramático, com vinte e quatro exemplares ao longo dos dezoito volumes analisados. Justifica-se esse episódio pelos critérios estabelecidos no PNLD 2023 e orientações da BNCC, nos quais o gênero da dramaturgia está presente.

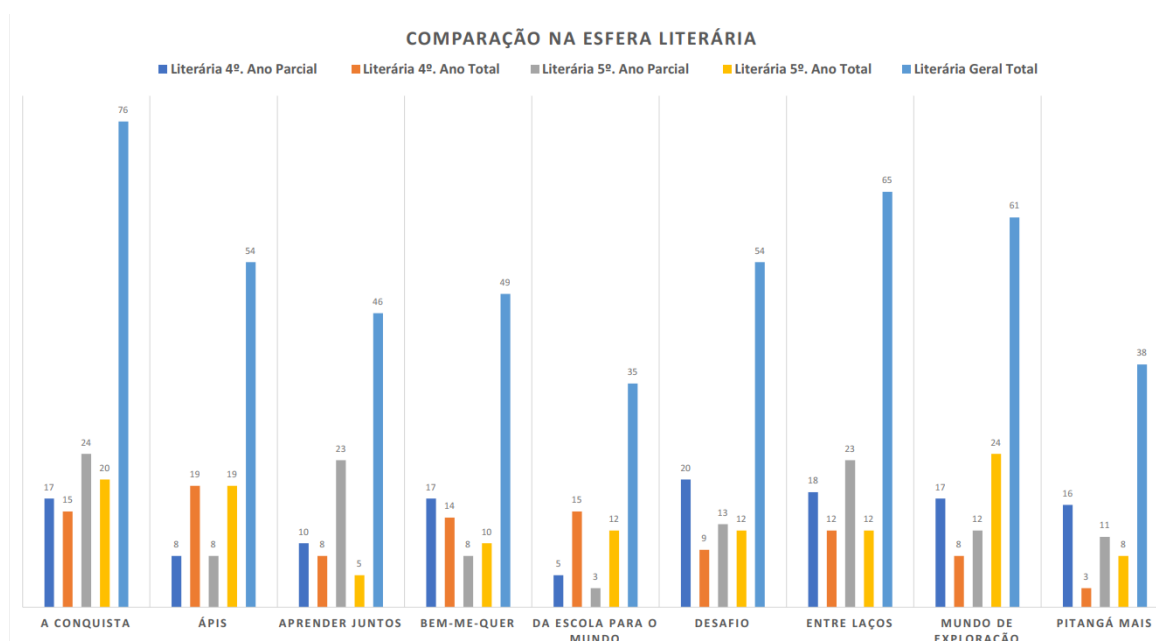


Gráfico 10. As nove coleções comparadas na esfera literária

Como se observa no gráfico acima, as coleções diferem em número de gêneros textuais nas diferentes esferas. Se considerar que, muitas vezes, o único acesso que a criança tem a textos literários acontece por meio do livro didático, julga-se que quanto maior for a diversidade de textos literários ao alcance das crianças, mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, maior a chance de se formar um bom leitor.

Numa escala decrescente, em se tratando de presença textos na esfera Literária tem-se A conquista (FTD), Entre laços (FTD), Mundo de explorações (Moderna), Ápis (Ática), Desafio (Moderna), Bem-me-quer (Brasil), Aprender juntos (SM), Pitanguá mais (Moderna) e Da escola para o mundo (Scipione), apresentando, respectivamente, 76, 65, 61, 54, 54, 49, 46, 38 e 35 textos literários, somando os volumes 4 e 5, textos integrais e parciais.

Evidencia-se o domínio do poema nas nove coleções analisadas. Em muitos casos, a repetição do gênero poema é maior do que o gênero literário que é o foco da unidade. Entre os autores mais frequentes aparece Sérgio Capparelli, Roseana Murray, César Obeid e Ruth Rocha.

A diversidade de gêneros literários contribui para o crescimento cultural e intelectual do pequeno leitor. Por meio deles, a criança terá a oportunidade de conhecer autores e obras que vão além do que é comumente encontrado nos livros didáticos ou mesmo nos principais veículos de comunicação.

A literatura é um objeto estético produzido para fins de apreciação, portanto, acredita-se que o livro didático não deve apenas contribuir para a entrada da criança no universo da leitura, mas também

possibilitar que ela estabeleça uma relação estética com o texto literário por meio da fruição. Para Barbosa, “[...] não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1991, p. 27-28). Nesse sentido, o trabalho com os textos literários presentes no livro didático deve possibilitar ao aluno a compreensão da realidade e a produção de conhecimento.

O contato da criança, no ensino fundamental, com os textos literários se dá, basicamente, por meio dos livros didáticos. E, infelizmente, na maioria dos livros aqui considerados nesse levantamento, a literatura não é oferecida de forma a proporcionar uma experimentação leitora em seu significado mais profundo, visto que não há a constituição de sentidos. Em síntese, não há momento para apreciação estética, para discussão e compreensão, para a subjetividade.

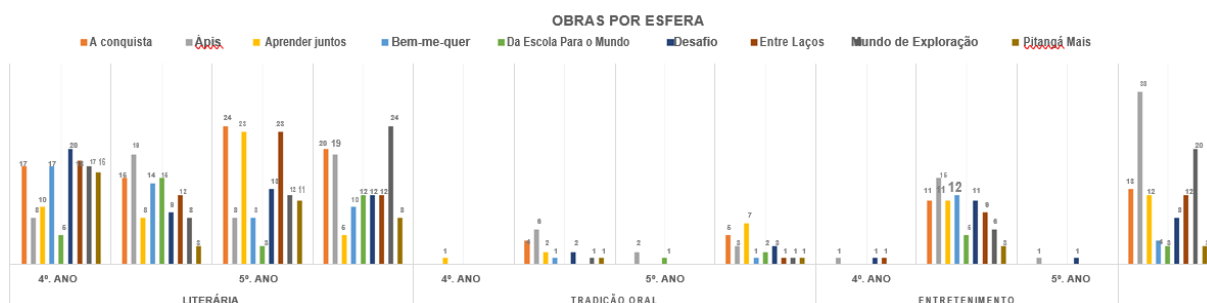


Gráfico 11. As nove coleções comparadas nas esferas literária, tradição oral e entretenimento

Numa ordem decrescente, em relação à presença de textos da esfera da Tradição oral tem-se as coleções A conquista (FTD), Ápis (Ática), Desafio (Moderna), Aprender juntos (SM), Da escola para o mundo (Scipione), Pitaguá mais (Moderna), Mundo de explorações (Moderna), Bem-me-quer (Brasil) e Entre laços (FTD), apresentando, respectivamente, 9, 8,

5, 3, 3, 2, 2.2 e 1 textos tradição oral, somando os volumes 4 e 5, textos completos e fragmentários.

Respeitando a mesma classificação decrescente, no que se refere à presença de textos da esfera Entretenimento, ao unir os volumes 4 e 5 e textos completos e parciais encontram-se as coleções Ápis (Ática), Mundo de explorações (Moderna), A conquista (FTD), Aprender juntos (SM), Entre laços (FTD), Desafio (Moderna), Bem-me-quer (Brasil), Da escola para o mundo (Scipione) e Pitangá mais (Moderna), exibindo nesta ordem 45, 26, 24, 23, 21, 19, 16, 8 e 6 textos dessa esfera.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Este texto visou trazer à tona a quantificação do acervo de gêneros textuais da esfera Literária, Tradição oral e Entretenimento que evidenciam o modo e o tratamento dispensado à formação do leitor literário na coleção de livros didáticos das nove coleções aprovadas no PNLD, nos volumes 4 e 5.

Considera-se importante estudar o papel do livro didático de língua portuguesa como ferramenta facilitadora no desenvolvimento de práticas de leitura e formação de leitor em sala de aula. Conforme Marisa Lajolo (1996, p. 4), “em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável.”

Nas nove coleções abordadas aqui existe pouca contribuição para a formação do leitor de literatura, já que as características do texto literário não são exploradas de forma sistemática. A abordagem do texto literário é tímida na maioria das coleções apresentadas.

Ao longo da análise e descrição dos gêneros nas coleções de Língua Portuguesa, do PNLD 2023, constata-se que, em vez de uma experiência

estética com o texto literário, há a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, frequentemente apresentados como pretexto para atividades interpretativas, gramaticais ou de produção textual. Ao analisar os números que se referem à frequência dos textos literários, pode-se inferir que, mesmo havendo, em alguns casos, uma tentativa de englobar e atender aos recursos estéticos e literários apresentados pelo autor, os protocolos de leitura, prestam-se, na maioria dos casos, a questões que visam somente reconstruir o texto em termos de vocabulário, estrutura e conteúdo temático.

REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Cecília et al (2021). Coleção Bem-me-quer. São Paulo: Brasil, v. 4 e 5.

Bakhtin, Mikhail (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec/ Annablume.

Bakhtin, M (2003). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.

Barbosa, A. M (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.

Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.

Buranello, Cristiane (2021). *Coleção Pitangüá mais*. São Paulo: Moderna, v. 4 e 5.

Carpaneda, Isabela (2021). *Coleção A conquista*. São Paulo: FTD, v. 4 e 5.

José, E. (2009). *Caixa mágica de surpresa*. 18. ed. São Paulo: Paulus.

Lajolo, M. (1996). *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. In: Em Aberto, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

Mortimer. E. F. (1988). *A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário*. Em Aberto, v. 7, n. 40, pp. 25-41.

Prado, Angélica; Hulle, Cristina (2021). *Coleção Entre laços*. São Paulo: FTD, v. 4 e 5

Ribeiro, M. L. (2003). *História da Educação Brasileira: organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.

Rocha, Regina Braz; Francisco, Carla da Silva; Amâncio, Isabel Pereira (2021). *Coleção Mundo de explorações*. São Paulo: Moderna, v. 4 e 5.

Rojo, Roxane (Org.) (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Rojo, Roxane (Org.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola: estudo e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, Cícero de Oliveira, Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira; Abromovick Márcia Cristina (2021). *Coleção Aprender juntos*. São Paulo: SM, v. 4 e 5.

Silva, E. T. (1998). *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Silvestre, Alice (2021). *Coleção Da escola para o mundo*. São Paulo: Scipione, v. 4 e 5.

Trinconi Ana; Bertin Terezinha; Marchezi Vera (2021). *Coleção Ápis*. São Paulo: Ática, v. 4 e 5.

Vaiano, Roberta et al (2021). *Coleção Desafio*. São Paulo. Moderna, v. 4 e 5.

Witzel. G. Z. (2002). *Identidade e Livro Didático: Movimentos Identitários do Professor de Língua Portuguesa*, 181 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2002.

ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL (ECCS)

Sandy Orlando Moré Mir (autor principal). Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular de la Universidad de Cienfuegos «Carlos Rafael Rodríguez»; Cienfuegos, Cuba. sandyeb@nauta.cu, somore@ucf.edu.cu

Mario Alejandro Martínez Méndez, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas; Santa Clara, Cuba; mmmendez@uclv.cu

“Asumir la realidad es experimentar la acuciante necesidad de
cambiarla”.

Mario Benedetti

INTRODUCCIÓN

Los problemas actuales referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles del Sistema Nacional de Educación, específicamente en el preuniversitario, se convierten en punto de partida para develar la necesidad de la reactualización teórica y didáctica en este campo.

El desarrollo vertiginoso de la ciencia ha provocado la proliferación de posiciones teóricas, concepciones y enfoques, así como el surgimiento de nuevos campos disciplinares que en el caso de la literatura exigen la permanente apertura de pensamiento del profesorado que se dedica a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha materia.

Al respecto se han venido pronunciando en Cuba destacadas voces desde inicios de este siglo, por solo citar algunos: Juan Ramón Montaña, (2006, 2014, 2018); Bárbara Fierro y Rosario Mañalich (2014); José Emilio

Hernández (2007, 2015), Yadira Piñera (2006); Ramón Luis Herrera (2015, 2017, 2018), Sandy Moré (2019), entre otros. A esta preocupación no han estado ajenos investigadores de otros países: Beatriz Helena Robledo (2007); Teresa Colomer (2010); Pedro Cerrillo (2010), Manuel Mendoza Fillola (2004, 2017), entre muchos más.

Desde la proliferación en el mundo de los llamados enfoques comunicativos y con ello el análisis discursivo, la enseñanza de la literatura como arte de la palabra ha perdido su espacio, ya que se ha considerado un tipo de texto más; generalmente vista de manera fragmentada, lo que ha influido notablemente en el resquebrajamiento de su enseñanza y, por consiguiente, en su aprendizaje.

Para Darío Villanueva, citado por Montaña, *enseñar literatura hoy es, ante todo, volver a enseñar a leer literariamente y esta es, en pocas ocasiones, tarea ingrata e inconstante que necesita esfuerzo y paciencia, dedicación y amor.*(1)

Todo lo anterior, en vínculo con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (ECCS) genera discusiones, sobre todo a nivel interpersonal, pues escasean las reflexiones críticas publicadas en libros y revistas. Desde una valoración globalmente positiva del referido enfoque se considera la necesidad de perfeccionar varios de sus aspectos y hacia tal fin se encaminan las ideas que serán desarrolladas a continuación.

Desarrollo

Existe consenso entre el profesorado que se dedica a la enseñanza de la literatura en torno a un criterio fundamental: urge renovar la forma en que se está enseñando y otorgarle el espacio que le corresponde a la lectura literaria como vía para formar lectores sensibles y apasionados.

Pero... ¿qué entender por literatura, cómo enseñarla, qué aspectos considerar?

En este artículo asumimos la concepción de literatura desde el punto de

vista artístico, para lo cual nos basamos en los criterios que se citan y comentan a continuación.

Para Manuel Gayol Fernández, destacado profesor villaclareño y autor de reconocidos libros de texto del nivel de bachillerato, la literatura, en su estricto y usual sentido, es la expresión o realización de la belleza por medio de la palabra. Esta afirmación, que puede parecer algo absoluta y desactualizada a la luz de la estética y las teorías literarias contemporáneas, conserva, sin embargo, un núcleo central de verdad: la literatura posee como rasgo esencial su condición artística, que trasciende ampliamente otras manifestaciones del lenguaje, y ello entraña consecuencias muy importantes para la didáctica en esta área.

Afirmó el distinguido educador: *“Así que solo cuando el autor se proponga, esencial o accidentalmente, la creación de la belleza, y en efecto la realice, diremos que su obra es literaria. Y únicamente entonces queda comprendida en el verdadero concepto de la literatura. Sustancialmente [...] la literatura es un arte bello”*.(2)

En torno a este criterio se han pronunciado varios cuestionamientos en cuanto a qué entender por la belleza en la literatura. A nuestro juicio lo bello en la literatura radica en un conjunto de atributos relacionados con la literariedad como la preponderancia de la función poética, vuelta hacia el lenguaje mismo, como explicara Roman Jakobson;(3) la especial organización estructural y estilística; la búsqueda desautomatizadora de contenidos y recursos de expresión; el carácter ficcional y libremente imaginativo, de modo que esté en capacidad de actuar como incitación para una recepción estimuladora de la sensibilidad y del pensamiento.

Todo ello, como se observa, va mucho más allá de la lengua estándar y establece una marcada diferencia entre la literatura y otros tipos de discurso. De tal hecho nacen, en todas partes, los cuestionamientos más serios a los enfoques comunicativos y al trabajar guiados por el ECCS es algo que debe ser tomado muy en cuenta.

Para Montañaño “*la literatura es, ante todo, actividad artística, estética, regida por una serie de principios, conceptos, leyes, juicios y normas de carácter estético que inciden en los dinámicos y complejos procesos de lectura o recepción, de análisis o reflexión y de construcción de sentidos y mundos*”.(4)

Similar posición asume Ramón Luis Herrera ante qué entender por literatura. Considera que es:

Un artefacto verbal que trasciende lo meramente lingüístico; que se conecta con la realidad sociohistórica y cultural por mediaciones no reducibles a un reflejo por muy activo que se le declare; que exige para su aprehensión la cognición, la imaginación y la afectividad de modo inseparable; que posee una estructura multiestratificada de complicadísimas articulaciones; que muestra particularidades comunicativas muy distantes de las observables en las situaciones de la vida cotidiana; que ha sido estudiado mediante un sinfín de teorías a veces contradictorias entre sí; que existe en una logósfera, en una cámara de ecos, con otros innumerables textos de los cuales presenta huellas de la más diversa índole; que se realiza de forma irrepetible en la recepción de cada ser humano.(5)

La literatura, según refiere Montañaño, es *poiesis*, creación y es también *mimesis*, imitación, reflejo o expresión sensible del mundo, de la naturaleza, mediante imágenes artísticas; es arte de la palabra: creación verbal, lingüística, en la que prima la función estética o poética, creadora de mundos posibles.(6)

Resulta interesante destacar la preocupación de los investigadores mencionados ante la problemática de qué considerar por literatura y lo que le es propio, ya que el hecho de no reconocer sus características de

partida ha provocado que su tratamiento en el aula no sea el adecuado y que no se resuelva de una vez la antiquísima dicotomía arte/ciencia.

Otra preocupación que ha estado en el centro de interés de los profesores e investigadores del tema es cómo estudiar la literatura, cuáles aspectos tener en cuenta.

No se puede olvidar que la literatura es también una forma singular de conocimiento, puesto que en la misma medida en que representa el mundo, lo expresa, lo crea y lo recrea. Al referirse a esto, Montañó, entre otros, expresa que es una forma privilegiada de autoexpresión, por cuanto, en ella se objetivizan las impresiones y las disímiles resonancias que en el artista, como ser individual, dejan aquellos objetos, fenómenos, personas o cosas en los cuales se inspira y se expresa la sensibilidad del creador. La literatura es también signo, símbolo y síntoma de un mundo, de una sociedad, de toda una época.(7)

Este mismo autor se refiere a lo complejo, dinámico y dialéctico de la literatura y destaca que para tener una cabal comprensión de sus sentidos deben considerarse los elementos que participan en el proceso de comunicación y creación estética: autor (emisor), texto (obra), receptor (alumno-lector) y mundo (contextos); lo cual conduce a un planteamiento y a una posición de síntesis entre teorías que escapa a la tiranía de un único y excluyente enfoque y posición. De ahí, la necesidad de asumir una posición electiva que exige el conocimiento de muy diversas teorías y puntos de vista.(8)

Actualmente, el estudio de la literatura solo se limita al conocimiento de datos de los autores y características generales de las obras, así como a la búsqueda de la intención y finalidad comunicativas de los autores; en muchas ocasiones son superficiales y fallidos los análisis que se realizan al respecto. Esto evidencia el intento de efectuar un análisis del discurso literario que a nuestro juicio no es tal, por no corresponder a sus

particularidades, lo que establece una marcada ruptura entre el objeto de estudio y los métodos para su indagación en el currículo escolar.

A lo anteriormente expresado se le añade que el estudiante del preuniversitario solo piensa en aprender para aprobar un examen y prepararse para la prueba de ingreso a la educación superior, por lo que alega que la literatura no la estudia, ni mucho menos la lee porque no se evalúa en los exámenes de ingreso. A esto se incorpora también la falta de seriedad por parte de los profesores al no demostrar ellos mismos, sobre todo con su ejemplo, por qué es necesario leer literatura. A su vez en el centro de la superación profesional y la preparación, en sentido general, la literatura no ha estado entre las prioridades; de hecho lo más solicitado por los profesores de este nivel son los cursos de gramática y redacción.

En la escuela cubana hoy se peca del exceso de interpretación, muchas veces superficial y desenfocado de lo genuinamente propio de la literatura, lo que obliga al estudiante a responder preguntas como: “¿Qué quiere decir el autor con...?” o, “Escribe un texto en el que expongas el mensaje expuesto por el autor”, entre otras similares, lo que en vez de provocar atracción hacia la lectura y estudio de la obra, genera desmotivación y rechazo.

Actualmente se sigue entendiendo como objeto de estudio en la clase de literatura la enseñanza del análisis literario y sería adecuado preguntarse: ¿si no hay lectores de literatura se puede enseñar a analizar la obra literaria?

¿Cuál debería ser, entonces, el objeto de estudio en la clase de la literatura?

Al respecto Herrera se ha pronunciado críticamente, de manera enfática, a favor de la lectura como centro de la clase de literatura, lo que a su vez implica el análisis para una correcta apreciación de la obra.

Por eso se está de acuerdo cuando plantea que tal objeto debe estar centrado en la lectura, como disfrute de naturaleza cognitiva, imaginativa y afectiva, que no excluye, sino presupone, la apreciación y el análisis.(9)

Tradicionalmente se ha dicho que el análisis es el centro de la clase de literatura, pero si no hay lectura en la clase, ¿cómo se va a desarrollar el análisis? Nada sustituye el encuentro placentero y divertido con la palabra artística, las emociones que provoca la escucha de una buena lectura expresiva por parte de alumnos y profesores; para después, entonces, proceder al análisis que permita el logro de una adecuada apreciación que establezca la comunicación entre la obra y el estudiante.

Consideramos que, sería más objetivo formar lectores literarios que disfruten la obra literaria, que la incorporen a sus opciones recreativas; en vez de analistas, sobre bases centradas en la lingüística y lo puramente sociohistórico.

Entonces, pensamos que para desarrollar eficientemente una clase de análisis literario en que la lectura viva del texto artístico sea priorizada y desencadenante de este análisis, se hace necesario diseñar esta clase a partir de las propias características de cada género, pero con la exigencia de que deben dinamizarse, revolucionarse, todos los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La propia selección de los métodos no debe hacerse de manera mecánica, sino que debe estar en correspondencia con el objetivo y contenidos que se propongan y ajustados al tipo de obra.

Se considera que el género literario al que corresponde la obra es el que desencadena la manera de su tratamiento y por consiguiente le toca al profesor hacer que los componentes del proceso se organicen en torno a este. Aquí juega un papel importante la forma de organización de la clase, del espacio físico que se utilice, los medios de enseñanza que se seleccionen, así como el diseño y concepción de una evaluación atractiva mediante la incorporación de otras formas más creativas para que el

estudiante revele realmente el significado y sentido que tuvo la obra para él, que no necesariamente debe coincidir con la de otro condiscípulo ni mucho menos con la del profesor o con críticas preestablecidas.

Es decir, no se pudo diseñar una clase de lectura de obras líricas como se concibe una para obras narrativas ni mucho menos para una de teatro, ni para el llamado género ancilar o pragmático.

Le corresponde al profesor emplear métodos pertinentes, problémicos y dialógicos, que se correspondan con el género, la temática, el movimiento y otros factores contextuales que estimulen el pensamiento y la recepción sensible y placentera.

Tomando en consideración las reflexiones anteriores, resulta necesario exponer algunas ideas en torno al ECCS y su pertinencia para la enseñanza de la literatura, puesto que este enfoque ha estado declarado como rector en los programas de Español-Literatura del preuniversitario desde el año 2004 hasta la actualidad. Compartimos la idea de que son los componentes funcionales del ECCS, los que a nuestro juicio se pueden articular en la clase de literatura: comprensión de significados y sentidos, análisis y construcción.

El tratamiento a estos componentes en la clase de literatura puede resultar polémico, puesto que tal y como están planteados en la teoría del enfoque, ellos por sí mismos no garantizan que la clase de literatura se desarrolle exitosamente. Se necesita una adecuación, un enriquecimiento de su teoría. Creemos que el componente análisis debe estar vinculado con la apreciación literaria, ya que en este trabajo defendemos la idea de que el análisis constituye un procedimiento para lograr la aprehensión del hecho literario y este a su vez propicia la construcción de los significados y por supuesto evidencia la comprensión.

Se entiende que los tres componentes pueden estar en la clase de literatura, pero la comprensión juega un papel fundamental, ya que el fin

de la lectura literaria reclama que se comprenda para que realmente se realice una lectura eficiente y se logre el disfrute o no de la obra.

Por lo tanto, se considera que en la clase de literatura el componente priorizado debe ser la comprensión de significados y sentidos, puesto que el centro de la clase —a juicio de este autor— debe ser la lectura literaria y por supuesto su comprensión, pues sin esta no hay disfrute posible.

En una clase de literatura se puede plantear como objetivo el análisis y apreciación de determinados aspectos de la obra; por supuesto estos ayudarán a la mejor comprensión de sus significados y, por consiguiente, los estudiantes serán capaces de construir textos en los que evidencien el resultado de la comprensión que no necesariamente tiene que coincidir con los criterios de otros. Claro, para esto cada estudiante manifiesta su experiencia y conocimientos del mundo, así como su grado de implicación con el texto, lo que demuestra su comunicación con la obra literaria.

Para lograr una adecuación de los componentes funcionales del enfoque es necesario verlos en relación con las dimensiones que asume este enfoque: la cognitiva (destacando lo afectivo-emocional), comunicativa y sociocultural.

Se coincide con Roméu en que el concepto de cognición se emplea en diferentes sentidos. Puede entenderse como los conocimientos que la persona posee y oponerse a los sentimientos, o aludir a los procesos mentales mediante los cuales se construyen los significados y se genera el sentido y el lenguaje, en lo que está implicado tanto lo cognitivo como lo afectivo. Otorgar su necesario espacio a lo afectivo es esencial en el aprendizaje de la literatura y este es un aspecto en que el ECCS se muestra limitado, pues aunque se afirme, como se vio antes, que cognición implica afectividad, no se detallan procedimientos para potenciar esta última y hay un predominio casi absoluto de lo conceptual, tendencia que se arrastra en los manuales de didáctica cubanos desde los años setenta del siglo XX.

En relación con lo comunicativo es necesario tener en cuenta que se pone de manifiesto otra función esencial del lenguaje: la semiótica. En esta perspectiva, el lenguaje se define como un sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Consiste en reconocer y usar el código lingüístico y otros códigos (gestual, icónico, simbólico, proxémico, etc.), y las reglas que rigen las relaciones entre los signos; saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos de comunicación; construir discursos coherentes y emplear estrategias que permitan iniciar, desarrollar y concluir la comunicación de forma exitosa.

En este sentido, es necesario reflexionar en torno a lo planteado por Roméu, puesto que la comunicación en literatura va más allá y es necesario tener en cuenta otros aspectos. Para esto se consultaron diferentes especialistas en comunicación, específicamente en comunicación literaria. Fueron sistematizados, entre otros, los criterios de Mukarovsky (1977), Bajtín (1992), Mayoral (1999), Pozuelo (2002), Karam (2010), Parra (2010).

Muy atinados resultan los criterios de Karaman quien hace referencia a la génesis misma de la comunicación literaria —en lo adelante CL— quien refiere además que la CL es una configuración dada por coordenadas específicas entre el emisor literario y el receptor.

La CL se presenta en ausencia, ya que el destinador-destinatario no coparticipa del espacio temporal, además, el mensaje en su dimensión formal tiene un cierto grado irreversible, el receptor en este sentido coparticipa en modo distinto al que lo hace el autor de la CL. Esta tiene un carácter diferido como tal, no se da en los términos de comunicación “normal”, es un circuito de dos segmentos (emisor-mensaje/mensaje-receptor).

En este sentido, el citado autor considera que los textos literarios entran en complejas cadenas de transmisión que implican la presencia de

mediadores que pueden modificar el significado de la obra. Los textos se pueden traducir, plagiar, parafrasear, criticar, adaptar a otras culturas.

Aparte de los elementos anteriores, Karam considera que la CL presenta dos rasgos importantes: la semantización y la ficcionalidad. En relación con el primero apunta que toda la superficie textual tiene un valor comunicativo, lo que significa que todos los elementos gráficos y fonológicos del texto son portadores de información, o por lo menos, son considerados por el lector como susceptibles de poseer cierto valor.

El receptor literario otorga relevancia a elementos que en sí mismos y fuera del contexto artístico en el que se presentan, no tendrían valor alguno o estarían totalmente automatizados en la comunicación ordinaria.

Otro rasgo es la ficcionalidad que se considera uno de los componentes definitorios del discurso literario. Es el debate entre el mundo real y el mundo ficcional.

En la configuración de la obra, la fábula se transforma en trama (o la historia en relato), en este proceso es cuando se entra a la ficcionalidad, existe la obra literaria o se intuye la literalidad, ya que como afirma Pozuelo Yvancos: “sin ficción, no hay literatura”. Aunque a menudo solo se consignan como textos ficcionales los narrativos, es válido significar que en este trabajo se considera también como textos ficcionales la poesía y el teatro, ya que estos también son expresiones literarias escritas u orales que utilizan como recurso primordial la ficción.

Asimismo, Bajtín se refiere al circuito de la comunicación; este considera que la idea de que el emisor envía un mensaje a un receptor y este lo decodifica es una simplificación excesiva de la realidad, ya que lo que verdaderamente ocurre es que desde la primera palabra del emisor, el receptor empieza a reaccionar de algún modo y esta reacción va a condicionar al emisor.

Trasladada esta idea al ámbito de la CL, invita a concebir un texto, no como un acto de comunicación unidireccional (del emisor al receptor), sino un acto de comunicación que incorpora también la voz del lector y que, a la vez, presenta muchas otras voces que resuenan al interior (polifonismo).

Por lo tanto, la imagen de la CL es de una perspectiva colectiva y social que ve al mundo como plural, ubicada en su horizonte social e ideológico, con profundo sentido de la apertura y la intertextualidad.

Estas ideas ponen en crisis la pretensión de establecer en cada texto la intención explícita y única del autor, hecho más fácilmente perceptible en otras formas de comunicación como la interpersonal, pero no en la literaria, donde el texto, por ejemplo, puede contradecir al autor y donde cada lector, según su cultura y experiencia, puede discernir intenciones diferentes.

La siguiente figura sintetiza de alguna manera lo aportado en las líneas anteriores:

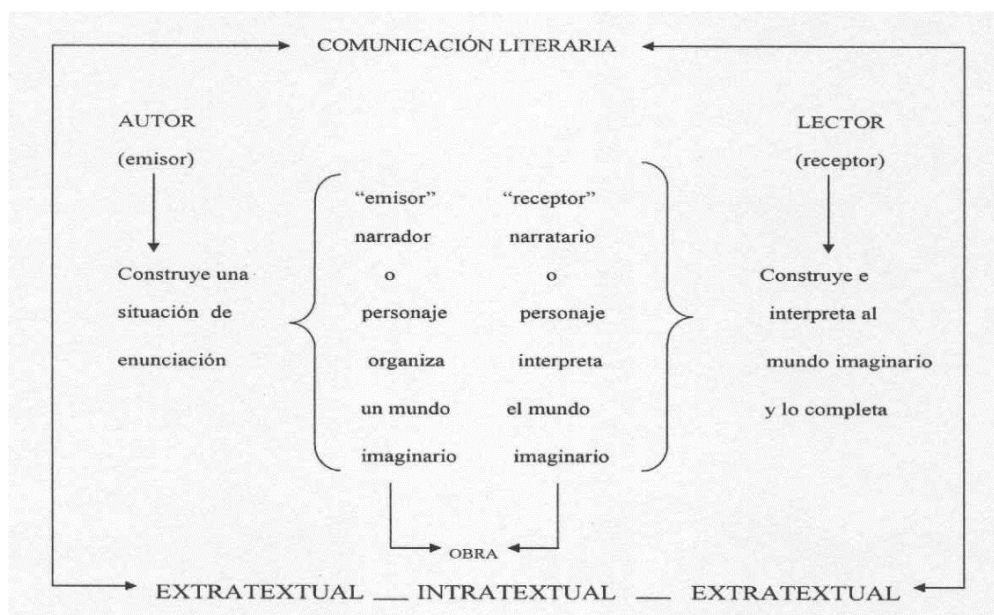


Figura 1 Componentes del proceso de la comunicación literaria. Fuente: Elaboración propia

En relación con lo sociocultural se comprende que no solo esta dimensión, como la llama Roméu, debe estar referida al contexto en que se desarrolla la obra y el del autor, si no hay que tener en cuenta otros aspectos que impliquen la relación de la obra con otras manifestaciones y espacios socioculturales, puesto que de esta forma se contribuye a la comprensión y disfrute del texto literario.

Se comparte la idea que lo sociocultural puede estar como dimensión transversal en todos los componentes funcionales, de manera integrada, no aislada, por lo que se infiere que no debe tratarse por separado y se deberá tener en cuenta tanto para la obra como para el sujeto que lee y aprecia. Aun cuando Roméu considera que la dimensión sociocultural está referida al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología; están implicados, igualmente, la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Para darle tratamiento a la comprensión como componente priorizado es necesario verla desde las acciones que se realizan antes, durante y después de la lectura de la obra. Se considera que es en estas donde se concretan las dimensiones del ECCS. Criterio que se sigue en este artículo.

Por lo tanto, después de la reflexión en torno a la comprensión como componente funcional se proponen diferentes acciones que se pueden realizar durante las clases dedicadas a la lectura, disfrute y estudio de la obra. Algunas de ellas son:

Antes de leer:

- Lectura de textos que aborden similar temática de la obra objeto de lectura.

- Audición y visualización de otros textos artísticos: musicales, de las artes plásticas, audiovisuales, que se relacionen con el tema tratado en la obra.
- Presentación de obras del mismo autor objeto de lectura en coordinación con el bibliotecario de la escuela.
- Presentación del contexto de creación de la obra y del autor a partir de la misma obra y con el apoyo de otros especialistas, si se considera pertinente.
- Lectura a viva voz de segmentos de la obra que provoquen una recepción más motivada por parte de los estudiantes. Para esto es necesario conocer el diagnóstico de los estudiantes, para lograr respuestas más efectivas.
- Trabajo con diccionarios y otras fuentes de información, lo que es favorecido por el empleo de las modernas tecnologías de la información y la comunicación.
- Diálogo en torno a la temática que aborda la obra, que genera motivaciones y expectativas, sobre todo cuando los temas se conectan con los intereses y preocupaciones de los jóvenes.

Desde este momento se tiene en cuenta la forma en que se organizará la lectura y debate de la obra, como se dijo en párrafos anteriores, la clase se debe organizar en correspondencia con las particularidades de la obra en cuestión (genéricas, temáticas, histórico-literarias u otras).

Durante la lectura: Se considera que es en esta fase cuando el análisis juega un papel fundamental, independientemente de que ya desde las acciones anteriores han venido desarrollando el primer momento del análisis, lo relativo al acercamiento inicial.

Las acciones para este momento pueden desarrollarse en la propia clase u orientarse como tarea para otros espacios. Se proponen, entre otras:

- Comprobación global de la lectura de la obra.
- Comprobación parcial de la lectura, en caso de obras extensas, de las partes que serán releídas y discusión en torno al efecto que produjo la lectura de esas partes.
- Tratamiento al sistema categorial del género al que pertenece la obra en correspondencia con el significado/sentido que estos tienen en la obra en sí. Mediante la discusión literaria, la cual se puede organizar de diversas formas, desde sentarse debajo de un árbol como conformar un círculo en las afueras del aula.

En este momento es imprescindible la lectura a viva voz del texto por parte del profesor o de uno varios estudiantes para que se pueda ir gradualmente captando las emociones e ideas principales que subyacen en el texto; es la lectura la que va a desencadenar el análisis por medio de las categorías del género en cuestión, didactizadas en forma de tareas docentes específicas.

Asimismo, se valorará el uso que se ha hecho de la lengua, sobre todo cuando la obra esté escrita originalmente en español. Se tendrá en cuenta el conocimiento de los recursos artísticos propios del lenguaje literario.

Después de la lectura:

Es en este momento donde se manifiesta si se comprendió o no la obra. Se pueden proponer las acciones en función del componente construcción de textos. Algunas pueden ser:

- Debatir en torno a la correspondencia título/contenido.
- Escribir acerca de la actitud de determinados personajes y sobre la perspectiva del narrador en las obras narrativas.
- Valorar la actitud del sujeto lírico en las obras líricas.
- Representar y explicar la curva de interés dramático en las obras teatrales.

- Dramatizar actos y escenas.
- Lectura artística de poemas, cuentos, etc.
- Adaptar obras narrativas y dramatizarlas.
- Visualizar obras cinematográficas basadas en las obras leídas y compararlas.
- Debatir en torno a los efectos y el grado de implicación que produjo la lectura.

Una vez planteadas estas acciones, las cuales pueden considerarse una contribución al enfoque referido y a la enseñanza de la literatura; llegamos a la conclusión de que los componentes funcionales y dimensiones del ECCS toda vez que se adecuan se integran en el proceso de lectura de la obra y es posible lograr que los alumnos realicen una lectura literaria productiva y desarrolladora.

Al plantearse la comprensión como componente priorizado en la clase de literatura se despliegan acciones que llevan implícitos contenidos propios del resto de los componentes, que en el caso de la clase de literatura se tratarían de manera subordinada, lo que no excluye que en alguna clase el profesor se plantee como objetivo el contenido de aspectos propios del análisis y la construcción.

CONCLUSIONES

Para la enseñanza de la literatura mediante la aplicación del ECCS es necesario adecuar las dimensiones del enfoque en relación con los componentes funcionales; ya que estos, tal y como están concebidos, no garantizan por sí mismos que la clase de literatura cumpla su objetivo esencial de formar lectores que sientan placer al entrar en contacto con la obra literaria.

Para esto es necesario el conocimiento de lineamientos teóricos relativos a la didáctica de la literatura contemporánea, tales como dinámica de la

comunicación literaria, tendencias actuales de la educación literaria, teoría de la recepción, entre otros.

La propuesta formulada, que se diseña desde el tratamiento a la comprensión, acerca de cómo tratar el ECCS, se considera adecuada para las obras literarias y tiende a favorecer la creatividad del docente, toda vez que se debe comprender en qué consiste cada uno de los componentes y dimensiones, pero con las particularidades especiales que asumen en la literatura artística.

Se constata que existen potencialidades en cuanto al enfoque que pueden ser tenidas en cuenta para la enseñanza de la literatura, por lo que se aportan en el contenido del artículo sugerencias que pueden ser consultadas para diseñar las clases de literatura en el preuniversitario.

La lectura de la obra y su comprensión devienen el centro de la clase y el análisis media esa comprensión y contribuye a la construcción, que no tiene que ser necesariamente la de un texto escrito. El decisivo estímulo a un pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos a partir de la creación de textos valorativos, crecientemente críticos, en torno a la obra leída, se sustenta en los quehaceres didácticos explicados, pero desde la visión del estudiante, desde lo que él comprendió, estudió y, sobre todo, disfrutó, verbo clave en el universo del arte de la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

CERRILLO, PEDRO: *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2010.

COLOMER, TERESA: *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, CLE&E, 9, Madrid, 18-31, 1991.

_____ : *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación y renovación*. www.biblioteca.org.ar

DELGADO, ALICIA (coordinadora): *Programa de Literatura y Lengua de décimo grado*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2017.

ECO, UMBERTO: *Interpretação e superinterpretação*, Editorial Lida, Sao Paulo, 1993.

FIERRO, BÁRBARA Y MAÑALICH, ROSARIO (compiladoras): *La literatura: aprendizaje y disfrute*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2012.

GALLEGO, EMILIA: *Sin azafatas diciéndonos qué hacer. Consideraciones sobre lectura y crítica*, Editorial Gente Nueva, La Habana, 2015.

GAYOL, MANUEL: *Teoría literaria*, Editorial Cultural, S. A., La Habana, 1959.

GARRIGA, EZEQUIEL: “Enseñanza de la literatura”, en *Didáctica de la lengua española y la literatura*, t. 2, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 65-116, 2012.

HERRERA, RAMÓN LUIS: “La teoría literaria: apreciación y análisis del texto literario”, en *Estudios literarios*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2012, 65-95.

_____: “Imantación de Eros y hazaña de Heracles: enseñar y prender literatura”, en *Temas*, julio-diciembre, no. 91-92, La Habana, 2017, 166-173.

JAKOBSON, ROMAN: “La lingüística y la poética”, en *Selección de lecturas de teoría y crítica y literarias*, (selección de Rogelio Rodríguez Coronel, Guillermo Rodríguez Rivera y Salvador Redonet Cook), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986, 98-128.

KARAM, TANIUS: *La comunicación literaria. Notas para un debate teórico*, www.biblioteca.org.ar

MAYORAL, JOSÉ ANTONIO: *Pragmática de la comunicación literaria*, Ediciones Arco/Libros, Madrid, 1999.

MENDOZA FILLOLA, ANTONIO: *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, www.biblioteca.org.ar

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA: *Programa Humanidades. Preuniversitario*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA: *Orientaciones Metodológicas para la asignatura Español-Literatura en la Educación Preuniversitaria*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2016.

MONTAÑO, JUAN RAMÓN: “Problemas actuales en la enseñanza de la literatura”, en *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo II, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2014, 178-182,

MORÉ, SANDY: *Superación profesional para la enseñanza de la literatura en el preuniversitario*. Tesis de doctorado, Universidad Central “Marta Abreu”, de Las Villas, Santa Clara, 2019.

_____ : “La superación para la enseñanza de la literatura en el Preuniversitario”. Ponencia presentada en la II Jornada Científica Nacional Didáctica de las Humanidades, Sancti Spíritus, Cuba, 2015.

_____ : “Precisiones acerca de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario”. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional Virtual sobre la Educación del siglo XXI, Málaga, España, 2018.

MUKAROVSKY, J.: *Escritos de estética y semiótica del arte*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1977.

NAVARRO, DESIDERIO: *Textos y contextos. I*, Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1986.

PARRA, EVA: *Nuevas perspectivas en la comunicación literaria: la teoría de los sistemas*. Signa, 7. <http://hdl.handle.net/11441/52579>, 1998.

PIÑERA, YADIRA Y SAÍNZ, ARACELY: “Del análisis literario a la ampliación cultural del lector”, en *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*, (Rosario Mañalich, compiladora), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 33-60, 2007.

ROBLEDO, BEATRIZ-HELENA: “La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción”. *Aleph*, año XLI, no. 141, 31 de junio. <https://bit.ly/2I5YuXG>

RODRÍGUEZ, LETICIA (compiladora): *Lecturas y lectores*, Editorial Gente Nueva, La Habana, 2015.

ROMÉU, ANGELINA (Coord.): *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua española y la literatura*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.

Notas

1. Juan Ramón Montaña: “Problemas actuales en la enseñanza de la literatura”, en *Didáctica de la lengua española y la literatura*, tomo 2, p.176.
2. Manuel Gayol Fernández: *Teoría Literaria*, p. 3.
3. Véase “La lingüística y la poética”, en *Selección de lecturas de teoría y crítica y literarias*, pp. 98-128.
4. Ob. cit., p. 178.
5. Ramón Luis Herrera: *Imantación de Eros y hazaña de Heracles: enseñar y aprender literatura*, p. 166.
6. Ob. cit., p. 178.
7. Juan Ramón Montaña: “Problemas actuales en la enseñanza de la literatura”, en *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo 2, p. 178.
8. Ob. cit., p. 178.
9. Ob. cit., p. 167.

ARTE Y CULTURA DE PAZ: TALLER VIVENCIAL DE FOMENTO A LA LECTURA EN LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Rocío del Pilar Correa Aguilar, Lic. en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, con Posgrado en “Arte, Cultura y Ciudadanía” por la Universidad de Valladolid, España. Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Cultura, del Gobierno de México.
rcorreaa@cultura.gob.mx

PRESENTACIÓN

El taller Arte y cultura de paz, inició en el año 2013 como parte del programa *Mis Vacaciones en la Biblioteca* y, posteriormente, formó parte de la oferta de capacitación de fomento a la lectura que se imparte en la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de México.

Compartiré esta experiencia de lectura y, para ello, abordaré brevemente algunos conceptos básicos a partir de los cuales se fundamenta esta propuesta de trabajo; así mismo, comentaré, de manera general, la metodología del taller y; finalmente, mencionaré algunos aspectos que considero importantes para consolidar la propuesta.

El taller Arte y Cultura de paz surge, principalmente, como una necesidad ante la crisis de inseguridad y violencia que se había venido gestado de manera grave en el país, dejándolo socialmente fragmentado.

Entonces, la búsqueda de información para sustentar la propuesta llevó a tener en cuenta dos consideraciones:

Primero. Según las Directrices IFLA/Unesco *finalidad de la biblioteca pública* es “facilitar recursos informativos y prestar servicios a través de diversos medios, con el fin de cubrir las necesidades de personas y

grupos en materia de educación, información y desarrollo personal”; además, cita el documento, la biblioteca debe actuar como motor de la mejora social y personal, y puede ser también una institución que propicie cambios positivos en la comunidad. A partir de ello, la consideración de la biblioteca, *como espacio público y como lugar de encuentro, es clave en la dinamización de la cultura y en el desarrollo de las personas y comunidades*; de esta manera, se convierte en un espacio idóneo para la implementación de prácticas ciudadanas.

Segundo. El concepto de Paz ha ido cambiando con el tiempo. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la paz ya no significa solamente la ausencia de la guerra, sino también el que haya relaciones equitativas entre las personas, justicia social y respeto a los derechos humanos, entre otras cosas. La paz se considera, por lo tanto, un proceso que puede mejorar las relaciones entre las personas y sus modos de vida. Así bien, *la paz no es un momento, no es un ideal, es una construcción cultural; por lo tanto, va más allá de la tradicional concepción de ausencia de la guerra con que solemos asociarla.*

De ahí se desprende el concepto de cultura de paz, que define las Naciones Unidas(1) como *“una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”*; hoy es considerada *“como la capacidad que tenemos para **construir juntos** desde la diferencia y en el marco del conflicto, que es parte de la vida”*.(2) Por ello, formar en cultura de paz es propiciar encuentros donde prevalezca el dialogo y las diferencias nos enriquezcan ampliando nuestra visión del mundo.

Ahora bien, en cuanto a la capacidad transformadora de las prácticas artísticas, Lucina Jiménez (Doctora en Ciencias Antropológicas y experta UNESCO en Gobernanza para la Cultura) menciona:

“El arte tiene un poder y una autonomía que sólo es atribuible a la convicción que moviliza las subjetividades y las memorias de las personas una vez que éstas han sido tocadas por el deseo de cambio” así también comenta: “la educación en artes ha generado capacidades éticas, disciplina, trabajo en equipo y decisión, un proceso de formación en habilidades de autorregulación que son definitivamente transferibles a la vida misma”. Así bien, experiencias significativas que se han implementado en México y algunos países de América Latina, han demostrado que se pueden prevenir formas de violencia y exclusión, físicas y culturales proponiendo un arte que nos conecta y cuyo principal valor reside en la calidad de las relaciones humanas que promueve.

Así que, partiendo de que la práctica artística es constructora de ciudadanía y, orientando la experiencia artística como un estado de encuentro con el *otro*, el taller Arte y Cultura de Paz, plantea la formación de capacidades ciudadanas para la convivencia; entendiendo por ciudadanía (no sólo los derechos y obligaciones que toda persona tiene) sino también fortalecer los lazos de la comunidad. Un vínculo que hace referencia a una historia común y tradiciones compartidas; un vínculo que tiene que ver con la condición humana de vivir con otros, lo que implica capacidad de *considerar a los otros al tomar las propias decisiones, medir las consecuencias de los propios actos y saber convivir*.

La metodología del curso-taller se aborda desde un enfoque humanista y socio-cultural, por ello, se integran propuestas creativas y participativas, como las siguientes:

1. Círculos de lectura

En círculos de lectura se leen textos informativos y literarios que llevan a reflexionar sobre algunos temas básicos, por ejemplo: el concepto de paz, las competencias ciudadanas, la no discriminación, la identidad.

Así mismo, se realizan algunas actividades de escritura creativa con el propósito de contribuir al reconocimiento de la propia identidad.

Se desarrollan aquí **competencias cognitivas** que- según Enrique Chaux (3)- implican procesos mentales que permiten llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía; como el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de creencias, informaciones; así como cuestionarse a sí mismo.

Las siguientes acciones ponen en práctica, principalmente, las **competencias comunicativas** las cuales, siguiendo la teoría de Enrique Chaux- desarrollan habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos, comunicar nuestros puntos de vista, pero también comprender los que las otras personas desean comunicar. Y las **competencias emocionales** que (integradas con las anteriores) son las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva.

(De hecho, Martin Hoffman (2002), ha mostrado que la empatía contribuye a que las personas se preocupen por ayudar a quienes lo necesitan, evitando herir a otros física o psicológicamente).

2. Nosotros-Identidad y Memoria

Aquí se exploran, principalmente, la necesidad de expresar, comunicar, ser escuchado, ser reconocido. Todos necesitamos a alguien que nos escuche, alguien que, al ubicarse en posición de escucha, nos otorgue nuestro lugar en el mundo.

Transformarnos en buenos oyentes nos permite conectarnos, porque la escucha atenta expresa respeto y satisface en el otro la necesidad de ser escuchado. De esta manera se reconoce el valor del punto de vista del otro y; así mismo, se practica la escucha interna, escuchándonos a nosotros mismos.

De esta manera, pensarse con otros, como sujeto activo, genera un *nosotros* como base de la identidad comunitaria y de la cultura de paz.

3. Instalación-Espacio-Metáfora

Esta actividad, posibilita una situación lúdica de relación y aprendizaje; mediante la transformación del espacio, la gestión y exploración de los objetos, y la idea que se pretende expresar.

Estas acciones permiten a los participantes construir y reproducir sentidos según sus horizontes culturales y sociales. Es decir, se trata de acciones e interacciones situadas, con finalidades compartidas. Así se configuran espacios de circulación, que pueden ser mirados, habitados y transformados.

4. Juego-Participación

Sobre este aspecto, dice Laurence Cornú (Filósofa francesa):“La convivencia, más allá incluso del conocimiento de los derechos y del ejercicio de los deberes, implica la dimensión concreta, vivida, sensible, del vivir con otros: no se trata solamente de conocimientos por desarrollar, o de virtudes por practicar, sino de vivir una experiencia.”

En este sentido el juego, tendencia innata del hombre, genera participación, inclusión, comunicación y reflexión desde una experiencia compartida. Se plantea la *participación* como el lugar donde se recupera la comunicación de todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado.

5. La corporalidad para narrar realidades personales y sociales

La experimentación corporal es uno de los procesos creativos que también se realizan en el taller, lo que posibilita a los participantes despertar la auto-conciencia y el potencial creativo,

cognitivo y vivencial del cuerpo para narrar realidades personales y sociales.

De este modo el cuerpo, como territorio de experimentación, otorga e incorpora otro sentido a las vivencias cotidianas. Los participantes van dando contenido temático, narrativo, estético y lúdico a sus experimentaciones corporales simbolizando ideales e imaginarios mientras que, paralelamente, enriquecen la sensibilidad y los alcances de la vida corporal como expresión humana.

Es así como el taller Arte y Cultura de paz busca que los participantes desarrollen prácticas de convivencia basadas en el afecto, la confianza, la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diferencia; formas que se expresan en el *reconocimiento* y *aceptación* del otro y en la disposición de las personas de resolver los conflictos desde la no violencia.

Prospectiva. Por último, ¿hacia dónde va la propuesta?

Aspectos a considerar para su consolidación:

- Poner a disposición de las bibliotecas, canales de comunicación que permitan visibilizar experiencias, información y materiales pedagógicos sobre prácticas para la convivencia y la ciudadanía.
- Enriquecer la propuesta con bibliotecarios de la Red para adecuarla a los diferentes contextos socioculturales.
- Consolidar la propuesta para hacerla extensiva a grupos vulnerables, personas con discapacidad y comunidades indígenas.
- Visibilizar experiencias exitosas, inquietudes e iniciativas tanto a nivel regional como nacional, para crear redes de trabajo conjunto y cooperación en cultura de paz.

- Dar importancia a la cultura para el desarrollo humano y el mejoramiento de la vida comunitaria.

La cultura de paz debe ser un trabajo constante. La incursión de la biblioteca pública en procesos de formación ciudadana contribuye a cumplir con su finalidad; proponiendo acciones que coadyuven a superar las necesidades sociales y culturales de las personas y de la comunidad.

Notas

1. ONU, Resolución A/52/13, 1998.
2. Lucina Jiménez, *Arte para la convivencia y educación para la paz*. p.24.
3. Doctor en Desarrollo Humano y Educación de la Universidad de Harvard.

BEBÉ ESTÁ PENSANDO EN LA PAZ...EN LA CONDICIÓN HUMANA... Y EN LAS MARIPOSAS

Emilia Gallego Alfonso. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Investigadora, maestra, escritora nhabega46@gmail.com

Bebé está pensando, por primera vez en la paz, después de enterarse que hay una novela gordísima, escrita por un ruso, un tal León Tolstoi, que habla del tema. Bebé está pensando en la condición humana y en un niño que ha llamado su atención, porque anda a toda hora disfrazado con un pijama de rayas. Bebé está pensando en las mariposas y, en que, a pesar de que él las caza y después las deja libres para que sigan jugando entre las rosas, nunca más lo volverá a hacer, hasta que alguien no le explique bien por qué es tan importante el “Efecto Mariposa”. Bebé está pensando...

BIENVENIDA, TERESA ZATARAÍN

Enrique Pérez Díaz, Licenciado en Periodismo, escritor, crítico literario. Director de la Editorial Gente Nueva. Actualmente Director del Observatorio Cubano del Libro y la lectura. veintiuno@cubarte.cult.cu

Teresa Zatarain, periodista española y editora de Creutz, nos regala en su conferencia “Jella Lepman: el encuentro inevitable”, su experiencia de traducir al castellano la obra *Un puente de libros infantiles*, las memorias de la fundadora del IBBY, el Premio Hans Christian Andersen y la Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich.

Muchos deben conocer que una joven periodista alemana de origen judío en la época de la posguerra fue convocada por el gobierno interventor norteamericano para que regresara a su país y apoyara la reeducación de los niños y la reconstrucción del país.

La editora cuenta cómo conoció del ingente trabajo de Lepman en pro de la cultura y el detalle anecdótico de que en un primer congreso organizado en su tierra el autor español José Ortega y Gasset diera una conferencia sobre la lectura, documento largamente buscado y que se agrega a esta edición.

En su conferencia nos hablará habla del proceso de edición de esta obra de referencia que muestra los ideales con los que se fundó nuestra organización y el poder de convocatoria de esta mujer soñadora y tenaz como pocas que nunca renunció a sus sueños de favorecer el apetito de cultura de la niñez de su tierra y del mundo.

CAPERUCITA Y EL LIBRO FERROZ: EL RELATO COMO LUGAR POSIBLE PARA HABITAR

Jessica Alejandra Berzosa Flores, Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología con orientación en Clínica Psicoanalítica, Diplomado en Narración Oral Escénica con especialidad en literatura infantil y juvenil, Diplomado en Observación de bebés con el Método Esther Bick. REDES, equipo interdisciplinario en atención a problemas en el desarrollo, Monterrey, Nuevo León, México. jessica.berzosa@gmail.com

Mucho se habla sobre la importancia de la lectura para incrementar habilidades de lenguaje, memoria, inteligencia, y creatividad, si bien estas podrían estar relacionadas, en ocasiones dejamos de lado las bondades espacio-temporales que ofrece la posibilidad de entrar y salir de un relato pero ¿cómo se abren las puertas del mundo literario para construir en él un lugar para ser habitado?

Cuando abrimos un cuento o una novela, nos trasladamos a un espacio ajeno al que habitamos en lo cotidiano, ese nuevo espacio está poblado de personajes, historias, lugares, aromas, incluso un libro de matemáticas ya está cargado de cierta emoción, tiene impresa la voz del maestro, el nervio del examen, anécdotas con los compañeros de clase, las vivencias previas con dicha asignatura, es decir, nos trasladamos a un espacio ficcional pero a la vez familiar porque lo decoramos con situaciones que ya están en nuestro archivo mental.

Entonces el libro se vuelve un lugar, un espacio con tiempo y sentido interno, un lugar al que es posible entrar y salir a disposición de las necesidades del lector, acaso esta pudiera ser una buena medicina casera que remedie algunos de los malestares más agudos de nuestro tiempo que invade a chicos y grandes como lo son: la prisa y la soledad.

Probablemente Caperucita dejó de temer al lobo y lo enfrentó cuando se sintió acompañada por el cazador y la abuela, quizá nosotros, teniendo un libro feroz bajo el brazo nos podamos sentir en la calma de una buena compañía que nos ayude a atravesar situaciones de angustia, miedo o incertidumbre.

Pero ¿cómo hacer del relato una compañía?, ¿Cómo alimentar el gusto por la lectura?, ¿Qué efectos emocionales tiene viajar por las calles literarias?

El placer de la lectura no se enseña, se transmite, y esta transmisión ocurre mucho antes de aprender a descifrar signos lingüísticos, ocurre desde los momentos más tempranos de la humanización en el cual se generan las condiciones psíquicas para que el deseo de saber se instale, el deseo de leer la vida, la duda que lleva a la curiosidad y de ahí a la investigación, este tipo de lectura es la que se interioriza en lo más profundo del ser, no por un saber académico sino por un saber de sí mismo y su entorno, lo cual provoca que se convierte en un lugar posible de habitar.

Hay frases como: “me pierdo en la lectura”, “ se me fue el tiempo leyendo”, “lloré con ese cuento”, “ me caía muy mal tal personaje, que bueno que se murió”, “no quiero acabar el libro pero ya quiero saber el final”, y muchas más que reflejan que leer es entrar a otro mundo, a veces perdernos un poco en el por su narrativa y por el afecto que surge de nosotros ante ciertos temas con los que nos podemos identificar o reconocer a otros personajes de mi vida convertidos en ficción novelada, así que el acto no es tan sencillo, ingenuo ni tan edulcorado como parece ya que requiere ciertas experiencias previas para aventurarnos a naufragar en esas aguas y sentir las como un lugar seguro al que puedo recurrir en momentos de una necesidad emocional.

Vamos a detenernos por un momento en esta idea “la lectura como un lugar”, pongamos pausa aquí y les invito a que recorramos juntos los

siguientes conceptos: Experiencia, Tiempo, Juego y Lenguaje que he desarrollado a modo de cuatro paredes que podrían coadyuvar a la creación de ese espacio habitacional, estos se donan desde que el cachorro humano es un bebé, desde la primera infancia, incluso desde el vientre, ellos ponen los cimientos para que el “*Había una vez*” no le suene al niño como un momento aburrido y lejano, más bien, sea un llamado para encender la magia que vive en él.

¿Qué es una experiencia?

Giorgio Agamben, en su libro *Infancia e historia*, expone el cambio de estatuto que con el paso de los años ha tenido la posibilidad de tener una experiencia:

Lo cotidiano -y no lo extraordinario- constituía la materia prima de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente...Cada acontecimiento en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato...Lo cual no significa que hoy ya no existan experiencias. Pero éstas se efectúan fuera del hombre”. (Agamben, 2018)

En esta idea, Agamben ejemplifica el modo en que las visitas turísticas ya no son admiradas por el ojo del hombre, se prefiere que estas queden capturadas por un dispositivo electrónico. En estos tiempos que corren, se desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números.

De manera que el sujeto queda lejos de sentir, vivir, oler los acontecimientos de lo que podría ser parte, maravillarse y dejarse tocar por la sensación de sus sentidos, la ciencia ha querido apaciguar estas ganas para limitarse a creer con veracidad todo aquello medible y

cuantificable, echando de menos la intuición y el saber propio, un ejemplo claro es lo que ocurre con los estándares, hoy tan populares, de la vida saludable, nos preocupamos por las marcas, las etiquetas de nutrición antes de preguntarnos si aquello que deseamos consumir sería o no saboreable a nuestro paladar, el deseo queda sepultado y mejor nos informamos si lo que entrará a nuestro cuerpo es “saludable” sin pensar que el cuerpo mismo tiene sus códigos de metabolismo y estos también se juegan con el placer del bocado.

El filósofo, señala también la desaparición de la máxima y del proverbio, que eran las formas en que la experiencia se situaba como autoridad, aquellas experiencias que los mayores transmitían a sus sucesores y eran recibidas como palabras plenas cargadas de sentido porque hablaba “el que ya había vivido”, esto nos recuerda el poco valor que hoy tiene la palabra, “te doy mi palabra” ya no suena a garantía de la cual uno pueda fiarse, mejor que lo firmen frente a notario (frente al instrumento jurídico) para que tenga validez, pero ¿dónde queda el sujeto en todo esto?, ¿Hay un sujeto ahí?, revisemos ahora las finas pinceladas que el pedagogo y filósofo Jorge Larrosa nos traza sobre este concepto de La Experiencia.

Larrosa, define la experiencia:

La experiencia es “*eso que me pasa*”. Vamos primero con ese *eso*. La experiencia supone, en primer lugar, *un acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo (Larrosa, 2009).

Eso, tendría que ver con el exterior, con algo de afuera que impacta, aquello que permito modifique mis ideas y pensamientos, la alteridad misma abriéndose camino, no me pertenece, pero viene a mi encuentro.

Si seguimos desglosando la frase: *eso que me pasa*, el autor sitúa al *me*, como algo que me ocurre a mí, no pasa ante mí, sino en mí, el lugar de la experiencia soy yo y lo llama “el principio de transformación” o “el principio de subjetividad”, ya que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, es subjetiva si se tiene la disposición de dejar que algo me pase, la experiencia me forma y transforma.

Finalmente, en *eso que me pasa*, el *pasa* sería un paso, un pasaje, un recorrido. “Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro...supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa...la experiencia no se hace, sino que se padece”.

En la experiencia no hay certeza, pasa dejando una huella y me transforma porque me involucro y me involucra, ahora bien, ¿la lectura sería una experiencia?, absolutamente, la lectura de un cuento, novela, o poema nos lleva al encuentro con la alteridad del personaje, su contexto y sus ideas y me permite sentir lo que no sabía que podía sentir y no solo eso, se entra a la simbolización al colocar una palabra a la sensación, pero más adelante ahondaremos en ese tema con el escritor, premio Nobel de Literatura, Orhan Pamuk, por ahora pensemos en momentos más tempranos de la constitución subjetiva que allanan el terreno para que psíquicamente podamos tener la valentía de arriesgarnos a una experiencia transformadora, llena de incertidumbre y no perdernos en el intento.

El cachorro humano necesita ser introducido a su cultura, se le da un nombre pensado especialmente para él y ya con este hecho se le instaure en una historia familiar, se le asigna un lugar para dormir, ropa para vestir, alimento que lo nutra y todo aquello que lo pueda mantener sano y salvo para ser amado pero cuando la madre cambia su pañal y besa sus pequeños pies, le canta una canción para dormir, o juega a que la cuchara es un avión cargado de comida que busca

aterrizar en el hangar de su boca, no estaríamos hablando de actos necesarios para su sobrevivencia corporal, estas escenas dejan de lado el simple hecho utilitario y da un brinco a la zona de la subjetividad, donde este bebé es convocado a humanizarse a través del contacto con el otro, la madre canta y el bebé ríe provocando la risa de mamá dándole una sensación de “madre suficientemente buena”, en palabras del psicoanalista Donald Winnicott, que ocasionará seguramente que desee repetir la escena de satisfacción, la cadena subjetivamente va ganando eslabones conforme madre y bebé se alimentan mutuamente de experiencias donde ambos se transforman de acuerdo al camino vincular que van trazando juntos, más adelante, el bebé dejará los brazos, al caminar marcará un hito importante, ya puede alejarse de mamá y aun así sentirse seguro y acompañado, al inicio caerá al suelo por falta de equilibrio pero la mirada de mamá le ayudará a levantarse y continuar en el intento, con el tiempo podrá conocer mejor sus nuevas posibilidades y ritmos motrices, ahora tendrá más libertad para explorar este mundo raro al que ha llegado, después descubrirá que su propia mano podrá servirle para alimentarse y jugar con las texturas verdes, rojas y amarillas que hay en su plato, todas estas escenas tan cotidianas pero tan valiosas para la exploración del infante le incentivan el deseo de ir más allá de la sobrevivencia y buscar el placer que esconden los objetos, todo ello vendrá, siempre y cuando sea acompañado de un otro que posibilite dichas exploraciones, que le done su subjetividad como apoyo y sostén para aventurarse en las expediciones de la cultura en la que está inserto.

Resumamos entonces que una experiencia sería algo del exterior que transforma mi recorrido.

¿Dónde habita el tiempo?

Vamos ahora al segundo concepto de esta exposición. La novela de “Momo (o la extraña historia de los ladrones del tiempo y de la niña que

devolvió el tiempo a los hombres)”, de Michael Ende, nos pone de frente al conflicto del tiempo, los hombres grises se quieren apoderar de él y administrarlo en cosas verdaderamente “útiles”, Momo desea hablar de las flores y de la música, pero todos están ocupados trabajando, la niña posee una cualidad valiosa:

“Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar.

Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única.

Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no: simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía”. (Ende,2020)

En el libro “Aquí estamos”, el escritor e ilustrador Oliver Jeffers, hace un recorrido narrativo y gráfico para los bebés que van llegando al mundo, habla de galaxias, animales, hasta personas de distintos colores como distintas opiniones existen en la vida, este acto de mostrar, anticipar, narrar el mundo a la infancia, o en el caso de Momo, sentarse a escuchar atentamente, requiere dosis de ese escaso elixir que es el tiempo, ¿dónde se consigue?

El sentimiento de que la vida se acelera, en realidad, viene de la percepción de que el tiempo da tumbos sin rumbo alguno (Han, 2021), nos pareciera que hoy los tiempos son más rápidos, pero hablando en el sentido estricto de las cosas eso sería físicamente imposible, los minutos nunca han dejado de tener 60 segundos, el meollo del asunto es que ya no agregamos pausas. Las demoras son mal vistas en un contexto donde no hay tiempo que perder, pareciera ser el bien más valorado pero paradójicamente es aquél que guardamos en el bolsillo roto de algún viejo saco porque siempre se nos cae sin darnos cuenta.

Sin pausas, sin una idea clara de qué hacer, el tiempo vivido no hace huella, nos pasa inadvertido dejando una sensación de vivir sin propósito, sin sentido, sin un proyecto de vida significativo que surja desde un sujeto deseante, lo cual trae consigo repercusiones importantes en diferentes ángulos subjetivos e intrasubjetivos, si echamos un vistazo a nivel social la vida adulta ha perdido el listón de ilusión que lo envolvía, hoy los adolescentes postergan esa etapa al ver la mala prensa que el adulto le hace a su condición, solo ven robots que siguen instrucciones sin un pensamiento propio, pareciera que la etapa adulta se volviera equivalente a un personaje caricaturesco muy parecido a un zombi que está lejos de ser un lugar deseable de identificación, así mismo, encontramos un sobrediagnóstico en la infancia con etiquetas de hiperactividad, déficit de atención, desconexiones diversas que van del autismo al asperger, depresiones y retrasos en el lenguaje, cada enfermedad es consecuente con su época, por eso resulta sospechoso que las infancias estén siendo etiquetadas con condiciones psíquicas que mucho tiene que ver con la prisa y la desvinculación afectiva de otro que sostenga los procesos tempranos de crianza.

Así mismo, se acelera el modo en que accedemos a la información, fragmentos rápidos de noticias que cambian de un momento a otro, notas breves que no se articulan entre sí, vendedores de verdades que en cinco puntos pretenden resumir las claves de la felicidad, citemos nuevamente al filósofo coreano Byung-Chul Han que realiza un ensayo sobre el arte de demorarse en su libro *El aroma del tiempo*:

La creciente discontinuidad, la atomización del tiempo, destruye la experiencia de la continuidad, el mundo se queda sin tiempo, la imagen contraria del tiempo pleno es la de un tiempo de duración vacía que se dilata sin principio ni fin (Han, 2021).

Esta vivencia de un tiempo en segmentos y sin demoras que impacta directamente en la “experiencia de la continuidad”, es la experiencia de continuidad del YO la que se está jugando, el yo como instancia psíquica que regula los intercambios externos e internos pierde consistencia cuando se ve amenazado por una posible fragmentación latente de ocurrir ante escenarios carentes de constancia, sostén, límites, y vacío, dejando un espacio estrecho para el armado de vínculos afectivos duraderos con el entorno, es por ello que la aceleración genera estados de violencia, el tiempo fragmentado no hace una continuidad vincular, un lazo lo suficientemente cercano e íntimo para no dañar al objeto amado y a su vez, un cuidado hacia el mundo interno procurándose bienestar y calma, sin embargo, ahora es más fácil desechar, romper, terminar, tirar, actos que se ven influenciados por una aparente oferta infinita comercial que dicta, “no elijas si puedes tenerlo todo”, “no arriesgues porque puedes perder”.

Experiencia y Tiempo van ligados, el tiempo pone el escenario para que la experiencia tenga lugar, no son asuntos sencillos, como revisamos hace un momento, la experiencia es riesgo, incertidumbre y para oler el tiempo es necesario hacer pausas.

Si volvemos a aquella escena del bebé teniendo experiencias de alimentación con una madre que da la pausa (el Tiempo) para la exploración, el bebé reaccionará con agrado al encuentro, y a su vez, la madre propiciará esos momentos que detecta vivificantes para su hijo, y así, juntos, en un vaivén van aportando cada quien un elemento que al unirse genera un tercero que fue creado en conjunto, de manera espontánea, sin planeación, un objeto tercero que no es ni de uno , ni de otro, no es de nadie, se genera una tercera zona que es llamada: Juego, nuestro tercer concepto a desarrollar.

Jugar es cosa seria

Varios escritores coinciden en que la poesía sirve para todo y para nada y que justo ahí radica su riqueza, lo mismo podríamos decir del juego, nos lo da todo siempre y cuando sea espontáneo, si quisiéramos darle solamente un sentido utilitario nos esconde sus bondades, como si se protegieran de ser mancillado y no es casual que poesía y juego queden asociados en una misma idea ya que la etimología de poesía viene del griego “poiesis” que significa crear o fabricar, ya lo decía Sigmund Freud en su ensayo “El creador literario y el fantaseo”(1908):

¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo, al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino...la realidad efectiva.

El juego es cosa seria, en ese acto el pequeño puede ensayar posibilidades, correr riesgos y salir airoso jugando a temas complejos como la muerte, enfermedad, abandono, modificar a su antojo o bien, expresar su modo de ver y sentir, como el poeta en su acto de escribir juega con las palabras, la niña puede jugar con objetos e ideas para acomodarlas de acuerdo a sus deseos pero antes del juego simbólico (jugar a las comiditas, a ser mamá o papá) hay juegos tempranos y constitutivos que suavizan la masa para un posterior juego más complejo, estos juegos iniciales son llamados juegos de crianza o juegos corporales, el psicomotricista y poeta argentino Daniel Calmels ha desarrollado vastas elucidaciones para pensar la importancia de este encuentro inicial cuerpo a cuerpo con el cuidador/cuidadora del bebé.

Pensemos, para ejemplificar, el juego del caballito, el bebé es sentado en las piernas del adulto e inicia un movimiento rítmico acompañado de una canción, de un rostro sonriente que invita a que este cuerpo despliegue su movimiento motriz y además, que ese movimiento sea placentero, el bebé reconoce su cuerpo a partir de ser sostenido por el cuerpo del otro, si estuviera horas acostado en la cuna difícilmente iniciaría a un tiempo adecuado las exploraciones del gateo y la caminata porque el cuerpo es cuerpo cuando se le libidiniza con el toque, acunándolo, bailando en brazos , de lo contrario, es solo un organismo que cumple ciertas funciones de sobrevivencia biológica pero que a la larga estas también pueden ser alteradas si el bebé es abandonado afectivamente.

Hay juegos que requieren su tiempo, como “el avioncito” (tomarlo en brazos y ser lanzado a una colchoneta), son juegos que necesitan realizarse con un adulto que genera la suficiente confianza, a un momento y ritmos adecuados para que el pequeño viva esa “caída” como algo lúdico y placentero, si nos precipitamos puede resultar una actividad agresiva.

Cuando jugamos con la mantita a “aparecer y desaparecer”, desaparecemos por segundos y volvemos con la sorpresa de seguir ahí y el bebé estalla en carcajada, elemento fundamental que más tarde dará lugar a la noción de conservación del objeto y al sentimiento de seguir existiendo, aunque no seamos mirados, este juego evoluciona al juego de las escondidas, a la gallinita ciega, todos aquellos que permiten tolerar las ausencias.

Es fundamental tener la disposición de dejarse llevar por el juego mismo, limpiarlo de todo fin educativo, el jugar dona preparaciones psíquicas para enfrentarse a un mundo cambiante que sin la experiencia previa de ser sostenido corporal y mentalmente quedan pausadas, y sin duda, estos preámbulos permiten que el niño pueda

disfrutar de jugar a solas como el adulto que en la soledad de las horas puede perderse en una buena historia literaria.

Ahora bien, tampoco confundamos que todo el tiempo se trata de estar en oferta constante de juego con objetos, nadie puede estar las 24 horas siendo animador infantil y tampoco es el objetivo más deseable, se trata de que el adulto cuidador esté abierto con una actitud lúdica, que pequeñas cosas puedan cobrar asombro y sorpresa, y es que el juego es inherente al humano, Huizinga sostiene la convicción de que la cultura humana brota del juego-como juego-y en él se desarrolla. El juego es concebido como fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar, como función biológica (Huizinga, 2016), señala que manifestaciones culturales como el mito, la danza, la música y la poesía tienen su origen en el juego, leamos a continuación la definición que desarrolla sobre este concepto:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada [como si] y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 2016).

Tal como hablamos del concepto de Experiencia como un camino incierto, el Juego también lo es, al jugar se juega uno mismo, lanza los dados y queda a merced de que los dioses decidan su suerte, la apuesta entra en marcha, por ello Freud nos advierte que jugar es cosa seria, su opuesto no es la seriedad sino la realidad efectiva, y gracias a él ensayamos creaciones, respuestas que más tarde podrían servir en esa realidad, el juego con sus reglas y limitaciones dan un continuo espacio-tiempo y la oferta lúdica que el adulto debe ser a partir de su

propia niñez, tendrá que recuperar lo infantil de su infancia que siempre está ahí esperando a ser desempolvada como cacharro abandonado en el sótano y que mucha utilidad brinda a la vida adulta para ser más creativo en la solución de problemas y posicionarse frente al mundo.

Para que a un niño o niña le interese leer para conocer una historia, es necesario primero donar espacios lúdicos donde escuche esas historias a través de un cuento en voz alta, pero también acercarlos al teatro, la música, las rimas, la poesía, espectáculos de títeres, mimos, etc. para despertar en él ese deseo de ir al encuentro de nuevas realidades.

A la larga (o a la corta) estas vivencias permiten tener un pensamiento más complejo, menos concreto y lineal, da lugar a la construcción de metáforas porque pone en marcha la capacidad de tejer una red de pensamientos, palabras y cosas:

La construcción de metáforas también se presenta como una práctica de la verdad, al tejer una red rica en relaciones, al poner al descubierto la manera de relacionarse y de comunicarse entre las cosas, contrarresta la atomización del ser, es una práctica temporal que opone, frente a la veloz sucesión de acontecimientos aislados, la duración, la fidelidad de una relación, las metáforas son el aroma que desprenden las cosas cuando entablan amistad, el goce inmediato no da lugar a lo bello, puesto que la belleza de una cosa se manifiesta “mucho después”, a la luz de otra, por la significatividad de una reminiscencia (Han, 2021).

Dar Tiempo para que se construyan las Experiencias, camino fértil para que ahí se desarrolle el Juego, estas 3 nos inscriben en el Lenguaje, es decir, en la cultura que sujeta nuestra raíz.

Lenguaje, el abrazo que acuna

El lenguaje del cual hablaremos es aquel que nos inserta en la cultura, es anterior a que el sujeto pueda emitir sus primeras palabras, el lenguaje del mundo que acuna en sus brazos al recién nacido, me referiré a este concepto desde la visión psicoanalítica y estructuralista de Jacques Lacan:

El campo del lenguaje es aquel en el cual nos encontramos inscritos, lanzados. El lenguaje no está hecho sólo de palabras. Su campo es una estratificación de elementos como son: la lengua, la cultura, las tradiciones, las leyendas y los mitos familiares, la economía, la historia... Lacan insiste en afirmar que el lenguaje viene antes que el sujeto, precede al sujeto. El sujeto depende del lenguaje, o sea, de la cultura, de la historia, de la sociedad, de todos los significantes que anticipan su venida al mundo... el lenguaje es como el oxígeno que respiramos (Recalcati, 2021).

De manera que se requiere un baño de lenguaje para humanizar al cachorro y sus cuidadores son quienes realizan ese acto cada vez que dan sentido a sus acciones que en primera instancia pueden ser fortuitas, por ejemplo, un “acú” se le significa con una palabra, mamá lo traduce y le supone que algo le quiere comunicar, estira sus brazos y papá le dice “¡ay ,mira qué cansado estás!” , desde el vientre al sentir las patadas se le supone que será un gran futbolista, cuando tira algo al suelo le decimos “eso no te gustó”, no sólo le donamos palabras lo cual es sumamente importante para que el infante puede adquirir después un idioma como tal también le regalamos signos de nuestra cultura, poco a poco el pequeño irá aprendiendo que tirar un objeto es señal de disgusto, cuando se celebra un cumpleaños, aunque la pequeña no tenga idea ni qué día es, se le muestra que el tiempo ha transcurrido y entra a un nuevo ciclo. Cuando el narrador oral o el cuentacuentos narra una leyenda, comparte una hipótesis de nuestro origen en el

mundo, cuando el adulto juega frente al espejo con un niño y le dice que ese reflejo es él, le dibujamos una imagen mental de sí mismo para que después pueda decir ese soy yo.

Esta idea nos permite reflexionar sobre las dificultades que algunos niños presentan actualmente en el desarrollo del habla quizá porque cada vez son menos hablados, mirados y dejamos a los aparatos electrónicos que sean ellos los mediadores de un idioma que aunque muchos sean buenos programas educativos y los niños aprendan ciertas palabras a veces ocurre que esas palabras son expresadas con acentos de otras nacionalidades que no es la propia, o que esas palabras aprendidas queden sueltas, se dicen aquí o allá sin comunicar algo al otro, son solo nomenclaturas de objetos , y es que la comunicación es social, la voz aunada a la mirada y al toque forman una graciosa composición que liga elementos que con el tiempo devienen en una conversación.

Como promotores de lectura aconsejamos a los padres leer un cuento antes de dormir, receta mágica que no es solo para aburrir a la criatura y se duerma rápido, incluso aunque ese sea solo el objetivo principal del cuidador, quienes recetamos esa medicina ancestral sabemos que ese acto despliega un cúmulo de olas que suben y bajan hacia diferentes rumbos, uno de ellos, si le damos un sentido práctico, es la escucha de palabras diversas con sus entonaciones respectivas pero más allá de eso, el cuento es un vínculo afectivo que marca un momento íntimo del hijo con su madre, una manera de calmarlo para terminar el día, descansar y prepararse para las aventuras que vendrán al día siguiente y por si fuera poco, regala una historia con final feliz que le hace creer que las adversidades se pueden superar si sabemos usar nuestra magia.

“Los bebés leen con las orejas”, dice la escritora colombiana Yolanda Reyes, aunque leamos y los pequeños corran de un lado a otro, desde

ahí donde están, algo escucharán, y la sonoridad de las palabras los irán envolviendo, leer un cuento es introducir al infante a los signos de su cultura y hacerlo parte de ella.

Quizá por vivir de prisa nos apresuramos y solo adivinamos lo que los niños nos quieren decir, sin dar la pausa a que encuentre esa palabra que busca y ahí cortamos la posibilidad de comunicarnos, sin falta no hay deseo y para que surja la falta es condición necesaria dejar que el vacío aparezca, las palabras surgen cuando deseamos objetos y queremos alcanzarlos.

Ahora bien, al inicio de este escrito dejamos pausada la idea de la lectura como un lugar para habitar, veamos ahora como Tiempo, Experiencia, Juego y Lenguaje construyen las paredes para dicha morada.

Sumergirse en los mares de la literatura requiere una dosis de valentía, un deseo de saber y navegar en el barco más allá de la orilla con la confianza de que al volver traeremos más dudas que certezas pero una que otra esperanza que no habíamos vislumbrado quedándonos en el embarcadero, este viaje requiere una preparación previa desde los tiempos más tempranos del cachorro humano, se vuelve necesario que el Lenguaje habite al niño en primera instancia, que se le dé un lugar simbólico en su historia familiar, que se le presente el mundo, le supongan un decir, pensar y desear, darle un Tiempo para que a su ritmo se encuentre en el mundo, ir a un parque, jugar con los animales, acercarse a lo nuevo, crea un terreno para el disfrute de Experiencias ricas que armen una red de imágenes y objetos concretos que más tarde le permitan entrar al mundo simbólico donde la palabra condensa la representación y que mediante el Juego tenga la posibilidad de visitar espacios imaginarios donde construya otras realidades, ensayar nuevas posibilidades que abonen a su realidad efectiva.

La lectura es una Experiencia porque algo nos pasa en ese encuentro, es la alteridad misma revelándose ante nosotros, nos transforma porque nos sentimos interpelados por algo externo que no conocíamos hasta ese momento, nos revela algo de nuestro ser que no sabíamos que podía ser expresado tan exactamente con esas palabras , y mejor aún, nos permite conocer aquello que esta fuera de nuestro contexto personal y abre un bagaje amplio de ideas que si bien podemos estar o no de acuerdo, nos lo instala como realidades posibles de suceder lo queramos o no, requiere un Tiempo porque leer es una pausa al tiempo cronológico, nos coloca en otra dimensión espacio temporal donde varias cosas pueden ocurrir a la vez, presente, pasado y futuro convergen místicamente y sin embargo, la capacidad de seguir el tiempo del relato da a quien lo lee una continuidad interna, un sentimiento de sí, de existir a través de aquella historia que lo captura, es un Juego también, ya que se entra con una actitud lúdica, jugamos al “como sí” aquello fuera verdadero, le creo al escritor cada escena que me muestra y juego su juego, me pierdo en el y me coloco fuera de la vida corriente, imagino a aquellos personajes y me atrevo a anticipar lo que puede venir, tal vez haya un enojo o desilusión porque no jugó las cartas adecuadamente y en el camino me sorprendo del curso que tomó y no esperaba ese giro pero me dejo llevar, las lecturas elegidas están dentro del marco cultural que dan sentido al lector, del Lenguaje del que se es parte, ninguna lectura es ingenua, cuando se llega a un libro, el no nos escoge, nosotros lo escogemos porque algo necesitamos que nos diga, algún mito requiere ser revelado ante nosotros con urgencia para ligar algún eslabón perdido y cuando el libro termina puede dejar una sensación de que algo acomodo en nuestros pensamientos, o tal vez desacomodo pero mostró otra cara de nuestra corta visión.

Si vamos un poco más allá, y no nos da miedo perdernos, podríamos decir que estos cuatro conceptos desarrollados bien pudieran ser los elementos con los que se fabrica la llave de la Fantasía.

Este concepto requeriría un trabajo aparte, pero por ahora digamos que cuando el relato inicia con “Había una vez”, esa simple frase ya transporta a un tiempo lejano que te llevará a una aventura, a un tiempo lejano que transporta al lector a un mundo fuera de él, a la incertidumbre del héroe/heroína que se enfrentará a su destino abandonando sus certezas, pero llevando consigo la consistencia interna suficiente para arriesgar el ser.

La fantasía sería un puente entre la vida interior y la vida exterior, un espacio donde puedo planear, equivocarme, acertar, una zona segura para crear pero sería pertinente no verla tan lejana a nosotros, no es una estrella fugaz a la que simplemente podemos pedirle un deseo, Julio Cortázar afirmaba que la vida misma es una cara de dos monedas, con la realidad y la fantasía siempre jugando en cualquier momento, sus mejores historias surgieron en momentos perfectamente cotidianos, en un concierto, viajando en el colectivo, estando preso del tráfico de la ciudad.

¿Qué ocurre en nuestro interior cuando leemos?

Orhan Pamuk, en su libro *El novelista ingenuo y el sentimental* (2012), nos relata, a través de una serie de conferencias, la relación de la novela con el mundo interno de quien se adentra en ella, así como el proceso del escritor para construir el centro de una novela, echemos un vistazo a algunas de sus apreciaciones. Al leer:

- -Observamos la escena general y seguimos la narración. Nuestra mente no deja de buscar un motivo, un objetivo, un centro secreto.
- -Transformamos las palabras en imágenes mentalmente, la novela cuenta una historia, pero la novela no es solo una historia. La historia surge de muchos objetos, descripciones, sonidos, conversaciones, fantasías, recuerdos, pensamientos. Obtener placer

de una novela es disfrutar del acto de separarse de las palabras y transformarlas en imágenes en nuestra mente.

- -Cuando recreamos en nuestra imaginación lo que nos están diciendo las palabras (lo que quieren decirnos), los lectores completamos la historia y al hacerlo damos impulso a nuestra imaginación buscando lo que dice el libro o lo que el narrador quiere que diga.
- -Surge una tercera dimensión de la realidad: la dimensión del mundo complejo de la novela, sus elementos entran en conflicto entre sí y al mismo tiempo son aceptados y descritos, se crea la capacidad para creer simultáneamente en ideas contradictorias.
- -Nos interrogamos a nosotros mismos.
- -Realizamos juicios morales sobre las decisiones y el comportamiento de los protagonistas.
- -Se establece una conexión íntima con la historia y el escritor.
- -Memoria y percepción trabajan de forma intensa llevando a cabo numerosas operaciones que ni siquiera nos damos cuenta, como manejar un coche.
- -Ofrece un universo rico en detalles de la vida diaria como una enciclopedia o un museo.
- -Se entra a un estado de ensoñación.
- -Entendemos el poder que tenemos para influir en los acontecimientos y que nuestras decisiones personales moldean nuestra vida.
- -Se mira la vida desde diferentes personajes y sus personalidades.
- -Abre de manera radical el tiempo y el espacio para transportarnos hacia vías desconocidas que rompen con la situación personal.
- -Las novelas nos trasladan a una “experiencia sensorial”, como abrir una ventana, tomar un sorbo de café, subir un tramo de escaleras, oler una flor.

El acto de leer despliega el mundo ante nosotros por ello se puede convertir en un lugar para habitar y ser habitado, al inicio del presente trabajo se habló del valor académico que se le da a la lectura, en el listado que nos ofrece el premio Nobel damos cuenta de todas las posibilidades cognitivas, afectivas, intelectuales y sensoriales que tiene la lectura, sin embargo todo esto se despliega siempre y cuando haya placer en ello.

Para ir concluyendo... Bebés: déjense al alcance de los libros.

Por sí mismo el libro sería sólo un objeto ornamental que decora un espacio, la magia viene después, cuando un adulto apasionado lo abre y ofrece al bebé o niño un mar de palabras rítmicas que le den vida a los personajes, ahí entonces se convierte en un cuento.

Llamaría cuento a aquel relato que de ser palabra pasa a ser voz, una que seduzca el oído, la mirada y toque a quien que lo escucha, y cuando ambas corporalidades tienen la dicha de encontrarse aunque sean breves segundos, con suerte, minutos, habremos activado los polvos mágicos invisibles que contienen los libros, y es que esos polvos mágicos solo despiertan cuando una intención amorosa en el más sentido estricto de la palabra se dirige a otro, pero no pensemos que este encuentro se resume a una diada, pues cuando esa voz seductora se ejecuta trae consigo la historia de una, dos, tres e infinitas voces generacionales que le antecedieron y que han sido introyectadas justamente en ese mismo ritual de encuentro del que ahora se es partícipe, no se sabe en lo consiente pero hay una voz interna inconsciente que no cesa de hacerse presente.

Esa es la cualidad mística de la lectura, no siempre basta una gran biblioteca (pero como ayuda), ya que a decir verdad los lectores estarán de acuerdo que cuando leen hay una sonoridad mental que acompaña cada línea, párrafo, y acentuación que sale al camino, quizá por eso a algunos no nos gustan los audiolibros, porque no es nuestra voz, pero

no sólo de bibliotecas vive el hombre, también están esos maravillosos libros, a los que Yolanda Reyes refiere como “libros sin letras”, esos relatos nocturnos que los cuidadores dan a los pequeños a la hora de dormir, cuando su imaginación baila en el bosque de los relatos no escritos, relatos inventados que en ese encuentro van cobrando vida sin ton ni son aunque son y tienen muy buen ton para arrullar esa hora de la noche en que parar se hace imprescindible y la separación se asoma en el reloj, estas palabras con las que el niño duerme son el consuelo de que mañana volveremos a vernos.

Vayamos ahora a espiar por la rendija de una ventana donde una madre, padre o mediador de lectura deja una canasta de cuentos al alcance del bebé, en un primer momento el niño se puede acercar tocándolo con curiosidad moviéndolo de un lado a otro, aventándolo, mordiéndolo incluso, y cuando el adulto lo abre y comienza la narración de un cuento la mirada queda fijada, escena que nos podría recordar ese momento alimenticio donde el bebé no mira otra cosa que a la madre en ese ejercicio oral que empieza como una necesidad vital pero que poco a poco se va construyendo en un vínculo que le constata y da sentido a su existencia.

Después de todo el placer de la lectura está relacionado con el placer de saber, y quizá transitando por las colinas de la Experiencia, Tiempo, Lenguaje y Juego podamos brindar a las infancias una nutrida mochila de exploración para que corran con su caperuza roja por el bosque en el placer de descubrir lo incierto, pero con su libro feroz bajo el brazo en caso de extravío o como mapa para planear nuevas rutas.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2018). Infancia e historia. En G. Agamben, *Infancia e historia* (pág. 10 y 14). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Ende, M. (2020). Momo. En M. Ende, *Momo* (pág. 22). Ciudad de México: loqueleo.

Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En S. Freud, *El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y otras obras (1906-1908)* (pág. 127). Buenos Aires: Amorrortu.

Han, B.-C. (2021). El aroma del tiempo. En B.-C. Han, *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (pág. 9 y 21). Barcelona: Herder.

Huizinga, J. (2016). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En J. Huizinga, *Homo Ludens* (pág. 33). Madrid: Alianza.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens Editores.

Pamuk, O. (2012). Lo que hace nuestra mente cuando leemos novelas. En O. Pamuk, *El novelista ingenuo y el sentimental* (págs. 23-29). México: Random House Mondadori.

Recalcati, M. (2021). La fidelidad al texto del paciente. En M. Recalcati, *La práctica de la entrevista clínica. Una práctica lacaniana* (pág. 27). Santiago de Chile: Pólvora.

COLONIZACIÓN Y DESCOLONIZACIÓN

Abel Prieto Jiménez, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas. Director de la Editorial Letras Cubanas y Presidente de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC). Actualmente Presidente de la Casa de las Américas. despachopresidencia@casa.cult.cu

La crisis cultural global

Habría que empezar reconociendo con toda crudeza que vivimos en medio de una crisis cultural gravísima. La más grave y devastadora de que se tenga memoria. Los paradigmas de la tradición cultural humanista están en franco retroceso frente a la avalancha irresistible de una industria del entretenimiento que no reconoce jerarquías, que ha reducido el arte definitivamente a la condición de la mercancía más vulgar, que expulsó de los altares a los llamados clásicos, que lo mezcla todo sin orden ni concierto, aquello que puede ser artísticamente valioso con subproductos, con fetiches vacíos, con símbolos de la mayor estupidez y frivolidad, y que va más allá en su afán caótico y mezcla realidad y ficción, historia y leyenda, y crea vertiginosamente nuevos mitos y recicla otros, en el torbellino de un espectáculo permanente concebido solo para vender y divertir.

Creo que es un momento idóneo para que nuestros educadores, artistas e intelectuales, nuestras instituciones y núcleos de la cultura humanista de la resistencia que hemos ido creando, se comuniquen y articulen más. Y que trabajemos de modo sistemático por diseñar de conjunto modelos y paradigmas culturales ajenos al mercado, donde el ser humano esté realmente en el centro, donde los pueblos de Nuestra América se reencuentren en sus raíces comunes y se consoliden como familia espiritual que son y deben ser. Estaríamos ayudando a la integración de manera estratégica y estaríamos levantando, además, un valladar frente al fascismo, frente a la barbarie, frente a la arrogancia

estúpida, suicida y egoísta de los que pueden destruir, no solo el humanismo, sino la propia especie humana.

CÓMO TEJER IMAGINARIOS ARMONIOSOS EN LA ESCUELA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA

Sara Alieth Vanegas Cañón, Doctora en Educación. Docente oficial en contextos rurales. Bogotá, Colombia. zaravan2002@yahoo.es, zaravan2009@gmail.com

“Ahora Léelo, Suena Como un Poema...!”

Las convenciones aprendidas pueden llegar a ser fortalezas sin ventanas que imposibilitan ver al mundo desde nuevos puntos de vista.

William Gordon.

Entro a la clase de 43 estudiantes en medio del desorden, después del descanso, la conversación y la risa, escasamente me determinan, en medio de ese clima tan poco propicio debo iniciar mi clase. ¡Claro que he llevado un cununo! Lo miran con curiosidad. En medio de la incertidumbre intento dar inicio a mi clase de lengua castellana...Doy unos golpes en la membrana y les pido que observen detalladamente el instrumento...su madera, ligazones, sonido, forma, etc.

“Imagina que eres... este tambor, que vibras, construido en esa madera...(...)...luego escribe en tu cuaderno...”. ¡El joven tiembla frente a la hoja en blanco, acaba de ver el tambor tan hermoso que traje a clase, escuchó su palpitar sonoro en el salón y ahora debe escribir en caliente!... Intentaré explicar cómo desarrollé una tesis doctoral a partir de momentos tan fugaces y maravillosos que se dieron en la clase.

Siempre me preocupé como maestra por la interiorización en los estudiantes de conceptos y convenciones como herramientas fundamentales, sin embargo, con el tiempo me di cuenta que la experiencia de aprendizaje es particular, relativa y que dichas herramientas deben formar parte de esa experiencia efimera para

desarrollar procesos de pensamiento. También fui asumiendo que la esencia de la naturaleza, de la cual somos parte, es la impermanencia, por lo tanto, ¿para qué mostrar a los estudiantes las realidades como entes sólidos y fijos? Es preferible desarrollar en el aula un pensamiento flexible que pueda observar ese flujo natural de los objetos y las sensaciones, desde perspectivas divergentes. Un tambor es un objeto sólido, pero puede convertirse en una “realidad” nueva, extraña, sugestiva, evanescente, dentro de una experiencia efímera del estudiante.

Si yo fuera tambor /

Te diría que palparas (rosaras) tu seda sobre mí

Y que al retumbar mis entrañas

Escucharas mis palabras con voz de trueno

Solo (te) pido que una centella de sol penetrante

Envista tus vísceras

Y que con ellos mismos provocaran erupciones de amor

Para terminar en el vacío de la nada tu y yo

Carlos, 8° grado, 2007, 13 años, Tocancipá

Un poema o un relato en la escuela es una existencia efímera porque está asociada a la experiencia sensorial pero también es perdurable porque genera un proceso de tipo cognitivo. Expliqué en mi tesis cómo se puede convertir una experiencia sensorial tan efímera en un aprendizaje muy complejo para la vida. A los trece años el niño puede escribir el anterior texto en la clase y tener la emoción de encontrar coincidencias fabulosas entre su escrito y la letra original de la canción.

Bruno Bettelheim (1975), afirma que la pedagogía estafa a los niños cuando olvida que la función educativa del material literario infantil consiste en brindar: “El acceso a un sentido más profundo y a lo que está lleno de significado para él (el niño), en su estadio de desarrollo”.

Es la función del discurso que se pliega de forma diferente a la realidad, porque se acerca en grado mayor o menor a procesos subjetivos, y que se hace patente a través de los estudios en psicología, filosofía y psiquiatría. Se encuentran en el diccionario muchos sinónimos de la palabra fábula: mito, ficción, rumor, leyenda, embuste. ¿En qué momento la escuela le robó a esta palabra su esencia para llevar a los niños, en cambio, la lección. En aras de formar niños competentes, perdimos usuarios curiosos del lenguaje. Los chicos de por sí, son excelentes escuchadores de “fábulas” y pueden desarrollar competencia poética si les permitimos fabular, si fabulamos ante ellos. La lectura es un viaje que ya ha iniciado el niño, el entramado de imaginarios será el camino que plantea Cavafis para llegar a Ítaca.

Esta ponencia ofrece una perspectiva sobre la experiencia didáctica del lenguaje ficcional y literario, que adelanté hasta el año anterior con los grupos escolares de la básica secundaria de tres instituciones estatales, rurales, del departamento de Cundinamarca, Colombia. Dicha práctica fue desarrollada a partir de la investigación doctoral iniciada en el año 2002 con la Universidad de Barcelona y que concluyó con su sustentación en el 2016, titulada “Cómo Tejer Imaginarios en La Escuela A Través Del Currículo De Lengua Castellana. Procesos Psicológicos que subyacen a la vivencia del lenguaje ficcional literario en la escuela”. Los grupos escolares presentaban una precariedad económica alta, un déficit alto en su nivel de lectura y en sus relaciones afectivas, sobre todo en la zona industrial donde es usual la falta de acompañamiento de los adultos. En ésta última, se evidenció problemas de drogadicción, matoneo, prostitución, pandillismo entre otros. En ese contexto se desarrolló esta propuesta.

Un modelo didáctico para trabajar el discurso ficcional y poético.

Como se planteó en los objetivos iniciales de la investigación, fue imprescindible una didáctica que observara la realidad del escolar en constante cambio a través del tiempo y que explorara más allá de las competencias básicas lecto- escriturales; que observara aquellos comportamientos externos y conscientes del estudiante para adentrarse de manera integradora en sus procesos emocionales, fabuladores, ficcionales. El diseño es muy abierto, trabaja siempre con la mediación social de la palabra como referente vital, llevando a la clase variadas experiencias y resolviendo los problemas didácticos con respecto a la vivencia de la literatura en la escuela dado que la experiencia de muchos docentes arrojó un diagnóstico pesimista, sobre todo en la zona rural, pues los estudiantes rurales mostraban poca aplicación a aprender marcos literarios que nada tenían que ver con su vida cotidiana. Y tenían razón en no amar esos aprendizajes.

Los resultados aquí se van presentando a la par con la explicación del proceso. El centro de interés de la investigación está en los procesos psicológicos que subyacen a las conductas de aprendizaje del niño; se acercó mucho a Vygotsky y algunos autores que asumen un enfoque sistémico y evolutivo del aprendizaje, por eso se reforzó el modelo de trabajo denominado la Zona de Desarrollo Próximo que conduce desde un desarrollo potencial de las competencias del niño a un desarrollo real con la mediación social, lo cual trae cambios profundos en la conducta del niño, eso sí, de manera irregular, espasmódica, a lo largo del tiempo en la escuela. Es un trabajo que requiere demasiada paciencia. Una tarea específica es la Internalización de las Funciones Psicológicas Superiores con la mediación del signo, según esto, una actividad como la lectura o escritura que se adquiere mediante la interacción social, se convierte gradualmente en un proceso interno e individual. Los estudiantes internalizan con respecto a la imagen y la palabra, mecanismos combinatorios, sinécticos, asociativos, analógicos, disociativos, la familiarización, el extrañamiento, la personificación –

despersonificación, evocaciones sensoriales, lo inusual, los automatismos, lo escatológico, lo divergente, la imitación, la memorización etc. Se induce al grupo a ordenar sucesos, inferir, sospechar, a imaginar, a plantear hipótesis, causalidades, a no esperar el final feliz, acorde con el espíritu de una obra abierta, a reconocer la intencionalidad de los autores y personajes, a escribir etc. Fue una experiencia inspiradora para todos...

“...Las huellas dactilares quedarán impresas en el tallo de la soledad...”
(lectura de Cien años de soledad).

El trabajo con niños inmersos en problemáticas escolares y extra escolares, exige adecuar el currículo y la didáctica a sus necesidades y dificultades; una de ellas es la carencia de emociones armónicas derivada de las circunstancias socio-afectivas más críticas del niño del contexto local, lo que constituye una barrera en la escuela. Por tal razón, este modelo didáctico apuesta por la mediación de la vivencia estética y afectuosa de la palabra, para cambiar patrones de aprendizaje de por vida y para la vida, porque estoy convencida de que la literatura promueve valores humanistas. Leer a Saramago, a García Márquez, a Ligia Bojunga, entre muchos autores, permitió al grupo escolar identificarse con el que sufre, con el que lucha, y eso ya es un gran logro en la medida en que el estudiante comprende que no es el único que vive una situación dolorosa, y que a veces, la suya se ve reflejada de manera muy bella. Esa experiencia mitiga el dolor. “[...] sé que entraré en el dintel de la soledad en mi mente” (“Que quede escrito”, Joan).

Los y las estudiantes se maravillaron durante la lectura de Como agua para chocolate, cuando descubrieron que sus padres conocían referentes muy tradicionales como la canción Adelita, perteneciente al folclor mexicano. Estudiantes de otra población muy rural constataron que la violencia contra las mujeres, patente en la novela de Esquivel, fue parte de una dolorosa realidad en sus familias, las abuelas lo

mencionaron por primera vez el día que fueron entrevistadas por los y las estudiantes que hicieron un trabajo de investigación alrededor de los temas presentes en la obra literaria.

También se fomentan las competencias comunicativas: escuchar, valorar, retroalimentar lo que se interpretó del texto leído desde la perspectiva del otro compañero, reconocerlo a través de su aporte o su escrito (que es el resultado de una lectura individual) ahí se genera un rasgo fundamental del adulto creativo y autónomo.

El eje de la propuesta se desarrolló sobre dos ámbitos: Procesos de Recepción de textos y Procesos de Producción de textos:

La recepción es un proceso jalonado por resortes como la motivación, la voz del mediador, las preguntas, las recepciones previas, las circunstancias del niño lector, el trabajo colectivo y muchas actividades específicas. En la narración para grupos sin experiencia (que casi siempre estaban constituidos de 40 o más estudiantes) la voz de la docente generaba muchas expectativas a partir de sus inflexiones y producía en el niño ganas de leer, de repetir el tam tam, de El Espejo Africano. Es imposible disociar la voz y sus matices, del contenido del relato.

Las intencionalidades y motivaciones de los diversos constitutivos de la obra son prioridad para este currículo que pocas veces se encamina detrás del relato básico, de ahí que la búsqueda de las causalidades, el porqué de las cosas, es un mecanismo desarrollado de manera amplia en la lectura literaria para que no se vaya apagando la curiosidad natural en el niño. Durante la lectura comentada se construye las argumentaciones y, el taller de preguntas motiva al alumno para que no se deje llevar por razonamientos muy simples, muy evidentes, aparentes o que se imponen por el impacto; en otras ocasiones, el lector inexperto no desconfía de lo que contesta y no va tras las causas últimas, no proyecta el relato hacia el futuro ni ajusta los eventos del pasado con el

relato en el presente. Por otra parte, implicar al pequeño lector en la recepción del texto, depende de las propiedades intrínsecas de este último. Es un trabajo de mucha paciencia.

Poco a poco van aprendiendo a tomar distancia del texto. El pequeño lector de 10 y 11 años debió asumir el juego ficcional de “autores”, que encontramos en el siguiente diálogo de *La isla misteriosa*:

“— ¿Quién ha revelado mi secreto?”, (Capitán Nemo)

—Un francés que por casualidad vino a parar a esta nave hace dieciséis años. Él ha publicado un libro llamado *Veinte mil leguas de viaje submarino* relatando su historia.” (Smith hablando de Julio Verne).

Los niños se sorprendieron y no sabían qué niveles de ficción percibían, preguntaron los más entendidos que si esta historia había sido real; no comprendieron el recurso del “escritor real” que llegó al submarino sino que asumieron que si Smith (ficción) conocía a Julio Verne (real) esto era una evidencia de su existencia real.

El fenómeno de la implicación va manifestándose no solo en esa instancia que Mendoza Fillola (2003) denomina el intertexto lector. Según Iser, citado por Antonio Mendoza, (1998:18), el lector es el sistema de referencias del texto por lo cual se consideró necesario abonar su implicación mediante estrategias novedosas: propuestas del docente, preguntas claves, canciones, la evocación de situaciones cotidianas, escritura ficcional, lecturas paralelas, videos, aportes del estudiante entre otras. Pero esa implicación del estudiante está ligada también a la vivencia de ficciones, valor fundamental de la experiencia humana.

La complejidad de sentido y la economía textual son requerimientos obligatorios para el lector escolar, pese a que está muy acostumbrado a las imágenes mediáticas donde requiere de pocos indicios para intuir

un todo, las digresiones del relato le exigen mayor esfuerzo, muchos niños y niñas manifestaban dificultad para hallar lo implícito entre líneas y para hacer inferencias respecto a las relaciones internas del relato etc; no es un trabajo fácil para el nuevo lector, le exige mayores destrezas de recepción, pero se ajusta más al pensamiento del joven actual, de ahí que siempre se busca un equilibrio en la selección de los textos e icono textos. Mendoza Fillola dice: “En cualquier caso, no debemos olvidar que el efecto producido en el lector predomina siempre sobre la función referencial del texto”. (1998: 108). Ésta es la premisa que fortaleció el hábito lector en los primeros años de secundaria, es decir, el desarrollo de procesos de pensamiento a través de la literatura que permite generar un acercamiento a la realidad desde su propia lectura. A cambio de historias fabulosas ellos deben mostrar ciertas evidencias de que se están haciendo lectores hábiles, lo que, para un buen número de los estudiantes, significa un reto sugestivo.

Desde la perspectiva de Juan José Saer, “La ficción es un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata”. Es claro que el niño posee una identidad consubstancial, que permite que las manifestaciones irracionales, racionales y afectivas conformen una urdimbre dónde tejer sus discursos, sobre todo, en la esfera de lo privado y subjetivo. El lenguaje ficcional no solo es una perspectiva novedosa de la experiencia humana sino una estructura cognitiva funcional, un sistema autónomo que se pliega de una manera diferente a la realidad y que tiene funciones específicas relacionadas con la afectividad, la emoción, la estética.

Para trabajar sobre una didáctica de la lúdica, la fabulación y la poesía, es imprescindible explorar más allá de las competencias básicas lingüísticas, relacionadas con nuestro comportamiento externo y consciente; es necesario ver cómo inventa nuevas formas de ver la realidad en constante cambio, cómo se adentra en los procesos del inconsciente como lo hacen el “arte, la religión y el sueño”, según Torres

M. Según Bateson, la vida depende de circuitos interconectados, de contingencias, de imágenes, proposiciones, apegos, patologías. El contenido de un fenómeno, en nuestro caso el lenguaje, debe verse de manera integrada y para eso es importante asumir conceptos como ficción, lúdica y poesía. Y la poesía fue trabajada ampliamente.

Muy importante es la competencia poética, incluso, a partir de la lectura del texto narrativo porque muchos relatos que se llevaron a clase apelan a la capacidad del alumno para asumir imágenes sugestivas y connotativas con las cuales se puede iniciar un nuevo universo significativo, dichos relatos generan experiencias sensoriales que sumadas a ejercicios mentales enriquecen la clase de manera inolvidable.

Sobre la experiencia llevada a cabo en estos años, se puede afirmar que el joven poco a poco llegó a asumir la complejidad de la poesía, a partir de la recepción de muchos discursos orales o escritos, de contextos reales, todos, ligados al afecto y la sensualidad.

Definitivamente se percibe que la escritura poética, a diferencia de la narrativa, se convierte en un recurso subjetivo para cada uno. Mientras el relato constituye un divertimento para los pequeños y un juego ficcional para los más grandes, la poesía se ha revelado como una forma de hacer visibles realidades afectivas y subjetivas que salen a la superficie en la comunicación con los demás y esa exploración del contexto de los muchachos y muchachas permitió articular procesos de abstracción y de introspección a través de un discurso embrionario.

Muchos de los proyectos transversales de aula con contenidos sociales dieron paso a la escritura poética y subjetiva, estrategia que enriquece los procesos cognitivos del estudiante. Este fragmento es de un ejercicio escritural que se hizo con motivo del Día de San Valentín, en homenaje a las mujeres que trabajan para las empresas floricultoras, en las cuales, ellas deben producir mucho más que en otra época del año pues

es un producto de exportación. Actividades similares buscaron generar sensibilidad social. El grupo debía utilizar metáforas, anáforas, personificaciones entre otras, miremos un resultado:

....esta mujer, una rosa más,
no la cortarán, pero marchita
del esfuerzo está,
con muchos ánimos seguirá.
una rosa más
y el pan en casa está...

Las poesías permiten hacer abstracciones complejas apelando a los estímulos sensoriales; generan mecanismos muy complejos de pensamiento, en la medida en que el niño descubre nuevas evocaciones a partir de una estructura, evento o palabra, y esto lo lleva a ajustar sus esquemas; el o la estudiante descubrió las relaciones significativas de un enunciado metafórico que estaba haciendo referencia a sus propios sentimientos y lo intentó ajustar a otras situaciones o necesidades expresivas; es decir, era consciente de las concomitancias entre las relaciones semánticas cada vez más complejas del texto poético y su yo subjetivo, todo ello porque la connotación de la palabra se percibe en contexto. Las relaciones semánticas que provee un texto poético pueden tener muchas lecturas dependiendo del pensamiento abierto del estudiante, del cual, aunque en forma incipiente, sus escritos finales fueron evidencias maravillosas.

Incluso los maestros lo pudieron experimentar en los talleres que adelanté con ellos. Miremos un ejemplo con la profe Azucena:

Tu portada interesante/ la introducción genial / el tema va palpitante/
cada capítulo

más/ sin respiración me dejas / llegando el nudo central/ y al final quedó dormida/

leyendo tu obra sensual

Ejercicio sobre un objeto, el libro. Docente, María Azucena B. Escuela Canavita.

Tocancipá. 2012.

Creo que el adolescente disfruta de las imágenes sensoriales vívidas por lo que resulta cómodo llevarlo a plasmarlas en el papel. Este diseño didáctico ha seleccionado experiencias para explorar las sensaciones estéticas y afectivas que permitieron fortalecer la esfera subjetiva, lúdica y polivalente en el pensamiento de los niños; también para descubrir las sonoridades, las imágenes, las sensaciones, las palabras, los objetos y los afectos, como el material fundamental de la recepción estética.

...déjame ser más que ese objeto, ese viejo cuadro que en tu cuarto
espera...

La poesía expresa para los estudiantes universos integradores, mientras que la narración les exige ir detrás del enunciado, por fragmentos, uno detrás de otro. El trabajo poético aporta niveles de abstracción bien importantes para unos grupos con mínima experiencia. En grados inferiores hubo muchos textos infantiles que sirvieron para explorar analogías después de ser presentadas y/o aprendidas de memoria. La metáfora y el símil, por ejemplo, fueron las primeras estructuras que se trabajó a partir de los once años con textos como Tu cabello es una bandada de chupaflores de Jairo Aníbal Niño o los poemas de Liliana Cinetto. Jugar con las palabras, combinarlas de manera inusual, entre otras actividades, crearon muchas expectativas en los niños y niñas a comienzo del bachillerato:

“En la noche a mi ventana se acerca un hermoso cristal como la sombra de tu figura sin igual, Todavía recuerdo esa noche sobre aquella tragedia, que sobre la brisa oscura desapareció tu cuerpo sin besar el suelo. Ojalá que aquel viento malvado regrese tu figura al sitio de donde desapareció, ojala que regrese la ficha del mapa, ojala que lluevan milagros”.

Grado sexto. (12 años) Año 2009. Ejercicios con algunas palabras de una canción de Silvio Rodríguez.

Este mismo ejercicio en grado once es igual de sugestivo, pero con la diferencia de que al escuchar la canción original al final del trabajo, se sorprenden de lo cerca que estuvieron de la creación del cantautor.

Cómo se trabajó el modelo didáctico. Podríamos desglosar la intervención didáctica en dos momentos: generación de discursos ficcionales o estéticos a partir de experiencias estéticas. Generación de experiencias estéticas a partir de textos ficcionales.

Miremos la primera secuencia didáctica:

1. Implicación. Cuando presento el tambor o la guitarra ante el grupo, ejecuto unos toques, cuando vemos un video muy sugestivo, o cuando llega un hecho conmovedor al aula, estoy generando un momento, una experiencia estética.
2. Acto seguido se presenta la consigna específica que deben ejecutar con todo rigor. En este caso de Carlos de grado octavo, “imagina que eres un tambor y le dedicas un mensaje a alguien”, agregamos otras indicaciones para orientar el ejercicio mental.
3. El grupo pone en juego procesos de observación, abstracción, traslado del sentido, etc con ayuda de la profesora.
4. Y escribe su texto, producto del ejercicio de abstracción.

5. El grupo escucha los ejercicios realizados, luego la maestra canta o deja escuchar el tema musical del maestro Jorge Artel, Si yo fuera tambó, el grupo queda gratamente sorprendido de la cercanía de sus inspiraciones con las del autor colombiano.

Miremos la segunda secuencia:

1. Partimos de los textos estéticos, (narrativos, poéticos, gestuales, gráficos, etc.). Aquí es fundamental la relación afectiva que se establece entre el mediador, el texto y su grupo de estudiantes para implicarlos emocionalmente: leer para ellos en voz alta da relevancia a la voz sugestiva, el gesto, la pregunta incidental.

2. Observamos y analizamos durante la lectura, un recurso literario o ficcional, un imaginario, un mecanismos muy sugestivo y estimulante, una estructura gramatical etc. Se busca que el niño o la niña vaya adquiriendo consciencia de sus procesos meta- cognitivos frente a la propuesta del texto, a la vez que experimenta una vivencia novedosa y estimulante.

3. Después de observar de manera consciente un recurso literario, el grupo debe aplicarlo, para lo cual debe trasladar, abstraer, disociar, comparar etc. Una metáfora como, “eran los dos ojos del mismo pez” (El espejo Africano) permite a los niños de 11 años, abstraer la compenetración afectiva de dos personajes. La analogía, por ejemplo, permite hallar infinidad de relaciones a partir de un punto de contacto como lo menciona Foucault, de ahí que la complejización del pensamiento y del lenguaje del niño, es una tarea fundamental en estas edades.

4. Opcionalmente, el grupo debe producir un escrito para recrear, en forma concreta el aspecto observado y así, reforzar sus procesos de pensamiento.

Es el caso de Lina quien después de haber leído un fragmento de Don Quijote, debió escribir un pequeño texto imaginando al personaje central parado en una calle de Bogotá. El objetivo era evaluar cómo había quedado en la consciencia del estudiante la compleja personalidad del héroe del yelmo, para lo cual, ella debía forzar el pensamiento mediante un proceso de familiarización, de abstracción, etc. He aquí el ejemplo que Lina presentó.

El Quijote de la Mancha. Lina Montilla. 15 años, grado 10°. 2003
Tarzán en Londres sería la mejor descripción, un loco rematado que no lo recibirían ni en el mismísimo Sibaté, (sanatorio) porque no pasaría como chiflado sino como un filósofo frustrado lleno de valores poéticos, de ética y estética; olvidado en una sociedad capitalista y mucho más tercermundista. Sería el perfecto juego de video en reemplazo de Mario Bros. Dragón Ball Z solamente rodeado de molinos de viento convertidos en gigantes y ofreciendo presentes al tendero del supermercado de la esquina. Un estilista o más bien un psicólogo de drogadictos y ñeros¹ a los cuales, escoge por escuderos, y un titiritero de amo de llaves de su gran palacio, por cierto, ¡el castillo de Drácula; cuadro colgado en un viejo y derruido museo de Paris. Su 1 Término de camaradería entre jóvenes que viven en la indigencia.

dulce Dulcinea, digo su dulce por ser el maniquí de azúcar que encontró con unos

jeans descaderados pensando tal vez en la reina Victoria.

Tal vez el guion de teatro de un peregrino del desierto o un depravado por la justicia por no saber hacer más que ir al Jaime Duque a dañar las esculturas de Luis x, y a defender a su famosa Melisenda, o tal vez, como un tendero de helados en el Cartucho², encadenado a una silla de ruedas.

Un Romeo subiendo las escaleras eléctricas en un centro comercial, llevando a su Sancho amarrado como un animal, diciéndole que así aprenderá a ser un caballero de la época feudal.

Un Julio Verne en un Volver al Futuro V parte, que llega a una cueva de Montesinos donde se encuentra con el abogado del marciano (Birmajer) y un Jean-Baptiste Grenouille. Solamente don Quijote de la Mancha, nacido en el lugar de ninguna parte y traído por el pirata de los 7 mares.

Finalmente, el momento más emotivo:

5. La escucha de los textos escritos por los estudiantes, enriquece el clima estético, afectivo y dimensiona la responsabilidad ética sobre su compromiso de leer en público.

Presento un fragmento del texto Paisajes Andinos que fue escrito en clase, donde debían personificar los páramos andinos manejando un lenguaje exuberante y majestuoso como habían observado en La Odisea:

...El tiempo se detiene

Y solo nuestra respiración irrumpe en tal serenidad

Zona de seres marginados y consumidores de sustancias narcóticas
que había en el centro de Bogotá

Majestuoso trono donde algún dios hubo de posarse

Manto delicado que besa el aire

Antes de exalar iridescentes gotas de rocío

Que se pierden entre el gélido paisaje

Funesta ambición

Aquella de dañar el pecho de estos viejos guardianes

La tierra no resiste más desgarramientos

Ella palpita con rigor Allá abajo, entre valles y cañadas

Donde una cósmica orquesta retumba el suelo...

Fidel. Grado 905. 14 años. Institución Industrial de Tocancipá. 2011.

La originalidad y delicadeza de las palabras escogidas reflejan la sensibilidad que iban desarrollando en clase. ¿Cómo se hace el seguimiento a un proceso tan complejo?

En primera instancia, me gusta observar constantemente, durante la sesión de lectura, cualquier hecho que ocurra: las reacciones emotivas, las intervenciones, la mirada, el gesto tímido, entre muchos, para detectar posibilidades, limitaciones y potencialidades; curiosamente, hay estudiantes que disfrutan con solo escuchar a la profesora y se pierden si siguen el ejemplar que tienen en las manos, lo cual es un evento valioso de observar, esa persona por ahora capta más cuando escucha que cuando lee, porque en la primaria, como dice De Zubiría, “el pensamiento no se libera de su envoltura fónica (1994:15). Incluso, el o la estudiante que asiste a la clase, pero no se involucra, finalmente lo hace de forma pasiva gracias al ambiente cargado de sensibilidad que respira el grupo en una sesión.

A la vez en la escritura, el grupo tiene la oportunidad de socializar y comparar diferentes propuestas, sin necesidad de que la profesora emita juicios. Curiosamente, algunos me pedían que les leyera sus escritos porque se sentían más cómodos. Este tipo de puesta en escena genera una percepción diferente del proceso de evaluación, distante de la que normalmente se establece en la escuela ya que se escribe para sus compañeros más que para la maestra quien también se hace a un lado en el proceso de juzgar; eso ya es una novedad porque cada uno de ellos es escuchado (leído) en un acto generoso de parte y parte, (a veces se intercambian en clase, con su compañero confidente, el ejercicio que acaban de hacer porque quieren compartir sus escritos en privado). Ellos mismos pueden valorar la conexión que hacen sus compañeros

entre la lectura y sus vivencias. Es un logro en medio de las limitaciones discursivas escuchar:

...Y al otro lado del corazón mi alma salvaje

Dándose una laxitud de tiempo para mantenerme lejos y salvaje...

En segunda instancia, la observación es histórica, cíclica, ya que durante su permanencia en la escuela el grupo es observado durante sus diferentes ciclos escolares. Se trabaja con el mismo grupo durante varios años para dar continuidad al proceso y de esta manera obtener conclusiones muy objetivas hacia los 16 o 17 años. Tengo valoraciones y producciones escritas en diferente período escolar.



Imagen #1 Aquí el grupo de Lina Montilla en el año 1999, grado sexto.

Fragmento de un escrito sobre El Llamado de lo Salvaje. Estudiante de grado 7° de Tocancipá.

Aparte del proceso observado y analizado, se obtuvo un compendio de materiales literarios que dejan ver cierto nivel de maduración como usuarios críticos y creativos, después de cuatro o cinco años leyendo cotidianamente. La eficacia de un trabajo de lectura se puede ver en las recreaciones donde verificamos hasta dónde y cómo, ha quedado el correlato en la consciencia del lector amateur: No fue un resultado masivo, a diferencia del proceso de recepción, debido al léxico limitado de los alumnos, la falta de un dominio pleno del tiempo ficcional, etc.

RESULTADOS

La sistematización de estrategias, resultados y productos desde hace muchos años permite cotejar datos y comportamientos, establecer tablas de referentes con criterios de originalidad o madurez en el desempeño de los chicos, reconocer afinidades individuales con respecto al pensamiento ficcional y lógico.

La recepción del texto narrativo encontró pleno desarrollo hacia los 14 años en los y las escolares de secundaria en los contextos rurales y semirurales del sector educativo oficial. Numerosas jornadas de trabajo en clase donde había que rastrear infinidad de imaginarios detrás de un discurso tan denso, pero resultó muy efectivo.

Descubrieron maravillosas aristas del lenguaje verbal que los llevaron a hacer muchos ajustes, explicitaciones y comprobaciones para sí mismos, también, inquietudes que surgen desde su vivencia como adolescentes en crisis y que tendrían una repercusión muy profunda en su percepción como lector.

Reconocieron la capacidad del lenguaje de reflejar a través de la urdimbre textual, su propia realidad cargada siempre de complejidades. Se desarrolló la capacidad de tomar distancia del texto, de abstraer, de enriquecer una palabra mediante la experiencia personal.

También están los resultados en las pruebas de Estado. El grupo de seguimiento que comenzó en el 2005, obtuvo nivel sobresaliente en pruebas pre ICFES y en las pruebas SABER 2010, obtuvo el nivel ALTO para el colegio, a pesar de la cantidad de evaluados, (224 estudiantes en el 2010). Lectura crítica obtuvo desde el año previo muy buenos resultados en los simulacros y en la prueba final ICFES.

El reto más importante ha sido demostrar que a los niños les gusta leer contra toda creencia arraigada y que a través de la lectura y escritura

ellos y ellas desarrollan gran sensibilidad sobre la realidad social y personal, matizada por las vibraciones de la palabra.

La investigación espera haber hecho algunos aportes que estimulen la reflexión pedagógica en el ámbito escolar, acerca de la vivencia del lenguaje ficcional poético de los niños. Democratizar la escuela es uno de los fundamentos que enriquece esta propuesta ya que busca empoderar al niño a través del uso de la palabra como un sueño posible si asumimos que la transformación de las estructuras educativas de un país, depende no solo de cambiar contenidos y metodologías, sino de cambiar referentes esenciales sobre la trascendencia del ser humano, en este caso, del estudiante que en suerte nos ha tocado hoy en día.

Para cerrar este ciclo de experiencias se presenta otro escrito de una ex alumna que inició labores en 1999 en Viani. Llina Montilla, (Exalumna que aparece en la foto)

Licantropa

Susurrando el viento, juguetea entre sus castaños bucles

tarareando melodías en la oscuridad

destellantes fulgores a la danza nocturna

voluptuosas notas oscilando entre su agitado pecho y sanguinario deseo,

abre sus fauces ante una lustrosa luna

inclinado sobre sus bellas plantas para acceder a su presa.

Rastro eólico de mariposa sobre el aire septembrino,

respiro de brisa refulgente en las praderas ocultas en la lejanía,

perdidas notas en su melancolía, de olvidados recuerdos, de enterradas

pesadillas,
como el astro alto en el inmenso ponto ambarino
soñado entre las divinas flechas de la engalanada Artemis.
Macilentas entre la espesura danzan inesperados pasos
quebran a su paso débiles ramas, melodía eterna y licántropa
sutiles ondas, carmesí palpitante, níveas frentes,
desparramados bucles asaltados por fugaz zarpazo,
un grito en la nocturna inmensidad , saciedad en la voraz venganza.
Escapa elixir mortal, vida huyendo de sus purpúreas venas,
hálito divino de vida enfurecida se fuga, se contrae, se rinde.
Sabor salobre y dulce, amargo y alocadamente bestial
destila empañando su mirar,
un inerte cuerpo en la pradera, virginal testigo del deseo sanguinario
yace sin vida bajo un erguido olmo
majestuoso, temible, mudo cómplice.
Voraz deseo que consume su indigno corazón
mientras la Aurora se levanta en su trono de oro abriendo con sus
rosáceos dedos
el nuevo día que los Inmortales han pintado en su esbelto lienzo.
La bestia perdida en su inquebrantable voluntad,
tambalea entre sus divagaciones, yace a orillas del arroyo

para saltar a un soñado amanecer, deslizándose sigilosamente en las acanaladas nubes, entre sus sudados remordimientos.

Llina Montilla.14 de septiembre del 2010.

BIBLIOGRAFÍA

Bordons G, Díaz-Plaja A y otros. 2003. “L’ensenyament de la poesia a Barcelon: resultats d’una investigaci3n”. Barcelona. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, núm. 30. p. 108-119.

Bettelheim, B. 1975. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona. Crítica.

Colomer, Teresa. 2005. Andar entre libros. La Lectura Literaria en la Escuela. Fondo de Cultura Económica. México.

Gordon, W. 1961. Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora. México. Herrero Hermanos Sucesores.

Mendoza Filolla, Antonio. 2001. El intertexto lector El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Editorial. Universidad de Castilla-La Mancha.

Saer, J. J. 1997. El concepto de ficción. Buenos Aires: Ariel/Espasa-Calpe. Disponible en www.literatura.org

Torres, M. 1972. Teoría de las dos funciones mentales. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Vanegas, Sara. 2016. Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del currículo de lenguaje. Procesos psicológicos que subyacen a la vivencia literaria. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/39266>.

COTIDIANIZAR LA LECTURA POR DISFRUTE, UNA URGENCIA

Talia Paola Calle Cáceres. Diplomada, Libroteca Imaginada. Ecuador.
taliacallecaceres@gmail.com

La lectura, en tanto práctica humana, no ha permanecido estática a través del tiempo, sino que ha experimentado diferentes modificaciones. Los lectores han leído de distintas maneras y leer se ha valorado desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia. En virtud de ello, y bajo el supuesto de quienes sostienen que se lee cada vez menos, ¿podría afirmarse que, en medio de la actual vorágine tecnológica, la lectura está en riesgo? Si acaso está en riesgo, podría no ser a causa de la transformación digital; probablemente, los lectores se adaptarán a las nuevas formas y soportes, como ya lo vienen haciendo. La lectura por placer, sin embargo, sí enfrenta importantes desafíos, en un escenario que tiende a invisibilizarla, y en el que incluso se la desconoce por no haber tenido la posibilidad de acceder a ella. Y es que existe posicionada una narrativa de carácter instrumental y políticamente correcto respecto a la utilidad e importancia de la lectura. Desde hace varios años, leer se valida, sobre todo, desde la dimensión del conocimiento, por cuanto se considera una habilidad básica y el cimiento para seguir construyendo otras habilidades cognitivas. Favorecer de manera preponderante esta lógica, ha convertido en obligación un placer (Argüelles, 2009) y ha dejado de lado el gozo, los vínculos y los sentidos que pueden surgir a partir de la lectura o a través de ella.

En esa línea se inscribe este ensayo; es decir, con la intención de marcar la urgencia de reivindicar la lectura por disfrute; de cotidianizar su sentido gozoso, afectivo y liberador; de visibilizar que es posible y necesario. A partir de un breve acercamiento al contexto general de la lectura en el Ecuador, se hace una revisión teórica y conceptual

sobre cómo puede aportar la mediación a la lectura por disfrute y, se aportan reflexiones desde la experiencia propia y a la luz de la noción de *leer como quien va al parque*.

¿Qué dicen las cifras sobre la lectura en el Ecuador?

De acuerdo con la Encuesta de hábitos lectores, prácticas y consumos culturales (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022) la franja etaria que mayormente lee en el Ecuador corresponde a la población infantil y juvenil, entre 5 y 17 años. Para más de la mitad de niños y jóvenes, el principal lugar de lectura es la escuela y la mayor parte de su tiempo de lectura está dedicado a textos escolares, de carácter obligatorio en el sistema educativo. Entre la población adulta, el tiempo de lectura está dedicado en su gran mayoría a las redes sociales. No obstante, para la lectura de libros, el libro impreso sigue siendo el formato predilecto entre los ecuatorianos. Los adultos jóvenes, de 18 a 34 años, consumen sobre todo libros de investigación y textos escolares, lo que podría relacionarse con la necesidad de leer, también en este grupo etario, por requerimiento académico, además de cuestiones laborales. El resto de la población, de 35 años en adelante, muestra su mayor preferencia por los libros religiosos (con un porcentaje significativamente más alto a partir de los 65 años), seguido de los libros de investigación.

Este es el panorama estadístico de la lectura en el Ecuador y, de él, es posible interpretar que se lee especialmente por exigencia académica, como una condición necesaria para aprobar; es decir, por obligación. ¿Qué resultados ha tenido esta dinámica de obligatoriedad en la formación de lectores? Pues, todavía queda un largo y desafiante camino. Una evidencia puede tomarse nuevamente de la estadística, que recoge que aunque el 91,4% de los ecuatorianos saben leer y escribir, el promedio de lectura nacional es de apenas un libro completo y dos libros incompletos por año. La obligatoriedad, sumada a factores estructurales que condicionan permanentemente el acceso a la lectura,

ha dejado por fuera la posibilidad de leer por placer, lo que, en consecuencia, impacta también en los lectores.

Como menciona Margaret Meek (2004, p.60), «poder leer y ser un lector no son exactamente lo mismo. La habilidad de leer para fines prácticos, por muy importante que sea, difiere de la lectura que complace a los que son lectores, la que los vuelve adictos a leer». Si bien la manifestación automática del hábito lector se adquiere, como cualquier otro hábito, solamente con una larga práctica, el de leer está sujeto a diversas influencias que pueden coartarlo; entre ellas: la falta de acceso a materiales de lectura, la carencia de espacios para leer (entre estos, bibliotecas), así como las vivencias negativas, derivadas del carácter obligatorio o instrumental que, como se puede inferir del recuento estadístico, suele asignarse a la lectura en los espacios educativos formales.

Frente a estas realidades, las iniciativas de promoción lectora desde la sociedad civil en el Ecuador y la labor de los mediadores que las sostenemos, aportan una alternativa de acercamiento a la experiencia de leer desde un enfoque gozoso y afectivo, una posibilidad para leer por voluntad o deseo y no por obligación. Al mismo tiempo, al viabilizar la experiencia de la lectura por disfrute, ofrecemos a niños, jóvenes y adultos una alternativa de encuentro, de formar parte de una comunidad y de (re)habitar el territorio. No obstante, un gran pendiente es el de sistematizar nuestras experiencias, al igual que documentar cómo nuestros proyectos, sostenidos ya por varios años, vienen favoreciendo accesos y posibilitando la vivencia de leer por disfrute. Tenemos una intuición compartida de que las estadísticas nacionales no le hacen justicia a este trabajo de hormiga y con el que tenemos mucho que aportar a la narrativa de lectura en el país.

Mediación lectora: vínculos posibles

Antes de abordar la mediación lectora en sí misma, resulta oportuno reconocer a la lectura dentro de su estrecho vínculo con el territorio. Para ello, es pertinente la caracterización que hace Lucesole (2020), distinguiendo el territorio como un espacio vivo en el que toma lugar una narración que se va transformando con la interacción de sus habitantes y en la que son ellos los protagonistas y hacedores de un relato que van construyendo, al tiempo de ser lectores de su contexto. De este modo, lo identifica como:

“un conjunto de lazos sociales, vivencias, historias comunes, habitado por personas, portadoras de subjetividades, que se relacionan con su entorno, la naturaleza y su geografía. Es además un espacio de tensiones y luchas, que está atravesado por la memoria, nombrado por propios y ajenos, delimitado, tensionado, arrebatado, recuperado. El territorio es siempre un lugar de disputa, una narración. Es un relato que se construye sobre un espacio físico”.

Cuando la lectura se emplaza en el territorio, cobran vida espacios que promueven que los lectores descubran nuevas maneras de apropiarse de lo que leen, nuevas maneras de mirarse y comprenderse a través de la palabra escrita, otras formas de relacionarse con el otro y consigo mismos. Se crea, por tanto, un espacio de diálogos posibles entre el lector y el texto, de vínculos entre el texto y la vida del lector, de modo que la lectura invita a habitar los textos, dejarse habitar y volver diferentes.

Sin embargo, el encuentro entre libros y lectores no siempre ocurre de manera espontánea, aún si se cuenta con materiales y recursos para leer. Lozano (2018) manifiesta que “sin intervención exterior, ninguna persona se convierte en lector. La lectura es un acto de construcción

sociocultural porque los genes humanos no transmiten la información necesaria para ser lector”. Por su parte, dice Michèle Petit (1999) que, aunque la experiencia de los lectores no difiere radicalmente según el medio, lo que sí difiere son los obstáculos; “para unos todo está dado al nacer, o casi todo. Para otros, la distancia geográfica se agrega a las dificultades económicas y a los obstáculos culturales y psicológicos. [...] Si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros”.

De este modo, a pesar de que, como menciona Vich (2014), los objetos culturales como el libro tienen un gran poder de seducción y sirven, en muchos casos, para transformar aquellos imaginarios que funcionan como soportes de las relaciones sociales establecidas, el acervo de libros o los materiales de lectura no son suficientes por sí solos y ahí cobra vital importancia el rol mediador, que acerca estos dispositivos a los lectores y propicia el vínculo. Así lo plantea Robledo (2005), quien menciona:

Los textos escritos son un universo infinito, múltiple y diverso y es fácil perderse en ellos como una selva oscura. El mediador es quien acompaña y guía el proceso para interrogar los textos, cuestionar y dialogar con los otros a partir de una historia, de un cuento, de un poema. Se convierte en un puente entre el lector y la lectura y permite que textos que nunca hubieran llegado a una persona, lleguen a través de la lectura.

Al respecto, Sainz (2005, p. 358) afirma que “la afición a la lectura depende de la relación estrecha y significativa con personas que valoren y disfruten la lectura, que contagien con su entusiasmo al lector que comienza. Sin adultos lectores en el entorno es difícil que los niños lleguen a interesarse por leer”. Además, acota:

Aunque imprescindible, la sola presencia de libros es insuficiente para promover la lectura. Los acervos son los cimientos, [una condición fundamental] para la formación de lectores, pero no son el edificio. Los niños requieren un intermediario, un mediador que facilite sus primeros encuentros con los libros, que les ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana. (2005, p. 358)

Solo cuando un lector se acerca a un texto desde una postura estética y no instrumental, cobran especial importancia los sentimientos, las sensaciones y las emociones que surgen como resultado de la lectura; es decir, que quien lee, relaciona lo que está leyendo con las experiencias que ha vivido y lo enriquece con sus impresiones. Esto se posibilita, en muchos casos, gracias a los puentes que tiende la labor mediadora. De manera que hacia ello se orienta la intención de la mediación en la lectura: a generar vínculos profundos, estrechos y auténticos entre los lectores y los materiales de lectura.

En tal sentido, la mediación en la lectura puede abordarse como un enfoque que piensa a la formación de lectores desde un proceso sostenido de acompañamiento (Munita, 2018). A través de la mediación de lectura, se favorece el encuentro de los lectores con los libros y se promueve la lectura por placer, la construcción de sentidos personales y la apropiación de la cultura escrita. Además del conocimiento de la técnica, se requiere la motivación por lo que la figura de un mediador en la lectura se relaciona con la de un puente, un enlace que acerca libros y lectores en un diálogo de doble vía.

El mediador de lectura propicia experiencias lectoras en las que facilita ideas y caminos para realizar las lecturas, pero también para elegir las.

Lozano (2018) señala que “habitualmente el mediador de lectura es un adulto (o al menos un lector más experto) que ayuda a un niño o joven (o lector con menor experiencia) a integrarse en una comunidad letrada donde ocurren diversas prácticas de lectura”. Robledo (2005) agrega a las tareas del mediador el brindar orientaciones, claves, trucos para descubrir significados apenas sugeridos a través de su palabra, de su conocimiento y de su capacidad de lector, o el acompañar con lecturas de viva voz, con comentarios de agudo lector o con información que amplía y da contexto. Garzón (2020), por su parte, señala con acierto que cuando se incorpora la lúdica en la mediación, se incorpora al ‘participante’ en la dimensión creativa de la cultura, convirtiéndose en protagonista y no un simple espectador. Lo lúdico cuando se incorpora a la mediación de lectura, permite que los participantes co-creen y complementen la obra literaria en base a sus experiencias, conocimientos y sentimientos. Además, lo lúdico permite plasmar y alcanzar las idealizaciones humanas o traspasar la realidad objetiva al relacionarse con otros lenguajes artísticos como la escritura, la música o la pintura, elementos inherentes a una experiencia lectora afectiva, placentera y con potencial transformador.

Leer como quien va al parque

Vich (2014) afirma que un trabajo con la cultura puede servir para comenzar a esbozar un nuevo orden social: una comunidad con mejores vínculos humanos donde seamos más justos ante los demás y ciertamente más críticos con nosotros mismos. Acercar la lectura literaria al territorio, a través de encuentros afectivos puede ser una manera de estimular el acercamiento a una práctica social y cultural que tiene un enorme potencial transformador, que evoca, a través de las historias y el lenguaje, una constante reflexión sobre la dinámica de una comunidad humana, al tiempo que le ofrece la posibilidad de abrirse panorama a otras realidades contenidas en los libros.

Siguiendo algunas reflexiones e inferencias desde mi propia vivencia como mediadora de lectura, encuentro que uno de los grandes desafíos de reivindicar la lectura por disfrute radica, en cotidianizarla; es decir, abrirle paso entre lo obligatorio y visibilizar, en el imaginario colectivo, que se puede leer por placer. Los esfuerzos que hacemos desde las iniciativas de promoción lectora son altos, pero sus alcances, limitados y por ello no deslindamos al Estado de su responsabilidad de garantizar el acceso material y simbólico a la lectura por disfrute. No obstante, sí podemos ir generando aportes desde el ejercicio reflexivo.

Para cotidianizar la lectura por disfrute, es necesario hacerla visible, hacer *tangible* la experiencia lectora gozosa y el encuentro con los libros y las historias. De estas consideraciones, nace la noción de leer como quien va al parque; o sea, con emoción y en el cotidiano. La idea hace alusión a la condición fundamental de propiciar que la lectura se experimente como una alternativa emocionante, cercana y accesible, que ofrece la libertad de seguir el propio ritmo, sin indicaciones ni obligaciones más allá de los límites de la convivencia. Igual que al ir al parque, denota que es posible leer en familia, leer con amigos, leer en soledad o leer en comunidad; en otras palabras, que es posible y real encontrar y convivir, fuera del espacio regulado y escolarizado, con otros lectores.

Desde la mediación lectora, existe una apuesta: replantear la relación con la lectura bajo la premisa de favorecer los accesos y sembrar el gusto que, con el pasar de los años, podría convertirse en hábito. Al mismo tiempo, visibilizar otras dimensiones de la lectura, que pueden corroborarse a través de los proyectos de promoción lectora sostenidos desde la sociedad civil: la lectura como una práctica de afectos; de libertad y pensamiento; de territorio y comunidad; leer como una experiencia de confrontación con significados detonados en el ejercicio de apropiación de la cultura escrita; de construcción de sentidos personales y colectivos a partir de los libros.

Es indispensable hacer eco de que existen personas juntándose a leer por voluntad propia dentro del territorio que se habita, que es posible leer en comunidad, que se puede leer solos y aún acompañados. En ello reside parte de la magia y potencia de, por ejemplo, habitar temporalmente un espacio público con libros y lecturas. Este habitar no solamente hace alusión al objeto libro, sino a propiciar el espacio simbólico para leer sin obligación, un espacio donde mirar también a otros leyendo, donde compartir historias y volvernos comunidad tejida por el hilo invisible de las palabras. En ese propósito, la mediación lectora, como se ha descrito, tiene mucho que aportar. Devolverle a la lectura su sentido gozoso es una urgencia social, cultural y política que, por efecto colateral, podría incrementar lectores.

REFERENCIAS

Argüelles, J. (2009). Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras. Madrid: Fórcola Ediciones.

Munita, F. (2018). Cátedra del Perú. (28 de agosto de 2018). ¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ub8nnpnokCZo>

Garzón, G. (2020). El juego en la mediación Cultural [Texto didáctico]. Recuperado de: Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022). Encuesta de hábitos lectores, prácticas y consumos culturales. Boletín de principales resultados. Recuperado de: <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Bolet%C3%ADn-EHLPRACC-14062022.pdf>

Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. (2005). El mediador de lectura. La formación del lector integral. Santiago de Chile: Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil IBBY Chile.

Sainz, Luz María (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. En Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp. 357-362. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b0f353a-c606-4d92-87d6-0793ebed3224/re200524-pdf>

Vich, V. (2014). Desculturizar la cultura: La gestión cultural como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL SIGLO XXI? LA PERSPECTIVA DEL LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, BOGOTÁ, COLOMBIA

Claudia Gamba Bonilla, Bióloga. c.gamba@ljrj.net

Manuela Gaviria Serna, M. Sc. Politóloga. m.gaviria@ljrj.net

Evangelina Carulla F., Lic. Ciencias de la Educación. evanca@hotmail.com

José Pablo Jaramillo I., Filósofo. jjaramillo@ljrj.net

I

Dedicado a la memoria de Marta Bonilla y Manuel Vinent, fundadores y visionarios del modelo educativo que aquí se expone.

CONTEXTO

Colombia es un país que ha vivido en guerra desde hace más de un siglo. A pesar de haber firmado la paz con diversos grupos guerrilleros y paramilitares a lo largo de los últimos 30 años, todavía seguimos en conflicto armado con distintos grupos que representan intereses particulares en el campo movedizo del delito. Se suman niveles muy altos de corrupción en todas las escalas del estado y de lo privado. Las causas de este conflicto pueden tener diversas lecturas, en todo caso, es evidente que la discriminación, la falta de tolerancia y la búsqueda de imposición violenta de las ideas han sido la constante. Construir espacios de diálogo y concertación ha sido también un esfuerzo que muchos sectores de la sociedad han buscado de manera sistemática, algunos han sido exitosos, muchos han conducido al fracaso.

En medio de este panorama convulso, aparecen algunos modelos educativos, que pueden ser considerados una esperanza para acompañar la formación de mujeres y hombres dispuestos a

transformar los mecanismos de resolución de los conflictos y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Breve historia del Liceo Juan Ramón Jiménez

En los años 60 del siglo pasado surgen en Colombia diversas propuestas de educación formal que buscaron desligarse de la Iglesia católica, la cual había sido la que determinaba los lineamientos de la educación en nuestro país(1). Muchas seguían siendo confesionales, unas pocas empezaban a asumir posturas más liberales y laicas. Tanto desde el ámbito oficial como desde las iniciativas privadas se van construyendo pedagogías que también se distancian de la exigencia convencional.

En ese contexto educativo, en 1962 nace el Liceo Juan Ramón Jiménez(2); recogió ideas inicialmente de la pedagogía activa, del psicoanálisis, de la psicología del desarrollo, y, con el tiempo, hizo propias también ideas del constructivismo, del pensamiento sistémico y de otras fuentes de la reflexión pedagógica y filosófica.

Principios rectores

Desde la fundación del Liceo algunas ideas han sido rectoras y mantienen su vigencia:

- Frente a modelos basados en la competencia y la discriminación, se propone el trabajo colaborativo y la inclusión de todas las formas de vida humana. A esto lo denominamos construcción de ciudadanía y democracia.
- Frente a modelos de premio y castigo, se privilegia la mirada reflexiva y la toma de conciencia de las acciones y sus efectos. A esto lo llamamos autonomía moral.
- Frente a la evaluación tradicional marcada por las calificaciones, se construye un modelo de acompañamiento con retroalimentación que hable de los procesos antes que poner el foco en los resultados.

- Frente a estructuras rígidas de currículo, se propone la construcción de conocimiento con sentido partiendo de la experiencia y despertando la pregunta generadora de búsquedas de significados a través de la lectura de los contextos sociales y naturales.
- Frente a modelos que privilegian el conocimiento enciclopédico, la reproducción y la memorización, buscamos que sea desde la creatividad que se den las experiencias de encuentro y generación de conocimientos.
- La valoración de las expresiones artísticas en sus diversas manifestaciones es muy importante en nuestra propuesta pedagógica. Constituyen un lenguaje más a desarrollar en la vida escolar.

Construcción de ciudadanía, democracia y paz

En un país en el que abundan la discriminación, la pobreza y la inequidad, se hace urgente encontrar mecanismos para la transformación de la sociedad. Pero es necesario que esas apuestas sean desde la perspectiva del diálogo constructivo, el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad y diferencia.

Reconocemos que el conflicto es parte esencial de la relación humana pero también que en las formas de resolución y trámite del mismo está la diferencia entre la violencia y la paz.

La idea de personas con autonomía moral, esto es, aquellas que pueden responder por sus decisiones, argumentar y debatir antes que anular la existencia del otro, se convierte en búsqueda fundamental. Es la autonomía moral la base para los diálogos constructivos. Pero esto no se logra de manera automática. Los seres humanos, en tanto que marcados por nuestras pulsiones, somos egoístas al buscar la satisfacción de los deseos y necesidades por encima de cualquier pensamiento colectivo. La autonomía moral implica la tensión entre lo

individual y lo social. Es en la vivencia de la comunidad y en su construcción consciente que esa tensión se va resolviendo.

El reconocimiento del otro como interlocutor válido desde sus diferencias es la base para el trabajo colaborativo. La competencia, donde el otro es visto como contrincante, anula la posibilidad de construir colectivamente. Nuestra apuesta es entonces por tener espacios escolares en los que primen las relaciones que se basan en la construcción colectiva de sentido. El conocimiento se construye en el intercambio y acción mancomunada y no es mercancía de valor individual.

Al invitar a valorar la diversidad y la diferencia acompañamos a las y los estudiantes en la construcción de las bases de una sociedad transformadora de las relaciones de poder hegemónico que han sido tradicionalmente las que han imperado en nuestro país. Por siglos se ha categorizado a nuestros habitantes como ciudadanos de primera, segunda y tercera clase. Invitar a vivir en una pequeña ciudad, que es nuestra escuela, donde se promueve la no categorización, es una apuesta política por un cambio en las relaciones que se establecen.

Pensamiento crítico

Los modelos doctrinarios y dogmáticos lo que hacen es la reproducción de las verdades establecidas por la autoridad. Esa autoridad normalmente ha sido impuesta por un régimen, una ideología dominante, que se ha establecido de manera vertical sin la participación de quienes están sujetos a la misma. Nuestra apuesta va en la dirección contraria.

Entendemos por pensamiento crítico la capacidad de hacer y hacerse preguntas antes que aprehender respuestas. Y, una vez aparecen las respuestas -bien sea desde fuentes externas, bien desde la reflexión

interior-, ser capaz de cuestionar nuevamente hasta encontrar satisfacción en la argumentación.

Para que esto suceda es necesario que las y los estudiantes desde su primera infancia sean capaces de expresar lo que están sintiendo, pensando y construyendo(3). Es la valoración del pensamiento, la voz propia en el concierto colectivo y la expresión de ambos. En este sentido no es lo mismo aprender a escribir repitiendo palabras que están en un tablero o en un texto que hacerlo a partir de la producción de ideas propias completas y complejas.

Pensar críticamente no es igual a lo que llamaban los antiguos griegos la doxa, es decir, no es igual a la opinión sin sustento, al “a mí me parece”. El ejercicio crítico implica rigor argumentativo, desarrollo de ideas complejas, elaboración de sentido, pertinencia frente a la situación. Por lo tanto, la labor de la escuela, y de los protagonistas en ella(4), consiste en acompañar de manera reflexiva el proceso de intercambio de argumentos haciendo que sea constructivo, respetuoso y riguroso. Por lo tanto, no todo vale. Es parte esencial del proceder pedagógico el hacer preguntas, el mostrar implicaciones, el invitar a ver, crecer y transformarse con otras perspectivas.

Ampliar los horizontes de sentido es el antídoto contra el dogmatismo y el sectarismo. Hacer democracia es la condición para poder hablar de paz, y sólo hay democracia donde existe pluralidad de pensamiento.

Responsabilidad frente a las acciones y decisiones

Como se ha dicho más arriba, las personas con autonomía moral son aquellas que se hacen responsables de sus decisiones expresadas en sus acciones. Hacerse responsable es poder dar cuenta de las razones que motivan lo que se ha hecho. Evidentemente los seres humanos muchas veces actuamos movidos por la emoción descontrolada y eso es más evidente en los menores. Pero es labor de la escuela acompañar el

proceso de aprendizaje que conlleva hacer conciencia de las implicaciones en el sí mismo y en los otros de lo que se ha decidido/actuado. Y es labor de la escuela contribuir al cultivo armonioso de las emociones. El mundo emocional es la base sobre la que se dan y desarrollan los procesos de la vida escolar.

Aprender a vivir en comunidad de manera participativa y coherente es el reto que nos planteamos.

Nuestra propuesta pretende superar, tal y como lo hemos dicho anteriormente, los mecanismos de premio y castigo como los motivantes de las formas de actuar y decidir. Pretendemos que se logre la suficiente autonomía para que las decisiones estén fundadas en la reflexión que permita ver las implicaciones de ellas y que la presencia del otro y de los otros esté siendo un elemento determinante. Es decir, superar la satisfacción individual de los deseos para alcanzar la mirada de la perspectiva amplia del colectivo. Ello no implica la pérdida de la identidad, por el contrario, significa la valoración de la voz propia en función del colectivo. Dicho de otro modo, es nuevamente la tensión entre individuo y sociedad la que se hace presente y que se evalúa en función de la responsabilidad y de sus implicaciones.

Pensamiento/sensibilidad social y ambiental

No solo tenemos que ver al otro humano, tenemos que ver que lo otro tiene que ver con la naturaleza, con la sociedad y con lo cultural. El Dr. Carlos E. Maldonado(5) nos recuerda permanentemente que “somos naturaleza”, y, aunque esto parece una verdad de Perogrullo, las implicaciones de la aceptación de la afirmación son múltiples y de gran importancia.

Desde su fundación, el Liceo ha buscado despertar la sensibilidad por el cuidado y reconocimiento de la naturaleza, si vemos más allá, el aceptarnos como “ser naturaleza” nos implica superar los dualismos(6)

en que nos encontramos desde el pensamiento originado en la perspectiva occidental (judeocristiana). Así las cosas, la naturaleza deja de ser objeto para la extracción y el consumo, se convierte en un otro con el que hay que actuar responsablemente. Se supera la dinámica extractivista y consumista para entender que es necesario comprendernos como parte de un sistema complejo del cual somos un elemento más.

Al haber ampliado nuestra perspectiva incorporando las ideas del pensamiento complejo hemos visto cómo los grupos de estudiantes se convierten en agentes de reflexión y cambio de costumbres naturalizadas que están determinadas por la simplicidad del utilitarismo.

En este contexto, lo social no es diferente de lo ambiental. Somos naturaleza y la naturaleza vive en la sociedad y viceversa. El pensarnos como naturaleza no implica perder la identidad de lo humano. Más bien, es ampliar la mirada sobre lo humano y cuestionar la “superioridad de la especie humana”.

Aquí todavía tenemos mucho camino por recorrer. Pero si algo sabemos es que nuestra apuesta pedagógica se tiene que estar revisando y repensando. Eso lo hemos aprendido a lo largo del recorrido realizado.

El (los) lenguaje(s) como el vehículo del pensamiento-conocimiento

Desde el nacimiento del Liceo se ha comprendido que un elemento constitutivo de lo humano es la capacidad de, en términos de Humberto Maturana, lenguajear. Los seres humanos nos comunicamos a través del lenguaje de forma articulada y coordinada. Nos constituimos en el lenguaje, nos convertimos en humanos a través del lenguaje.

Ahora bien, ¿de qué lenguaje hablamos? Es claro que los humanos poseemos muchas y diversas formas de comunicación. Somos palabras,

gestos, artes, etc., que expresan ideas, emociones, sentimientos, vivencias.

Los modelos tradicionales de educación han privilegiado unos lenguajes sobre otros. El conocimiento científico tradicionalmente se ha expresado de una forma que no incorpora el lenguaje artístico como tal (lo usa para sus fines de explicación, pero no lo valora en tanto que arte).

Entonces, ¿cuál es nuestra perspectiva? Vivimos inmersos en los lenguajes, la ciencia se expresa en un modo de lenguaje, pero también las artes, las matemáticas, las creaciones sensibles, etc., tienen sus propios modelos de lenguaje. Dicho de otra manera, todo es lenguaje, todo es simbología.

Hasta donde tenemos evidencia, ninguna otra especie en la naturaleza tiene la capacidad de “lenguajear”, es decir, de construir simbologías complejas que conduzcan a comunicaciones no instrumentales(7).

Desde el Liceo pensamos que el trabajo de acompañamiento de la formación de las y los estudiantes tiene que abordar los diferentes lenguajes: el materno (lectoescritura), el lógico matemático y el artístico. Ahora bien, tenemos claro que no son islas cada uno de ellos, sus intersecciones son las que expresan la creatividad y las construcciones de nuevas formas de comprensión.

EVALUACIÓN

Uno de los elementos que hace muy novedosa la experiencia del Liceo tiene que ver con la forma de entender la evaluación. Es importante señalar que desde la fundación del colegio uno de los elementos que estaban en la reflexión fundante tenía que ver con la arbitrariedad de los modelos de evaluación que buscan calificar(8) de manera cuantitativa (números o letras) el trabajo del grupo o de las personas

que aprenden. De manera distinta, el Liceo viene utilizando informes cualitativos.

Reconocer la subjetividad del proceso evaluativo es la condición para poder hacer cambios en el modelo pedagógico que ha sido el imperante. Concebir la función del maestro(a) como parte de un sistema de conocimiento y no como el referente de autoridad hace que la evaluación se convierta en mecanismo para la transformación y no para el juzgamiento de la corrección.

El modelo de evaluación por resultados centra su atención en las pruebas finales, un modelo que pone su atención en los procesos hace que sea el cambio y el camino el elemento de observación. Del primero se puede hablar en términos de números o letras pues es el resultado de la comparación frente a estándares generales, del otro sólo se puede hablar en forma dialógica y no dogmática.

Para nuestro trabajo es importante entonces no sólo la mirada retroalimentadora del maestro(a) sino también las observaciones de los pares y la auto mirada que pueda tener la/el estudiante. Hablamos entonces de coevaluación y autoevaluación.

Esto hace coherencia con la idea de que el conocimiento, la convivencia y la sensibilidad no pueden tener una única perspectiva, que hay que reconocer el valor de la diferencia y de la diversidad de miradas. Una expresión de lo anterior es el valor que damos a los conocimientos ancestrales como parte del trabajo académico.

Pensar la evaluación de esta manera hace que se respeten los ritmos de aprendizaje que son diferentes. Cada persona tiene su propio patrón de medición, no apelamos a estándares generales, por el contrario, respetamos y acompañamos el proceso individual. Entonces, como hemos señalado anteriormente, lo que buscamos es la transformación de las personas desde sus propias referencias.

El valor de los conocimientos *versus* los contenidos

Si algo va quedando claro de nuestra propuesta es que conocer es mucho más que una colección de contenidos específicos. En un mundo donde la cantidad de información disponible es cada vez más inabarcable, pensar que existe un listado de contenidos obligatorios es absurdo. Nosotros entonces hablamos de conocimiento con sentido, o, lo que es similar, conocimientos pertinentes.

La pertinencia la podemos definir como aquello que responde a preguntas reales que han surgido de experiencias significativas. Por lo tanto, será el producto de un trabajo de investigación y reflexión, así como de interpelación con otras posibles perspectivas, todo ello en el ámbito del trabajo colaborativo en el que el grupo de pares así como las conversaciones con los adultos acompañantes irá dando como resultado una serie de comprensiones y formulaciones sobre el(los) asunto(s) en cuestión.

Uno de los grandes problemas de los currículos cerrados y que tienen pretensión de universalidad es justamente la impertinencia de muchos de sus contenidos. Es por ello que en nuestra propuesta pedagógica permanentemente estamos revisando y ajustando el currículo. Esta, además de otras, es una de las razones por la que no tenemos libros de texto, tan comunes en la escuela convencional. Al no tenerlos, tenemos la flexibilidad necesaria para ajustar de manera rigurosa, pertinente y crítica el “qué” del transcurrir del aula.

Elección y renuncia

A manera de cierre de esta primera parte de la ponencia quisiéramos hacer una reflexión sobre nuestras elecciones. Cada uno de los aspectos que hemos señalado de nuestra propuesta pedagógica implica una renuncia a otros posibles horizontes. Otros modelos pedagógicos ponen su énfasis en aspectos que nosotros no compartimos, por ejemplo, la

competencia, la estandarización de los contenidos y de la evaluación, la categorización del aprendizaje, etc.

Nuestras elecciones han dado lugar a la búsqueda de coherencia, lo que se manifiesta en decisiones que determinan la vida cotidiana del colegio. No tenemos uniforme -en respuesta a no querer ninguna manifestación de estandarización-, no usamos formalidades en el trato entre las personas de la comunidad -es decir, nos llamamos por el nombre sin usar categorías de profesor, doctor, maestro, etc.-, no tenemos premiaciones o cuadros de honor, etc. En fin, somos conscientes de nuestra responsabilidad en las elecciones que hemos hecho y que esto implica una apuesta por una esperanza de sociedad, de convivencia, dicho de otra manera, por un ideal político que es democrático y que busca la paz.

II

¿Cómo aterrizar estas grandes pretensiones al aula?

Iniciaremos con una explicación somera de lo que es el trabajo en la primaria del Liceo y cerraremos la intervención con el ejemplo del trabajo que se lleva a cabo en cuarto grado.

Para comenzar diremos que la primaria no está estructurada por asignaturas. Buscamos desarrollar tres LENGUAJES centrales en la experiencia humana, necesarios al desarrollo del niño: el lenguaje matemático, la lengua materna y el lenguaje artístico.

Teniendo en cuenta esos tres lenguajes, todas las aulas de kínder a sexto grado se levantan sobre los siguientes pilares:

La experiencia

El trabajo parte y se fundamenta en experiencias propuestas a los estudiantes. Siguiendo a Jorge Larrosa(9), “la experiencia supone, un

acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo”. Pero, a la vez, “la experiencia es eso que me pasa, no lo que pasa, sino eso que me pasa”. Después de vivir una experiencia ya no seremos los mismos, también la experiencia ocurre en mí.

La experiencia genera en el aula asombro, provoca desequilibrios cognitivos y momentos de reflexión y transformación. Son los niños y niñas el lugar donde se da la experiencia y es allí donde se siente y aparecen las preguntas. Como característica pedagógica central, las experiencias elegidas deben tener un foco claro y determinado.

Son los niños y niñas los actores principales de lo que acontece, planean, diseñan y recogen según sus propios criterios. Las maestras(os) suelen provocar las preguntas con múltiples EXPERIENCIAS sensibles al inicio y en el transcurso del año escolar. Su labor, en palabras de la maestra Evangelina Carulla, es la de promover e inspirar que todos los instrumentos suenen y armonicen, y su dirección sea lo más discreta posible. En palabras de ella, “el aula es como una gran orquesta que va produciendo distintas melodías y quien lleva la batuta debe lograr la belleza sin ser el gran protagonista”.

La pregunta

La pregunta estructura el trabajo del aula. Son escogidas por el grupo y su maestra provienen de las experiencias vividas y están allí como motores de búsqueda y no para ser respondidas de inmediato. Suelen ser preguntas abiertas de alta complejidad y que implican distintas áreas del conocimiento. Por ejemplo: ¿qué pasa cuando morimos? ¿Cuándo nació el lenguaje? ¿Qué tipo de animal somos? Cada año los interrogantes son distintos y están marcados por la personalidad e intereses del grupo.

Hemos visto desde nuestra experiencia que niñas y niños desde muy pequeños se hacen miles de preguntas sobre el mundo que les rodea,

sin embargo, nuestra práctica nos ha mostrado que hay asuntos que van interesando más que otros de acuerdo con las necesidades del desarrollo cognitivo y emocional. Hay intereses según la edad que generan preguntas más profundas y estructurantes. Desde esta hipótesis de trabajo hemos organizado nuestra labor. Por ejemplo ¿qué nos hace ser tan diferentes? grado segundo. ¿Necesitamos de las plantas para vivir, ellas necesitan de nosotros? grado tercero.

Frente a las preguntas propuestas por el grupo, éste, acompañado por su maestra, tendrá que distinguir cuáles son estructurantes y clasificar, si es necesario, por áreas del conocimiento.

Trabajo en grupo

Dado que cada niña y niño vive en él la experiencia podemos pensar que es necesario recoger las vivencias de todos los miembros del grupo. Los momentos de trabajo individual apuntan a hacer conciencia del impacto de la experiencia sobre sí. El tejido más interesante se desarrollará en el trabajo en grupo que tiene la intensión de tejer las vivencias individuales para encontrar sentido al conocimiento y dar lugar a la construcción colectiva. Conversar sobre lo que nos ha acontecido, sobre el asombro y las preguntas que se han generado es de vital importancia.

Estas grandes conversaciones las llamamos SESIONES ORALES y constituyen una especie de asambleas aparentemente caóticas donde se teje el devenir de lo que nombramos TEMA EJE. En estos espacios será importante que cada uno ponga su voz y pensamiento propios y escuche a los demás de tal manera que amplíe su propia perspectiva. Aprender a conversar, implica inicialmente un diálogo interno para saber qué se piensa respecto al tema en cuestión y tomar postura, enunciarla y posteriormente acercarse al otro y tratar de entender su posición. Cosechar de su voz.

Tema eje

Más que un tema, es un horizonte temático que responde en nuestra experiencia a preguntas fundamentales que tienen los niños(as) según su edad de desarrollo. Al no estar definido a través de contenidos específicos sino a través de las preguntas que surgen en el grupo, propicia un interés genuino y permite construir un conocimiento colectivo de manera significativa. Es un pretexto para la lecto-escritura con pertinencia y sentido. También para la expresión artística. Propicia la integración de diversas áreas del conocimiento y su fuerza no está en los contenidos por sí mismos sino en la red de relaciones conceptuales que permite.

Durante muchos años trabajamos con la idea de los Centros de Interés de Decroly, pero a partir de ahí hicimos nuestros propios desarrollos para llegar a lo que hoy llamamos Temas Eje. Estos hacen énfasis en áreas específicas del conocimiento según los grados, así, por ejemplo, segundo gravita con acercamientos sencillos entre lo humano y las naturales (Del yo al nosotros), tercer grado profundiza en naturales (Lo vivo), cuarto en las sociales (Espacio y Tiempo) y quinto en la relación entre naturales y sociales (Colombia). Éste está en la cabeza de la maestra, tiene múltiples posibilidades para su desarrollo y será construido por los grupos.

Del crear mundos imaginarios en el preescolar, los niños van dejando atrás esa mirada que acude a la fantasía para hablar de sí mismo y del mundo, y tan centrada en ellos mismos, para indagar lo real en el mundo que les está más cercano. Es ahí, a la altura principalmente de segundo grado, donde el mundo natural y social entra con fuerza generando las primeras preguntas sobre el entorno, sobre la familia.

Lectura y escritura

En este contexto de aula donde son los mismos niños y niñas los que van trazando su devenir, aparecen la lectura y la escritura como herramientas necesarias de comunicación.

Como hemos señalado anteriormente, no tenemos textos escolares ni plataformas virtuales. De manera distinta, el mundo de la lectura está entretelado con las preguntas que navegan en el aula. Aparecen lecturas de diversa índole. Informativas, literarias, científicas. Pero como principio distinto a lo usual, solo llegará un texto externo después de que las preguntas sean respondidas por los y las estudiantes desde su propia perspectiva. Es completamente distinto leer un texto con una pregunta que se tiene y unas elaboraciones previas, que han surgido del universo infantil, a anteponer un texto casi como argumento de autoridad que obliga al estudiante a someterse a su dictamen. Se tiene voz frente al texto que se lee. Se ejerce una lectura activa. Es de hecho diferente a leer mecánicamente porque el currículo lo establece y para impartir conocimientos.

Son tantas las experiencias sensibles y significativas que se viven, que dan un lugar privilegiado a la escritura y la alimentan. La escritura se levanta sobre un lecho que le da arraigo en la vida del niño(a) y que le transforma. Las y los estudiantes vivencian el escribir como un canal tan importante, flexible y gozoso como su voz oral. Experimentan que también expresa sus pensamientos y emociones. Exploran sus posibilidades estéticas. En una relación inversa, la escritura se convierte también en experiencia significativa que alimenta el trabajo del aula y el desarrollo del Tema eje, el mundo de las preguntas. También los transforma.

Con frecuencia un mismo objeto de estudio puede generar un texto de carácter científico o una poesía o un cuento. Suele suceder que las experiencias quieran ser recogidas por ellos(as) mismos en distintos

formatos y exponerlos en la comunidad. Cada experiencia, idea, texto o lectura suelen también ser recogidas a través de la expresión gráfica. Se ofrece una diversidad de técnicas que permitan conectarse con los temas desde otra sensibilidad y favoreciendo búsquedas creativas.

El aula y su proyecto

El proyecto de aula nace de la pregunta ¿QUÉ QUEREMOS HACER CON ESTO QUE ESTAMOS HACIENDO? Busca darle una concreción a todos los caminos que transita el grupo. Permite organizar los procesos de aula y refuerza la necesidad de desarrollar herramientas comunicativas, dado que siempre implicará a otros miembros de la comunidad.

Se crean y proponen diversas vías de investigación que incluirán a otros grupos del Liceo y también a sus familias. Pueden definirse en diferentes formatos, libros, revistas, periódicos, podcast o vídeos, apuntarán a seguir desarrollando la escritura, lectura y la expresión artística. La escritura entonces cobra fuerza comunicativa real.

La vida del aula

Vale la pena anotar que el recorrido inicial del año escolar puede tomar un par de meses pues los intereses y preguntas que surgen deben discutirse en sesiones orales del grupo completo o en otros momentos en trabajo en grupos más pequeños. Aquí se busca que cada uno pueda exponer su pensamiento y que se logren articular las distintas posturas. Es un ejercicio dialógico y muy pocas veces se dirimen las cuestiones por una simple votación. Aparece la necesidad de la argumentación y cada estudiante apela a las experiencias vitales vividas hasta ese momento de su vida. El ejercicio invita a hacer conciencia de éstas y ponerlas en relación con el momento y las preguntas que están viviendo.

Esta modalidad de aula requiere desarrollar una gran capacidad de escucha e interés por el otro. No solo se trata de decir lo que piensa cada uno sino de poner en relación las ideas propias con las ideas de los demás. En este sentido el aula se asemeja a una gran mente, donde algunos comparan, otros analizan o sintetizan. No todos realizan los mismos procesos de pensamiento, pero sí se nutren los unos a los otros. El aula se va convirtiendo en un gran tejido donde nadie queda por fuera y todos contribuyen a la construcción de conocimiento. Cada estudiante tiene lugar en el grupo y ello redundará en su placidez emocional. Sus desarrollos desiguales no representan ninguna dificultad, pues todos somos responsables de todos y aportamos desde nuestro lugar. Se vive diariamente la empatía y la solidaridad, así como el desencuentro. Para nosotros es de suma importancia crear espacios amables y seguros donde cada niña y niño pueda expresar sus emociones y crecer en sus propias búsquedas.

Los ejercicios metacognitivos suelen acompañar este proceso siempre con las preguntas ¿Cómo hicimos lo que hicimos? ¿Cómo me sentí en este trabajo o en este grupo? ¿Cómo ayudé a construir esto?

Al promover el trabajo en grupo, los chicos y chicas van encontrando dificultades que tendrán que solucionar por ellos mismos. Solo recurrirán a su maestra en el caso de haberlo intentado y no lograrlo, y ésta, antes de dar soluciones, ofrecerá preguntas que los movilicen. Los distintos niveles de desarrollo socioemocional los enfrentarán a tener que resolver diversos tipos de conflictos que surgen cuando los seres humanos nos encontramos con la diferencia, tomar decisiones teniendo en cuenta la voz del otro será un reto que los acompañará de por vida. Entonces trabajar la idea del respeto por la diferencia se convierte en una práctica cotidiana, no en un mero discurso que proviene del adulto.

Cuarto de primaria

A continuación, expondremos el TEMA EJE de cuarto de primaria por ser un ejemplo valioso de nuestra propuesta.

Antes de seguir adelante queremos hacer un reconocimiento especial a las maestras Liliana Suárez, Heidi Mahecha y Martha Cecilia Ramírez, quienes han sido las encargadas de desarrollar en las aulas este proyecto en el grado cuarto.

Nuestro horizonte temático de trabajo es lo HUMANO, EL TIEMPO Y EL ESPACIO.

La maestra al iniciar el año se toma un par de semanas para que el grupo se conozca pues partimos de la premisa que, sin la construcción de confianza, nada de lo soñado será posible. Mientras niños y niñas intercambian vivencias que hablan de su existencia, la maestra va ofreciendo experiencias sensibles. Puede ser que se observe una muestra fotográfica de las distintas culturas del mundo, una exploración poética, o viajar con Google Earth a una Estepa Siberiana o al África central. Ella ofrecerá cosmogonías, cuentos o música de distintos lugares del mundo con el objetivo de abrir nuevos referentes y mostrar la diversidad humana en el planeta.

Es posible que se proponga hacer un micro proyecto de observación de la propia familia para ver en detalle costumbres y conductas. Es importante comenzar a mirar lo humano desde lo más cercano y las preguntas no respondidas que tienen los niños(as) sobre sus familias son muchas. Este aspecto no es de poca monta, abre una puerta sensible y emocional hacia los otros. Abriendo el foco, invitará a poner sus ojos en su barrio y su ciudad. A partir de experiencias como estas se van despertando preguntas sobre lo humano, su relación con el territorio y sus maneras de resolver.

Aparecen las preguntas referidas al ¿DÓNDE? y al ¿CUÁNDO?, que abrirán la puerta a las categorías ESPACIO y TIEMPO y la aparición de conceptos de la historia y la geografía.

Emergen preguntas sobre el ORIGEN de la tierra, de los humanos, del mundo natural y con ello surge la necesidad de entender EL POR QUÉ HAY CAMBIOS y LA DIVERSIDAD HUMANA Y CULTURAL. En este contexto, la única pretensión es abrir referentes nuevos, y, en forma paralela, se busca situar en EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO todo acontecer.

Creación de una comunidad

Un proyecto específico que ha derivado de este Tema Eje es la creación de una comunidad humana en el aula. En este proceso el grupo tendrá que crear una comunidad desde cero y estudiar, discutir y analizar en qué lugar del planeta vivirán y cómo será su vida. Las primeras aproximaciones de los y las estudiantes las harán con las nociones y conceptos incipientes que traen, pero muy rápidamente necesitarán entender cómo es el posible territorio que habitarán, identificarán las distintas zonas del planeta desde los polos, al trópico y las zonas estacionales, para la toma de su decisión. Vale la pena resaltar que entender la geografía del planeta con un objetivo específico que invita a jugar e investigar mueve el mundo cognitivo del grupo con sentido. Posiblemente surjan debates dentro del salón para definir en qué zona situarse. Las posiciones adoptadas por unos u otros tendrán que ser sustentadas, por lo tanto, aparecerá la pregunta por la SOBREVIVENCIA y qué zona podría proveer mayores posibilidades para la vida, la pregunta que se deriva es: ¿QUÉ NECESITAMOS LOS SERES HUMANOS PARA SOBREVIVIR? Sus respuestas son:

Agua y alimento, viviendas para protegerse de los animales y el clima, un territorio, organizarse para no agredirse y confiar en los compañeros, trabajos distintos, herramientas.

Cada uno de estos aspectos será abordado en el aula, en un primer momento haciendo uso de los glosarios para definir por escrito individualmente. Incluso palabras como agua y aire tendrán que definirse primero de forma individual y luego en grupo. Es importante ir develando las construcciones que tienen niños y niñas sobre las cosas más obvias. La idea es que, en la SESIÓN ORAL, se enriquezcan las aproximaciones individuales y se logre una mayor complejidad. Dado lo anterior se volverá a escribir ya sea un texto colectivo o en pequeños grupos. Si la maestra lo considera pertinente podrá proponer un texto informativo que ayude a organizar los distintos elementos construidos por el grupo.

A continuación, un texto colectivo:

“Nuestro territorio:

Después de investigaciones, conversaciones, debate y votación acordamos que nuestro territorio será la selva tropical.

De acuerdo a nuestras conversaciones vimos que el territorio es muy importante porque en él se crean recuerdos, historias, familias, amistades, vínculos con la naturaleza, con lo que nos rodea y con la comunidad.

Además, el territorio nos proporciona condiciones necesarias para vivir en un balance constante como: el alimento, el agua, el suelo, la flora, la fauna, el clima y el aire, entre otros, con lo que nos relacionamos.”

Una vez definido el territorio, se abordará qué tipo de comunidad se construirá. En grupos pequeños formularán las preguntas guía que consideran les ayudará a delinearla. Una pequeña muestra les dará la idea de sus aproximaciones.

“¿Cuál será la forma de vida de la comunidad? ¿Cuáles serán sus costumbres?”

“¿Qué oficios tendremos en nuestra comunidad?”

“¿Creeremos en Dioses? ¿Qué creencias tendremos y cuál será su origen?”

“¿Tomaremos las decisiones juntos? ¿Qué pasará cuando alguien no colabore en el trabajo de la comunidad?”

“¿Vamos a compartir las cosas?”

“¿Cómo celebraremos algo especial? ¿Qué pasará cuando alguien de la comunidad muera? ¿Cómo aprenderemos a cuidarnos?”

“¿Se tendrá alguna forma de escritura?”

“¿Cómo se organizará la comunidad? ¿Todos mandaremos, tendremos límites o normas?”

Estas son algunas de las muchas preguntas que permitirán pensar y delinear el tipo de comunidad que el grupo querrá ser. Como se puede ver muchas apuntan a preguntas que tienen los niños y niñas referidas a su propia experiencia vital y que suelen pasar desapercibidas. Con frecuencia girarán en torno al ORIGEN de las cosas y las formas de hacer de los humanos.

De forma paralela tendrán que elegir el personaje que ellos/ellas desean ser en la comunidad. Tienen la libertad de elegir lo que quieran ser, algunos cambian de sexo, de edad, personalidad y físico. Solo una vez un niño dijo no querer definir su sexo y dio lugar a una conversación muy interesante para todos. Escogerán cómo participarán en la comunidad eligiendo un nombre, su significado y un oficio que ayude a su bienestar.

La creación y exploración detallada de los personajes permitirá que niños y niñas proyecten en éste muchas de sus vivencias actuales. Sin ser conscientes de ello se permitirán hacer búsquedas libres y soñar

incluso su propio desarrollo, proyectarán conflictos familiares que abrirán espacio a la palabra que tanto sana. Emociones comunes como el miedo y la rabia que se suelen transitar en esta edad (10 años) son sublimadas a través de las aventuras, conflictos y resoluciones que tendrán que enfrentar.

El personaje también nace como un títere o muñeco de papel maché, enfrentar a niños y niñas a la elaboración de su propio cuerpo resulta de vital importancia dado el momento de desarrollo que viven. Es una gran oportunidad para hablar de SEXUALIDADES y abrir conversatorios sobre temas que todavía hoy las familias no abordan.

Veamos algunos personajes y sus descripciones:

- “Manlú, significado: ellas me acompañan, 18 años. Me apasionan los animales, explorar, viajar, conocer e investigar, pues mi trabajo se trata de eso. Además, pienso en la protección del pueblo y de los animales. Conocer ambas especies es importante para formar un ambiente pacífico.”
- “Mi personaje será un cazador vegetariano porque solo come fruta y verdura porque cuando era pequeño el papá lo llevó a cazar por Cuatro Soles, durante ese tiempo no comió sino hojas que encontraba en el territorio, cuando cazaron un jabalí la cría escapó y él se quedó triste pensando en lo sola que estaría y desde entonces decidió no comer carne.”
- “Herencia Tejida: Mi personaje se llama Axay, que significa ser de pureza y valentía. Mi rol es tejedora y fue heredado por mi abuela.

Cuando era pequeña, todas las noches en medio de historias y cantos, mi abuela tomaba mis manos y las entrelazaba con las suyas. Sentía cada movimiento de sus dedos junto con la lana y en ese momento yo solo cerraba los ojos e imaginaba que volaba entre nubes de telas. Esta conexión con mi abuela me ayudó a escoger el rol en la comunidad y a

entender qué es un vínculo...”

Un momento crucial del proyecto que implica las primeras reflexiones éticas y políticas del grupo, se da frente a la pregunta sobre la ORGANIZACIÓN Y GOBIERNO. Inicialmente el grupo debate el por qué es importante abordar el tema. Los distintos niveles de desarrollo se conjugan para generar conversaciones que rondan preguntas tan esenciales como si es necesario el castigo en la vida humana o las razones de la violencia. A modo de ejemplo se muestran los acuerdos de la comunidad ISLA CAMALEON (4° - 2012).

“Para escoger las normas hablamos y sugerimos cosas para complejizarlas, es decir que quedara más completa cada norma. Los acuerdos aprobados son:

1. No se debe ser tirano, el gobernante ni nadie.
2. No se puede abusar de los recursos
3. No se puede matar ni ser violento. Nota: los guerreros tendrán artes de combate que no causen la muerte del adversario.
4. Nadie puede tener más derechos que los otros.
5. El gobernante no puede ser ambicioso.
6. Los problemas se deben resolver hablando.
7. Todos los habitantes tendrán la libertad para aprender y expresarse.
8. Todos deben respetarse entre sí. No se acepta maltrato.
9. Se debe respetar y cuidar el entorno natural.
10. Todos deben dar una parte de sus ganancias o sus servicios para la comunidad.

“Cuando hubo diferencias entre los aldeanos recurrimos a la charla entre nosotros para acordar la ley.”

Como se puede evidenciar los niños y niñas de 10 años pueden llegar a decisiones serias y complejas, mostrando las posibilidades de una vida comunitaria utópica en nuestras sociedades actuales.

Lo más interesante de este proyecto es su apertura. Cualquier observación o pregunta tiene cabida. Son tantos los aspectos que se tocan desde las distintas disciplinas que posibilita establecer múltiples relaciones conceptuales e interdisciplinarias y permite un acercamiento con sentido a los conocimientos decantados por las culturas. Al hablar de culturas hacemos referencia a momentos del aula donde se entrevistan personas que pertenecen a diferentes etnias de nuestro país, de manera que en el aula no solo hable la ciencia occidental sino otros sistemas de conocimiento y pensamiento.

Un proyecto como este permite vivir de manera coherente los derroteros planteados en nuestra pedagogía. Niños y niñas pueden expresarse con libertad, aprendiendo a pensar de forma autónoma, conjugando sus voces en momentos donde todos encuentran lugar. La pasión por el conocimiento que se despierta y el anhelo de crear son de gran valía y un reto para seguir desarrollando. El mundo emocional está cubierto y protegido.

III

Una propuesta como la del Liceo se sostiene en gran medida gracias al trabajo de maestras(os). Durante años de labor como acompañantes y guías de los procesos en las aulas, o, como aprendices que observan a sus colegas durante un tiempo antes de entrar al aula, se forman para proponer y hacer surgir de los grupos y de los niños y niñas experiencias significativas. Lejos de depositar su saber en los estudiantes, afinan una relación con el grupo y con cada individuo en la que, como artistas y creadores, recurren a su saber y su experiencia, a sus capacidades de leer las posibilidades para disponer una preciosa dinámica de encuentro y conversación.

Algunos aspectos importantes:

La maestra vela por las relaciones entre las y los estudiantes: Garantiza la participación desde la diversidad e individualidad en todos los procesos que se gestan en el aula. Cada ser singular tiene un lugar y pone su voz para aportar a la construcción de conocimientos. Todos tienen esa posibilidad, no les pertenece a unos más inteligentes o sobresalientes o a los que más se hacen notar. En esta actitud de acogimiento y justicia, el maestro o la maestra propicia relaciones entre los estudiantes de respeto, reconocimiento y valoración. A su vez, incentiva el trabajo colaborativo en contraposición al competitivo que prima en el entorno social contemporáneo. De manera distinta, logra fundar una dinámica de relaciones en la que priman emociones y valores como la solidaridad, la empatía, la reflexión sobre sí mismo, la perseverancia, la gratitud y la confianza. Participar en el desarrollo emocional y moral de niños y niñas es también horizonte de su trabajo.

- Maestras y maestros fundan una relación entre las y los estudiantes y ellos mismos que no es jerárquica, ni significa ejercer un poder en virtud de quién tiene el conocimiento. Ellas y ellos son unos actores más en el proceso que se vive en el aula, tienen un rol particular como *“directores de orquesta”*, en el sentido que coordinan las diferentes líneas de acción y relación, y logran hacer brillar la ejecución de cada instrumento en su particular naturaleza sonora. Por otra parte, como seres adultos dentro de la relación —aunque en este sentido la bina sea asimétrica—, basan su gestión en el respeto y la escucha, en un ejercicio de empatía cognitiva y afectiva con el menor que dista de la posición autoritaria del maestro en la escuela tradicional.
- Abogan por una relación de los y las estudiantes, y de ellos mismos como sujetos que también conocen activamente, en la que unos y otros tienen la vivencia cotidiana de que el conocimiento no es un producto acabado. Por el contrario, los maestros y maestras abordan cada día nuevos aspectos para todos desconocidos, y perciben el

acervo de conocimiento que ha logrado la humanidad como susceptible de repensarse, de reinterpretarse, de complementarse.

- Además, en la medida en que las posibilidades creativas de la humanidad son infinitas, es necesario ponerlas en juego ante los retos y necesidades que nos plantean las sociedades y el planeta actualmente.

Elementos fundamentales de la cotidianidad

Identificamos también varios elementos que se tienen en cuenta en la cotidianidad del aula del Liceo. Mencionaremos cuatro que consideramos fundamentales:

1. Incertidumbre: Al trabajar el maestro o la maestra se enfrenta a una vivencia de incertidumbre. Es decir, como no hay un conjunto de contenidos y respuestas preconcebidas y estandarizadas, la situación demanda flexibilidad y habilidad para vislumbrar posibles caminos, para detectar la pertinencia al mundo de conocimiento que se está abriendo ante sus ojos y el de los/las estudiantes. Ellas saben que trabajar con la incertidumbre les implica asumir que no todo en el aula está bajo control, que no todo se puede predecir, y les obliga a desplegar la propia creatividad.
2. El maestro o la maestra del Liceo concibe y enfrenta lo que comúnmente se conoce como “error” más bien como un estadio pasajero de conocimiento o realización, que se expresa durante las construcciones de las y los estudiantes. Tiene claridad que en el proceso investigativo de dar respuesta a sus preguntas, de plantear hipótesis, de escribir o dibujar... los niños pueden atravesar momentos de confusión, o toparse con dificultades de toda índole y que deban buscar nuevas respuestas. Eso es connatural al proceso, no es un “error”. En esos momentos el maestro o la maestra motiva a estudiantes a través de preguntas, a que desplieguen nuevas comprensiones, recursividad, practicidad, creatividad en el proceso de

hallazgo de una nueva respuesta. La actitud de la maestra o el maestro permite generar una atmósfera de confianza y tranquilidad en los niños y niñas. No hay castigo, ni reprobación, se abre más bien una posibilidad de trabajo que se transita entonces con seguridad.

3. La sociedad contemporánea vivencia esas realizaciones desafortunadas como “error” y las hace sentir como fracaso o, incluso, como falta moral, que impide el acceso al éxito. Muchas veces la fuerza social externa al colegio encarnada por las familias ejerce presión y pulsa en el sentido de que le atribuye a estos tanteos de niños y niñas, la condición apabullante del fracaso, de la carencia de habilidades, de la ineptitud. Entonces aparecen eventualmente en el aula las frustraciones y lagrimeos.
4. Pero no solo es la sociedad del éxito la que contribuye a la cultura del “error”. También el culto a una verdad acabada, estandarizada y que flota en los paradigmas dominantes, permea situaciones de sufrimiento y angustia como las que describimos e imprime modelos de conocimiento rígidos.
5. Teniendo en cuenta que el aula es un tejido vivo de emociones, el maestro o la maestra realiza la tarea fundamental de preservar la confianza, la articulación y la comunicación del grupo. Afina la observación sobre sus estudiantes y sobre sí mismo, de manera que percibe en qué atmósferas emocionales está el grupo y cómo aporta él o ella a que se desarrolle de manera benéfica para todos.
6. El maestro o la maestra del Liceo reflexionan permanentemente sobre su gestión y los fenómenos del mundo de la educación. Vive en un proceso formativo constante y a veces confrontador de sus saberes. Dispone de un espacio en donde semanalmente se intercambian experiencias, analizan situaciones del aula, evalúan posibles caminos, reflexionan conjuntamente sobre las distintas

emociones por las que transitan en su labor cotidiana, estudian. Socializan aprendizajes a partir de la experiencia. Se nutren de las ideas y experiencias que allí circulan, las cuestionan. Afinan cada vez más su mirada frente a la conveniencia y pertinencia de tal o cual decisión pedagógica. Identifican si el propio actuar tiene un sentido o si se lleva a cabo de manera automática, se tiene en cuenta cómo repercute en el aula.

Así las cosas, la dinámica dialógica que hemos descrito para las aulas, es la que también viven los maestros en estos equipos de trabajo y reflexión. Se trata de una construcción colectiva que se manifiesta en todas las instancias del Liceo. En equipos que aglutinan a todos los profesores, también se conversa y cada quien pone su voz y experiencia en el análisis e investigación de asuntos generales que atañen al mundo de la educación. Podríamos decir que el Liceo es una red de conversaciones vivas.

IV

REFERENTES

Nuestras conceptualizaciones sobre la escuela han bebido de las conversaciones pedagógicas cotidianas del Liceo y de la reflexión sobre las prácticas de aula. Así mismo se han nutrido de ideas de los siguientes autores: John Dewey, Celestino Freinet, Willian H. Kilpatrick, Madelaine Goutard, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Jerome Bruner, David Perkins, Howard Gardner, Gordon Wells, Emilia Ferreiro y Ana Teverovsky, Jossette Jolibert, Jacques Goody, Walter Ong, Chaim Perelman, Michel Foucault, Martha Nussbaum, Jorge Larrosa, Manuela Mesa, Gilles Lipovetsky, Humberto Maturana, Edgar Morin, Kenneth J. Gergen, Bruno Bettelheim, Martha Lamas, E. Kant, B. Lonergan, Estanislao Zuleta, Carlos E. Maldonado, Ángela Calvo, Augusto Ángel, Vicenç Fisas, John Paul Lederach, Paulo Freire, César Coll, entre otros muchos.

Notas

1. El estado colombiano había firmado un acuerdo con el estado vaticano (llamado Concordato) según el cual Colombia incorporaba en su legislación los preceptos de la iglesia católica.
2. Fue fundado por Marta Bonilla - colombiana - (QEPD) y Manuel Vinent - español - (QEPD). Nace y sigue funcionando en la ciudad de Bogotá, Colombia.
3. En el Liceo hemos adoptado el trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en relación con el aprendizaje de la lengua escrita justamente porque responde de manera metodológica con esta perspectiva de la construcción de pensamiento crítico.
4. No solo las personas que son maestros, estudiantes, directivos docentes sino también familias, otros empleados, en fin, comunidad educativa en el amplio sentido de la palabra.
5. Profesor Titular, de la Universidad El Bosque, Colombia, Bogotá. Ph.D. en Filosofía por la K.U.Leuven (Bélgica).
6. Los dualismos de hombre-naturaleza, naturaleza-cultura, cuerpo-alma, etc., son los legados de esta tradición.
7. Esta puede ser una discusión de larga resolución en la cual no vamos a entrar por ahora. Sin embargo, y, en función de abrir la puerta para futuras conversaciones, hemos de argumentar que los mecanismos de comunicación de los grupos no humanos de la naturaleza carecen de la posibilidad de argumentación y traducción.
8. Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*: “Puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba”.
9. <http://hdl.handle.net/2445/96984>

DE LA MAR A LA SELVA: NARRATIVAS DE/PARA NIÑOS Y NIÑAS

María Alejandra Zambrano Murillo, Doctora en Literatura iberoamericana en la Universidad de Texas en Austin (EE.UU.). Directora de la Escuela de Literatura de la Universidad de las Artes en Guayaquil. ECUADOR.
maria.zambrano@uartes.edu.ec

El investigador chileno Felipe Munita define al mediador escolar de lectura literaria como a un “actor educativo que interviene intencionadamente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes”. Siguiendo esta definición, presentaré el proyecto de comunidades lectoras coordinado desde la Universidad de las Artes que busca generar espacios dinámicos y seguros donde las infancias y juventudes guayaquileñas desarrollen habilidades críticas y creativas que les permitan reconocer y apreciar el valor del patrimonio cultural e inmaterial del pueblo afroecuatoriano.

Explicaré cómo desde el año pasado hemos diseñado situaciones de aprendizaje ancladas en las dinámicas sociales de barrios específicos de la ciudad e informadas, asimismo, por el contexto de migración, violencia y racismo estructural compartido por los niños, niñas y jóvenes que participan de nuestro programa.

Cabe recordar que la situación de violencia en la que se encuentra sumida la ciudad de Guayaquil ha generado un temor colectivo por ocupar los espacios públicos. Nuestro compromiso como colaboradores/as de un seminario permanente de mediación lectora y saberes infantiles nos obliga, siguiendo los debidos protocolos, a mantenernos a activos/as en nuestras prácticas artísticas y pedagógicas pese a las circunstancias. Implementamos y fortalecemos espacios de lectura extracurriculares para niños y niñas de Guayaquil

para no solamente fomentar la lectura de textos no escolarizados sino para generar espacios seguros en los que, a manera de laboratorios de futuro, se sigan gestando e imaginando otros escenarios menos agresivos y violentos para nuestros niños y niñas, sobre todo para aquellos que históricamente han sido marginalizados y excluidos.

Estado actual del proyecto

Desde mediados de 2021, me desempeño como directora de la Escuela de Literatura de la Universidad de las Artes en Guayaquil. Esta experiencia me ha conectado con iniciativas y proyectos locales que buscan generar espacios de encuentro con las artes, particularmente con la lectura, los libros y la escritura literaria. Muchos/as de nuestros/as estudiantes y graduados/as han tenido la oportunidad realizar sus prácticas pre-profesionales laborales y de vinculación con la comunidad en lugares como la sala infantil La Ría de la Biblioteca de las Artes, centros comunitarios como Karibu e Hilarte en la Isla Trinitaria o eventos profesionalizantes como la feria de editoriales independientes Libre Libro.

Este año surgió la idea de crear un proyecto de mediación lectora para entender cómo la relación entre la escritura, la infancia y la experiencia provoca una apertura de la concepción del tiempo y el espacio en el que acontecen los saberes, las enseñanzas y los aprendizajes. Entre los temas que se tratan en nuestros talleres destacan los siguientes: el mundo poético de la infancia, las narrativas ambientales, los afrofuturismos y el patrimonio cultural y alimentario del pueblo afroecuatoriano.

DECONSTRUCCIÓN TIPOLÓGICA DE LAS MARGINALIAS: DE LA LECTURA CRÍTICA A LA LECTURA ANOTADA

Ania R. Hernández Quintana. Doctora en Ciencias de la Información. Profesora de la Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana Cuba. aniahdez@fcom.uh.cu

Amanda Terrero Trinquete. Licenciada en Ciencias de la Información. Profesora de la Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana Cuba. terrerot97@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las marcas de lectura, anotaciones marginales o marginalias son la evidencia de la lectura crítica. Una de las representaciones más claras de la lectoescritura, donde la separación entre la lectura y la escritura es casi imposible. Estas suelen ser el sello distintivo de un lector. Ninguna anotación es igual a otra y de todas es posible aprender y extraer información de valor.

La práctica de las marginalias existe desde la aparición de los primeros libros, llamados incunables, y persiste en el siglo XXI porque constituyen una herramienta efectiva para la comprensión lectora y la generación de conocimiento. El valor neto de las marginalias es mayor, incluso, que el provecho que reporta para el anotador pues se establecen como fuentes de información para la investigación, tanto del lector en cuestión, como del documento o la época en que se producen. Esto es así pues las marginalias son la constatación de la conversación de los lectores con los textos, el reflejo del sistema de pensamientos de sus creadores y el testimonio de un contexto social determinado.

El estudio de este fenómeno puede significar la develación de nuevas comprensiones, no solo de los textos en sí mismos, sino también de todas las variables que operan alrededor de estos: La lectura, la

escritura, el lector, el autor, el mensaje, la realidad que representa, etc. Las posibilidades son tan diversas con las mismas marginalias. Esta ponencia pretende aproximarse a la composición de las marginalias desde el estudio de sus tipologías. Identificar los variables que influyen en sus formas y contenidos puede ser de gran utilidad en próximos proyectos de investigación que intenten dar sentido a un conjunto de anotaciones o encontrar la mejor ruta para su procesamiento documental.

DESARROLLO

El lector es el catalizador del sentido de un texto. Un texto se encuentra inactivo, estático hasta que es leído. De la misma manera que un autor construye la intención de sentido al escribir, un lector deconstruye ese significado para sí mismo y en ese proceso aporta su propio sentido. Umberto Eco llama a esto proceso de concreción y actualización del sentido de una obra. Según él, un texto es más complejo que otras formas de expresión debido a la cantidad de elementos no dichos que aporta y advierte que son precisamente estos los que quedan para el análisis en el proceso de actualización del contenido: “un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector” (Eco, 1973, p. 73), porque “es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él” y, en consecuencia, “un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (Eco, 1979, p. 75).

Precisamente, este fenómeno potencia la necesidad de una lectura activa, crítica, en la que la comprensión del mensaje encerrado en la página es la principal motivación. Es, también, el fenómeno que dirige la mirada a lo que se genera en ese proceso de dar sentido a una obra, de comprender. Si existe un tipo de documento que permite a un observador externo entender la ruta lógica cognitiva que guía la

comprensión de un texto deben ser, seguramente, los documentos que se generan por medio de la lectura anotada.

La lectura anotada, reconocida por teóricos como Otlet (1934) y Ricci (2015), tiene varios espacios de actuación. Es producto de este tipo de lectura cualquier anotación que se haga referente al texto leído y que tenga por objeto facilitar la comprensión y la aplicación de lo comprendido en futuros textos. Así ocurre que el lector anota en función de su comodidad y conveniencia, lo que puede traducirse en libretas de apuntes, anotaciones y marcas directas en el texto, hojas sueltas intercaladas entre las páginas de un libro, notas en un teléfono móvil y otras muchas posibilidades.

“Anotar un libro es acompañar la lectura de escritura. La anotación se hace: a) con una simple señal: subrayado, cruz o trazo al margen; b) con palabras o frases escritas al margen; c) con anotaciones en papel aparte, fichas hojas, cuadernillo o cuaderno.” (Otlet, 1934, p. 317).

Según Jackson (2001) todas las modificaciones que hace un lector al libro en el proceso de lectura: notas al margen, subrayados, señalamientos y dobleces a las páginas reciben el nombre de marginalia. Otros autores como Otlet (1934), Torné (2005), Sherman (2008), Villaseñor Sebastián (2009) y Wagstaff (2012) han reconocido la existencia de este fenómeno. Referidas en la literatura también como, marcas de lectura, anotaciones marginales o anotaciones al margen, las marginalias encarnan la materialización en el documento de la lectura anotada. Estas suponen un proceso de interacción intelectual con los libros que, con mayor o menor suerte en la interpretación de los investigadores, dejan entrever el camino en la construcción ideológica de la lectura y los lectores: “las marginalias ofrecen un destello único e íntimo de la mente del lector en el proceso de reaccionar ante un texto” (Wagstaff, 2012 p. 2).

Estas marginalias resultan una práctica habitual en investigadores, editores, estudiantes, escritores -básicamente lectores activos-, cuando hacen anotaciones de lo leído en forma de citas, comentarios, referencias a otras lecturas relacionadas, reflexiones, etc., y continúan siendo objeto de discusión por parte de los teóricos del libro y la lectura incluso en el siglo XXI.

El origen del término marginalia es latín y significa en los márgenes. Su uso para referirse a anotaciones y marcas de lectura se le atribuye al filósofo inglés Samuel Taylor Coleridge, en 1819 (Jackson, 2001). Por su parte, Díaz Hernández (2015) anota que el origen de esta práctica data, al menos, del siglo I a.n.e. La historia de las marginalias se circunscribe directamente a la historia del libro, la industria editorial y la lectura; y al igual que en otros aspectos del desarrollo humano, está fuertemente marcada por el desarrollo tecnológico.

Las marginalias más antiguas se asocian a los libros manuscritos y a los primeros libros impresos (incunables). Los libros manuscritos eran confeccionados por diversas personas y muchas veces se seguían ampliando a lo largo de los años. En esas circunstancias, “los lectores estaban presumiblemente calificados para hacer adiciones a los libros bajo su cuidado” (Jackson, 2001, p. 46), en un formato que favorecía las anotaciones con renglones bastante separados y márgenes amplios.

Los incunables tenían un proceso de fabricación que imitaba el formato de los libros manuscritos, por lo que las marginalias impresas eran muy comunes. De esta práctica se heredaron las notas al pie y recursos similares. También era una práctica común que los fabricantes dejaran notas manuscritas como “ayuda manuscrita a los lectores” (Jackson, 2001, p. 46).

La invención de las tecnologías de la imprenta significó cambios drásticos en la práctica de la lectura anotada: “En los primeros años de la imprenta, las anotaciones eran hechas con la expectativa de que

fueran leídas, registradas y quizás copiadas por otros lectores” (Jackson, 2001, p. 61), por ello eran más comedidas, aproximaciones estrictamente objetivas dirigidas a complementar los contenidos del libro, con un objetivo puramente erudito. Luego, se transformaron en una experiencia más personal, con tendencias más críticas y sentimientos personales. Por ejemplo, en 1844, Edgar Allan Poe escribió en el *Democratic Review*: “En las marginalias nos hablamos a nosotros mismos, por lo tanto, hablamos con más frescura, audacia y originalidad.” (p. 2).

Así mismo, la transición a las anotaciones electrónicas se debe al abandono de la escritura manuscrita y a la aparición de nuevas formas de lectura, de libros de métodos de estudio, enseñanza y construcción de conocimiento, así como de nuevos tipos de lectores, condicionados por todo lo anterior.

Con el advenimiento de la Web, las marginalias asumieron nuevos retos: Por un lado, construirse desde la instantaneidad, la hipermedialidad, la posibilidad de procesar, almacenar y recuperar grandes cúmulos de datos, la apertura a nuevas formas de interacción y herramientas que promueven aún más el trabajo colaborativo y, por otro, incorporarse a las discusiones sobre la confiabilidad de la información y la ética del uso de datos personales. En estos momentos, esas son las potencialidades y los obstáculos que deben explotar y vencer las marginalias.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS MARGINALIAS

Las marginalias son un fragmento del pensamiento humano registrado, la marca de una lectura activa. Sus condiciones de creación, función, el tipo de documento sobre el que se hacen y otras muchas variables determinan sus formas y contenidos. La única constante es la relación que establecen con el texto que las inspira. Ninguna marca de lectura puede ser comprendida al margen de su continente.

En el cuerpo del libro suelen aparecer toda suerte de comentarios, referencias y reflexiones acaecidas durante la lectura. Estas anotaciones explícitas, por lo general, son marcas sucintas, plagadas de abreviaturas y sintácticamente desorganizadas, debido al poco espacio disponible. Otras marginalias comunes son las anotaciones en forma de resúmenes, índices y recuentos de contenidos relevantes para el lector, que usualmente se encuentran en las primeras o últimas páginas del libro.

Según Sherman (2008), la mayoría de los lectores que tienen el hábito de anotar en los libros tienden a desarrollar su propio sistema de signos. Así aparecen palabras o frases subrayadas, señalamientos con asteriscos, flechas, signos de admiración, de interrogación, entre otros. Muchas de estas marcas constituyen códigos sencillos, basados en colores o en unos pocos caracteres, que expresan sorpresa, duda o interés. Por el contrario, otras marcas pueden resultar difíciles de decodificar al utilizar estructuras más complejas y de dudosa comprensión, incluso, para el propio anotador. Es por ello que ciertos lectores desarrollan una guía para sus sistemas de anotación.

Desde el criterio de Van Mierlo y Van Hulle (2004), citados por Posada (2016), las marginalias tienen un carácter provisional, preliminar o inacabado. Por su parte, Sherman (2008) las califica como ambiguas y difíciles de localizar, descifrar e interpretar. Por una y otra razón, las marginalias implican cierta complejidad, pero igualmente son valiosas en la investigación humanística

Todo esto contribuye a una inmensa diversidad en forma y contenido. Al ser una práctica profundamente personal, en ocasiones privadas y en otras no tanto, con variadas motivaciones y funciones, resulta en extremo complejo tipificar y/o clasificar las diferentes manifestaciones que se advierten. Distintas investigaciones han contribuido a esta

empresa desde distintas perspectivas. Los criterios de clasificación varían en función de los objetivos de estudio.

Jackson (2001) propone tres criterios relacionados con su contexto: el cronológico (mientras más antiguas, raras e inaccesibles, más valiosas), el histórico (en dependencia de la fecha, lugar y temática, tanto del libro como de las anotaciones, el valor varía) y el autor (según la persona responsable, su celebridad o importancia, el valor aumenta). Esta perspectiva está orientada a la identificación del valor de las marginalias para la investigación.

Sherman (2008) tiene en cuenta dos criterios relacionados, principalmente, con la forma: El primero considera los códigos y signos utilizados y así refiere la tipología verbal, para las anotaciones con frases, palabras y números, y la tipología no verbal, para el resto de los signos o figuras que se utilicen, como signos de interrogación, exclamación, asteriscos, flechas, subrayados, etc. Las marginalias pueden ser manuscritas o impresas. En el primer caso, constituyen la evidencia inmediata de una lectura activa y reflexiva; en el segundo caso, se relacionan con el proceso editorial, por ejemplo, como recurso en la elaboración de ediciones críticas.

Los estudiosos Calis y Visser (2014) incursionan en lo referente a los autores de las anotaciones, en función de esto identifican dos clases: individual, para las producidas por la lectura que ha realizado una persona y colectiva, para aquellas en que se hace un estudio o lectura social.

Cardoso Santos, en 2010, realizó un estudio orientado a la descripción de las marginalias en el proceso de catalogación en una biblioteca e identifica elementos formales a tener en cuenta en este proceso: autor, cantidad de notas y distribución en el documento, posicionamiento en la página, material de la escritura, idioma y fecha. En cuanto a la tipología, entiende que deben dividirse según la intención de las notas,

esto es, para corregir, traducir, definir y referenciar otro texto u otro fragmento del mismo documento, los subrayados, las señalizaciones y las ilustraciones.

Partiendo de Cardoso Santos (2010), Terrero y Hernández (2022), en la propuesta taxonómica del estudio de las marginalias de Ernesto Che Guevara, hacen referencia a algunos de los criterios anteriores y aportan otros criterios que contribuyen a la deconstrucción tipológica de marginalias desde la perspectiva del contenido. Dentro de la estructura expositiva de las anotaciones conciben las argumentativas para las notas que sustentan o justifican lo expresado en el texto. Correctivas para las notas que corrigen el texto, como las correcciones propuestas para próximas ediciones. Descontextualizadas en el caso de las notas que no se relacionan con las circunstancias del texto y, por tanto, son ajenas a la lectura. Discrepantes si las notas expresan desacuerdo con el texto. Dubitativas cuando implican o denotan dudas con lo planteado en el texto. Y finalmente inferenciales para las que expresan conclusiones respecto a lo planteado en el texto.

Estos últimos criterios introducen otra posibilidad de la búsqueda de la deconstrucción tipológica de las marginalias. La identificación de diversos tipos de anotaciones de acuerdo con sus funciones, que a su vez están suscritas a las funciones de lectura y la forma en que las personas han ido interactuando con los libros a lo largo de la historia. En ese sentido, la clasificación está sustentada por los rasgos variantes de las anotaciones de acuerdo con su función y puede ser tan diversas como lectores haya. No son iguales las marginalias encontradas en un libro de poesía o de ficción que las halladas en un tratado científico. La lectura de ocio y la lectura científica, aunque ambas pueden ser lecturas críticas y derivar en anotaciones no se hacen con la misma finalidad, por lo que la genética de cada anotación es distinta. Tampoco tienen las mismas características las marginalias que se hacen con la expectativa de la privacidad que las que se realizan con la finalidad de

ser compartidas. De esta forma se pueden identificar diversas tipologías.

Por ejemplo, con la lectura asociada a la erudición viene la práctica de las anotaciones como método de estudio y de enseñanza, cuando los estudiantes anotaban bajo la tutela del maestro y estos, a su vez, evaluaban la madurez intelectual de los discípulos a través de sus anotaciones. Otra de las posibles tendencias es la asociada al trabajo editorial que se condiciona, a su vez, por la evolución de la industria editorial. A esta categoría pertenecen las anotaciones realizadas en los procesos de corrección de los textos librarios y en su uso para dejar advertencias y aclaraciones a futuros lectores.

CONCLUSIONES

Todas estas posibles aproximaciones demuestran la enorme complejidad que supone tipificar un conjunto de anotaciones. Sin embargo, su utilidad reside en su provecho para la investigación: Las diferentes tipologías permiten deconstruir a la marginalia en sí misma, lo que, en un ejercicio científico y académico, puede ser la clave para llegar a una conclusión determinada. Las tipologías permiten la extracción de datos que son el recurso principal en una investigación y la base del procesamiento informacional. Por ejemplo, las marginalias de autor suponen la necesidad de extraer un tipo de datos que realicen un tipo de análisis que arrojen claridad sobre la personalidad que las ideó. Sin embargo, en el caso de un documento histórico específico la finalidad puede ser el esclarecimiento de su contenido y en un libro de una biblioteca es necesario tener en cuenta este tipo de anotaciones tanto por su posible valor histórico como de contenido, lo que definirá un tipo de procesamiento u otro y contribuirá a la toma de decisiones sobre sus condiciones de uso, ubicación en las diferentes colecciones y necesidades de almacenamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calis, R. y Visser, A. (2014). Building a Digital Bookwheel Together: Annotated Books Online and the History of Early Modern Reading Practices. Recuperado de:
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/296320>
- Cardoso Santos, F. M. (2010). Marginália nas colecções das Bibliotecas: o fundo Guilherme de Vasconcelos Abreu na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Lisboa, (Tesis de Maestría) Universidad de Lisboa. Recuperado de:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3311/1/ulfl081893_tm.pdf?fbclid=IwAR07naQoX0Qd4UPyG3eLOLob6GIBcw0Jz96Fso2FyHVDuaNj0bqZZaEPEA
- Díaz Hernández, M. (2015). Marginalia: el arte de tomar notas en los libros que lees. Recuperado de:
<https://hipertextual.com/2015/06/marginalia-tomar-notaslibros>
- Eco, U. (1979). Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Editorial Lumen.
- Hernández, A. R. y Terrero, A. (2022) TAXChe: An online taxonomy for Che's marginalias: A proposal from the Digital Humanities. Knowledge Organization across Disciplines, Domains, Services, and Technologies. Recuperado de:
doi.org/10.5771/9783956509568-111
- Jackson, H. J. (2001). Marginalia. Readers writing in books. Virginia: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Otlet, P. (1934). El tratado de documentación. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Poe, E. A. (1844). *Marginalia*. Democratic Review. Recuperado de:
<http://pinkmonkey.com/dl/library1/marg.pdf>
- Posada Palenzuela, J. L. (2016). Anotaciones manuscritas en bibliotecas de autor. Propuesta de etiquetado y de publicación digital. *Revista de Humanidades Digitales*. Recuperado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/RHD/article/view/16563/16560>
- Ricci, G. N. (2015). El proceso de la lectura y los aportes revolucionarios de Jorge Luis Borges. XIV Congreso AIH. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_4_074.pdf
- Sherman, W. H. (2008). *Used books*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Torné, E. (2005). *Tesaurus de la cultura escrita en la edad moderna*. Calambur, Biblioteca Litterae. Recuperado de:
http://www.litterae.es/download/2013/08/Litterae_Torne_completo.pdf?fbclid=IwAR1iA-WAfrRCwiM7xuTR07LsfLHg8RhHhv7bamoN48o7N1cxBRXSvRv2L4
- Villaseñor Sebastián, F. (2009). *Iconografía marginal en Castilla, 1954-1492*, Editorial CSIC Press. Recuperado de:
https://books.google.com.cu/books?id=AuzK4M2c7lQC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=terminolog%C3%ADa%2C%20marginalia&source=bl&ots=LK5jTf0HAB&sig=ACfU3U04g9l2q4pTM3s2aTcJy1AhuZPOHA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjtqJ7hoaznAhUFRvKkKHcwSAZwQ6AEwBHoECAkQAQ&fbclid=IwAR0aR6VQ_HBoMl4JdvqGV-t_3zrsFPAoNMn5cUZ9-8fbJ4wrBNrqNcKuys#v=onepage&q=terminolog%C3%ADa%2C%20marginalia&f=false

Wagstaff, K. L. (2012). The Evolution of Marginalia. Recuperado de:
<http://www.wkiri.com/slis/wagstaff-libr200-marginalia-1col.pdf>

EL GRITO DEL LECTOR IRREDENTO Y EMANCIPADOR ANTE LA VERDAD CASTRADA Y SECUESTRADA

Juan Ramón Montaña Calcines. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Didáctica del Español y la Literatura; Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Dirección de Formación de Profesionales de Pregrado del Ministerio de Educación Superior, Cuba. montanocalcinesjuanramon@gmail.com

INTRODUCCIÓN

ANTE LA VERDAD SECUESTRADA Y CASTRADA; ANTE LA MENTIRA INSTAURADA COMO VERDAD: LA REINVENCION DEL CIUDADANO LECTOR

«La verdad habla poco. Solo habla para abrirse paso»(1)

Ante el caos informativo que hoy vivimos; ante tanta falsa noticia y ante tanta manipulación informativa; ante la verdad secuestrada y castrada intencionalmente por este o por aquel otro partido, por este o por aquella otra ideología, por este o por aquel otro detentador del poder; ante una época en la que la mentira se instaure como verdad, solo nos queda un inevitable camino: formar, en su más amplio sentido, ciudadanos lectores que sean sensibles, inteligentes y críticos; que practiquen y asuman la lectura del mundo como acto de resistencia y de vida útil y virtuosa; que se conviertan en lectores emancipados y descolonialistas que sepan orientarse adecuadamente en el marasmo informativo que hoy pulula en este mundo nuestro a través de todos los canales tradicionales o convencionales, y por los que se han impuesto con el triunfo de las llamadas nuevas tecnologías, de manera que puedan formarse una opinión lo más veraz posible; y que además sepan actuar en consecuencia, libres de la tutela, el adoctrinamiento y la servidumbre ante quienes crean matrices de opinión para rebaños de audiencia sometidas, serviles, amorfas, acrílicas. La verdad acorralada,

vejada, ultrajada sin el más mínimo pudor; la mentira disfrazada de verdad es la que por no pocos medios en esta era de pantallas se vende y regala por doquier, y está a la caza del ciudadano lector perezoso, ingenuo, crédulo, manipulable, colonizado y como Tartufo, impostor.

Instaurar la creencia y desterrar la legítima duda, o por el contrario, dudar de todo y ser un negacionista es la estrategia simbólica que hoy prima para llevar a este mundo nuestro por el camino de la alienación más aberrante, superadora de aquella kafkiana desde la cual Gregorio se convierte una buena mañana, al despertar, en un repugnante cucarachón.

Por eso, necesitamos apostar por la conformación de ciudadanos lectores fuertes y firmes, que puedan defenderse de modo convincente y tenaz ante los embates de las *fakes news*; de manera que se resistan a creer, sin cuestionar en lo más mínimo, la veracidad de las noticias que leen, de la información que les llega por muy diversas vías.

Y es que la lectura profunda, juiciosa, redentora, emancipante y emancipadora, favorece un permanente encuentro enriquecedor de los muy diversos ámbitos que constituyen nuestro diario vivir: el del saber, o sea, el del conocimiento de todo lo creado; y el del hombre, esto es, el del ser humano concreto que lee impregnado de su propia ideología y cultura, inmerso en un determinado contexto y arrastrando consigo no solo sus sueños, sus fracasos, sus triunfos, su historia particular, sino también las victorias y fracasos del pueblo al que pertenece; pero sobre todo, permeado por sus propias creencias: esas que a diario forja en contacto con cuanta información le llega por la lectura de los muy diversos discursos que circulan a su alrededor y que es harto difícil destruir cuando se instauran como verdad ciega, nacida del fanatismo y el dogma.

DESARROLLO

DE LOS MUCHOS ROSTROS DE LA LECTURA DADME EL DE UNA ACTIVIDAD EMANCIPATORIA Y DESCOLONIZADORA

«La lectura estimula, enciende, aviva, y es como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas y deja al aire el fuego»(2)

La lectura, dicha y pensada así: como actividad cognoscitiva, sociocultural y humana tiene muchos rostros: el del creador de una y mil realidades a través del mundo de los signos, de las palabras y frases; el de la ubicuidad o el de las caras del dios Jano, que permite a un mismo tiempo vivir muy diversas vidas y asumir como propias una y mil palabras y frases, el de cerrarse o abrirse para mirar a un mismo tiempo hacia atrás, hacia el pasado y hacia adelante, al futuro; el de ser nido y refugio, cuando se torna aliciente, y con ella y a través de ella permitírnos la evasión o, por el contrario el ser catalizadores de todo cuanto existe; el de la resiliencia y la salud, cuando actúa como fármaco que ayuda a aliviar nuestros dolores más profundos: los del alma, los del espíritu, para que bebiendo en ella nos sirva de bálsamo y consuelo; el de la resistencia y emancipación; y también, el de la rebeldía cuando por ella y a través de ella cambiamos la forma de mirar, el punto de vista que nos permite entablar la lucha por la justicia.

En tiempos como estos que vivimos, de posverdad al decir de muchos; de realidades castradas para que no puedan germinar; de creación envilecida de públicos que leen de prisa, y que por eso no leen; que leen sin darse el derecho y la posibilidad de la duda, dadme a mí la posibilidad de ejercitarla, de contagiarla y enseñarla desde mi aula como acto de resistencia, como actividad emancipatoria y descolonizadora; porque de esa sí que podemos hablar los cubanos y Cuba, esta Isla de islas, isla irredenta que siempre ha apostado por la siembra de ideas opuesta a todo servilismo y que, desafiando calumnias

y asumiendo verdades no complacientes, cada día lucha por salir adelante; esta Isla nuestra que soporta una y mil necesidades a consecuencia de un bloqueo espantoso y genocida desde el que se nos pretende no solo doblegar sino asfixiar; y que hoy es blanco permanente de una guerra cognitiva desde la cual se tuerce y retuerce, con maquiavélica constante acidez su verdadera realidad en las redes sociales. Se le acosa, Se le acorrala. Se le sanciona. Se le aísla y discrimina.

La práctica de esta lectura y de los modos de leer como resistencia ante un agónico vivir, anclado en una tradición propiamente cubana y martiana, nos hace concebirla como actividad indispensable para construir el conocimiento (*Leer es saber*)(3); como actividad desde la cual alimentamos nuestro espíritu y con él nuestro comportamiento (*Leer nutre*)(4); como valor y riqueza en el más amplio sentido (*Leer es una manera de crecer, de mejorar la fortuna, de mejorar el alma*)(5); y a fin de cuentas desde nuestro Martí y con nuestro Martí, afirmamos rotundamente en contraposición a la vacua concepción de goce y distracción envilecedora que «*leer es trabajar*»; porque en ese trabajo que es laboreo del sentimiento, del conocimiento y del comportamiento humano nos hacemos y desde él asumimos irremisiblemente la conformación desde nuestras aulas de ciudadanos que sean lectores sensibles, inteligentes, críticos y creativos.

Y ese ha sido, es y será nuestro gran tema de investigación y docencia; es y será no solo el motivo de nuestros más caros desvelos como pedagogos sino que por sobre todo será nuestra brújula para la innovación; es y será nuestro horizonte, al que asirnos para alcanzar nuestra gran y final meta: la adopción de los múltiples rostros de la lectura, priorizando ética y estéticamente el de la *phronesis*, para que desde él como saber práctico, podamos ir al encuentro de ella como Eros (amor) y como Gaudio (alegría), y así construir puentes entre la mente de uno y miles de autores y de lectores, para crear mundos

posibles: imaginarios, utópicos y subjetivos desde los que nazca la verdad: la mía, la tuya, la nuestra. Y para que esa verdad crezca sin las manchas esparcidas por la vileza y la ignominia, el exceso de creencia en estereotipos de toda naturaleza o de la duda permanente y absoluta ante todo, desde las cuales se menoscaba el triunfo de la verdad y del respeto a la esencial condición humana.

Por todo ello, es necesario crear, desde cada escuela, instituto o universidad, espacios de verdaderos y fructíferos encuentros con la lectura del pensamiento propio y ajeno; y con la forja del lector irredento y emancipado, porque son estos lugares el primer y el último reducto de ese encuentro en el que la lectura -y la lectura del arte y la literatura- se convierten en herramienta que la sociedad utiliza para construir su identidad, y que se torna una y mil veces espejo semántico en el que podemos reconocernos o perdernos; construirnos o deconstruirnos; vivir y morir a la vez en la piel de cada personaje, de cada historia, de cada escrito que es como un permanente camino que nos lleva a conocer mejor nuestra propia vida y la del mundo.

UN GRITO QUE ES DEMANDA Y REQUERIMIENTO: LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS LECTORES CRÍTICOS, IRREDENTOS, EMANCIPADOS, DESCOLONIZADORES

«Los lectores no gustan de los que costean, o aplazan las cuestiones, sino de los que las afrontan»(6)

La lectura entendida desde esta óptica integral a la que ha contribuido con mucho las diversas emisiones de este congreso; y sobre todo asumida como actividad y práctica sociocultural y civilizatoria, básica y necesaria para el permanente discrimen moral, parte de reconocer al lector como alguien que vive implicado activamente en su medio y en su época: el lector como ciudadano planetario del espacio público en el que se dirimen las palabras y en el que se construye su identidad y su urdimbre como ciudadano y lector del mundo en el sentido amplio en el

que lo concibió Paulo Freire; y por tanto en el que se forja su pensamiento y su modo de estar y de actuar.

Ese lector debe ser hoy más que nunca, ante tanto lector perezoso, uno que ejerza conscientemente la crítica porque tenga exacerbada la perspicacia y la sospecha. Esa perspicacia será la que le permita no solo *saber leer desde y en las líneas* sino *entre y detrás de las líneas*, al decir de Daniel Cassany(7), quien es también un referente para la conformación de nuestras concepciones; de manera que pueda darse total cuenta de cuándo una omisión de información es importante y fundamental para entender el conjunto de ideas con las que interactúa y dialoga. Otro tanto hay que decir de la sospecha: es necesaria ejercerla y practicarla para poder descubrir en todo cuanto leamos las marcas de filiaciones políticas, ideológicas, culturales que hacen que quien habla se aferre o no a determinadas creencias, y manifieste soterradamente o no determinado interés; y nos permita descubrir la mentira que se nos construye como verdad irrefutable.

Ir tras la búsqueda de ese lector, y sobre todo formarlo, implica enseñar a pensar con cabeza propia; estimular y desarrollar siempre procesos de inducción, deducción y abducción; de análisis reflexivo; de construcción de inferencias de muy diversa naturaleza; de ejercitación del pensamiento creativo y productor de conjeturas e hipótesis y de argumentos. Y es que en este sentido sabemos todos los que nos dedicamos a la forja de ciudadanos cabales que el lector crítico no se conforma con una única lectura sino con muchas relecturas. Actúa como la marea que va y viene una y mil veces de lo más profundo y lejano a lo más superficial y cercano; y por eso, si es necesario va una y otra vez del texto a los contextos; del tú al yo y de este al nosotros y al ustedes, enriqueciéndose y enriqueciendo a la par el texto que lee o escucha; porque a no dudarlo, el lector crítico, irredento y emancipado siempre anda a la caza de la verdad y a la revisión continua de sus propios hallazgos, los que cuestiona, contrasta y verifica

incansablemente para enarbolar la verdad que descubre y que construye al leer.

Por eso, volvemos a nuestras raíces y tradiciones de profundo sabor martiano: ese lector crítico, irredento, emancipado y emancipador, no lee de prisa porque si así lo hiciera no leería en verdad; muy por el contrario, este lector que hoy necesitamos al leer horada, penetra, socava, hace arqueología permanente de los textos con los que interactúa, para poder descubrir en ellos sus diversas capas: sus niveles, sus estratos; y también sus certezas y sus huecos generadores de incertidumbres y de zonas de sospechas. Lectores responsables y dignos del pensamiento que forjan al leer es lo que queremos, lo que necesitamos y no “*lecturistas*”, como diría Martí de aquellos que pasan con rapidez supersónica por cada línea y que por eso no pueden descubrir la verdad ni tampoco construirla desde lo que supuestamente leen.

Ese lector irredento, emancipado y emancipador: lector crítico, es el que tenemos necesidad imperiosa de formar hoy más que nunca, porque cuando hay omisiones flagrantes, cuando hay eufemismos que ocultan tantas inequidades, cuando hay quienes olvidan intencionalmente algo que necesita ser recordado, cuando tanta mentira se disfraza y se levanta como verdad, se necesita saber leer bien, críticamente, para poder detectar a tiempo las prácticas engañosas de los mil y un comerciantes que nos mienten al proponernos este “milagroso” producto o esta “irresistible” imagen a la que de manera uniforme todos quieren parecerse; leer sensible, inteligente y críticamente es urgente para detectar las complicidades tramposas y aberrantes, la manipulación de la información premeditadamente transformada para crear, sin el menor escrúpulo ético, determinados estados de opinión favorables o desfavorables a ciertos intereses.

Ese lector irredento, emancipado y emancipador, lector sensible, inteligente y crítico es y será siempre un lector que sabrá leer la ideología, entendida esta como el conjunto -o mejor como el sistema- de ideas y creencias que conforman cosmovisiones o concepciones del mundo, propias de una cultura, de una época, y que están más o menos explícitas u ocultas en libros, revistas, periódicos, piezas cinematográficas, plásticas o musicales; en todo cuanto decimos o escribimos. De ahí que sostengamos, tal y cual lo aprendimos leyendo *El marxismo y la filosofía del lenguaje* de Voloshinov(8), que todo signo es ideológico y que ni ningún discurso, ningún texto es ideológicamente neutro y mucho menos inocente. Ante esta realidad no podemos ser seres cándidos, mucho menos escuálidos creedores patológicamente ciegos.

Por todo esto, una y otra vez volvemos nuestra mirada a la tradición cubana para posarla en aquel texto magnífico titulado *«Legado de alas»*, de nuestra insigne Beatriz Maggi, desde el cual hacemos nuestras aquellas palabras suyas cuando dice que *«Leer buenos libros, no solo o necesariamente los literarios, provee al lector de un arsenal de imágenes que entrenan la imaginación en la concepción del mundo como un inmenso tropo»*; de manera que persigamos siempre *«... el enriquecimiento espiritual y la liberación del hombre a través de la lectura como experiencia emancipadora y edificante»*; porque en última instancia lo que buscamos es que *«Todas las ganancias que reporta la lectura resulten pobres comparadas con una excepcional: el robustecimiento de nuestro discernimiento moral.»*(9)

De los muchos modos de leer que asume el lector irredento y emancipado

«Lee todo lo bueno y atiende a los que los tiempos mandan»(10)

En el fondo de la formación de este lector sensible, inteligente y crítico que propugnamos está un concepto que consideramos clave: el de

modos de leer, entendido como las respuestas cognoscitivas, emocionales, ideológicas y culturales a los desafíos que la lectura de los diversos textos nos provocan y que están ancladas y condicionadas por las características personales de cada lector y también por los imperativos del momento sociohistórico concreto en que se produce el acto de la lectura; así como por los referentes teóricos, culturales, ideológicos, estéticos y éticos desde donde se lee. Implican pues, asumir un punto de vista, entendido este como el lugar desde el cual uno mira, cuenta, lee o analiza algo; porque siempre al leer asumimos un punto de vista que, en última instancia es el territorio moral desde el cual leemos.

También necesitamos que este lector irredento, emancipado y emancipador; que este lector sensible, inteligente y crítico construya nuevos mapas de lecturas que permitan una renovada mirada interpretativa a las obras que han conformado el canon literario escolar a lo largo de los años.

Y es que si un mapa nos permite orientarnos geográficamente para no perdernos y poder llegar con éxito a un determinado lugar, a un determinado destino; si un mapa nos permite seleccionar y establecer un determinado recorrido en busca de encuentros; entonces, un mapa de lectura pretende ofrecernos diferentes itinerarios para la comprensión e interpretación de determinados textos; para compartir ideas y creencias, valores y actitudes que nos permitan adquirir y aquilatar una experiencia de la lectura y del mundo, profundamente enriquecedora.

Desde ese mapa de lectura hemos de instaurar un boleto clave para el viaje en el mundo de hoy, que responde a interrogantes tales como: ¿por qué debemos leer determinadas obras y desde dónde debemos leerlas? ¿Qué nuevas lecturas podemos hacer de obras de Federico García

Lorca, o de Franz Kafka o de Miguel de Cervantes ¿Desde dónde leer *Tartufo*, o de Molière o desde dónde leer a Homero?

Necesitamos seguir leyendo, por ejemplo, *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, porque cuando un régimen represor elimina, mediante la manipulación y el engaño, cualquier capacidad del ser humano para el discernimiento moral y la vida, la consecuencia inevitable es la muerte, tal y cual sucede con Adela, la hija menor de Bernarda. Y es que ella, Bernarda, augura la vuelta de fascismo y de las dictaduras que asfixian al ser humano y le quitan lo máspreciado: la propia vida. Y eso es ese emponzoñado feudo que construye Bernarda: un atentado contra el derecho a vivir y a buscar a toda costa la libertad de elegir y de construir el amor y la felicidad.

Y al Lorca poeta hay que leerlo porque es una especial y exquisita sensibilidad que le dio voz a los sin voz: a mujeres condenadas al ostracismo y a una única labor: procrear, cuidar del esposo y de la casa; a gitanos: hombres y mujeres apaleados, excluidos y discriminados; hay que leerlo hoy más que nunca porque nos hace ver desde *La casa de Bernarda Alba* o desde *Mariana Pineda* o desde *Yerma*, que el poder dictatorial, opresor, que impide, limita y destruye toda posibilidad de libertad conduce inexorablemente a la muerte, y esta enseñanza es hoy, cuando la oreja peluda y nefasta de los fascismos y de las posiciones más extremas se asoma en no pocos lugares de este mundo, más necesaria que nunca; hay que volver a leer a Lorca una y otra vez porque nos hace ver que la unión amorosa entre dos seres no está marcada exclusivamente por la capacidad de procreación sino, particularmente y sobre todo, por la posibilidad de encuentros creativos y humanamente enriquecedores entre quienes se aman, se quieren, se necesitan y se desean. Porque el amor implica mucho más que el deseo de unión física, porque el amor, cuando va de verdad, es mucho más que un manojito de acciones benéficas, pues implica y exige ir hacia el

otro y los otros considerándolos valiosos, dignos de la felicidad y de la vida, gratos y bellos a los ojos de la humanidad.

Y hoy, en medio de esta crisis ecológica, medioambiental, sanitaria, hay poemas que son puro augurio y clamoroso llamado a que establezcamos unas relaciones armoniosas y justas con la naturaleza.

El campo al que alude en poema de igual nombre pareciera escrito para hoy cuando dice:

*El cielo es de cenizas.
Los árboles son blancos,
y son negros carbones
los rastrojos quemados.
Tiene sangre reseca
la herida del Ocaso,
y el papel incoloro
del monte está arrugado.
El polvo del camino
se esconde en los barrancos,
están las fuentes turbias
y quietos los remansos.
Suena en un gris rojizo
la esquila del rebaño,
y la noria materna
acabó su rosario.
El cielo es de ceniza
los árboles son blancos.(11)*

También necesitamos seguir leyendo *la Metamorfosis* de Kafka porque al leerla comprendemos que de lo que trata es de la lucha contra la rígida autoridad generalizada que aniquila, asfixia, mata; contra el poder que sojuzga y empequeñece: el del padre sobre el hijo, el del jefe sobre su subordinado, el de una sociedad que asfixia y estrangula lo mejor de

sus ciudadanos; también trata de ese sentimiento de culpa generalizado que paraliza cualquier intento de acción y provoca el desplome mental y espiritual del ser humano.

Leyendo a Kafka comprendemos que la tristeza es un pozo de agua amarga que nos arrastra como vértigo y nos hunde; frente a la risa y a la alegría, que son siempre -o casi siempre- fuerzas que nos elevan y nos incendian de vida.

Porque dijo que «*Cada hombre, entendido como cada ser humano, lleva en sí una habitación*»; porque también supo avizorar que «*Toda revolución se evapora y deja atrás una estela de burocracia*» o porque supo afirmar que «*El poseer no existe, porque solo existe el ser: ese ser que aspira hasta el último aliento, hasta la asfixia*», vale la pena leerlo para descubrir que esas frases son verdades que se abren paso en nuestro andar por esta vida.

Y... ¿por qué seguir leyendo *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Cervantes? Porque nos enseña el valor supremo de la amistad. Porque mucho podemos aprender de esas relaciones de amistad verdadera que hay entre Sancho y Quijote; para aprender a dialogar y a construir auténticos y sólidos puentes de amor y amistad desde las propias diferencias entre los seres humanos y los pueblos. Diferencias que debemos aprender a ver positivamente como riqueza y no como limitación o minusvalía que nos asusta y paraliza.

Y es que don Quijote y Sancho son tan diferentes, en tanto son esas mismas diferencias la mayor riqueza que ambos atesoran, porque desde ellas entablan siempre un fructífero diálogo basado en el respeto mutuo, en la capacidad de escucha atenta y apreciativa, camino inevitable para la más cabal comprensión; eslabón necesario para tejer la trenza de la tolerancia digna y de la complementación; y desde ahí construir una verdadera amistad edificada sobre la legítima necesidad del Otro en singular y de los Otros en auténtica realidad plural; y por

supuesto, desde el amor, desde la bondad y generosidad, desde la capacidad para ejercer el perdón y el reconocimiento digno y emancipador del yo y del tú, del nosotros (que no es otra cosa que la dulce unión del nos, es decir, el yo, con el yo múltiple de los otros) desde el cual se bendice, o sea, se bien dice del otro ser humano que me acompaña y me complementa y me enriquece. Una amistad y una comunicación que se construye paso a paso sobre la base de la empatía y la asertividad tan necesarias hoy en este mundo convulso y agresivo.

Porque al decir de nuestro Martí: «*Solo hay dicha verdadera en la amistad y en la cultura*». Y la amistad, digo yo martiano desde mi más profunda raíz, es eso: un amor manso como el agua del arroyo; un amor que es como tenue llama que calienta y da vida; no hoguera que quema, consume y mata. Un amor que es paz: remanso tranquilo, cobijo protector, tibio y sabroso, alentador de vida.

Y en esta forma de ver, de sentir, de pensar y de hacer realidad el amor que une a los seres humanos entra en diálogo fecundo la obra del español inmortal Miguel de Cervantes: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y la del francés universal Antoine de Saint-Exupéry: *El pequeño príncipe*, pues ambos autores y ambas obras nos deben llevar a entender el mundo desde una óptica diferente en la que destacan los valores del compromiso, del esfuerzo, de la honestidad, del amor y la felicidad.

Así, de la mano de ese pequeño y frágil niño que es el pequeño príncipe sabemos que «*Todas las personas mayores fueron al principio niños, aunque pocas de ellas lo recuerden*»; ratificamos leyéndolo una y otra vez a lo largo de la vida que «*Caminando en línea recta no puede llegar uno muy lejos*», porque todos nosotros en no pocas ocasiones nos resistimos a dejar nuestra zona de *confort* por temor a enfrentar lo desconocido; y este hecho, a la larga, nos limita y no nos deja avanzar porque, a fin de cuentas, la vida sigue la mayoría de las veces un

camino sinuoso lleno de curvas que debemos sortear para llegar a la meta final. Y finalmente, nos hace saber esa verdad que después de estos dos años de pandemia que hemos vivido puede leerse como grito de resistencia libertaria: *«Si tú me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo. Yo seré para ti único en el mundo.»*

Y así es. Tal cual lo sabemos leyendo *El principito*: *«...No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible para los ojos.»*

Y desde este lado profundamente poético, humano y sublime vuelvo a ratificar que nuestro José Martí, como diría nuestro otro grande Lezama Lima, es *«ese misterio que nos acompaña»*; es ese maestro de la vida al que podemos y debemos asirnos leyéndolo y releuyéndolo permanentemente, para buscar y hacer realidad hasta donde cada uno pueda esa ley del equilibrio universal del mundo que él acarició y forjó con su propia vida y con su raigal pensamiento.

Llama mucho mi atención, en tal sentido, leer un pensamiento suyo como este, desde el que sostiene que: *«Tan necesario es a los pueblos lo que sujeta como lo que empuja: tan necesario es en la casa de familia el padre, siempre activo, como la madre, siempre temerosa. Hay política hombre y política mujer. ¿Locomotora con caldera que la haga andar, y sin freno, que la detenga a tiempo? Es preciso, en cosas de pueblos, llevar el freno en una mano, y la caldera en la otra. Y por ahí padecen los pueblos: por el exceso de freno, y por el exceso de caldera. [...] Los pueblos mueren de hipertrofia de fuerza, que los ensorbece, ofusca y embriaga, y causa dolores y trastornos (...) lo mismo que de hipertrofias de sentimiento y arte, que los afloja y ahembrea. Las condiciones espirituales tienen su higiene, lo mismo que las físicas, y de una condición se ha de reposar en otra, que la modere y modifique. De la fuerza se ha descansar en la ternura.»*(12)

Y leyendo la *Iliada* desde la búsqueda de ese equilibrio o, tal vez incluso, desde el lado más femenino posible, comprendemos que hemos caído bajo los efectos enceguecedoras del resplandor de las armas o del exceso de músculo, que incluso hoy signa el ideal de belleza que se ha traspasado de las féminas a los varones actuales. Y la podemos leer cuando no para la guerra entre Rusia y Ucrania, como eso, como una obra que habla de una guerra entre dos bandos que no piensan igual, de la ceguera de jefes, gobernantes y guerreros que asumen el mando de un pueblo expuesto a morir por defender determinados intereses.

También podemos leerla al calor de la muerte de tanto ser anciano en medio de la pandemia, que se fue solo, sin poder despedirse de sus seres más queridos, y desde aquí podemos ver que nos habla sobre la antiquísima necesidad de tener una muerte digna al poder dar una honorable sepultura a los seres queridos que mueren, particularmente a quienes lo hacen en los campos de batalla.

También porque nos enseña a ver con otra cara la guerra pues nadie que participe en ella, sea la causa que sea la que la haga detonar, muere feliz. Todas, justas e injustas, tienen consecuencias penosas, muy dolorosas, que seguirán en pie agujoneando la memoria de cuantos veteranos sobreviven a ella, de cuanto humano regresa a casa con el pecho desgarrado por el dolor.

Así, leyéndola desde ese otro costado -el femenino- coincido con Alessandro Baricco en su reescritura de la *Iliada* cuando nos dice que es necesario descubrir cómo los griegos nos dejaron con esta obra no solo un canto a la guerra sino también la memoria de un obstinado amor a la paz.

Nos dice -y es muy cierto- que cegados por los resplandores de las armaduras y de la belleza épica y bélica de los héroes, no vemos el “lado femenino” de la *Iliada*, en el que están las mujeres, quienes a menudo proclaman sin mediaciones el deseo de paz. Ellas, que viven relegadas a

las márgenes del combate, encarnan la hipótesis obstinada y casi clandestina de una civilización alternativa libre del deber, del imperativo de la guerra.

Y así lo he comprobado al releer esta obra. Porque desde esta óptica se evidencia que ellas están convencidas de que se podría vivir de una manera distinta, y de forma clara lo dejan ver cuando en el *Canto VI*, una pieza magistral del sentimiento, aprovechando un tiempo suspendido, robado a la guerra, Héctor entra en la ciudad y se encuentra con tres mujeres que bien miradas y sutilmente estudiadas, como nos dice Baricco, pronuncian una misma súplica de paz, cada una con su peculiar tonalidad propia: la madre, invita a Héctor a orar, a rezar, por eso le dice: «...y tu corazón te ha impulsado a volver con el fin de levantar desde la acrópolis las manos a Zeus. Pero aguarda, traeré vino dulce como miel para que primeramente lo libes al padre Zeus...»; Helena, le invita a su lado para reposar: «...Pero, entra y siéntate en esta silla, cuñado, que la fatiga te oprime el corazón...»; y Andrómaca, la esposa fiel, por último, le dice: «... ¡Desgraciado! Tu valor te perderá. No te apiades del tierno infante ni de mí, infortunada, que pronto seré tu viuda... Pues, sé compasivo, quédate aquí en la torre. ¡No hagas a un niño huérfano y a una mujer viuda!»

Así se colocan, uno frente a otro, dos mundos: el de Héctor, el varón, marcado por el deber de la guerra y de la lucha; y el de las mujeres, mucho más tierno, juicioso y humano, marcado por el ansia de paz. Y será precisamente Aquiles, la encarnación más feroz y fanática de la guerra, en quien emerja lo inconfesable de todos los héroes; lo que dice frente a la embajada enviada por Agamenón en el *Canto IX* es a nuestro juicio y desde este modo de leer, el más violento e indiscutible grito de paz de toda esta obra: «...Si salvándome los dioses, vuelvo a mi casa, el mismo Peleo me buscará consorte... Mucho me aconseja mi corazón varonil que tome legítima esposa, digna cónyuge mía, y goce allá de las riquezas adquiridas por el anciano Peleo; pues no creo que valga lo que la

vida ni cuanto dicen que se encerraba en la populosa ciudad de Ilión en tiempo de paz, antes que vinieran los aqueos, ni cuanto contiene el lapídeo templo de Apolo... Se pueden apresar los bueyes y las pingües ovejas, se pueden adquirir los trípodes y los tostados alazanes; mas la vida humana ni está sujeta a pillaje para que vuelva ni se puede recuperar cuando traspasa el cerco de los dientes...»

Con estas palabras que pronuncia Aquiles, el sumo sacerdote de la guerra, y que al decir las nos hace ver que prefiere la vida, en la *Iliada* se deja entrever un anhelo que los griegos no fueron capaces de construir, pero que intuían, tal y cual nos lo hace saber Baricco en su reescritura de esta obra: un anhelo de paz. Y construir ese anhelo de paz es tal vez el legado que los griegos nos dejaron como herencia mayor y por el cual hoy debemos luchar, cuando por esta razón o por aquella otra el mundo está abocado al estallido de una tercera guerra mundial.

También, en una lectura circular como la que propone el Dr. y profesor cubano José Emilio Sánchez, podemos leer *la Iliada* desde este dato curioso: empieza y termina con la súplica de un padre: en el inicio, con la del sacerdote Crises, quien daba un gran rescate por Criseida, su hija, la que quedaba como esclava de Agamenón, quien se niega a devolverla y por lo cual el sacerdote implora a Apolo y este envía la peste a los ejércitos griegos. Luego, al cabo de nueve días y bajo la presión de Aquiles, Agamenón consiente en devolver a Criseida si a cambio Aquiles le daba su esclava Briseida, provocándose de esta manera la cólera de Aquiles y el retiro de este de la contienda bélica. Y cierra la *Iliada* con la súplica de un padre, viejo ya y achacoso, Príamo, rey de Troya, quien le suplica a Aquiles le devuelva el cadáver de su hijo para darle digna sepultura. Es la cruenta guerra y el dolor de dos padres ante el destino ominoso de sus dos hijos, la voz que desde aquí se levanta y que nos permite otra lectura: profundamente dolorosa y humana, porque no hay dolor comparable con aquel que siente un padre ante la esclavitud o muerte de un hijo. Desde esta perspectiva

bien puede leerse también hoy y siempre, *la Ilíada*, al calor del desastre de una nueva guerra, en esta ocasión la de Rusia y Ucrania; o de las heridas que toda guerra deja y que obstruyen, como en el caso de Colombia, la firma definitiva de un tratado de paz.

Y releendo detenidamente ese pensamiento martiano y haciendo una lectura desde el lado femenino, ratifico la necesidad de una educación respetuosa con respecto a la identidad sexual o el llamado enfoque de género, reclamando siempre un justo equilibrio entre la ideología de hombres y mujeres para no caer en el exceso de feminismo o de machismo a ultranza, como en no pocas ocasiones sucede en este mundo de hoy. En esta dirección, muy bien pudiéramos leer con nuestros estudiantes este poema de Mario Benedetti que se titula «*Si Dios fuera una mujer*» en el que se dice:

*¿Y si Dios fuera mujer?
pregunta Juan sin inmutarse,
vaya, vaya, si Dios fuera mujer
es posible que agnósticos y ateos
no dijéramos no con la cabeza
y dijéramos sí con las entrañas.
Tal vez nos acercáramos a su divina desnudez
para buscar sus pies no de bronce,
su pubis no de piedra,
sus pechos no de mármol,
sus labios no de yeso.
Si Dios fuera mujer la abrazaríamos
para arrancarla de su lontananza
y no habría que jurar
hasta que la muerte nos separe
ya que sería inmortal por antonomasia
y en vez de transmitirnos SIDA o pánico
nos contagiaría su inmortalidad.*

*Si Dios fuera mujer no se instalaría
lejana en el reino de los cielos,
sino que nos aguardaría en el zaguán del
infierno,
con sus brazos no cerrados,
su rosa no de plástico
y su amor no de ángeles.
Ay Dios mío, Dios mío,
si hasta siempre y desde siempre
fueras mujer
qué lindo escándalo sería,
qué venturosa, espléndida, imposible,
prodigiosa blasfemia.(13)*

Y tiene razón el poeta, porque todo lo que viene de la mujer nos habla de una especial relación con el cuerpo, con los afectos, con la ternura que tanta falta hace a los hombres, para entender, por ejemplo, que debemos continuar leyendo la *Iliada* de Homero para ratificar y ratificarnos que en no pocas ocasiones vamos a la guerra por los caprichos e intereses de un solo individuo. De ahí la necesidad de lograr, como lo razonaba nuestro José Martí en el ya lejano siglo XIX, un equilibrio entre las fuerzas viriles y femeniles en cada ser, en cada pueblo, nación o país, para no caer en la hipertrofia de una u otra posición, porque un mundo de paz es no solo posible sino además urgentemente necesario.

Y ante la verdad secuestrada y castrada por la fuerza brutal que nos amenaza, cuando tanto se habla además de la posverdad, es más necesario que nunca volver a leer el *Tartufo* de Molière para formar a nuestros estudiantes ante todo como ciudadanos planetarios, que sean lectores sensibles, inteligentes y críticos: irredentos, emancipados y emancipadores. Sí; porque en el fondo *Tartufo* es la historia de quienes gozan de impunidad amparados por el poder, para imponer la mentira,

la hipocresía total, las falsas apariencias, la falsa moral; razones todas estas por las cuales tiene una plena vigencia en los momentos actuales. Y es que abundan muchos Tartufos en este siglo XXI, quienes, vestidos con el traje de santos, de justos o de paradigmas de las libertades más democráticas, solo buscan pasar la mentira como verdad y manipular la información para extorsionar; es decir, engañar y usurpar; crear públicos confundidos, desacreditar personas y estados, tal cual lo hizo Donald Trump en Estados Unidos. Leer esta pieza teatral desde estas perspectivas es optar por no ser ingenuos, por no ser lectores perezosos que pasan muy de prisa por encima de las palabras; lectores crédulos que dan por hecho lo que otros dicen o escriben sin abrogarse el derecho a la sospecha y a la duda.

¿Y por qué seguir leyendo a Balzac en este pleno ya siglo XXI? Porque es un visionario de los muchos males del capitalismo salvaje y brutal; porque captó con sensibilidad única, sutileza fina y enorme sagacidad las convulsiones de su época, muchas de las cuales perviven hoy; porque leyendo a *Papá Goriot* corroboramos que no se equivocó el poeta del barroco español, Francisco de Quevedo, cuando dijo en versos: «*Poderoso caballero es don dinero...*»; porque si con esta novela podemos apreciar la historia de un padre que lo da todo a sus hijas, mujeres estas que finalmente solo aman el dinero y la alta posición social a la que la fortuna del padre las llevó; con *Eugenia Grandet* vemos la historia de una joven provinciana sometida al desmedido dominio de su despiadado y avaro padre.

En toda la *Comedia Humana* es evidente la avaricia como motor del capitalismo más feroz e inhumano, de ese que tiene en el viejo Grandet, en el hombre Grandet a un sujeto que lo posee todo y lo quiere todo y que con su actitud lo mata todo también. De muchísimos hombres como él estamos llenos en este mundo en el que ya no solo se deshonra y denigra al ser humano, sino que se destruye en esencia la propia vida

al atentar no solo contra los seres humanos sino también contra la propia Naturaleza, contra el propio planeta Tierra.

En ese sentido, volvemos a Sanit-Exupèry cuando en boca de la zorra puso este razonamiento: *«No conocemos más que las cosas que domesticamos. Los hombres no tienen tiempo de conocer nada. Compran las cosas hechas en los mercados. Pero como no hay mercados de amigos, los hombres no tienen amigos.»* Habría pues, que reinventar la vida que llevamos. Habría que reinventar los ciudadanos que formamos. Habría que reinventar de nuevo la lectura del mundo y con ella a los lectores del mundo.

A modo de conclusión

Desenredando el ovillo de Ariadna y buscando un punto intermedio
entre Ícaro y Dédalo

«Mirar es saber penetrar»(14)

Desenredando ese ovillo, esa madeja de hilos sobre la que se ha tejido a lo largo de la historia lo que se entiende por lectura y por literatura y sus cuatro polos o aristas esenciales: la del autor, la del texto, la del lector y la de los contextos desde los cuales se escribe y se lee, comprenderemos mejor que detrás y debajo de cada línea de cada texto hay mucha sangre, mucha vida, mucha alegría, mucha tristeza, mucho dolor y muerte, pero también hay mucha esperanza y fe en que un mundo mejor es posible también.

Leer literatura modela, corroe, pregunta o inquiere, construye, deconstruye, reparte, dispersa, confunde, ilumina, arde, escuece, excita, amansa, taladra, revuelve, levanta, contradice, hiere, hierve, hace y rehace al sujeto que lee cuando leer va de verdad y es práctica irredenta y emancipatoria.

El potencial simbólico, cultural, estético, ético y lingüístico de la literatura es evidente; y es en esa evidencia en la que se forma el lector

irredento, emancipado y emancipador, pues implica aprender a leer y a leerse, a encontrarse y reencontrarse en eso mucho o poco que se lea, para desconocerse y reconocerse, para extrañarse y preguntarse desde donde se construye constantemente la urdimbre lectora de cada sujeto y de cada pueblo: quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde queremos ir. Y para hacer realidad aquellos versos del poeta español José Ángel Valente, cuando dijo:

(...)
*Te respondo
que todavía no sabemos
hasta cuándo o hasta dónde
puede llegar una palabra,
quién la recogerá ni de qué boca
con suficiente fe
para darle su forma verdadera.
Pues más allá de nuestro sueño
las palabras, que no nos pertenecen,
se asocian como nubes
que un día el viento precipita
sobre la tierra
para cambiar, no inútilmente el mundo.(15)*

Finalmente, ese lector irredento, emancipado y emancipador, sensible, inteligente y crítico que necesitamos, sabrá decir con Mario Benedetti:

*La esperanza tan dulce,
tan pulida, tan triste;
la promesa tan leve,
no me sirve
No me sirve tan mansa
la esperanza.
La rabia tan sumisa,
tan débil, tan humilde;*

*el furor tan prudente,
no me sirve.
No me sirve tan sabia
tanta rabia.
El grito tan exacto,
si el tiempo lo permite,
alarido tan pulcro,
no me sirve
No me sirve tan bueno
tanto trueno.
El coraje tan dócil,
la bravura tan chirle,
la intrepidez tan lenta,
no me sirve.
No me sirve tan fría
la osadía.
Sí me sirve la vida
que es vida hasta morirse,
el corazón alerta,
sí me sirve.
Me sirve cuando avanza
la confianza.
Me sirve tu mirada
que es generosa y firme
y tu silencio franco,
sí me sirve.
Me sirve la medida
de tu vida.
Me sirve tu futuro
que es un presente libre
y tu lucha de siempre,
sí me sirve.*

*Me sirve tu batalla
sin medalla.
Me sirve la modestia
de tu orgullo posible
y tu mano segura,
sí me sirve.
Me sirve tu sendero
compañero.(16)*

Porque lo que nos sirve pues, es el esfuerzo y la decisión irreversible de todos: el mundo necesita reinventarse; necesitamos formar ciudadanos planetarios responsables y comprometidos; lectores sensibles, inteligentes y críticos que estén dispuestos a construir una verdad irrefutable: un mundo mejor es posible. Y la construcción de esa convicción ha de fraguarse desde cada una de nuestras aulas en escuelas y universidades, y también y sobre todo, desde cada una de nuestras sociedades. Y esa convicción podría construirse de la mano de la lectura sabrosa y útil; de la lectura fecunda que nutre y transforma, que consuela el alma y la redime, que nos hace y rehace y nos salva de la desesperanza. La lectura pues como goce y placer, pero por encima de todo, como sustancia nutricia y como trabajo honesto y honroso, como resistencia y emancipación, como permanente encuentro sensible, inteligente y crítico con el otro y lo otro, como rebeldía ante un mundo que necesita con urgencia reinventarse y en el que la poesía puede ser un arma no solo cargada de futuro sino de posibilidad de salvación. Porque... como supiera decir Cervantes: *«En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos para darle sentido a la existencia»*. Porque lo que leemos condiciona en gran medida el sentido de nuestro propio vivir. Porque la lectura, estoy convencido, cuando va de verdad, cuando nos nutre y cambia, es horizonte de vida y de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA CONSULTADA

BENEDETTI, MARIO. *Me sirve no me sirve*, en: <https://www.poemas-del-alma.com>

BENEDETTI, MARIO. *Si Dios fuera una mujer*, en: <https://www.poemas-del-alma.com>

CASSANY, DANIEL. *Aproximaciones a la lectura crítica, ejemplos y reflexiones*, en *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Nro. 32. 2003.

CASSANY, DANIEL. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006.

DE SAINT-EXUPÈRY, ANTOINE. 1989. *El principito*. Editorial Gente Nueva. La Habana.

GARCÍA LORCA, FEDERICO. *Campo*, en: <https://ciudadseva.com>

HOMERO. *Iliada*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1986.

MAGGI, BEATRIZ. *Legado de alas*; en: *Antología de ensayos*. Editorial Letras Cubanas. La Habana. 2008..

MARTÍ, JOSÉ. *Obras Completas*. Tomo VII, XIV, XV. Centro de Estudios Martianos. La Habana, 2004

POQUELIN, JEAN-BAPTISTE (MOLIÈRE). *Tartufo*. <https://biblioteca.org.ar>

VALENTE, JOSÉ ÁNGEL. *No inútilmente*, en: *La memoria y los signos*. Huerga y Fierro Editores S. L. Madrid. 1966.

VOLÓSHINOV, VALENTÍN NIKOLÁIEVICH. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*; en: <https://elsudamericano.files.wordpress.com>

Notas

1. José Martí. Nueva York, septiembre 23 de 1984. *Obras Completas*. Tomo XXVIII. P. 415.
2. José Martí. Emerson. *La Opinión Nacional*. Caracas, mayo 19 de 1882; en: *Obras Completas*. Tomo XIII. P. 21.

3. José Martí. Obras Completas. Tomo VII. Página 349. Centro de Estudios Martianos. La Habana, 2004
4. José Martí. Obras Completas. Tomo XIV. Página 392. Centro de Estudios Martianos. La Habana, 2004
5. José Martí. Obras Completas. Tomo XV. Página 190. Centro de Estudios Martianos. La Habana, 2004
6. José Martí. Fragmentos 398; en: Obras Completas. Tomo XXII. P. 277.
7. Seguimos aquí a Daniel Cassany (2003) en Aproximaciones a la lectura crítica, ejemplos y reflexiones, en Revista de Investigación e Innovación Educativa, Nro. 32, Pp. 113 a 132; y (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona.
8. Valentín Nikoláievich Volóshinov. El marxismo y la filosofía del lenguaje; en: <https://elsudamericano.files.wordpress.com>
9. Beatriz Maggi (2008) en: Legado de alas, en: Antología de ensayos. Editorial Letras Cubanas. La Habana. Pp. 421, 425 y 436.
10. José Martí, en: Obras Completas. Tomo XX. P. 349
11. Federico García Lorca. Campo, en: <https://ciudadseva.com>
12. José Martí, en: Obras Completas. Tomo XIX. Pp. 225 a 230 y en Ideario Pedagógico de José Martí, Centro de Estudios Martianos. La Habana. 2019. P. 166.
13. Mario Benedetti. Si Dios fuera una mujer, en: <https://www.poemas-del-alma.com>
14. José Martí. Fragmentos 73; en: Obras Completas. Tomo XXII. P. 47.
15. José Ángel Valente. No inútilmente, en: La memoria y los signos. Huerga y Fierro Editores S. L. Madrid. 1966.
16. Mario Benedetti. Me sirve no me sirve, en: <https://www.poemas-del-alma.com>.

EL LIBRO Y LA LECTURA. EJE ESTRATÉGICO

Iosmara L. Fernández Silva

Directora de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Cuba para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuba.
iosmara.fernandez@oei.int

Objetivo general

Fomentar y apoyar el valor del libro, la lectura, la oralidad, la escritura, la literatura, el sector editorial y las bibliotecas como elementos fundamentales dentro del ecosistema cultural iberoamericano.

Líneas de Acción

1. Fortalecimiento de las políticas públicas de los planes nacionales de lectura en los países de la región.

- Formación y capacitación
- Asistencias técnicas
- Generación de conocimiento

2. Fortalecimiento y potenciación de los distintos elementos del ecosistema del libro y la lectura: industria editorial, bibliotecas, ferias de libro, aulas.

- Formación y capacitación
- Asistencias técnicas
- Generación de conocimiento
- Alianzas estratégicas y trabajo en red

- Prácticas sostenibles en el sector editorial mediante la impresión bajo demanda y la producción de audiolibros con voces sintéticas

3. Consolidación del programa Regional Iberlectura.

- Lectura en movimiento
- Publicaciones, redes, acciones de divulgación (conversatorios, foros), concursos y premios.

4. Desarrollo de plataforma de lectura y escritura:

- Compilación y clasificación de lecturas para repositorio.
- Producción de rúbricas de autoevaluación e ítems de evaluación.
- Definición de evaluación y monitorización del progreso en la adquisición o desarrollo de competencia lectora.
- Desarrollo de plataforma web.
- Implementación de herramientas para lectura asistida para mejorar la inclusión, tales como un asistente virtual (inteligencia artificial).
- Gamificación con uso de IA de plataforma de lectura y escritura.
- Diseño de panel de resultados de evaluación y acción.
- Testeo de piloto y modificaciones según resultados de la prueba.

5. Creación de redes de lectura

- Promoción de diálogo con lectores y booktubers y booktokers.
- Club virtual de lectura.
- Club virtual de escritura.

- Publicación en web3, como libros NFT, de obras creadas en el club de escritura.

EL LIBRO-ÁLBUM EN LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA CONTEMPORÁNEA: EL REBELDE CAUDAL DE LAS EDITORIALES INDEPENDIENTES

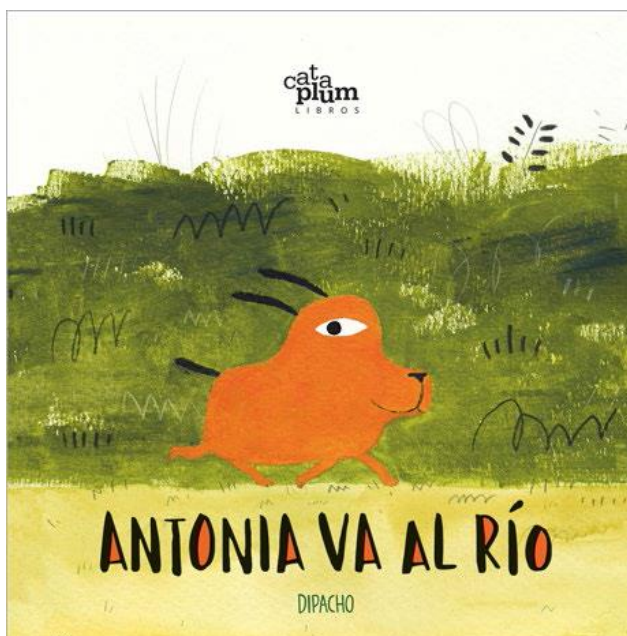
Natalia Ramírez Reyes, Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Realizadora de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Red de Bibliotecas Públicas de Cali, Colombia. Bogotá D.C, Colombia. natalialibroinfantil@gmail.com

Hablar de literatura infantil colombiana contemporánea resulta apasionante, el panorama es diverso y arriesgado, de una alta calidad literaria y manufactura editorial, principalmente con publicaciones de autores locales. Y en gran medida esa riqueza se debe a la apuesta editorial por un género puntual: el libro-álbum. Rastreando el panorama actual, las editoriales independientes apuestan fuertemente por libros ilustrados, comic, novela gráfica, fanzine y libros-álbum. Formas literarias con las que se han hecho un lugar en el ecosistema editorial, su intrepidez y rebeldía han sido muy bien recibidas por el público lector que es creciente y se ha consolidado en el tiempo a través de un entramado cultural y social: ecosistema de editoriales independientes, promoción y mediación de lectura, políticas públicas y plataformas digitales. Todos estos elementos se relacionan e influyen entre sí, por eso son un entramado, son interdependientes y su unión constituye la estructura que en el presente soporta el auge del libro-álbum en Colombia.

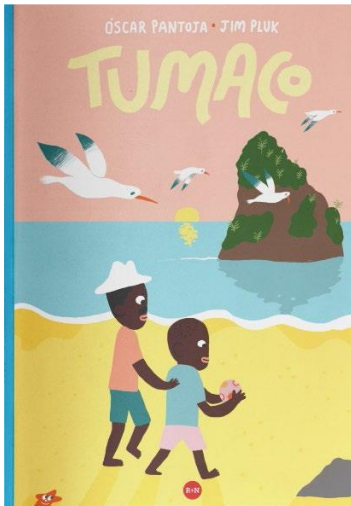
En este artículo solo abordaré el ecosistema editorial y analizaré algunos de los libros-álbum publicados en los últimos años. Antes, es necesario volver sobre ciertas definiciones del género. Varias investigaciones definen el libro-álbum como un producto editorial posmoderno, que surgió gracias a la profesionalización de la industria

editorial. “La diversidad de formatos, papeles, técnicas y acabados involucra una serie de decisiones. El libro-álbum es un genuino producto editorial, ya que cada propuesta es el resultado de una cadena de decisiones importantes que disponen una serie de significantes para que un lector pueda construir significados”. (1)

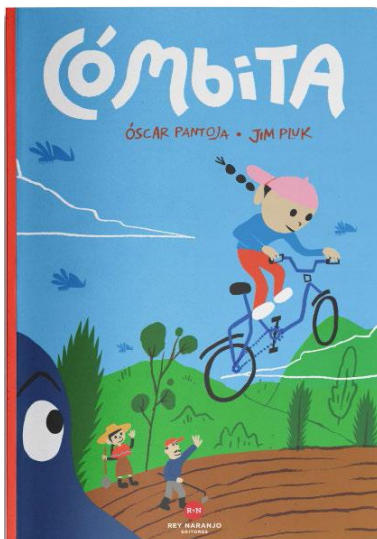
El libro-álbum es uno de los géneros con mayor variedad de formas, dimensiones, papeles, texturas, cortes de papel y técnicas de impresión. El encuentro y, sobre todo, el juego entre estos elementos formales, más el texto y las ilustraciones forman un libro-álbum. La creación de un libro-álbum es el resultado de una cadena de decisiones editoriales, en las que participan las distintas partes, “[...] algunos lo definimos como un género editorial, producto del trabajo conjunto entre un autor, ilustrador, diseñador y editor, en el que cada uno debe aportar lo mejor de lo suyo para que brille el conjunto, pero sobre todo para darle un espacio al lector”. (2)



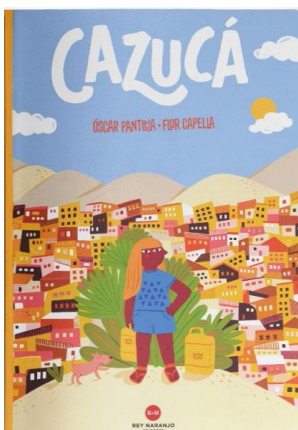
Dipacho, *Antonia va al río*, Bogotá, Cataplum Libros, 2019.



Pantoja, Óscar & Pluk, Jim. *Tumaco*, Bogotá, Rey Naranjo, 2014.



Pantoja, Óscar & Pluk, Jim. *Cómbita*, Bogotá, Rey Naranjo, 2019.



Pantoja, Óscar & Capella, Flor, *Cazucá*, Bogotá, Rey Naranjo, 2020.

Ambas definiciones finalizan aludiendo a los lectores, porque son ellos quienes dotan de sentido, interpretan o simplemente habitan el libro-álbum que ha sido creado a varias manos. El verdadero libro-álbum es arte, una expresión artística que origina una experiencia estética y literaria por medio de un lenguaje propio, a través de las palabras, las imágenes y el diseño. Verdadero no por un esencialismo mezquino sino en contraposición a cierta fórmula del libro-álbum que han reproducido las grandes editoriales.

El mercado editorial está plagado de libros con envoltura de libro-álbum: ilustraciones a doble página, textos breves, con un cierto tono “poético” y con finales abiertos. Abundan libros sobre autoayuda, emociones y valores, libros sosos que aun hoy pretenden moldear a los niños y niñas para ser “buenos” según las convenciones sociales del momento, libros que ya no se presentan como manuales o cartillas de comportamiento para la escuela sino como álbumes serviles, instrumento del sistema escolar o de otros fines didácticos. Es importante defender y promover la lectura de obras literarias en la infancia y la juventud, libros emancipados y rebeldes, “si no deseamos que se perpetúe un sistema de dominación del niño por medio de los libros infantiles, es más seguro ofrecerles libros que tengan más que ver con el arte que con la enseñanza, con la formulación de preguntas que con la imposición de respuestas”. (3)

El libro-álbum es inherentemente un género híbrido en donde convergen distintos lenguajes artísticos: literatura, dibujo, pintura, cine, diseño, teatro y música, es un artefacto narrativo polifónico. Nada es fortuito en un auténtico álbum, todas sus partes tienen un potencial narrativo, el tamaño, la encuadernación, la textura de las páginas, las guardas, la portada y la contraportada. Estas son las decisiones que toman el equipo creativo, aquellas que materializan el objeto artístico libro-álbum. Otros estudios definen el género desde su plasticidad, como soporte material que es intervenido. “El álbum es un soporte de

expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que siguen una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus relaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte”. (4)

La plasticidad del libro-álbum permite la experimentación estética y literaria, es el género de la literatura infantil más elástico y flexible, un terreno propicio para jugar, proponer, ensayar y arriesgar, no solo para los creadores, en consecuencia, es un ejercicio de experimentación para los lectores que implica una ruptura con su forma tradicional de leer. Esto hace que cada libro-álbum sea una obra de arte con un lenguaje propio, que se construye en sí misma, en su transcurrir página a página; que se transforma en el tiempo, en el contexto y con la recepción de los lectores. Es por esto por lo que no existe una fórmula de creación y reproducción o una forma más legítima que otra. Bárbara Barder (5) brinda una de las definiciones más lúcidas e integra:

“Un álbum ilustrado es texto, ilustración, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social y cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra en el punto de la independencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página”. (6)

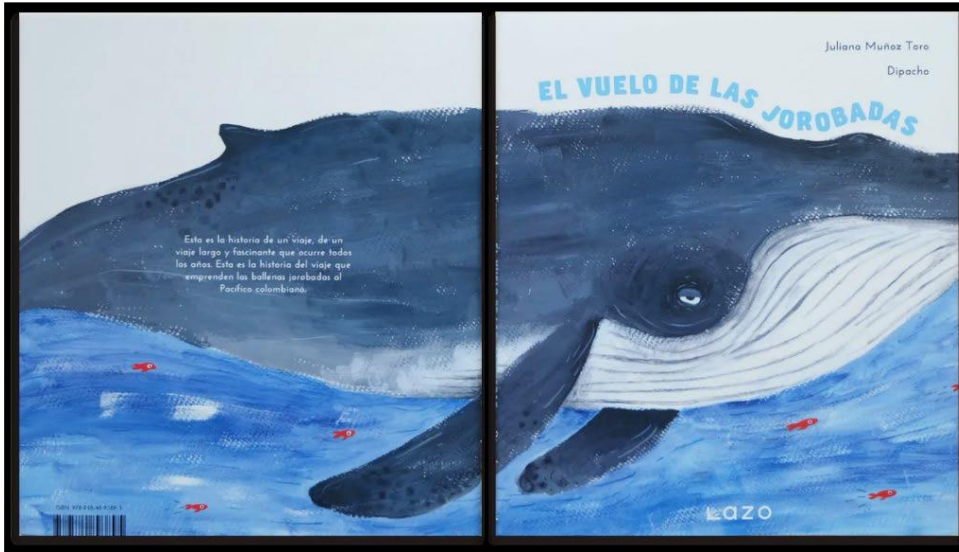


Castaño, Samuel. *El incendio*, Medellín, Tragaluz Editores, 2020.

Ecosistema de editoriales independientes

En los últimos diez años han surgido varias editoriales independientes en Colombia en las ciudades principales: Bogotá, Medellín y Cali. La tecnología digital, los programas académicos de edición y de literatura infantil y juvenil, la juntanza y el paulatino apoyo estatal han permitido cierta democratización de la edición abriendo campo a nuevos proyectos editoriales. La consolidación de un ecosistema editorial independiente ha diversificado la producción de libros en el país. Publicaciones de una alta calidad literaria con temáticas propias de nuestra sociedad, historia, cultura y política, creadas por autores locales. Además, con tecnificación de la manufactura, el libro como objeto ha adquirido un valor agregado, el soporte también narra y los editores trabajan por hacer de los detalles materiales una impronta de su sello.

Las editoriales independientes han apostado por el arte, por la edición concienzuda y crítica, la manufactura lenta y cuidadosa de los libros-álbum. Se juegan por una libertad creativa y experimental que escapa a la ruleta rusa de los best-seller. Las editoriales independientes han encontrado en el libro-álbum una libertad editorial excepcional, las principales son: Albaricoque Libros, Ama Lita Books, Babel, Cataplum, Click+Clack, El Salmón Editores, Gato Malo, La Jaula, La Madriguera del Conejo, Lazo, Luabooks, Milserifas, Monigote, Rey Naranja, SM - editorial que lamentablemente en el 2022 cerró sus puertas en Colombia- Siete Gatos, Taller de Edición Rocca y Tragaluz.



Muñoz, Juliana & Dipacho. *El vuelo de las jorobadas*, Bogotá, Lazo libros, 2020.

Algunas editoriales se han perfeccionado más que otras en la delicada urdimbre de las palabras y las imágenes de los libros-álbum, cada caso es particular, así como no hay fórmulas para los libros-álbum, tampoco las hay para las editoriales que los publican. Cada editorial tiene su identidad en cuanto a forma, contenido y espíritu, es decir, son coherentes con los libros que editan -una coherencia incluso política-, han trazado líneas editoriales que son reconocibles para sus lectores y plantean todo un horizonte literario, que no es otra cosa que un proyecto lector de largo aliento. Las editoriales independientes también han cruzado fronteras, entre géneros literarios, países y edades. Saltar la engañosa y mercantil frontera de la edad en el mundo editorial ha sido algo significativo, el libro-álbum ha alcanzado lectores de diversas edades y se ha librado de la idea de que es un género exclusivamente infantil. Más allá de la edad sugerida en una contraportada, los auténticos libros-álbum son arte “[...] lo relevante no es definir teóricamente la edad, sino señalar que es el lenguaje de los álbumes, la conjunción de imágenes y palabras, lo que moviliza emociones profundas que cimbran estructuras arcaicas en el interior de las

personas. La evolución del género tiende a extenderlo a la población adulta.” (7)

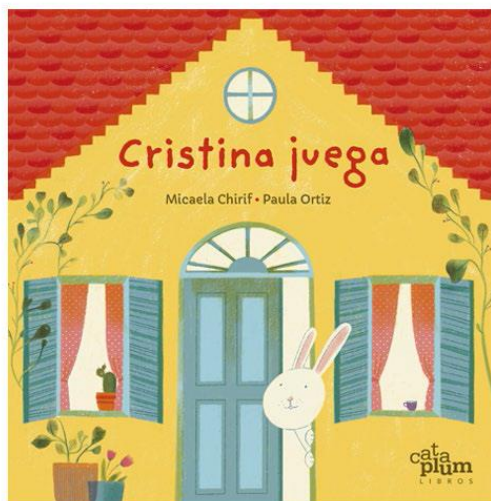
La cuidadosa producción de las editoriales independientes colombianas se ha extendido a otras latitudes, es así, como ha transitado por diferentes ferias del libro y ha recibido distinguidos premios de la feria más importante de la literatura infantil y juvenil, la Bologna Children’s Book Fair. Las tres editoriales merecedoras de este reconocimiento son justamente las pioneras, las que llevan más tiempo trabajando en la industria editorial de la literatura infantil y juvenil en Colombia. Rey Naranjo ganó en 2013 el premio Ragazzi New Horizons por el libro ilustrado “La chica de polvo”. Dos años después en el 2015 Tragaluz se llevaría este mismo premio con el libro-álbum “Mil orejas”. En el 2017 la editorial Babel ganó el premio Bologna Ragazzi New Horizons por su libro “La mujer de la guarda” y en el 2018 recibió el premio BOP (Bologna Prize Best Children’s Publisher of The Year) a la mejor editorial infantil y juvenil en América Latina, primera editorial colombiana en conseguir este reconocimiento. En el 2021 Tragaluz Editores también recibió el BOP. Todos estos reconocimientos a la labor editorial son muy bien merecidos y se celebran, pues han puesto a Colombia en el panorama mundial de la producción de literatura infantil y juvenil. Sin embargo, las dinámicas de las ferias y festivales alrededor de la literatura también deben ser cuestionadas y leídas de manera crítica. Las editoriales independientes latinoamericanas no dependen del aval de otras instituciones u organizaciones extranjeras, especialmente de países europeos, para llevar a cabo la creación y producción editorial de libros infantiles y juveniles de alta calidad. A fin de cuentas, las editoriales que reciben estos reconocimientos cuentan con una trayectoria de años, casi una cruzada épica para poder mantenerse, haciendo frente a la voracidad del mercado fuera de los modelos de las grandes editoriales, trabajo que se ha hecho a pulso y en muchos casos sin el apoyo estatal.

El poder de la infancia en libros-álbum

Hoy nos encontramos ante una primacía del realismo en la literatura infantil, los autores se interesan por abordar desde una mirada crítica y reflexiva temáticas acordes al contexto histórico y social en el que se encuentran los lectores. Existe una gran variedad en los libros que se publican, diversidad que no se tuvo en ningún otro momento como ahora. Algunos de los temas principales en la literatura infantil colombiana contemporánea son: conflicto armados, (8) migración, maltrato y abandono infantil, violencia intrafamiliar, duelo, discriminación, rupturas de estereotipos de género, ecología y medioambiente, entre otros. Esto demuestra que la literatura infantil contemporánea se ha tomado como compromiso con sus lectores hablar de temas crudos, controversiales y urgentes en el presente, problemáticas sociales y políticas que afectan a todos, sin que por esto se destierre la imaginación y la metáfora. El escritor y maestro Gianni Rodari estaba convencido de que la literatura infantil podía abordar cualquier tema que se propusiera siempre y cuando fuera de una forma cercana y sensible a la infancia: “Un buen libro para niños hoy debe ser un libro que sintonice con el calendario y con sus problemas. Con los niños puede hablarse de todo, siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo”. (9)

El lenguaje del libro-álbum contempla la diversidad de las experiencias de la niñez fuera de los estereotipos, esto ha significado una ruptura con la idealización de la infancia como un estado de inocencia y pureza, y la dependencia de un adulto para ayudar, proteger y educar. El libro-álbum ha sido clave en darle voz a los niños y niñas en la narración -no simplemente en los diálogos-, los relatos son narrados desde su yo interior, en un ejercicio crítico y reflexivo del contexto que los rodea, de las problemáticas que les afectan directamente y a las que no son indiferentes, como muchas veces quieren creer los adultos. En varias de las historias los protagonistas infantiles se enfrentan a aventuras más

humanas e interiores, embisten grandes problemas e interrogantes existenciales que ya no se encarnan en brujas, lobos o monstruos como en los clásicos cuentos de hadas, los protagonistas viven problemas de primer orden: sobrevivir en el medio que habitan. Los autores de libros-álbum narran con sensibilidad otras infancias, más libres y rebeldes, con personajes infantiles poderosos, complejos, profundos y ambiguos. Protagonistas con el poder para destruir, pero también para crear e imaginar; con la fuerza para enfrentar el dolor y con la vulnerabilidad para sentirlo, con el coraje para cuestionar el mundo adulto y, sobre todo, con el poder de la palabra para narrar.



Chirif, Micaela & Ortiz, Paula. *Cristina juega*, Bogotá, Cataplum Libros, 2021.

El poder de la imaginación infantil se ha representado ininidad de vez en la literatura infantil, este es un recurso inagotable de la narrativa para la resolución de conflictos, sin embargo, en el libro-álbum es distinto su abordaje, me atrevo a decir que menos instrumental. La imaginación tiene cabida en el libro-álbum como un poder de la infancia que no necesita ser explicado, ni que justifica lo que sucede en la historia, es un estado permanente del ser niño y niña, una configuración y comprensión del mundo a la misma vez. En el libro-

álbum “Cristina juega” de Micaela Chirif y Paula Ortiz editado por Cataplum Libros, la imaginación y el juego son el centro de la historia. Propone un juego de identidades y perspectivas entre la niña protagonista y su peluche, una pequeña conejita blanca; se narran los hallazgos cotidianos que tiene la protagonista hasta que llega la hora de dormir. El sueño es el punto de quiebre de la historia, el giro de tuerca en la ilustración nos hace cuestionar la narración de la protagonista, la perspectiva cambia y la historia cobra otro sentido. Es un libro poético que crea imágenes verbales con las que el lector juega y se sorprende, en una estructura circular con un final indeterminado que plantea la pregunta de quién es Cristina.

Así como en la infancia está el poder de imaginar y crear, por supuesto existe el poder de destruir, de arrasar con lo existente. Es inquietante un libro-álbum como “El incendio” de Samuel Castaño publicado por Tragaluz Editores, una historia de transformación donde los protagonistas abandonan la infancia, la consumen con el fuego, para llegar a la adolescencia. El libro empieza y termina con un bosque en llamas, representado en páginas completamente naranjas, es el cerro en donde creció el grupo de amigos entre tardes de juegos y travesuras. Una tarde siguen el rastro de otros niños que al parecer han transitado el bosque, pero no logran encontrarlos, sin saberlo esa es la última tarde de su infancia.

También están los protagonistas que se enfrentan a adversidades, contextos hostiles y violentos que los perjudican, a pesar de ello tienen el poder para seguir adelante, hacer frente a la vida con coraje o cambiar la situación. Más allá de un “final feliz” -que realmente no es lo que suele suceder en los libro-álbum-, la narración tiene un aire esperanzador, que da dignidad a sus personajes. Óscar Pantoja ha escrito una serie de relatos sobre niños y niñas de familias humildes que viven en regiones vulnerables de Colombia -bien podría ser cualquier lugar de América Latina-, en donde experimentan dificultades

de primer orden en su vida cotidiana. El protagonista de “Tumaco” es un niño que sueña con ser futbolista, pero no tiene guayos para jugar fútbol, su papá que es pescador debe trabajar arduamente para poder conseguirlos. En “Cómbita” una niña campesina quiere aprender a montar bicicleta -medio de transporte esencial en la ruralidad colombiana- lo intenta una y otra vez, pero siempre se cae, hasta que un día debe enfrentar su temor para ayudar a su padre que está en peligro. “Cazucá” narra la historia de una niña que vive en un barrio muy pobre y violento de Bogotá donde no hay agua en las viviendas, así que debe caminar largas distancia para trasladar agua en galones, pero regresar a casa cargando el agua no es tarea fácil y la derrama en el camino. Los tres libros llevan por título el nombre del lugar donde transcurre la historia, lugares abandonados y marginalizados del territorio colombiano. El título es el único texto que tienen estos libros, son libros-álbum silentes, que se narran de manera gráfica. Las ilustraciones de composición plana y minimalista con colores vibrantes conectan con el mundo de la infancia, unas secuencias de viñetas que como el comic de manera acumulativa narran la historia.

Otro libro-álbum silente es “Antonia va al río” de Dipacho editado por Cataplum Libros, narra la historia de una niña que pierde a su perrita Antonia en medio del monte cuando viaja con su familia del campo a la ciudad. Varias familias han salido desplazadas de sus tierras, van cargando algunas pocas pertenencias y pidiendo ayuda en el camino, es un largo e inclemente viaje hasta la ciudad donde tampoco saben que les espera. En ese irse de la tierra y aventurarse a una nueva vida desconocida han dejan atrás su hogar, han perdido cosas invaluable.

En la infancia habita el poder de la observación, el poder del asombro con las simples cosas; contemplar por horas el recorrido de las hormigas, ver caer las gotas de lluvia entre los charcos, escarbar bajo la tierra en busca de animales... y luego, cuestionarse el porqué de todas esas cosas e intentar contarlo, narra la experiencia vital. El libro-álbum

“¡Ugh! Un relato del pleistoceno” de la dupla Jairo Buitrago y Rafael Yockteng editado por Babel, cuenta el origen de las historias. Una tribu de cavernícolas emprende viaje en busca de refugio para invernar, en el camino se encuentran con amenazas que atenta contra su vida, poco a poco la tribu va menguando. La protagonista es una pequeña que observa cuidadosamente su alrededor, los animales, huellas en el camino, el río, la nieve que cae; siempre está atenta leyendo el mundo. Cuando finalmente llegan a la cueva, la pequeña toma la chispa de fuego y hace marcas indelebles sobre la piedra, narra lo que vivieron, aquellas pinturas rupestres en las paredes de la cueva fueron el origen de las historias, el poder de la narrar la experiencia humana en los trazos y el ingenio de una niña. Las ilustraciones de grafito a blanco y negro son imponentes, nos enfrenta a la inmensidad del mundo hostil del pleistoceno, la tribu se ve a penas diminuta, tan frágil y vulnerable, pero poderosa a la vez.

Otras editoriales como Monigote, Lazo Libros, Click+Clack y Ama Lita Books, tienen un enfoque ecológico y patrimonial que aboga por la protección del territorio y la cultura. El libro-álbum “Río de colores” de Amalia Satizábal editado por Monigote, narra la historia de una familia de osos de anteojos que ha sido desplazada de su hogar natural, el páramo, y ha migrado a la ciudad. La historia aborda un problema político y ambiental sobre la migración de especies animales de su habita natural por la intervención y apropiación violenta de la especie humana, se representa de forma literaria provocando curiosidad y risas en los lectores más jóvenes. “El vuelo de las jorobadas” de Juliana Muñoz y Dipacho publicado por la editorial Lazo, es un híbrido entre libro informativo y narrativo que documenta el viaje que hacen todos los años las ballenas jorobadas desde la Antártida hasta al Pacífico colombiano, los textos y la ilustración hilan cuidadosamente los datos científicos con una historia conmovedora sobre la vida de uno de los mamíferos más grande que existe en la tierra, la gran acróbata que

vuela en el océano. Ambos libros son un viaje por maravillas naturales del territorio latinoamericano: Caño Cristales, la Antártida y el Océano Pacífico, libros para conocer su riqueza y diversidad, para provocar la reflexión y la acción por proteger la tierra que es nuestro hogar.

Los libros mencionados anteriormente son apenas algunos de los que se han editado en los últimos años en Colombia, todos ellos de editoriales independientes locales, muchos otros libro-álbum fascinantes se escapan al alcance de este breve texto. Es hoy el libro-álbum la expresión dominante en la literatura infantil colombiana, un campo fértil de creación y experimentación, un “documento social y cultural, histórico y, antes que nada, una experiencia para los niños” (10) y todos sus lectores de diferentes edades. ¿Es entonces esta la época dorada del libro-álbum en Colombia? No es fácil responder la pregunta. Lo cierto es que vivimos un auge del libro-álbum que se ha construido con la fuerza y sensibilidad creativa de los autores, la rebeldía de los editores independientes, el pulso de los promotores de lectura, bibliotecarios, docentes y libreros que comparten la literatura infantil en todo el territorio, y por supuesto, con el fervor de los niños, niñas y lectores que hemos encontrado en libro-álbum un lugar para habitar el mundo.



Yockteng, Rafael & Buitrago, Jairo. *¡Ugh! Un relato del pleistoceno*, Bogotá, Babel Libros, 2022.

REFERENCIAS

- (1) Diaz, Fanuel (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- (2) Goldin, Daniel (2006). *El álbum coma un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. Nuevas hojas de lectura*. Bogotá: Fundalectura, No 12, pp. 13-17.
- (3) Machado, Ana (1997). *Ideología y libros infantiles. Hoja de Lectura*. Bogotá: Fundalectura, No 44, pp. 22-25.
- (4) Van Der Linden, Sophie (2013). *Álbum (es)*. Caracas: Ekaré.
- (5) Bader, Barbara (1976). *American picture books: from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: MacMillan.
- (6) Arizpe, Evelyn, & Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.
- (7) Goldin, Daniel (2006). *El álbum coma un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. Nuevas hojas de lectura*. Bogotá: Fundalectura, No 12, pp. 13-17.
- (8) Castaño, Alice & Valencia, Silvia (2016). *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 15, pp. 114-131.
- (9) Rodari, Gianni (2004). "La imaginación en la Literatura Infantil". Publicado en *Revista Imaginaria*, N° 125. Disponible en: www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm

(10) Arizpe, Evelyn, & Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

FORTALECIENDO COMUNIDADES VULNERABLES Y GRUPOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA A TRAVÉS DE INICIATIVAS BIBLIOTECARIAS DE ALCANCE Y DIVERSIDAD

Ludy Rueda. Bibliotecaria infantil y juvenil. Bibliotecas Poudre. EE.UU., lrueda@poudrelibraries.org

INTRODUCCIÓN

La investigadora Thelma H. Tate hace mención que, en el siglo XXI, los avances tecnológicos han redirigido la atención hacia las bibliotecas como epicentro del conocimiento y la educación. En su papel como líderes y abogados de la alfabetización, los bibliotecarios y expertos en información ocupan una posición crucial para guiar la conceptualización, diseño, implementación y evaluación de programas y servicios destinados a comunidades desfavorecidas y marginadas en nuestras diversas localidades. En la actualidad, las oportunidades, perspectivas y recursos para alcanzar y asistir a personas en áreas rurales, remotas y urbanas son más extensas que nunca.

A pesar de esta realidad, la carencia de acceso adecuado a la información resulta en una "deficiencia de alfabetización" que puede afectar negativamente la capacidad productiva de nuestras comunidades. Es esencial tomar en consideración el potencial de productividad que yace en los miembros de la comunidad que han sido pasados por alto y que enfrentan desventajas. Las alarmantes estadísticas que resaltan la falta de servicios dirigidos a nuevos lectores y no lectores, aquellos que se encuentran geográficamente aislados, personas con discapacidades, individuos bajo presión económica y todos aquellos que luchan contra diversas formas de discriminación, refuerzan la necesidad de acción.

Esta ponencia plantea una pregunta clave: ¿En qué medida los bibliotecarios y expertos en información están aprovechando al máximo los avances en tecnología de la información para desarrollar iniciativas que beneficien a las poblaciones desfavorecidas y marginadas en nuestras comunidades? Asimismo, en línea con la filosofía del empoderamiento a través de la alfabetización para el progreso social, se resaltan los modelos que han sido exitosamente implementados en las Bibliotecas Poudre, los cuales están demostrando ser eficaces en la satisfacción de las necesidades de diversas poblaciones, así como el acceso a recursos gratuitos globales para la integración de colecciones diversas.

Las Bibliotecas Poudre

Con la aprobación de los votantes en el año 2006, la biblioteca pública de Fort Collins se consolidó como un Distrito bibliotecario, extendiendo su atención a más de 207,000 individuos en un área de 1,800 millas cuadradas en el Condado de Larimer, Colorado. Este Distrito está compuesto por tres edificios en Fort Collins y una biblioteca móvil totalmente eléctrica adquirida en 2023. Su enfoque es satisfacer las distintas necesidades, intereses y prioridades de la comunidad al ofrecer oportunidades de aprendizaje, estimulación intelectual y disfrute personal. En todas sus iniciativas, las Bibliotecas Poudre se esfuerzan por enriquecer la vida cultural, educativa y económica del área regional en crecimiento al que prestan servicio. La misión central de la biblioteca es forjar oportunidades y construir conexiones para fortalecer la comunidad.

Los siguientes valores fundamentales sirven como la base que sustenta la organización y la administración de las Bibliotecas Poudre, además de orientar sus políticas y los servicios que proporcionan:

- **Curiosidad:** Se promueve la exploración de nuevas ideas y conocimientos como medio para conectar y relacionarse con los usuarios.
- **Colaboración:** Se impulsa la formación de redes y relaciones para fortalecer a toda la comunidad.
- **Innovación:** Se fomenta el pensamiento audaz y se acoge el cambio como vía para generar impacto en la vida de las personas. La meta es prestar servicio a la comunidad con integridad y excelencia.
- **Inclusión:** Se generan oportunidades para que todos los miembros de la comunidad se sientan parte de la biblioteca donde puedan aprender y crecer. Se celebra y refleja la diversidad de la comunidad y se mantiene un compromiso con el acceso gratuito e igualitario para todos.
- **Libertad intelectual:** Se defiende el derecho de cada individuo a buscar y recibir información desde todas las perspectivas sin restricciones.
- **Responsabilidad:** Se honran los compromisos tanto con la comunidad como entre los miembros del Distrito. Se actúa como administradores de los recursos económicos de la comunidad, incluyendo aquellos financiados a través de impuestos, manteniendo altos estándares en todas las tareas en el marco de una cultura de transparencia.

Alcance comunitario: Definiciones y conceptos

El término "Alcance comunitario" se refiere a la estrategia y las acciones emprendidas por organizaciones, como bibliotecas, ONGs, instituciones educativas y otros grupos, para conectarse, involucrar y servir a diversas comunidades. Estas acciones están destinadas a llegar a personas que pueden estar marginadas, desfavorecidas o alejadas de los servicios y recursos tradicionales. El alcance comunitario representa una función esencial dentro de las bibliotecas públicas y opera como un proceso estratégico que busca acercarse a los diversos grupos presentes

en la comunidad, con la finalidad de aumentar la conciencia, facilitar el acceso y ofrecer espacios para la participación. Además, funciona como una herramienta para forjar alianzas e impulsar iniciativas que redunden en un impacto tangible en la comunidad.

Hablar de alcance comunitario implica partir de los cimientos, comenzando por definir nuestra percepción de "comunidad". Nuestra comprensión de este y otros términos influye directamente en nuestras acciones y en cómo intervenimos.

1. Comunidad: Es un conjunto de individuos que interactúan y se relacionan bajo ciertas normas, valores, creencias, aspiraciones y contexto.

2. Diversidad: Una parte esencial del alcance comunitario es reconocer y celebrar la diversidad presente en una comunidad. Esto implica comprender las diferentes perspectivas y necesidades de diferentes grupos y adaptar los enfoques en consecuencia.

3. Equidad: En el contexto del alcance comunitario, la equidad implica reconocer y abordar las desigualdades y barreras que existen en una comunidad, con el objetivo de garantizar que todos los miembros tengan la posibilidad de participar y beneficiarse de manera significativa. Esto significa no solo tratar a todos por igual, sino también considerar y abordar las necesidades específicas de los grupos marginados, desfavorecidos o históricamente excluidos.

4. Inclusión: El alcance comunitario busca incluir a personas que podrían estar excluidas debido a barreras como la ubicación geográfica, la discapacidad, el nivel socioeconómico, la edad, la etnia u otros factores. El objetivo es asegurarse de que todos tengan acceso a oportunidades y servicios.

5. Conexiones culturales: El alcance comunitario implica establecer relaciones y conexiones significativas con las comunidades a las que se sirve. Esto puede requerir una comprensión profunda de las prácticas culturales, valores y desafíos específicos de cada grupo.

6. Desarrollo de relaciones: Más allá de proporcionar servicios, el alcance comunitario se trata de construir relaciones a largo plazo con las personas y grupos dentro de una comunidad. Esto puede conducir a una mayor confianza y participación en programas y servicios.

7. Servicios personalizados: El alcance comunitario implica adaptar los servicios y recursos a las necesidades particulares de diferentes grupos. Esto puede incluir la entrega de programas educativos, servicios de salud, recursos de empleo y más, diseñados para abordar desafíos específicos.

8. Accesibilidad: El alcance comunitario busca eliminar barreras para el acceso. Esto puede implicar proporcionar servicios en lugares convenientes, ofrecer opciones de transporte y utilizar tecnología para garantizar que todos puedan beneficiarse.

9. Evaluación y retroalimentación: Una parte integral del alcance comunitario es la retroalimentación continua y la evaluación de los programas y servicios proporcionados. Esto asegura que se mantenga la relevancia y se aborden los cambios en las necesidades de la comunidad.

10. Empoderamiento: El alcance comunitario también se trata de empoderar a las personas para que sean activas en la toma de decisiones que afecten a sus vidas y comunidades. Esto puede incluir brindar herramientas para la participación cívica y el desarrollo personal.

El alcance comunitario es una estrategia que busca conectar con diversos grupos dentro de una comunidad, abordar sus necesidades y desafíos únicos, y trabajar para crear un ambiente inclusivo y enriquecedor para todos.

Reconocemos que no todas las personas pueden llegar a nuestras bibliotecas físicas. Algunas están limitadas por sus hogares, otras viven en lugares distantes y otras pueden sentirse incómodas en espacios públicos. Nuestro equipo de alcance comunitario permite que aquellos tradicionalmente marginados puedan visitar la biblioteca móvil en sus áreas rurales o recibir servicios y programas de biblioteca a través de personal capacitado. De esta manera, se amplía el acceso y se atienden las necesidades de una gama diversa de individuos en sus propias comunidades.

El departamento de Alcance comunitario de las Bibliotecas Poudre

El departamento de Alcance comunitario de las Bibliotecas Poudre se estableció en 2011 con el propósito de ofrecer servicios bibliotecarios más allá de las instalaciones convencionales, dirigidos a grupos de población vulnerables y en desventaja. La misión central de este departamento es desarrollar e implementar programas inclusivos que aborden las necesidades culturales de las comunidades que históricamente han sido marginadas. Además, su alcance se extiende a comunidades que se encuentran geográfica y culturalmente aisladas, así como a grupos que enfrentan estrés económico y que no reciben asistencia o servicios de otras instituciones debido a factores como raza, origen étnico, orientación sexual o edad.

Adicionalmente, el departamento de Alcance comunitario de las Bibliotecas Poudre está firmemente comprometido en diseñar, implementar y evaluar programas bibliotecarios que se ajusten de manera precisa tanto en términos lingüísticos como culturales a las necesidades de las familias de habla hispana en nuestra comunidad. En

este sentido, hemos desarrollado una serie de programas y servicios dirigidos a diversos grupos prioritarios, todo en línea con nuestro plan estratégico y con nuestros esfuerzos por abordar de manera inclusiva las necesidades de nuestra comunidad.

Los programas ofrecidos por el departamento de Alcance comunitario tienen como objetivo central empoderar a las comunidades en situación de vulnerabilidad, robustecer sus identidades culturales y crear espacios de convivencia y aprendizaje en los que se promueve activamente el respeto y la celebración de las diferencias.

Comprendiendo a nuestra comunidad para diseñar servicios y programas Es esencial comprender a nuestras comunidades para garantizar un acceso genuino a los recursos destinados al conocimiento, la innovación y el disfrute. Asimismo, la comprensión de nuestra comunidad es el cimiento sobre el cual construimos nuestras iniciativas de alcance y servicios. A través de esta comprensión, podemos identificar las necesidades, los desafíos y las aspiraciones únicas de cada individuo y grupo dentro de nuestra comunidad.

En la ciudad de Fort Collins, Colorado, más del 12% de la población es de origen hispano o latino. De acuerdo con un análisis demográfico de servicios y programas de bibliotecas llevado a cabo por la Asociación Estadounidense de Bibliotecas (ALA por sus siglas en inglés), el español es el idioma diferente al inglés que recibe un mayor apoyo en las bibliotecas públicas de Estados Unidos. En este contexto, es crucial que estas instituciones reflejen la diversidad de su comunidad a través de sus servicios, programas, colecciones y también mediante prácticas de contratación óptimas, incluyendo la incorporación de personal culturalmente competente.

Contar con personal que hable varios idiomas en la biblioteca nos permite crear entornos inclusivos y multilingües, donde todos los idiomas sean igualmente valorados. La habilidad de comunicarse,

comprender y ser comprendido en el idioma que toca el corazón es empoderadora, sin importar la edad. Esto encarna la Justicia del lenguaje.

La promoción de la alfabetización temprana es un pilar en los servicios de niños en las bibliotecas públicas. Ofrecer cuentos en español o bilingües en guarderías, escuelas primarias y programas extracurriculares dirigidos a familias de habla hispana no solo acerca los servicios bibliotecarios a los grupos prioritarios, sino que también establece conexiones con los niños al mismo tiempo que se fomenta la lectura, el amor por los libros y el idioma español. Este último, en muchos casos, es el primer idioma de las familias a las que se sirve. Las investigaciones en educación bilingüe respaldan la idea de que un sólido dominio del primer idioma es esencial para el éxito en el aprendizaje del segundo.

El acceso a la tecnología es fundamental en el mundo digital actual, especialmente para el éxito de los niños. Cerrar la brecha digital es una de nuestras prioridades. Al introducir la tecnología en las aulas, hemos logrado exponer a los niños a las nuevas tecnologías, enseñarles a usar la tecnología de manera responsable y llevar programas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés) de alta calidad a nuestro público prioritario. Históricamente, los estudiantes hispanos y latinos en Estados Unidos han enfrentado desafíos en los campos STEM, en parte debido a desigualdades en el sistema educativo y la falta de oportunidades.

Las bibliotecas públicas actúan como un imán social; brindar a los niños un sentido de comunidad y crear espacios donde puedan establecer relaciones fuera de los edificios son elementos esenciales para fomentar la confianza y la conexión.

Al entender a nuestra comunidad de manera profunda y significativa, podemos desarrollar programas y servicios que aborden las necesidades

reales y contribuyan al enriquecimiento de la vida de todos los miembros.

Programa móvil de verano: en enfoque práctico, colaborativo y comunitario En los Estados Unidos, las vacaciones de verano pueden extenderse hasta por tres meses. Para muchos niños y niñas, este período implica un tiempo de descanso, oportunidades de viajar, participación en clubes de verano y otras actividades que les brindan una amplia gama de posibilidades, conocimientos y experiencias que no se encuentran en el entorno escolar. Sin embargo, para un considerable número de niños pertenecientes a comunidades históricamente marginadas, estas prolongadas vacaciones pueden resultar en una pérdida de hasta el 20% de los conocimientos académicos adquiridos durante el año escolar. A este fenómeno se le denomina "deslizamiento de verano". Un estudio realizado por Harvard estima que los niños pueden perder hasta 2 meses y medio de habilidades matemáticas, y necesitar hasta 6 semanas para recuperar los conocimientos que han perdido. La Asociación Nacional de Aprendizaje de Verano (NSLA por sus siglas en inglés) calcula que la brecha educativa entre niños de recursos económicos elevados y aquellos de recursos bajos es alrededor del 30% al 40% mayor entre los niños nacidos en 2001 en comparación con los nacidos hace 25 años.

Como respuesta a la seria preocupación de la pérdida de conocimientos acumulados durante el año escolar, más del 95% de las bibliotecas públicas en el país están implementando programas de lectura de verano para fomentar el hábito de la lectura. Estos programas involucran premios, competencias y actividades diseñadas para motivar a los participantes a leer durante el período de vacaciones. El concepto de programas de lectura de verano tiene sus raíces en el pasado, y el primer registro de tal programa se remonta a 1896 en la Liga de bibliotecas de Cleveland. Este programa pionero presentaba una lista de libros recomendados, y se ha informado que, con la introducción de

este enfoque, las bibliotecas empezaron a recibir a más niños entre sus visitantes.

El Programa móvil de verano se destaca como el componente esencial del verano dentro del departamento de Alcance comunitario de las Bibliotecas Poudre. Las bibliotecas públicas tienen una naturaleza única que les permite proporcionar servicios y programas únicos, y este programa no podría ser la excepción. Sin embargo, el poder y alcance de este programa no podría ser posible sin nuestros aliados y colaboradores. Contamos con una red sólida que respalda y se compromete con la atención y educación de la primera infancia.

A diferencia de los programas de lectura que se realizan en los edificios de nuestra biblioteca y otras bibliotecas, nuestro programa es una colaboración multidimensional entre la biblioteca pública, el banco de alimentos, el museo del descubrimiento y, recientemente, el programa de extensión 4-H de la Universidad estatal de Colorado (CSU por sus siglas en inglés). Este programa, único en su género, tuvo sus inicios en 2012 gracias a la iniciativa de una ciudadana comprometida. Preocupada por los bajos niveles de lectura y la pérdida de conocimientos durante el verano en comunidades históricamente marginadas, decidió tomar acción y creó un programa de lectura a domicilio. Inicialmente, este programa era llevado a cabo solo por ella y su "biblioteca móvil" informal, a la cual llamaron cariñosamente "Bookmobile".

Agravando el problema del "deslizamiento de verano", se encuentra el hecho de que los estudiantes de familias con recursos económicos limitados pierden el acceso a los almuerzos gratuitos proporcionados en las escuelas públicas. En nuestro distrito escolar, más del 28% de los estudiantes participan en el programa de almuerzos gratuitos o a precio reducido.

Es crucial destacar que, durante los meses de verano, los niños que dependen de los almuerzos gratuitos en la escuela se ven privados de este vital servicio que impacta directamente en su bienestar, tanto físico como emocional. En promedio, una familia con tres hijos enfrenta el desafío de asegurar recursos para proporcionar hasta 30 comidas adicionales a la semana.

En 2013, el Banco de comida del Condado de Larimer se unió a este esfuerzo para distribuir almuerzos, abordando así la inseguridad alimentaria que era una preocupación importante en las comunidades visitadas. A medida que avanzaba el tiempo, en 2015, las Bibliotecas Poudre unieron fuerzas con ambas agencias para establecer una alianza sólida. Esta colaboración permitió llevar programas y servicios bibliotecarios en inglés y español a comunidades prioritarias y cerrar la brecha lingüística entre agencias y la comunidad. Además, se logró identificar otras instituciones que podrían ser valiosas para apoyar el bienestar socioemocional de las familias de estas comunidades.

La evolución de este programa, desde sus modestos inicios hasta su estado actual como una alianza efectiva y multifacética, demuestra el poder del compromiso comunitario y la colaboración interinstitucional en la búsqueda de soluciones significativas para los desafíos que enfrentan las comunidades marginadas.

La particularidad del Programa móvil de verano radica en su capacidad para abordar estas preocupaciones. Las familias que enfrentan obstáculos relacionados con el transporte no se ven excluidas, ya que el programa está diseñado de manera que puedan participar sin la necesidad de trasladarse a diversas ubicaciones de cada una de las agencias colaboradoras. Esto les brinda la oportunidad de acceder a un programa entretenido y beneficioso sin la carga adicional de lidiar con problemas de movilidad.

En este sentido, el Programa móvil de verano no solo fomenta la lectura y el aprendizaje durante las vacaciones, sino que también aborda necesidades prácticas y tangibles que las familias enfrentan en este período crítico. Al colaborar con múltiples agencias, el programa se convierte en un ejemplo palpable de cómo la comunidad puede unirse para crear soluciones integrales que aborden diversos aspectos del bienestar de los niños y las familias.

Dado el enfoque del Programa móvil de verano, las familias que enfrentan problemas de transporte pueden participar en este programa divertido sin necesidad de desplazarse a diversas ubicaciones de cada una de las agencias colaboradoras.

Para abordar las crecientes necesidades de nuestra comunidad, el departamento de Alcance comunitario de las Bibliotecas Poudre adquirió y equipó un vehículo completamente eléctrico el cual ha reemplazado al "Bookmobile" comunitario, dando paso a la nueva biblioteca móvil llamada Evie. Evie cuenta con alrededor de 1500 libros y ofrece acceso a recursos tecnológicos como computadoras, servicios de impresión y Wi-Fi. El diseño exterior de Evie se inspira en el arte del galardonado autor e ilustrador de libros infantiles, Rafael López.

Gracias a Evie y a la sólida colaboración con diversas agencias, durante las vacaciones de verano de 2023, el programa móvil visitó 10 vecindarios semanalmente. Estos vecindarios se encuentran en áreas donde el 50% o más de las viviendas tienen ingresos menores al 60% del ingreso medio, o donde la tasa de pobreza es del 25% o más. En Fort Collins, más del 17% de la población estudiantil vive en condiciones de pobreza, y una gran mayoría de ellos habla español.

Como parte de nuestro compromiso con la justicia del lenguaje, este es un programa bilingüe que permite a la comunidad conectarse en el idioma que les es más cercano. Según la UNESCO, aprender a leer en nuestro idioma nativo contribuye a un mejor desempeño académico.

A través de la colaboración con otras agencias de servicio, el Programa móvil de verano proporciona un espacio seguro en el cual las personas no solo reciben una comida caliente, sino también libros, cuentos, arte y programas STEM. Pero lo más importante, nuestra comunidad de todas las edades encuentra personal en quien confiar y con quien establecer lazos sociales que son difíciles de forjar en el entorno institucional. Esto refuerza la idea de la biblioteca como un puente entre las personas y las agencias de servicio.

Estudios demuestran que con tan solo 2 a 3 horas de aprendizaje por semana, se puede contrarrestar el efecto del deslizamiento de verano. Aunque la pérdida de aprendizaje durante las largas vacaciones aún se investiga, no existe una métrica universal y los métodos de investigación continúan evolucionando. Sin embargo, en nuestro caso, hemos salido de nuestros edificios para llegar a aquellos que no pueden acercarse a nosotros. Más de 1000 participantes este verano, son testigos que, durante las 10 semanas de nuestro programa, tienen acceso a alimentos, historias, libros y otras actividades que les hacen saber que no están solos.

Nuestro Programa móvil de verano ha sido diseñado con un enfoque que abarca múltiples dimensiones: funcionalidad, colaboración entre agencias y conexión con la comunidad. Este enfoque integral nos permite ofrecer un servicio dinámico y efectivo que se adapta a las necesidades cambiantes de nuestra comunidad.

- **Funcionalidad:** Nuestro Programa móvil de verano está diseñado para ser funcional en varios niveles. No solo proporcionamos actividades divertidas y educativas para los niños durante las vacaciones escolares, sino que también incorporamos aspectos prácticos, como la distribución de comidas saludables y materiales educativos que apoyen el aprendizaje continuo.

- Colaboración inter-agencia: Entendemos la importancia de trabajar en conjunto con otras agencias y organizaciones en nuestra comunidad. Colaboramos estrechamente con instituciones educativas, organizaciones sin fines de lucro y otras entidades locales para maximizar los recursos y ofrecer un programa holístico que aborde diversas necesidades de los niños y las familias.
- Enfoque comunitario: Nuestro Programa móvil de verano se centra en la comunidad en la que operamos. Nos esforzamos por comprender las particularidades culturales, demográficas y sociales de nuestra área, lo que nos permite personalizar nuestras actividades y servicios para satisfacer las necesidades y preferencias de la comunidad.

Junto con las actividades del Programa móvil de verano, proporcionamos materiales educativos que los niños pueden llevar a casa. Esto promueve el aprendizaje continuo y permite a los padres involucrarse en la educación de sus hijos.

Nuestro enfoque funcional, inter-agencia y comunitario garantiza que nuestro programa no solo sea un recurso durante las vacaciones escolares, sino también una herramienta valiosa para el crecimiento educativo y personal de nuestros niños y la comunidad en su conjunto.

Colección

La selección de libros para nuestra biblioteca móvil se realiza con una intencionalidad diversa, lo que permite que la colección refleje fielmente los diversos grupos demográficos presentes en nuestra comunidad. En línea con este enfoque, aplicamos uno de los conceptos más poderosos en las bibliotecas públicas de Estados Unidos, conocido como "Espejos, ventanas y puertas corredizas de vidrio" (Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors) propuesto por Rudine Sims Bishop.

Según este marco, los libros cumplen tres roles significativos en la experiencia de lectura. Se convierten en "espejos" cuando los lectores

encuentran reflejadas sus propias vidas y experiencias en las páginas de los libros. Los libros actúan como "ventanas" cuando brindan a los lectores una visión de vidas y relatos que son distintos a los suyos, permitiendo una apertura hacia realidades diversas. Por último, los libros se transforman en "puertas corredizas de vidrio" cuando los lectores experimentan una inmersión en el mundo de la historia y sienten empatía por los personajes, logrando una conexión profunda y comprensión de diversas perspectivas.

Este enfoque en la diversidad y en la creación de conexiones emocionales y empáticas a través de la lectura refleja nuestro compromiso con la comunidad que atendemos. Al ofrecer una amplia gama de voces, experiencias y perspectivas en nuestra colección, buscamos no solo informar y entretener, sino también inspirar un entendimiento más profundo y una apreciación de las diferencias en nuestro mundo diverso y cambiante.

En 2014, la Asociación Americana de Bibliotecas al Servicio de los Niños compartió un informe redactado por el Dr. Jamie Campbell, resaltando la imperiosa necesidad de que las bibliotecas fomenten la promoción de materiales y servicios que representen todas las formas de diversidad, abarcando no solo la diversidad lingüística y étnica, sino también una amplia gama de perspectivas. El Dr. Campbell subrayó la importancia fundamental que tiene la literatura en la construcción de la autoimagen de los niños. Si los niños no encuentran reflejadas sus propias identidades, sus familias o sus orígenes en los libros que se les presentan, existe el riesgo de que su autoimagen se distorsione y se vuelva negativa, ya que solo verán reflejada la cultura dominante.

Además, el Dr. Campbell enfatizó la creación de entornos en los que la diversidad se muestre desde una perspectiva positiva, donde se establezcan espacios que no solo respeten la diversidad, sino que también la celebren. Esta idea es vital para el desarrollo sano y

equilibrado de los niños, ya que les permite ver y valorar las múltiples identidades y culturas que coexisten en el mundo. En lugar de perpetuar estereotipos y prejuicios, se busca inculcar una apreciación auténtica y profunda por la riqueza y variedad de las experiencias humanas.

La literatura y los recursos disponibles en las bibliotecas tienen un impacto significativo en la formación de las percepciones y actitudes de los niños. Por lo tanto, es crucial que las bibliotecas se comprometan a ofrecer una amplia gama de materiales que representen y celebren la diversidad en todas sus formas, para que los niños puedan cultivar una autoimagen positiva y una comprensión genuina y respetuosa de las diferencias que nos enriquecen como sociedad.

Proporcionar espacios que fomenten la literatura en diferentes idiomas es de suma importancia tanto para individuos de grupos culturales minoritarios como para aquellos de grupos culturales dominantes. La exposición a la riqueza cultural de este país es esencial para todos los grupos, ya que esto genera un respeto hacia las historias y experiencias diversas. Asimismo, el Dr. Campbell menciona la relevancia crucial de las bibliotecas en la promoción del entendimiento y el respeto hacia personas de diversas culturas y orígenes lingüísticos.

Históricamente, el enfoque de aculturación se ha centrado en los inmigrantes, quienes se enfrentan al desafío de aprender un nuevo idioma, adaptarse a una cultura diferente y asimilar distintas leyes y valores. Sin embargo, el departamento de Alcance comunitarios reconoce que al crear espacios que celebren y promuevan la diversidad cultural, se fomenta una conciencia de la diferencia que va más allá de los inmigrantes, alcanzando también a los miembros de la comunidad local. Esta perspectiva es aún más importante, ya que se busca que todos los individuos estén abiertos a comprender y respetar la diversidad presente en su entorno.

La conferencista nigeriana Chimamanda Adichie, en su plática titulada "El peligro de una sola historia" (The Danger of a Single Story), plantea cómo las personas pueden formar estereotipos y percepciones limitadas sobre otros basados en narrativas unilaterales. A menudo, las minorías son representadas de manera incompleta en libros y otras fuentes, centrandó la atención en su sufrimiento, falta de poder y pobreza. Con el propósito de contrarrestar esta dinámica, el departamento de Alcance comunitario integra elementos que promueven la conciencia cultural en sus presentaciones en los espacios de lectura. Esto busca ampliar la comprensión de la comunidad sobre las distintas facetas de las experiencias culturales y sociales, alentando un enfoque más completo y respetuoso hacia la diversidad presente en la sociedad.

Fundada en 1927, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA por sus siglas en inglés) es una entidad internacional e independiente que establece vínculos formales con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La IFLA tiene como misión principal fomentar la comprensión, la colaboración, el debate, la investigación y el desarrollo a nivel global en todas las áreas relacionadas con la biblioteconomía y las ciencias de la información. Además, la organización actúa como un representante internacional en cuestiones de interés para el campo bibliotecario. Con una membresía que supera los 1,700 miembros provenientes de 155 países, la IFLA desempeña un papel fundamental en la promoción y la mejora de la profesión bibliotecaria en todo el mundo.

La Sección de Bibliotecas para Niños y Jóvenes de la IFLA conecta a bibliotecarios de todo el mundo que atienden y promueven servicios de biblioteca para niños y jóvenes. Además, fomenta el intercambio de mejores prácticas, incluyendo experiencias bibliotecarias, educación, capacitación e investigación en todos los aspectos del servicio de biblioteca para esta población. La Sección de Bibliotecas para Niños y

Jóvenes trabaja en colaboración con otras secciones de la IFLA y asociaciones internacionales de lectura y bibliotecas, incluyendo la Asociación Internacional de Alfabetización (ILA), la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY) y la Biblioteca Digital Internacional para Niños (ICDL). También es un organismo nominador para el premio conmemorativo Astrid Lindgren (ALMA).

Entre los proyectos de esta Sección se destaca El mundo a través de libros Ilustrados cuyo objetivo es crear una lista anotada de libros ilustrados de todo el mundo, recomendados por bibliotecarios. Dicho programa se originó en 2011 como parte de la labor realizada por la sección de Bibliotecas Infantiles y Juveniles de la IFLA en colaboración con IBBY Internacional. Las creadoras de este programa, Kazuko Yoda, Viviana Quiñones y Annie Everall, tuvieron la visión de crear un espacio donde bibliotecarios de todo el mundo pudieran compartir los libros ilustrados más destacados de sus países.

La iniciativa tuvo como propósito dar a conocer publicaciones provenientes de diversos países, las cuales fueron seleccionadas por bibliotecarios y expertos en la materia. Se comprendía que una lectura diversificada, tanto en términos de autores como de temas y lugares de origen, fomenta la comprensión entre las distintas culturas y estimula una perspectiva amplia y enriquecedora del mundo. Además, tenía como objetivo proporcionar acceso a obras literarias que proporcionaran una visión panorámica de la diversidad cultural global. Al promover la lectura de libros ilustrados de distintas procedencias y temáticas, se alentaba a los lectores jóvenes a explorar y comprender las experiencias y realidades de personas de todo el mundo, promoviendo así la empatía, el respeto y la apertura mental.

La primera edición de este proyecto incluyó los libros favoritos de 30 países y se publicó en 2012. La segunda edición se publicó en 2015. En 2021, un grupo de trabajo comenzó a revisar el programa El mundo a

través de libros ilustrados y a trabajar en la creación de una tercera edición. La pandemia creó desafíos para la participación de muchos países, pero finalmente la nueva edición ha sido publicada en 2023. Esta edición presenta los libros ilustrados favoritos de 57 países en 37 diferentes idiomas. Es un catálogo totalmente digital que se puede descargar de forma gratuita. Esta amplia variedad refleja la diversidad de la comunidad global y se alinea con el objetivo del programa de promover una visión amplia y comprensiva del mundo a través de la literatura infantil y juvenil. Esta iniciativa cobra una importancia aún mayor en un contexto actual en el que la migración y el estilo de vida nos llevan a interactuar con personas de distintos orígenes culturales, fomenta la inclusión familiar y la conciencia cultural al proporcionar una plataforma para la exploración de la diversidad literaria y cultural en la comunidad.

Asimismo, se han creado dos colecciones de exhibición de los libros, gracias a generosas donaciones de las editoriales, autores, ilustradores y bibliotecarios. Estas colecciones se encuentran en las Bibliotecas Nacionales de Francia y Japón las cuales estarán disponibles para su préstamo a bibliotecas en todos los países que deseen exhibirlas.

La colección abarca una amplia gama de temas, desde conceptos abstractos hasta temas como la diversidad de género, temas ambientales, culturas indígenas, multiculturalidad, pobreza, realeza, neurodiversidad, etc.

Estos hechos aportan un toque interesante y lúdico a la colección de libros ilustrados, revelando la diversidad de temas y enfoques que los libros pueden abordar, así como la variedad de experiencias que pueden ofrecer a los lectores de todas las edades.

CONCLUSIÓN

En un mundo interconectado, es crucial promover la comprensión y el respeto por diferentes culturas. En esta sesión exploraremos cómo incorporar la conciencia cultural en la selección de libros y en la presentación de programas. Un enfoque particular se centrará en cómo llevar a cabo actividades de alcance comunitario y llegar a grupos diversos. Además, analizaremos cómo los aspectos digitales pueden potenciar la experiencia de lectura y conectar a los lectores con una variedad de perspectivas globales, mientras se diseñan y ponen en marcha programas de lectura dirigidos a niños en situaciones vulnerables en espacios comunitarios que fomenten la participación y el aprendizaje.

Finalmente, abordaremos estrategias clave para fomentar la alfabetización y la diversidad cultural a través de programas de lectura y recursos globales. La IFLA ofrece oportunidades para enriquecer nuestras colecciones con una amplia gama de libros de todo el mundo. Exploraremos cómo aprovechar iniciativas como El mundo a través de los libros ilustrados para brindar a los lectores acceso a perspectivas y culturas diversas.

Al trabajar juntos en la creación de espacios inclusivos y enriquecedores, podemos asegurarnos de que cada niño y miembro de la comunidad tenga acceso a la magia de la lectura y la oportunidad de explorar el mundo a través de las páginas de un libro. Juntos, podemos hacer una diferencia duradera en la vida de aquellos a quienes servimos.

REFERENCIAS

"2003 Dr. Jean E. Coleman Library Outreach Lecture Abstract", American Library Association, July 20, 2006.

<http://www.ala.org/aboutala/offices/olos/olosprograms/jeanecoleman/2003colemanlecture> (Accessed August 8, 2023)

Document ID: 32904e3d-fff6-a824-6927-a999d9ecaddf
<http://www.poudrelibraries.org> (Accessed August 8, 2023)

United States Census Bureau.
<https://www.census.gov/quickfacts/fact/dashboard/fortcollinscitycolorado/RHI725222> (Accessed August 8, 2023)

"Serving Non-English Speakers", American Library Association, July 9, 2019.
<http://www.ala.org/aboutala/offices/diversity/nonenglishspeakersreport> (Accessed August 8, 2023)

Document ID: 490ff662-1461-4e2f-a259-fef5e8fea230 "Engaging Latinx Parents", American Library Association, October 5, 2020.
<http://www.ala.org/pla/initiatives/familyengagement/latinx> (Accessed August 10, 2023)

UNESCO. Document ID: 482c12e9-a10c-4ff0-b0ae-ef15910fccd9
<https://www.unesco.org/en/articles/why-mother-language-based-education-essential> (Accessed August 8, 2023)

"A History of Youth Summer Reading Programs in Libraries", Bertin, Stephanie. February 28, 2019. School of Information and Library Science.

<https://www.nwea.org/blog/2021/summer-learning-loss-what-we-know-what-were-learning/> (Accessed August 10, 2023)

<https://www.psdschools.org/your-district/about-psd/enrollment-demographics> (Accessed August 10, 2023)

<https://www.readerzone.com/post/a-brief-history-of-summer-reading-programs> (Accessed August 10, 2023)

Rudine Sims Bishop, "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors,"
Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom 6, no. 3
(Summer 1990).

"Importance of Diversity", American Library Association, April 7, 2014.
<http://www.ala.org/alsc/publications-resources/white-papers/importance-diversity> (Accessed August 10, 2023)

Document ID: 4f7c577e-3255-d8a4-4971-c308d6fe322d

<https://www.facinghistory.org/resource-library/danger-single-story>
(Accessed August 10, 2023)

<https://www.ifla.org> (Accessed August 10, 2023)

https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/ifla_cya_wtpb_3ed.pdf
(Accesses August 10, 2023)

HACIA UN PAÍS DE LECTORES. PROYECTO DE LECTURA 21 PARA EL 21 EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Lilia Bertha Abarca Laredo, lilia.abarca@aeefcm.gob.mx

José Domingo Arturo De la Rosa Rosas, mixcoat140@hotmail.com

Graciela Gutiérrez Sandoval, gracigsan@hotmail.com

Profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Leer es una práctica que se ha fomentado desde hace muchos siglos, a pesar de que los tiempos han evolucionado y la tecnología es parte del diario vivir, pero ante la influencia de las redes sociales y medios de comunicación es urgente y necesario encontrar espacios para formar lectores de todo tipo de textos y en diversos dispositivos.

El valor de los libros no es tanto la información que nos dejan al leerlos, dice el investigador y periodista (García, 2011), sino su potencial para ayudarnos a descubrir nuestra grandeza y/o la fragilidad humana. El acto solitario de la lectura, cuando marca sus improntas en nosotros, nos permite mirar la vida desde nuevos ángulos y posibilidades.

El interés y la preocupación por la lectura, su alcance, disfrute y aprovechamiento han estado en la mira de innumerables especialistas, docentes de todos los niveles y, en general de aquéllos que ven en el acto de leer mucho más que una decodificación de signos.

A menudo escuchamos que los maestros se quejan de que los estudiantes no saben leer ni escribir, que pocos son lectores autónomos, que tienen un acceso limitado a la cultura escrita.

Gregorio Hernández afirma que, en México, al menos la práctica lectora se da más entre personas de alta escolaridad como lo demuestran las encuestas nacionales de lectura realizadas en 2006 y 2012.

Plantea asimismo que la gente se desarrolla como lectora, escritora y hablante de una lengua en la medida que se involucra en prácticas sociales más amplias, tales como la educación formal, la participación ciudadana, el trabajo (en puestos que exigen leer y escribir para pensar) entre otras.

Un lector es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo. (Gregorio Hernández 2016)

Siguiendo con esta idea, queremos compartirles que, en México, se llevó a cabo la Estrategia Nacional de Lectura como una iniciativa promovida por la Presidencia de la República a la cual se suman diversas dependencias como la Secretaría de Educación Pública y el Fondo de Cultura Económica (FCE) entre otras, cuya finalidad es:

Que los niños en las escuelas sean formados en las mejores prácticas de la lectura, para que desarrollen por medio de estrategias innovadoras la capacidad de comprensión que les permita identificar su realidad y su potencial para transformarse en mejores seres humanos.

“La lectura es la mejor herramienta para transformar la vida de todos y cada uno de los mexicanos, pues forma nuestro conocimiento, nuestra historia e identidad, y potencia nuestra imaginación; es una esperanza para cambiar todo aquello que detiene el sano y justo desarrollo de la sociedad” (CMHyCM)

Así, el septiembre de 2021 se entregaron a nuestra alma mater la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) 210 ejemplares del denominado acervo bibliográfico **21 PARA EL 21** bajo el sello editorial del Fondo de Cultura Económica (FCE), en conjunto con EDUCAL.

El propósito del programa es promover, gestionar y difundir acciones y espacios en la comunidad educativa de la Benemérita Escuela Nacional

de Maestros, que incidan en la apropiación de la cultura escrita, a través de la generación de vínculos con instancias promotoras para tal fin, como el FCE y EDUCAL.

Sin fronteras para la lectura

Este programa revistió especial importancia porque se llevó cabo de forma virtual y presencial debido a la pandemia que nos obligó a abandonar momentáneamente las aulas, pero que no fue una limitante para desarrollar diversas estrategias que afianzaran la práctica de la lectura.

Para octubre del mismo año se dio inicio al programa con la formación de más de 30 Clubes de lectura en un evento con la presencia de las autoridades de la BENM, el escritor y titular FCE, Paco Ignacio Taibo II, así como de otras personalidades del medio editorial Alejandro Camarena y Norma Márquez. En esa ocasión se distribuyeron más libros de esta colección a todos los integrantes de los Clubes de Lectura

Se realizaron reuniones semanales, los viernes de 19:00 a 21:00 horas, de los integrantes de los Clubes de Lectura con Norma Márquez, responsable de Clubes de lectura normalistas, en las que se presentaron y comentaron distintos libros, en ocasiones con la presencia de autores; asimismo se emplearon las redes sociales como dispositivo comunicación y organización de Clubes de estudiantes normalistas.

El club de lectura, una excelente forma de discusión literaria

El club de lectura es un valioso dispositivo como un espacio de discusión literaria (Chambers, 2007) o debate interpretativo (Dias-Chiaruttini, 2015), definido por el intercambio y la interacción entre pares, cuyo propósito es poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura e intentar construir colectivamente los sentidos del texto.

Este programa representa una de las experiencias formativas más relevantes en este periodo para el descubrimiento de nuevos corpus literarios, la experimentación de nuevas formas de discusión literaria o la creación de ambientes estimulantes de lectura en las aulas formadoras de docentes.

Con el programa los 21 para el 21 se enriqueció la experiencia lectora personal de los normalistas mexicanos en espacios de socialización de lecturas entre pares.

Los clubes de lectura buscan integrar a todo aquel ciudadano o ciudadana que esté interesado en fomentar la lectura en sus escuelas: maestros, bibliotecarios, alumnos, etc. en un contexto de gozo y placer, en nuestro caso nos proponemos hacer de nuestra escuela una comunidad de lectores y escritores, como sugiere Delia Lerner.

Esta colección de 21 títulos publicados es muy rica y variada cuyo periodo abarca desde la independencia de México hasta mediados del siglo XX con géneros como el cuento, teatro, la poesía, novela y narraciones históricas, tanto de autoras como de autores. Entre los títulos están:

- 1.- La Revolución de Independencia. Luis Villoro
- 2.- La Sombra del Caudillo. Martín Luis Guzmán
- 3.- Tomóchic. Heriberto Frías
- 4.- Y Matarazo no llamó... Elena Garro
- 5.- Breve historia de la guerra con los Estados Unidos. José C. Valadés
- 6.- Antología de la poesía mexicana del siglo XIX. Ezra Alcázar
- 7.- Balún Canán. Rosario Castellanos
- 8.- Pueblo en vilo. Luis González y González

- 9.- Los de abajo. Mariano Azuela
- 10.- El libro vacío. Josefina Vences
- 11.- Tiempo de ladrones. Emilio Carballido
- 12.- Muerte en el bosque. Amparo Dávila
- 13.- Río subterráneo. Inés Arredondo
- 14.- El laberinto de la soledad. Octavio Paz
- 15.- Canek. Ermilo Abreu Gómez
- 16.- Crónicas de amor, de historia y de guerra
- 17.- Tiene la noche un árbol. Guadalupe Dueñas
- 18.- El libro rojo de la Independencia. Vicente Riva Palacio. Manuel Payno
- 19.- Paseo de la Reforma. Elena Poniatowska
- 20.- Noticias biográficas de insurgentes apodados. Elías Amador
- 21.- Apocalipstick. Carlos Monsiváis

México, hacia una república de lectores

Ya lo decía el escritor Carlos Fuentes: Por solos que estemos físicamente al leer un libro estamos ya acompañados por la lengua, la imaginación y la memoria del otro.

En nuestro país, desde el gobierno federal, se busca que más mexicanos recuperen el gusto por abrir un libro y dejarse atrapar por las historias y mundos posibles que con la imaginación se pueden construir.

Por eso se continúa con la Estrategia Nacional de Lectura inaugurada desde principios de la administración federal y que se apoya en una

creciente red de bibliotecas fijas y móviles (como el librobús) y estructuras de producción y distribución de libros y de fomento a la lectura.

Cabe señalar que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como un eje articulador el **Fomento a la lectura y la escritura**, cuya premisa establece que son prácticas que se ejercen en la contradicción e implica hacer de la escuela una comunidad de lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos. (Lerner, 2001).

Así, con estas y otras acciones impulsadas en las escuelas de educación básica y normal se pretende que los mexicanos nos constituamos como una república de lectores.

En la NEM se contempla la formación de lectores y promoción de la lectura que promueva:

- Un acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos.
- El desarrollo de capacidades de reflexión y espíritu crítico.
- Un proceso de interacción entre el texto y el lector.
- Un enfoque comunicativo a través del texto literario.
- Desarrollo de la identidad y las emociones.
- La necesidad de promover el goce de distintos tipos de lectura

Formación de lectores en la BENM

Estas acciones contribuyen a fortalecer algunas de las competencias genéricas y profesionales señaladas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, tales como:

- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.

- Emplea estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
- Provee el acercamiento a distintos materiales de lectura para emplear en la escuela primaria.
- También se pretende que en la educación formal y extraescolar se incorporen estrategias didácticas novedosas para que los educandos desarrollen la capacidad de comprensión causal y contextual, así como el gusto por la lectura.
- Leer para disfrutar, leer para pensar, leer para releer el mundo, leer para transformar, leer para el bienestar, leer para formar ciudadanía.

El programa 21 para el 21 tuvo una aceptación importante entre nuestra comunidad normalista y la creatividad de los colegas de nuestro campus dio vida a los clubes de lectura ya mencionados, así como a Foros virtuales, participación en el Encuentro Nacional de Clubes de Lectura de las Escuelas Normales convocado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y el Fondo de Cultura Económica (FCE).

Estos espacios permitieron el diálogo y la reflexión, estrechar lazos, conocer logros, retos y trazar rutas de trabajo a los Clubes de Lectura de las escuelas normales.

A manera de reflexión

Leer, construir significados, atribuir sentido a determinados signos, contribuye a transformar lo que sabemos.

Leer es un derecho social que nos permite acceder al conocimiento. Leer y escribir son dos procesos que encierran profunda complejidad, pero son una práctica necesaria que abre la posibilidad de que en nuestras aulas normalistas se reencuentren con otros en su diversidad.

La formación de lectores es un proceso lento que lleva implícito el interés, ingenio, compromiso, la creatividad, iniciativa y constancia que queremos sostener en nuestra BENM. A partir de múltiples experiencias de discusión literaria quienes participamos confirmamos que la socialización y construcción colectiva de sentidos enriquece la propia lectura, y les permite aprender otras formas de tratar los textos.

Estamos convencidos de que nuestros docentes en formación a través de la lectura, además de desarrollar habilidades para pensar, apreciarán que la literatura es una manifestación artística que retrata al ser humano con sus sentimientos, ocupaciones, luchas y pasiones.

Seguiremos pues, aportando nuestro granito de arena para que efectivamente logremos constituirnos como un país lector.

FUENTES DE CONSULTA

1. Antología del curso Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos
2. Catálogo gratuito del FCE
3. Chambers, A. (2007). Dime. Fondo de Cultura Económica
4. Dias-Chiaruttini, A. (2015). El debate interpretativo en la enseñanza del francés. Berne.
5. Documentos de trabajo del Fondo de Cultura Económica (FCE), la Estrategia Nacional de Lectura
6. García, J. (2011) Lectura y conocimiento. REDINED.
7. Hernández, Gregorio (2017) ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? Revista Entre Maestros. UPN
8. Lerner, D (2001), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE.

9. Plan y Programas para la LEP 2012, SEP, México
10. Plan y programas NEM, 2023

IDENTIDAD, NUESTRA MAYOR FORTALEZA

Margarita Robleda Moguel, México, margarita_robleda@yahoo.com

Desde el marco de la sociología (Jenkins, 2004) “La Identidad es nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros”.

¿Quién soy? ¿Quiénes somos? Preguntas recurrentes, al despertar de la conciencia, desde el inicio de los tiempos.

Sin embargo, en estos trechos extraños de pos pandemia del Covid 19, donde la dispersión y el agotamiento en chicos y grandes pareciera ser parte de nuestro día a día, compartiremos, en este Congreso de Lectura, Para Leer el siglo XXI, experiencias que hemos ido acumulando por los caminos, en distintos países y grados académicos, para confirmar que al descubrir nuestra identidad, con la lectura de libros y de la vida, ubicamos nuestro sentido de vida; conciencia que según los expertos, es algo cada vez más ajeno a la mayoría de los seres humanos, que desgranar su vida únicamente buscando entretenerse, aquí, allá y acullá, mientras llega la carroza.

¡MÁS LIBROS Y ABRAZOS, CERO BALAZOS!

Mañana será mejorç

Mañana será mejor
porque lo decido yo.

Mañana, mañana,
mañana, mañana,
mañana será mejor.

Tal vez este nublado,
quizá caiga el chaparrón,
pero lo tengo muy claro,
que mañana, será mejor.

Mañana será mejor
porque lo decido yo.

Mañana, mañana,
mañana, mañana,
mañana será mejor.

Tal vez este cansada,
tenga roto el corazón,
pero lo tengo muy claro,
que mañana será mejor.

Mañana será mejor
porque lo decido yo.

Mañana, mañana,
mañana, mañana,
mañana será mejor.

Tal vez metí la pata,

quizá me equivoqué
pero lo tengo muy claro
que mañana será mejor.

¡Mañana será mejor...!

Punto y aparte- Rap

Me pongo las pilas y abro los ojos
no dejo que me engañen los *batos* a su antojo,
por medio de la radio y la televisión,
me quieren convencer que yo sea del montón.

Cómo vestirme, a donde pasear,
cuál es la belleza que debo imitar.
Nos quieren igualitos sin saber pensar,
sin preguntas, ni dudas, nos quieren controlar.

Ni chino pirata, ni copia americana,
yo tengo mi cultura valiosa y milenaria,
no tengo que mirar hacia fuera para ver,
la belleza que yo tengo en el fondo de mi ser.

Yo soy diferente no me parezco a nadie.
Soy lo que se dice una obra de arte.
Única en el mundo y en el universo,
soy lo que se dice, muy punto y aparte.

JELLA LEPMAN: EL ENCUENTRO INEVITABLE

Teresa Zatarain Martín. Periodista y directora de Creutz. Galicia, España

Señora doña Emilia Gallego, Presidenta del Comité Organizador.
Amigas y amigos asistentes a este congreso.

Me siento muy agradecida y feliz de poder hablar de Jella Lepman en un ambiente tan propicio. Soy una incondicional de su patrona, además de la editora de sus memorias en español.

Seguro que ya conocen la historia que hay detrás de *Un puente de libros infantiles*, pero someramente les recuerdo:

En 1936, una joven periodista alemana de origen judío, con exquisita formación y mentalidad progresista, huye de los nazis, que se han hecho con el poder en Alemania. Viuda y con dos hijos pequeños, se instala y trabaja en Reino Unido. Nueve años después, en 1945, al término de la IIGM, es invitada a regresar de nuevo a Alemania con el fin de contribuir – junto al ejército norteamericano y otros aliados– a la reconstrucción del país y la reeducación de los niños.

Lo que hace excepcional su proyecto es sin duda el momento histórico: Lepman llega a una Alemania destruida donde falta lo esencial para vivir, y existe además el temor de que pueda rebrotar cualquier vestigio de nazismo.

Las memorias de Lepman comienzan con esta aventura, en el otoño de 1945, cuando viaja en un avión militar a una base militar de Frankfurt. Lo que encuentra y describe en sus páginas es el erial de escombros en que se han convertido las ciudades, el ambiente tenso por el horror del exterminio judío; la ausencia de hombres alemanes, muertos a millares en combate, la labor desesperada de mujeres por sobrevivir, y sobre

todo, la presencia de miles de niños huérfanos vagando solos por las calles, se estima que solo en Berlín unos 50.000 menores malviven en sótanos y alcantarillas, los llamados niños lobo.

Esto es lo que encuentra Jella Lepman al regresar a su país: lo hace además con inmenso esfuerzo, movida únicamente por los niños, a los que dice no considerar culpables y a los que cree perentorio dar alimento, y no solo para el estómago. Los libros se vuelven entonces su principal aliado.

“Hace solo seis meses, la mayoría de los países a los que usted quiere dirigirse ahora estaban en guerra con Alemania... ¿De verdad cree que van a enviarle de buena gana cajas de libros?” le espeta su superior con asombro cuando le propone como primer proyecto organizar una exposición de libros.

Inteligente y tenaz, Lepman cree en sus objetivos: “Lo más importante era no perder la paciencia”; o también “No me quedaba otra opción que creer firmemente en mi proyecto y no dejar que nada ni nadie me desviaran de él”.

Y he aquí que será una mujer quien levante el primer puente, en medio de un desierto de destrucción, donde los puentes –que conectan a hombres y pueblos– han sido el primer objetivo bélico de aniquilación... Un puente hecho de libros infantiles.

Como todo esto se cuenta con mucho oficio en las páginas del libro, yo quiero contarles hoy aquí mi encuentro con esta mujer admirable.

El encuentro inevitable

Me remonto a mayo de 2017: en el salón de actos del Instituto Goethe en Madrid tiene lugar un evento participado por la Fundación Ortega-Marañón: en un aforo completo, la editorial Creutz presenta la primera edición en español de *Un puente de libros infantiles*, memorias que Jella

Lepman escribió en 1964 y que nunca hasta ese momento se habían traducido a nuestra lengua. Como editora, resulta gratificante poder acercar al lector hispanohablante el testimonio de quien promovió proyectos tan relevantes en la LIJ.

La edición española de estas memorias, traducidas y editadas en otras lenguas, congregó en Madrid a figuras relevantes de la cultura: así, tomaron parte en el evento el Director de la Fundación Ortega Marañón, entonces el catedrático de filosofía Javier Zamora, la crítica alemana y experta en LIJ Birgit Dankert o la entonces Presidenta del Consejo General del Libro Infantil y Juvenil, Sara Moreno. Todos ellos coincidieron en ensalzar la figura de Jella Lepman como referente indiscutible en literatura infantil y juvenil, cuyas iniciativas, llevadas a cabo en aquella Alemania destruida, sustentan hoy importantes instituciones.

Ya saben ustedes que Jella Lepman fundó en 1949 la Biblioteca Internacional de la Juventud en Múnich –con el mayor acervo mundial de libros infantiles y juveniles de todos los tiempos en diferentes lenguas–; y en 1953 creó IBBY, que hoy defiende en más de 70 países el derecho a la lectura de la infancia; finalmente, impulsó el premio Hans Christian Andersen, que consagra a cualquier escritor internacionalmente y que nació para ser el Noble de la literatura infantil.

Estos son tres proyectos principales que han trascendido hasta nuestros días en forma de sólidas organizaciones, pero Lepman llevó a cabo otras iniciativas no menos importantes que asentaron un marco de referencia global para la LIJ y evolucionaron viejos esquemas y estructuras: me refiero a ese primer congreso internacional sobre literatura infantil y juvenil que ella organizó en Múnich para hablar sobre libros e infancia entre países; o al impulso de secciones de literatura infantil y juvenil en las bibliotecas generalistas; también a la

formación específica de los bibliotecarios de dichas secciones; a la apertura de las bibliotecas alemanas al público en general –algo impensable antes de Lepman–, o al modelo de biblioteca infantil y juvenil que puso en marcha con éxito como un espacio dinámico e interdisciplinar. En todo ello, Lepman influyó decisivamente y de todo dio buena cuenta en *Un puente de libros infantiles*.

Pues bien, a pesar del peso de las instituciones que fundó, pese a la evidente aspiración de autores y editoriales de todo el mundo por figurar cada año en sus listas de premios y recomendaciones (como los libros seleccionados para el catálogo White Ravens que cada año elabora la Biblioteca de Múnich), después del papel relevante que ella confirió a la literatura en la reeducación de la población alemana en valores de respeto y tolerancia, lo cierto es que Jella Lepman era una desconocida, una figura ignorada incluso por los propios círculos de la LIJ, lo que resulta no solo contradictorio, sino además sorprendente. Intuyo que algo ha tenido que ver el que nunca se tradujeran sus memorias al español.

Descubrí a Jella Lepman a finales de 2014, y no fue un encuentro fortuito. Para una periodista en su madurez –como era mi caso– que decide adentrarse en el mundo de la edición de libro infantil, las preguntas son algo consustancial. Muy pronto necesité saber más – acerca de instituciones, historia, medios, certámenes o galardones–, abriéndose ese proceso de búsqueda, rutinario pero apasionante, que los periodistas conocemos bien.

Detrás de las siglas IBBY hallé por primera vez el nombre de Jella Lepman. Tras los muros virtuales de esa increíble Biblioteca Internacional de la Juventud que cada día abre sus puertas en Múnich a expertos en LIJ de todo el planeta de nuevo surgió Jella Lepman. Buscando el origen del Hans Christian Andersen también acabé frente a ella. Luego ¿quién era? Sabía que se trataba de una periodista –lo

cual celebraba– y que, además, dejó escritas unas memorias, que pasaron a convertirse entonces en objeto deseado, segura de que me aportarían la información que buscaba.

Pero las memorias de Jella Lepman no existían en español, y ello fue otra sorpresa. A lo largo de cinco décadas, habían sido editadas en numerosos idiomas y en repetidas ocasiones, pero jamás en castellano. Así que compré por Internet un ejemplar en inglés, que aún permaneció quieto en su envoltorio durante varias semanas...

Es curioso lo caprichosamente que se disponen las circunstancias en el tiempo. Recuerdo que por esos días, recogía también en mi librería un encargo: el diario de la periodista alemana Marta Hillers *Una mujer en Berlin*, un libro soberbio. Comencé su lectura esa misma tarde, que me absorbió por completo y me llevó a la capital alemana en la terrible primavera de 1945, cuando las tropas nazis se rendían sin remisión, Hitler se suicidaba y el ejército soviético tomaba las calles y hogares durante varias semanas, causando estragos entre las mujeres alemanas. El libro me cautivó por completo, pero quedé devastada por dentro, como el escenario de los hechos y el corazón de las gentes.

Apenas dos días después, resistiéndome en el fondo a dejar aquella Alemania de escombros cuya historia me había atrapado, extraje por fin de su envoltorio las memorias de Jella Lepman y comencé su lectura. Otra mujer alemana –ya lo sabía–, otra periodista avezada: Jella Lepman también escribía en primera persona e, increíblemente, su relato comenzaba en el mismo punto donde Marta Hillers había concluido el suyo, solapándose ambas historias en el tiempo a la perfección. Era exacto el escenario –las ciudades alemanas destruidas–, eran exactas las gentes – taciturnas, escondidas, hambrientas y resquebrajadas–, pero era distinta la voz. Lepman encarnaba a la mujer nueva y entera que regresa del exilio para iniciar un rescate, era una voz de esperanza. Volvía con uniforme militar y rango de mayor,

convertida en asesora del ejército para velar por la infancia. ¡Qué alivio tan grande sentí al avanzar por sus páginas! Su objetivo era ayudar a las mujeres y niños alemanes, entretener proyectos y reeducarles en valores de democracia y libertad, devolviéndoles la ilusión en el futuro, y todo ello a través de la cultura.

A este reto inconmensurable ella lo llamó *misión*. Cualquiera puede hilar lo que viene después... Los libros, la literatura, fueron su principal aliado a lo largo de doce años de intenso trabajo e importantes logros. Para quien fue testigo en su día de la quema de libros por los nazis –que consideraban la lectura como una actividad peligrosa–, recuperar la letra impresa resultaba prioritario. Durante el nazismo no existió en Alemania actividad editorial que no fuera propagandista y, tras la guerra, el país estaba económicamente hundido, así que había que importar con urgencia libros del mundo libre: para Jella Lepman, ni siquiera los idiomas serían una barrera.

Creyó que la literatura podía insuflar aires nuevos de frescura y diversidad; a través de los libros llegados de todo el planeta, Lepman sintió el poder de despertar a una población dogmatizada durante más de media década de nazismo con una larga y devastadora guerra.

Y en este escenario extremo, esta mujer valerosa obró sus milagros, que fueron resultado de su visión, pero también de su determinación y fuerte carácter. Su primer proyecto –y también el primer evento internacional en suelo alemán tras la guerra– fue una gran exposición que reunió la mejor literatura infantil del momento de veinte países, todos ellos, por cierto, enemigos de Alemania pocos meses antes. Eran libros ilustrados en distintas lenguas que enviaba cada nación, en lo que constituyó el primer gesto de colaboración internacional hacia una Alemania culpable de la peor guerra de la historia, ¡casi nada! La exposición fue sin duda el embrión de instituciones que hoy perviven, como esta que ustedes representan. Recorrió durante meses las

ciudades alemanas destruidas y fue visitada por millones de personas, que pudieron asomarse al mundo exterior a través de los libros para niños y jóvenes.

Fue una defensora de la infancia: he aquí otra clave del éxito de sus proyectos. Nadie que quiera comprender el actual panorama literario, ningún escritor, editor o mediador con un mínimo de inquietud debería ignorar su aportación y testimonio. Sus proyectos alrededor de la literatura infantil y juvenil han crecido con el tiempo hasta su consolidación, y sus valores de respeto y tolerancia son más necesarios que nunca. Por desgracia, los conflictos internacionales y las guerras están nuevamente presentes.

Un valioso documento histórico

Según dijo en la presentación del libro el Director de la Fundación Ortega, *Un puente de libros infantiles* constituye “un documento histórico de gran valor”. La autora refleja en sus páginas un mosaico detallado de escenas cotidianas de la posguerra alemana. En sus líneas aparecen las ciudades destruidas; las complejas relaciones humanas en situaciones extremas; la delicada convivencia entre alemanes, judíos y refugiados mientras subyacen los estragos del holocausto; la difícil situación de las mujeres –“a las que Hitler robó para siempre la sonrisa”, según palabras de Lepman– o la soledad y abandono de los niños. También da cuenta de la labor de las fuerzas de ocupación en la reconstrucción del país, de sus arduos esfuerzos por desnazificar a la población alemana, del papel decisivo de los medios de comunicación o del milagro de la recuperación económica.

Jella Lepman construyó su historia con percepciones finísimas, contó lo que veía con sencillez y claridad, haciendo de sus memorias una crónica amena, interesante y emotiva, que ella además condimenta con sentido del humor. Al poco de la presentación, me comentaba un editor amigo, buen conocedor de la historia contemporánea, que había

aprendido nuevos datos de la posguerra alemana en las memorias de Lepman. Es un libro ameno y de interés para cualquier lector.

El texto inédito de Ortega y Gasset

Quiero acabar resaltando el valor de nuestra edición, que incluye algo importante frente al resto. Como editora, enseguida tuve claro que había una oportunidad. Gestionar los derechos con la Biblioteca Internacional de la Juventud, trabajar la traducción del alemán y preparar la primera edición castellana de estas memorias se llevó más de 18 meses.

Pero tenía claro, además, que la primera edición española debía incluir la misteriosa conferencia que el filósofo español José Ortega y Gasset dio en Múnich en 1951, invitado por la propia Lepman. Nunca se habían publicado sus palabras –pronunciadas en alemán–; nadie sabía en realidad de qué habló ni se recordaba el manuscrito. Incluso en los archivos de la Fundación Ortega Marañón se tenía constancia del evento, pero se desconocían sus palabras.

Nuestro tesón, y también la colaboración con la Biblioteca Internacional de la Juventud y la Fundación Ortega Marañón, hizo posible hallar el manuscrito en los archivos de la biblioteca: unas hojas amarillentas marcadas con un sello de entrada. Ortega y Gasset habló a expertos de numerosos países sobre *La paradoja de la pedagogía y el ideal de una educación creadora de mitos*. Según Lepman en sus memorias, sus

palabras quedaron flotando en el ambiente durante días. Aquel discurso, basado en su conocido ensayo “El Quijote en la escuela”, se incluyó por primera vez en la edición en español de *Un puente de libros infantiles*.

Ya ven la trascendencia de quien puso la primera piedra de esta organización que hoy nos reúne; una mujer, y han de coincidir conmigo en la importancia de su legado. Muchas mujeres valiosas siguen siendo

desconocidas, a pesar del momento de recuperación que vivimos. Mujeres como Jella Lepman merecen sin duda una mayor presencia en la historia.

Es curioso que Jella Lepman me traiga a Cuba en estos momentos, gracias a la mediación por supuesto de los organizadores de este congreso. Lo digo porque ahora mismo me unen a esta isla otros lazos literarios: me refiero a la escritora Dulce María Loynaz, premio Cervantes en 1992 y hoy figura universal de la literatura a la que hemos editado algunas obras también. Loynaz, por cierto, nacía en La Habana una década después de Jella Lepman en Alemania. De haberse conocido, seguro que hubieran conectado... La humanidad se perdería vidas apasionantes y la auténtica autoría de proyectos claves si no conocemos a estas mujeres pioneras.

En sus memorias, Lepman alude a otras mujeres, quizás sea Eleanor Roosevelt la más destacada, quien de verdad reconoció y apoyó la labor de Jella Lepman en Alemania. Cuando lean el libro, verán cómo en varias ocasiones Lepman da un paso atrás en la inauguración de sus principales proyectos, cediendo el protagonismo a sus superiores. Un error sin duda.

Por todo lo aquí expresado, por su gran aportación al mundo de la LIJ, les animo a difundir *Un puente de libros infantiles* en los países de habla hispana. Ha de conocerse mucho más su nombre y su obra. En España, al menos, es este un título de referencia en aulas de formación del profesorado y bibliotecarios.

Muchas gracias por su atención.

LA CREACIÓN LITERARIA, UN CAMINO PARA SALVAGUARDAR EL DERECHO A LA PALABRA: PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE ESCRITURA, LECTURA Y ORALIDAD EN BOGOTÁ, COLOMBIA

Gabriela Cantor Báez, Profesional en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Creación Literaria Universidad Central-Colombia. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Colombia.
gcantorb@unal.edu.co

En efecto, la lectura está en peligro. De un lado, por el uso indiscriminado de las tecnologías de la información, y de otro, por la incapacidad del sistema educativo para propiciar un vínculo significativo con las prácticas de lectura y escritura. Desde luego, la persistente desigualdad de la sociedad colombiana es un factor que incrementa aún más el peligro en el que se encuentra la lectura. Con todo, ante estas amenazas —que se acentúan diariamente— hay iniciativas que reivindican el derecho a la palabra y dan un lugar relevante a la configuración de una voz propia en la narrativa colectiva desde el arte. Esta disertación señala que la educación artística, puntualmente la creación literaria, puede salvaguardar las prácticas de lectura y escritura, en tanto que reconoce las necesidades comunicativas, favorece la expresión simbólica y hace del lenguaje un espacio de creación. Para ello se expone el caso del área de literatura del Programa Crea del Instituto Distrital de las Artes -IDARTES-, iniciativa institucional que ha logrado posicionar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas significativas y vitales para configurar sentidos.

De esta suerte, en un primer momento nombro y describo dos de los principales peligros que acechan a la lectura de manera general y particularmente en el caso colombiano: el uso desmedido de los

dispositivos electrónicos y las limitaciones del sistema educativo. Posteriormente, expondré algunas experiencias significativas que han tenido lugar en la ciudad de Bogotá en el marco del Programa Crea para plantear que el trabajo en torno a la escritura creativa puede dar luces sobre los posibles caminos para salvaguardar las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

El opio del pueblo...1

La integración de las nuevas tecnologías, las redes sociales y las plataformas de la información en nuestra cotidianidad ha generado múltiples transformaciones en las prácticas, valores, interrelaciones e incluso en la forma como entendemos y aprehendemos la realidad. Los dispositivos han alterado las formas de ser y estar en el mundo de aproximadamente el 70% de la población mundial (2022); el entretenimiento, la información, el conocimiento y la comunicación están circunscritas actualmente a la esfera digital que se expande sin límites en los espacios - tiempos de la vida privada y pública.

A diario habitamos la realidad concreta y simultáneamente cohabitamos un universo virtual desde la pantalla de nuestros ordenadores y celulares. Las consecuencias que esto ha generado en nuestro cerebro lector han sido estudiadas y difundidas, entre otras autoras, por Maryanne Wolf (2020) quien dilucida desde la neurociencia el impacto de las pantallas en nuestra forma de leer y sus implicaciones en el lenguaje y en la construcción del pensamiento complejo.

A continuación, retomo tres aspectos relevantes planteados por la autora y fundamentales para comprender la transformación, no ya del soporte (físico o digital), sino del proceso neuronal involucrado en la lectura. Primero, leemos diariamente más caracteres que antes, incluso tantos como los que contiene una novela, pero leemos de forma troceada y superficial. Segundo, estamos perdiendo la capacidad y la voluntad para dedicar tiempo y atención a lecturas profundas y

complejas. Y tercero, las redes y nuevas formas de comunicación imponen la homogenización y simplificación del lenguaje y, con ello, se ponen en riesgo las circunvalaciones del pensamiento complejo y del pensamiento crítico (Maryanne, 2020).

Estos hallazgos no son menores, pues indican que las implicaciones del uso diario y desmesurado de los dispositivos electrónicos además de modificar la práctica lectora, involucra transformaciones en los modos como configuramos o utilizamos el lenguaje, y que en la actualidad dichas transformaciones van en detrimento del pensamiento.

En la misma línea, los artículos publicados por el CERLALC en el Dossier “Lectura en papel Vs lectura en pantalla” (Kovac, 2020) presentan —desde diferentes aristas, con una amplia bibliografía y referenciando investigaciones empíricas— las implicaciones de la introducción de las tecnologías en las prácticas de lectura y escritura. Señalan los efectos de las pantallas en el aprendizaje, la comprensión, la memoria y la concentración, entre otros. Evidentemente las prácticas de lectura y escritura se están modificando con el uso extendido de las pantallas, y este hecho involucra tanto a los llamados “Nativos digitales” como a los “migrantes digitales”.

En la actualidad es usual ver a las infancias conociendo el mundo y acercándose al lenguaje a través del uso de dispositivos electrónicos; a los y las jóvenes socializando a través de redes sociales y a los adultos sumergidos en el universo virtual de manera impulsiva para hacer compras, informarse, ver *reels*, atender correos y un largo etcétera.

Es importante poner atención a los procesos lectores que tienen lugar en el ámbito escolar para entender el modo en que se han visto afectados los procesos cognitivos, formativos y de enseñanza-aprendizaje, tanto con el confinamiento generado por la pandemia — que agudizó el uso de las pantallas— como con el uso extendido de

dispositivos. Las prácticas de lectura de los y las estudiantes en la actualidad pendulan entre soportes digitales y físicos. Sumado a ello, los y las estudiantes enfrentan una amplitud de información y de fuentes disponibles, así como la posibilidad de realizar varias actividades mientras leen y unos bajos niveles de concentración para realizar lecturas complejas y extensas. A esto se suma la exposición a contenidos audiovisuales que favorecen la imagen sobre el texto y posicionan la brevedad como forma discursiva privilegiada. Surgen una serie de prácticas lectoras que imposibilitan la plena concentración y comprensión de los textos. Pensemos, por ejemplo, en la lectura en celular que tiene lugar mientras se escucha música, se navega por internet o se realiza cualquier otra actividad. Por supuesto, esto tiene una serie de implicaciones en la comprensión, la apropiación, la construcción del conocimiento y el diálogo con los textos. En tanto que la lectura se practica de manera superficial y fragmentada.

Es relevante mencionar en este punto que para el caso colombiano los niveles de lectura antes de la pandemia y de la invasión de los dispositivos electrónicos ya se encontraba en estado crítico. En el 2016 la OECD sostuvo que “a pesar de transformar significativamente su sistema de educación durante las últimas dos décadas, Colombia enfrenta dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo” (OECD, 2016) . En el 2011 un reconocido profesor universitario presentó su carta de renuncia, publicada en un periódico nacional días después del hecho. En ella, el profesor exponía como motivos centrales de su renuncia, los desvalidos procesos de lectura y escritura de sus estudiantes, quienes cursaban la carrera de comunicación social en una institución de educación superior. Además de ser un elocuente texto, la carta constituye un emotivo diagnóstico del estado de las prácticas de lectura y escritura en el

contexto académico, en el que, como señala el docente, es constante la falta de curiosidad, de pensamiento crítico, de introspección y reflexión por parte de los y las estudiantes (Jiménez, 2011). Si bien el docente señala la cibercultura como un elemento determinante, se pone especial énfasis en la educación básica y media que, en el caso colombiano, no logra hacer de las prácticas de lectura y escritura prácticas significativas cuyo acceso sea genuino y efectivo para el amplio de la población.

El sistema educativo colombiano tiene grandes vacíos. Es necesario revisar las fisuras de su estructura y los problemas de inequidad para comprender por qué los esfuerzos de los maestros por transformar las prácticas pedagógicas y formar lectores críticos que integren de manera significativa la lectura y la escritura en sus vidas son insuficientes. Se trata de un asunto estructural, que no alcanza a ser soslayado por la iniciativa y trabajo de los docentes. En este punto identificamos entonces, la segunda amenaza que acecha las prácticas de lectura y escritura en el caso de Colombia: la imposibilidad del sistema educativo para generar procesos significativos de lectura y escritura.

Cuando la lectura y la escritura son funcionales, pero no significativas

En el 2018 nuevamente Colombia ocupó uno de los lugares más bajos en las pruebas PISA. El acontecimiento lejos de ser sorprendente volvió a evidenciar que las prácticas de lectura y escritura en la educación básica y media tienen grandes vacíos que no permiten que se generen niveles de lectura crítica o interpretativa. Al respecto Julián de Zubiría (2019) señaló en una de sus columnas cinco aspectos de la política pública en educación que funcionan como obstáculos para posibilitar la calidad de la educación en Colombia. Y, dicho sea de paso, escollo para afianzar y fomentar prácticas de lectura y escritura

genuinas y efectivas; los mencionaré brevemente por considerarlos relevantes para comprender el estado actual de la educación en Colombia y por tanto de la lectura.

El primer aspecto está vinculado con la poca y baja calidad de los procesos de formación profesoral. Esto implica una pobre actualización con procesos fragmentados que restringen las reflexiones y transformaciones pedagógicas en el aula. Segundo, la educación inicial y básica es *escasa y de baja calidad* esto da lugar a que el vínculo emotivo con el lenguaje que se configura en los primeros años de vida muchas veces esté malogrado desde la infancia. Tercero, en Colombia el currículo no es repensado y situado y da lugar a que los y las estudiantes vean en *promedio catorce asignaturas fragmentadas, desarticuladas y casi por completo centradas en informaciones impertinentes y descontextualizadas*. Cuarto, la escuela en muchos casos no es un espacio seguro, empático y amoroso; y, finalmente, los rectores de los colegios generalmente se ven obligados a entregarse a funciones administrativas que los conducen a desatender las reflexiones y procesos pedagógicos que les permitirían guiar con mayor pertinencia el proceso escolar de la comunidad educativa a la que pertenecen.

Los anteriores elementos además deben situarse en el marco de un sistema educativo que replica la desigualdad social y que, por lo tanto, establece una brecha formativa entre las instituciones escolares públicas y privadas: “en Bogotá no solo hay un sistema educativo que ofrece niveles de calidad diferenciales según la clase social, sino que este impone, de hecho, una especie de apartheid educativo: los ricos estudian con los ricos y los pobres con los pobres” (García, 2014, pág. 13).

El profesor Fabio Jurado señala también como dos de las fisuras del sistema educativo la ausencia de una educación inicial y la deformación de la educación básica y media, que aún no logran

consolidarse como un espacio de transición hacia la educación superior (2014).

Tanto los aspectos enunciados por Jurado como por Zubiría son fácilmente comprobables cuando se visita un colegio público en la capital colombiana. Allí los docentes deben atender grupos entre treinta y cuarenta estudiantes aproximadamente. En muchos casos las instituciones educativas atienden una doble jornada, esto reduce los tiempos de escolaridad y genera horarios escolares atiborrados de asignaturas descontextualizadas. Los docentes cuentan con una alta carga académica y unos reducidos e inconstantes espacios de formación que disminuyen sus posibilidades para propiciar reflexiones pedagógicas que permitan innovar, crear o proponer formas alternativas de acercarse al conocimiento y desarrollar competencias y saberes para la vida. Las redes de docentes en torno a la lectura y la escritura son valiosos esfuerzos que deben ser potenciados e integrados al sistema para que se generen transformaciones de mayor envergadura.

Por el amplio número de estudiantes, los horarios escolares y la carga académica suele suceder que los docentes se ven abocados a centrar su atención y esfuerzo principalmente en el rigor de las normas disciplinares, antes que en la formación integral de sus estudiantes. De modo que, la escuela se ha convertido en un espacio de *vigilancia* y *control* en el que los docentes ostentan el poder y no necesariamente el saber (Casas, 2019). Esto da lugar a que el espacio escolar sea un escenario centrado en la transmisión de conocimientos que suele estar desvinculado de las necesidades, expectativas y realidades de los y las estudiantes.

En suma, las condiciones y estructura del sistema educativo van en detrimento de la calidad de la educación y, en la misma vía, en menoscaban las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en tanto

que no propician una apropiación y uso significativo de las mismas. Es plausible realizar esta afirmación al observar que las prácticas de lectura, escritura y oralidad en las escuelas públicas están vinculadas en su mayoría, con el hecho de dar cuenta de la transmisión de conocimientos en diferentes áreas del saber y no asociadas a la construcción de sentidos, a la exploración de la subjetividad o la comprensión y diálogo con el entorno.

Desde los primeros años de escolaridad el lenguaje es despojado de su manto emotivo y por tanto significativo. Se establece como un aprendizaje que surge de la repetición y memorización descontextualizada, centrado especialmente en la fonética y representación gráfica y desvinculado del juego y del cuerpo, elementos centrales en el desarrollo infantil. Si no hay afectividad en la construcción del vínculo inicial con el lenguaje, es probable que más adelante la relación con la lectura y la escritura sea forzosa.

Una mirada a los materiales propuestos en los repositorios del Ministerio de Educación² para el trabajo de los docentes en el primer año de escolaridad nos permite evidenciar el énfasis fonético y descontextualizado. Si bien en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje para el grado primero, así como los Derechos básicos de aprendizaje³ se enuncia la interpretación y el goce de los textos como aspecto central para el desarrollo de las competencias comunicativas, tanto en los materiales del repositorio como en las prácticas es visible que prima el reconocimiento y memorización de la grafía y la fonética del código escrito, de modo que se aboga por una transmisión de conocimientos que sigue un enfoque tradicional (Anexos-Imágenes). Ese enfoque tradicional olvida dos principios centrales para hacer de la lectura y la escritura prácticas significativas, primero que la lectura inicia, como enunció el maestro Paulo Freire, con la lectura del mundo y segundo, que la escritura no solo está asociada al manejo de un código, sino que está vinculada con la capacidad del pensar, esto es,

con la posibilidad de crear sentido.

Lo anterior, para el caso de la educación inicial. Pero ejemplos como este podríamos encontrarlos a lo largo de todos los grados de la educación básica y media del sistema educativo colombiano. Habrá variaciones en los conocimientos que se busca transmitir, pues en otros grados de escolaridad se hará referencia a movimientos literarios, géneros, autores, normas y categorías gramaticales y ortográficas, entre otros. La cuestión es que el abordaje del lenguaje en el ámbito educativo es funcional, pero no significativo. Esto hace que la lectura y la escritura se despojen de su dimensión socioafectiva y se conviertan en prácticas tediosas, dispendiosas, obligatorias e inútiles. Valga mencionar en este punto, que el gobierno ha hecho grandes, aunque insuficientes esfuerzos por potenciar el sistema educativo y que en todo caso las iniciativas para hacer del lenguaje un espacio simbólico de exploración de la subjetividad o del mundo, son muy puntuales y están lideradas por maestros que de manera solitaria y valiente se dan a la tarea de reflexionar sobre su quehacer y transformar, pese a las limitaciones del sistema, sus prácticas.

En el caso particular del lugar que ocupa el lenguaje en las instituciones educativas públicas es preciso decir que, si bien es transversal a todas las áreas del conocimiento y dimensiones del Ser, su abordaje se da específicamente en el área de Español y Literatura. Sin embargo, el trabajo pedagógico está en la mayoría de los casos centrado en la transmisión de información vinculada a hitos de la literatura y a aspectos gramaticales que no permiten dotar de sentido las prácticas de lectura y escritura; y que dejan de lado la creación y el goce de textos. En muchos casos el encuentro entre los textos y los y las estudiantes será infructuoso porque se realiza desde resúmenes o fragmentos, al respecto señala Jurado "Solo basta revisar las cartillas y los libros de texto en el área de lenguaje para constatar cómo la mayor preocupación de los autores de estos materiales es la de insistir en la morfología de las

palabras, en las partes de la oración, en el vocabulario, en la caracterización de las corrientes literarias, en los listados de autores y obras, en la definición de figuras retóricas... Información que es inútil si no se leen-interpretan los textos genuinos” (2008). Este desencuentro con los textos literarios convierte el diálogo con los textos en una comprobación de lectura y no en una posibilidad para construir sentidos o subjetividades.

Sumado a ello, se debe mencionar que los colegios oficiales no cuentan con áreas de educación artística que les permitan explorar desde el arte los diferentes lenguajes de expresión, como es el caso de la literatura. Por tanto, el goce de la lectura se extravía y se sustituye por el examen y verificación de ciertos contenidos que se ponen en el centro del proceso de transmisión, pero que no están apuntando necesariamente a la formación integral desde el lenguaje.

Salvaguarda la lectura y la escritura desde el arte y la creación literaria

Como una manera de atender la ausencia de formación artística en los colegios públicos y permitir el ejercicio pleno de los derechos culturales con diferentes poblaciones en el año 2010 se crea el Instituto Distrital de las Artes -IDARTES- y en el 2013 surge el Programa Clanes (Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud) ahora llamado Programa Crea. Cuyo objetivo fue dar “una respuesta a la necesidad de aportar a mejores condiciones para la calidad de la educación pública, a través de la adecuación de infraestructuras para las prácticas artísticas, y la creación de una oferta de formación artística para niños y niñas de los colegios públicos de la ciudad, que entraban en la política de la jornada única” (IDARTES, s.f.). Desde este escenario institucional se potencian diferentes estrategias que van a salvaguardar las prácticas de lectura, escritura y oralidad con los y las jóvenes en diferentes territorios de la capital.

Luego de presentar los avatares que afrontan las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la actualidad en el contexto colombiano, es preciso presentar algunos caminos pedagógicos y artísticos que coexisten en este escenario y que nutren y sostienen la lectura como una práctica significativa en la formación y en la configuración de la subjetividad y de una voz propia.

Como se mencionó, el Programa Crea surgió como una alternativa para ofrecer procesos de formación artística en los ámbitos escolares de las instituciones públicas, que hasta el momento no cuentan dentro de sus currículos con asignaturas enfocadas a la exploración artística como sucede con los colegios privados (claramente esto es un signo de la tremenda desigualdad que caracteriza a la sociedad colombiana). El Programa inicia con la adecuación de espacios externos al colegio para la formación, busca generar articulaciones con las instituciones educativas y trabaja en contra jornada con miras a la construcción de una jornada única para los y las estudiantes de los colegios oficiales. Por ello, es un programa que aún no logra integrarse de manera plena al sistema educativo, pues depende de la voluntad y capacidad de articulación con los rectores y coordinadores escolares, y no llega al total de la comunidad educativa de la capital. Es decir, que aún es necesario fortalecer desde la política pública la integración de la educación artística en los colegios públicos.

La oferta del Programa Crea, que integra los diversos lenguajes de expresión artística: teatro, música, danza, literatura, audiovisuales y artes electrónicas, se ha consolidado dentro de los últimos 10 años en un espacio vital para muchos jóvenes que han encontrado en él la posibilidad de aprender sobre un lenguaje particular, pero, sobre todo, de expresarse de manera amplia y libre.

El Programa Crea tiene tres líneas de trabajo desde donde se fortalecen las prácticas artísticas en la capital: Arte en la Escuela (articulada

con los colegios públicos), Impulso colectivo (articulada con procesos comunitarios o colectivos) y Emprende (articulada con poblaciones diferenciales). A través del trabajo en estas tres líneas se han generado procesos de formación artística que han dejado una huella profunda en el espíritu de los y las participantes y que ha hecho de lectura, escritura y oralidad espacios significativos para la formación individual y colectiva.

En el caso de Arte en la Escuela mencionaré aquí un caso que puede ejemplificar lo que sucede en los otros espacios escolares articulados con el Programa Crea en el área de literatura. Antes me parece preciso comentar someramente cómo tiene lugar el ingreso del Programa Crea a las instituciones educativas. Después de la debida articulación con los rectores y coordinadores los artistas formadores que son los maestros encargados de la formación, realizan una convocatoria en cada una de las aulas indicadas. Como el Programa no está plenamente articulado con las instituciones educativas, en ocasiones se seleccionan los niveles de primaria y en otras los grados de secundaria. La convocatoria se caracteriza por una presentación que busca seducir a los y las estudiantes y ofrecer un acercamiento distinto al lenguaje y a la literatura. Como es de imaginarse se llenan primero los espacios de danza, teatro y música y son pocos los y las estudiantes que se abocan por la formación en creación literaria. De un lado, porque parece aún un concepto difuso y de otro, porque persisten los imaginarios frente a la lectura y la escritura como prácticas tediosas lejanas a la creación.

Con todo, el área de literatura se presenta a los estudiantes de diferentes grados de las instituciones públicas como un escenario para encontrarse con el lenguaje. No desde la prescripción o la verificación de conocimientos o información transmitida, sino desde la creación de historias, personajes o lugares, en últimas como la creación de mundos posibles.

Eso quiere decir, que el espacio funge como un escenario que, si bien se articula con los principios de las instituciones educativas, es autónomo y responde de manera prioritaria y central a la creación desde el reconocimiento de las necesidades comunicativas de los y las participantes. Y ese es el punto central para potenciar las prácticas de lectura, escritura y oralidad, a partir no solo de los intereses, expectativas y realidades de los y las participantes, sino desde la creación de un espacio seguro y significativo para expresar y satisfacer las necesidades comunicativas.

En el encuentro con los y las participantes prontamente surgen, según la edad, temas vinculados con la familia, la soledad, el amor, la sexualidad, las drogas, los amigos, los abandonos, la autoimagen, entre otros. Estos asuntos van apareciendo entre el juego, el diálogo, la lectura y la puesta en escena de ejercicios de creación que vinculan la espontaneidad, la curiosidad y el goce. En esta atmósfera de creación y confianza la literatura aparece no como un logro curricular, sino como una fuente de conocimiento en la que los y las estudiantes empiezan a encontrar una voz propia.

De modo que, los procesos de creación literaria en el marco del Programa Crea están asociados a la exploración de esas necesidades comunicativas que, en el caso de los jóvenes, están vinculadas con diferentes curiosidades propias de la edad y que no necesariamente tienen cabida en el currículo escolar, ni encuentran un espacio seguro y empático para ser enunciadas. Varios manifiestan un gusto genuino por la lectura, aunque no por las lecturas escolares, esto da cuenta de la ruptura entre las prácticas lectoras desarrolladas en la escuela y los horizontes de expectativas de los y las jóvenes.

Al respecto es interesante mencionar que existen lecturas que el ámbito escolar no integra por no hacer parte del canon o del currículum, pero que podrían potenciar las prácticas de lectura en el aula. Pensemos por

ejemplo en que las jóvenes leen ávidamente sagas que aparecieron primero en la plataforma de Wattpad y posteriormente en formato físico y que parece que no tienen suficiente prestigio para ser leídas en el área de Español y literatura. Textos como *Boulevard* o *A través de mi ventana*, son en el ámbito escolar desprestigiados y aun así son las novelas que leen las jóvenes porque las acercan a la experiencia del amor y la sexualidad.

Por ello, en los espacios de creación literaria es vital reconocer y validar las lecturas autónomas de los y las estudiantes, pues desde allí podemos acercarnos a sus visiones de mundo y nutrir el acervo bibliográfico con recomendaciones que aporten a sus inquietudes existenciales de manera empática y no impuesta.

Ese puede ser un buen lugar de partida para salvaguardar la escritura, la lectura y la oralidad, convertir estas prácticas no en un destino, sino en un camino para conocernos, nombrarnos y entendernos a nosotros mismos, al otro y al mundo circundante. Allí es donde el lenguaje cobra un valor significativo, porque trasciende las categorías gramaticales, el uso ortográfico, la sintaxis correcta y se convierte en una elección para expresar pensamientos, ideas, sentires o inquietudes. Se trata entonces de posibilitar desde la creación un encuentro con el lenguaje que permita reconocerlo como un elemento vital que representa la posibilidad de dar sentido, de crear un sentido propio y auténtico o de crear mundos posibles.

Partiendo de este pilar que es reconocer las necesidades comunicativas, los docentes pueden generar encuentros inusitados entre textos literarios o textos de no ficción que se engranen a esa búsqueda vital y que nutran las exploraciones de los y las estudiantes. La lectura no es el fin, sino el pretexto para seguir comunicando, para charlar, para establecer vínculos entre lo que se lee y la experiencia propia, para conocerse o para dialogar sobre esos aspectos que atraviesan la vida y

no pueden compartirse tan fácilmente con docentes, orientadores o padres y madres de familia.

En la vía propuesta por el Programa de Gente y cuentos de Sarah Hirschman se busca que la literatura sea un pretexto para que los y las estudiantes encuentren su voz propia. En ese sentido, se propicia un diálogo con los textos que surgen de tejer puentes con la experiencia propia y entonces es más viable iniciar conversaciones en torno al texto porque éstas se vinculan con evocaciones o campos de sentido que se despiertan desde la lectura.

La creación literaria permite a los y las participantes explorar el lenguaje, sus recursos y posibilidades gramaticales no desde la prescripción, sino desde la creación. De modo que se dota de sentido la escritura y la conciencia sobre la misma. A la práctica de la escritura se llega también a través de la creación de una atmósfera que favorece la sensibilidad estética, por ello los recursos previos para nutrir la experiencia son vitales, música, movimiento, cine, fotografía, literatura y un diálogo nutrido y respetuoso serán abono para que el ejercicio de escritura florezca genuinamente.

En los ejemplos presentados a continuación se abordó la experiencia cotidiana, se realizó un reconocimiento cartográfico que involucró la toma de fotografías y la creación de mapas emocionales que partieron del cuerpo y nos llevaron a los recorridos por las calles más transitadas por los y las participantes. Posterior a esta experiencia se realizan diferentes ejercicios de escritura individual y de escritura colectiva sobre las emociones y de esta forma se va llegando a la creación de un texto breve en primera persona que aborda un aspecto particular de la experiencia personal.

A continuación, presento solo tres imágenes de textos creados por algunos participantes del área de literatura del Colegio Rodolfo Llinas en la ciudad de Bogotá, entre los 13 y 15 años, generados a partir de

cartografías corporales y emocionales que facilitaron el encuentro genuino con la escritura:

Él...

Cuando voy camino a casa, solo imagino encontrármelo. Poder verlo, poder saludarlo, poder escuchar su dulce voz, poder abrazarlo y abrazarlo como si fuera la última vez; pero tengo que ver como el amor de mi vida, busca al amor de su vida...



La huida

En mi casa Cuando llegó todo es pelea:

- cambie esa actitud-
- deje de comer, se va a engordar-
- egoísta-

Yo siempre respondo:

!No me importa!

O simplemente, los ignoro. Por cosas como estas prefiero la soledad. Salir de mi casa, ir a mi lugar seguro que es ese niño que me ama a pesar de mis miedos e inseguridades. O escuchar esa canción que me recuerda mi situación....

ANONIMA :)



En el descanso, al salir casi nunca encuentro que hacer, solo camino... Hablo con mis amigos y mi novia. Mantengo mi mente en blanco por 30 minutos o, al menos, eso intento. Me pongo a dar vueltas, mientras converso con quien sea que me acompañe. Es algo inusual que preste atención al tema de conversación. Suelo prestarle más atención al entorno: al cielo, a las nubes o todo aquello que me parezca lindo.

EN blanco

Es visible en los textos la puesta en escena de una sensibilidad particular. Aquí tiene lugar la expresión de la subjetividad, la búsqueda genuina de un sentido, la intención de comunicar una emoción o una forma única de ser y habitar el mundo. La escritura se convierte

entonces, siempre nutrida por la lectura y la reescritura, en la posibilidad de nombrarse con una voz propia en la colectividad, que puede compararse con la unicidad del tono de voz o de la huella digital.

Resulta también evidente en los textos el reconocimiento de la experiencia como un conocimiento legítimo para propiciar la escritura, que en algunos casos puede nutrirse de la imaginación. Este hecho desdibuja el miedo al error y esto es maravilloso, pues el sistema de calificaciones propio del sistema educativo limita, desde edades muy tempranas, la exploración, y siembra el miedo al fracaso, la vergüenza a no saber o reprobado. Sin embargo, cuando es la vida misma la fuente que nutre la creación se encuentra un lugar propio y seguro para la enunciación.

Los ejercicios escriturales compartidos son el resultado de un trabajo que va de la mano siempre con otros lenguajes artísticos. Y este es otro pilar para defender y potenciar las prácticas de lectura, escritura y oralidad: la transdisciplinariedad. Si el estudio del lenguaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas se limita al área de Español y literatura, este pierde su dimensión pragmática y socioafectiva, quebranta su contacto con el mundo real que nos atraviesa y es despojado de su posibilidad creadora.

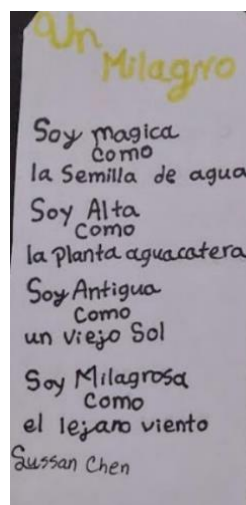
La experiencia actual está definida por la integralidad, la mixtura, el diálogo constante entre diferentes elementos y lenguajes: escrituras digitales, performance, lecturas dramatizadas, escrituras desde el cuerpo, radionovelas, fotorrelatos, slam poéticos y un sinfín de posibilidades más, que nos invitan a vincular la producción textual con otras áreas del saber y con otros lenguajes artísticos para generar escenarios vivos en donde experimentar la lectura, la escritura y la oralidad sean parte de una experiencia de creación y exploración genuina.

En la vinculación de diferentes lenguajes artísticos es posible entretener

la creación literaria con la experiencia corporal. De ello pueden resultar la manifestación de sentires vinculados con el movimiento y con las emociones experimentadas a través de la danza o la música. El lenguaje poético surge como una posibilidad auténtica para traducir en palabras, las imágenes que pasan primero por el cuerpo. Veamos un texto que surge después de genera diferentes experiencias vinculadas con la música y el movimiento:

Un milagro

*Soy mágica como
la semilla del agua soy alta
como
la planta aguacatera Soy antigua
como un viejo sol soy milagrosa como
el lejano viento.* Sussan Chen - Grado 7



En este tipo de ejercicios se logra tejer un puente entre el mundo social y el mundo íntimo a través de la exploración del lenguaje literario. Se configura la expresión simbólica, esto es “la capacidad de representar situaciones, sensaciones, realidades, sueños y mundos posibles, a través de las diferentes metáforas de las expresiones artísticas” (Trujillo, Santiago, 2015).

Los textos presentados son apenas una pequeñísima muestra de los procesos de formación artística que tienen lugar en el área de literatura en el Programa Crea. Es relevante reconocer a demás el trabajo editorial realizado por los artistas formadores que han logrado la publicación anual de antologías que compilan la producción textual de varios de los y las participantes del proceso: Instrucciones de alto vuelo en plena oscuridad (2012), Crujidos, gruñidos y otros ruidos extraños en casa (2020), Viaje al corazón de una ciudad (2019), De cómo convertir un sapo en un poema (2018) y De dientes perdidos y otros sentimientos

extraviados (2017) todas disponible en línea.⁴ Las publicaciones cumplen además con la función de llevar la escritura del mundo privado al mundo social y de aportar a la transformación de los imaginarios sobre el acto de escribir y la figura del escritor. Tras los talleres y las publicaciones se realizan lanzamientos de los libros donde los niños y las niñas presentan y comentan sus propias experiencias, de esta forma se asume que el proceso de escritura no es un privilegio o asunto de genios, sino que es un derecho y un oficio.

CONCLUSIÓN

El recorrido por las experiencias del Programa Crea nos permite afirmar que una de las estrategias para salvaguardar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto actual es la creación literaria. Entendida como un espacio seguro, orgánico y participativo que pone en el centro las necesidades comunicativas de los y las participantes, y desde allí teje con diferentes lenguajes artísticos expresiones simbólicas que hacen del lenguaje un espacio para construir sentidos que nos permiten comprendernos a nosotros mismos, a los otros y al entorno. Si bien, el sistema educativo representa un reto para potenciar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito educativo, aún es posible y necesario integrar la educación artística en los colegios públicos para que estas se conviertan en un camino necesario y no en una obligación funcional.

Solo aquellas prácticas que atraviesan la afectividad, que involucran la emocionalidad y la subjetividad pueden convertirse en aprendizajes significativos para toda la vida. En tanto que representan una posibilidad para interpretar e incluso transformar el mundo.

Las tecnologías de la información y la insuficiencia del sistema educativo configuran nuevas formas de relacionarse con la lectura y con el lenguaje. Aun así, es un compromiso vital de los docentes seguir

sembrando a cada paso la semilla de la libertad que representa el pensamiento sensible, crítico y complejo y que, sin duda, es un camino para asegurar la emancipación y la construcción de un mundo más equitativo que permita el desarrollo pleno e integral de cada Ser.

REFERENCIAS

Casas, A. (2019). Postulados del poder y la formación educativa en Colombia. *Cuadernos de*, 133-154.

De Zubiría, J. (9 de 12 de 2019). *Semana*. Obtenido de *Semana*: <https://www.semana.com/opinion/articulo/por-que-nos-rajamos-en-pisa-columna-de-julian-de-zubiria/644240/>

García, V. M. (2014). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Dejusticia.

Idartes (s.f.). <https://www.idartes.gov.co/es/programas/crea/quienes-somos>. Obtenido de <https://www.idartes.gov.co/es/programas/crea/quienes-somos>: <https://www.idartes.gov.co/es/programas/crea/quienes-somos>

International Telecommunication Union. (2022). *Medición del desarrollo digital: hechos y cifras 2022*. ITUPublications.

Jiménez, C. (2011). *Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien*. Obtenido de El tiempo: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>

Jurado, V. F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Jurado, V. F. (mayo de 2014). *El ajuste al sistema educativo colombiano*. Obtenido de <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-ajuste-al-sistema-educativo-colombiano/>:

<https://rutamaestra.santillana.com.co/el-ajuste-al-sistema-educativo-colombiano/>

Kovac, M. (2020). *Lectura en papel vs lectura en pantalla*. CERLAIC.

Maryanne, W. (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*.

Deusto.

OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia*. Colombia: OECD.

Trujillo, Santiago. (2015). *Un trayecto. Formación artística para las niñas, niños y jóvenes de Bogotá*. Obtenido de Crea.gov.co: <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/1.un-trayecto-Programa-.pdf>

ANEXOS

Figura 1

| Materia | Grado | Unidad de aprendizaje |
|---|--|---------------------------------------|
| Lenguaje | 1 | ¿Cómo suenan las letras del alfabeto? |
| Título del objeto de aprendizaje | Pronunciación de vocales y consonantes. | |
| Objetivos de aprendizaje | El estudiante reconoce las vocales como elementos de las palabras. El estudiante produce los sonidos vocálicos. El estudiante pronuncia las combinaciones consonante-vocales. El estudiante pronuncia palabras que usan la combinación vocal- consonante. El estudiante pronuncia palabras con dos consonantes seguidas. | |
| Habilidad/ conocimiento | 1. Reconocer el sonido de cada una de las vocales. 2. Diferenciar el sonido de cada una de las vocales. 3. Reconocer la representación gráfica del fonema. | |

Figura 2

| Etapa | Flujo de aprendizaje | Enseñanza/Actividades de aprendizaje | Recursos recomendados |
|---------------------|------------------------------------|--|--|
| Introducción | Introducción | <ul style="list-style-type: none"> El docente explica el sonido y la grafía de las vocales para reconocerlas y diferenciarlas a través de un video de un malabarista con cinco pelotas de colores en sus manos, en cada pelota estará una vocal. Al jugar con las pelotas una quedará en sus manos, aparecerá la siguiente pregunta, en voz del malabarista: ¿Sabes cuál es esta vocal?, así se repetirá con cada vocal. <p>Presentación de objetivos (Learning objectives).</p> | Video. |
| Desarrollo | El docente presenta el tema | <p>Actividad 1 <i>Esta actividad se compone de varios ejercicios.</i> Título: Las vocales (S/K 1 a 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente guía el reconocimiento y diferencia el sonido de cada una de las vocales y su representación gráfica en palabras y oraciones. <p>Utiliza el malabarista de un circo, quien tiene cinco aros, en cada aro hay una vocal, durante 5 segundos, luego en cada aro aparecerá una vocal.</p> <p>Al dar clic en la vocal aparece la pronunciación y la grafía de la vocal en mayúscula y en minúscula.</p> <p>Luego hay una actividad titulada: Descubre las vocales. Aparecerán 6 imágenes. Al dar clic en la imagen, se ubicará en la parte superior o inferior la escritura de la palabra, resaltando la(s) vocal(es) respectiva(s), y el audio respectivo. El docente refuerza el reconocimiento y diferencia el sonido de cada una de las vocales y su representación gráfica en palabras </p> | <p>Recurso interactivo.</p> <p>Recurso interactivo. Material xbl</p> |

Figura 3

| | | |
|-------------------|------------------------------------|---|
| Desarrollo | El docente presenta el tema | <p>Actividad 5 <i>Esta actividad se compone de varios ejercicios.</i> Título: Las combinaciones (S/K 16 al 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente expone el sonido de cada una de las combinaciones, las diferencia y muestra la representación gráfica de las combinaciones. <p>Juego de mesa: Juego de cartas. Aparecerá una baraja de cartas con 16 cartas, cada una tendrá los siguientes grupos de combinaciones: ll, ch, rr, tl, tr, cl, cr, gl, gr, pl, pr, fl, fr, bl, br. Cinco adicionales con las vocales.</p> <p>Al dar clic en una carta, por ejemplo en ll, los llevará a cinco cartas con las consonantes y cada una de las vocales: lla-lle-lli-llo-llu. Se acompañará de una palabra con su respectiva imagen, grafía de la palabra y el audio respectivo (Recurso especial).</p> <p>El ejercicio se repite con las combinaciones anteriormente citadas.</p> Posteriormente propone seis imágenes con su respectivo audio. Se empleará el formato de plantilla checkbox. Debajo de cada imagen aparecerán la grafía de la palabra y dos opciones de audio, una será la correcta. |
|-------------------|------------------------------------|---|

Notas

1. En *Una mirada desde la economía política de la comunicación*, García, C., Olmedo, R. (2019) expone la lógica e implicaciones de la cibercultura en los procesos de relacionamiento y significación de la realidad. En “El nuevo opio del pueblo: apuntes desde la economía política de la comunicación para (des)entender la esfera digital”. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* XII, pp. 84-96. Recuperado en <https://iberoamericasocial.com/el-nuevo-opio-del-pueblo-apuntes-desde-la-economia-politica-de-la-comunicacion-paradesentender-la-esfera-digital/>
2. En el Portal de Colombia Aprende se encuentran materiales interactivos de libre acceso para todos los grados: <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos-para-aprender>
3. Tanto los Estándares de Aprendizaje como los Derechos básicos de aprendizaje son documentos que guían la labor docente a lo largo y ancho del país. Ambos pueden consultarse en línea: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf y https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
4. Todas las publicaciones del Programa Crea pueden consultarse de manera gratuita en línea: <https://www.crea.gov.co/publicaciones-crea>

LA LECTURA DE CUENTOS PARA EL TRATAMIENTO A LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES EN LA ASIGNATURA LITERATURA ESPAÑOLA

Eusebio Ebert León Martínez. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. eusebioelm@ucpeju.edu.cu

Ariadna Masot Dávalos. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. ariadnamd@ucpeju.edu.cu

Marco Antonio Moreno Monnar. Auxiliar Técnico de la Docencia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. marcos.moreno@ucpeju.edu.cu

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene su antecedente en la directriz de trabajo la concepción del trabajo metodológico en las clases prácticas de la asignatura Literatura Española en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. También se ha tenido en cuenta una situación problemática que se manifiesta en la existencia de dificultades para dar tratamiento a las estrategias curriculares en las clases, los métodos de análisis literarios son diversos, lo que genera una pluralidad de criterios para el abordaje de la obra literaria. De igual modo, no siempre se aprovechan las posibilidades que brinda la obra literaria para el tratamiento a las estrategias curriculares, y no todos los docentes poseen el dominio de la clase práctica como tipo de clase en la educación superior.

A partir de lo planteado, se propone un problema conceptual metodológico: ¿cómo dar tratamiento a las estrategias curriculares en las clases prácticas de literatura española? Problema conceptual metodológico entendido como el aspecto que, sustentado en la dialéctica

existente entre contenido-método, se convierte en objeto de análisis para darle solución a través de la clase metodológica.

Teniendo en cuenta estos elementos, se presenta el asunto de la clase metodológica, el tratamiento a las estrategias curriculares en las clases prácticas de literatura española. Por tanto, el objetivo del trabajo es mostrar cómo la lectura de cuentos permite dar tratamiento a las estrategias curriculares en la asignatura literatura española.

DESARROLLO

Este objetivo que está fundamentado en el desarrollo del hábito de lectura y en la formación de un profesor de lengua y literatura, de acuerdo con los objetivos de la profesión que le es inherente para poder formar nuevas generaciones de lectores, exige asegurar el acceso a los contenidos relacionados con el análisis literario. posee el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo, basándose fundamentalmente en la preparación metodológica que poseen los profesores, así como en la experiencia acumulada.

de igual manera, responde de forma pertinente a los requerimientos y exigencias que demanda nuestra sociedad de la Educación Superior, en tanto que se debe preparar a los estudiantes para enfrentar los problemas profesionales más generales y frecuentes inherentes al objeto de trabajo. En este sentido, contempla también la superación continua de los docentes como aspecto fundamental del trabajo metodológico.

Desde el punto de vista gnoseológico, el texto literario aspira a influir en el intelecto y en la sensibilidad del lector más allá de su contexto y de su presente. la obra recorre una trayectoria dialéctica que escapa al horizonte finito vivido por el autor; por ello su enseñanza no debe ser asumida como un fenómeno destinado solo a la transferencia de información, pues el lector ha de interpretar y valorar el significado en un proceso comunicativo interactivo.

Por otra parte, en el programa de la asignatura se asume el trabajo con el cuento y el análisis por planos a partir de los presupuestos teóricos de la narratología. se tienen en cuenta también la orientación metodológica de la lectura y la aplicación de diferentes categorías narratológicas como integración de saberes, lo que posibilita ver la narratología como teoría y procedimiento metodológico y, por último, tiene en cuenta el papel que desempeñan las estrategias curriculares, así como los vínculos con las restantes asignaturas de la disciplina y la carrera.

La fundamentación del objetivo metodológico asume, desde el marco legal, la Resolución No. 47/22. En su capítulo II, trabajo metodológico, dicha resolución plantea en su artículo 125 que:

“El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio”. (p.26)

El artículo 170, también es importante, pues su contenido se refiere a los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico, entre los cuales se destaca la clase metodológica, entendida en el artículo 172, como

“... el tipo de trabajo docente-metodológico que, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, orienta a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo. la clase puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responderá a los objetivos metodológicos formulados” (p. 47).

Para la preparación del profesor en este tema, se proponen diferentes bibliografías de Ana María Abello Cruz, *Análisis del discurso. Diversas*

miradas desde las tipologías textuales, publicado, en 2018, por la Editorial Félix Varela, de La Habana. En este libro, el profesor se puede acercar a la visión del análisis del texto literario como un discurso artístico.

De María de la Paz Aguilera Gamero, sugerimos la consulta de su tesis doctoral *La narrativa de Almudena Grandes (1994-2004)*. En esta investigación se abarca tanto la cuentística (*Modelos de mujer*, 1996) como la duplicidad masculina en las novelas publicadas entre 1994 y 2004 (*Malena es un nombre de tango*, *Atlas de geografía humana*, *Los aires difíciles* y *Castillos de cartón*) y los artículos en prensa aparecidos en *El País* desde 1999 a 2002 (*Mercado de Barceló*). En ella, su autora vincula la colección de cuentos “Modelos de mujer” con los siete pecados capitales, una visión crítica útil para entender la obra y la madurez literaria de Almudena.

De Oldrich Belic, debe ser consultado su libro *Introducción a la teoría literaria*, publicado por la Editorial Arte y Literatura, en La Habana. Esta obra el profesor encontrará una posición teórica sólida relacionada con los planos del texto literario y su abordaje en el análisis de la obra literaria.

La Dra y profesora Bárbara Fierro Chong, de la Universidad de Matanzas, Cuba, junto a otros prestigiosos profesores cubanos, publicaron, en 2014, la obra *Literatura española actual: un recorrido desde la posguerra hasta el fin del siglo xx (1939 – 2000)*. En esta bibliografía, el profesor se puede acercar a la literatura española de fin de siglo XX y a las características de la literatura femenina de esa etapa. De esta misma autora, se debe consultar el Programa de la disciplina Estudios Literarios, que sirve de guía para el desarrollo de las asignaturas de la disciplina, de manera particular de la literatura española.

No puede faltar en la consulta la autora objeto de estudio en la clase de Literatura española, Almudena Grandes, y su colección de cuentos *Modelos de mujer*, publicado por la Editorial Tusquets. En esta colección, el profesor debe leer el cuento “Amor de madre”, cuento que será analizado en la asignatura.

De José Emilio Hernández y otros, el libro *Introducción a los estudios literarios*, publicado por Pueblo y Educación, en el 2011. Esta bibliografía le permitirá al profesor, acercarse a diferentes posiciones sobre los planos de análisis, enfocados hacia la formación del profesional de la Educación.

Del Dr. C. Eusebio Ebert León Martínez, *El narrador como categoría central en el análisis narratológico de cuentos*, publicado en la Revista Órbita Científica, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. En este artículo, el profesor encontrará un análisis literario de un cuento, al que se le aplican las categorías narratológicas, y que puede servir de guía para el análisis que debe hacer el profesor del cuento.

El *Programa de la asignatura Literatura Española*, del anteriormente mencionado autor junto a la Dra. Isabel León Martínez, también debe ser consultado. En él se explica cómo debe ser trabajada la asignatura y la concepción de los temas tratar.

Del Ministerio de Educación Superior, se debe consultar la Resolución 47de 2022, Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior, que orienta el trabajo en este nivel de enseñanza; particularmente, la clase como forma de organización y la clase práctica como tipo de clase. En este mismo documento se brindan diferentes orientaciones sobre las estrategias curriculares que el profesor debe conocer.

Del Dr. Enmanuel Tornés, su *Curso de narratología*, constituye una base importante para asegurar la preparación del profesor en las

categorías narratológicas. Estas categorías deben ser aplicadas al análisis del cuento en la clase.

Por último, se debe tener en cuenta el documento *Las estrategias curriculares de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona*, dado a conocer en el 2013. En dicho documento, el profesor encontrará las posiciones que se asumen en la universidad pedagógica relacionadas con las estrategias curriculares y el cómo deben ser implementadas en el proceso de formación del profesional de la Educación.

Para poder contextualizar la clase, es necesario explicar que la disciplina Estudios Literarios, agrupa a todas las asignaturas del área literaria en la formación del Licenciado en Educación Español-Literatura. Dentro de estas asignaturas se encuentra la Literatura española, asignatura del currículo base que se recibe en el segundo año de la carrera.

La disciplina está diseñada para que el estudiante transite por sus asignaturas de forma sistémica, pues inicia con Introducción a los estudios literarios, luego las literaturas universales, española, latinoamericana y caribeña, las literaturas cubanas y finaliza con Análisis literario, como asignatura integradora de los contenidos literarios.

La literatura española está pensada para 80 horas clases y consta de 11 temas, los que abarcan desde la literatura medieval hasta la literatura de la democracia. Cada uno de estos temas cuenta con horas destinadas a las conferencias, las clases prácticas, los seminarios y la evaluación correspondiente.

Los objetivos de la asignatura están en correspondencia con la formación del profesional, pues en el eslabón de base, el profesor encontrará obras de la literatura española y deberá atenderlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También estos objetivos se derivan

de los que se encuentran en el programa de la disciplina como sucede, por ejemplo, con el uno demostrar dominio de la literatura como arte de la palabra y expresión del imaginario cultural, individual y colectivo de la teoría de la ciencias literarias y la metodología de análisis de la literatura, así como adecuadas habilidades comunicativas. de este objetivo, se han derivado los de la asignatura demostrar dominio de la literatura española como expresión del imaginario cultural, individual y colectivo de la nación desde la teoría de las ciencias literarias y contribuir al desarrollo de la sensibilidad, el gusto estético, el hábito de lectura y el análisis literario a través de la literatura española.

Los objetivos mencionados, se relacionan con los de la unidad 11 literatura de la transición y la democracia, los cuales se expresan en caracterizar la literatura de transición y democracia, particularmente la narrativa femenina e identificar los elementos representativos de la cuentística femenina.

Los contenidos se ajustan a esos objetivos, pues abordan la literatura de fin de siglo (1975 – 2000): declive de la estética novísima a los posnovísimos, teatro, poesía y narrativa femenina, tendencias poéticas y el análisis de obras representativas de los géneros y tendencias, en las que se propone el análisis de cuentos escritos por mujeres, en este caso, Almudena Grandes y Pepa Merlo.

La clase, en la que se trabajará el cuento de Almudena Grandes, se ubica en la semana 18. Se ubica en el tema 11 y tiene una conferencia precedente, que debe trabajar elementos teóricos relacionados con La literatura de fin de siglo (1975 – 2000): declive de la estética novísima a los posnovísimos. teatro, poesía y narrativa femenina. Estos elementos teóricos son necesarios pues permiten realizar un mejor análisis del cuento. A esta conferencia le sigue la clase práctica de análisis del cuento seleccionado, en este caso, “Amor de madre” del Almudena Grandes.

La literatura femenina tiene rasgos entre los que se destacan el empleo de la ironía, el distanciamiento entre lo racional y lo emocional, la ausencia de compromiso político o social, la descentralización y el relativismo, el uso del lenguaje en relación con lo emocional, la creación del texto metaficcional, la mezcla de formas genéricas, la diégesis relacionada con el mundo de las escritoras o recreados a partir de la realidad de la mujer española contemporánea, el cronotopo relacionado con una sociedad valorada desde la óptica patriarcal y las nuevas y diversas protagonistas.

Las temáticas están relacionadas, fundamentalmente, con la problemática de la identidad desde lo individual, la infancia, la relación entre madres e hijas, entre otras; con los efectos desgarradores de la guerra y el efecto del exilio en la mujer y la familia; la confrontación con el pasado y la violencia de género y los prejuicios morales de los que siempre ha sido víctima la mujer.

Los personajes se conciben a partir del papel protagónico de la mujer en cada una de las obras y la marcada presencia del narrador autodiegético, pues la narradora es la protagonista.

Una vez que el profesor se ha preparado en los elementos presentados, está en condiciones de preparar su clase práctica. En este trabajo se hace una propuesta de cómo debe ser, a modo de ejemplificación.

Se presenta el asunto de la clase: La narrativa de Almudena Grandes. Análisis del cuento “Amor de madre”, cuyo objetivo es caracterizar los personajes, mediante el análisis del cuento “amor de madre” de Almudena Grandes para el desarrollo de la educación para la salud desde el trabajo con las estrategias curriculares. Se tiene en cuenta que el método utilizado es el trabajo independiente, que se trata de una clase práctica, que será evaluada de forma oral y escrita. Los procedimientos a utilizar son la lectura, el sistema de preguntas y la confección de esquema. Los medios de enseñanza a utilizar son: la

pizarra, la web docente de la carrera y de la asignatura, presentación electrónica y los teléfonos móviles con sistema Androide.

En la introducción de la clase se deben recordar los contenidos de la conferencia referidos a la narrativa femenina contemporánea, particularmente los relacionados con la cuentística de Almudena Grandes, se debe realizar una comprobación de lectura del cuento y se presentará el pensamiento cervantino que aparece en su novela cumbre *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*:

“Los hijos son pedazos de las entrañas de sus padres, y así, se han de querer, o buenos o malos que sean, como se quieren las almas que nos dan la vida; a los padres toca el encaminarlos desde pequeños por los pasos de la virtud, de la buena crianza y de las buenas y cristianas costumbres, para que, cuando grandes, sean báculo de la vejez de sus padres y gloria de su postridad” (p.103)

Para proceder a su comprensión y a su relación con el contenido del cuento “Amor de madre”, ya leído previamente.

El cuento trata sobre una madre que cuenta ante sus compañeros de alcohólicos anónimos cómo ha transcurrido su vida, cómo ha llegado a ser una alcohólica. Todo su discurso lo centra en la relación con su hija Marianne. La madre presume de las cualidades positivas que su hija tenía en la infancia: inocente, buena, pero, sobre todo, dócil. Estas cualidades se vuelven negativas cuando llega a la adolescencia. Esto provoca que la madre comience a beber, pues ha perdido el control sobre su hija y rechaza toda relación amorosa que tenga si el novio no es de su gusto. Pero sucede un hecho extraordinario: un accidente de tráfico. Su hija vuelve a casa y recupera a su niña y su control. Sin embargo, no deja de beber ya que no puede ver a su hija sufrir, y es capaz de drogarla, trasladarse de domicilio y, finalmente, buscarle un marido, aunque sea secuestrándole. Sin embargo, en el fondo todo responde al egoísmo de la madre porque ella desea esa vida para su

hija, y para su propio disfrute. Se procede a la orientación hacia el objetivo, de las actividades y el modo de proceder: división del aula por equipos, entrega de las preguntas, tiempo de trabajo, forma de revisión y evaluación.

En el desarrollo de la clase, el profesor deberá explicar a los estudiantes, el procedimiento para cumplir con la habilidad argumentas. Para ello, se debe determinar los rasgos distintivos de un objeto, persona o fenómeno, es hallar lo peculiar, es expresar lo que hace singular al objeto en cuestión, analizar el objeto, determinar lo esencial del objeto, comparar con otros objetos de su clase y otras clases y seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos.

Se deben formar tres equipos y cada uno de ellos recibirá una hoja de trabajo con las actividades a realizar. El primer equipo se referirá a la madre:

Equipo 1 (La madre)

Lea detenidamente el siguiente fragmento extraído del cuento y responda:

“debo confesar, porque para eso estoy aquí, para confesar que soy alcohólica, que al volver a casa me cepillé una botella entera del brandy español más peleón que encontré en el supermercado, y todavía no habían dado las doce del mediodía. Pero... ¡háganse ustedes cargo de mi angustia, de mi desesperación! Todavía se me saltan las lágrimas al recordarlo, pensar en perderla otra vez, tan pronto, cuando apenas la había recobrado, a ella, que tan maltrecha había vuelto a mis brazos, que estaba deshecha, pobre hija mía, cuando por fin atinó a buscar refugio en mí, en su madre, la única persona que de verdad la quiere, que la ha querido y que la querrá durante el resto de su vida...”

En las respuestas a las preguntas, los estudiantes deben determinar el personaje que enuncia el discurso, su función, su clasificación, medios

para el logro de la narración, problemática del personaje, su opinión sobre él y el tipo de caracterización que se puede realizar del personaje.

Estos estudiantes deben declarar si el personaje es representativo de la narrativa femenina, relacionarlo en el esquema del sistema de personajes y construir una situación, desde el enfoque profesional, en la que manifiesta cómo actuaría con un padre en esas condiciones.

El segundo equipo trabajará con el siguiente texto relacionado con la hija:

“Es ella, ¿no se acuerdan?, mi hija Marianne, la jovencita que está a mi lado en esta diapositiva, la misma... A ver, voy a quitarme de delante para que la vean mejor... Claro, si ya sabía yo que la recordarian, con la de disgustos que me ha dado durante tantos años, un quebradero de cabeza perpetuo, no se lo pueden ustedes ni figurar, o bueno, a lo mejor sí que se lo figuran, porque si no me hubiera tocado en suerte una hija así, no seguiría viniendo yo a estas reuniones, todos los lunes y todos los jueves, sin faltar uno, en fin...”

El sistema de preguntas para este personaje, debe posibilitar que los estudiantes respondan por qué, a juicio de la madre, Marianne es “un quebradero de cabeza perpetuo”, la descripción que hace la madre de ella y su clasificación en la diégesis. La elaboración de un cuadro resumen con las acciones de Marianne y la relación de su conflicto con los estudiados en la literatura femenina española. Desde el enfoque profesional, se pone al estudiante en situación para sugiera cómo enfrentar una situación similar en el aula.

El tercer y último equipo, trabajará con los novios de Marianne, a partir de la lectura del siguiente fragmento:

“Claro que lo peor todavía estaba por llegar. Lo peor no mediría más de un metro cincuenta y siete, tenía el pelo negro, crespo, largo, y una cara peculiar, despejada por los bordes y atiborrada de rasgos en el centro, como si las cejas, los ojos, la nariz, los pómulos y los labios —unos

morros gordos, pero gordísimos, se lo juro, propiamente como los de un mono— se quisieran tanto que pretendieran montarse unos encima de otros, juntarse, apiñarse, competir por el espacio. Se llamaba Néstor Roberto, tocaba la trompeta —¡que era lo que le faltaba, vamos, con esa boca!, y había nacido en El Salvador. ¡Era salvadoreño! ¿Se lo pueden imaginar? ¡Salvadoreño! Y a ver, díganme ustedes... ¿puede una madre europea conservar la calma cuando su única hija se lía con un salvadoreño? Naturalmente que no. Por eso le dije a Marianne que tenía que elegir. Y Marianne eligió. Y se fue de casa con el salvadoreño”.

Con este fragmento del cuento, el tercer equipo debe referirse a la participación del personaje en la diégesis, a su descripción, a la problemática que evidencia la protagonista al referirse al personaje. Se les pide también que listen los novios de la hija y que se refieran a los riesgos de la promiscuidad, del terrorismo, y del matrimonio forzado. También, se debe construir el sistema de personajes y poner al estudiante en situación de construcción para que elabore un párrafo en el que exprese cómo atendería las diferencias individuales en un grupo con características similares.

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, deben irse revelando las estrategias curriculares, pues el cuento posibilita que se sean trabajadas todas.

En las conclusiones de la clase práctica, se debe preguntar a los estudiantes sobre qué elementos se deben tener en cuenta para caracterizar a un personaje, si los personajes principales de “amor de madre” son representativos de la narrativa femenina contemporánea, y si se puede afirmar que la construcción de los personajes de este cuento apunta a la función axiológica de la literatura.

En el estudio independiente se debe plantear que consulten el artículo 84 de la nueva Constitución de la República de Cuba y de ella deben extraer las ideas fundamentales referidas a los deberes y derechos de

padres e hijos y compararlos con la relación madre e hija en el cuento “Amor de madre”.

CONCLUSIONES

La lectura de obras literarias, y de manera particular del cuento, posibilita la preparación del docente universitario que forma profesores de Español-Literatura, los cuales deben a su vez, asegurar una generación de lectores en sus aulas. De ahí que se hace necesario tener en cuenta que, a la hora de prepararlos, no se pierda de vista que el objetivo metodológico tiene carácter rector y función orientadora pues ha permitido mostrar a los docentes, en este caso, el tratamiento a las estrategias curriculares en las clases prácticas de literatura española mediante la lectura de cuentos; por consiguiente, los elementos de la narratología, vistos en el análisis del cuento donde se revelan las estrategias curriculares permiten enriquecer el trabajo didáctico con la literatura española.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, A. M. (2018). *Análisis del discurso. Diversas miradas desde las tipologías textuales*, publicado. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Cervantes, M. (2014). El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. PDF: noveles.com
- Fierro, B. y otros. (2016). *Disciplina Estudios Literarios* (Plan de estudio E). Ministerio de Educación Superior
- Grandes, A. (1996). *Modelos de mujer*. Madrid, España: Editorial Tusquets
- Hernández, J. E. y otros. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

- León, E. E. (2015). *El narrador como categoría central en el análisis narratológico de cuentos*. La Habana, Cuba: Revista digital Órbita Científica, ISSN: 1027-4472
- León, I., León, E. E. (2018). *Literatura Española* (Plan de estudio E). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”
- Ministerio de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. Material digital
- Rodríguez, R. (s/f). *Manual de teoría literaria*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana
- Tornés, E. (2012). *Curso de narratología*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”
- UCPEJV. (2013). *Las estrategias curriculares*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

LA POESÍA AFROCARIBE, TIERRA FÉRTIL PARA AFIANZAR LA IDENTIDAD CULTURAL EN NIÑOS Y JÓVENES

José Hipólito Palomo Zurique, Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Docente de la Universidad de Córdoba, adscrito al departamento de Español y Literatura. Lórica, Colombia. zurique2003@gmail.com

El lenguaje poético como reproductor y productor de identidad cultural

La poesía expresada en forma de poema, es producto de las ensoñaciones y, como tal, es un fenómeno estético que emplea un lenguaje metafórico, polivalente, regulado por un tono, un ritmo y una gramática particular; responde esencialmente a la fuerza del deseo y del placer. En otras palabras, es arte literario. De acuerdo con Mansilla Torres (2011), investigador educativo chileno, la poesía en tanto que lenguaje literario, “no sólo representa la identidad cultural de la comunidad o colectividad desde donde emerge como escritura artística institucionalmente aceptada y legitimada en cuanto tal, sino que *produce* identidad” (p.2). Al respecto, y apoyándose en Miralles (2002), otro pedagogo e investigador chileno, afirma:

...la literatura produce significados que devienen producción de identidad cultural. Dado que esta identidad no puede sino pensarse como situada en un tiempo y territorio concretos, la "producción de identidad" realizada por la literatura cabría verla, en rigor, como una operación de "esencialización" (aunque siempre inestable) de una cierta formación cultural situada, que se hace presente, visible, precisamente por el texto literario que la registra, la construye y, a su modo, la fija (dentro de lo fijo que puede ser un texto literario). (p. 2).

A partir de planteamientos como los anteriores, Mansilla se formula interrogantes como los siguientes: “¿qué identidad es la que produce la literatura?, ¿cómo la produce?, ¿qué eficacia tendría esa identidad literariamente producida para la conformación de la "identidad cultural" colectiva, movilizad a ésta como concepto político marcador de singularidad y diferencia?” (p. 3).

En un intento por darle respuesta a esos interrogantes y apoyándose en Castellón y Araos (1999), el pedagogo e investigador chileno manifiesta que el concepto de identidad "remite a una noción de nosotros mismos, en función o en comparación con otros que no son como nosotros [...], que no tienen ni las mismas costumbres, hábitos, valores, tradiciones o normas" (p. 3). Esta respuesta la complementa afirmando que:

...la noción de identidad, en tanto autoimagen singularizadora, se materializa, en la práctica de la vida social, a través del hecho de que una comunidad de individuos comparte un determinado conjunto de condiciones de vida que posibilitan una constelación común de significados, asumidos éstos como patrimonio digno de defenderse y preservarse y que, en todo caso, proveen patrones, sustentables en el tiempo, de funcionamiento y de comprensión intersubjetiva de la realidad. (p. 3)

Apoyándose en los investigadores ya referenciados, Mansilla admite que hay que tener en cuenta tres condiciones claves para la construcción y sustentabilidad de una determinada identidad cultural. Tales condiciones son el lenguaje, el territorio y la religión. Al respecto, expresa:

... una es el lenguaje y todo el tejido de discursividades constituyentes de lo real, lo imaginario y lo simbólico (Lacan dixit) que se sustentan en el lenguaje compartido (un idioma común), otro es el territorio en la

medida en que las características físicas de éste imponen "modos de habitar, de ser y de mirarse", los que contribuyen a la construcción de una determinada especificidad cultural surgida por la necesidad de adaptación al medio. Una tercera condición sería la religión en tanto ésta "conlleva una interpretación del mundo" que provee potentes significados en términos de imaginar/ comprender el origen y sentido último de lo real, incluyendo, por cierto, la realidad personal de cada individuo. (p. 3)

El último de los tres aspectos señalados podría validarse como el componente ideológico que le sirve al ser humano para encontrarle explicación a la realidad cultural y natural en la que se encuentra inmerso, sobre todo cuando no cuenta con un saber científico que le permita encontrarle sentido y comprender la realidad que lo rodea y lo atraviesa como sujeto cultural. Afirma Mansilla que ese componente religioso ideológico es parte de:

... las discursividades sociales sustentadas en el lenguaje; esto porque las cosmovisiones religiosas, para que tengan valor social, han de tornarse discurso comunicable, ideológicamente integrador e identificador (aunque se trate a veces de una integración e identificación negativa, por oposición)" (p. 3). De igual forma, señala que "La identidad, en su dimensión discursiva, también puede manifestarse en forma de discurso científico-técnico, presumiblemente desmitologizado pero que, igualmente, no deja de apoyarse en un sistema de creencias más o menos indemostrables e invisibilizadas (Mansilla, p. 3).

Pero también destaca como una de las características de estos relatos mitológicos o discursos con pretensiones científicas configuradores de la identidad cultural es que proporcionan:

... claves de identificación emocional e ideológica, las que no son (ni tienen que ser) necesariamente sometidas a pruebas de verdad en el

sentido racional-científico (salvo quizás cuando se producen conflictos culturales insostenibles, caso en que las circunstancias pueden remecer hasta las creencias más arraigadas). (p. 3).

El pedagogo e investigador educativo chileno complementa su visión epistémica sobre la identidad cultural abordable en el terreno de la literatura, reconociendo que esta se expresa desde dos perspectivas; la primera la denomina “identidad cultural afirmativa” o en “presencia”; la segunda la distingue con el nombre de “identidad cultural como negación” o en “ausencia”. En relación con la primera de estas modalidades o tipologías de identidad cultural, afirma:

Hablar, entonces, de identidad cultural de una cierta comunidad de individuos histórica y territorialmente situada equivale a concebir dicha comunidad a partir de, a lo menos, tres determinaciones: a) una supuesta razón ontológica en tanto se la percibe como dada "sustancial y esencialmente", es decir, como algo en sí y para sí, "sin perjuicio de su estructura procesual o dinámica"; b) una voluntad de mantener el "supuesto carácter de identidad sustancial" a lo largo del tiempo, de modo que ciertas maneras de ser, de pensar, de sentir, son consideradas valiosas por los miembros de la comunidad (o a lo menos por una parte de ellos) y merecen ser preservados y defendidos si fuese necesario; c) esta misma voluntad de preservación contiene la necesidad de mantener lo específico propio como marca de diferencia, que no se confunda con lo que pertenece a otros y que termine siendo absorbido por la otredad, a menudo imaginada como una exterioridad hostil y amenazante. Todo esto, a nuestro parecer, forma parte de algo que podríamos llamar "identidad cultural afirmativa": aquélla que se construye a partir del reconocimiento de la presencia, real o imaginaria, de prácticas culturales dignas de ser defendidas, preservadas y reivindicadas en un eventual escenario de conflictos culturales; conflictos que, de ocurrir, son, en última instancia, luchas por el

control de los "aparatos ideológicos" generadores de los significados identitarios de una comunidad humana determinada. (p. 4)

En lo concerniente a la segunda modalidad de identidad cultural en la literatura, expresa lo siguiente:

Pero la identidad cultural no sólo se hace de presencias, se hace también del reconocimiento de ausencias. Las identidades culturales están llenas de zonas deficitarias, de vacíos, de modelos débiles o incluso de antimodelos. Hay, diríamos, una no-identidad en la identidad: aquello que no se es y se quisiera ser, sea que este "querer ser" se inscriba en un horizonte de realidad posible o en el terreno de los sueños radicalmente contrarios al orden dominante (y acaso imposibles desde todo punto de vista). La identidad cultural es, en el fondo, una forma de praxis política que se manifiesta por la afirmación y reivindicación de una cierta sustancialidad esencial que, afincada en la memoria y en la práctica de la vida social, opera como un dispositivo ideológico de resistencia (si se trata de culturas subalternas) o de control imperialista (si se trata de culturas dominantes) pero, asimismo, la identidad cultural puede ser una praxis no gratificante, que se perfila a partir de ausencias y debilidades que pueden actuar también como marcas de diferencia, aunque no precisamente para reivindicarlas y que delatan, por lo mismo, fisuras y contradicciones en el interior del cuerpo social. (p. 4)

Para Mansilla Torres, es en tales condiciones cuando:

...el discurso identitario se vuelve elegía, lamento, testimonio acusatorio, denuncia indignada o deseo utópico por ser otro; se vuelve esfuerzo por representar/ construir otra identidad a través, por ejemplo, del discurso político militante (y de las acciones que éste conlleva) y/o a través de la literatura en sus diversas variantes textuales, algunas de las cuales pueden aparecer como exclusivas de una cultura singular en

un momento dado, justamente por la necesidad de afirmar una identidad urgente, en proceso de construcción y visibilización. (p. 4)

Como quiera que la literatura, tanto en sus modalidades de géneros discursivos escritos como en los de tradición oral, son todavía el refugio predilecto de esas discursividades referenciadas por el investigador chileno, con las cuales estoy completamente identificado, he considerado que la literatura, específicamente la poesía afrocaribe, constituye un territorio fértil para trabajar con sentido pedagógico y educativo los procesos de identidad cultural en los infantes y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica y media en los municipios de la subregión del Sinú, departamento de Córdoba, que hace parte de la región Caribe colombiana.

El poema como objeto de atracción y fascinación

En las postrimerías del siglo XIX, decía José Martí (2003) que:

¡El poema está en el hombre, decidido a juntar todas las manzanas, a enjugar toda la savia del árbol del paraíso y a trocar en hoguera confortante el fuego de que forjó Dios, en otro tiempo, la espada exterminadora!...

También aseveraba que:

¡El poema está en la naturaleza, madre de senos pródigos, esposa que jamás desama, oráculo que siempre responde, poeta de mil lenguas, maga que hace entender lo que no dice, consoladora que fortifica y embalsama!

Las palabras que acabo de citar del Maestro y apóstol de la revolución cubana, y que en este importante evento académico internacional es uno de los principales motivos que nos convoca, constituyen contundentes argumentos para reconocer y aceptar que el poema, en tanto que espacio estético en el que se expresa la poesía, tiene un

poder de atracción y fascinación que, siempre y cuando sepamos leerlo, genera en los seres humanos momentos e instantes de disfrute estético y de reafirmaciones ideológicas concernientes a los procesos de identidad cultural.

Por la experiencia adquirida en instituciones de educación básica, media y superior de mi país, Colombia, como profesor de español y literatura, no tengo la menor duda que tanto las ideas de Mansilla Torre, como las de José Martí, tienen plena vigencia en el siglo XXI y, como tal, son didáctica y pedagógicamente funcionales para diseñar y liderar procesos de formación cultural desde la lectura y escritura poética.

Para que el texto poético sea objeto de atracción y fascinación de los niños conviene que estéticamente esté estructurado con un lenguaje rimado y ritmado. La rima, además de ser elemento esencial en la gramática de la expresión oral, ayuda en el mejoramiento de la dicción, a la fluidez expresiva y a la asimilación de nuevas palabras o expresiones léxicas. Igualmente, la rima sirve de guía al decir poético, es una huella de entonación y de pensamiento, es una marca del compás rítmico.

El pedagogo francés Georges Jean (1996), refiriéndose al proceso de apropiación que el niño hace del lenguaje de la comunicación corriente, afirma que necesariamente pasa por “la percepción integrada en el cuerpo y en el aliento de los ritmos entonativos que únicamente el lenguaje ritmado de la retahíla y el poema pueden proporcionar con rigor y placer” (p, 94).

En el caso de la región Caribe colombiana, algunas de las instituciones educativas, sobre todo las que están geográficamente ubicadas en la subregión costanera, en las cuales viene implementándose la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se cuenta con repertorios de retahílas, trabalenguas, canciones, poemas, los cuales se emplean como recurso

didáctico para ambientar las prácticas pedagógicas y educativas del día a día. El uso sistemático de ese repertorio poético literario, leyéndolo en voz alta, dramatizándolo, recitándolo o declamándolo de manera recurrente, se ha convertido en una eficaz estrategia pedagógica para que los niños se familiaricen con el lenguaje poético lírico y logren niveles de competencia elocutiva adecuados, expresen con propiedad el pensamiento, fortalezcan y consoliden los procesos de formación cultural en los que están inmersos.

Una reducida pero significativa muestra de ese repertorio de textos poéticos, muchos de estos convertidos en canciones de hamaca, frecuentemente utilizados por educadores vinculados laboralmente a instituciones educativas de la región Caribe colombiana, como es el caso del autor de esta ponencia, es la que a continuación se detalla:

Sapito y Sapón (Nicolás Guillén, poeta cubano)

Por el alto río (Nicolás Guillén, poeta cubano)

Los chimichimitos (Jorge Artel, poeta colombiano)

Bullerengue (Jorge Artel, poeta colombiano)

Canción en tiempo de porro (Jorge Artel, poeta colombiano)

Fabulita (Luis Carlos López, poeta colombiano)

Los que llegaron de París (Luis Carlos López, poeta colombiano)

Te quiero burrita (Raúl Gómez Jattin, poeta colombiano)

Canción del boga ausente (Candelario Obeso, poeta colombiano)

Oración de la amada (Eva Durán, poeta colombiana)

Mujer noche (Carmen Salgado, poeta colombiana)

Intentas reconstruirme (Ela Cuavas, poeta colombiana)

Angelitos negros (Andrés Eloy Blanco, poeta venezolano)

Ña caderona (Jenny de la Torre Córdoba, poeta colombiana)

Dios, dadnos hombres (Ofelia Benet Robinson, poeta colombiana)

¿Ofrecen las escuelas del Caribe colombiano condiciones para que los niños y jóvenes practiquen y disfruten el lenguaje poético?

En Colombia y en los demás países caribeños y latinoamericanos, la escuela, como espacio de formación para la vida, le permite a los niños y jóvenes encontrarse con tres tipos de lenguaje: el lenguaje de la cultura oficial o dominante, el lenguaje de la comunicación corriente y el lenguaje de la lúdica. El primero lo emplean, por lo general, los profesores y profesoras cuando están dirigiendo sus actividades académicas dentro y fuera de los salones de clase; se caracteriza por el uso de un vocabulario técnico o académico, el cual adquiere sus peculiaridades dependiendo de la disciplina que se esté enseñando; el lenguaje de la cultura oficial también es usado por los directores o directoras de la institución educativa, coordinadores académicos y de disciplina. El de la comunicación corriente, por lo general, lo emplean los estudiantes, padres y madres de familia cuando se dirigen a los profesores, directores o coordinadores; es un lenguaje híbrido que se caracteriza por mezclar el léxico de la cultura popular con el de la cultura oficial, siendo dominante este último. El tercer tipo de lenguaje, el lúdico, es el que habitualmente emplean los estudiantes para interactuar discursivamente con sus compañeros en el tiempo del recreo, en los pasillos del plantel o, incluso, en el salón de clase cuando el profesor está ausente.

Todos estos tipos de lenguaje son pedagógicamente útiles para propiciar procesos de educación y formación cultural desde la escuela; pero es el lenguaje que se practica en el patio, en las canchas, en los pasillos de la escuela en los tiempos del recreo o descanso, el que más se presta para que los niños y jóvenes disfruten el lenguaje de la poesía en la escuela, el cual es expresado en forma de refranes, apodos, sobrenombres,

adivinanzas, parodias, expresiones escatológicas, etc. Este tipo de lenguaje les permite decir lo indecible, escuchar palabras nunca antes dichas. Alterar el léxico intencionalmente desde las fronteras del placer.

El ejercicio permanente de estos juegos de palabras posibilita que los niños practiquen la gramática intuitiva y se familiaricen con estructuras sintácticas relativamente complejas, quedando tan sólo a un paso de lo que se conoce como gramática reflexiva, la empleada por la lengua escrita, a la cual podría llegarse sin presiones, sobre todo si se emplean estrategias de aprendizaje vicario, entendiendo por tal, un proceso concurrente de transmisión de saberes y construcción de conocimientos en el que los adultos sirven de modelo de aprendizaje a los niños, tanto de manera consciente como inconsciente. Esta idea del aprendizaje vicario la he tomado del pedagogo ruso Anton Makarenko (1980), quien se distinguió por ser un acérrimo defensor del principio didáctico consistente en que “el ejemplo educa”.

En el caso de los procesos de educación literaria, especialmente los que tienen como propósito despertar la sensibilidad hacia la poesía lírica, una manera de trabajarlo a partir de estrategias como la del aprendizaje vicario, es que el maestro o maestra se acostumbre a iniciar la clase, leyéndoles por placer y en voz alta textos poético líricos en los que se aborden temáticas, que sospechemos sean de interés para los niños o jóvenes con los que estamos desarrollando prácticas educativas. Ellos, poco a poco, empezarán a imitar a su maestro o maestra, ya sea para parodiarlo (cómicamente burlarse de él) o ya sea porque se identifican seriamente con su estilo de recitación o lectura en voz alta (estilización).

Del decir poético a la escritura creativa

Lo que en un principio responde al placer de escuchar, dará paso a el deseo de querer encontrarse con la forma escrita del texto poético escuchado o leído en voz alta. Ello es entendible si se parte de la

premisa que el deseo de leer presupone un deseo de escribir significativamente porque la escritura es el testimonio más convincente de haber participado en un proceso de lectura cognoscitivamente productiva. Conviene, entonces, que el maestro o maestra facilite a los estudiantes los textos leídos en voz alta, permitirles que los hojeen, manoseen. Cuando no pueda llevarles el libro original en físico, compartirles el link para que lo lean en internet; si tampoco se cuenta con esa herramienta tecnológica, llevárselos en fotocopias o, en el peor de los casos, transcribírseles en un papelógrafo, en el tablero o pizarra. De esa manera, el decir poético se convierte en un camino expedito que conduce a la lengua escrita.

Más temprano de lo que podamos imaginarnos, los niños y jóvenes lectores entrarán en un proceso de escritura creativa que inicialmente podría ser de reescritura, estilización o imitación paródica del texto escuchado y grafemáticamente observado. En lo concerniente a esta práctica de escritura creativa y crítica, la pedagoga y escritora brasileña, Ana María Machado (1996), afirma lo siguiente:

...las parodias son interesantes y ricas en los libros para niños; juegan con formas conocidas y establecidas, pero las reescriben, se ríen de ellas, las deslumbran y deforman, revelando sus significados ocultos. (1996, p. 22)

A pesar de identificarme plenamente con el planteamiento pedagógico de la maestra y escritora brasileña, conviene advertir que no todo texto que cuestione, rebaje o ridiculice los valores de la cultura oficial o tradicional, es pedagógica, ética y estéticamente válido para trabajar las prácticas de lectura literaria con niños y jóvenes. Algunos de esos textos tienen el ropaje de obras de arte verbal, pero realmente son pseudo literatura, artefactos ideológicos que, sutil o abiertamente, irradian odio contra la humanidad. No son la expresión de espíritus ensoñadores que poéticamente crean o inventan utopías de mundos posibles, más

humanos, sino bazofia verbal disfrazada de poema o relato literario, propia de espíritus enfermizos, psicológica y éticamente castrados. Esa clase de textos son tan o más nocivos que aquellos que recrean o reproducen de manera acrítica los valores de la cultura tradicional o políticamente dominante en la mayoría de los países caribeños y latinoamericanos.

Para que el texto literario no aliene ideológicamente a los niños y jóvenes lectores y la palabra poética no se convierta en lenguaje autoritario, conviene tener en cuenta el consejo de la maestra y escritora brasileña ya referenciada, quien sugiere hacer uso de una variedad de textos en términos de lo temático y género discursivo. Al respecto, afirma: ... "leer lo que tiene valor artístico, leerlo críticamente y en cantidades. Convivir críticamente con lo ideológico" (1996, p.23). Ello significa asumir una actitud de lectores críticos que se inscriben en paradigmas pedagógicos orientados hacia las prácticas de lectura socialmente significativas donde impere "el ejercicio permanente de la razón, del pensamiento" (Machado, 1996, p.23).

Una manera eficaz y sencilla de asumir las prácticas de lectura crítica del texto literario en la escuela es invitando a los niños y jóvenes lectores a formularse preguntas problemáticas a partir de lo leído, en vez de exigirles respuestas inmediatas acerca de lo expresado en los textos. Por pregunta problemática ha de entenderse un enunciado en el que se plantea un conflicto cognitivo que reclama una respuesta destinada a satisfacer una necesidad real de conocimiento por parte del sujeto lector que la formula. La pregunta problemática interroga o cuestiona sobre un determinado aspecto de la realidad que todavía no conocemos, pero que conservamos la esperanza de poderlo conocer en la medida en que nos atrevamos a iniciar un proceso de exploración y búsqueda, valga decir, de investigación.

De igual forma, también conviene que los profesores y profesoras que trabajan la lectura literaria, socialmente significativa, con los niños y jóvenes en los entornos escolares, tengan en cuenta lo que en su tiempo el pedagogo ruso Anton Makarenko insistiera tanto, que “el ejemplo educa”. Ello significa que la escuela concebida como espacio de formación para afrontar los retos de la vida, donde se forman hombres y mujeres librepensadores y librepensadoras, el profesor o profesora ha de ser ejemplo de buen lector o lectora, ha de convertirse en modelo de lector para los niños y jóvenes estudiantes. Es, por consiguiente, saludable que periódicamente se auto autoevalúe y reflexione acerca de lo que lee y cómo lee en sus prácticas pedagógicas y didácticas del día a día. En síntesis, en las escuelas públicas de los países caribeños y latinoamericanos, para afrontar con posibilidades de éxito los retos educativos del siglo XXI se requiere de maestros y maestras que sepan escoger los textos literarios desde un punto de vista estético ideológico, puesto que, como lo recalca el filósofo colombiano, el Maestro Estanislao Zuleta (2015), “no hay texto neutral ni lector inocente”.

El lenguaje de la poesía en la escuela

Como educadores comprometidos con un proyecto de nación soberana, democrática, donde se cultive el amor y la paz entre la ciudadanía, debemos tener muy claro la misión que cumplimos, cual es la construcción y consolidación de los pilares de la identidad cultural desde la infancia, y esos pilares o bases, si bien es cierto empiezan en el hogar, se afianzan en la escuela. En este sentido, los entornos hogareños o familiares, son pedagógica y culturalmente determinantes para sensibilizar a los infantes con el lenguaje poético. Este debe ser uno de los lenguajes con los que ha de culturizarse el niño o la niña desde casa. En el caso del Caribe colombiano y de todo el Caribe insular y continental, existe la costumbre de comunicarse con los infantes y lúdicamente entretenerles con las llamadas canciones de hamaca o de cuna, las cuales son cantadas por las madres cuando sus niños todavía

están de “teta” o biberón. Este tipo de canciones, no sólo sirve como recurso didáctico para que el nene o la nena se duerma o deje de llorar si está fastidiado por problemas climáticos o de salud, sino también para sensibilizarles el oído y la mente con las entonaciones rítmicas del lenguaje poético.

Cuando el niño se levanta en ambientes familiares donde las canciones de hamaca son parte habitual de su alimentación espiritual, llegan a la escuela con presaberes y actitudes que los hacen fácilmente sensibles al lenguaje poético. Ello no ha de sorprendernos, si se tiene en cuenta que las madres son las primeras maestras de educación literaria que enseñan a los niños y niñas a cultivar el amor hacia la poesía, especialmente en forma de canción y de relato fantástico.

Otros espacios propiciadores de la sensibilización hacia el lenguaje poético son los pretilos, esquinas, plazas, parques. En esos sitios, los infantes practican juegos de lenguaje, rondas, canciones con las que ponen a prueba sus habilidades lingüístico-comunicativas, las cuales les permiten disfrutar el lenguaje del asombro y de lo maravilloso. Pero, debido a los cambios de hábitos culturales sufridos por gran parte de las familias latinoamericanas y, por consiguiente, las que habitan en la región caribe colombiana, es la escuela el principal lugar donde la población infantil y juvenil podría encontrarse con un ambiente propicio para sensibilizarse con el texto poético cantado, recitado, declamado o teatralizado.

La escuela de hoy le permite a los niños y jóvenes encontrarse con tres tipos de lenguajes que, de una u otra forma, contribuyen a su educación y formación cultural. El primero es el lenguaje de la cultura oficial o políticamente dominante, casi siempre usado por los profesores y directivos del centro educativo; el segundo corresponde al de la comunicación corriente, el cual le permite a los niños y jóvenes comunicarse con los adultos; el tercero, es el lenguaje de la lúdica, que

habitualmente los estudiantes practican en el tiempo del recreo o de los descansos en los patios, canchas o pasillos de la escuela. Este último es el que más se presta para que niños y jóvenes disfruten el lenguaje poético mediante canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas, apodos, sobrenombres, expresiones paródicas y escatológicas. Este tipo de lenguaje es el que les permite a los niños y jóvenes decir lo indecible y escuchar palabras nunca antes oídas, alterar el léxico intencionalmente desde las fronteras del placer.

El ejercicio permanente de estos juegos de palabras posibilita que los niños y niñas practiquen lo que podríamos denominar una gramática intuitiva y se familiaricen con estructuras sintácticas relativamente complejas que, sin lugar a dudas, los acercan bastante a la gramática reflexiva, la utilizada por la lengua escrita, a la que se podría llegar sin presiones, empleando procedimientos de aprendizaje vicario, entendiendo por tal:

...un proceso concurrente de construcción de saberes y conocimientos (...), una actividad socialmente significativa en la que dos o más personas se convierten en coautores del conocimiento; en el caso específico de la lectura y la escritura, en constructores de textos. (Palomo, 2000, p. 113).

Una manera relativamente fácil de fomentar el aprendizaje vicario en el campo de la educación literaria, es que el profesor o profesora se acostumbre a iniciar la clase leyéndoles a los niños y jóvenes por placer, en voz alta, textos poéticos, ya sea en verso o narrativos. Ellos, poco a poco, comenzarán a imitar a su maestra o maestro, ya sea para parodiarlo (reírse de ella o de él, burlarse) o ya sea por estilización, en la medida en que se identifica seriamente con el estilo de leer en voz alta, recitar, declamar o cantar la palabra poética de su maestra o maestro.

Resultados alcanzados con el taller de lectura y escritura creativa aplicado en escuelas del Caribe colombiano.

Este taller fue concebido a partir de fundamentos pedagógicos y didácticos como los que justifican esta ponencia, el cual se implementó en 6 instituciones educativas del departamento de Córdoba: IE ITA de Lórica, Centro escolar San Nicolás de Bari de Lórica, IE San José de San Antero, IE Nuevo Agrado de San Antero, IE Obdulio Scarpetta de Moñitos, IE Olaya Herrera de San Bernardo del Viento. Quienes lideraron estos talleres en las mencionadas instituciones educativas son docentes en formación matriculados en el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba, institución de educación superior de carácter público o estatal.

Teniendo en cuenta criterios estilísticos, se aplicaron dos tipos de taller. El primero se tituló “Imitando modelos se aprende escribir”, que tuvo como insumo textos poéticos de los escritores y escritoras Jorge Artel, Candelario Obeso, Nicolás Guillén, Andrés Eloy Blanco, Luis Carlos López, Meira del Mar, Nora Carbonell, Beatriz Vanegas, Catalina Pérez, Ela Cuavas. El segundo se denominó “Escribo Poesía afrocaribe vanguardista”. Ambos talleres tuvieron metodológicamente tres momentos: el primero abarcó la fundamentación metodológica y didáctica; el segundo, la práctica escritural; el tercero, la socialización y revisión de borradores.

Por razones de tiempo, sólo se mostrará una pequeña muestra de la producción literaria resultante del taller 1:

Taller 1: Imitando modelos se aprende a escribir

| # | Título del poema imitado y autor/a | poema creado a partir del modelo imitado |
|---|---|---|
| 1 | <p>Sapito y Sapón (Nicolás Guillén)</p> <p><i>Sapito y sapón dos muchachitos corazón. bonito; otro, feon; el uno, callado;</i></p> | <p><i>son de buen El uno, el</i></p> <p>Se mostrarán y comentarán evidencias.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p><i>el otro, gritón; y están con nosotros esta ocasión blanco,</i></p> <p><i>¿Qué tienes, Sapito, que estás tan tristón? Madrina, me duele la boca, un pulmón, la frente, un zapato y hasta el pantalón, por lo que me gusta prima Asunción.</i></p> <p><i>(¡Niño!)</i></p> <p><i>¿Y a ti, qué te pasa? ¿Qué tienes, Sapón? Madrina, me duele el esternón, quinta costilla hasta mi bastón, pues sé que a Sapito sobra razón.</i></p> <p><i>(¡Pero, niño!)</i></p> <p><i>Sapito y Sapón son dos muchachitos buen corazón.</i></p> | <p><i>en comiendo arroz casabe y lechón.</i></p> <p><i>su</i></p> <p><i>todo la y le</i></p> <p><i>de</i></p> |
| 2 | <p>Canción en tiempo de porro (Jorge Artel)</p> <p><i>El porro da la medida exacta de la pasión. Tiene el ritmo de la vida, late con el corazón.</i></p> <p><i>Tras una copla certera nos perderemos tú y yo. La noche cartagenera sólo será de los dos.</i></p> <p><i>Oigo llegar en el viento,</i></p> | <p>Se mostrarán y comentarán evidencias.</p> |

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| | <p><i>salpicado de rumores, una mezcla de lamento con resonar de tambores.</i></p> <p><i>Ebria de yodo y de sal, en ricos tonos desata la honda voz ancestral de su angustia indomulata.</i></p> <p><i>“Este es el amor-amor, el amor que me divierte... ¡Cuando estoy en la parranda no me acuerdo de la muerte!”</i></p> <p><i>¡En la sombra sosegada queda vibrando el rumor y en tu alma enamorada este es el amor-amor!</i></p> | |
| 3 | <p>Los que llegaron de París (Luis Carlos López)</p> <p><i>Ceñido flux de pederasta, flor Fragante en el ojal, Mostachos agresivos de tenor Y muy agudo el ángulo facial.</i></p> <p><i>Y la novia, la falda de color Mimoso, azul lilial, Cabellos de un rubor De lacre, una actitud sentimental</i></p> <p><i>Y ojos de liebre. -Gastan el placer De levantar -unido el canotier Con la chistera en forma de bacín-</i></p> | Se mostrarán y comentarán evidencias. |

| | | |
|---|--|---|
| | <p><i>La polvareda de la exhibición,</i> <i>Requiriéndose con</i> <i>Frases de almíbar y de pepermín...</i></p> | |
| 4 | <p>Ña caderona (Jenny de la Torre Córdoba)</p> <p><i>Despierto a mi taita</i> <i>dormío desde ayer,</i> <i>vino cansao</i> <i>de tanto mazamorreá.</i></p> <p><i>Lo tiento y lo tiento,</i> <i>muy frío él etá,</i> <i>parece más frío que</i> <i>el río en la madrugá.</i></p> <p><i>Ña caderona...</i> <i>Ña caderona...</i> <i>Ña caderona...</i> <i>Mi viejo no etá frío.</i> <i>Mi viejo se lo llevó</i> <i>la Patasola.</i> <i>Se murió mi viejo.</i> <i>Padre nuestro que etás</i> <i>en el cielo,</i> <i>¿a quién cocino,</i> <i>Chere, ahora?</i></p> <p><i>Ña caderona vení.</i> <i>Ña caderona no me deje sola.</i> <i>Cantemos alabaos</i> <i>en casa de Ña Pastora.</i></p> | <p>Se mostrarán y comentarán evidencias.</p> |
| 5 | <p>Dios, dadnos hombres (Ofelia Benet Robinson)</p> | |

| | |
|--|--|
| <p><i>Dios, dadnos hombres, Que en estos tiempos tanto necesitamos, con mentes brillantes, corazones nobles, verdaderos fieles y con manos bondadosas.</i></p> <p><i>Hombres que no se destruyan por el deseo de la riqueza. Hombres con honor, hombres de confianza, hombres con principios inquebrantables. Hombres con valor, hombres que temen a Dios sobre todo. Hombres que crean como en el pasado lo hacía Daniel, hombres con la fe de Abraham. Hombres, con dones de liderazgo como Moisés.</i></p> <p><i>Hombres que piensan y se dedican a la lectura. Hombres iluminados y resueltos. Hombres leales.</i></p> <p><i>Hombres de acción y de metas altas.</i></p> <p><i>Dios, dadnos hombres, te suplico dadnos hombres...</i></p> <p><i>Hombres que aman y honran a su tierra nativa.</i></p> <p><i>Hombres, que no fallan ni se avergüenzan de su cultura.</i></p> <p><i>Hombres, que cuando la tormenta arrecia, se aferran a los estandartes de sus ancestros.</i></p> <p><i>Hombres que caminan por la vía de los santos.</i></p> <p><i>Hombres de Dios que luchan por San Andrés y el hogar.</i></p> <p><i>Señor, te suplico, dadnos hombres llenos de amor y temerosos de ti.</i></p> | <p>Se mostrarán y comentarán evidencias.</p> |
|--|--|

CONCLUSIONES

Ofrecerles a los niños y niñas desde los primeros años de escuela, talleres de lectura y escritura literaria como los que en esta ponencia se han comentado, es no sólo brindarles la oportunidad de familiarizarse con el lenguaje de la poesía, sino el de abrirles un llamativo campo para su educación literaria. En cuanto a los jóvenes, es muy útil que aprendan a recitar, declamar, cantar o leer en voz alta un poema, a

reescribirlo en su libreta de anotaciones o diario íntimo que ya carga en su celular. Casi siempre, esos textos literarios están ligados sentimentalmente a ídolos y sueños de juventud. Quizá sea uno de esos textos poéticos que aprendieron a recitar lúdicamente en el aula de clase, lo que con más nostalgia evoquen de sus tiempos de estudiantes, incluso, que haya sido ese primer poema o relato literario producido en estos talleres de escritura creativa el que le permitió darse cuenta y convencerse que tenía madera para la creación literaria.

Por ello, insisto en que los profesores de literatura debemos preocuparnos por sacar la poesía del aula de clase, invitando a los chicos y chicas a hacer parte de talleres literarios en los que puedan encontrarse lúdicamente con el lenguaje poético y disfrutarlo plenamente. Como quiera que algunos profesores de lenguaje no les gusta dedicarles tiempo a actividades extracurriculares, es conveniente, donde las condiciones lo permitan, que se nombren monitores o pasantes universitarios en las escuelas para que coordinen los talleres literarios o clubes de lectura y escritura creativa, cumplan funciones de fogoneros del placer de leer y escribir con pretensiones estético artísticas, provocar en los niños y jóvenes el gusto por los textos poéticos, así como se hace con la danza, la música, el teatro, los deportes.

Estas sugerencias no constituyen fórmulas mágicas salvadoras, pero sí pueden funcionar como estrategias pedagógicas y didácticas generadoras de ambientes socioculturales favorables al afianzamiento y preservación de espacios donde se auspicie la educación literaria y se fortalezcan los procesos de formación cultural desde los entornos escolares.

REFERENCIAS

Antología de mujeres poetas afrocolombianas. Biblioteca de literatura afrocolombiana, Ministerio de Cultura, Tomo XVI, año 2012, Bogotá.

Artel, Jorge (2010). *Tambores en la noche*. Universidad de Cartagena, Ministerio de Cultura. Bogotá.

Guillén, Nicolás (1991). *Sóngoro cosongo y otros poemas*. Alianza Editorial, Madrid.

Jean, Georges (1996). *La poesía en la escuela*. Editorial de la Torre, Madrid.

López, Luis Carlos (2007). *Obra poética*. Biblioteca de literatura del Caribe colombiano. Universidad de Cartagena.

Machado, Ana María (1996). *Niña bonita*. Ediciones Ekaré, Caracas.

Makarenko, Antón (1980). *Conferencias sobre educación infantil*. Editorial Nuestra Cultura, Madrid.

Mansilla Torres, Sergio (2011). *Literatura e identidad cultural*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Valdivia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1734/173414185010.pdf>

Martí, José (2003). *Páginas escogidas*. Editorial Espasa, Madrid.

Miralles, David (2002). "[En Chile] hay más socio-escritores que escritores de verdad" (entrevista, por Sergio Mansilla Torres). *El paraíso vedado. Ensayos sobre poesía chilena del contragolpe (1975-1995)*, de Sergio Mansilla Torres. Fucecchio: European Press Academic Publishing: 221-29.

Palomo Zurique, José (2000). *Pertinencia y aplicabilidad del aprendizaje vicario en la escuela*. En Rev: Educación y Universidad #4, Unicor, Montería.

Zuleta, Estanislao (2015). *Sobre la lectura*. En *Elogio de la dificultad*. Editorial Planeta, Bogotá.

LA PROMOCIÓN DE LECTURA COMO BIEN SOCIAL

Edgar Borot Peraza. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Matanza, Cuba edgarborot41@gmail.com, edgar.borot@umcc.cu

Bárbara M. Fierro Chong. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba

INTRODUCCIÓN

Adentrarse en el apasionante camino de la lectura implica, en primer lugar, estar dispuesto a soñar todos los mundos y realidades posibles, desinhibirse de todo sentimiento de culpa y miedos y abrazar la posibilidad de crecer desde adentro, desde lo más hondo y puro del ser humano: sus sentimientos.

El inmenso Borges (1997) os dijo que *Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos. Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica, fin de la cita y esta parece hermanarse con lo que nos dice (Barthes, 1974) en su innegable libro Le plaisir du texte que *El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural.**

¿Cómo aspirar a esa belleza, a ese misterio hermoso de hermanarse libro y lector? ¿Son hoy nuestras escuelas verdaderos talleres de creación humana, donde se forja el alma nacional?

DESARROLLO

Enseñar a amar el texto literario es una tarea compleja en estos tiempos de multivocidad, donde en ocasiones el diario de la vida nos esconde lo

más puro y noble del ser humano: sus sentimientos. Si ese afán por la enseñanza literaria se une al de aspirar al crecimiento de la virtud y del mejoramiento humano, sin pretender, incluso, ser llamado profeta en su propia tierra, entonces estamos en presencia de una espiritualidad genuina y poco común hoy día, la espiritualidad que se debe respirar en cada recinto escolar.

Diversas voces, a lo largo del tiempo, han abogado por el necesario papel de la escuela y de sus profesionales en el cultivo de las bellas artes y maneras que ofrece la lectura, pero la escuela y sus profesionales no podrán hacer mucho si la primera institución social, la familia, no siente como necesidad y placer el fomento por la lectura.

Bien dijo el más universal de los cubanos, nuestro (Martí, 2002) que *La lectura estimula, enciende, aviva, y es como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas, y deja al aire el fuego. Se lee lo grande, y si se es capaz de lo grandioso, se queda en mayor capacidad de ser grande. Se despierta el león noble, y de su melena, robustamente sacudida, caen pensamientos como copos de oro* (Emerson, *La Opinión Nacional*, Caracas, 19 de mayo de 1882, t.13, pp 21-22).

Y aquí el Apóstol vuelve a aventurarse por el mejoramiento humano, nos recuerda el placer que se siente en el rostro cuando una fresca brisa lo acaricia y nos relaciona rostro con vida/pensamientos, con el actuar diario y con la necesidad de hacer presentes las buenas voluntades y modos de amar y pensar, que no es más que ese fuego que da luz propia. Nos habla del león, pero no en la figura del carnívoro voraz, sino del ser fuerte, hermoso, elegante y a la vez sensible; nos vuelve a presentar el oro, pero no como metal que tanto odio y guerras provocó y provoca, sino como color hermoso que hace recordar a la luz.

¡Cuánta verdad en esas palabras, que si se saben vivir armoniosamente en el ambiente familiar, harán crecer mejores seres humanos para toda sociedad!

Y es que desde el ambiente familiar y sistematizado luego en la escuela, se debe recrear esa tríada permanente que se da entre lector/autor/libro. La excelente escritora argentina Ángela Pradelli (Pradelli, 2013) lanza interrogantes que deben encontrar respuestas desde cada ser humano: ¿podemos relacionar nuestras vidas, nuestros actos, con nuestras lecturas?.

Esta interrogante siempre ha acompañado mi proceso formativo y en el ejercicio académico he tratado de enseñar la lógica existente entre *lecturas de experiencia y experiencias de lecturas*.

Llamamos lectura de experiencia a aquellas que brindan un mensaje permanente de fuerza espiritual, que brindan esas motivaciones intrínsecas y nos ayudan a crecer por dentro. Cada persona va conformando su equipaje de lecturas, algunas llegan por la escuela como mediadora de este proceso formativo, pero otras llegan por la herencia cultural/familiar.

El destacado profesor Juan Ramón Montaña Calcines, en su Blog Literlingua: un desafío, nos relanza a la necesidad imperiosa de acercarnos al libro como sanador de almas. Sus ensayos y reinterpretaciones desde los porqués, sus recorridos de lectura, sus valoraciones sobre insignes pedagogos, escritores y obras, entre otros aspectos, reaniman el universo de los que apostamos por la lectura como fuente y caudal de vida.

También afirma en otro trabajo (2022) que (...) *hoy resignificar y actualizar la lectura no es solamente un acto de imperiosa necesidad sino que además exige mucho más que su necesaria reconceptualización y reformulación para que podamos asumirla desde un enfoque integral que permita concebirla y practicarla como una actividad de fuerte naturaleza sociocultural y esencial para el crecimiento lingüístico, estético, informático y sobre todo desencadenante del discrimen moral, mediante*

la cual se ayuda a comprender la existencia en un mundo cambiante y agresivo (...).

Por eso significamos, entonces, el papel de la llamada experiencias de lectura, entendida como aquella que te permite caminar por el mundo, intercambiar y brindar opciones de ayuda a interesados; eso solo es posible por tu ascenso en lo cultural y moral, por lo que aquellas lecturas de experiencia te han brindado.

Es como cuando bien dice el Apóstol *Leer nutre. Ver hermosura, engrandece. Se lee o ve una obra notable, y se siente un noble gozo, como si se fuera autor de ella* (Francia, *La Opinión Nacional*, Caracas, 7 de marzo de 1882, t.14, p.392).

La siempre recordada pedagoga e investigadora Leticia Rodríguez Pérez, abogaba por el cuidado y respeto por las diversas formas que toma la lectura (Pérez, 2015), idea muy bien manejada también por el destacado intelectual Fowler (2022) cuando revisita su manual *El libro, ese poliedro*, a partir del análisis de la disyuntiva centrada en algunos sectores por el futuro del libro impreso en el contexto de la multimodalidad.

Esta es una preocupación latente en varios países, donde se desarrollan programas/campañas para el fomento del libro y de la lectura. Algunos sostienen, incluso, que es una obligación jurídica fomentar la lectura (Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024, 2021).

Por ello se sostiene el criterio del valor de los diversos mediadores que pueden incidir en el ejercicio noble de la promoción de la lectura, la familia, la escuela, otros agentes socializadores de cultura.

En nuestro país ha sido una preocupación constante el fomento de la lectura, solo basta recordar los esfuerzos de la Campaña de Alfabetización, Campaña Nacional de la Lectura, Programa Nacional de la Lectura (Ministerio de Cultura y Biblioteca Nacional), Programa Director de Lengua Materna, entre otros nobles propósitos.

En la década de los 90, diversos estudios se desarrollaron en nuestro país para evaluar los problemas de la lectura, cómo se enfrentaban y perspectivas de éxito. El destacado profesor (Setién, 1994) explicaba en aquellos años que *Las líneas de investigación sobre la lectura en Cuba se sintetizan en cuatro grupos principales: aquellas que se relacionan con la enseñanza de la lectura y el papel de ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación de la personalidad de los educandos; las que estudian las relaciones entre el comportamiento de la lectura y el movimiento editorial del país; las que analizan las conductas lectoras, incluida la forma en que estas se manifiestan en las bibliotecas; las que abordan el estudio de los métodos de promoción de la lectura y el papel de las bibliotecas en este fenómeno.*

De igual modo señalaba que estos análisis servían para evaluar cómo las conductas lectoras se abordaban en dos direcciones esenciales: *las conductas de la población en general, con especial énfasis en los grupos de niños y jóvenes y las conductas de los formadores y promotores* (Setién, 1994).

Más adelante en el tiempo, se concibió un Proyecto de investigación sobre lectura (Montaño, 2015) que articularía a las universidades y facultades dedicadas a la formación de profesionales de la educación con las direcciones provinciales de educación. En la presentación de los resultados del diagnóstico se recogía:

- La contradicción entre la *concepción de lectura y de los procesos de recepción, comprensión e interpretación* que circulan hoy a nivel teórico en el ámbito académico e investigativo y la concepción subyacente que hay en maestros y profesores.
- La contradicción entre enseñanza y animación / promoción de la lectura.
- La contradicción entre enseñanza y evaluación.
- La contradicción dada por el abismo que separa la práctica escolar de la lectura y la escritura de las prácticas socioculturales de

lectura y escritura con las que niños (as), adolescentes y jóvenes conviven diariamente en la sociedad y practican en la vida cotidiana.

Como expresión de continuidad, se atenderían cuatro líneas de investigación esenciales:

1. El desarrollo del hábito de la lectura en una muestra de niños, adolescentes y jóvenes de la población escolar cubana.
2. La enseñanza de la lectura en Cuba a partir de 1975 y hasta la fecha.
3. La animación y promoción de la lectura desde la escuela
4. Preparación y superación del personal docente

Estas proyecciones de trabajo han sido sistematizadas en cada una de las provincias, pero nos atrevemos a afirmar que todavía no se llega a resultados alentadores. Hoy sigue siendo un gran problema el desarrollo del hábito lector en los escolares y población en general, en primer lugar, porque no están creadas las condiciones para que el fomento de esta práctica sea entendida como acto cultural y educativo y, en segundo lugar y como resultado de lo primero, no se cuenta con todo el personal debidamente preparado para asumir este proceso.

Sostenemos el criterio de asumir el fomento y promoción del hábito lector como acto cultural y educativo, lo asumimos como proyecto pedagógico (Fowler, 2020, p. 15), que no significa que participen en él solo los maestros/profesores, pero nunca desvinculado a diversas acciones que pueden materializarse desde otros agentes socializadores de la cultura.

En el espacio escolar y comunitario existe un eslabón esencial para la efectividad del fomento y promoción del hábito lector, eslabón que no siempre alcanza el protagonismo real: la biblioteca y los bibliotecarios.

Nuestro país ha sido ejemplo y tradición de una esmerada praxis bibliotecaria y de bibliófilos. ¿Qué niño no sintió con agrado su

experiencia iniciática frente a un libro? ¿Cuánto marcó su vida? ¿Cómo trascendió hasta la madurez?

Entonces se recuerdan las palabras de Saramago (Vitier, 1994) cuando dijo *Leer e imaginar son dos de las tres puertas principales (la curiosidad es la tercera) por donde se accede al conocimiento de las cosas. Sin antes haber abierto de par en par las puertas de la imaginación, de la curiosidad y de la lectura (no olvidar que quien dice lectura, dice estudio) no se va muy lejos en la comprensión de uno mismo y del mundo* (“Prólogo” a la edición venezolana *Don Quijote de la Mancha*, pp. 21-22).

El destacado intelectual Cintio Vitier (1994), al dictar la conferencia El escritor y la biblioteca en el marco de la *60th IFLA General Conference – Conference Proceedings* afirmaba cómo desde niño iba descubriendo los distintos modos de hacer y actuar de los libros, su influencia educativa, cómo se fue con-formando la cosmovisión y cuadro del mundo.

Con especial admiración recordaba que (...) *todos aprendimos juntos en aquellos años que una Biblioteca Pública no es un depósito de libros sino un concierto admirable de vocaciones silenciosas, una especie de religión laica, y un organismo reproductor de cultura viva e irradiante para la comunidad (...).*

Al seguir su lectura nos dice, como una verdad eterna, que *La Biblioteca, en suma, aunque parezca el lugar más quieto del mundo, en las almas ejecutantes de sus servidores y usuarios, se mueve siempre hacia el este, hacia donde sale el sol(...).* ¡Qué sabias palabras y cuán distantes hoy de la realidad! Y no es que se sea fatalista, pero las disímiles falencias lectoras que hoy tienen los jóvenes que arriban a la educación superior, nos obligan a repensar los modos de ser y hacer de todos los agentes socializadores de cultura que influyen, o pueden/deben influir, en el fomento y promoción de la lectura y el libro, de manera que sea cada vez más estrecha y penetrante la relación lector-libro.

Por ello se necesitan propuestas que permitan modelar la promoción como proyecto pedagógico, de manera que se entienda que superar o capacitar a un profesional de la educación o de la cultura no debe ser desde el pensarlos como reservorios de nuevos contenidos, sino que debemos atender, en igual medida, la didáctica que debe acompañar eso nuevo que se quiere enseñar.

Ramírez Leyva (2016) en un interesante artículo precisa diversos aspectos sobre cómo favorecer el tránsito de la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores desde el papel de la biblioteca. Enfatiza en las siguientes ideas:

- la función de la biblioteca como espacio de formación, aprendizaje, cultura y construcción de sociabilidades
- la bibliotecología debe desarrollar una propuesta con una perspectiva de lectura más amplia que la de los modelos pedagógicos en las instituciones educativas

Como se puede apreciar, en este empeño pedagógico confluyen diversos agentes socializadores de cultura, por lo que debe existir una estrategia coherente que sepa articular las acciones.

¿Cómo lograr una estrategia coherente que articule este sistema de acciones en una institución de educación superior?

PRIMER ACERCAMIENTO: LAS MIRADAS DIVERSAS

La lectura promueve el imaginario cultural en los seres humanos en la medida que se articulan la unidad de lo individual y social, la inteligencia y la creatividad en la actividad y la comunicación. De ahí la pertinencia de acciones encaminadas a la activación de la lectura para el desarrollo integral de la personalidad que posibilita la expresión de cultura e identidad. Es vehículo para ampliar los horizontes culturales, la creatividad del ser humano y fomentar valores identitarios, es parte

de un itinerario de construcción individual y social que adecuadamente guiada se relaciona con el contexto histórico – cultural.

El proceso de formación y desarrollo de los individuos es complejo, profundo, no solo se conoce y reconoce el significado social que portan sus conocimientos, sentimientos, vivencias, deseos, aspiraciones, convicciones y su comportamiento; sino que debe implicarse personalmente en ese proceso y realizar valoraciones y autovaloraciones, para lo cual debe poseer una competencia comunicativa que le dé la posibilidad de actuar en forma autodeterminada y autorregulada. En la medida en que la lectura, como mediadora de la lengua y la cultura, pone al sujeto en posición de valorar, explicar, argumentar, refutar, imaginar, descubrir, crear, se estimulan los procesos creativos en las esferas reguladora ejecutora e inductora. Las prácticas de lectura para vivir y convivir poseen un origen sociocultural, de ahí la necesidad de su fomento en todos los escenarios en que se forma y educa la personalidad, porque las continuas lecturas ponen al individuo en contacto con lo que la humanidad ha creado, la duda, la curiosidad, el descubrir lo nuevo en lo viejo, la capacidad de sorpresa y de reconciliarse con uno y con el otro halla en la lectura incontables caminos. En tal sentido, la lectura está estrechamente vinculada a la lengua y la literatura como prácticas socioculturales, porque hablar, escuchar, leer, escribir, conducen a la competencia comunicativa que exigen de una práctica y un *habitus* que se articulan desde la lectura. Cuando se cultiva la palabra se está formando más que el saber, el ser, porque la palabra surge de la raíz humana y cuyo desarrollo corresponde a un crecimiento interno. La lectura estimula el desarrollo del pensamiento, se comparte el criterio de que:

El acto de leer moviliza procesos intelectuales, volitivos, afectivos, o sea, es un fenómeno complejo que implica desarrollo de capacidades y habilidades, intereses y motivaciones, en cuya formación han de tenerse

en cuenta las características de las distintas edades, es decir, las fases o momentos de desarrollo de los niños, a fin de lograr que la lectura llegue a ser voluntaria y su práctica sistemática llegue a constituir, de hecho, un hábito (Arias, 2010, p. 49).

La función cognoscitiva y referencial de la lectura es una de las razones que conducen a la búsqueda de acciones en el proceso formativo de la personalidad; al respecto se reconoce que:

“La lectura es, como ya se sabe, una valiosa fuente de información y conocimientos, pero también un acto de plenitud emocional que desata nuestros afectos; cumple una función instrumental porque nos permite interactuar en sociedad: conocer sus códigos y normas, llenar formularios, dominar instrucciones que explican el funcionamiento de un aparato, etc. ; sirve para liberarnos de esquemas o prejuicios heredados, para evadimos de los problemas que nos asedian todos los días, para enfrentarnos y gozar, para imaginar, crear y recrearnos, para jugar. (Rodríguez, 2010, p.164).

Asumiendo múltiples posiciones, diariamente realizamos varios actos de lectura:

- los titulares del diario todas las mañanas
- las boletas de los servicios de luz, gas
- los carteles publicitarios en la calle
- los números de las líneas de colectivos
- el precio del pan, la leche o los productos de limpieza

Todas estas formas nos ponen en contacto con el mundo, activan los sentidos, la percepción y lo cognitivo y afectivo; pero también leemos:

- La alegría o la tristeza en el rostro de las personas
- Los gestos o actitudes de las personas

No solo desciframos números o códigos gráficos; también hacemos una lectura en las relaciones interpersonales, en lo que expresan las personas de su mundo interior, de sus vivencias, aspiraciones, sueños e ideas.

Por ello la lectura es un proceso complejo y activo que implica no solo la capacidad del sujeto para descifrar la palabra escrita sino, además, para emplear un conjunto de procesos cognitivos que permitan penetrar entre líneas lo que el texto dice, descifrar la intención comunicativa y dibujar su propia idea de lo que el texto significa, el sentido que adquiere para él, a partir de sus experiencias vitales; esto lleva implícito el uso de estrategias tales como hacerse preguntas, plantearse objetivos, hacer predicciones e inferencias, entre otras.

No se puede lograr solidez en la concepción humanística del hombre al margen de la lectura en su más amplio sentido. Cada vez son menos frecuentes los procesos que se desarrollan en la vida bajo la mirada ingenua de la no búsqueda, la no indagación. En el ámbito escolar resultaría impensable el asumir o encontrar posiciones como las descritas; en el espacio académico o de formación de profesionales resultaría pecado capital el no observar miradas plurales para explicar la lógica integración de las disciplinas en su correlato con otras. Como bien se dice no solo abre las puertas del conocimiento, sino que da alas a la imaginación, voz al silencio, palabras al pensamiento.

Por ello, en el proceso de enseñar a formar correctos hábitos de lectura desde edades tempranas, el papel del que educa juega un rol esencial, pues todo proceder didáctico debe mostrar que se llega a la obra literaria no por mera obligación de estudio, sino por el más dulce de los placeres, por el de buscar para ascender. Esto contribuiría en la formación del lector crítico y, a su vez, impediría la creación de la llamada cultura literaria de referencia, aquella que contrae lazos nefastos con la lectura literaria de referencia, que nace de asumir como conocimiento de una obra o autor el breve recorrido que haya tenido

durante el estudio de un tema determinado, o la observación de alguna versión tanto filmica como teatral de una obra en particular.

Entonces, aunque las grandes mecas y corporaciones de la industria se empeñen en versionar las obras literarias –y con ello no se niega el alto valor que el propio acto tenga por lo de llevar de alguna manera la obra literaria al público potencial- siempre nos estremeceremos con sumo placer ante la pasión del diálogo entre Héctor y Andrómaca en *La Iliada* o ante los consejos que Alonso Quijano el bueno le brinda a su fiel escudero, o ante el reclamo por el valor que adquiere la rosa por estar al lado del Principito.

Porque enseñar o formar implica, necesariamente, atender el proceso tomando como objeto y sujeto de la formación al propio hombre, de ahí que la palabra humanidades estaría como condición *sine qua nom* en la educación. En el particular de la formación de educadores la mirada plural nos lleva, inequívocamente, al pensamiento de próceres sustento de nuestra ideología: Simón Rodríguez, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, José Vasconcelos, José Antonio Encinas, Fidel Castro, entre otros. Particularmente la literatura tiene un rol importante en la formación de las capacidades intelectuales del ser humano, pues acumula la riqueza intelectual de su época y abona un camino a la actividad creadora.

PROMOCIÓN DE LA LECTURA DESDE LA APREHENSIÓN DE LA OBRA LITERARIA

La obra literaria asume el referente epistemológico que brindan las ciencias humanísticas, pues desde la relación ciencia-asignatura-obra condiciona en el proceso de enseñanza aprendizaje el trabajo con fuentes originales del saber como libros, testimonios, otros documentos y los analiza en los conceptos sociales claves como objetividad, causalidad, desarrollo, continuidad-ruptura, entre otros.

Cuando penetra en el mundo interior de los personajes, se cruzan e interrelacionan lo psicológico y sociológico, pues desde la necesidad de intersubjetivaciones aprende y penetra en el contexto social, en sus memorias internas y externas. El diálogo propicia la elaboración de ideas, prácticas y experiencias sociales portadoras de autoaprendizaje, interaprendizaje y aprendizaje colaborativo, en esa relación armónica entre lo cognitivo y afectivo.

Expresión de lo axiológico se concreta en la relación que se establece entre las categorías de la tríada objetivo subjetivo-contenido-proceso de enseñanza aprendizaje. En el análisis de la obra literaria, el valor de lo que se comprende llega por las entradas culturales que tenga el lector, de ahí que su relación con lo que sabe y aprende no será más que las generalizaciones, en un plano subjetivo, de una realidad epocal en esa armónica relación objetivo subjetivo que se da como consecuencia de ser penetrado por la obra, por lo tanto, ¿dónde estará el valor de lo que se lee?, en lo que se procesa y analiza, que llega a ser objeto de valoración y punto de partida para un nuevo conocimiento, a partir de las significaciones que haya sentido y tenido producto a la lectura.

Pero, ¿cómo llegar a la formación del valor por la lectura?, pues se forma como resultante de su vínculo con el proceso que realiza –el de lectura- y el proceso de enseñanza aprendizaje desde el contenido que se enseña. Por lo que el valor marcha muy relacionado con los motivos de lectura, de esa necesidad de indagación en la obra, que va gestando una actitud creadora, conformadora de convicciones sobre la necesidad de crecer desde, por y con la obra y/o lectura.

Así, al penetrar en el estudio de la obra, el sujeto lector llega a ser el personaje principal, pues asume actitudes reveladoras –en su inmensa mayoría- de su manera de ser y pensar. Por ello, asume una actitud mediada por la lectura consciente, esa que afecta y provoca el cambio.

De ahí la relación entre las categorías actitud, motivación,

sentimientos, convicciones, necesidad, como componente integral en la con-formación de valores desde el estudio de la obra. Desde esta relación, entonces se podrá afirmar que los objetivos de lectura –desde y en esa posición de lecturas de experiencia y experiencias de lectura– son los portadores de las convicciones a formar, los sentimientos que se quieran alcanzar; que el objetivo se concreta en los contenidos de lectura, estrechamente ligados a los objetivos.

¿Cómo, entonces, ver en la relación objetivo-contenido el papel del método en la conformación de ese hombre nuevo que se quiere formar? Asumir entonces “dada las tareas y exigencias de nuestra sociedad, la comprensión cabal de la naturaleza de las Humanidades” (Mendoza, 2005, p.11) revela que cuando se enseña a leer y penetrar en la obra, se están enseñando conceptos, se dialoga en ese tránsito que va de lo general hacia lo universal, pues se van re-creando y con-formando – por la lectura- sentimientos universales, valores morales, principios éticos que van construyendo ese hombre, educador, que se desea formar, en esa lógica interrelación de la obra con otros saberes que enseñan disciplinas distintas y en esa lógica que se establece entre formación humanista-formación humanística y formación del profesional.

El análisis de la obra es una vía para conformar y recrear valores, como método para educar y transformar voluntades, pues se relaciona el método que desarrolla el docente para enseñar y el método que desarrolla el estudiante para aprender. En la estrecha relación objetivo método se observa, entonces, la relación sociedad individuo.

Si educamos desde la obra literaria para cultivar las buenas prácticas, las correctas formas y conductas, y en ese proceso necesariamente confluyen otras disciplinas, entonces el desarrollo que va alcanzando el individuo apunta, invariablemente, a un desarrollo social, pues le estaremos entregando a la sociedad una persona mejor formada, mayormente preparada.

Entonces, ¿será utopía educar en valores desde la obra literaria?, ¿constituye una necesidad interdisciplinar saberes para alcanzar una formación mucho más holística, plural en el proceso formativo del profesional de la educación?

Entendemos que sí es posible y necesario, en tanto promueve un mayor desarrollo de la personalidad del que se forma, educa y configura –a su vez- como futuro educador de las nuevas generaciones. Así, somos consecuentes con el pensamiento martiano cuando nos dice que "la enseñanza es ante todo una obra de infinito amor" (Martí, 1975, t.11, p. 82).

ESBOZO DE UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE TRABAJO

En la Universidad de Matanzas, desde el año 1994, funciona la Cátedra de Lectura y Escritura y en ella se constituyen escenarios para favorecer la gestación, organización y apoyo al perfeccionamiento continuo de los objetivos (Fierro, 2023):

- Promover la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios desde todas las áreas del conocimiento, con la aplicación de la investigación en el campo del análisis del discurso y la introducción de los resultados investigativos.
- Formar lectores sensibles, resilientes, críticos, creativos, ecológicos e innovadores, a partir del análisis del discurso en diversas tipologías.
- Propiciar la innovación como vía para la mejora de la calidad en la educación, sobre la base de la lectura y la escritura, a partir de la influencia e incidencia de los discursos en diversos contextos educativos.

¿Una participación articulada entre profesores, estudiantes, Centro de Información Científico-Técnica y otros en una universidad, será una estrategia de riesgos en la promoción del libro y la lectura? Estamos convencidos que no.

El estudio fáctico ha permitido observar aspectos no consolidados, entre los que se destacan:

- Un número significativo de docentes no ha estado educado en el hábito por la lectura y el libro, más bien lo han visto como exigencia pre y profesional para suplir dificultades de estudio.
- No se consideran lectores, por lo que no cuentan con herramientas para generar ambientes lectores desde su práctica pedagógica.
- No se diseñan prácticas de lectura ni sistemas de influencias educativas que permitan ir moldeando el carácter lector y apego por el libro.
- Inexistencia de algunos títulos que pueden marcar favorablemente el modo de actuación ciudadana.
- Se sostiene, en un gran número de personas, la teoría de la lectura literaria de referencia, al intentar conocer una obra literaria solo por su puesta en escena.

¿Qué pudiéramos hacer desde los colectivos de año para fomentar la promoción de lectura como bien social?

1. Diagnóstico de intereses de lectura
2. Proposición de temáticas a partir de los intereses diagnosticados. Sugerir otros.
3. Lecturas compartidas o individuales por temáticas o líneas afines.
4. Técnica...*si yo fuera escritor me gustaría escribir sobre...*
5. Exposiciones colectivas de las lecturas realizadas, intercambio consciente y responsable.
6. Búsqueda de otros materiales, tal vez alejados de gustos iniciales, provocados por ideas, proposiciones subyacentes en temáticas ya leídas por inclinación.

Se concibe esta proyección de trabajo, a partir de reconocer que *no puede existir un único camino al proceso de promoción de la lectura*, pero sí aproximaciones al objeto de análisis.

Se propone como un acercamiento al diagnóstico de intereses de lectura el siguiente:

- géneros-obras-autores de preferencia
- frecuencia con que se lee (a diario, cuando se puede, casi nunca, nunca, no lo encuentro necesario)
- tiempo que dedica a la lectura por placer/tiempo que dedica a la lectura por trabajo
- relaciones/asociaciones que establece después de la lectura (con otros medios, géneros, autores)
- necesidad de compartir las experiencias de lectura (siempre, casi siempre, en ocasiones, nunca)
- con quién pudiera compartir las experiencias de lectura (familiar –especificar grado de parentesco-, amistades)

De igual modo, se necesita implementar un sistema de trabajo metodológico desde el colectivo de año, de manera que los docentes puedan alcanzar las herramientas necesarias para contribuir a este fomento (reuniones metodológicas, talleres metodológicos, clases metodológicas), así como actividades extracurriculares (charlas, presentaciones de libros, tertulias literarias, entre otras) que permitan abordar como aspecto esencial el papel de la lectura para entender el siglo XXI.

CONCLUSIONES

La UNESCO (UNESCO, 2021) ha vuelto a replantear el valor de la educación hacia el 2050, cómo reforzarla como bien público en/para la

sociedad, la necesidad de construir ecosistemas educativos integrales y el fomento de la co-construcción del conocimiento.

Para llegar a esta noble aspiración, el fomento y promoción de la lectura como actividad social juegan un rol decisivo, pues permitirá la modelación de voluntades críticas. Como proceso y proyecto pedagógico, la promoción de la lectura no puede dejarse al camino espontáneo, pues esta debe intencionalizarse, planificarse y sistematizarse.

Lo anteriormente expresado hasta aquí solo persigue, como objetivo, aportar algunas miradas hacia la promoción de la lectura como actividad social, de manera que se pueda seguir indagando en futuras trayectorias didácticas del proceso de promoción de lectura que contribuyan a consolidar, en el estudiante lector de manera particular y en todo lector potencial de manera general, adecuadas recepciones personales de la obra literaria que se conviertan en garantes de buenas prácticas sociales.

Pues la lectura debe entenderse como palabra y valor polisémico y no siempre ni necesariamente, como erróneamente se piensa, acercada solo a la palabra estudio forzado o forzoso de escuela. Hay que entenderla, precisamente, en su valor libertario, de espiritualidad, de hacernos benjamines de dichas, de sabedores de la palabra y, en consecuencia, hacedores del bien, que en primera y última instancia, siempre será la eterna y secreta misión del que escribe.

Que estas líneas sirvan también para dignificar la labor, casi siempre “secreta”, del librero o tenedor de libros, o bibliotecario como también se conoce, quienes cumplen un sagrado encargo social: proteger y promover el estudio de la memoria escrita guardada. Pero de igual modo, ese “secretismo” debe ser extirpado de una buena vez, pues el mundo nuevo y el hombre en él necesitan del valor de la lectura. Por ello, todas las posibilidades que se brinden para acercarse al libro siempre serán pocas, se deben propiciar más.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Leyva, Georgina et al. (2010). *Ese lector debutante; Leer más y mejor*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Barthes, R. (1974). *Le plaisir du texte*. París: Éditions du Seuil.

Borges, J. L. (1997). *Palabras preliminares. Biblioteca del autor*. Madrid: Alianza Madrid.

Fierro Chong, B. (2023). Informe de trabajo de la Cátedra de Lectura y Escritura, Universidad de Matanzas.

Fierro Chong, B. y Borot Peraza, Edgar (2015). La promoción de la lectura como vehículo de desarrollo de la cultura en la educación de la personalidad. Material base del Curso La lectura en la educación de la personalidad. Universidad de Matanzas.

Fowler C, V.(2022). *La lectura, ese poliedro*. La Habana: Cubaliteraria, Ediciones Digitales.

Leyva, E. M. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica, Vol. 30, N.69, mayo/agosto, 95-120*.

Martí, J. (2002). Emerson, La Opinión Nacional, 19 de mayo de 1882, t.13. En R. V

Galarraga, *Diccionario del pensamiento martiano* (pág. 332). La Habana: Ciencias Sociales.

Mendoza Portales, Lissette. (2005). “Formación humanista e interdisciplinarietà: hacia una determinación categorial”. En *Didáctica de las Humanidades, selección de textos*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación

Montaño Calcines, J. R. (2021). *Literlingua: un desafío*. Recuperado el 11 de agosto de 2023

Montaño Calcines, J. R. (2022). *La formación de lectores sensibles, inteligentes y críticos, como necesidad de formación para cumplir con la Agenda 2030 y los ODS*. La Habana: Congreso Internacional Pedagogía.

Pérez, L. R. (2015). *Lo que los libros traen*. La Habana: Academia.

Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024. (2021). *Lectura Infinita*. Madrid, España: Ministerio de Cultura y Deportes.

Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Pérez, Leticia et al (2010). El desarrollo de los hábitos de lectura, hoy;

Renovando la enseñanza – aprendizaje de la lengua española y la literatura.

La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Setián, E. (1994). *Investigaciones sobre la lectura en Cuba*. La Habana: IFLA.

UNESCO. (2021). *Los Futuros de la Educación. Aprender a convertirse*. UNESCO.

Vitier, C. (1994). *El escritor y la biblioteca*. La Habana: IFLA.

LA TIERRA EN QUE YO NACÍ: KATHERINE PATERSON ENTRE NOSOTROS

Enrique Pérez Díaz, Licenciado en periodismo, escritor, crítico literario. Director de la Editorial Gente Nueva. Actualmente Director del Observatorio Cubano del Libro y la lectura

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...
«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»

LECTURA, ALQUIMIA Y CURACIÓN

Tatiana Aguilar-Álvarez Bay, Doctora en Letras Hispánicas. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora Titular del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, México. tatiana.bay@gmail.com

Con base en mi propia experiencia con una enfermedad grave, en esta comunicación me propongo mostrar la confluencia entre el proceso terapéutico y la lectura, que es la materia que nos reúne. Para explorar el nexo entre lectura y curación, recurro a la idea de “alquimia”, tal como se aparece en *Oppiano Licario* de José Lezama Lima.

Tanto la lectura como la curación se entienden aquí de forma amplia. Como se puede observar en la historia de la filosofía, la palabra “salud” abarca diversos aspectos que van desde la salvación, en el marco de la teología, hasta el bienestar entendido en términos de biología, pasando por diversos estados psíquicos. Desde la óptica literaria, el tema de la salud es recurrente, aunque suele enfocarse más en la enfermedad que en la curación. Se trata, de un asunto inagotable, pues colinda con la exploración de la vida misma, como puede comprobarse en el pensamiento de Novalis, quien conjunta de forma excepcional el enfoque filosófico y el literario al reflexionar sobre la enfermedad. Cuestión que, como es sabido, este filósofo-poeta desarrolla a través de fragmentos, esto es, sin la pretensión absoluta del sistema.

En lo que sigue me refiero a la figura del médico como alguien que descubre al paciente formas de leer que contribuyen a recuperar la salud. Según el contexto, el médico, en tanto que procurador de salud, adopta diversas figuras: iniciador, por ejemplo, en los rituales órficos, maestro o guía, profesional que en nuestros días combina la ciencia con el oficio, experto en las muy diversas modalidades de la “cura del alma”.

La oferta médica es amplísima, al igual que el debate en torno a esta práctica ancestral que se ha desarrollado paralelamente a la historia humana –al igual que la enseñanza. Es curioso advertir que, en la Grecia Antigua, tanto la función médica como la magisterial, llegan a atribuirse, en algunos contextos, al filósofo.

Para explorar la relación entre lectura y curación, recurro a la noción de “alquimia”, tal como se entiende en *Oppiano Licario* de José Lezama Lima, quien, en el segundo capítulo de la novela, en lugar de suscribir la crítica clásica de la literatura a la medicina, presenta un modelo poético de salud encarnado en un médico árabe y Aisha, la esposa de éste. El modelo de la medicina alquímica de Lezama, del que aquí presento sólo un esbozo, me fue útil para esclarecer el tipo de relación terapéutica que fue fundamental, en mi experiencia, para la recuperar la salud.

Desde mi encuentro con la enfermedad ha ido en aumento mi curiosidad sobre modalidades de la lectura que exceden cualquier cálculo y estadística; ha crecido mi necesidad de observar formas de leer que se gestan en secreto y que escapan a las herramientas usuales del análisis literario. En mi experiencia, las energías que la lectura moviliza en una situación extrema rebasan la comprensión. Ofrezco sólo una visión aproximada de un asunto que, a mi juicio, roza el oleaje del misterio: el nexo de la poesía, y de los encuentros que ésta impulsa, con la recuperación de la salud.

Además del deterioro físico y la incertidumbre acerca del desenlace, la enfermedad grave rompe la propia imagen. Mi médico, con quien congenié de inmediato, me señaló desde la primera consulta la importancia de la “actitud” para el buen efecto del tratamiento, insistía en que debía seguir con mi vida normal y darme cuenta de que “todos tenemos problemas”; deportista consumado, me invitaba a la actividad y a poner buena cara; indicaba el peligro de sentirse el centro del

universo y dejarse arrastrar por la auto conmiseración. Yo entendía muy bien lo que me sugería, pero, en la práctica, la pesadumbre me arrastraba. Además, la enfermedad te hace sentir insegura y, muchas veces, produce vergüenza y depresión.

Así pues, para luchar contra una enfermedad grave, se requiere de algo de fuerza, al menos de la suficiente para mirar a ese monstruo de frente y descubrir alternativas a las narrativas unilaterales, que dificultan encontrar salidas; resulta urgente descubrir un guion transitable y adecuado a las fortalezas de cada persona, en lugar de dejarse arrastrar por el fatalismo. En estas circunstancias, Guille, la persona que me acompañó como terapeuta, me condujo a un reaprendizaje de la lectura, entendida como capacidad de encontrar vías de salida en momentos de caos. La práctica curativa de Guille pertenece, a mi juicio, al orden de fenómenos que Lezama de continuo bordea al caracterizar, poéticamente, los encuentros que sanan a las personas. A los dos les debo que la poesía, en la acepción de aventura arriesgada y descubrimiento insólito, se mantuviera junto a mí en tiempos aciagos.

Como ya anticipé, Guille es un artista de la cura del alma, a la que se podría comparar con los maestros de Oriente, de donde provienen muchas de sus prácticas y enseñanzas. Una figura grácil, cordial y divertida, una persona sin miedo a manifestar el afecto. Con ella aprendí lo fundamental, me hizo ver que no importaba tanto el fin de un camino, sino la manera de recorrerlo. Desde el principio me situó en la “actitud” que el médico esperaba.

Justo en el momento en que me sentía sucumbir, encontré a una maestra que, con buen tino, me propuso pensar en lo que se presentaba como en un viaje, en lugar de identificarlo de modo absoluto con la pesadilla. A pesar de mis resistencias, admití el dolor como un mundo a explorar. Activó mi temple aventurero, que la adversidad había sometido. La invitación al viaje, con la implícita llamada a bordear el

abismo, surtió efecto. No desapareció la angustia, pero cambié de posición; entendí que había cosas de las que me podía hacer cargo, sin que eso implicara perder de vista la gravedad del escenario. De golpe, Guille me mostró la salida del guion melodramático, del que yo, por instinto y hábito, sabía que debía mantenerme lo más lejos posible.

Marina Tsvietáieva soñó con ser enterrada con *La Ilíada*, libro al que, año tras año, también vuelvo. Además de a García Lorca completo, yo me llevaría a la tumba la *Comedia* de Dante, *Paradiso* de Lezama Lima y *Rayuela* de Cortázar. Son libros-médicos que a tientas y, colindando con algo que, a falta de mejor palabra, habría que llamar “magia”, se internan en la búsqueda de una forma particular de salud que integra planos diversos y, en apariencia, contradictorios.

Mis mejores amigos me sostuvieron con valentía en el proceso de curación, uno de ellos, especialista en Lezama Lima, me había pedido hacía unos años un trabajo para el Centenario del cubano, al que en medio de la borrasca debía dar forma de artículo. Con la urgencia de cumplir, al menos en parte, con las exigencias laborales, me preocupaba terminar el trabajo sobre el “anti-método” lector, destinado a romper con las inercias del razonamiento lógico que Lezama propone en *Oppiano Licario*. El habla oracular de *Oppiano Licario* me ayudó a pasar las horas; con la certeza de que el libro deparaba algo para mí, repasaba los ejercicios, en apariencia absurdos, que ahí se recomiendan para revertir la visión acostumbrada. Contrariar la lógica pasó a ser una necesidad, pues, en caso de seguir lo que ésta dictaba, los días se volvían lóbregos: ¿qué podía esperar?, ¿cómo abrir el horizonte?

Entonces empecé a advertir en Lezama un orden alquímico enfocado a la recuperación de la salud; con exacto pulso poético la escritura del cubano dirige secretamente hacia la recuperación de la vida; de forma orgánica, a modo de un ritmo reptante, apremia músculos y nervios, corazón y pulmones, se introduce en el flujo sanguíneo, ajusta, borra,

destila. Esto equivale a mantenerse centrado, operación que abarca desde el acomodo de la columna vertebral hasta la emergencia de una nueva perspectiva que abre, en medio de la adversidad, pasadizos incitantes.

Sin darme cuenta, mientras investigaba para escribir un artículo, inquiría sobre las claves secretas de los encuentros, en particular de los que contribuyen a la salud, muchas veces mediados por una poética que, quien es “médico”, ejerce de manera consciente. Merodeando por *Oppiano Licario*, descubrí un episodio que, hasta el día de hoy, destella como zona imantada. Este territorio pertenece, según Lezama, a la “magia” o adivinación; lejos de ser una cuestión de hechicería, nos topamos todos los días con esta franja “inexplicable” a modo de impulsos y reflejos. La pareja de poetas-médicos descritos por Lezama conocen este sistema de atracción-repulsión del que se valen para “curar”, actividad entendida como “afinación”, es decir, como devolver a un instrumento el timbre exacto. Un arte sutil que requiere a su vez de un oído riguroso y flexible.

Asociado con el mundo árabe y con la alquimia, el arte curativo en *Oppiano Licario* se simboliza con un matrimonio, el conformado por un médico árabe y su esposa Aisha, quien se formó como orfebre. Se trata de los progenitores de Mahomed Len Baid –alguien que “adivina la realidad” y “ensueña la circunstancia”. El hijo funge como testigo del buen entendimiento de la pareja-médica, del que ha sido el primero en beneficiarse:

Se conocieron desde niños y [...] decidieron casarse [...] el curador del cuerpo y el conocedor de las piedras preciosas [sic]. Mi padre dijo: estaba escrito. Mi madre respondió: Los dos supimos leer muy bien lo que estaba escrito. La perfección de ese matrimonio y la manera como se acoplaron a través de veinte años casi, fue y seguirá siendo el hecho decisivo de mi vida” (José Lezama Lima, *Oppiano Licario*, p. 57).

Por el comentario de Mahomed sabemos que el médico árabe y Aisha no son primeramente lectores de libros, sino del destino, un material tan cierto como difuso. El saber reunido por el médico y por la orfebre se ha aquilatado de época en época, y no podría adquirirse en el tramo que recorre una vida individual —al igual que el arte adivinatorio que hereda Mahomed. A través de la cadena de las generaciones los contactos se refractan casi hasta el infinito, porque recibir la acción benéfica de Aisha significa ingresar, de modo indirecto, en el silencio del taller de joyeríapaterno donde ella aprendió que, gracias a la atención extrema, se alcanza el acuerdo entre la mirada y la mano.

La figura del médico en Lezama se caracteriza por una disposición particularmente generosa hacia el paciente, por la maestría en el descubrimiento de relaciones inesperadas, por la clarividencia para identificar y desactivar el “laberinto” que atrapa a la persona. Por “laberinto” se entiende una lesión imperceptible que poco a poco va minando la salud. Con su palabra y sabiduría, el médico árabe apuntala la región más dañada del cuerpo o del espíritu de las personas que depositan su confianza en él.

Versado en la sabiduría de los encuentros, el padre de Mohamed entabla con el paciente una relación que, en circunstancias “normales”, hubiera requerido años de cultivo. Por su parte, Aisha abre el campo de visión que permite formular el diagnóstico. Como ejemplo de este modo de proceder se refieren historias con desenlaces sorprendentes, entre las que destaco la curación de un pintor vanguardista.

Lejos de lo acostumbrado, como primera medida el médico árabe decide observar al paciente mientras éste pinta. Procedimiento en absoluto trivial, pues cualquier trastorno deja huellas en la actividad a que se dedica la mayor parte de las horas. Así descubre el temor en cada una de las pinceladas del artista plástico.

Una vez efectuada la observación inicial, el siguiente paso consiste en invitar al pintor a comer, con la intención secreta de que ahora sea observado por Aisha, quien, para esta reunión, dispone un platillo que se ajusta al ojo vanguardista del paciente: un platón de fondo azul donde plateadas sardinas “astillan reflejos y chisporroteos”, es decir, una atractiva naturaleza muerta. Sin embargo, el pintor permanece indiferente frente al “cuadro” que se le ofrece.

Con la ayuda de Aisha, el médico obtiene la “fulguración”, descubre que la depresión del pintor se debe a la amenaza de una muerte temprana, como la del también asmático Juan Gris (1887-1927), que lo hacen llegar a la tela “nublado y vacilante”. Lezama sugiere así que la enfermedad comienza antes de que uno caiga enfermo.

Una vez conocido el problema, el médico administra el tratamiento que consiste en liberar al pintor de un guion tormentoso: “[...] había que precisar qué divinidad infernal sudaba sus pesadillas a lo largo de aquellas ausencias. Una suspensión, un abismo pascaliano, se abría a sus pies, haciéndolo llegar a la tela nublado y vacilante”. La cura requiere el despliegue poético, tanto del médico como del paciente, necesario para advertir en una situación traumática señales, de procedencia antigua, que sirven como trampolín para dar un salto que no responde a lo previsible en una situación dada, sino a lo que es más propio de cada uno, que dista de ser la enfermedad misma.

Con un gesto a la vez ligero y tajante, se interrumpe la corriente furiosa que amenaza con arrastrar a los pacientes. La alquimia opera en la mirada sagaz que advierte un desarreglo que, al modo de la pieza inicial del dominó, derriba a las siguientes y lo desajusta todo; se hace cargo de la nota desafinada; de la pérdida del toque; del susto que nubla el trazo.

Tanto el desorden que va minando la vida, como el orden que la restaura, escapan a las ideas corrientes acerca de la salud. Para

inaugurar una nueva trama es necesaria la acción poética de desatar los significados, en el doble sentido de deshacer un nudo apretado y de irrupción de un cambio. Estos “saltos” no atacan directamente el padecimiento, sino que al conjuntar lo orgánico y anímico, crean la disposición para que los tratamientos y, en general los cuidados con que se rodea al enfermo produzcan el efecto deseado. Como es obvio, ninguna práctica médica garantiza sobrevivir a una enfermedad “catastrófica”; sin embargo, la alquimia medicinal antes descrita, como la aplicada al pintor de Lezama, puede contribuir de modo notable a la recuperación.

Al atajar las acechanzas del caos, Guille me enseñó que la pérdida de referencias se presta para la reinención; puesto que el lenguaje dejó de significar, me podía renombrar y también cambiar las torpes etiquetas con que la gente a mi alrededor se refería a mi experiencia, calificada muchas veces como “horripilante”. Con Guille, examinábamos la palabra y la sustituíamos, aunque sólo fuera por dar variedad a la narración. Ella me hacía reír al caricaturizar las impertinencias frecuentes en el trato con enfermos graves; me ayudó a entender que, de forma inconsciente, la gente arroja a la cara del “apestado” el propio espanto. Para no incurrir en estas conductas se requiere de un largo entrenamiento: Guille acompañó durante muchos años a enfermos terminales, a quienes preparaba para enfrentar el último momento. Con rostro sonriente, muchas veces mencionó el filo del sable, la delgada línea por la que me invitaba a caminar; según me explicaba, una vez que se ha puesto el pie descalzo ahí no hay manera de retroceder. Esta clase de educación recuerda la pedagogía de Marguerite Yourcenar, otro de mis talismanes de esa época: “He reflexionado con frecuencia acerca de lo que podría ser la educación del niño. [...] Se intentaría familiarizarlo a la vez con los libros y con las cosas [...] aprendería a dar los primeros auxilios a los heridos; su educación sexual comprendería

su presencia en un parto, su educación mental la vista de enfermos graves y de muertos”.

Gracias a la alquimia de Guille, ejercida con estilo travieso, logré escapar de la trampa de la fatalidad; aunque seguía soplando un viento ominoso, ella consiguió que los signos revolotearan, desmadejó el sino; sin apresurarse a armar una nueva trama, redujo los rastros a transparencia. Ya no había clavos donde colgar las pistas estropeadas. Extendió una mirada diáfana sobre cualquier pronóstico. En esa blancura carente de certezas, semejante a la descrita por Lezama, había que empezar a caminar: “[...] la nada era el reverso de la totalidad, cada destello era un sumando, cada observación era una potencia cuya velocidad inicial se hacía uniforme e infinitamente acelerada”. Con pasos vacilantes ingresé en el aprendizaje de una lectura que alborotaba los referentes. Ante las muecas de la muerte, con palabras como las que evoco para cerrar, Lezama Lima logró despejar los presagios que sordamente me habían cercado: “Heidegger sostiene que el hombre es un ser para la muerte; *todo poeta, sin embargo, crea la resurrección, entona ante la muerte un hurra victorioso*. Y si alguno piensa que exagero, quedará preso de los desastres, del demonio y de los círculos infernales”.

LECTURA COMO MOTOR DE CAMBIO. FORMAS DE ANIMACIÓN DE LA LECTURA PARA ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, DESDE LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Regla Perea Fernández. Licenciada en Información Científica y Bibliotecología. Directora de la Biblioteca Provincial “Rubén Martínez Villena”, La Habana, Cuba. perea@patrimonio.ohc.cu

INTRODUCCIÓN

Hoy la biblioteca pública Rubén Martínez Villena, cuenta con una experiencia de educación patrimonial sin antecedentes en el país. El Proyecto Aulas-Museos, iniciado en 1995 en el Centro Histórico de La Habana, es rectorado por la Dirección de Patrimonio Cultural de la Oficina del Historiador de la Ciudad, en coordinación con la Dirección Municipal de Educación de La Habana Vieja. Consiste en la permanencia de los niños de la comunidad en los museos, casas-museos, centros culturales y otros espacios del Centro Histórico para recibir el programa del currículo escolar durante el horario docente, en articulación con un programa patrimonial diseñado por la institución cultural que los acoge durante un período de seis meses.

Entre los propósitos más importantes, está la vinculación de los contenidos de las asignaturas con las potencialidades didácticas que ofrece el ambiente histórico-patrimonial. Para ello, cada institución cultural, en correspondencia con su perfil, prioriza objetivos en relación con el grado, la edad y el ciclo de enseñanza que atiende. El éxito de esta propuesta depende en gran medida de la comunicación directa y sistemática entre el maestro y el equipo técnico de las instituciones culturales.

Para su desarrollo efectivo, se diseña cada curso un programa de rotación de las escuelas de La Habana Vieja por las instituciones de la

red de museos y centros culturales. Durante los años de existencia de las aulas-museos, el Proyecto se ha desarrollado en 19 instituciones culturales y ha beneficiado aproximadamente a once mil ochocientos niños y adolescentes de la localidad.

En su concepción coherente, armónica y como sistema de recursos didácticos para la educación en valores, estimula el acercamiento del público infantil y sus familias a las instituciones culturales, incentiva en ellos la búsqueda e investigación continúa, los entrena en actitudes responsables hacia la diversidad cultural y transforma conductas inadecuadas hacia el entorno. Su práctica ha impactado positivamente indicadores del proceso docente-educativo, como la puntualidad, la asistencia de los alumnos y docentes, el rendimiento escolar y la calidad del aprendizaje.

La práctica confirmó la validez del Proyecto Aulas-Museos y el Ministerio de Educación decidió, como parte de su estrategia de trabajo para el perfeccionamiento de la Educación Artística, irradiar esta experiencia pedagógica a otros municipios del país desde el curso escolar 1999-2000, entre ellos Boyeros, Regla, Bejucal, Santiago de las Vegas, Baracoa, Trinidad, Santa Clara, Santiago de Cuba, Cienfuegos y Las Tunas.

Entre los logros más significativos de este Proyecto, se incluye el Reconocimiento otorgado en el Tercer Concurso Internacional Somos Patrimonio, del Convenio Andrés Bello 2001, como experiencia exitosa; obtuvo además el premio internacional Pilar por la Paz (2002), otorgado por la UNESCO, a través de la experiencia presentada por la maestra Carmela Martínez Hernández, de la escuela primaria Ángela Landa, en La Habana Vieja. También los proyectos en los que basamos la experiencia de este trabajo, recibieron de la BNJM el Premio Salvador Bueno, como reconocimiento a la labor de promoción de la lectura.

En este curso escolar funcionan nueve aulas en igual número de instituciones culturales. La Casa del Benemérito de las Américas Benito Juárez; la Biblioteca Pública Rubén Martínez Villena; la Casa de África; la Casa de Asia; el Jardín Ecológico; la Casa Natal de José Martí; la Casa de los Árabes; la Casa Oswaldo Guayasamín y la Vitrina de Valonia. Ellas acogen alumnos de entre cuarto y sexto grados de las escuelas primarias Camilo Cienfuegos, Simón Rodríguez, Carlos Paneque, Ángela Landa, José Martí, Fabricio Ojeda, Carlos Manuel de Céspedes y José Machado.

Visitas escolares

Esta modalidad constituye una alternativa que posibilita la participación de todas las escuelas del municipio en el proyecto sociocultural que se desarrolla en el Centro Histórico. Una vez a la semana las diferentes instituciones realizan actividades variadas y creativas, ajustadas a su perfil y en correspondencia con los intereses de los estudiantes según la edad, el grado y el tipo de enseñanza que cursan. Estudiantes de 23 centros escolares de la enseñanza primaria y especial de La Habana Vieja, participan en este proyecto. Los miércoles de cada semana, de 3:00 p.m. a 4:00 p.m. se realizan estas visitas.

Tienen como fin propiciar en los niños y adolescentes, de manera creativa, la apropiación del conocimiento sobre la cultura universal y desarrollar concepciones y actitudes adecuadas hacia el Patrimonio. Las instituciones que acogen este proyecto facilitan el conocimiento a través de actividades recreativas y didácticas.

En este curso éstos museos y centros culturales son: Casa Alejandro de Humboldt; Casa de la Poesía; Casa Juan Gualberto Gómez; Acuarivm; Casa de África; Casa de Asia; Museo del Tabaco; Museo de la Cerámica; Casa Simón Bolívar; Palacio de Gobierno; Museo Casa Natal de José Martí; Casa de México; Casa Víctor Hugo; Biblioteca Pública Rubén

Martínez Villena; Planetario; Casa de la Obrapía; Liceo Mozartiano de La Habana y Museo del Naípe.

En tiempo de la COVID 19, este trabajo se mantuvo en coordinación con la escuela José Martí a través de las redes sociales.

Talleres de creación infantil

Son un espacio interactivo que tiene como objetivo, estimular el conocimiento del patrimonio mediante las profesiones y oficios que se desarrollan en el Centro Histórico de la Habana Vieja. De manera práctica, los niños y adolescentes tienen la posibilidad de participar en talleres impartidos por profesionales, especialistas o gestores del proceso de restauración. Se abordan fundamentalmente temas de patrimonio, historia, arte, ciencia y manualidades. En estos momentos funcionan los siguientes talleres con niños de las escuelas del Centro:

Durante los meses de verano se organiza, desde hace 23 años, un programa especial de talleres dirigidos a niños y adolescentes, como parte del programa de verano *Rutas y Andares para descubrir en Familia*. En su tercera edición este proyecto de talleres de verano sigue gozando de la preferencia de la familia capitalina. En el verano del 2014 se presentó al público infantil una variada propuesta de talleres que abarcaron diferentes ramas de las artes (cine, artes plásticas, música, literatura, danza, teatro y fotografía), las ciencias (informática y ciencias naturales), las manualidades (origami, alambrería y nudos chinos), los idiomas (francés) y los hobbies (coleccionismo numismático y filatélico). En la presente edición se constató un aumento en el número de talleres ofrecidos al público infantil: 31 opciones desarrolladas por 17 instituciones del Centro Histórico. De igual forma se percibió un incremento en el público beneficiado: 763 infantes matriculados, cifra superior a la del verano precedente.

Espacios fijos

Tienen como fin entrenar a niños y adolescentes en el disfrute del arte de una manera interactiva, además de que los convierte, en ocasiones, en protagonistas del hecho cultural. Ofrecen una posibilidad de acercarse a diversas expresiones artísticas utilizando como recursos esenciales de aprendizaje el juego y el intercambio con artistas de renombrado prestigio. Se pueden encontrar estos espacios en la programación destinada al público infantil.

Eventos infantiles

La Dirección de Gestión Cultural, realiza cada año el evento la Fiesta del Libro Infantil en el Centro Histórico, que promueve la participación activa de niños y adolescentes en el mundo del patrimonio bibliográfico y su relación con diferentes manifestaciones artísticas. Además, se coordina la participación de los niños en otros eventos con sede en el Centro Histórico, entre ellos el Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano, de la red UNIAL.

Para este trabajo se investigaron los talleres que realiza la biblioteca pública Rubén Martínez Villena:

- Taller "La Rosa Blanca" que realiza el especialista Adrián Guerra Pensado
- Taller de Juega y Aprende, impartido por la especialista Leonor Rodríguez de la Oca,
- Taller Descubriendo mi Localidad de la especialista María del Carmen Arencibia O'Reilly
- Taller de Narración Oral impartido por los narradores orales y bibliotecarios.

Estos talleres son impartidos a los niños de las escuelas primarias de La Habana Vieja que rotan por el Proyecto del Aula Museo (OHC), lo que hace que en 23 años hayan participado 6000 niños y niñas, donde el acercamiento a la lectura, se realiza aplicando técnicas de promoción y animación, para de esta forma, atraer a los niños de una manera

agradable al mundo de los libros, las bibliotecas y la lectura.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en todos estos años de trabajo dentro del centro, así como las tendencias modernas de acercar a las bibliotecas públicas a la comunidad, nos planteamos nuevos retos para utilizar la lectura como motor de cambio y es por eso que se proponen llevar a cabo espacios de promoción de animación y promoción de la lectura, en las escuelas primarias de la comunidad y para esto hemos elaborado un proyecto de colaboración conjunta, entre los factores de las escuelas: profesores, familia, los bibliotecarios públicos y escolares.

Las bibliotecas públicas aportan sus especialistas y colecciones, las cuales se ponen en función de este nuevo proyecto, con el objetivo de formar nuevos lectores, desde los primeros niveles de educación.

DESARROLLO

ANTECEDENTES

Desde el triunfo de la Revolución, cuando la educación paso a ser un derecho del pueblo, lo primero que se realizó, fue la Campaña de Alfabetización, proclamándose a Cuba, ya en 1961, Territorio Libre de Analfabetismo.

Para continuar la labor educativa se crean la primera Campaña de Promoción de la Lectura, liderada por el profesor Raúl Ferrer y la Imprenta Nacional. Desde entonces el gobierno de la República de Cuba, tiene establecido en la Constitución la responsabilidad de garantizar a sus ciudadanos el derecho a la educación de manera gratuita, así como el acceso a la información y al conocimiento. Para llevar a cabo esta labor existe un sistema de enseñanza que cuenta con dos ministerios (MINED y MES), así como varios Sistemas de Bibliotecas (Escolares, Públicas, con la BNJM al frente del mismo y las Bibliotecas Especializadas), los cuales dan todo el apoyo a cada uno de los sistemas

de educación con que cuenta el país.

Hoy Cuba cuenta con el mayor número de maestros per cápita en el mundo, con uno por cada 36,8 habitantes, y una tasa neta de escolarización primaria del 100%. Además existen 302 bibliotecas públicas y más de 6 mil bibliotecas escolares. Las primeras atendieron el pasado año 8718574 personas de una población de algo más de 11 millones de habitantes. Hay otros centros dedicados a promover la cultura y el libro como son:

- 16 Centros Provinciales del Libro y otras instituciones promotoras de la literatura
- 180 editoriales (7 de ellas adscritas al Instituto Cubano del Libro, 5 a la Asociación Hermanos Saiz y 2 a la Unión de Escritores y Artistas de Cuba

Antecedentes directos

Dos Campañas Nacionales de Lectura desarrolladas en los años 60' y 80', que si bien cumplieron parcialmente su cometido, carecieron de:

- Sistemática y enfoque integrador.
- No contaron con un diagnóstico previo
- No tuvieron mecanismos de evaluación sistemáticos acerca de su efectividad.
- Depresión de la industria poligráfica cubana (falta de insumos y subida de los precios de los libros).

por solo citar algunos ejemplos de las debilidades por las que pasaron las campañas de promoción de la lectura, antes de transitar a una fase superior y normar políticas para un mayor desarrollo de la lectura a nivel de país

Marco normativo en Cuba:

Se cuenta con: El Programa Nacional por la Lectura de Cuba, donde hay una cantidad de documentos normativos que lo fortalecen. Relacionamos los más importantes:

- Decreto-ley no. 271 de las bibliotecas de la República de Cuba
- Decreto 265 del 20 de mayo de 1999 (Depósito Legal de la bibliografía cubana)
- Lineamientos del PCC
- Tesis y Resoluciones del Congreso del PCC
- Documento de política Editorial del ICL
- Política cultural, Ministerio de Cultura, diciembre 29, de 2016 (Contiene el desarrollo del Programa Nacional por la Lectura)

Definición del Programa Nacional de Lectura

El Programa Nacional de Lectura es un proyecto en constante construcción, flexible y participativo. Propone la coordinación de los esfuerzos de todos los organismos, instituciones, grupos y personas del país, interesados en promover el libro y la lectura en Cuba. Se define como el conjunto de políticas, programas, campañas y estrategias, que se llevan a cabo para fomentar el gusto y el placer por la lectura, a través de la formación y desarrollo de hábitos lectivos alcanzados, bajo la estructura de diversidad de acciones, coordinadas entre sus diferentes actores y gestores y concebidas para el logro de objetivos a mediano y largo plazo y que abarque la totalidad de la población cubana (*Tomado del Programa Nacional por la Lectura)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy existen variedades de formas para acceder a la información y al conocimiento, los medios masivos de la comunicación han transformado la cosmovisión y los hábitos de lectura en las nuevas

generaciones. Al configurarse un nuevo lector, en las aulas contamos con nuevo perfil de estudiante: aquel que aprende más por lo visual y ya casi no lee en papel sino en formato digital y por supuesto sus prácticas de lecturas han evolucionado.

Para modificar tendencias actuales sobre cómo enseñar a leer a nuestros estudiantes y de esta manera, lograr aumentar el conocimiento de la cultura cubana, se trabajó por más de 15 años de manera sistemática e intencionada con los talleres de animación y promoción de la lectura en la biblioteca pública Rubén Martínez Villena. Para este estudio utilizamos los niños de las enseñanzas primarias que han pasado por el centro, como parte del Proyecto Aulas-Museos de la OHC, logrando para la biblioteca aumentar la población de niños lectores activos, que posean un mayor conocimiento de:

- Los valores patrimoniales e histórico del país
- Lectura de libros de los autores literarios Infanto-juveniles cubanos y de los clásicos. A través del préstamos circulante de obras del fondo.
- Utilización de la biblioteca como un espacio de esparcimiento sano y de disfrute.
- Asistencia de los alumnos a la biblioteca en las vacaciones para disfrutar de los talleres de verano y sacar libros para leer

Al concluir cada ciclo (año académico) los resultados obtenidos para la escuela y la familia, donde la lectura se utilizó como motor de cambio de conducta, los resultados fueron los siguientes:

- Desarrollaron la lectura cognitiva, lo que mejoró sus índices académicos
- Utilizaron el libro como soporte de información y no solo las nuevas tecnologías o formas de información audiovisual.
- Mejoraron la disciplina del aula, al contar con un nuevo espacio, no diseñado de manera docente, pero si formador de

cultura

- Con la participación de la familia en diferentes momentos de estos talleres, los niños le demuestran lo aprendido en materia de cultura patrimonial, educación formal y de las distintas ramas del conocimiento, lo que los convierte de receptos de información en emisores

Teniendo en cuenta la experiencia y los resultados obtenidos, es que planteamos hacer un proyecto de animación y promoción de la lectura, donde participen de manera activa todos los factores que tienen que ver con la educación integral de los niños y para esto se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Trabajar la lectura como motor de cambio desde en los estudiantes de primaria de la comunidad.

Objetivo Especifico

- Dar a conocer un Proyecto de Promoción y animación de la lectura en las escuelas primarias de la comunidad
- Involucrar a los profesores, bibliotecarios escolares y a la familia, como parte activa de la promoción de la lectura
- Impulsar a las bibliotecas públicas en una fase superior del trabajo, en función de mejorar la calidad de vida de la comunidad. Trabajar en pos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU.

Propuesta de un Programa "Lee, Juega y Aprende"

Este espacio para la promoción de la lectura, cuenta con diferentes técnicas de animación que permiten interactuar de manera agradable con los libros, el conocimiento y las bibliotecas, lo que hace que cada una de ellas, estén bien identificadas y permitan a los promotores utilizarlas y hacer combinación de dos de las propuestas, según la actividad lo permita.

Lo más importante en el presente el concepto, es que cada estudiante aprenda a disfrutar este espacio dedicado a la lectura.

Se proponen los talleres para trabajar en cada curso escolar y en la implementación de los mismos, se utilizarán algunas bibliotecas públicas municipales así como una selección de escuelas primarias de la capital.

Estos talleres son por ejemplo:

- La Rosa Blanca: Para difundir a los autores de la literatura infantil cubana
- Descubriendo mi Localidad: Para aumentar la cultura patrimonial de la localidad.

En los mismos utilizaremos diferentes técnicas de animación:

- Narración oral
- Dramatización de cuentos
- Juegos de participación como: Sopa de palabras, completa frases y otros
- Dibuja tu cuento preferido
- Cine en la literatura infantil-juvenil
- Concursos

A partir de la situación de la COVID 19, toda la experiencia de promoción de la lectura se paso para las redes sociales y el sitio Web de la Biblioteca Villena, logrando así no perder el contacto con los lectores y el familia. Dando espacio a que la lectura en estos tiempos fuera parte de la vida cotidiana de cada niño y niña.

Esto trajo una nueva forma de interrelacionar la biblioteca y los niños y niñas a través de las redes sociales y esta experiencia se mantiene en la actualidad. Ejemplo de este trabajo tenemos:

- Propuestas de libros digitales para la lectura

- Talleres de manualidades
- Exposiciones de dibujos
- Retos de obras para leer en casa

De esta manera mantenemos el vínculo con la escuela, los alumnos y la familia. Hoy es más amplio, pues nos encontramos trabajando en todos los espacios que tiene la biblioteca para promover la lectura.

CONCLUSIONES

Con este trabajo proponemos crear lectores en edades tempranas en las escuelas primarias a partir de la experiencia acumulada de 23 años de los Talleres de Promoción y Animación de la Lectura de la biblioteca pública Rubén Martínez Villena, donde con el trabajo de las aulas-museos, la biblioteca ha logrado resultados positivos de trabajo en cuanto a:

- Aumentar el conocimiento de los valores patrimoniales e históricos del país
- Incrementar el hábito de lectura de libros de los autores literarios Infanto-juveniles cubanos y de los clásicos, pues todos los niños se han inscrito como usuarios de la biblioteca y realizan solicitud de préstamo circulante de obras del fondo.
- Reconocen a la biblioteca como un espacio de esparcimiento sano y de disfrute
- Participan en los talleres de verano online que se imparten en las páginas de la biblioteca.

Al concluir cada ciclo (año académico) los resultados obtenidos para la escuela y la familia, donde la lectura se utilizó como motor de cambio de conducta, los resultados fueron los siguientes:

- Desarrollaron la lectura cognitiva, lo que mejoró sus índices académicos

- Utilizaron el libro como soporte de información y no solo las nuevas tecnologías o formas de información audiovisual.
- Mejoraron la disciplina del aula, al contar con un nuevo espacio, no diseñado de manera docente, pero sí formador de cultura
- Los niños le enseñan a la familia lo aprendido en materia de cultura patrimonial, educación formal y de las distintas ramas del conocimiento, lo que los convierte de receptos de información a emisores

RECOMENDACIONES

Continuar desarrollando estrategias de este tipo que permitan un mayor desarrollo del Programa Nacional por la Lectura a partir de las tendencias actuales, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional y de la región (CERLALC), donde la biblioteca pública es un espacio dedicado a la comunidad y que se logre una mayor interrelación entre los factores biblioteca, escuela, maestro y familia, en el cual la lectura es el motor de cambio social y cultural, logrado por el trabajo de las bibliotecas públicas.

Por los resultados obtenidos hemos llevado esta experiencia a una escuela del Municipio La Habana del Este y logramos hacer de esos niños y niñas unos mejores lectores, la lectura logro mejorar su nivel de aprendizaje y apoyar una mayor calidad de la educación desde edades tempranas y como parte de los Objetivos de Trabajo de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU, trabajando por la inclusión social de manera sostenible, desde la misión y la visión de las bibliotecas públicas, donde se logran cambios socio-culturales a través de la lectura y el libro. Por eso proponemos ampliar el universo de trabajo a la red de bibliotecas públicas de la capital.

LECTURA QUE RESISTE EN MEDIO DE LA ADVERSIDAD

*Yazmín Molano Castañeda, Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna.
Colegio San José de Calasanz. Bogotá-Colombia. molanoyaz@gmail.com*

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación surgió como análisis de lo que diariamente se hace en el aula de clase en un colegio privado de la ciudad de Bogotá, en donde los estudiantes tienen como misión seleccionar diversos libros que llamen su atención, entre ellos se encuentran novelas gráficas, clásicos y libros que abordan distintos temas o que los estudiantes tienen acceso en sus casas, sin embargo, más allá de una actividad escolar, se inició por mirar los intereses de los estudiantes, cuestionar qué les llamaba la atención de este libro y empezar a generar una cultura de lectura por placer y no por obligación.



Actualmente la lectura no solo puede ser una actividad que se limite a pasar los ojos de forma superficial por una serie de hojas, es necesario que esa lectura pueda mover al lector y sacarlo de su espacio de confort, leer es un acto de resistencia en medio de las críticas de aquellas personas que dicen que los jóvenes no leen, cuando en

realidad leen demasiado, sin embargo, se debe leer de forma más analítica para poder compartir con los demás su experiencia, cada una de esas lecturas quedan archivadas en la memoria y hacen parte del bagaje cultural de cada lector.

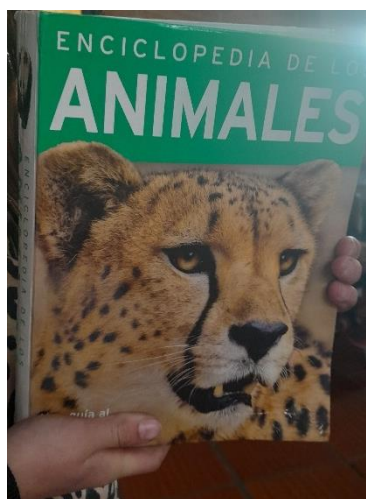
Es así, que este proyecto denominado *Lectura que resiste en medio de la adversidad* permite evidenciar que leer tiene un fin específico dentro de la sociedad, se lee porque es un placer saber más y poder interactuar con los demás, e invitarlos para que se puedan acercarse a diversas temáticas, la lectura no es una obligación, la misión de la lectura es atrapar y aunque salimos de una pandemia y se asume que los estudiantes dedicaban su tiempo a leer, esto no es del todo cierto, por lo tanto este año se ha convertido en un reto para los maestros, en donde la lectura debía regresar con mayor fuerza, porque los procesos de lectura y escritura se vieron debilitados.

Este proyecto se ha desarrollado con aproximadamente 120 estudiantes de grado cuarto y quinto y es aquí donde se hace notable que los proyectos nacen desde aquello que se hace en el aula, pero que en muchas ocasiones no se identifica su relevancia o no se va más allá, porque el hecho de analizar lo que sucedía cuando el estudiante tenía libertad de seleccionar nace de la maestra al cuestionarse qué están leyendo y centrarse en los intereses de los estudiantes.

Una portada que atrapa

Al momento de acercarse a un libro, esto se hace a través de su portada, porque tanto el color, el título o las imágenes logran persuadir al lector, es así como un simple detalle puede atraer a esa persona. En el momento de preguntar a los estudiantes aquello que les llamó la atención varios de ellos expresaban que se acercaron al libro porque el título era llamativo y era la apertura para acceder a un mundo sobre el que querían saber más.

Para nadie es un secreto, que una portada o una palabra que se ve en la superficie es aquello que llama a un futuro lector, entre las imágenes que se observaban de los libros seleccionados son animales reales, personajes que huyen del peligro o de mujeres que han cambiado la historia como es el libro *Cuento de buenas noches para niñas rebeldes* y obviamente no se quedan atrás los clásicos, uno de ellos es *Don Quijote de la Mancha* y algunos libros que simplemente han permanecido en las bibliotecas familiares y que han pasado a ser solo decoración de las casas, pero lo importante es acercarse a esa lectura que está ahí permanentemente.



Leer por placer y no por obligación

En la escuela se tienen asignados cuatro libros por año que resultan ser obligatorios, porque la misión es que los estudiantes conozcan a ciertos autores tanto clásicos como actuales, sin embargo, es una lectura por presión, en la que se debe terminar el libro antes de que culmine el período y porque los estudiantes deben presentar los llamados controles de lectura, lo que hace que el poder de la lectura se pierda y se convierta en una actividad un tanto técnica y utilitarista, pero lo que sucede con estos libros que son seleccionados por los estudiantes, es que se lee ya sea porque el tema les interesa, un amigo se los

recomendó o porque hay algo en el libro que los cautivó desde el primer momento. Es así, que este proyecto busca que la lectura pueda movilizarse a través de la vida de cada uno de los estudiantes y no se trata de responder lo que la maestra quiere escuchar, lo que interesa son las construcciones que hacen los estudiantes frente a los libros que leen, porque durante muchos años como lo señala Chambers (2007):

Menospreciar lo que los niños “realmente piensan” lleva a una desafección hacia la lectura en el ámbito escolar, o a que los niños comiencen a jugar el juego de “Adivina que está pensando la maestra”: dan como respuesta propia lo que creen que la maestra quiere oír. Esto reduce el estudio literario a una especie de ejercicio de comprensión de opción múltiple, en el que la maestra es la única en el salón que hace observaciones aceptables sobre el texto. (p.61)

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo que los estudiantes puedan decir lo que piensan frente a una narración, que puedan ir formando su postura literaria y no solo limitarlos a repetir ciertas ideas que la maestra logró extraer de su lectura y aquí es válido que alguno de ellos mencione que el libro que se leyó definitivamente no cumplió sus expectativas y es necesario escuchar este tipo de aportes, porque como lectores hay libros que construyen un mundo mágico, pero que al finalizar su lectura resulta que no era lo que se esperaba inicialmente y expresar esto no es malo, al contrario, se está formando a un lector.

Adicional, este año la lectura se ha visto desde diferentes perspectivas, una de ellas es comprender que los escritores no son dioses a los que no se pueden acercar, al contrario, esos supuestos dioses son de carne y hueso como nosotros, que inspiran a construir mundos que obviamente parten de la realidad y es el caso de María García Esperón y Jordi Sierra I Fabra, quienes con sus historias invitan a los niños a imaginar infinidad de cosas y a enseñarles parte de la historia a nivel geográfico como cultural.

Lector inicial a lector consejero

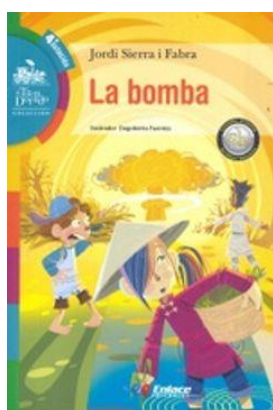
Cuando los estudiantes iniciaron con la lectura de sus libros seleccionados, lo hicieron por diversos motivos, por el momento se consideraban lectores iniciales, sin embargo, en el camino se convirtieron en especie de libreros o lectores consejeros y en una de las actividades propuestas durante la investigación era recomendar su libro a los demás, era una especie de promotor de lectura, así que “nuestro mejor amigo nos dice que ha leído un libro maravilloso y piensa que nosotros debemos leerlo también, lo que hace para ayudarnos a comenzar es decirnos lo que ha encontrado en él”. (Chambers, 2007, p.137) y efectivamente los estudiantes hicieron una invitación a la lectura y es tan diferente escucharlos, porque definitivamente el hecho de comunicar algo que les gusta los hace hablar de manera tan fluida y con tanto entusiasmo, que hasta sus demás compañeros hacían varias preguntas con el libro y terminaban interesados en leerlo.

Es así como observamos que la lectura no está en peligro, porque en todo momento se lee y se busca sacar provecho a cada una de los textos y los niños quieren saber cada vez más sobre la historia, como es el caso de la primera guerra mundial, Don Quijote de la mancha, sobre acontecimientos que sucedieron antes de que ellos nacieran, como son las minas antipersonas en nuestro país, muchos de ellos desconocían esta parte de la historia y como lo señala Jordi Sierra I Fabra, la misión de todas las personas es conocer la historia para no repetirla.

Cada uno de los estudiantes hablaban desde la emoción, desde aquellos sentimientos que les generaba la lectura de su libro y al recomendarlo mostraban lo mejor y con sinceridad, varios empezaban a hablar con propiedad sobre lo que habían aprendido, es así que es necesario “romper con las falsas creencias de la enseñanza de la literatura y de su instrumentalización es quizá el primer paso para ser parte del disfrute, del goce, del encuentro entre el texto y lector” (Maldonado,2020, p.42), se lee para aprender, por el simple hecho de tomar parte del tiempo y

disfrutar una buena historia que pueda conducir a imaginar, soñar y hasta entender la realidad.

Uno de los libros que se encuentra entre este número amplio de títulos es *La bomba* de Jordi Sierra I Fabra y resulta curioso identificar que un tema como es la guerra sea interesante para estas generaciones e indagan más sobre esta temática y esto los conduce a entender que la guerra no es un problema actual, al contrario que hay demasiada historia que desconocen, pero que están dispuestos a conocer y a compartir con los demás y Colomer (2005) señala que “llevan su mundo al mundo del texto a aludir a “contextos sociales familiares” (p.63) y esta obra en particular permite que el estudiante pueda recordar las palabras de los demás y señalar cómo la guerra acabó con la vida de uno de sus familiares y la infinidad de sentimientos que dejó, por lo tanto, la literatura tiene cierto poder para lograr una especie de catarsis, en donde la lectura resulta ser inspiradora, los niños se identifican con ciertas líneas que encuentran y especialmente los conduce a pensar, que es uno de los fines importantes que tiene la literatura, que es el hecho de analizar, de ir formando una postura y aunque son niños que tienen entre 10 y 11 años, son seres con ideas brillantes y la literatura llega a cuestionarlos y a empezar a construir una postura frente a las palabras, aquí las palabras no son letras vacías sin sentido, al contrario, cada palabra los conduce a parte de la realidad y es precisamente ahí donde se necesita recurrir a la realidad, si bien esta es una generación denominada cristal, lo ideal es potenciar la lectura en ellos, porque es y será la puerta a muchas oportunidades y el conocimiento en parte se construye y desarrolla por este medio, según Chambers (2007):



Un lector se va formando y lo que habla depende demasiado de lo que lee porque la naturaleza y la calidad de nuestra conversación sobre un libro depende en gran medida de nuestra lectura: qué tanta atención pusimos, qué partes nos aburririeron, cuáles nos saltamos, cuáles nos excitaron especialmente, cuáles nos hicieron reflexionar, cuáles desataron fuertes emociones, cuáles nos trajeron recuerdos de nuestra vida pasada y de nuestras lecturas previas, cuáles nos enseñaron cosas que no sabíamos, etcétera. (p.95)

+Lectura + compartir

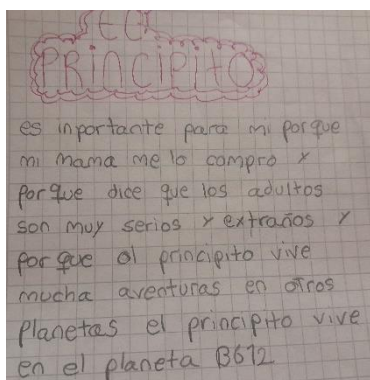
El poder que la lectura tiene en los niños es inimaginable, hasta que se cuestiona lo que leen, pero con el fin de compartir y de invitar a otros, porque “una de las principales dificultades para acceder a la literatura es considerarla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula” (Colomer, 2005, p.86), de hecho se leen los libros del período y hasta se dedica un espacio para leer al interior de la institución, pero en realidad no se va más allá, porque no se logra dimensionar, direccionar y resignificar lo que es leer, porque durante mucho tiempo se busca que contesten preguntas, pero que no conlleven a pensar o que son totalmente ajenas a su contexto, la preocupación se da tanto porque los estudiantes comprendan y aprendan a redactar y no se desconoce esto, pero también es importante que los estudiantes puedan mantener una conversación, tener puntos de vista, comparar obras y hacer infinidad de cosas que solo la lectura permite.

Así que este proyecto que inició como parte de una simple actividad, tiene sentido, porque todo en la escuela debe ser provechoso, los maestros no se pueden quedar solicitando resúmenes sobre lo leído, resúmenes que solo quedan archivados en una carpeta, es necesario escucharlos, que compartan su lectura e intercambien sus libros con los demás, como señala Lomas (2003):

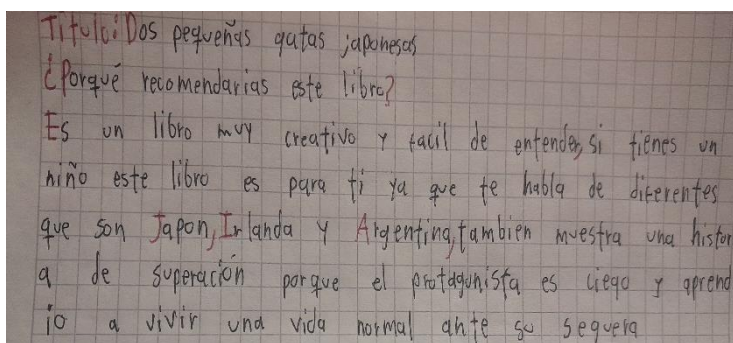
Es esencial- en todas las áreas educativas y a lo largo de toda la escolaridad- ayudar a los alumnos y a las alumnas a leer y a entender textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos- con coherencia y con cohesión semánticas, sino también con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden. (pp. 65-66).

Cuando los niños encuentran sentido a la lectura, es que empieza a surgir una serie de ideas y se comprende que a pesar de que la tecnología vende infinidad de cosas, los estudiantes todavía se interesan por los libros, no todo está perdido y como maestros se debe ser promotor de las buenas prácticas e interesarse por aquello que les gusta a los estudiantes o mostrándoles cosas asombrosas que no conocían y que logran engancharlos a la lectura.

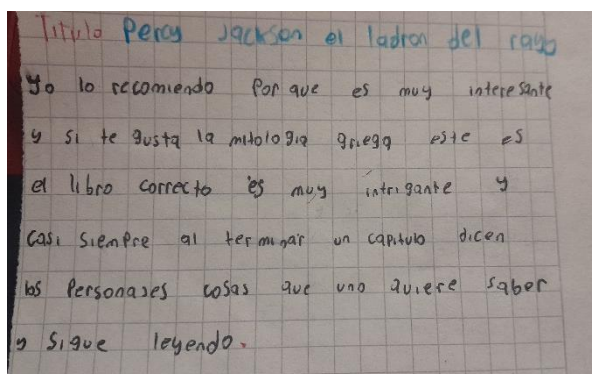
A continuación, se muestran algunas percepciones sobre libros leídos por los niños:



EL PRINCIPITO
es importante para mí porque mi mamá me lo compró x porque dice que los adultos son muy serios x extraños x porque el principito vive mucha aventuras en otros planetas el principito vive en el planeta B612



Título: Dos pequeñas gatas japonesas
¿Por qué recomendarías este libro?
Es un libro muy creativo y fácil de entender, si tienes un niño este libro es para ti ya que te habla de diferentes que son Japón, Irlanda y Argentina, también muestra una historia de superación porque el protagonista es ciego y aprendió a vivir una vida normal ante su sequela



Título Percy Jackson el ladrón del rayo
Yo lo recomiendo porque es muy interesante y si te gusta la mitología griega este es el libro correcto es muy intrigante y casi siempre al terminar un capítulo dicen las personas cosas que uno quiere saber y sigue leyendo.

Entonces la lectura, es como un detonante, los niños quieren saber más y es así que se continúa la lectura, porque la intriga, el misterio y las ganas de saber lo que sucede con los personajes hace que se lee por gusto y no por una buena calificación, si bien se hace infinidad de actividades para apuntar y potenciar la comprensión, se debe iniciar por dejar una huella positiva en los niños y mostrarles que el mundo de la lectura es tan amplio y como lo decía Daniel Pennac, en los derechos del lector, existe el derecho a no terminar un libro y buscar el que sí le guste al estudiante.

Conclusiones parciales

En este proyecto de investigación la lectura de obras no se agota, se termina un libro y los estudiantes empiezan a buscar uno nuevo, ya sea que hayan llegado a él por error o porque no había más libros en casa, pero lo importante siempre será lo que hacen con esa lectura y cómo logra atraparlos con una frase, una imagen o hasta con la creación de un mundo.

Leer es generar +cultura, porque se pasa de una lectura superficial a una lectura que se hace con motivación y lo mejor de todo es que no debe existir un docente que presione el proceso, al contrario, el maestro brinda el espacio para que los estudiantes puedan leer, como lo menciona Petit (1999) “gracias a la lectura y a la biblioteca, ahora están mejor preparados para pensar, para resistir” (p.189), el mundo se vuelve más cercano y se habla realmente de un aprendizaje para la vida, porque aquello que se llevan es lo valioso y lo hacen por el hecho de conocer y no para obtener una calificación que determina si son o no competentes en el mundo escolar, lo que los hace competentes es porque logran comunicar, disfrutan y encuentran el sentido y valor de leer. Así que este proyecto no termina, porque una historia se acaba y empieza una nueva.

Referencias bibliográficas

Aidan, C. (2007). Dime: los niños, la lectura y la conversación. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf

Maldonado, M. (2020). Hablar, leer y escribir en la escuela. Bogotá, UD editorial.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

LECTURA Y COMPRENSIÓN: DE UNIVERSIDAD PARA TODOS A UNA APLICACIÓN WEB

Ileana Domínguez García. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, ileana.dominguez@ucpejv.edu.cu

Fidel Cordoví Díaz. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, fidelcd@ucpejv.edu.cu

INTRODUCCIÓN

La aplicación *Lectura y comprensión* es una síntesis del curso homónimo que se impartió en Universidad para todos. Constituye un instrumento de trabajo para el tratamiento de la lectura y su comprensión visto desde diferentes aristas: frases de Martí acerca de la lectura acompañadas de una obra pictórica sobre el Apóstol de artistas cubanos de diferentes épocas; diferentes secciones que acompañaron las clases: *El largo camino del libro*, *Con la magia de la voz*, *Lectura y ortografía* y *¿Qué ha sido para usted leer?* Acompañan estas secciones, interesantes documentos con la teoría esencial que se ofreció en las clases para el trabajo didáctico con la lectura, algunos de ellos elaborados por los profesores que impartieron clases; otros documentos que sirven para la preparación teórica y metodológica de maestros e información adicional que permite profundizar y conocer experiencias importantes acerca del trabajo con los textos. Dentro de ellos destaca la conferencia ofrecida por la Dr. Beatriz Maggi quien compartió sus experiencias y ofreció consejos desde su mirada de profesora experimentada para promover y animar hacia la lectura de textos literarios.

Esta aplicación se elaboró con el objetivo de permitir la divulgación de los contenidos del referido curso y contribuir a la preparación de maestros,

profesores y especialistas interesados en la temática.

DESARROLLO

La sociedad de hoy exige cada vez más ciudadanos críticos, que puedan insertarse eficientemente en los procesos culturales que en ella tienen lugar. Una forma de contribuir a la formación de ese ciudadano es, sin dudas, la lectura. Leer abre caminos no solo hacia el conocimiento sino también hacia la socialización y la libertad.

A nivel individual, en la lectura se involucran la historia personal, el momento y las motivaciones del sujeto; el grupo social a que pertenece y el contexto que lo rodea. Por lo tanto, hay diferentes formas y medios de informar y de informarse, de escribir, de leer y de interactuar. La lectura es también indicador del nivel cultural y crítico de la sociedad y de los individuos.

El tratamiento de la lectura abre horizontes históricos y sociales que permiten conocer las formas de pensar y las prácticas culturales características de épocas y grupos sociales. Hoy se sabe que leemos y escribimos de modo diferente porque leemos y producimos ideología, leemos en pantallas y escribimos con teclado, y porque intercambiamos de muy diversas maneras con personas de diversas culturas.

Las prácticas de la lectura no constituyen solo transmisión de un saber, sino sobre todo, un complejo y dinámico proceso de intercambio dialógico y de construcción mediada, a través del cual los sujetos construyen sus saberes inmersos en prácticas socioculturales, en las cuales el lenguaje es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento que interviene en su elaboración.

Leer no es solo tarea lingüística o proceso psicológico, sino también, sobre todo, una práctica sociocultural.

Desde esta concepción los sistemas de significación a los cuales se les atribuye significados y sentidos con la lectura, actúan como mediadores; su función, no es adaptativa sino modificadora, transformadora, enriquecedora.

Un acercamiento a la teoría

La cultura está constituida por sistemas de signos que median en nuestras acciones, y el sistema de signos usado con mayor frecuencia es el lenguaje, pero existen otros sistemas simbólicos que nos permiten comprender la realidad y uno de los procesos más enriquecedor y productivo es la lectura¹.

Los signos que leemos están constituidos por estructuras organizadas y por conceptos proporcionados por el medio social, pero deben ser interiorizados por cada sujeto.

Desde el punto de vista sociológico, el lenguaje forma parte de las prácticas sociales, culturales y discursivas de una comunidad concreta; su realización caracteriza a los grupos y a las actividades de lectura y escritura, de recepción y producción y, por ello, forman parte del consumo cultural. Concebir los usos del lenguaje como prácticas verbales desde el punto de vista sociológico significa conceptualizarlas como actividades que pueden ser observables y medibles; exige saber que los hablantes arrastran usos que aprenden en el seno de sus familias y en los espacios públicos comunitarios en los que se desenvuelve su diario existir.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, se ratifica que aprender a participar mediante la lectura en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social, debe ser un objetivo importante para los sistemas educativos².

Los resultados de investigaciones psicolingüísticas sobre la lectura y su comprensión aportan teorías sobre lo que ocurre en la mente humana cuando se construye la comprensión. Un aporte importante está en el propio concepto de construcción de la comprensión en que se producen significados al atribuirlos al texto en un intercambio con él. Investigaciones socioculturales afirman que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas”³, que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana.

Teniendo en cuenta a Lotman⁴ cuando afirma que un texto es generador de significados, una mirada sociocultural y discursiva explica que para que estos significados emerjan se genera un proceso de intercambio que permite el trato entre el escritor y el lector; el trato entre el lector y la tradición cultural, el trato del lector consigo mismo, el trato del lector con el texto y finalmente, el trato entre el texto y el contexto cultural.

Este proceso de intercambio, unido a las características de la lectura contemporánea: hipertextualidad, interactividad, multimedialidad, multilinealidad y virtualidad justifican los estudios socioculturales y discursivos acerca de la lectura.

Estas nuevas prácticas letradas se explican con una proyección de proceso que va desde un enfoque lingüístico en que se produce la alfabetización inicial en la lectura y la escritura, que se conoce como “enseñar a leer y escribir”, pasa por un enfoque psicolingüístico en que se produce la alfabetización funcional para la producción de significados en la comprensión y construcción de textos, y llega al enfoque sociocultural -con énfasis en lo sociolingüístico- en que se produce una alfabetización que prepara para las lecturas sociales de las prácticas discursivas de la sociedad actual y que se nombra lectura crítica.

La lectura así vista implica construir una identidad personal al desarrollar puntos de vista propios y compartirlos con otras personas en contactos presenciales orales o no presenciales escritos, simultáneos o no, cualquiera sea la vía de ese intercambio.

Todo ello permite estar preparados para comprender la perspectiva de que los discursos no reflejan la realidad, sino construyen representaciones de ella, imaginarios, formas culturales con un alto grado de subjetividad desde los hablantes y las situaciones y contextos en que se producen⁵.

Cassany afirma que “*leer es un verbo transitivo*” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada

comunidad humana⁶.

Teniendo en cuenta esta teoría, se diseñó el curso Lectura y comprensión en el espacio televisivo *Universidad para todos*. Luego de impartido se pensó en guardar mediante una aplicación una síntesis que revelara la esencia del curso concebido.

La aplicación educativa

Esta es una versión Web de la aplicación educativa como una forma diferente de representar el espacio de conocimientos socializados en el curso de TV. Se tuvo en cuenta que los usuarios de destino, principalmente maestros y profesores de los diferentes niveles educativos, puedan acceder desde diferentes dispositivos: PC, teléfonos y tabletas. Para esto se aprovechan las prestaciones que ofrecen el lenguaje HTML5 y CSS para la creación de sitios responsive (adaptables a cualquier formato).

Algunos aspectos que se tuvieron en cuenta en la elaboración de esta aplicación educativa:

- **Pertinencia:** es importante porque permite la conservación y presentación de una síntesis del curso de TV. Recoge de él sus principales materiales en diferentes medios.
- **Problema a resolver:** constituye una forma de socialización del curso Lectura y comprensión transmitido en *Universidad para todos* que puede ser de fácil acceso para maestros y profesores de todo el país.
- **Público al que va dirigido:** va dirigido principalmente a docentes y especialistas en la materia, así como a cualquier público interesado en conocer y profundizar en la temática de la lectura y su comprensión.
- **Posibilidades tecnológicas con que se cuenta:** Su programación permite ser utilizada en las instituciones y resulta de fácil acceso en cualquier PC (con conexión a internet), teléfonos o tabletas. La aplicación se concibe para ser colocada en un sitio remoto o copiada en la PC para uso sin conexión. Se tuvo en cuenta los posibles usuarios sin acceso a internet,

pensado para ser abierto en cualquier laboratorio de informática o en máquinas particulares.

Para la realización de esta aplicación educativa se siguieron las siguientes etapas⁷:

a. Concepción de la idea:

Se reunieron en una sesión de trabajo los creadores de la idea original y la coordinadora del curso para la televisión Dr. C. Leticia Rodríguez Pérez; asimismo los profesores Lic. Noemí Gayoso Suárez, el MSc. Alberto López Díaz, quienes convinieron en la selección del material, los fragmentos que se tomarían y la estructura general de la herramienta informática.

b. Diseño:

En esta etapa se concibió la estrategia a seguir, se elaboró el guion de la aplicación, se definieron las medias a incluir y se determinó el cronograma de realización.

En cumplimiento de estas acciones se determinó respetar la organización original del curso con sus secciones, la presentación de obras plásticas de Martí acompañadas de ideas sobre la lectura como se presentó en cada clase de la televisión y los documentos que se publicaron en el Tabloide que constituían la teoría en la que se sustentó que se explicó y ejercitó en cada clase.

Como parte de la selección y edición de las medias (texto, imágenes, sonido y video), se decidieron cuáles serían las cápsulas de video que se presentarían en cada sección y los principales autores que se seleccionaron en la sección *Con la magia de la voz*, las respuestas más significativas de los entrevistados en *¿Qué ha sido para usted leer?* Asimismo, se precisó cuáles documentos quedarían en el software y cuál teoría se resumiría en una presentación electrónica elaborada a tal efecto.

También fue concebida la apariencia visual (interfaz) que incluye, pantallas, fondos, botones de navegación y otros. La propuesta inicial presentada fue

aprobada.

c. Realización:

Es en esta etapa en la que se ensamblan todas las partes previamente diseñadas y quedó estructurada la primera versión. Para ello se utilizó como herramienta informática el *Dream Weaver* que permite la programación de la interfaz, así como la presentación de diferentes medias: texto escrito, videos, animaciones, sonido e imágenes fijas mediante el lenguaje *HTML*, *JavaScript* y *CSS*. Se tuvo en cuenta, además, la compatibilidad con los diferentes navegadores. Para elaborar las cápsulas de video se trabajó con el *Corel video studio*. El tratamiento de la imagen requirió la utilización del paquete de Adobe.

d. Evaluación:

Esta versión primera fue sometida a valoración. El grupo asesor sugirió algunos cambios y precisiones y finalmente quedó aprobada la versión que se presentaría. Se socializó con el resto de los profesores del curso los cuales hicieron nuevas sugerencias que se tuvieron en cuenta para la versión final.

Presentación de *Lectura y comprensión*

La aplicación educativa *Lectura y comprensión* consta de la siguiente estructura:

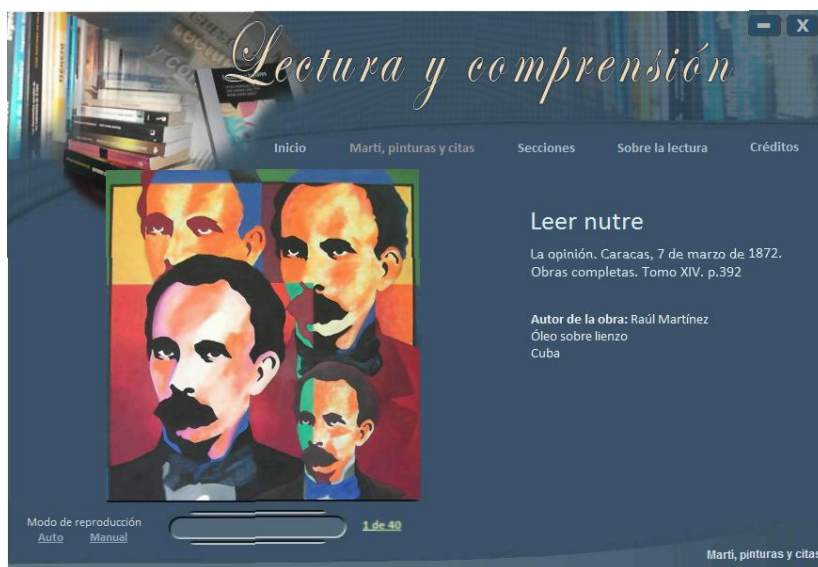
- a. Inicio
- b. Martí, pinturas y citas
- c. Secciones
- d. Sobre la lectura
- e. Créditos

En la pantalla de inicio se realiza la presentación del software y se da la bienvenida al usuario con una sintética explicación de la información que se ofrece y se invita a adentrarse en el maravilloso y fascinante mundo de la

lectura mediante la navegación, por donde se elija según intereses y necesidades personales.



Desde esta pantalla de inicio se accede a cada una de las partes. En el orden en que se presenta, Martí, pinturas y citas muestra 40 frases martianas acerca de la lectura, referenciadas adecuadamente, acompañadas de una obra plástica de diferentes artistas, mayoritariamente cubanos.



El acceso a las obras y las citas puede ser de forma automática lineal con la posibilidad de retroceder y adelantar, recomenzar o ir al final; o de forma manual con las mismas posibilidades⁸.

Entre los artistas seleccionados para la presentación de su obra plástica relacionada con Martí están:

Raúl Martínez, Ernesto García Peña, Roberto Fabelo, René Portocarrero, Eduardo Abela, Jorge Arche, Alicia Leal, Juan Moreira, Carlos Enríquez, Mariano Rodríguez, Servando Cabrera, Flora Font, Lesbia Vent, Manuel López Oliva, el mexicano Diego Rivera, entre otros.

Junto a cada obra se ofrece información sobre ella y sobre su autor. Entre las frases martianas sobre la lectura se destacan:

- (...) *¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la alarma y grandeza del conocimiento?* (La Nación. Obras Completas. Tomo XI, p. 84);
- *Leer una buena revista es como leer decenas de buenos libros* (...) (Mensuario de ciencia popular. Obras Completas. Tomo XIII, p.438;)
- *Los libros consuelan, calman, preparan, enriquecen y redimen.* (Libros Nuevos, Obras Completas. Tomo XV, p. 19);
- *Leer ¡Alas!* (Fragmentos Obras Completas. Tomo XXII, p.147);
- *Un libro bueno es lo mismo que un amigo viejo*” (...) (Nené Traviesa. Revista No. 1. La Edad de Oro Obras Completas. Tomo XVIII, p. 375);

También desde la pantalla de inicio puede acceder a las secciones. Estas son:

- *El largo camino del libro*
- *Con la magia de la voz*
- *Lectura y ortografía*
- *¿Qué ha sido para Ud. leer?*

La primera, *El largo camino del libro* estuvo presentada por el MSc. Esteban Llorach Ramos, destacado editor cubano, Premio Nacional de edición, 2003.



De esta sección se presentan cápsulas de video relacionadas con:

- Presentación de la sección
- Hitos en el libro
- Pictografías
- Cultura sumeria
- Papiros
- La biblioteca de Alejandría
- La tinta
- Partes del libro

Se puede acceder a ellas desde cualquier orden, detenerlas o adelantarlas según los intereses del usuario. Estas cápsulas son cortas, resumen la información esencial del video original.

La segunda sección *Con la magia de la voz* estuvo presentada por el MSc. José Alberto López Díaz, destacado profesor de la Universidad de Artemisa.

En esta sección se presentó a diferentes escritores de Cuba e

Hispanoamérica y se muestra un fragmento de una obra en la propia voz del autor.

Los autores relacionados en las cápsulas de video son:

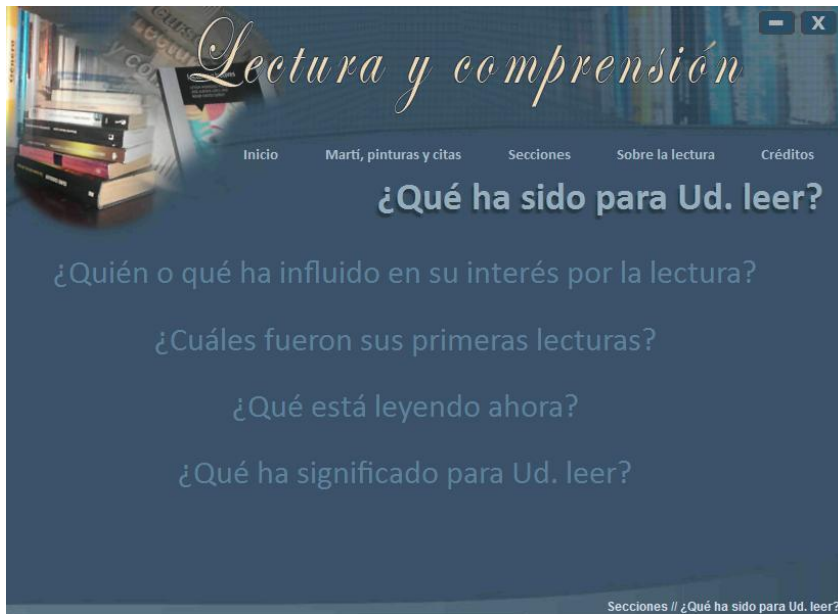
- Alejo Carpentier, *Visión de La Habana*;
- Carilda Oliver Labra, *Me desordeno*;
- Roberto Fernández Retamar, *Los sobrevivientes*;
- Dulce María Loynaz, *Poemas sin nombre*;
- Mario Benedetti, *Mucho más que dos*;
- Luis Rogelio Noguerras, *Oficio*;
- Pablo A. Fernández, *Héroes inmarcesibles*;
- Nancy Morejón, *Ronda de la Fortuna*;
- Juan Rulfo, *Pedro Páramo*;
- Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*;
- Eduardo Galeano, *Oficio del lector*.

La tercera sección se titula *Lectura y ortografía*, desde la cual sus conductores, los Dr. C. Osvaldo Balmaseda y Ana María Abello, evidencian esta relación y actualizan acerca de las nuevas normas ortográficas.



Lo aspectos abordados en las cápsulas son:

- El diccionario
- El alfabeto
- Evolución de la ortografía
- Observar bien para leer
- Escritores y ortografía
- Novedades acerca de la ortografía



La cuarta sección se titula *¿Qué ha sido para Ud. leer?* y fue dedicada a presentar algunas de las respuestas a personas de diferentes profesiones, todos buenos lectores.

Las interrogantes que fueron respondidas son:

- ¿Quién o qué ha influido en su interés por la lectura?
- ¿Cuáles fueron sus primeras lecturas?
- ¿Qué está leyendo ahora?
- ¿Qué ha significado para Ud. leer?

Asimismo, se indagó acerca de sus experiencias y valoraciones acerca de la lectura en soporte digital y sobre la campaña por la lectura y su importancia.

Entre las personas entrevistadas se presentan algunas de las respuestas de Justo Chávez, pedagogo; Lisardo García, pedagogo; Eduardo Heras, escritor; José Linares, arquitecto; Julio Castro, ingeniero geofísico; Rolando Pérez Betancourt, crítico de cine; Emilia Gallego, escritora; Daima Beltrán, deportista; María Dolores Ortiz, profesora; Fernando Pérez, cineasta.

También desde la pantalla de inicio puede accederse a otra parte de la

aplicación titulada *Sobre la lectura*:



Esta parte consta de:

- **Lectura y comprensión:** un resumen de la teoría abordada en las clases del curso televisivo.
- **Lectura y salud:** una cápsula de video contentiva de una selección de las ideas fundamentales de la conferencia ofrecida por el Dr. C. Juan Ramón Montaña sobre esta temática.
- **Documentos:**

Se incluyen los siguientes documentos de los que se ofrecen en el Tabloide anexo al curso televisivo:

- *El desarrollo de los hábitos de lectura hoy*, Dr. C. Leocadia Rodríguez, MSc. Alberto López, Lic. Noemí Gayoso ⁹;
- *Estructurar un aula donde se lea y escriba*, Donald H. Graves ¹⁰;
- *Tras las líneas (fragmentos)*, Daniel Cassany ¹¹;
- *Leer en familia*, MSc. Georgina Arias ¹²;

- *Un reencuentro con Don Quijote*, Dr. C. Leticia Rodríguez¹³;
- *Lectura, literatura y salud*, Dr. C. Juan R. Montaña¹⁴;
- *Ortografía y lectura*, Dr. Osvaldo Balmaseda¹⁵;
- *¿Se le hubieran quemado las alas a Ícaro si supiera leer?*, Adelaida Nieto¹⁶;
- *La lectura y la sociedad del conocimiento (fragmentos)*, José Antonio Millán¹⁷;
- *Nuevos tiempos, nuevas lecturas*, Dr. C. Ileana Domínguez García¹⁸;
- *Ni analógicos ni digitales: simplemente lectores*, MSc. José Alberto López Díaz¹⁹;
- *Ventanas al mundo*, MSc. Esteban Llorach Ramos²⁰;

- Sobre el Quijote: se ofrecen cápsulas de video con información acerca del Quijote y con una lectura de un fragmento de esta obra, así como la canción Don Quijote interpretada por Joan Manuel Serrat.
- Panel sobre la lectura titulado *La familia y la escuela en la formación de hábitos de lectura*, cuya moderadora fue la Dr. C. Leticia Rodríguez Pérez y participaron como panelistas los profesores Dr. Pedro Luis Castro Alegret, el MSc. Alberto López Díaz y la Lic. Noemí Gayoso Suárez. Se ofrecen las ideas esenciales de sus intervenciones en una cápsula de video.
- Conferencia de la Dr. Beatriz Maggi quien comparte sus experiencias como profesora de Literatura, sus estrategias en las clases y sus valoraciones acerca de la importancia de motivar hacia la lectura; ideas esenciales que se recogen en una cápsula de video.

Finalmente, la aplicación informa sobre los creadores de la aplicación en los créditos.

CONCLUSIONES

- La lectura y su comprensión son procesos de obligada atención en la formación de niños, adolescentes y jóvenes.
- Lectura y comprensión constituye una aplicación informática que permite la socialización de las ideas esenciales presentadas en el Curso homónimo de Universidad para todos, por lo que podrá ser utilizado como herramienta de estudio y preparación metodológica para maestros y profesores, y de consulta para otros interesados.
- Es de fácil navegación y manejo por parte de los usuarios, docentes o interesados en el tema.
- Responde a una necesidad de actualización de la lectura y su tratamiento como proceso sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Domínguez, M. Lectura y comprensión: una mirada sociocultural", Revista Varona, No. 59, p. 13 - 20, UCPEJV, La Habana, 2018

2 Carlino, P: "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En *Textos y contextos: leer y escribir en la Universidad*. N°6. Buenos Aires: Lectura y vida, 2004.

3 Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, FCE, 2001, p.41

4 Lotman, I: "El concepto contemporáneo de texto". Revista *Textos y contextos*. No. 45 enero-junio. La Habana, 2013

5 Vigotsky, SL: *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Revolucionaria, La Habana, 1966

6 Cassany, D: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona, 2012

7 Labañino. C. y del Toro, M. *Multimedia en educación. ¿Cómo y con qué*

desarrollarla? Editorial

Pueblo y Educación, La Habana, 2000

⁸ Martí, J. Obras Completas. Editorial Centro de Estudios Martianos, La Habana, 2017

⁹ Rodríguez, L. López, JA y Gayoso, N: El desarrollo de los hábitos de lectura hoy, Tabloide. Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p.1.

¹⁰ Graves, D: *Estructurar un aula donde se lea y escriba*, Tabloide Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p1.

¹¹ Cassany, D: Tras las líneas (fragmentos), Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p2

¹² Arias, G: Leer en familia. Tabloide Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p2.

¹³ Rodríguez, L. Un reencuentro con Don Quijote, Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p3.

¹⁴ Montaña, JR: Lectura, literatura y salud, Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p3.

¹⁵ Balmaseda, O: Ortografía y lectura, Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p4.

¹⁶ Nieto, A: ¿Se le hubieran quemado las alas a Ícaro si supiera leer?, Tabloide Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p4.

¹⁷ Milián, JA: La lectura y la sociedad del conocimiento (fragmentos), Tabloide Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p5.

¹⁸ Domínguez, I: Nuevos tiempos¹⁸. Domínguez, I: Nuevos tiempos, nuevas lecturas, Tabloide Universidad para todos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p5.

¹⁹ López, JA: Ni analógicos ni digitales: simplemente lectores, Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p6.²⁰

²⁰ Llorach, E: Ventanas al mundo, Tabloide *Universidad para todos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2013, p6.

LITERATURA E INFANCIAS - DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Dolores Prades Vianna, Doctora en Historia Económica por la Universidad de São Paulo, editora de la Revista Emilia, consultora editorial y especialista en literatura infantil. Brasil. doloprades@gmail.com

Antes de empezar, me gustaría disculparme por mi ausencia y agradecer esta invitación que tanto me honra para participar en otro Congreso Internacional Para leer el XXI. Conozco su significado y el esfuerzo que representa. Siempre he dicho que estos congresos son los más intensos, profundos y serios en los que he participado. Estoy segura de que este será igual, con mucho que reflexionar, aprender y compartir. Discutir el "decoro" en el mundo en el que vivimos plantea una de las discusiones – la ética – de las necesarias en nuestros días. Agradezco especialmente a Emy, querida amiga, y a todo el equipo, y desde aquí, felicito el programa y toda la organización, que creo será impecable como siempre lo ha sido. Circunstancias de fuerza mayor me impiden estar con ustedes, pero estaré en la distancia animando y siguiendo estos días de encuentro.

Pasemos a nuestro tema:

“Avanzó en la oscuridad hasta los anaqueles y proyectó la luz

balanceándola hacia atrás y hacia delante en los estantes.

Me senté en la cama –¿ Que vas a hacer? – pregunté.

–Creo que voy a leerle algo –contestó Seymour, y tomó un libro.

–Pero, por favor, si tiene diez meses –dije.

–Ya lo sé –respondió Seymour–. Tiene orejas. Escucha”.

J. D. Salinger. Levantad, carpinteros, la viga del tejado y Seymour: una introducción

La discusión y la defensa de la importancia de la lectura desde la más temprana infancia no son recientes. Algunas de las teorías más significativas sobre este tema se han desarrollado en América Latina, por autores como Evelio Cabrejo-Parra y Yolanda Reyes, ambos colombianos, y María Emilia López, argentina. Y, como dice Seymour, la pequeña Franny "tiene oídos y escucha". Es precisamente la voz, la voz poética presente en las nanas, las canciones y los libros, lo que proporciona el alimento emocional necesario para garantizar un desarrollo psíquico saludable, como insiste Evelio en sus charlas. Además, es la puerta de entrada a la cultura, o, mejor dicho, a las culturas. De hecho, en todas las culturas, ya sean de tradición oral o escrita, encontramos una gran riqueza de canciones, juegos y relatos que acompañan y entretienen a los bebés y niños. La pequeña Franny escucha...

Aquí planteo un primer desafío, ya que uno de los problemas que afecta a las sociedades contemporáneas, fruto de la globalización, es la pérdida progresiva de esta referencia cultural ancestral de la tradición oral, generación tras generación. ¿Cuál es el perjuicio de esto? María Emilia López, en un texto reciente, menciona que con frecuencia ha escuchado testimonios de este tipo: "No sé cómo jugar con mi hijo, no sé cómo hablar con él, no sé cómo comunicarme con él, no sé hablar...". Esta carencia tiene consecuencias para las niñas y los niños cada vez más desinstrumentalizados para vivir plenamente su infancia.

Quizás este sea uno de los primeros signos de la profunda crisis civilizatoria y del proceso de brutalización que estamos experimentando, cuyos reflejos más evidentes se manifiestan en la polarización de un mundo cada vez más marcado por una desigualdad social irreversible que pone de manifiesto, sin matices, la falta de alternativas para superarla dentro del capitalismo. Estos son límites estructurales

impuestos por la propia lógica del capital, que revela, en esta etapa de su desarrollo, sus raíces colonialistas e imperialistas y su incapacidad para resolver las profundas contradicciones que él mismo genera y de las cuales se alimenta.

Sé que no se trata de hacer un análisis sociológico de la contemporaneidad. Sin embargo, desde este contexto, planteo una pregunta: ¿a qué infancias nos referimos cuando pensamos, por ejemplo, en la literatura infantil? ¿Pensamos en los entornos en los que viven estos niños en la actualidad? Si en algún momento, en ciertos países se vivió una cierta estabilidad, esto es hoy impensable, la periferia llegó a los centros y allí se instaló.

Si tomamos como ejemplo la infancia en Brasil, es muy probable que la mayoría de estos niños y niñas vivan en condiciones desfavorables y de riesgo, en situaciones de vulnerabilidad. Podemos extender esto a otros países de América Latina, a los niños refugiados en Europa, África, a los niños ucranianos, palestinos, armenios... ¿Cómo no pensar desde nuestra responsabilidad como mediadoras, ya seamos editoras, bibliotecarias, maestras, autores o ilustradoras, en todas las infancias? Creamos y pensamos en literatura para la infancia, pero ¿para qué infancias? ¿Aquellas que están "bajo la protección del mercado", incorporadas a él?

Porque lo queramos o no, las imágenes están ahí, la violencia, la pobreza, la miseria están presentes, cada vez más visibles, en la mayoría de nuestros países. ¿Cómo podemos cerrar los ojos ante esto? ¿Cómo "proteger" a "nuestros niños" de un mundo tan violento y desigual? Aquellos que vivieron las décadas desde los años 1950 en adelante saben que las concepciones "protectoras" de la infancia tuvieron éxito, y la literatura infantil es uno de sus testimonios más destacados. Se recuperó la creencia en la ingenuidad y la pureza de los niños de épocas anteriores, una creencia que se vio sacudida por la

Guerra de Vietnam, por ejemplo. Pero en ese momento, no había redes sociales...

Perry Nodelman, un destacado experto en literatura infantil de origen canadiense, en su ensayo "¿Somos realmente todos censores?" testimonia y revela los meandros de estas concepciones y sus profundas contradicciones. Para que lo comprendan mejor, les contaré sobre nuestro contacto con él, al solicitar su permiso para publicar este texto en Brasil bajo el Sello Emilia & Solisluna. Él estuvo de acuerdo, pero con una condición: publicar un segundo texto que fuera una revisión crítica del primero. En este nuevo texto, Perry Nodelman sorprende por su honestidad intelectual al reconocer los límites y las dificultades teóricas presentes en su análisis anterior, donde defendía la idea de que: "No hay nada que deba impedirse a una persona decir o escribir, nada, sin importar cuán ofensivo, estúpido o peligroso pueda parecer." O como él también decía: "La tolerancia que lleva a tolerar la intolerancia".

Muchos de ustedes pueden estar pensando que todo esto es evidente, que nadie aquí estaría de acuerdo con un libro que fuera ofensivo o intolerante. Estamos de acuerdo. Sin embargo, si observamos gran parte de la producción de libros infantiles, hasta hace muy poco, las preocupaciones por los aspectos sexistas y racistas, por ejemplo, no se consideraban inaceptables. Por el contrario, autores reconocidamente racistas, con pasajes altamente ofensivos, aún son considerados como referentes principales de la literatura infantil. No hace falta ir muy lejos, Monteiro Lobato es un gran ejemplo.

Y aquí se plantea un nuevo desafío. ¿Se trata de cancelar a Monteiro Lobato?

¿Dejar de leer clásicos como Tom Sawyer?

Por supuesto que no. Esa no sería la solución, pero está en sintonía con el espíritu de nuestro tiempo, un tiempo de censura en el que el debate y el razonamiento se desplazan en favor de las noticias falsas y la intolerancia hacia la diversidad y todo lo que pueda romper con la tradición y la propiedad de una sociedad blanca y patriarcal.

¿Que es lo que Perry Nodelman encontró extraño en su texto de 1992 que quiso cambiar en 2020, o, mejor dicho, cuáles fueron los cambios que lo llevaron a darse cuenta de los límites de su primera formulación? Fueron varios y prometo no entrar en el análisis sociológico de nuevo, pero es inevitable mencionar algunas transformaciones. Resultado de las profundas contradicciones generadas por la complejidad social, en la contracorriente, a lo largo de las últimas décadas, se produjeron cambios que tomaron forma y conquistaron espacio.

Por un lado, la afirmación económica, social y política de las mujeres que cuestiona la tradición patriarcal y machista de nuestra sociedad. Por otro lado, la conquista de visibilidad por parte de amplios sectores sociales que, hasta hace poco, eran invisibles y estaban completamente marginados. Esto ha llevado a la afirmación de luchas y la conquista de representación para afrodescendientes e indígenas, así como para movimientos minoritarios que han ido adquiriendo protagonismo e iluminando las márgenes. Se han planteado cuestionamientos sobre la identidad de género, discusiones sobre sexualidades y el cuestionamiento de las estructuras sociales que se han reproducido durante siglos.

La respuesta a todo esto ha sido la polarización política y la aparición de propuestas oscurantistas, regresivas y profundamente reaccionarias, que han llevado a la fórmula que ha caracterizado la mayoría de los procesos políticos mas recientes en todo el mundo, con matices

singulares, pero poniendo en el centro el dilema: civilización vs. barbarie.

Estas nuevas voces han ganado espacio y han cuestionado lo que hasta hace muy poco se consideraba normal, "tolerable", al menos para aquellos privilegiados con acceso a la cultura y, en nuestro caso, a los libros. En la literatura, se han derrumbado todos los cánones, han surgido nuevos géneros y una multiplicidad de voces se ha hecho presente, también en la literatura infantil. La artista y escritora Grada Kilomba expone claramente esta cuestión en un pasaje de su libro *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*: "Mis escritos pueden estar llenos de emoción y subjetividad, ya que, a diferencia del academicismo tradicional, las intelectuales negras se nombran a sí mismas, así como sus lugares de expresión y escritura, creando un nuevo discurso con un nuevo lenguaje. Yo, como mujer negra, escribo con palabras que describen mi realidad."

Y los niños, ¿qué papel juegan en todo esto?

La práctica ha demostrado la importancia de que los lectores se identifiquen con los personajes y realidades que los libros narran. En países como Brasil, hasta hace poco, el racismo es estructural, impone la hegemonía de una literatura infantil centrada en personajes blancos dentro de un imaginario en la mejor tradición occidental. Una producción editorial lejana de las realidades vividas en los márgenes. Con la conquista de espacios por parte de autores e ilustradores negros e indígenas, este panorama ha cambiado y ha ampliado el panorama del mercado. Esta nueva producción puede romper barreras y ampliar fronteras, llegando a lugares que hasta hace poco eran difíciles de acceder.

Sin embargo, como suele suceder, el mercado, ese de la "mano invisible", se apropia rápidamente de estas nuevas voces, no siempre de la manera más genuina, a menudo llenando las obras de estereotipos y

alejándolas de la verosimilitud. Pero hay otro lado de esta misma moneda: la defensa lineal y simplista de muchas de estas voces desde una postura políticamente correcta. En estos casos, los libros se convierten en pequeños manuales de ideas o principios que cierran cualquier posibilidad de reflexión e imaginación que la literatura puede ofrecer.

A pesar de todo esto, los libros con temáticas cada vez más diversas e inclusivas, clásicos de todas las épocas, escritos por autores de todas las culturas y nacionalidades, están llegando cada vez a más niñas y niños, ya sea a través de las escuelas, las bibliotecas públicas o las bibliotecas comunitarias, que desempeñan un papel fundamental en la promoción de la lectura y la formación de lectores en las periferias de Brasil. Como Bel Santos Mayer, una de las principales promotoras del libro y la lectura en mi país, afirma en su libro *Parelheiros, Idas e Vindas – Ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária*: "Mientras que las bibliotecas públicas son creadas y mantenidas por el Estado, las bibliotecas comunitarias en Brasil tienen su origen directamente relacionado con la distribución desigual de los recursos culturales en las ciudades y la falta de atención estatal a las políticas del libro, la lectura y las bibliotecas /.../ Individuos y grupos comunitarios /.../ eligen la defensa de la democratización del acceso a la lectura y la escritura como su causa". La defensa del "derecho humano a la literatura", como lo promovía Antonio Candido, es, como todas sabemos, en nuestros países, un trabajo de militancia.

Aceptar este compromiso ya es un desafío, pero cuando lo incorporamos al contexto del mundo digital, el desafío se vuelve aún mayor.

Hasta el día de hoy, nos sorprende ver a bebés sosteniendo un teléfono móvil, deslizando los dedos para abrir imágenes, conectándose sin la menor dificultad, a menudo con más destreza que muchos adultos. Parece que nacen sabiendo cómo hacerlo.

Tengo una sobrina nieta de 4 años, cuyos padres son de la línea alternativa. En su casa no hay televisión, Olivia no pasa tiempo en un celular ni utiliza ninguna otra aplicación. Asiste a una escuela que se aparta de las normas convencionales, donde todos los padres y madres también son también alternativos. Sin embargo, de repente, sin haber visto nunca la película, Olivia se convierte en una apasionada fan de "Frozen", una película de Disney de 2013. Se sabe de memoria las canciones, las coreografías y le encanta vestirse como los personajes de "Frozen"... ¿Cómo es posible esto?

Esta es una niña conectada, incluso sin conexión a Internet, que se conecta con todo lo que la rodea. ¿Qué tipo de niña es esta cuyas antenas van desde "Frozen" hasta el problema de la destrucción de la Amazonia, de la destrucción de la Amazonia al exterminio de los pueblos indígenas, y de ahí a la invasión de Gaza, la guerra en Ucrania, y la pobreza que se encuentra cada vez que sale a la calle? Olivia es una niña privilegiada a la que todos a su alrededor se esfuerzan por ofrecer las condiciones para que disfrute de lo mejor de la infancia: su derecho a jugar y todo lo que eso implica, como "la exploración del enigma", en palabras de la gran Graciela Montes, un alimento para la imaginación y para la construcción de su propio espacio y una individualidad saludable.

Pero junto a niños como Olivia, sabemos que existen miles de niños en todo el mundo con sus infancias perdidas y sin los derechos que la infancia debería garantizar a todos los niños sin excepción. Sabemos que el libro, la lectura y la literatura son quizás las "plataformas" más antiguas y seguras para la "construcción de ese imaginario poético propio y personal" que es tan crucial para la formación de individualidades con la capacidad de desarrollar un discernimiento crítico frente al mundo. Graciela Montes afirma que "nuestra época nos roba lo enigmático" porque "lo que menos necesita el mercado es el enigma". Y continúa diciendo que "restablecer el enigma es hoy un gesto

revolucionario. Hoy, lo revolucionario es el enigma, no la norma... la institución de lo diferente, de lo heterogéneo". Y esta instauración "de la diversidad implica ciertas formas de desobediencia. Es decir, de resistencia a las normas". Y nada mejor que la literatura para enfrentarnos al "enigma", a estos "lectores desobedientes" capaces de decir no a las normas.

Esto no coloca delante de un otro desafío. Nos referimos anteriormente a los bebés que nacen prácticamente conectados, pero ¿cuáles son los desafíos de la lectura en la era digital? Maryanne Wolf, una neurocientífica estadounidense, en su libro *El cerebro en el mundo digital: los desafíos de la lectura en nuestra era*, advierte sobre una serie de cuestiones. Al analizar lo que ocurre en nuestro cerebro cuando leemos y cómo la proliferación de pantallas afecta nuestra forma de leer, la autora resalta la importancia de la lectura profunda en la historia de la humanidad y cómo está siendo amenazada. Ella explica: "Los procesos de lectura profunda tardan años en desarrollarse, y como sociedad debemos prestar atención a su desarrollo en nuestros jóvenes desde una edad temprana". Uno de los desafíos principales, según ella, es la falta de atención. Ella establece una diferencia entre la atención dirigida a "explorar" y la atención dirigida a "sobrevolar".

Lo importante que Maryanne Wolf destaca es que la lectura profunda es aquella que permite "el acto de asumir la perspectiva y los sentimientos de otros", o, en palabras de Emily Dickinson, su "fragata personal dirigida a otras vidas y otros mundos". La lectura profunda es aquella que permite, por un lado, "transportarnos para conocer a otros seres humanos" y, por otro, presenciar la "dimensión comunicativa" de la lectura, que nos permite "estar en compañía de otros" y que genera "empatía por el Otro", por lo distinto. Lejos de tener una visión de rechazo o negación del mundo digital, Maryanne Wolf advierte sobre el peligro de que las niñas y los niños menores de 3 o 4 años utilicen pantallas de manera indiscriminada y destaca la importancia del libro y

la lectura en el desarrollo de los requisitos previos para convertirse en un lector profundo, un lector de literatura.

¿Cómo enfrentar este desafío? El modelo de lectura que tienen los niños (cuando lo tienen) es exactamente el de los adultos en una relación prácticamente simbiótica con sus teléfonos móviles. ¿Cómo no recordar el consenso entre los altos ejecutivos del Valle del Silicio de querer que sus hijos se alejen de los dispositivos tecnológicos en la infancia, ya que consideran que los beneficios en la educación son limitados y el riesgo de dependencia es alto? Pero incluso esta advertencia no ha sido suficiente.

Y aquí llegamos al siguiente desafío, que surge de una aparente contradicción: nunca se ha leído tanto como se lee hoy en día. Estamos constantemente conectados, sin importar la edad, pero quizás los jóvenes aún más. Incluso para las funciones cotidianas más básicas, es necesario tener cierta familiaridad con la tecnología digital. Sin embargo, nos encontramos en una realidad en la que la simple lectura en sí misma no significa mucho, al menos no garantiza una redención, a la vista de la barbarie contemporánea a la que ya nos hemos referido. Mucha información y muy poco espíritu crítico.

¿Qué significa esto? Significa que es urgente repensar de qué tipo de lectura estamos hablando. O, dicho de otra manera, ¿qué tipo de lector queremos formar? Esto ya es un desafío importante en sí mismo, pero hay un agravante: en países como los nuestros, además de que el acceso al libro y a la lectura no es igualitario para todos, la lucha debe centrarse, como mencionó Antonio Candido, en la democratización del derecho humano a la literatura. Un desafío doble si tenemos en cuenta las conclusiones de Maryanne Wolf.

Cuando llegamos a este punto, queda claro que estamos hablando de una lectura literaria y de un lector profundo que sea capaz de conectarse con el Otro, leer los enigmas, ser un lector desobediente

frente a las normas, que tenga la distancia necesaria para pensar y ver el mundo desde una perspectiva crítica y transformarlo en algo mejor. Esto implica incluir al Otro, a lo diferente, algo que la literatura de alguna manera les ha enseñado a mirar y considerar. Sabemos que no es una tarea sencilla y que la formación de lectores críticos no depende solo de saber leer, sino de cómo se lee.

Y aquí llegamos al último desafío de esta exposición: el papel del mediador o mediadora de la lectura. Este desempeña un papel fundamental a lo largo de la historia lectora de cualquier lector o lectora, y En el caso de la lectura en la infancia, el papel de la mediación es vital. Si algo caracteriza y diferencia esta etapa de formación de las etapas posteriores es precisamente la necesidad constante de un adulto que proporcione libros a los pequeños lectores. Esto implica la elección y disponibilidad de títulos, así como la lectura de los mismos. Parece simple en teoría, pero en realidad no lo es, ya que la forma como se haga dependerá de las concepciones sobre la infancia, la lectura, la literatura y el perfil lector de ese mediador o mediadora. Como afirma Constantino Bertolo en su libro *El banquete de los notables*: "Cada lector lee en compañía de circunstancias sociales e históricas que le proporcionan criterios, hábitos, referencias, teorías o escalas de valores, y, en consecuencia, es la realidad la que finalmente lee".

Si está claro que la introducción temprana a la lectura y a los libros, a la poesía "facilita" (aunque no garantiza) la formación de futuros lectores, el papel de la mediación es fundamental. Como dice María Emilia López: "Me gustaría pensar en una dimensión política para la mirada compartida. La democracia para bebés, niños y niñas, y sus familias también implica repensar, discutir e instalar espacios y dispositivos que nos lleven a la mirada compartida, un eje fundamental en la experiencia de la alteridad y el desarrollo del yo, esa enorme tarea que tienen por delante todos los niños y niñas".

Compartir significa, según el diccionario, "ser parte de algo junto a alguien; compartir". ¿Qué concepción de la infancia (o infancias) permite compartir con ella? ¿Aquella que escucha la voz directa de los niños? ¿Aquella que observa la singularidad de sus gestos cuando aún no hablan, pero se comunican a través de su cuerpo? ¿Aquella que se adentra en los mundos y significados de la infancia a la que a menudo se le cierran las puertas? ¿Aquella que se agacha para mirar a los niños a la altura de sus ojos? ¿Aquella que da voz a cada uno de los niños, es decir, "reconoce el derecho de los niños a ser los autores primarios de sus propias vidas"?

En la contemporaneidad, donde la diversidad de voces es fundamental para la humanidad, ya no es posible hablar de la infancia, la adolescencia y la juventud en singular. Desde el título de esta conferencia, hemos hablado de "infancias" en respeto a todas ellas. Como mediadores de lectura, quizás esa sea la clave principal para llegar a esos bebés y niños, la mayoría de los cuales, como sabemos, no tienen garantizados sus derechos básicos.

La cuestión quizás no sea qué leerles, sino qué lecturas podemos ofrecerles para que ellos también elijan, se identifiquen. Aquí lo que importa es el cómo, la forma en que compartimos, la forma en que miramos y escuchamos a esos bebés y niños. El respeto y la escucha que les dedicamos. Enfrentar todos estos desafíos pasa por la mediación, por la forma en que el mediador se posiciona frente a este universo de cuestiones, aquí solo se han abordado algunas. Siempre recordando que:

"Los niños necesitan saber;

es mejor saber las cosas en lugar de que las cosas sucedan sin saber,

como la guerra. La muerte.

Si los niños conocen las cosas, ya no tienen miedo

y también saben acerca de cosas peligrosas.

Es importante aprender cosas importantes.

Los niños deben estudiar; así pueden hacer lo que les gusta.

Los niños tienen derecho a saberlo todo, solo que no deben conocer los secretos de los demás".

Maria Teresa, 5 años, una de las autoras del libro "Un viaje en los Derechos de los Niños".

Mensaje dado.

Muchas gracias.

NIÑA BONITA ANDANDO SUS CALLES

Gabriela Dreyer. Maestra especializada en Literatura para las infancias
gaby.fis@hotmail.com

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...

«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»

PENSAR LA NATURALEZA DESDE LAS ECOLITERATURAS Y LAS SIMBÓLICAS MATERNAS

Myriam Jiménez Quenguan. Docente Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
myriamjqsigloxxi@gmail.com

*La madre que existió con el mundo está guardada
dentro de un cerro, allá arriba.*
Narrador Nukaki-Suka, 1947.

INTRODUCCIÓN

El mito en el contexto latinoamericano es una forma de memoria, una forma de relacionarnos desde el adentro y el afuera. Regresar en el tiempo a la literatura ancestral es una invitación a reconocer ideales esenciales y trascendentales del vivir, esto tiene implicaciones con la identidad de nuestros pueblos. El futuro requiere de equidad e inclusión y que mejor manera de hacerlo que explorando las lecciones de las palabras originarias, donde la mujer igual que la naturaleza representa lo sagrado y universal, un principio arquetípico que hay que respetar. Volver a nuestros mitos es una forma de criticar el pensamiento colonial y es una forma de reconocer el valor de la inmensa riqueza cultural de nuestros pueblos. De esta manera, es posible generar una conciencia crítica porque no es posible llegar a la igualdad si se sigue desconociendo el valor cultural del espíritu latinoamericano.

Adentrarnos al saber literario ancestral nos conduce a transformar nuestras formas de leer y educar, porque para nuestros sabedores y escritores aborígenes, nuestra naturaleza humana está integrada a todo el cosmos y la naturaleza, que siempre reconocen como

femenina; y ella no es ajena al canto, ni al agua, al aire, a la tierra o al viento, ella es la vida. La tierra para nuestros pueblos es la gran metáfora pedagógica, es la madre que no debemos olvidar.

Hace falta crear una conciencia ambiental que construya una relación humanidad- naturaleza desde la simbólica materna y la sabiduría ancestral. Mirar e indagar en los mitos propios, es una manera de rebelarse frente a los colonialismos antiguos y nuevos. La tierra es la casa común de todos los seres que la habitan, simbólicamente es nuestra madre y requiere protección y afecto, esto exige un cambio de mentalidad. En esta medida, la educación y la literatura tienen mucho que aportar para la construcción de una conciencia de la naturaleza. Es importante difundir los mitos que están estrechamente ligados con nuestros recursos, visibilizar esta riqueza sin duda permitirá consolidar ecoliteraturas que promuevan una ética de convivencia con la naturaleza. De allí el interés de este proyecto para impactar en las nuevas generaciones a través de econarrativas lo cual está acorde con los Proyectos Ambientales Escolares de Colombia (PRAES, 2016) que constituyen una herramienta que posibilitará integrar el material mítico haciendo uso de tecnologías de la comunicación visual, teniendo en cuenta la simbólica materna a través de la tierra, las fuentes hídricas, las especies (animales y vegetales) y los alimentos.

Esta investigación pertenece al paradigma cualitativo, tipo de estudio de literatura comparada, el mito dialoga con la ecología. Desde las oralidades y con un énfasis de género, desde la simbólica materna se analizaron mitos y se impactó desde la ecoliteratura y las econarrativas. El Objeto de estudio se centró en: a) *Popol Vuh*. b) Mitos colombianos reconocidos como ecoliteraturas (sobre la tierra, las fuentes hídricas, las especies y artefactos), seleccionados de los libros de Miguel Rocha Vivas (2010 y 2017), textos como: “Madre de agua” (Kogui); “La chagra § Juzie” de Anastasia Candre (uitoto-okaina, Amazonas); “El origen de la

papa” (Andes), etc. La población capacitada fueron jóvenes de grado 11 del Colegio Nuestra señora de la Sabiduría; los criterios de inclusión fueron la libre participación (hasta un máximo de 17 participantes) de género femenino y masculino. Desde una metodología de acción participativa se impartieron 7 talleres y una salida de campo al Museo Arqueológico Nacional de Colombia; los estudiantes leyeron varios mitos y construyeron bitácoras en cada grupo focal y una bitácora viajera colectiva, en donde plasmaron sus reflexiones, interpretaciones, escritos y testimonios de lo aprendido. La recolección de la información de la simbólica materna de los mitos se realizó con base en las lecturas y los temas que constituyeron unidades de trabajo como: la mujer, la tierra, el agua, las especies (animales y vegetales) y los artefactos. También se hizo una revisión documental del contexto mítico, reconociendo en el caso de Colombia geografías como: los andes, la zona atlántica, la amazonía, la zona central; en el caso del *Popol Vu*, la cultura Maya (Centroamérica) y su la relación con América Latina desde algunos de sus símbolos como la serpiente.

Estos resultados de investigación del proyecto *Pensar América Latina desde la Literatura: Ecoliteraturas y simbólica materna* (2023) dan cuenta de la experiencia de innovación de procedimientos pedagógicos y didácticos realizada desde un programa de sensibilización a 17 estudiantes de grado 11 del colegio Nuestra señora de la Sabiduría de Bogotá. El objetivo además de promover valores ecológicos presentes en la tradición mítica latinoamericana y colombiana, consistió en fomentar debates y econarrativas para el reconocimiento crítico y creativo de una semiótica de la naturaleza femenina, en donde tiene especial relevancia el papel de la madre, ya que su proyección está en el cosmos, en la tierra, en la lengua; el cuerpo de la mujer se asocia además, a las fuentes hídricas, las especies, e incluso los artefactos. El problema es multicausal, por un lado, está el desconocimiento de los valores ecológicos y feministas que están en la literatura de los pueblos

originarios; por otro lado, están la sobre explotación de la naturaleza que es también la de las mujeres y, la sociedad patriarcal que ejerce un pensamiento de dominación colonial que vulnera los derechos humanos y los derechos de la madre tierra y la madre humana.

Las llamadas culturas precolombinas tenían una cosmovisión no binaria y de gran respeto hacia lo femenino, la madre simboliza la vida en todas sus manifestaciones. El aparato crítico de este estudio se sustentó desde varias teóricos y pensadoras como Adela Cortina y Vandana Shiva.

A continuación, se tratan los siguientes acápite: Educar para el respeto a la madre- naturaleza; La presencia de la naturaleza en la literatura; Leer la naturaleza: una inmensa posibilidad de vida y de valor; Mitopoiesis y simbolismo femenino; Redes de afecto y protección; Viajando por la Colombia indígena: arte, literatura, historia; y, Conclusiones.

Educar para el respeto a la madre-naturaleza

Defender la vida exige que la humanidad enfoque gran parte de sus esfuerzos a promover una educación de respeto hacia la madre naturaleza. Esto implica generar cambios cualitativos para una auténtica transformación social y cultural. Para nadie es un secreto que los crecientes problemas del cambio climático traen consecuencias graves para el planeta y la salud, después de la pandemia del Covid-19 y del aumento de enfermedades ambientales, consideramos que es un imperativo para la humanidad tomar conciencia ambiental. En este sentido, el arte literario tiene mucho que aportar, puede ayudar a educar y a recuperar saberes ancestrales; si indagamos en nuestros mitos, por ejemplo, encontramos distintos aportes de los pueblos de América Latina, quienes durante muchos años garantizaron la sostenibilidad natural, producto de una relación de absoluto respeto y afecto con las fuentes primordiales de la vida, la mayoría de ellas en su universo eran consideradas sagradas y simbolizan a la madre que es

preciso cuidar y amar, para que siga brindando protección y alimento. ¿Qué pasa si se desconoce a la madre? Estaríamos negando la vida.

La ecoliteratura bebe del mito, de allí nace su vida e intemporalidad, su sensibilidad y percepción, su carácter místico y en algunos casos mágico. Porque la historia Latinoamericana está por contar y reconstruir, porque sus sujetos no son ahistóricos, porque en sus oralidades hay todo un acervo que es preciso descubrir y difundir. En este sentido, una forma de resarcir las heridas de la colonialidad y el creciente capitalismo, es dando el lugar a la naturaleza, a su oralidad y a su simbólica que no coincidentalmente es femenina.

La relación de nuestros indígenas y campesinos con la tierra es esencialmente afectiva y emotiva, es una relación de respeto, en donde caminar, sentir y pensar van de la mano, es una visión plural y flexible, de allí la exaltación al sol y a la luna, concebidos como divinidades cósmicas. La ecoliteratura constituye entonces una forma de recreación del tiempo, una forma de exploración en la profundidad del mito y la utopía para recuperar lo humano y sobretodo para volver a amar a la madre, a través del reconocimiento de la naturaleza. ¿Cómo promover valores ecológicos desde la simbólica materna desde las tradiciones míticas ancestrales de Colombia y América Latina? ¿Qué mitos relacionan la naturaleza y lo femenino? ¿Qué oralidades fundacionales pueden ayudar aun cambio de paradigma ecológico? ¿Desde qué ecocosmogonías míticas es pertinente pensar a América Latina? ¿Cómo trascender la mirada logocéntrica para producir una resemantización simbólica de la madre- naturaleza? ¿Cómo generar una ecoeducación, una ecoética y una estética en las nuevas generaciones?

Para no repetir la mirada patriarcal y los ecocidios es urgente revalorizar la vida en toda su extensión. Es necesario tomar conciencia de la importancia de la naturaleza, cada vez son más frecuentes en los debates políticos locales y mundiales los efectos del cambio climático,

pero, este es sólo uno de tantos problemas ecológicos que se suman a reiterados “ecocidios”. El excesivo consumo de plástico, la contaminación en los océanos y los ríos, la tala indiscriminada de árboles, la escasez del agua, la pérdida de especies animales y vegetales, la violencia contra el animal y el medio ambiente, la no utilización de energías renovables, el inadecuado tratamiento de los residuos, la falta de una cultura de reciclaje, la sobreexplotación marina, la contaminación atmosférica, la minería ilegal.... Estos en general, son algunos de los flagelos que ponen en peligro la vida del planeta. La especie humana se encuentra en un momento coyuntural, en donde es necesario adoptar medidas y prácticas de desarrollo sostenible; que no solo permitan el crecimiento económico sino “un desarrollo sostenido, inclusivo y en armonía con el medio ambiente” (CEPAL, 2018, p. 5). Es necesario atender los conflictos ambientales que ahondan los fenómenos de pobreza y desigualdad en la población colombiana y del mundo, que ponen en riesgo la supervivencia de seres vivos y no vivos, como, por ejemplo, las prácticas que conllevan a ecocidios, como los señalados por el periodista Carlos Ruperto Fermín, en el periódico *Nodal, Noticias de América Latina y El Caribe* (2017), algunos son: i) el daño ambiental causado en el desierto de La Tatacoa (Colombia), por la realización de eventos masivos como conciertos y la utilización comercial para ver eclipses, provocaron un alto grado de contaminación en su ecosistema compuesto de arena. ii) la contaminación que sufrió el lago Llanquihue en Chile, por culpa del continuo vertido de aguas residuales a cargo de la Empresa de Servicios Sanitarios de Los Lagos (Essal). iii) la tala indiscriminada del bosque en la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia), abarcando un área de 600 metros de largo con tramos de hasta 15 metros de ancho; el fin realizar obras de interconexión eléctrica que aniquiliaron a varias especies. iv) el derrame de 70.000 litros de aceite lubricante reciclado en Nuevo León (México); la empresa Retalsa fue la culpable de este atroz envenenamiento de los ríos La Silla, Santa Catarina y San Juan, en un

área que alcanzó los 45 kilómetros.

En Colombia está, además, la reciente tragedia ambiental del proyecto eléctrico de Hidroituango (2017-2019) que desvió el río Cauca. Ante esta catástrofe el escritor Pablo Montoya (2019), recuerda que, en algunos mitos de la cultura clásica griega, aquellos que retaban a los dioses, como el semidios Prometeo, obtuvieron su merecido castigo, es decir, estaba muy bien establecido lo que se debía respetar, y ni siquiera los semidioses podían saltarse la ley. Parece que hemos olvidado las enseñanzas de los mitos griegos y aún peor, desconocemos los propios; Montoya, cuestiona como la ambición descomunal de empresarios y políticos, hizo que no escucharan al río Cauca, ni a sus habitantes nativos; alteraron la paz y la subsistencia de sus habitantes, la herida ecológica persiste y lo peor, es que parece que no hubiera pasado nada. Pero,

¿Por qué desconocemos nuestros mitos? Es urgente educar en valores ecológicos para evitar las consecuencias del cambio climático.

Los anteriores ejemplos están mediados por una lógica antropocentrista, que concibe a la naturaleza como un acervo de recursos a disponibilidad del humano, por lo tanto, la relación humano-naturaleza está mediada por el uso y la explotación desmedida de los recursos. La especie humana es la más depredadora, acelera la destrucción de la Pachamama. Ante esta realidad, se han concebido programas, políticas y tratados con el fin de luchar contra el cambio climático y proteger el ambiente, sin embargo, “una de las críticas más fuertes a las políticas globales, es la falta de inclusión de otros conocimientos y construcciones sobre el clima y la naturaleza, y la no inclusión de la perspectiva de género” (Ulloa et al., 2008, p. 27). De allí que sea pertinente recuperar la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, recuperar la voz de los mitos y sus enseñanzas ambientales ayudarán al cambio de paradigma. En este sentido, releer mitos como el *Popol*

Vuh o los tantos mitos de las culturas ancestrales colombianas y latinoamericanas, contribuirán al fomento de una conciencia sustentable tanto en lo social como lo ecológico.

En el contexto colombiano existe la *Política de Educación Ambiental del Sistema Nacional Ambiental –SINA* (2002), que alinea las problemáticas nacionales y locales a las globales, en ella se establecen una serie de retos y estrategias que aportan para su mitigación, a través de una educación que promueva nuevas maneras de concebir el mundo que nos rodea con posturas críticas y transformadoras de realidades. La educación ambiental constituye una estrategia que promueve una cultura del cuidado y preservación del entorno, tendiente en contrarrestar los factores que inciden en el deterioro de los ecosistemas; lo social juega un papel crucial, permite realizar una lectura crítica de las prácticas instauradas en la cotidianidad de los individuos, familias y población en general que de alguna manera desfavorecen el desarrollo sostenible. Asimismo, es necesario rescatar valores como la responsabilidad y el respeto al medio natural y para esta tarea la literatura ocupa un lugar privilegiado, pues ayuda a generar conciencia y memoria. La educación ambiental se entiende como:

[...] un proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 25).

Entre las estrategias y retos de la política se estipula el impulso a proyectos ambientales con perspectiva de género y participación ciudadana, lo que lleva a incorporar elementos de análisis frente a las relaciones de género que se configuran de acuerdo al contexto

sociocultural, instaurando una serie de roles y prácticas que otorgan formas de actuar y ser, propias de cada sociedad. Cabe señalar que en nuestra lengua la naturaleza se designa en femenino y se asocia con la madre; recuperar su simbólica presente en los mitos genera lecturas inclusivas; las mujeres además, desempeñan un rol preponderante en la provisión, manejo y protección de recursos naturales como el agua y la tierra, su relación permanente con la vida la convierte en su protectora, y exige que la sociedad reconozca y valore su importante papel en el manejo, por ejemplo, de los recursos hídricos de los cuales se derivan muchas de las responsabilidades del hogar. La ecología social según Gudynas y Evia (1991) requiere tres dimensiones: investigación científica, acción y promoción y, una postura ética de respeto a toda la vida. Para esta investigación es importante Pensar América Latina desde nuestras ecoliteraturas, para ello, es un imperativo volver a nuestros mitos porque su sabiduría ecológica puede orientar los nuevos tiempos. Los mitos abren caminos de conciencia ecológica, reconocen las simbologías maternas, ayudan a dignificar los recursos, la vida y a reeducar, porque las tradiciones estéticas ancestrales, igual que la naturaleza, han sido infravaloradas. Se requiere desandar la historia y recontarla, encontrar las voces originarias de nuestros pueblos para iluminar una auténtica conciencia ambiental.

En este momento el planeta y todas sus especies están en riesgo, la literatura puede ayudar a promover valores ecológicos donde la simbólica materna cobra especial relevancia pues simboliza la vida que todos debemos proteger. En estos tiempos no se pueden olvidar los aportes de las culturas ancestrales, ellas son la fuente de saberes y experiencias esenciales, sus cosmovisiones y visiones de la naturaleza pueden contribuir a la construcción de una nueva conciencia ambiental. La pregunta central de este estudio es: ¿Cómo promover valores ecológicos desde la simbólica materna con base en las tradiciones míticas ancestrales de América Latina?

La presencia de la naturaleza en la literatura

La literatura, en tanto expresión simbólica de las relaciones del ser humano con la naturaleza no ha estado y no puede estar ajena a la problemática ambiental, es por ello que Pensar América Latina desde la literatura y su relación con la eco- literatura exige visibilizar nuestras oralidades y encontrar puntos de intersección en todos los habitantes de la tierra, en este sentido, el poder de las palabras también contribuye a sanar y el restablecer el equilibrio vital.

A nivel literario desde la tradición Occidental Moderna de finales del siglo XVIII se resaltó la importancia de la naturaleza, y surgió el movimiento del Romanticismo y con él una nueva forma de experiencia estética; las artes y las ciencias asumieron su influjo que se manifestó también en el pensamiento. Desde aquí toma fuerza el simbolismo, que se convierte en crítica frente al espíritu racional a través de las relaciones subjetivas del yo, de sus deseos, fantasías y sentimientos. Comienza a tomar valor la riqueza de las naciones y ansias de libertad frente al despotismo ilustrado, así se comienza a reconocer el yo colectivo y también, la unicidad de cada ser; los espacios naturales se idealizan, se consideran sinónimo de riqueza, belleza e incluso refugio de los hombres. El Romanticismo rompe el canon de la forma literaria imperante para dar espacio a la rebeldía y la libertad y a la consolidación de un espíritu nuevo, se valora lo propio y desde allí se irrumpe hacia lo universal. Sin embargo, esta tendencia estética representada con autores reconocidos como Schlegel, Novalis, Goethe, Shakespeare, Cervantes, Hölderlin, Víctor Hugo, va más allá del llamado progreso; el arte sobre la naturaleza ayuda a poetizar el mundo, además, renueva el lenguaje, abriendo la posibilidad de lo nuevo y de lo exótico. La belleza de la naturaleza es la fuente y la verdad que parece hacer regresar al hombre y su relación con lo sagrado, característica de la

Edad Media. Pero volver a la naturaleza no implica solo amarla sino también defender lo auténtico y lo propio. Como escuela estética en el Romanticismo existen varios pensadores como Schelling (2017) para quien es la intuición intelectual, una virtud que configura el estilo. Pero más que una estética en el sentido de Baumgarten (2012), ciencia del conocimiento sensible, se abre la reflexión plural y activa para configurar el mundo desde la llamada de lo originario. En la misma medida, aparece la reflexión sobre las costumbres de los pueblos y de allí el surgimiento de la novela histórica y la novela gótica y a la vez, la aparición de formas populares de comunicación que aún se mantienen en pleno siglo XXI como las baladas, las novelas de aventuras, la poesía lírica, los cantos populares. En otras manifestaciones artísticas como la música o la pintura, el tema de la naturaleza exalta los sentimientos en obras musicales como las de Beethoven o Schubert o en pinturas como las de Delacroix, Turner o Goya.

De la reflexión sobre la naturaleza surge la tendencia del idealismo trascendental,

¿cómo la naturaleza afecta al espíritu individual y social? ¿solo en la naturaleza se encuentra la plenitud? El problema de la nación y la unidad, no se limita a perseguir una finalidad, es más amplio, integra las leyes naturales, el actuar humano y la libertad, y desde allí, el artista propone sus obras, su intuición sensible da cuenta de su existencia en el mundo. En este sentido, es necesario viajar hacia atrás, ir a los mitos fundacionales de cada cultura, indagar en ellos su cosmovisión, su mensaje referido hacia la naturaleza.

La mitología tiene mucho que aportar, es una firma de devolver la ruta del camino interior, frente a una sociedad cada vez más instrumentalizada. Pensar el mito es fundamental para no caer en lo ilusorio y utópico, sino para indagar en los arquetipos, en la armonía

del ser y su belleza, en su expresión y temporalidad, en su verdad sensible que nos regresa en el tiempo hacia la eternidad e inmensidad de la naturaleza. Pero su papel en las obras de arte no se reduce a ser reflejo o ideal, puede ser una meta, capaz de revelar el misterio interior de la vida y hacerlo consciente; capaz de valorar su esencia regresando a una visión unificadora y auténtica de la realidad.

En América Latina, el movimiento Romántico se manifestó a través de obras literarias y también desde una particular didáctica que reveló las costumbres de los pueblos. Su desarrollo contribuyó al surgimiento de las gestas independentistas y al reconocimiento de la autonomía a través de la visibilización de sus creencias y costumbres. Por recordar algunos autores literarios tenemos a José Mármol, en su novela *Amalia* (1851) predomina la lucha por la libertad política en contra de la dictadura; Domingo Faustino Sarmiento, en *Facundo* (1845) reflexiona sobre los pueblos que conforman Argentina, sobre la llamada civilización y expresa desde el exilio los excesos de la ignorancia; Jorge Isaacs en Colombia, en su obra *María* (1867) , revela el yo autobiográfico, la fuerza del amor y fin de la vida unidas al paisaje y la costumbres del siglo XIX.

La naturaleza también es protagonista en gran parte de la riqueza ancestral latinoamericana, siendo los mitos una gran fuente de sabiduría. Para Jaime Valdivieso (1990), el mito unido a la tradición literaria latinoamericana presenta la otra cara de la utopía, ellos señalan el mestizaje, el problema de la identidad espiritual e histórica, el de lo imaginario y el de la fe. El acontecimiento del llamado Descubrimiento de América, señala, trajo la búsqueda de lo nuevo y trascendente. Y a pesar del auge de la sociedad industrializada, en los territorios del sur, los mitos siguen vivos y expresan no solo un particular pensamiento y arte, sino una cosmovisión diferente de la Occidental. Los pueblos indígenas, por ejemplo, aportan una visión del tiempo y del espacio diferente, captan los ritmos y ciclos de la tierra;

además, su relación con el otro y el mundo no se sustenta en el tener o en el acumular, tal como lo reflexionó Rodolfo Kusch en la *América profunda* (1962/2003) es un imperativo devolver la identidad y dignidad a los pueblos originarios y a la cultura popular, porque existe un pensamiento indígena; esto requiere desandar los prejuicios culturales y dialogar críticamente con las herencias filosóficas.

Para Eliade (1999), el mito es concebido como lo esencial y ayuda a acercarnos al hombre moderno; no es engaño o mentira, es una cosmovisión para concebir y comprender la vida; los mitos hacen parte de la conciencia primitiva, su intemporalidad primaria justifica, tal como lo resalta Dussel (1973), la simbólica de los hechos, allí se incluye lo sagrado y lo profano. Para Dussel, la conciencia mítica no ha desaparecido, “Mitificar en la conciencia histórica es fijar límites otorgándoles un valor absoluto, y por ello mismo desvalorizando “lo anterior” o simplemente negándolo”. (1973, p. 58) El problema surge cuando se desmitifica la historia y se destruye lo que tienen de auténtico. Lo ocurrido desde la Conquista y Colonia desrealiza a América, por eso es necesario volver a las tradiciones de los pueblos originarios para comprender la cultura hispánica, para perdonar y recuperar el legado ancestral.

En los mitos el acontecer no es lineal ni progresivo, usualmente presentan una forma diferente de entendimiento y relación con el mundo y la existencia. Las civilizaciones de América del Sur como la Maya, la Inca, la Chibcha, la Aimara, la Quechua, la Mapuche, cuentan a través de los mitos su vida y su cultura, sus enseñanzas, sus sucesos cotidianos para la subsistencia, hasta circunstancias trascendentales que transforman el destino como la muerte, los ciclos de renovación, las catástrofes, etc. Gracias a los textos literarios y la tradición oral ancestral es posible recuperar su visión y adentrarnos al sentir de las comunidades y a su ideal de hombre que difiere totalmente del hombre que ha inventado el capitalismo.

A nivel simbólico el mismo Eliade (1973) indaga en lo llamado “primitivo” que encierra un logos diferente, un contenido poético y espacio temporal distinto a la lectura Occidental. En esta misma línea se han pronunciado varios escritores latinoamericanos que reconocen en el mito una gran posibilidad para la reinvención de la identidad latinoamericana, autores como Carlos Fuentes, Octavio Paz, Arguedas, Jorge Luis Borges, Jorge Amado, García Márquez, expresan desde sus obras y sus contextos el trasfondo mítico de algunos problemas como la violencia fundacional, o la relevancia de lo imaginario, la memoria y la identidad para la reconstrucción de lo colectivo.

Existe la palabra contada, ella es símbolo de identidad y resistencia frente al dominio colonial, expresado en las ideas y la lengua; la oralidad latinoamericana recrea la fundación de los lugares, las poblaciones humanas y las cosas, también alude al pasado y al porvenir. La función de la literatura como memoria, tiene un gran alcance, pues ayuda a visibilizar el espíritu colectivo y sus principales visiones, intereses y problemáticas. Así surgen ciudades imaginarias como Macondo o Comala, para integrar y contar historias antes no tenidas en cuenta. También cobran importancia los elementos primordiales para la vida como la tierra, el agua, el fuego, el aire, y la búsqueda de la felicidad que aparece en icónicos personajes literarios como Aureliano Buendía o Juan Preciado; a todo esto se suma la búsqueda de arquetipos en la naturaleza como el del bien y la luz, la belleza y la oscuridad, el amor o el odio; estos no solo circulan en las obras escritas sino en las historias narradas oralmente, pues existe una oralitura que en este estudio se trata desde la ecoliteratura, es decir, desde textos literarios (mitos) que tratan sobre temas de la naturaleza y el medio ambiente. En el contexto literario latinoamericano, la inclusión académica de las literaturas indígenas es bastante reciente y por ello aún muy desconocida. La tarea de visibilizar su riqueza, ya que los pueblos ancestrales durante mucho tiempo han padecido

exterminio, olvido, indiferencia; han estado en manos de antropólogos, sociólogos y en los años más recientes, se han ocupado de ellos, los diversos programas de estudios en etnoliteratura y etnoeducación. Este proyecto considera de suma importancia divulgar nuestros mitos y hacer énfasis en los valores ecológicos que promueven, especialmente el de dignificar el valor femenino y respeto a la madre cósmica y humana que es una característica de las culturas aborígenes; todo esto lo podemos conocer a través de la oraliteratura y los oralitor, quienes a través de la palabra sabia y sagrada, conciben a la tierra como un ser vital para la existencia de todos los seres y el desarrollo de toda forma de vida.

La literatura indigenista contiene diversidad de textos míticos y rituales, se expresa a través de la tradición oral, la etnografía y el multilingüismo; reconoce en los sabedores y en los escritores, la fuente de información esencial para descubrir y profundizar en el pensamiento de la naturaleza y de los pueblos originarios. Hay que volver la mirada hacia sus narrativas simbólicas y hacia las eco-literaturas maternas ancestrales, volver por ejemplo, al *Popol Vuh* (1993), libro sagrado de los mayas, escrito en códices para guardar, cuidar y proteger el cosmos, el sol, la tierra, el agua, los animales y todas las especies; para convivir en armonía, en un eco-existencia que deja entrever el conocimiento prehispánico que resistió a la invasión, a la muerte, al ecocidio y perduró por la fuerza de su oralidad y su cultura. La simbólica del *Popol Vuh* es la palabra generadora, dadora y transmisora de vida; cuenta la creación del mundo y lo humano, en su cosmovisión la mujer es la madre, la tierra, la fuente, lo sagrado; este texto anuncia un orden que aún los hombres parece que no entendemos, una geometría crotálica, la serpiente anuncia el equilibrio del arriba y del abajo, el fluir del tiempo y la fecundidad en todas las especies y palabras. Esta historia del pueblo K'iche' revela no solo la genealogía y los derechos de la tierra, sino también, la importancia de vivir en paz, de allí la traducción de su

significado “Libro de la Comunidad”.

En Colombia existe una gran diversidad mítica situada en distintas regiones de su vasta geografía, son patrimonio indígena y mestizo, dado que gran parte de su riqueza cultural aún subsiste en el imaginario popular. Se encuentran mitos referidos al origen cosmogónico y fundacional como la Madre Monte (1993, p. 149, 181) o El origen mítico del lago de Tota (1993, pp. 195-205), en donde aparece la deidad Chibcha, Bachué y otros, que encierran enseñanzas morales como La pata sola (1993, p. 174). Sin embargo, su reconocimiento y valoración comienzan desde finales del siglo XIX, y en estos últimos siglos. Gracias a los estudios etnoliterarios, se convierten en un preciado tesoro para investigar y educar, inicialmente se comienza reconociendo grandes mitos como el Yurupary (1890), cuyo héroe mítico hace parte del Amazonas, por lo tanto, las enseñanzas son transfronterizas, ya que la Amazonía cubre territorios de varios países como Colombia, Perú y Brasil. Sobre este mito del Vaupés se sabe desde el siglo XVII, pero, solo hasta el siglo XIX, se logra una traducción de la lengua Tukano al italiano, gracias al testimonio dado por el indígena José Roberto, al explorador italiano Stradelli. En el siglo XX, el instituto Caro y Cuervo, ha liderado investigaciones y publicaciones sobre estos temas como el libro de Mauricio Obregón, *Mitos, leyendas e historia* (2001); existen trabajos anteriores publicados en España como el de Mercedes Suárez, *La América real y la América mágica a través de su literatura* (1996). Es de resaltar que a mediados del siglo XX, gracias a Jorge Gaitán Duran y Hernando Valencia Goekel se publica la *Revista Mito* (1955-1962), desde donde se comienza a reconocer la producción de textos literarios indígenas y las lenguas nativas, abriendo debates con la literatura moderna y posmoderna .

Lograr contar su realidad y sus visiones, se ha convertido para muchos pueblos ancestrales en un sinónimo de resistencia frente a los colonialismos antiguos y nuevos; también es una forma de promover sus

valores ecológicos y su singular perspectiva de género. Contar es una necesidad de comunicar, es una forma de escritura que no se reduce a lo alfabético, porque tal como lo sostiene Derrida (2008), la escritura es también corporalidad que integra la multiplicidad, se cuenta con las palabras, con los gestos, con los ritos, con los sueños.

Leer la naturaleza: una inmensa posibilidad de vida y valor

Para promover valores ecológicos esta investigación parte de la reflexión ético- filosófica abierta por Aristóteles en *Ética Nicómaco* (2003), para quien la virtud como es una de las más elevadas cualidades asociadas al bien, y cobra relevancia en su práctica, que involucra la actuación, el “ethos” humano. De igual manera, para orientar la importancia del valor en la educación referida al medio ambiente, Adela Cortina es una de las pensadoras que contribuyen sustancialmente, principalmente desde sus libros *Educación en valores y responsabilidad cívica* (2013) y *Ética mínima (1986/2000)*; en el primer texto aporta explicando lo que es una vida de calidad, la relación de la ética y la sociedad entre mínimos de justicia y máximos de felicidad, desde donde enfatiza en la necesidad de la revitalización de una filosofía práctica porque, “Los seres humanos son constitutivamente libres y desde esta su radical libertad han ido creando mundo morales, políticos, jurídicos, económicos y religiosos, que en ocasiones les permiten vivir en buenas condiciones de humanidad y en otras presentan serios problemas” (Cortina, 2013, p. 41). La filósofa española, además, indaga sobre lo que se entiende por moral, derechos y responsabilidades para cerrar con la tesis de que todo lo humano no puede resultarnos ajeno. En *Ética Mínima* (2000) asume la ética como filosofía moral, ilustra el panorama de la ética a nivel contemporáneo, cuestiona la domesticidad, el dogmatismo ilustrado y los métodos inadecuados para su práctica; revela la importancia de la autonomía, la legitimidad, el obrar humano no desvinculado de la existencia de Dios.

A nivel ético otros autores como Fernando Savater contribuirán a plantear problemas y su posible solución en otros contextos contemporáneos, desde sus obras *Ética para Amador* (2008) y *Ética de urgencia* (2012), en esta última, tiene en cuenta la realidad de internet, la intimidad, la felicidad; también es de interés el texto de Beatriz Sánchez (2009) *Ética ecológica y pensamiento amerindio desde la interculturalidad*. Otros textos que aportan son *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica* (1977) de Enrique Dussel, quien examina algunos niveles concretos de la ética, las relaciones varón-mujer, la erótica simbólica y la pedagogía simbólica, trascendiendo la visión binaria eurocéntrica. Mircea Eliade por su parte, brinda en varias de sus obras como *Mito y realidad* (1999) una explicación del concepto y una panorámica amplia de las manifestaciones míticas y sus arquetipos universales.

En el siglo XX autores como Deleuze y Guattari con su categoría “Rizoma” (2002), desestructuran la concepción territorial, y proponen una lectura nómada con implicación política; entienden el mundo como un todo múltiple, en él existen mesetas, constantes cambios, la tierra es un por venir, una infinitud, no es algo estático sino algo en movimiento. Los territorios se sostienen gracias a ideas, lógicas propias y formas simbólicas que configuran la diferencia. Este pensamiento comprende la pluralidad del habitar en el planeta, pues los seres humanos van generando lazos más allá de las fronteras terrestres. La categoría rizoma rompe con el modelo lineal y estructural y produce fluctuaciones culturales básicas para el desarrollo de la cultura, entre más orgánico el acto, más primario el símbolo, “por ejemplo, las distopías, como nuevas visiones o figuraciones acerca de las crisis de la naturaleza que nos acechan. Se espera que los lectores reciban con gratitud y respeto la sabiduría ancestral y que fomenten el cuidado, la protección y defensa de la naturaleza, esta invitación hace parte de la misión de Ser Guardianes de la Madre Tierra–El Planeta Azul (Segovia,

2022). Narrar por medio de símbolos de la palabra oral o escrita, nace naturalmente como una manera de construir sentido, de crear identidad y pertenencia, comunidad y territorio. Los *Territorios Narrados* son una iniciativa para valorar, recuperar y divulgar los relatos, conocimientos y saberes de las comunidades étnicas, así como su riqueza lingüística, invaluable fuente de conocimiento y aprendizaje para las niñas, adolescentes y jóvenes del país (Segovia, 2022).

Es urgente recuperar la voz de *Tsëbatsana Mamá*, Madre Tierra, madre responsable, por brindarme su seno y alimentar mi vida; resaltan estas palabras en una de las dedicatorias encontradas en “Danzantes al viento” (Juagibioy, 2010), aquí encontramos poesía a su madre, hija, naturaleza y mundo cósmico de su etnia. Su relación con la tierra como cosmovisión materna es explícita para la construcción de los mundos simbólicos: materna naturaleza; así mismo, en las voces de autoridades y líderes de los pueblos, aparecen escritoras, escritores, oralitros y poetas que es preciso visibilizar.

La aparición del texto mítico-sagrado del pueblo Quiché, el *Popol Vuh* tuvo una gran acogida en América y Europa, su versión en castellano proviene de la edición francesa de Brasseur; hay más versiones y traducciones que confirman la atención que este texto ha generado y que trata sobre la creación y el origen de los humanos, sobre la ética y una singular geometría crotálica que ha sido estudiada por autores como José Díaz Bolio, quien en *La serpiente emplumada* (1952) revela la simbología de la forma cuadrada y su relación con la tierra. Del mismo modo, contribuyen para el análisis de *Popol Vuh*, los estudios de Naranjo (2004), quien desde la eco-crítica anticipa: “la eco-narración melodramática del enfrentamiento de la diosa Tierra con la criatura humana y hace un reconocimiento del parentesco genético entre el hombre y el simio, intuido, presentido, poetizado, hecho sustancia mítica, siglos antes de Darwin y de su teoría sobre el origen de las especies”. (p.96) Entre otros autores que nutren el aparato crítico están:

Carlos Pacheco en *Comarca Oral* (2016), quien estudia la oralitura que caracteriza a América Latina desde sus ficcionalizaciones, él propicia un dialogismo con expertos del tema como Ángel Rama, Arguedas, Rufo o Guimaráes Rosa; destaca el papel de la memoria para la construcción de subjetividades y comarcas orales; y, el artículo de Vargas Pardo, “*Literaturas indígenas, etnotexto y oralituras: un corpus en constante redefinición*”(2020).

En lo que respecta al mito colombiano, se acude a un experto, a Hugo Niño quien desde su artículo “Poética indígena, diáspora y retorno” (1998), tiene en cuenta la exclusión y subalternización, el mestizaje y lo transcultural, también permite una primera aproximación a la cosmovisión de los pueblos ancestrales; igualmente, en su capítulo “El etnotexto las voces del asombro: cinco siglos de búsqueda y evitación” (2008), reconoce los antecedentes míticos de la Colombia aborígen, diferenciando la pluralidad geográfica y cultural de los pueblos. Y una referencia fundamental para el análisis de los mitos colombianos desde la simbólica materna es Rocha Vivas (2010 y 2017), quien además de seleccionar y compilar mitos de todo el territorio colombiano, articula estudios introductorios y contextualizados de cada mito.

Para el análisis de la concepción de la simbólica materna con base en tradiciones ancestrales, este estudio cuenta con aportes novedosos para leer la simbólica materna. Así encontramos *Cantos de mujeres en el Amazonas* (2005) de Luz María Lepe Lira, su estudio visibiliza el origen mítico y su relación con lo femenino, con la palabra como fuente de nutrición espiritual y el alimento como fuente de nutrición corporal. El lenguaje se ritualiza desde una lógica de la comprensión y la aprehensión, así la autora reconoce a la abuela, a la mujer creadora y las relaciona con la voz de los dioses y el poder de la vida. Este texto aporta para la construcción de la memoria desde una hermenéutica mítica latinoamericana en clave femenina. En la misma sintonía está *El amor*

es el signo. Educar como educan las madres (2012) de María-Milagros Rivera Garretas; la pensadora cuestiona la sexuación humana y propone reconocer a la madre como maestra, a la madre en el aula, en la libertad, en las palabras, en el ser, en la cotidianidad. También propone aprender lo simbólico de otra manera, porque existe una política de lo simbólico patriarcal, frente a ella se producen la rebelión de los cuerpos; reconoce la necesidad de transformar el orden simbólico del mundo, para ello es necesario comenzar a amar a la madre y a la lengua materna. De la misma autora está el artículo que promueve la valoración femenina: “vivir el cuerpo como un don” (2009).

El Dios de las mujeres (2006) de Luisa Muraro, ayuda a interpretar el problema, comienza desjerarquizando la masculinidad de lo divino, habla la Diosa madre, propone un misticismo en lengua materna que incluye pensamientos y escrituras plurales, una relación con el-lo otro, más libre y afectiva. La filósofa reconoce en el amor la gran inteligencia transformadora que implica pérdida de dominio a favor de la contingencia.

Para lo que implica la intervención pedagógica, crear ecoliteraturas en jóvenes adolescentes, además de los textos de Adela Cortina, la fundamentación teórica integra aportes del libro de Dorotinski y Rían Lozano, *Culturas visuales desde América Latina* (2022) que contribuyen a pensar América Latina desde problemas socioculturales, teniendo en cuenta distintas perspectivas, estudios y metodologías visuales que presentan una gran pluralidad, donde la diferencia aporta al llamado giro decolonial. Igualmente, *Contra-pedagogías de la crueldad* (2021) de Rita Segato, sugiere nombrar actos y prácticas para enseñar lo vivo y la vitalidad del mundo. Porque la vida posee un carácter intempestivo e imprevisible y es necesario trascender la mirada mercantilista, y apostar por formas que dignifiquen al ser femenino como sujeto y no como objeto.

Mitopoiesis y simbolismo femenino

La experiencia de innovación de procedimientos pedagógicos y didácticos, realizada en 2023-1 desde un programa de sensibilización a través de 7 talleres desde la metodología de acción participativa, en 17 estudiantes de grado 11 del colegio Nuestra señora de la Sabiduría de Bogotá, arrojó datos significativos; previamente se había dado cumplimiento a todos los requerimientos del Comité de Bioética de la Universidad, y a la firma de los consentimientos informados de parte de los padres o acudientes de los menores. Los temas tratados fueron: 1) Cosmogonía y cosmología; 2) Oralitura: Popol Vuh y simbólicas maternas; 3) Mitopoiesis materna desde la tradición mítica colombiana; 5) Redes de afecto y proyección; 6) Salida de campo al Museo Arqueológico Nacional; 7) Despertando conciencia del pensamiento de la naturaleza en femenino. Se organizaron cuatro grupos focales que se distinguieron con nombres que los mismos estudiantes eligieron, en cada uno de ellos se crearon bitácoras de trabajo en donde se expresaban inquietudes, conclusiones, ejercicios de escritura; a nivel grupal fue rotando una Bitácora de viaje, que tuvo la intervención de todos los grupos. Dada la dimensión de los hallazgos, en esta oportunidad se enfatiza en los resultados relacionados con la tradición mítica colombiana.

En las primeras sesiones además de la presentación de los estudiantes y cada uno de los investigadores, y de todo el cronograma de actividades a tratar, en donde se explicó el objetivo general “Promover valores ecológicos desde la simbólica materna con base en las tradiciones míticas ancestrales de América Latina” y el específico “Fomentar ecoliteraturas para la reconstrucción de la simbólica materna en estudiantes de grado 11 del Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría de Bogotá”, los jóvenes fueron sensibilizados a través de preguntas,

lecturas, videos y ejercicios artísticos y escriturales para recordar la importancia del mito latinoamericano, y en él destacar el papel esencial de la mujer, por ejemplo a través del debate del mito popular conocido como “La Madre Monte” (1993), atribuido a la tradición de la región andina y los Llanos Orientales de Colombia; el texto alude a la importancia de cuidar a la tierra y a sus recursos hídricos.

El término mitopoiesis hace alusión al proceso de creación literaria que reúne mitos, poesía, narraciones, leyendas, regiones, lenguas, dialectos, personajes, sucesos y arquetipos que crean una mitología propia. La palabra se relaciona con la literatura fantástica y fue popularizada por el escritor inglés John Tolkien (1892-1973) en su famoso poema *Mythopoeia*, desde donde reivindica el valor de los mitos. Las preguntas que abrieron el debate con los jóvenes fueron: ¿Qué conocemos de la tradición literaria ancestral de los pueblos originarios de Colombia? ¿Qué sabemos de la representación de lo femenino en nuestras culturas? ¿Las mujeres indígenas también padecen violencia de género?

Se hizo un recorrido cartográfico para identificar los pueblos ancestrales y sus respectivas zonas geográficas, se distinguieron más de veinte comunidades vivas como los Wayú, Kogui, Arhuaco, Zenú, Puinave, Embera, Pastos, Quillasingas, Guambianos, Tikuna, Bari, U´wa, Pijaos, Makuna, Cofanes, etc. A nivel simbólico se analizó la vasija de barro, objeto sagrado en distintas culturas y cuyo significado es diverso, pues alude no solo al vientre materno sino a la inmensidad del espacio, a la casa común que es la tierra, al objeto donde se cuecen los alimentos, etc. Para Rich (2019) la vasija tiene que ver con la fuerza creadora primordial, posee una connotación sagrada remota e incluso mágica. Rich citando a Neumann en *The Great Mother* (135-137) expresa: “En esta manifestación básica, los rasgos esenciales del carácter femenino que se transforma están ligados a la vasija como símbolo de transformación” (p. 151) Y es que la primacía de la madre se

integra a distintas ceremonias que guardan un carácter ritual y religioso. La vasija es la vida que se representa de muchas formas, es la nutrición y la muerte, así se difunde en canciones como la danza popular de origen quechua “*Vasija de barro*” (1950) de Gonzálo Benitez et. alt., en cuya letra se dice: “*Yo quiero que a mí me entierren en una vasija de barro (...)*”. El relevante símbolo de la vasija se pudo comprobar en las cerámicas andinas precolombinas existentes en el Museo Arqueológico Nacional de Colombia.

La importancia de recuperar nuestras simbólicas maternas se relacionó con el pensamiento feminista decolonial, en el debate se habló del Abya Yala, nombre con el que se propuso para rebautizar nuestro continente, a partir del quinto centenario (1992) del supuesto descubrimiento de América. Significa “*Tierra en plena madurez*” y difiere de cómo Occidente colonialmente denominó a nuestros territorios: “*Nuevo mundo*”, con la presunción de que no había nada, o que lo que existía era poco, primitivo, salvaje....

Entre los textos que se leyeron y presentaron de forma bilibüe está el poema “*Ierü*” (Mujer) del escritor Guajiro de origen Wayúu, Miguiel Ángel López; de esta misma comunidad se analizaron los mitos: “*Jieyuu-Wuchiirua*” (“Mujeres-Aves”), que causó gran interés en los jóvenes, pues el mito alude al origen de distintas clases de aves como a las mujeres-alcaravanes, mujer-ave azulejo, mujer-tórtola, mujer-lechuza, mujer-colibrí, mujer-turpial, mujer-cardenal.

Se entiende por símbolo “una parte del mundo humano del sentido” (Cassirer, 1968, p.59) Para Durand (1968), este tiene que ver con la dimensión del imaginario, el problema es que se utiliza indiscriminadamente signo, símbolo, alegoría, “el símbolo se designa como perteneciente a la categoría de signo. Pero la mayor parte de los signos son solo subterfugios destinados a economizar, que remiten a un significado que puede estar presente o ser verificado” (*Imaginación*

simbólica, p. 10) Por su parte la imaginación simbólica se da cuando “el significado es imposible de presentar y el signo solo puede referirse a un sentido, y no a una cosa sensible.” (Durand, pp. 12-13) Se infiere entonces que hay mitos que refieren a lo que está más allá de la experiencia humana, y es bajo esta interpretación como el símbolo genera polisemia y en algunos casos atrae lo correspondiente al orden de lo no humano, lo divino. De allí que, los símbolos encontrados en los mitos manifiesten el encuentro o llamado de lo sobrenatural desde la naturaleza visible e invisible. Dentro del espectro fenomenológico del símbolo, los mitos seleccionados manifestaron el origen de las aves, las fuentes hídricas, el origen del astro sagrado lunar y las plantas, demostrando que la naturaleza encierra una particular sabiduría de la creación en clave femenina.

Tabla 1. Mitopoiesis colombiana, símbolos femeninos y su relación con la naturaleza

| Mitos/Mitopoiesis | Tradición/Zona geográfica | Símbolo recurrente femenino | Relación con la naturaleza | Mensaje |
|--|---------------------------|-----------------------------|--|--|
| Poema: “Ierü” (Mujer) | Wayúu (Guajira) | Mujer-Vida | La vida está en las mujeres, en la realidad. “La vida está aquí, plena, entre mujeres...” (Miguel Ángel López, 2002) | Mujer dadora de vida humana, natural y onírica. |
| Mito: “Jieyuu-Wuchiirua” (“Mujeres- Aves”) Mitos | Wayúu (Guajira) | Mujer-Ave | mujeres-alcaravanes, mujer-ave azulejo, mujer- tórtola, mujer-lechuza, mujer-colibrí, mujer-turpial, mujer-cardenal. “Tejiendo con todos los colores del tiempo” (Miguel Ángel López, 2002) | Valoración de la sabiduría femenina, de la madre, la libertad, lo infinito y la belleza. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Mito: Historia de Sol y Luna | Embera Katío (Pacífico-Choco) | Mujer-Luna | La mujer se representa en el astro que está en el cielo; aparece como la esposa celosa y enamorada del sol. "Cuando al fin la Luna aparece con su cara brillante, el Sol se enamora de ella y se casa" (Vélez, 1990 [1982]) | La Luna se asemeja a la mujer en la belleza, el misterio, sus celos y capacidad de seducción. |
| Tradición oral: Los cuenta gotas de agua el aguador de las mamis | Pastos (Sur Andino) | Mujer-Mamis (gotas de agua y plantas mensajeras de la naturaleza) | Plantas femeninas protectoras de la tierra, el agua y la vida silvestre (Helechos, palmas, bejucos, musgo, enredaderas, paja...) "son aquellas plantas que brindan su vida a la naturaleza" (Claudio Mueses, 2002) | El pensamiento y la ofrenda de las plantas del bosque para cuidar la vida el agua. |
| Mito: Madre Agua | Literatura Kogui (Sierra Nevada de Santa Marta) | Mujer-Madre agua (del río y laguna; Hijas-Madres de las quebradas...) | La mujer vive en el fondo del agua (ríos, lagunas, quebradas, nieve, cultivos) es fuente de vida al cuidado de una reptil- madre que simboliza la tierra y el tiempo. "La que guarda las lagunas no es una india sino una culebra, una culebra de agua" (Nukaki Suka, 1947) | El agua es la fuente femenina de vida y fertilidad que se manifiesta de diversas maneras y se transforma y relaciona con la tierra. |

Fuente: esta investigación, 2023, Bogotá.

El grupo focal denominado "El Olimpo" expresa en su bitácora, aludiendo al mito "Madre Agua" de la tradición Kogui: "El texto se relaciona con la madre agua, la fertilidad, ya que está a través de todos los cerros y va dejando sus hijas, generando vida en cada lugar por el que pasa." El grupo "Los Sueños Cósmicos", hace referencia al símbolo femenino de "las mamis" que, en la tradición de Los Pastos, ayudan a

la vida y hacen que crezcan los seres, pues representan la variedad de plantas.

El texto nos habla sobre las mamis de la naturaleza y las gotas de agua que se almacenan en las plantas, la diversidad de ellas y la importancia de los aguadores, es decir, las personas que regamos las plantas, lo cual ayuda a prevalecer lo valioso de las plantas y el agua, ya que ellas cuentan la historia de la madre naturaleza.

Los estudiantes que integran el grupo “Los Star Cósicos”, al leer el mito que alude a la “Mujer-Ave” de la tradición Wayuú, y a sus distintas manifestaciones, resaltan las características de la naturaleza femenina como el esplendor y esencia, también reconstruyen la siguiente eco-poética:

Tú mujer ave

Que recorres la nada con libertad como un alcaraván y que llenas los caminos con luz y color como el azulejo

*eres la guía que forja los caminos con sabiduría como la mujer tórtola
eres tan hermosa como un colibrí, que en su naturaleza resplandece tanto,*

*que los demás quieren quitarle su brillo enjaulándola, pero esa luz
nunca se va a apagar.*

La experiencia de la lectura del mito de la tradición Embera Katio sobre la Luna como esposa del Sol, hizo que el grupo “Víboras Místicas” relacionara los cambios lunares con la agricultura y los ciclos femeninos; en el debate dado reconocieron que el astro lunar les resulta más interesante que el sol, precisamente porque está en constante transformación.

Todos los estudiantes mostraron interés y fascinación por las lecturas, comprendieron que hay mucho que explorar en nuestras tradiciones,

principalmente mensajes valorativos hacia nuestro planeta y hacia las mujeres, que resultan necesario en un mundo donde crece la violencia ecológica y la violencia basada en género.

Redes de afecto y protección

Con estas palabras abrimos una de las jornadas de capacitación en los estudiantes del Colegio. Se trataron varios temas como la importancia de las especies, los tejidos y los artefactos, sobre la cual dan cuenta algunos mitos precolombinos. Recordamos que los humanos podemos tejer no solo tejidos sino palabras, ideas, mingas; se observó como existen mingas de mujeres, es decir reuniones comunitarias para compartir saberes y acordar acciones para lograr metas, siembras que beneficien a su contexto.

Así mismo se resaltó como en los últimos años se han ido creando comunidades de mujeres para defender a la naturaleza, se puso como ejemplo al movimiento Chipko que defiende a los árboles y a la activista y pensadora ecofeminista Vanda Shiva, que defiende los derechos de la madre tierra (2019).

Igualmente, a través de imágenes de mujeres indígenas de la comunidad Guambiana o Misak, y de símbolos de los pueblos andinos como la imagen colorida de *Wiphala*, que distingue a los pueblos originarios de América Latina, que representa a la madre tierra, a las plantas, a todos los seres humanos y no humanos, se continuó con la reflexión sobre la necesidad de crear mingas de pensamiento para: lograr una agricultura respetuosa; para reconocer que todos somos “familia” porque tenemos como casa común al planeta tierra; para valorar la sabiduría ancestral; para reconocer la importancia de la nutrición física, mental y espiritual; para trabajar desde la cooperación por el bienestar de la comunidad; para ayudar al otro, para la construcción de su casa, para la realización de una boda, de una fiesta; para reconocer el papel esencial de la mujer en la casa y en la sociedad.

En esta jornada disfrutamos de un video sobre la cultura amazónica Uitoto que hacía referencia a la construcción de la “Maloca”, la casa, con elementos naturales y como cada parte de ella guarda una simbología con la madre naturaleza, destacando una visión originaria llena de armonía, libertad y cooperativismo, muy distinta a la visión capitalista acumulativa, egoísta y competitiva que se vive en las ciudades.

La profesora cooperante y la docente investigadora de la Universidad, compartieron testimonios sobre la experiencia espiritual con la bebida del Jagé o Ayahusca, conectando con la etnomedicina, lo que llevó a resaltar el poder de las plantas curativas, la conexión con el mundo interno, la limpieza corporal, la ritualización y sacralización del tiempo, la necesidad del cuidado para alimentar y sanar el cuerpo y el alma. Se recuerdan algunas visiones del Jagé en donde la presencia de las flores y el color es muy llamativa, de allí que sea relevante el papel de las plantas que en las culturas ancestrales traen muchos mensajes y son prioritarias para la salud; la sabiduría de la flor y el canto está en la cultura de varios pueblos como los *Araracuara* (pueblo, casa, nido de las guacamayas) en la Amazonía colombiana:

El sabedor conoce las palabras, los nombres en “idioma”, los cantos de origen donde fué nombrada por primera vez el “alma” o el espíritu que da origen y sentido a la planta, narra las historias en donde son protagonistas la hoja, el tallo, las sombras, los espíritus, el tronco, las raíces o las flores y también los frutos. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2009, p. 73)

Aquellas historias de los seres de la naturaleza, reclaman ser contadas, por qué la historia es solo la hace el hombre. ¿Qué pasaría si intentáramos comprender la historia de una flor, de un ave, de una araña? Cada ser tiene historias por descubrir. El simbolismo de la flor y el canto y su gran significado, por ejemplo, está presente en distintas tradiciones ancestrales de América Latina, en México, uno de sus más

emblemáticos poetas oralitres indígenas náhuatl del siglo XV, Nezahulcóyotl, aquí tenemos uno de sus textos poéticos traducidos:

Lo comprende mi corazón *Por fin comprende mi corazón: escucho un canto,*

contemplo una flor... Ojalá no se marchiten

(Cultura genial, 2008)

Desde esta verdad ancestral se emprende con los estudiantes una reflexión hacia un caminar distinto, hacia una intuición ecológica que conduce a lo fundamental de la existencia. Desde el reconocimiento de la flor y sus armonías, emprendimos la exploración hacia mitos sobre los alimentos y los artefactos que se relacionan con lo femenino.

Tabla 2. Mitopoesis ecofeministas

| Mitos/Mitopoesis | Tradición/Zona geográfica | Símbolo recurrente | Relación con la naturaleza | Mensaje |
|----------------------------|---|--------------------|--|---|
| Mito: El origen de la papa | Literatura Nasa o Paez (zona andina, Cauca) | Mujer-papa | Las variedades de papa, explicación de la papa roja “Dicen que en aquellos tiempos la papa era gente era mujer” (Plaza, 1994) | Reconocer el ciclo menstrual femenino |
| Poema: La chagra, Juzie | Okaina-Uitoto (Amazonas) | Mujer-chagra | La chagra es la tierra en donde se cultivan alimento y afectos que recuerdan a la abuela. “En la chagra la abuela enseña sus saberes” (Anastasia Candre, 2017) | La abundancia de la tierra, las semillas, las frutas y los afectos de la abuela |

| | | | | |
|--|---|-------------------|--|---|
| Mito: Del pueblo Sikuan cantos y ceremonias para la vida | Sikuani (Llanos Orinoco, Guaviare, Meta, Arauca) | Mujer-parto | Madre mujer, madre tierra, bebé bajo el cuidado de la madre mujer y la madre tierra. "Cuenta un mito sikuani que hace mucho tiempo una mujer estaba para dar a luz y no sabía cómo hacerlo". (Literatura) | Dar a luz, cuidar al bebé con cantos, reconocer que la vida nace y muere en la tierra |
| Mito: Mama Málkua | Kogui (Sierra Nevada de Santa Marta) | Mujer-tejido-casa | Plantas para tejer el techo de la casa, Arañas para tejer. "Este mito cuenta el origen de los tejidos" <small>(Literatura Kogui)</small> | Telar y tejido, redes para proteger |

Fuente: esta investigación, 2023, Bogotá.

El mito de la mujer papa, permitió reconocer la variedad de ellas, alimento originario de América; y la papa roja trajo al aula la reflexión de los ciclos menstruales femeninos, los cuales están conectados con los ciclos de la vida que también se perciben en las especies, en este caso, alimentarias. En esta misma línea, gracias al poema de Anastacia Candre (2017), los estudiantes recordaron la sabiduría de las abuelas y reconocieron que gran parte del territorio colombiano es rural; como agro- descendientes, algunos descubrieron la palabra "chagra" que simboliza abundancia, parcela de tierra en donde se siembran no solo semillas y frutas, sino afecto materno. En esta interacción ecofeminista, todos los estudiantes vieron un video corto, "*Jalekuma-Rescatando los cantos ancestrales de los Sikuaní*" (Mincultura, 2022), en donde gracias a la tradición oral se dan cuenta de la protección dada al recién nacido o como se despide al muerto. Esto les permitió reconocer el carácter ritual ancestral, y, cómo las danzas musicales, las maracas o el uso de máscaras, dependiendo del acontecimiento de nacimiento o de muerte, sirven para dar la bienvenida o despedir. El mensaje del video se vio reforzado con la lectura del mito de esta comunidad colombiana

“cantos y ceremonias para la vida” (2014), y, permitió la reflexión sobre la lengua materna y la importancia del canto para tranquilizar; el arrullo para los bebés es una forma de hospitalidad y protección.

En la lectura del mito de tradición Kogui, Mama Málkua, que trata sobre el origen de los tejidos, los jóvenes conocen la historia del tejido que sirve para hacer mochilas, mantas y también techos, ya que el hilo sirve para unir y hacer red, similar a la araña; hacer techo para vivir, según esta comunidad, es un encargo de la madre para tener una casa que proteja más. Sobre este tema el grupo “*Víboras místicas*”, investigó y compartió en el cuaderno colectivo Bitácora de viaje, el mito griego de “Aracne” la tejedora que habitaba en el cielo, pero su vanidad era muy grande por lo que la diosa Atenea hizo que bajara del cielo a la tierra.... Los “*Star Cósmicos*”, por su parte, interpretan así el mensaje del mito de la tradición Kogui: “(...) *los tejidos forman algo en lo cual se puede vivir, y cada una de sus partes da un funcionamiento en él.*” En general las econarrativas creadas por los estudiantes de grado 11, coinciden en valorar a la naturaleza, a la mujer, y al mito como fuentes para conocer el origen de todo.

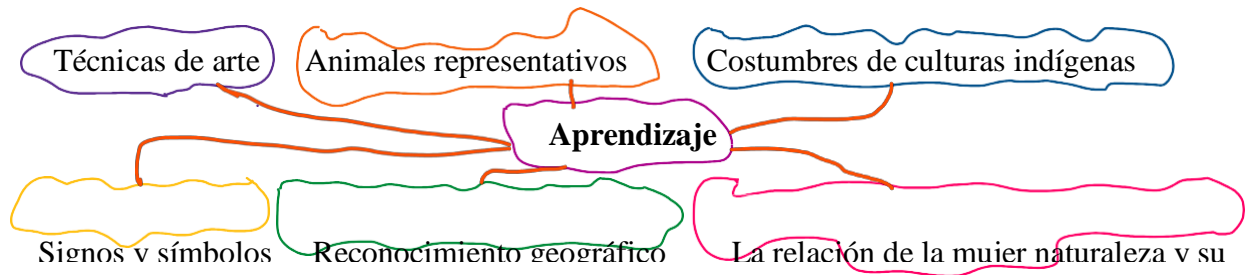
Viajando por la Colombia indígena: arte, literatura, historia

En la salida al Museo Arqueológico, los jóvenes pudieron ver de cerca la representación simbólica de varios de los mitos leídos y trabajados en la clase; además, pudieron identificar la riqueza de los pueblos aborígenes colombianos y reconocieron la relación existente entre la naturaleza y lo femenino. La primera actividad consistió en realizar motivación y sensibilización a través de un video sobre el mito “*Liwa*” de la tradición Wayuú; el mito cuenta la transformación de niña a mujer y es explicado por el personal del Museo; en él aparecen revelaciones dadas a través del sueño, símbolos como la luna y la araña para significar el tiempo lunar femenino, el hilo y los colores; cuando la niña tiene su primera regla, se realiza un ritual de aislamiento y luego de

danza para comunicar que ella ya puede albergar la vida en su vientre. Se analiza el principio dual complementario de lo masculino y lo femenino. Después se procede a una visita guiada y luego cada grupo focal recorre nuevamente el museo para reconocer en las piezas existentes de orfebrería, cerámica, objetos cotidianos y musicales, las principales costumbres y simbología materna, por zonas geográficas y comunidades indígenas; para facilitar su exploración se entregaron siluetas de los 33 departamentos de Colombia. Por la extensión del Museo, no estaban exhibidas todas las piezas existentes, pues las piezas son rotatorias. En la muestra disponible había zonas que estaban más representadas como la zona andina, había más obras de los departamentos de Nariño, Cauca, Huila y Boyacá.

Los jóvenes tomaron varias fotos, intervinieron los mapas con dibujos, frases y datos de lo que iban encontrando, también grabaron podcast para no olvidar esta experiencia y para compartir sus hallazgos. Todos destacan la relación entre la naturaleza, las costumbres, las técnicas para realizar las esculturas y las mujeres.

En su investigación cartográfica fue posible que viajaran imaginariamente en el tiempo y en la geografía, encontraron muchas semejanzas simbólicas en los departamentos de Cauca y Nariño, principalmente las vasijas (para cocinar, morir, decorar), la espiral, la casa, figuras antropomorfas, textiles, la representación de chamanes y chamanas, instrumentos musicales como la ocarina, este último produjo especial interés. Los estudiantes resaltaron en el siguiente esquema lo aprendido en la visita al Museo Arqueológico:



Fuente: esta investigación, Bogotá, 2023.

Del mismo modo, dejaron testimonios el cuaderno colectivo *Bitácora del tiempo* de lo que más les gustó de esta experiencia: “es la manera de expresarnos con los poemas y sus distintos colores que encontramos, también la redacción al realizar los diferentes talleres”; “sobre los diferentes mitos y la representación de lo femenino y su importancia relacionada con la creación, protección y maternidad”; “Nuestra experiencia personal fue muy creativa ya que nos pudimos saber expresar y representar en la bitácora, las clases fueron organizadas y didácticas. También aprendimos sobre la madre naturaleza y su creación”.

CONCLUSIONES

Despertando conciencia del pensamiento de la naturaleza en femenino

En la jornada de cierre de este programa de innovación desde la lectura de textos míticos y el reconocimiento de la simbólicas maternas y su relación con la naturaleza, cada grupo focal disfruto de las bitácoras de sus compañeros, las cuales fueron rotando, para luego compartir los saberes como si se tratase de una minga de pensamientos, palabras y sentires a manera de foro. Desde las primeras sesiones una conclusión relevante es que es necesario que el los colegios y en todos los escenarios educativos se lean más y mejor nuestras diversas

ecoliteraturas ancestrales, porque existe una riqueza que estamos olvidando y puede contribuir a generar mayor conciencia para la valoración de la mujer y de la naturaleza. Cada lectura condujo a valorar el papel de todo lo femenino, desde lo más pequeño hasta lo más grande, reconociendo a la tierra como una gran madre, sujeto de derechos, tal como lo ha defendido la activista Vandana Shiva (2019) y pensadoras como Haraway (2017), quien, de alguna manera, coinciden con la sabiduría ancestral latinoamericana, pues tenemos como casa común a la tierra y en ella, todos somos una familia, familia humana, animal, vegetal, mineral. En este sentido, las ecoliteraturas contribuyen a mejorar la visión del planeta y de todos los seres, a respetar la vida y a no escatimar esfuerzos para comprender la importancia de una flor, de una gota, de una semilla, de una papa, de una abeja, de una niña, de una abuela, de una madre.... Es un imperativo que las nuevas pedagogías y didácticas educativas promuevan innovación, lecturas críticas y creativas con enfoque diferencial, los textos míticos de las tradiciones aborígenes ancestrales, contribuyen a la preservación de naturaleza, y a la valoración del género femenino. La lectura de nuestras particulares mitopoesis ayudarán a la prevención de las violencias de género y violencias climáticas, como lo ha demostrado esta investigación, la naturaleza aparece en las literaturas indígenas como algo relevante e incluso sagrado. Los mitos abordados dejan mensajes y enseñanzas ecofeministas y a la vez, promueven un cambio de paradigma, para favorecer la reconstrucción de la identidad latinoamericana.

Este estudio desea abrir caminos para seguir investigando e integrando nuestras tradiciones orales, para reconocer desde las semióticas situadas, la simbólica de la creación, en donde lo femenino es un principio primordial que está presente en todas las manifestaciones de la vida. La cosmovisión ancestral precolombina, posee una simbología que se conecta con la naturaleza y el cosmos,

con lo cotidiano y onírico, con lo real y ficcional. Los objetos, por ejemplo, aparecen en ella como portadores del espíritu femenino o masculino; esto sugiere una visión diferente de las culturas occidentales heredadas, visión que se ha dejado de lado, y ya es hora de abordarla, de mirar hacia adentro para despertar, para valorar otras formas de relación, porque en nuestros pueblos originarios afortunadamente no acumulan bienes materiales sino saberes, lecciones para vivir en armonía; y tal como lo pensara Rodolfo Kusch (2000), nuestras culturas se distancian del tener para ser, allí radica una de sus grandes riquezas y diferencias.

Es tanta la simbólica mítica aún por descubrir y tanto lo que queda por investigar, que se convierte en todo un reto educativo, el recuperar nuestras ecoliteraturas, y desde ellas generar cambios significativos. Escuchar las historias de la tierra y sus seres, del agua, de los bosques, de las estrellas, de las aves, de las madres, no es absurdo, es una necesidad que se irá comprendiendo, esperemos que no muy tarde.

Al finalizar las sesiones todos manifestamos agradecimiento y alegría, la diáspora mítica seguirá viajando, así lo confirma uno de los mensajes plasmados en la bitácora del tiempo colectiva que dice: *“Gracias por enseñarnos sobre la maternidad, lo femenino y los diferentes mitos”*. Todos nos conmovimos leyendo y escuchando el canto de varias mujeres que es el mismo canto de la tierra, cantos que nos impulsan a continuar con este tipo de compromisos y nos recuerdan la *“Canción sin miedo”* (2021) producto de la Juntanza de mujeres indígenas colombianas que elevaron su voz en contra de la violencia, a favor de la justicia y el amor, a favor de sus diferencias que son sinónimo diversidad y riqueza; melodía que disfrutamos con los estudiantes del colegio. Producto de esta innovación cada estudiante recibió su respectiva certificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo. (1993) *Popol Vuh*. Traducción e introducción de Adrián Recinos. México: Fondo de Cultura Económica.

Aristóteles (2003) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Mesetas Ediciones.

Candre, A. (2017) “La chagra”, “Juzie” (Literatura Okaina-Uitoto, Amazonas) En: Rocha Vivas, M. (Compilador, 2017b) *Pütchi Biyá Uai. Puntos aparte*. Antología multilingüe, (wayuunaiki, camëntsá, quechua, uwa, uitoto minika y español), Volumen

Bogotá: Ministerio de Cyultura/Biblioteca clásica de cultura colombiana, p. 142- 143.

Comisión Económica para América latina y el Caribe, CEPAL (2018) La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. Cepal, Naciones Unidas. bit.ly/3DDXzfY

Baumgarten, A. (2012) De la belleza del pensar a la belleza del arte. Traducción de Jorge Montoya Véliz. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/2947/627960.pdf>

Cassirer, E. (1968) “III. De las reacciones animales a las respuestas humana”. (p. 9-43) En: *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica, 5ta edición, pp. 59.

Cortina, A. (2013) *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: Editorial El Buho.

Cortina, A. (1986) *Ética mínima*. Madrid: Técnos.

Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Rizoma en: Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Derrida (2008) *La gramatología*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Díaz Bolio, J. (1952) *La serpiente emplumada*. Eje de culturas. Mérida: Yucatán. Registro de cultura Yucateca.

Dorotinski Alperstein, D., y Rían Lozano, A. (2022) *Culturas visuales desde América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Durand, G. (1968) *La imaginación simbólica*. Traducción de Marta Rojzman. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2da edición.

Dussel, E. (1973) *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA_LATINA.Pdf

Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, E. (1977) *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica*. México: editorial Edicol.

Eliade, M. (1999) *Mito y realidad*. Editorial Kairós.

Eliade, M. (1973) *Myth, Dreams and Mysteries*. New York: Harper and Row.

Gudynas, E. y Evia, G. (1991) Marco conceptual de la Ecología Social, en *Praxis por la vida – Introducción a las metodologías de la Ecología Social*. Montevideo: CIPFE- CLAES-NORDAN.

Haraway, D. (2017). Pensamiento tentacular, Antropoceno, Capitaloceno, Chthuluceno. *Revista Errata*, No. 18.

Imaginario, A. (2008) 11 poemas de Nezahulcáyotl, el poeta. *Cultura genial*.

<https://www.culturagenial.com/es/poemas-nezahualcoyotl/>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2014) “Del pueblo Sikuani: cantos y ceremonias para la vida” En: *Los arroyos de Jáamo... y otros relatos para niños y niñas*. Edición multilingüe, Bogotá, p. 16.

Juagibioy, H. J. (2010) *Danzantes del viento*. Bogotá: Mincultura.

Kusch, R. (2000) *La seducción de la barbarie*. En R. Kusch, *obras completas. Tomo I* (pp. 17-134). Rosario: Ed. Ross.

Kusch, R. (2003) *América profunda*. En R. Kusch, *obras completas. Tomo II* (pp. 1- 254). Rosario: Ed. Ross.

Lepe Lira, LM. (2005) *Cantos de mujeres en el Amazonas*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Premio Andrés Bello de Memoria y pensamiento Iberoamericano, Modalidad: Memoria Oral.

López Hernández, M. A. (Sabedor, 2002) “Ierü” (Mujer); “Jieyuu-Wuchiirua” (“Mujeres-Aves”) (Literatura Wayuú) En Rocha Rivas, M. (2017a) *Pütchi Biyá Uai Precursores*. Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia, Volumen 1. Bogotá: Ministerio de Cultura/Biblioteca clásica de cultura colombiana; pp.148-149 y pp.154-156.

Ministerio de Cultura de Colombia (2009) *Palabras de Consejo, Malocas y Otras historias*. p. 73.

Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. (2002) *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá.

Mincultura, República de Colombia. (2022) “*Jalekuma-Rescatando los cantos ancestrales de los Sikuaní*”, subido a YouTube: 10 de abril de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=Exkfcg80sLE>

Ministerio de Cultura, República de Colombia, Dirección de Poblaciones. Subido a YouTube por César Enzo (12 de mayo de 2016) Canastos de vida. El símbolo de nuestro cuerpo. <https://www.youtube.com/watch?v=BtKG5JaFxA>

Ministerio del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2016) *Proyectos ambientales escolares PRAE en Colombia*. Bogotá.

Montoya, P. (2019, 7 de febrero) “Hidroituango es un fiasco descomunal” en *Revista Arcadia*, Bogotá.

Muses, C. (Sabedor, 2002) “Los cuenta gotas de agua el aguador de las mamis” (literatura de Los Pastos) En: *Mitos, leyendas y relatos de La Cocha*. San Juan de Pasto: Empresa Editora de Nariño “EDINAR”, p. 24.

Muraro, L. (2006) *El Dios de las mujeres*. Traducción de María Milagros Rivera Garretas. Madrid: horas y HORAS.

Naranjo, J.R (2004). *La ecología profunda y el Popol Vuh*. Madrid: UCM.

Niño, H. (1998) “Poética indígena, diáspora y retorno”. *Cuadernos de Literatura*, Vol. 4, números 7-8. Bogotá.

Niño H. (2008) “El etnotexto las voces del asombro: cinco siglos de búsqueda y evitación” en: *Antología del pensamiento social en Colombia*. Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas.

Obregón, M. (2001) *Mitos, leyendas e historia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Pacheco, C. (2016) *Comarca Oral*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Plaza (Sabedor, 1994) “T’anteywe’s’ka’ka” (“El origen de la papa”) (Literatura Nasa) En: Rocha Vivas, M. (2010c, Selección, introducción y notas) *Antes del Amanecer. Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*, parte 2. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. República de Colombia: Ministerio de Cultura, p. 232.

Rich, A. (2019) *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de sueños, licencia Creative Commons.

Rivera Garretas, M-M. (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial.

Rivera Garretas, M-M. (2009) “vivir el cuerpo como un don” En: *Duoda. Estudios de la diferencia sexual* 37. Barcelona: Universitat de Brcelona.

Ruperto Fermín, Carlos. (2017) “10 ecocidios en 2017 en Latinoamérica”, en: *Nodal, Noticias de América Latina y El Caribe*. Disponible en: <https://www.nodal.am/2017/12/los-10-ecocidios-del-2017-latinoamerica/>

Sánchez, B. (2009). *Ética ecológica y pensamiento amerindio desde la interculturalidad*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Savater, F. (2008) *Ética para Amador*. Bogotá: Ariel.

Savater , F. (2012) *Ética de urgencia* . Barcelona: Ariel.

Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, Alcaldía Mayor de Bogotá. (S/F) “Mama Málkua” (Literatura Kogui, Sierra Nevada de Santa Marta). bit.ly/3OfbWw6

Segato, R. (2021) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 3ra edición ampliada.

Segovia, I. E. (2022) *Historias ancestrales = U?wa kajkin luin karita*. Bogotá: CERLALC.

SentArte producciones (2021) *Canción sin miedo - Juntanza de mujeres indígenas colombianas*.
<https://www.youtube.com/watch?v=veowjGYSsLU>

Shelling, F. W. (2017) *Filosofía del arte*, traducción de V. López-Domínguez, Madrid: Tecnos.

Shiva, V. (2019). *Terra Mater y otros ensayos de ecología feminista*. Bucaramanga: Pabellón 6 Editorial.

Suárez, M. (1996) *La América real y la América mágica a través de su literatura* (2000). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Suka, N. (Sabedor, 1947) “Madre agua” (literatura Kogui) En: Rocha Vivas,

M. (2010c, Selección, introducción y notas) *Antes del Amanecer. Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*, parte 2. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. República de Colombia: Ministerio de Cultura, pp. 563-564.

Ulloa, Astrid; Escobar, Elsa; Donato, Luz Marina & Escobar, Pía. (2008) *Mujeres indígenas y cambio climático: perspectivas latinoamericanas*. Bogotá: Fundación Natura, Universidad Nacional.

Valdivieso, Jaime. (1990) *Significación del mito en la literatura Latinoamericana*. Centro de Estudios Públicos CEP, Chile.

Vargas Pardo, C.A. (2020) “*Literaturas indígenas, etnotexto y oralituras: un corpus en constante redefinición*”. *Caderno de letras Pelotas*, No. 36, jan- abr, Brasil.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/>

Vélez, (Sabedor, 1990 [1982]) “Las fases de la Luna” (literatura Embera-Katio) En: Rocha Vivas, M.; Sánchez Gutiérrez, E. y Molina Echeverri, H. (2010a, Compiladores) *El sol babea jugo de piña. Antología Literaturas Indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. República de Colombia: Ministerio de Cultura (beca 2008), p. 623.

Villa Posse, E. (1993) “Madre Monte”, “La pata sola”, “El origen mítico del lago de Tota” En: *Mitos y Leyendas de Colombia*. Volumen II. Quito: Editorial IADAP, p. 149, 181; p. 174; pp. 195-205.

PERFILES, SISTEMAS DE CREENCIAS Y MEDIACIÓN LECTORA DEL PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA: UN ESTUDIO CON DOCENTES DE LA QUINTA Y SÉPTIMA REGIÓN DE CHILE

Giselle Bahamondes, Universidad Católica del Maule, Chile.
gbahamondes@ucm.cl

Carolina González, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
carolina.gonzalez.r@pucv.cl

Carolina Merino, Universidad Católica del Maule, Chile. cmerino@ucm.cl

Guillermo Valderrama, Universidad Católica del Maule, Chile.
gvalderramagaete@gmail.com

Carolina San Martín, Universidad Católica del Maule, Chile.
carolina.sanmartin@alu.ucm.cl

Esta ponencia presenta los principales resultados a partir de una indagación efectuada en torno a la figura del profesor como lector, en el afán de dar respuesta a la interrogante sobre cómo los docentes de lengua y literatura se han apropiado o han desarrollado el rol de mediadores para formar lectores literarios en el contexto educativo de educación secundaria. Es una contribución al estudio de un problema poco conocido en Chile y particularmente en las regiones de donde provienen los sujetos en estudio.

En el estudio efectuado, se investigaron las prácticas personales y sistemas de creencias de doce docentes de dos regiones de Chile con el propósito de determinar su influencia en la mediación de la lectura literaria en el aula. Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista en profundidad y fueron abordados desde el análisis de contenido narrativo para las categorías faceta lectora, creencias sobre la educación literaria, prácticas de mediación literaria y circuito lector.

La formación docente en Chile y la enseñanza de la literatura. Algunos aspectos contextuales.

Una de las preocupaciones más evidentes y persistentes del sistema escolar y que además influye en el desarrollo integral de las personas es la escasez de competencias lectoras con las que los estudiantes cuentan para desempeñarse efectivamente en un espacio social y crítico. Es más, si se trata de competencias vinculadas con el desempeño comprensivo literario de los estudiantes, se ha constatado que los esfuerzos del sistema escolar no logran situar a la literatura en el espacio que merece y que, además, se promueve equivocadamente en la mayoría de las escuelas chilenas cuando las obras literarias se orientan como un discurso al servicio del comentario lingüístico y de la enseñanza de la lengua (Munita, 2013). De ahí la importancia de estudiar la didáctica de la literatura en la formación de profesores y en las prácticas educativas.

Un antecedente relevante para referirnos a los ejes de la lengua y la literatura en la formación de profesores de la especialidad en educación media, lo entrega el artículo de Bahamondes, Merino y Espinoza, (2021) Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, pues en este los autores develan que las mallas de los proyectos educativos consultados pertenecientes a universidades chilenas integran cursos de didáctica de carácter general y otros específicos. Entre estos últimos, se destacan en primer lugar, cursos de didáctica de la lectura, seguido por didáctica de la escritura y didáctica de la oralidad. Los autores exponen que llama profundamente la atención y más aún preocupa que la didáctica de la literatura no se visualice en todas las carreras y que, en algunos casos, se supedita al eje de lectura. (p. 26). Este resultado concuerda con la investigación de Sotomayor et al. (2013), que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre su formación, concluyendo que en Pedagogía General Básica (PGB) reportan haber recibido mayor preparación en lectura y escritura en

comparación con temas de oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

La educación literaria consiste en dotar al estudiante lector de los conocimientos que requiere para la construcción de su competencia literaria; educarlo en la participación activa de la recepción de las obras y formarlo para que sea capaz de reconocer las cualidades del discurso literario (Mendoza, 2002). Entre sus objetivos, se consideran: a) ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, vinculada directamente a su plano emotivo y su vivencia; b) enseñar a construir el sentido del texto, confrontar la propia visión del lector y la visión que le ofrece la obra literaria; y, c) enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas que poseen las obras literarias (Zayas, 2011). A partir de la importancia que posee en la formación integral de los estudiantes, es importante promoverla pues implicaría algo más que un simple avance conceptual originado en la enseñanza de la literatura asegurando una orientación concreta a los objetivos de lectura, su didáctica y la formación de lectores competentes.

Respecto a la necesidad de establecer una continuidad progresiva de la educación literaria en el contexto escolar para la formación del lector literario, Colomer (2005) considera clave la existencia y la promoción de los siguientes dominios en los estudiantes: de sentir la literatura como algo ajeno, a sentirse implicado en ella; del dominio incipiente de las habilidades lectoras, a su dominio como experto; del conocimiento explícito de las convenciones, al conocimiento explícito de las mismas; de la apreciación de un corpus restringido de obras, a otro más amplio; de formas limitadas de disfrute, a otras diversas; de la interpretación literal, a otras más complejas y de la recepción descontextualizada, al uso de la contextualización. Evidentemente, todos los dominios expuestos son fruto de un trabajo sistemático, concreto y absolutamente consciente del profesor de Lengua y Literatura.

La mediación de la lectura literaria en el ámbito escolar

La mediación de lectura literaria implica abordar la formación de lectores desde el acompañamiento de los procesos de lectura y apropiación del mundo escrito. Su propósito es promover la generación de vínculos auténticos y profundos entre los lectores y los materiales de lectura, lo que implica trabajar tanto en la selección de obras que se van a dar a leer (Robledo, 2017; Labeur, 2019), como en la preparación de espacios significativos de encuentro entre los textos y los lectores (Cerrillo, 2007). En este sentido, se entiende como un proceso en el cual intervienen el mediador, el lector y el libro (Hanán, 2020). De acuerdo a lo planteado por Colomer (2002), son los adultos quienes se encargan de realizar las presentaciones entre los libros y los lectores, por tanto, si aplicamos esta idea al ámbito escolar, es el docente quien ha de encargarse de llevar a cabo dicho proceso.

Ahora bien, abordar la literatura en la escuela implica superar las visiones del historicismo y comentario de texto para dar espacio a instancias en donde los estudiantes puedan experimentar la lectura literaria, efectuando una verdadera educación literaria, focalizada en el desarrollo de hábitos lectores y habilidades interpretativas de los estudiantes a fin de que adquieran un gusto por la literatura y aprendan a valorarla estéticamente (Romero y Jiménez, 2019; Munita, 2017; Suárez, 2014).

Lo anterior, requiere una formación sistemática que se sostenga en el tiempo, por tanto la institución escolar ha de darse a la tarea mediante el ejercicio de la mediación de lectura literaria por parte de sus docentes (Cruz, 2019). Para lograr lo anteriormente señalado es necesario contar con maestros, que en su rol de mediadores, lleven a cabo diversas prácticas de lectura literaria, como por ejemplo: recomendar libros, modelar sus estrategias de lectura, comentar sus lecturas personales con sus estudiantes, compartir el entusiasmo por la lectura, dedicar tiempo de la clase para la realización de lectura autónoma y colectiva,

entre otras (Mckool y Gespass, 2009; Cremin et al. 2009). De esta forma el docente podrá promover el gusto por la lectura literaria en sus estudiantes y a la vez instaurarla como una práctica.

Perfiles lectores y creencias del profesor

En el campo de la didáctica de la literatura existen diversas líneas de estudio, entre las cuales se encuentran las prácticas lectoras del profesorado y de quienes se preparan para ello, y su posible influencia en la mediación lectora en el ámbito escolar (Dueñas et al., 2014; González, 2022; Granado y Puig, 2014; Merino, Barrera y Albornoz, 2020; Munita 2013; 2018, Valderrama, Gajardo, Zúñiga y Merino, 2022).

Las investigaciones sobre el perfil lector o el sistema de creencias del profesor y su incidencia en las prácticas docentes han adquirido una progresiva relevancia debido a la consideración de que los hábitos lectores de los docentes tendrían un impacto no solo en su formación personal, sino también a nivel profesional (Granado y Puig, 2014; Munita, 2016) y de manera específica, en la forma en que enfrentarán la enseñanza de la lectura literaria y la formación de nuevos lectores comprometidos en el contexto escolar. En efecto, esta línea de estudios asume la hipótesis de que un profesor con un hábito lector consolidado será probablemente un mejor mediador en el proceso lector (González et al. 2020), toda vez que pueda compartir “su propia relación personal (y pasional) con el libro y la lectura” (Munita, 2018, p.2).

Bajo este supuesto se construye la noción de “sujeto lector didáctico” (“sujet lecteur didactique”) (Delbrayelle y Duszynski, 2007) o la de “sujet lecteur enseignant” (Émery-Bruneau, 2011) (En Munita 2016, 2018) que recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las

prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario (Munita,F. 2018,p.4).

Desde la investigación se ha podido comprobar que los profesores sostienen un sistema complejo de creencias en torno a los objetos de enseñanza. En el caso de la educación literaria se incluirían las creencias acerca de qué es la lectura, su naturaleza y cómo se enseña y se aprende.

Como marco explicativo es posible recurrir a las teorías implícitas, compuestas por una diversidad de elementos que, vistos en conjunto, formarían una visión global del pensamiento del profesor (Munita, 2016). Pueden definirse como constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos y que se abastecen de la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales.

Las concepciones son definidas como construcciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Hernández, 2008; Makuc, 2011; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993; Schraw y Bruning, 1999). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad: 1) son producto de experiencias personales;2) son más bien inconscientes; 3) influyen en el comportamiento de las personas; y 4) son resistentes al cambio (Pozo et al., 2006) (En Errázuriz et al., 2020, p. 30). Desde este enfoque se asume que los profesores regulan su práctica docente en gran medida influidos por ellas.

La figura del profesor como lector de literatura ha sido escasamente estudiada en Chile. Es el investigador Felipe Munita quien durante los últimos años ha indagado en las relaciones existentes entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas en este

ámbito, concluyendo que existen diferencias entre las creencias y los hábitos de los lectores (2016, 2019).

Existen otros estudios cuyo objeto de indagación son particularmente las concepciones de lectura (González et al., 2020; Makuc, 2008, 2011). Errázuriz et al. (2019, 2020) se suman con su análisis sobre las creencias lectoras de los profesores del sistema público de la región de la Araucanía. Constataron que, aunque los profesores manifiestan un predominio de concepciones epistémicas, sus prácticas de enseñanza de la lectura están más bien centradas en la reproducción del conocimiento con escaso desafío cognitivo, “cuestión que puede ser fundamentada en que las concepciones son inconscientes, resistentes al cambio y derivan de experiencias personales y prácticas habituales entre las personas” (2020, p. 19).

En este sentido, Munita (2014) destaca la necesidad de reorientar los procesos formativos de los profesores hacia la consideración de las creencias y representaciones que estos tienen en torno al objeto de aprendizaje y sus procesos, así como su lugar como lectores, con el fin de crear nuevos marcos interpretativos para la nueva formación docente. Se trataría, entonces, de promover espacios para la articulación de sus creencias, acceder a tensiones que están presentes en su práctica didáctica, problematizarlas e intentar superarlas con el propósito de construir una identidad profesional docente que sitúe al profesor como mediador escolar de la lectura literaria.

Esta investigación busca contribuir al corpus de estudios sobre los sistemas de creencias sobre mediación de lectura literaria y las prácticas didácticas del profesor para guiar este proceso en el aula. Para el logro de este propósito, se caracterizaron los perfiles lectores de doce docentes Lengua y Literatura que se desempeñan en contextos educativos chilenos de educación secundaria de las Regiones Quinta y Séptima.

METODOLOGÍA

El estudio que hoy compartimos se situó en un paradigma cualitativo y fue abordado con un diseño exploratorio, descriptivo-comparativo, que pretendió analizar un problema poco conocido en Chile, no indagado en la Quinta y Séptima Región del país. Y como he señalado en la introducción, la información se recogió a través de una entrevista semiestructurada que se construyó a partir del establecimiento de tres dimensiones: 1. faceta lectora, 2. creencias sobre la educación literaria, 3. prácticas de mediación literaria y 4. circuito lector.

El resultado del análisis concluye con cuatro categorías que abarcan distintas subcategorías.

1. FACETA LECTORA DEL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD, que integra: autopercepción lectora, frecuencia de lectura, espacios para la lectura personal, finalidad de esa lectura y géneros leídos.

2. CREENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA, que contempla: funciones de la lectura, valor de la lectura literaria en la escuela, objetivos de la enseñanza de la literatura y modelos para la enseñanza de la literatura.

3. MEDIACIÓN DE LECTURA (PRÁCTICAS DIDÁCTICAS), que incluye las subcategorías: conceptualización del plan lector, criterios para la construcción del plan de lecturas domiciliarias, acciones y estrategias didácticas para la mediación literaria y evaluación de la lectura.

4. CIRCUITO LECTOR, en el que consideramos: participación de la comunidad educativa, vinculación con la biblioteca escolar y acciones para involucrar a la familia para la consecución del hábito lector.

Principales resultados (preliminares)

1.- Faceta lectora del docente en la actualidad

Los docentes consultados, en su mayoría, señalan que se enmarcan en lectores ocasionales, debido a que durante el año escolar es poco o escaso el tiempo que les queda entre trabajo, familia y vida personal para realizar sus lecturas. Sin embargo, en las respuestas se puede observar que los docentes encuestados responden que se ubican en esta categoría cuando hacen referencia a las lecturas literarias personales. En cambio, el grupo que se autopercibe como frecuente y muy frecuente integra a su listado de lecturas las que realiza para su tarea docente propiamente tal, es decir, preparar clases, lecturas domiciliarias y mejora continua de su labor pedagógica.

El espacio más utilizado por los docentes entrevistados para la lectura personal, es la casa, generalmente cuando ya todas las labores del día han terminado, en su gran mayoría señalan que esta sucede en su habitación antes de dormir. En general, se observa que buscan espacios de tranquilidad y comodidad para llevar a cabo la lectura

Los docentes declaran que el objetivo principal de sus lecturas es en primer lugar el disfrute personal, sentir que gozan lo que están leyendo al ser elegidos por ellos mismos, en los tiempos que tienen disponibles, ajenos a su vida laboral como docentes de lengua y literatura. Otros señalan que la finalidad de la lectura, es distraerse de la rutina laboral, salir de las pantallas, buscar inspiración o intereses personales.

2. Creencias acerca de la Educación literaria

Se incluyen en este ámbito las creencias del profesor como mediador de la lectura en el espacio escolar.

Entre las funciones de la lectura, los profesores identifican, fundamentalmente: permitir el goce y el disfrute del lector, fortalecer habilidades de comprensión, generar la reflexión, desarrollar la imaginación, la creatividad y la lengua.

Los profesores consideran que la literatura es fundamental en la formación escolar. Reconocen un elevado grado de valor en ella y en la

necesidad de conectarla con la experiencia de los estudiantes, además la consideran preponderante y plurisignificativa. Los profesores manifiestan que la literatura genera creatividad, ayuda a conocerse a sí mismo, logran identificación personal, les abre el mundo, les enseña a leer y les ayuda a comunicarse.

Los profesores manifiestan que entre los objetivos de la enseñanza de la literatura se encuentra: generar el goce estético, estimular el gusto por lo literario, valorar la lectura, analizar, formular interpretaciones y reflexiones sobre lo leído, y divertirse.

El modelo para la enseñanza de la literatura que los profesores intencionan en sus clases no resulta tan evidente. Algunos docentes (sólo 3) logran especificar que se orientan por una enseñanza de la literatura basada en la experiencia del lector. En la entrevista se mencionan algunas estrategias asociadas con la lectura literaria, como la creación de booktubers, la realización de bitácoras de lectura, la lectura expresiva en el aula, el comentario literario en clase, etc. que respaldan desde donde se posicionan para argumentar. Sin embargo, persiste, en casos puntuales, el desconocimiento de un modelo de enseñanza de la literatura o, derechamente, optan por una visión fundamentalmente historicista.

Respecto de su percepción sobre la formación en didáctica recibida, la describen de manera generalizada, una formación didáctica insuficiente para los desafíos docentes en la educación literaria. Los profesores dicen que “faltó un poco”, “no muy buena”, “bastante pobre”, “Tengo la teoría pero nunca me enseñaron como bajar eso a los estudiantes”. Solo dos profesores refieren haber contado con formación adecuada en didáctica de la literatura durante sus carreras profesionales.

3. Circuito Lector

La comunidad educativa no se involucra en la promoción y animación a la lectura, más allá de actividades aisladas como la celebración del mes

del libro, cafés literarios, cuentacuentos o frente al lanzamiento de una revista anual que convoca a estudiantes, profesores, directivos y padres.

Habitualmente, la responsabilidad recae en el Departamento de Lenguaje de cada establecimiento, por tanto, no existe un trabajo articulado respecto a la lectura. Expresa uno de los entrevistados: “Estamos muy encerrados, somos egoístas en ese sentido también como asignatura, trabajamos literatura solamente en lenguaje, cuando podemos ampliarla a mucho más”.

Respecto del rol que juega la biblioteca escolar, es posible observar la existencia de bibliotecas de aula y de escuela aunque también establecimientos sin ellas.

El rol que cumple la biblioteca en el acercamiento a la lectura, en todas las asignaturas, es reconocido por los docentes. No obstante, en la práctica, este espacio es escasamente utilizado para dicho fin. Cuando ello ocurre, se limita a los estudiantes más pequeños. Por otro lado, en algunas escuelas se reporta su uso como sala de reuniones o para atender estudiantes, desdibujándose como espacio para leer:

“Nuestra biblioteca del liceo se ha convertido en cualquier cosa menos en una biblioteca. No se vincula, no existe vínculo. Porque tenemos una biblioteca donde otros profesionales... están permanentemente atendiendo estudiantes, o donde un grupo de profesionales..., a veces se han apropiado para hacer allí su trabajo” Señala uno de los profesores.

Los docentes esperan que la biblioteca sea un lugar acogedor y recomiendan su apertura hacia la comunidad. Otro señala:

“La biblioteca debiese trabajar no solo con el establecimiento, sino que, con el entorno, ser abierta a la comunidad y le daríamos más valor, pero la tenemos nuevamente oculta, seguimos teniendo una visión de literatura para el lector solitario, entonces dónde está el diálogo y la comunicación con los libros”.

Consultados acerca de la realización de acciones para involucrar a la familia en la consecución del hábito lector, los docentes entrevistados señalan que los padres no son el principal apoyo para la lectura. Reconocen variables económicas y culturales que generan diferencias en el acercamiento hacia esta. Así, padres más vulnerables tienen hijos que leen menos, aunque los padres con más recursos tampoco se involucran especialmente más allá de participar en acciones aisladas o donar libros.

La principal acción para involucrar a los padres son las reuniones de apoderados. Allí se les pide que compren los libros y animen a sus hijos a leerlos. Con los más pequeños, se les pide que firmen las fichas de lectura.

Agrega un profesor:

“Intentamos vincularlos, en las entrevistas o en las reuniones de apoderados les comento que pueden leer en conjunto, que les hagan preguntas, que en el fondo intenten interactuar con lo que los chicos están haciendo”.

CONCLUSIONES

Los principales resultados apuntan a que los profesores del estudio se autoperciben como lectores ocasionales debido a que durante el año escolar es escaso el tiempo que pueden dedicar a la lectura con fines recreativos. En consonancia no es posible observar una identidad lectora, toda vez que no elicitán géneros ni poseen criterios de selección de obras. En sus creencias acerca de la educación literaria, prima la deseabilidad social respecto de lo que se espera de un docente que enseña literatura: ser lector frecuente, reconocer un elevado grado de valor en ella y en la necesidad de conectarla con la experiencia de los estudiantes. En cuanto a las prácticas de mediación lectora reportadas se advierte una adhesión a ciertos géneros de moda populares entre sus estudiantes como los booktubers, trailers, audiolibros, bitácoras de

lectura y videos. Sin embargo, no poseen marcos críticos que fundamenten sus acciones más allá de conectar con los intereses de los jóvenes lectores. Finalmente, la presencia de un circuito lector constituido por los agentes que se involucran en la mediación literaria y los espacios donde se realizan los intercambios lectores, aparece debilitada. La comunidad educativa- directivos, docentes de las distintas disciplinas y la familia de los estudiantes - no se involucra en la promoción y animación a la lectura, más allá de actividades aisladas como la celebración del mes del libro. El rol fundamental que cumple la biblioteca escolar en el acercamiento a la lectura es reconocido por los docentes, no obstante, en la práctica, este espacio es escasamente utilizado para dicho fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bahamondes, G.; Merino, C. y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Colomer, T.; Ferreiro, E. y Garrido, F.: *Lecturas sobre lecturas/3*, 9-29. México D.F., Conaculta.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE

Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43 (1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>

Creswell, J. y Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo abierto*, v. 38, n. 1, 5-18. DOI: 10.17398/0213-9529.38.1.5

Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02

González, C., González, M., Lobos, C. Valenzuela, J. y Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, 42, 355-385. DOI: 10.29344/0717621X.42.2600

Errázuriz, M., Fuentes, L., Davidson, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 28, vol. XLI, 164. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>

Errázuriz, M., Fuentes, L., Davidson, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*. vol 53. (103). DOI: 10.4067/S0718-0934202000020041

Granado, C. (2014). El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docente. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.

Granado, C. y Puig, M. (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

Hanán, F. (2020). Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Colección Arcadia (nº 30).

Labeur, P. (2019). Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria.

Makuc, M. (2008), "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", Revista Signos, vol. 41, núm. 68, pp. 403-422, en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003

Makuc, M. (2011), "Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes", Estudios Pedagógicos, vol. 37, núm. 1, pp. 237-254, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf>

McKool, S. y Gespass, S. (2009) Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices, Literacy Research and Instruction, 48:3, 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>

Merino, C., Barrera, S. y Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, 22 DOI: 10.15645/Alabe2020.22.2

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

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 en línea]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/141588>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe* 17. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2

Munita, F. (2019). Volver a la lectura o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado de la lengua y la literatura. *Profesorado*, Vol 23(3). DOI: 10.30827/Profesorado.v23i3.11236

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F., Fondo de Cultura Económica

Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Iby Chile, Fundación SM.

Romero, C. y Jiménez, R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11107>

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, vol. 19, no 2, 215-227. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03>

Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez R., Cavada, P. y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.peps>.

Sotomayor, C. y Gómez, G. (2017). La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en Chile. En S. Romero y S. Concha (Ed.).

Formación docente en el área de Lenguaje. Experiencias en América Latina (pp. 89-117). Ciudad de México: 12 Editorial.

Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 323-338.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>

Zayas, F. (2011). *La educación literaria:4 secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro

PERSISTIMOS

Jehan Helou. Presidenta de la Sección de IBBY de Palestina.

jehanna@gmail.com

Estoy muy feliz de estar participando en este importante Congreso, gracias Emilia y el Congreso Internacional de Lectura 2023!

Hace cuarenta años (1983) estuve en La Habana invitada por la Unión de Mujeres Cubanas en solidaridad con la heroica firmeza y lucha de los pueblos palestino y libanés frente a la horrible y criminal invasión israelí del sur del Líbano y el largo asedio de Beirut. Mi visita como miembro de la Unión General de Mujeres Palestinas estuvo coordinada por una invitación solidaria similar de los Sindicatos de Mujeres de Nicaragua y México. Esa fue la era de la liberación mundial y la derrota del colonialismo y la era de la excepcional solidaridad con el pueblo palestino durante su larga y heroica lucha contra el colonialismo de los poderosos colonos israelíes, apoyado brutalmente por el imperialismo estadounidense, el neocolonialismo y las fuerzas reaccionarias árabes.

Para comprender el camino de lucha y firmeza que el pueblo palestino ha recorrido desde entonces, y el papel vital de la educación y los libros, en su lucha hacia la liberación, es imperativo crear, desarrollar y consolidar las condiciones que aseguren una lectura profunda, beneficiosa y crítica, permitiéndonos comprender los códigos abiertos y ocultos que demandan los textos de las nuevas realidades”.

Por ello nos respalda hoy la sabiduría de José Martí plasmada en el principio que sustenta este congreso “Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar”.

La vida del gran luchador por la libertad, escritor y poeta cubano, es muy inspiradora. Martí creía que la educación y los libros para niños eran esenciales en el desarrollo de mejores ciudadanos para su

imaginada república cubana. Es interesante que nuestros primeros educadores comenzaron a abogar por la importancia de la educación en la lucha por la liberación; muchos fueron vanguardias en la lucha nacional palestina contra el colonialismo británico y los colonos sionistas. Khalil Sakakini fue el más destacado y tuvo una visión dinámica para revolucionar la educación y la lucha.

Sakakini era un educador, un escritor, un poeta y un patriota que creía que los buenos docentes odian cambiar la realidad de la sociedad árabe desde sus cimientos, liberándola del liderazgo tradicional fallido que hacía peligrar la existencia la patria. Sakakini inició la cooperación entre la escuela y su comunidad.

La literatura, en opinión de Sakakini, fue una de las claves para revivir los sentimientos y la identidad nacionales, iniciando así la descolonización de la cultura. “El maestro patriótico debe hacer todo lo posible por utilizar la literatura árabe para despertar a sus alumnos e infundirles el amor a la vida”. Añade que “la educación es un medio para resistir el poder imperial británico, cultivando una identidad política y una conciencia antibritánica y anti sionista entre profesores y estudiantes”. Sakakini percibía la educación como la punta de lanza de la lucha nacional de su pueblo y no diferenciaba entre el papel de un activista político nacional y el de un maestro en su aula.

La educación y los libros siguen desempeñando un papel importante en la vida de cada familia y comunidad. Los palestinos desposeídos soportaron el desarraigo, las privaciones, la opresión, la marginación y la demonización, pero nunca se rindieron y se mantuvieron decididos y resilientes para restaurar sus derechos inalienables y el derecho a la educación. Los palestinos creían que la lucha por los libros es una lucha por la liberación y el empoderamiento contra un enemigo poderoso y despiadado. La educación y el aprendizaje restauraron la vitalidad y la identidad del pueblo palestino y les garantizaron un papel

destacado en los ámbitos educativo, cultural y económico del mundo árabe.

Las medidas opresivas del ejército racista israelí en el territorio ocupado y dentro de la Línea Verde obstaculizaron la educación. Durante la primera Intifada, las escuelas y universidades estuvieron cerradas durante casi cuatro años, fue entonces cuando floreció el Instituto Tamer para la Educación Comunitaria. Tamer consolidó su apoyo al esfuerzo de los palestinos por valorar el camino hacia los libros, el aprendizaje y el conocimiento.

Tamer inició la Campaña Nacional de Lectura considerando la necesidad de incentivar el hábito de la lectura entre niños y jóvenes y enfatizar el vínculo entre los niños y los libros. La Semana Nacional de Lectura se convirtió en un evento valioso imperdible para decenas de organizaciones comunitarias en todo el territorio ocupado.

Sin embargo, los libros no fueron fáciles de conseguir con la censura israelí. La campaña de lectura fue reconocida internacionalmente.

"Los educadores palestinos adoptaron la filosofía de Paulo Freire y su creencia de que no existe un proceso educativo neutral. "Debería ser la "práctica de la libertad", el medio por el cual hombres y mujeres abordan críticamente la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo". Su libro Pedagogía del oprimido fue traducido al árabe y fue ampliamente leído.

Durante muchos años no hubo libros pro-palestinos para niños. Cuando algunos escritores valientes de todo el mundo comenzaron a publicar sus libros, los sionistas y neocolonialistas intentaron detener su publicación o censurarlos.

La destacada escritora Elsa Marston cubrió ampliamente el tema y en un Wasafiri Journal escribió: "La lucha política entre palestinos e Israel ha experimentado cambios dramáticos en los últimos sesenta años, que se han reflejado en la literatura para jóvenes. (...)".

Marston termina con una nota optimista: “La literatura actual para jóvenes está abriendo puertas que durante mucho tiempo estuvieron cerradas por la opinión predominante, especialmente la de Estados Unidos, de que la voz palestina no merecía ser publicada. Autores y editores ahora están asumiendo el desafío de tener una mente abierta, ser imaginativos en el sentido de “ponerse en los zapatos del otro” y ser valientes al decir verdades dolorosas”.

Estas voces son cada vez más fuertes y la comunidad mundial se une a nosotros en nuestra lucha y esfuerzo por liberar a Palestina y establecer un estado secular democrático inspirado.

Niños en crisis

A los niños palestinos en todo el Territorio Ocupado se les niega la mayoría de sus derechos básicos, y están muy traumatizados como resultado de las agresiones, el despojo, la ocupación, las atrocidades cotidianas y las medidas opresivas. El sufrimiento es mayor en Gaza, la "prisión al aire libre" más grande del mundo, que ha estado bajo asedio terrestre, aéreo y naval por parte de Israel, la potencia ocupante, durante dieciséis largos años.

Israel encarcela a niños palestinos simplemente por tirar una piedra pequeña o sin motivo alguno. El número de detenciones de niños menores de 18 años ascendió a 882 en 2022, de los cuales 157 niños siguen encarcelados en condiciones inhumanas...

Desde el año 2000, más de 2270 niños han sido asesinados por Israel, más de 546 niños murieron en la agresión de 2014 solo cuando una de las bibliotecas del IBBY fue completamente destruida.

El famoso poeta Mahmoud Darwish escribió un poema muy conmovedor sobre el niño Muhammad al Durrah, que fue asesinado hace veinte años en Gaza a sangre fría por un soldado israelí mientras su padre lo protegía, pero no pudo salvarlo de las balas. Las imágenes se transmitieron en todo el mundo y se convirtieron en la imagen

definitoria de los ataques israelíes contra los niños. ¡Este es el desafío que preocupa a los padres palestinos incapaces de proteger a sus hijos indefensos!

Mahoma,

anida en el seno de su padre, un pájaro temeroso

del cielo infernal: padre protégeme

¡del vuelo ascendente! mi ala es

leve por el viento... y la luz es negra

Mahoma...

La biblioterapia y las actividades psicosociales ofrecen a los niños un proceso de curación y los distraen un poco de su realidad represiva. Los libros son un pasaporte virtual de los niños palestinos al mundo, cuando a la mayoría se les niegan pasaportes reales por ser refugiados.

Los libros empoderan a nuestros niños y jóvenes, transforman su percepción del conocimiento y mejoran su pensamiento crítico; también afirman su comprensión de su realidad opresiva. ¿Saben que se les niegan los derechos básicos de sus hijos y preguntan si son hijos de un Dios menor? Los animamos a escribir sobre sus tristes realidades y sus sueños.

Los niños escriben sobre el sufrimiento, la protesta y la esperanza. Les hablo de las voces de los niños que con cada misil que cae llenando el aire de miedo y terror, se preguntan cómo es que el cielo trae los aviones que nos bombardean.

“¡Ay vida! ¿Podrías dejar de ser injusto con nosotros? Queremos disfrutar de un día sin el zumbido de los aviones, ¿es mucho pedir? La

vida sería muy corta para nosotros si nos deshiciéramos del miedo y el terror que habitan en nuestros corazones. Queremos tu misericordia, oh Dios, para vivir una vida segura y libre de agresiones.”

¡Paz!

Organizan concursos sobre la paz.

Ni rama de olivo verde en mi país ni palomas.

Nuestras historias tienen muchas lágrimas.

Y nuestra vida está colgada de sus rifles.

Deseamos la muerte como forma de vida.

Así que por favor dime ¿dónde está esta Paz?

Una Estrella que no se apaga

Algún día escribiré en la frente de la vida.

que intentó muchas veces robarme mis ambiciones,

mi pasión, mi esperanza,

No lo logró porque mi insistencia fue mayor.

la fuerza dentro de mí era más fuerte que las derrotas y las barreras,

porque nací para encontrar mi sueño,

Soy una Estrella que no se apaga

Hasta cuando

Hasta cuando permaneceréis dormidas las conciencias

¿Hasta cuándo permanecerás perdido en tus sueños?

Hasta cuando los pobres se quejarán del hambre a su Dios

Hasta cuando el huérfano vagará por una calle

Y no encontrará un refugio

Hasta cuando Jerusalén seguirá llorando

Sus hijos que fueron asesinados bajo el ruido de un avión

No se conoce la piedad en absoluto

La juventud en las plazas martirizadas.

Muchas Gracias

SIGNIFICAR LA BIBLIOTECA CON LOS NIÑOS Y RESIGNIFICAR LA BIBLIOTECA PARA LOS ADULTOS

Heidi Johanna Hernández Martínez, Magíster en Pedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana–Alcaldía de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia. heidihernandezmar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Mitos, cuentos, leyendas, poesía, obras de teatro, novelas que ponen en escena las pasiones humanas, los deseos o los miedos permiten comprender a los niños, a los adolescentes y también a los adultos, no por medio del razonamiento sino mediante un desciframiento inconsciente, que lo que les obsesiona pertenece a todos. Son puentes tendidos entre uno mismo y los demás, pasarelas lanzadas entre la parte inefable de uno mismo y la que presenta a los demás.

Michéle Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis.

El presente texto surge de una investigación titulada ‘Prácticas de lectura con población vulnerable, un estudio etnográfico de la Biblioteca Campo Madrid’ realizada en la ciudad de Bucaramanga, Colombia a partir del acercamiento a la comunidad para sentar un precedente sobre la discusión del estado de las prácticas de lectura en contextos que enfrentan diversas formas de vulnerabilidad social: condiciones socioeconómicas precarias, dificultades para el acceso a la educación de calidad, microtráfico, consumo a edades tempranas y problemáticas de seguridad en términos de enfrentamientos a mano armada; y el papel

que cumple la biblioteca y el personal bibliotecario como guía para el empoderamiento, resistencia y transformación desde las prácticas de lectura y su impacto en la población vulnerable. A pesar de que surge de una investigación con una población en particular, se evidenciará que esta no es una realidad aislada, sino que muchos de los lectores o participantes de este encuentro, hallarán similitudes entre diversas comunidades de América latina.

En primer lugar, conviene hablar de la comprensión de la biblioteca, bajo un enfoque social, que ha permitido superar la idea clásica que la vinculó a posibilidades estrictamente documentales y hacer explícitos sus alcances y la dimensión ética que le atañe en su desenvolvimiento ante y con las comunidades de usuarios.

Este enfoque permite que las prácticas sociales como la PAM - promoción, animación y mediación lectora- cuenten con una relevancia mayor y, acorde también con los avances en el ámbito del conocimiento respecto a estas, sea posible comprender la lectura como no restringida ni simplificada al ejercicio lúdico ocasional, sino como práctica social con fundamentos y efectos transformadores de las subjetividades susceptibles de ser elaborados con un horizonte temporal y con propósitos pedagógicos definidos. Es decir, en virtud del lenguaje, mediante la lengua y la relación pedagógica formal.

Para empezar, visualicemos la biblioteca desde el imaginario de las comunidades. En repetidas ocasiones, los adultos participantes de esta investigación manifestaron su percepción de la biblioteca como invasora del espacio donde podría perfectamente funcionar otro tipo de bien que responda a sus necesidades inmediatas: un salón comunal, una cancha de fútbol, un centro de salud o una iglesia; me permito citar entonces a Teresa Avedoy y su Manifiesto poético y político por la investigación en la biblioteca pública, en el numeral 40 donde reza que: ‘¿Por qué tendría que valer más una cancha de básquetbol que una biblioteca?’

(Avedoy, p.12) habría que pensar en lo que denominaré la primera tarea de la biblioteca del siglo XXI investigar qué le faltaría a la biblioteca para lograr significarse en las comunidades desde su poder transformador o como plantea Avedoy, *'en su poder económico, productivo, político, social, cultural, íntimo'*

Dejemos entonces propuesta la primera tarea y pasemos a hablar de la manera en que los niños que hicieron parte de la investigación perciben la biblioteca, pues para ellos es su lugar seguro, al que van no solo a leer y aprender, sino también en el que esas ventanas a otros mundos posibles los alejan de las diferentes vulnerabilidades a las que están expuestos a diario dada la ausencia de los adultos a los que se les ha asignado su cuidado, -madres, tías o abuelas (siempre mujeres)- y ese resguardo es como una puerta mágica en medio del caos en que habitan. Dentro de sus percepciones, a la biblioteca se llega a aprender palabras nuevas, a conocer historias divertidas, a que la bibliotecaria les lea cuentos y a hacer nuevos amigos.

El contraste entre lo que significa la biblioteca para el adulto y para el niño abre paso a lo que será la segunda tarea de la biblioteca del siglo XXI; es evidente que un adulto para quien el significado de la biblioteca es de invasión, fue alguna vez un niño al que se le negó la posibilidad de conocerla; un adulto que no lee fue probablemente un niño al que los libros le llegaron en edad tardía, o al que quizás jamás le contaron una historia antes de dormir, Entonces, como segunda tarea, surge la necesidad de *significar la biblioteca con los niños y de esta manera resignificar la biblioteca para los adultos*. Con los niños, porque son los principales usuarios, -no para- porque es de la mano de esos pequeños visitantes que la biblioteca tomará sentido y son ellos los que garantizan la existencia de esta no solo como espacio físico, sino que también como espacio simbólico. Lograr que los niños, a quienes su entorno imposibilita la lectura, tengan una relación con los libros a temprana edad es uno de los papeles de la biblioteca de hoy, lejos de la

lectura como una imposición, la biblioteca permite el acercamiento a los libros de una manera más amigable, sin mayores pretensiones que las de significar el libro para que las historias que en ellos puedan hallar los lectores cumplan el papel que el lector les permite a partir de la relación que se establece entre ellos, pues:

‘Todo lo que pueden hacer los iniciadores de libros es, por supuesto, introducir a los niños -y a los adultos- a una mayor familiaridad, a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos. Es transmitir sus pasiones, sus curiosidades, y cuestionar su profesión, y su propia relación con los libros, sin desconocer sus miedos. Es ofrecer a los niños y a los adolescentes la idea de que, entre todas esas obras de hoy o de ayer, de aquí o de allá, habrá seguramente algunas que sabrán decirles algo a ellos en particular. (Petit, 2001, p. 31)

Traer esta frase de Michéle Petite permite poner en discusión la lectura y el acercamiento al libro de la mano de un verbo que me parece fundamental; ‘Posibilitar’, pues tener en cuenta que el mediador o bibliotecario es un posibilitador que crea puentes para llegar a esas historias permitirá que la lectura tome protagonismo en las bibliotecas y que se piense desde múltiples posibilidades con perspectivas pedagógicas que le apunten a la disminución de brechas sociales y por su puesto económicas. Brechas educativas, de acceso al conocimiento y dificultades para la convivencia en comunidad, pues la biblioteca tiene un poder transformador cuando logra significarse en las comunidades procurando encuentros de diálogo, más aún cuando está ubicada en medio de las denominadas fronteras invisibles, pues en el caso de la Biblioteca Campo Madrid, la biblioteca está ubicada en medio de una zona de enfrentamiento constante entre los habitantes de las diferentes edificaciones que rodean la biblioteca, donde los conflictos están delimitados por el color de la edificación en la que habitan los residentes y ocurren enfrentamientos a mano armada incluso durante el día.

Por lo tanto, la biblioteca pública emplazada en comunidades vulnerables presenta unos retos de tipo organizativo y propositivo de la mano de diversos procesos que pueden aportar a un funcionamiento de está más allá del préstamo de libros o recursos tecnológicos, es por ello que la investigación realizada propone abrirse paso desde los procesos de educación popular, desde las luchas políticas desde la palabra y el lenguaje con los preceptos a los que llega después de avances y transformaciones, pues :

La educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación, en sus diferentes vertientes, una concepción con sus correspondientes teorías, y propuestas pedagógicas y metodológicas, para ser implementadas en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. (Mejía, 2015, p.17)

Esos acumulados y sus nuevas propuestas pedagógicas y metodológicas desde el ámbito social que permiten implementar su metodología en múltiples espacios y ámbitos incluyen la biblioteca. Según las necesidades evidenciadas en la investigación realizada, urgen espacios de encuentro donde las comunidades creen lazos entre ellos y con la misma biblioteca, pues allí, como espacio articulador, a través de propuestas pedagógicas para tratar las problemáticas entre los habitantes del sector, divididos por su origen al vivir en una construcción realizada para albergar desplazados, reinsertados, víctimas de violencia y habitantes del anterior asentamiento humano, para posicionar su poder transformador y de esta manera dar significado con los miembros de la comunidad garantizando así, la aceptación y el cuidado de los bienes al servicio de los usuarios.

Pensemos entonces en la tercera tarea que a mi modo de ver tienen las bibliotecas de hoy: Unir la privilegiada colección bibliográfica de la biblioteca pública, - digo privilegiada porque me refiero a la biblioteca objeto de estudio, la cual cuenta con una de las mejores colecciones bibliográficas de la ciudad- con la fuerza comunitaria que tienen las bibliotecas populares y el poder de convocatoria que tienen las bibliotecas comunitarias. Pues aquello de lo que carece una, lo puede complementar la otra, recordemos que lo que ha garantizado que aún nos mantengamos como humanidad es el apoyo mutuo, sin este, probablemente no podríamos hablar de evolución y permanencia en el mundo que hoy habitamos. Y es que, desde las prácticas pedagógicas de la educación popular, en el país se han conformado grupos en las comunidades que, por medio de diálogos de saberes, como práctica social, la participación comunitaria, las prácticas culturales de ciudad y el empoderamiento van dando forma a esas nuevas miradas en aras de transformar realidades de las mal llamadas minorías, teniendo en cuenta que por medio de propuestas afines a un movimiento se busca el empoderamiento de los menos favorecidos.

podemos darnos cuenta de que la especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y del conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos – segregados, desiguales- quienes en el proceso se constituyen en actores sociales que transformarán su realidad en forma organizada (Mejía y Awad, 2016, p.21)

Tal como lo plantean los autores, la educación popular es una forma de empoderar y ese empoderamiento se logra desde diversas prácticas educativas y pedagógicas que están tomando fuerza hoy día. Los procesos de formación de los menos favorecidos, los que adelantan no solo maestros, sino también otros interesados en mejorar la educación

para transformar realidades hacen que sea una aliada de las bibliotecas.

Recalco, por lo tanto, la importancia de voltear la mirada a las prácticas de Educación popular en la biblioteca pública ubicada en zonas vulnerables donde puede que, como la población objeto de estudio de esta investigación, los usuarios potenciales de la biblioteca sean personas cuyas vidas y las de sus familiares inmediatos han estado signadas tanto por dinámicas de desplazamiento forzado, así como de re inserción producto de procesos colectivos o individuales de acuerdos alcanzados entre distintos gobiernos y actores armados. Comunidades con acumulados de desigualdades en sus procesos educativos, sociales y económicos que cuentan, además, con condiciones precarias en materia de su sustento y también de unos vínculos en el aspecto social de gran fragilidad.

Este es solo un ejemplo de las tantas bibliotecas en Latinoamérica en las que, se desarrollan prácticas de lectura en espacios trazados por la violencia, donde las fronteras invisibles imposibilitan cualquier tipo de encuentro en torno a diversos actos sociales y representa unos desafíos en los que se ven involucrados, en muchas ocasiones. personas ajenas a la comunidad, y que en su idea de generar espacios seguros, entornos protectores, brindar oportunidades , formar lectores, hacer de la biblioteca un espacio comunitario en el que confluyen todo tipo de personas y que desde allí se fomenten diálogos de paz y conciliación para resignificar la biblioteca en su potencial o poder formador y mediador, van vislumbrando unas barreras impuestas y fortalecidas por años, barreras que incluso impiden a algunos grupos el uso de la biblioteca, en tanto que es vista como una edificación ajena.

Las bibliotecas ubicadas en fronteras invisibles tienen retos para atender a las necesidades de la comunidad, dadas algunas prácticas por parte de habitantes de la zona en que está ubicada, y que pueden

impedir u obstaculizar las labores más elementales. Esto supone la cuarta tarea de la biblioteca en el siglo XXI; plantearse *el apoyo de la comunidad y de organismos externos que permitan mediar entre las situaciones que se presentan y la necesidad latente de ofrecer, desde este espacio como posible articulador de esfuerzos, unas estrategias tendientes a vincular la biblioteca y la comunidad, con un mayor sentido de apropiación.*

Regresemos a los niños, principales usuarios de la biblioteca, y retomemos a Michelle Petit, quien plantea en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* que:

‘... no hay razón para que los escritos no lleguen a todos y cada uno de nosotros. En efecto, es en ese punto, como podrán apreciarlo, donde los jóvenes lectores de sectores pobres pueden muchas veces encontrarse con ellos. Cuentan con frecuencia cómo ciertos textos, nobles o humildes -aunque también algunas películas o canciones-, les ayudaron a vivir, a pensarse a sí mismos, a modificar un poco sus destinos. Y no sólo durante la adolescencia. (Petit, 1999, p. 38)

Entonces, reforcemos esta idea con la enseñanza de la lectura en perspectiva de Paulo Freire, para quien esta supone, finalmente, un esfuerzo por la construcción dialógica, por fomentar la búsqueda de una transformación del mundo. Una que se sabe no inmediata puesto que puede partir, por ejemplo, de graves desigualdades educativas y sociales, así pues, reconocer las limitaciones del entorno permite también plantear unas rutas que ayudarán a los usuarios de la biblioteca a transitar por otros caminos, otros rumbos, puesto que: ‘las clases de lectura’, en lugar de seguir la rutina normal que las caracteriza, deben ser verdaderos seminarios de lectura. Habrá siempre oportunidades, en esos seminarios, para establecer relaciones entre el trozo de texto en discusión y diversos aspectos de la realidad del ‘asentamiento’ (Freire, 1984, p. 57)

La lectura entonces tiene unas condiciones que la han hecho posible y alcances disímiles dependiendo del cómo ha sido configurada como práctica. La lectura, así como puede constituirse en una práctica destructora de las facultades humanas, limitadora de la imaginación y de su potencial creador, puede ser lo contrario. Puede constituir una contribución a los lectores. Una que les permita, en clave de derechos, una vida digna y una búsqueda por dicha realización personal y colectiva. Un, en términos de Michèle Petit, *derecho a la metáfora*. Siguiendo a Freire, hay una afirmación de la lectura como práctica social que aporta y constituye sujetos imaginativos, críticos, que situados en un contexto, al transformar sus vidas procuran inevitablemente también una transformación del mundo: “la promoción de la curiosidad, la búsqueda de nuevas formas de ver el mundo, el despertar el espíritu hacia nuevos niveles intelectuales que le permitan cuestionar el conocimiento, así como de asumir una posición objetiva y crítica de manera permanente.” (Freire, 2004)

Demos paso al derecho a la lectura, desde la biblioteca como recinto de libre acceso al libro, pues este comprende como posibilidad un derecho al desarrollo de las facultades humanas, a las posibilidades efectivas de tornarse seres críticos, democráticos y comprometidos -condiciones sin las cuales la lectura más que liberación, puede ser opresión, limitación-. Así, Paulo Freire destaca el lugar preponderante que el pensamiento crítico, interrogador, que cuestiona y hace suya la conciencia de que no todo está escrito o dicho y de que su labor como lector o ciudadano es la de la asimilación, apunta que “[...] el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos, para lo cual es necesario el pensamiento crítico que le permita llegar a lo más profundo.” (Freire, 2004)

La lectura desde la biblioteca supone entonces una práctica configurada en el tiempo, que puede contribuir o no a un desarrollo integral de los

seres humanos o bien a su dimensionalización, a un fomento instrumental de acuerdo con el cual se lee para adquirir, asimilar o repetir pasivamente un saber. Sobre esto, Estanislao Zuleta insistía en que la lectura es fundamentalmente trabajo, producción de sentido, generosa indagación y no una recepción pasiva de saberes o información: “Es suficiente para disipar la ilusión humanista, pedagógica, opresivamente generosa de una escritura que regala a un “lector-ocioso” (Nietzsche) un saber que no posee y que va a adquirir.” (Zuleta, 2007)

Hablemos también de la necesidad de comprender la biblioteca como un espacio prestador de un conjunto de servicios que atiende a la transmisión de los acumulados culturales y corresponde, en términos de la comprensión clásica de esta, a la función esencial que le ocupa frente a quienes son sus usuarios. Se trata de una visión que ubica a la biblioteca como una institución casi que distante, apartada de las cambiantes dinámicas propias de toda sociedad. Dinámicas que cruzan sus actividades cotidianas y que, además, la sitúa lejana de las posibilidades de acción en el mejoramiento o la transformación del contexto en que se encuentra ya que este supuesto orienta sus esfuerzos a un quehacer propio de lo reduccionista. y aquí conviene incluir una reciente propuesta que ha venido tomando fuerza en los últimos años, se trata del concepto de Bibliotecología social que supone una puesta en cuestión de dicho entendimiento clásico y plantea como compromiso ineludible, además de como condición de su realidad fáctica, la vinculación de la biblioteca en el conjunto social, sus necesidades y posibilidades, y el ejercicio de pensamiento y transformación constantes que van a implicar desde los aspectos asociados a cuestiones estrictamente de manejos, por ejemplo, documentales, su clasificación y preservación, hasta de los repertorios de prácticas de las iniciativas que allí se desarrollan, así como sus fundamentos. Por tal motivo, preocupaciones como la de la emergencia

y creciente disposición de soportes como los virtuales en las prácticas de lectura o bien de la virtualidad suponen retos enormes para el devenir del modelo clásico de biblioteca.

Estamos, pues, ante una biblioteca a la cual se le demanda y que depende de seguir existiendo y desempeñando un rol importante en la vida de las sociedades únicamente en virtud de un necesario no solo “acercarse” a las comunidades, ya no con una oferta simplificada de servicios basada en un conjunto de intereses -asociados en ocasiones, por ejemplo, a gustos, modas o entretenimiento-, sino partiendo de las inquietudes de la época en una perspectiva que busca transformaciones mediante una comprensión amplia de la cultura que se ve expresada en una agenda colectiva que posibilita que el conjunto de sus procesos y actores sea relevante, activo y cuente con una conciencia crítica de las capacidades y posibilidades y no sea ya un, en sentido estricto, usuario o beneficiario de políticas y agendas previamente establecidas por otros o sin contribución al porvenir de las sociedades.

Dicho desafío es crucial si, retomando el desarrollo de las capacidades técnico-científicas, se valora el papel que puede ocupar la virtualidad en sociedades profundamente desiguales y sin condiciones materiales y de acceso a estas plenamente garantizadas, así como de aspectos como el del cuidado del tejido social que ocupa en la construcción de sociedades más democráticas y que pasa de manera ineludible por el encuentro, reconocimiento y deliberación con los otros que demandan tiempo y no la voracidad de la satisfacción del entretenimiento o de la “comunicabilidad” de los dispositivos que no constituyen “sociabilidad” y que suponen formas de desterritorialización, de desarraigo y no de pertenencia, vinculación o identidad. Tal como advierte Alejandro E. Parada sobre la bibliotecología y sus desafíos enunciados en 2007 como futuros: “Nuestra disciplina, en su mejor prospectiva, deberá garantizar y fomentar el diálogo cara a cara para fundar un espacio bibliotecario

que supere las instancias de los no-lugares y aliente los ámbitos de los si-lugares” (2007, p. 6)

Lo anterior teniendo en consideración el acumulado de desigualdades e inequidades que, por ejemplo, con el que cuentan las sociedades de América Latina y a la cual no escapa la colombiana. Dicha búsqueda y elemental reconocimiento contribuye incluso a la adopción de premisas del “desandar”, del partir de los excluidos e imposibilitados no por falta de capacidades, como de condiciones y oportunidades estructurales. Ante ello y ellos, Daniel Guillermo Gordillo Sánchez destaca la relevancia de que las bibliotecas “deben ser centros comunitarios, accesibles y democráticos, donde se promuevan los diálogos horizontales y la traducción intercultural, y donde principalmente se mitigue el preconceito hacia el diferente, estableciendo los primeros asomos de una ecología de saberes” (2017, p. 141)

A su vez, al respecto, en cuanto a agentes como los bibliotecarios se les atribuye en esta mirada de la bibliotecología social como imprescindibles una formación múltiple, generosa, consciente e inscrita en políticas e iniciativas cotidianas de su ejercicio bajo premisas éticas, cívicas, Felipe Meneses Tello sostiene que “El diálogo pluricultural requiere instrumentos y sistemas, recursos y mecanismos de información documental que garanticen y cultiven el ejercicio de la libertad, la justicia y la igualdad, valores axiales de la democracia.” (2010, p. 324)

Entonces, pensar la biblioteca, las prácticas de lectura, los procesos sociales y comunitarios que tienen lugar en ella, supone una reformulación de la biblioteca en la cual el sentido que esta pueda ocupar socialmente debe implicar modificaciones en todas sus condiciones de funcionamiento con base en un carácter democrático, de cuidado de las posibilidades inmediatas y futuras de la sociedad a la cual pretende interpelar y dirigirse y con ello no fenecer en

competiciones que no le corresponden -tómese por caso el de las lógicas del entretenimiento- sino brindar alternativas y opciones reales para el desarrollo pleno del conjunto social.

CONCLUSIONES

Para finalizar, quisiera exponer algunas de las ideas presentadas por los bibliotecarios y promotores de lectura, y de esta manera unir las a lo propuesto anteriormente, ya que se coincide plenamente con una debilidad referida a los procesos de formulación y desarrollo de mediación y promoción lectora formal. Así, plantean la biblioteca con unos desafíos en torno a reconocer cuál sería la función de esta, de esta manera proponen llegar al usuario en clave de conciliación y acercamiento, pues puede que el este no llegue propiamente buscando un libro, que incluso muchas veces no saben lo que van a buscar y hablan de la necesidad de crear redes comunitarias y sociales en las que se involucren diferentes agentes que puedan fortalecer los procesos y aportar a la construcción de espacios seguros y resilientes. Posicionar a la biblioteca como un espacio neutral para el intercambio de ideas entre la comunidad y las instituciones.

Con lo anterior, retomamos las cuatro tareas propuestas, las cuales tienen relación con los hallazgos de la investigación:

En primer lugar: ver a la biblioteca como un espacio de investigación permanente en la que se investigue sobre r qué le faltaría a la biblioteca para lograr significarse en las comunidades desde su poder transformador o como plantea Avedoy, 'en su poder económico, productivo, político, social, cultural, íntimo' ; en segundo lugar: Significar la biblioteca con los niños y de esta manera resignificar la biblioteca para los adultos; en tercer lugar: Unir la privilegiada colección bibliográfica de la biblioteca pública con la fuerza comunitaria que tienen las bibliotecas populares y el poder de convocatoria que tienen las bibliotecas comunitarias y en cuarto lugar: Plantearse el

apoyo de la comunidad y de organismos externas que permitan mediar entre las situaciones que se presentan y la necesidad latente de ofrecer, desde este espacio como posible articulador de esfuerzos, unas estrategias tendientes a vincular la biblioteca y la comunidad, con un mayor sentido de apropiación.

Quienes hemos trabajado en las bibliotecas conocemos su poder, creamos unos lazos cada vez mayores que nos permiten pensarla y soñarla desde sus múltiples posibilidades, ese cariño que sentimos por las bibliotecas y sus procesos es que nos reúne hoy aquí para compartir nuestras vivencias e inquietudes siempre en el presente pero con la mirada hacia el futuro de estas.

REFERENCIAS

Avedoy, Teresa (2021). *Manifiesto poético, político por la investigación de- en la biblioteca pública*. Tragaluz Editores.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Mejía, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Mejía, Marco Raúl (2012). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D.C.: Ediciones Desde Abajo.

Mejía J., Marco Raúl y Awad G. Myriam (2016). *Educación popular hoy en tiempo de globalización*. Bogotá D.C: Ediciones Aurora.

Ospina, William (2006). Lo que entregan los libros. En Varios. *Colombia: la alegría de pensar*. Bogotá D.C. Universidad Autónoma de Colombia y Revista Número Editores.

Meneses Tello, Felipe (2010). Bibliotecas y sociedad: interpretación en torno a la visión social bibliotecológica en el pensamiento de Judith Licea. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(2), 315-336.
Disponibile en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-9762010000200002&lng=en&tlng=es

Palacios, Beatriz (2004). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. México: Conaculta.

Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michel (2000). *El derecho a la metáfora*. *Lecturas Jóvenes*, 95, 19-30.
Disponibile en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914054>

Petit, Michèle (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Zuleta, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín. *Hombre Nuevo Editores*.

SOÑAR A TODA COSTA

Corina Mestre Villaboy, actriz, maestra y promotora cultural incansable. Vicepresidenta de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), miembro del Consejo de Expertos del Consejo Nacional de las Artes (CNA) y del Consejo Nacional de la (UNEAC). Entre otros reconocimientos, ostenta la Distinción por la Cultura Cubana y las Medallas Nicolás Guillén y Alejo Carpentier. Premio Nacional de la Enseñanza Artística. Premio Nacional de Teatro (2022).

Yo me acostumbro

Yo me acostumbro, amor, yo me acostumbro.
Yo me acostumbro a estar sin ti. ¿Lo entiendes?
Quiere decir, amor, que no amanece;
quiere decir que aprendo a abrir los ojos sin tu beso.
Quiere decir que olvido, amor, que yo te olvido.

Como un morirse lento, implacable, a pedazos,
yo me acostumbro, amor, yo me acostumbro.
Y acostumbrarse es una cosa oscura,
es una cosa eterna, sin caminos,
como un caer, caer en el vacío.

Yo me acostumbro, amor, yo me acostumbro.
Y un día y otro pasan.
Y un día triste no es día sino un cortejo inmenso.
Y dos días de tristeza ya no pueden decirse.
Y acostumbrarse es una palabra irremediable,
que ojalá nunca sepas.

Una criatura tiene su tamaño,
tiene su borde estrecho, su medida.
Y ha de haber para todos la tremenda alegría,
esa infinita dicha que es un derecho humano.
Ser feliz, amor mío, es como el aire, el agua,
algo para la vida.

Yo me acostumbro, amor, yo me acostumbro.
Lejos, tu mano corta el pan para otra boca.
Lejos, suenan tus pasos como yo sé que suenan.
Lejos, amor, muy lejos.

Y allí, donde mi angustia está sin ecos,
tu sonríes, tú eres,
y no sabes, amor, con cuanta sangre,
con qué amarga paciencia,
con cuánta fuerza para ahogar, yo olvido,
yo deshago mi sueño
y me acostumbro, amor, y me acostumbro

Mirta Aguirre

Guitarra

A Francisco Guillén
Tendida en la madrugada,
la firme guitarra espera:
voz de profunda madera
desesperada.

Su clamorosa cintura,

en la que el pueblo suspira,
preñada de son, estira
la carne dura.

Arde la guitarra sola,
mientras la luna se acaba;
arde libre de su esclava
bata de cola.

Dejó al borracho en su coche,
dejó el cabaret sombrío,
donde se muere de frío,
noche tras noche.

Y alzó la cabeza fina,
universal y cubana,
sin opio ni mariguana,
ni cocaína.

¡Venga la guitarra vieja,
nueva otra vez al castigo
con que la espera el amigo,
que no la deja.

Alta siempre, no caída,
traiga su risa y su llanto,
clave las uñas de amianto,
sobre la vida.

Cógela tú, guitarrero,

limpiale de alcohol la boca,
y en esa guitarra toca,
tu son entero.

El son del querer maduro,
tu son entero;
el del abierto futuro,
tu son entero;
el del pie por sobre el muro,
tu son entero...

Cógela tú, guitarrero,
limpiale de alcohol la boca,
y en esa guitarra, toca
tu son entero.

Nicolás Guillén

Augusto Blanca, compositor. Fundador de la Nueva Trova Cubana, junto a Silvio Rodríguez y Pablo Milanés. Ha recibido, entre otros reconocimientos, las distinciones Alejo Carpentier y Por la Cultura Cubana, y Diploma al Mérito por el Instituto Superior de Arte (ISA).

Canción regalo

Quiero una canción para regalarla al viento;
quiero una canción para que la cantes siempre;
quiero una canción para que la prendas en tu oído
y aún la escuches cuando estés dormida.

Quiero una canción para cuando estés muy triste;
quiero una canción para cuando estés alegre;

quiero una canción para que camine junto a ti,
para que te arrulle cuando yo no esté.
Quiero una canción que me sustituya,
que respire de tu aliento cuando tú la cantes.

SUITE HABANA

Fernando Pérez Valdés, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad de La Habana. Director de cine y escritor. Ha publicado artículos y críticas sobre el séptimo arte e impartido clases de Apreciación Cinematográfica e Historia del Cine en la Universidad de la Habana, y en la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños.

Su obra cinematográfica ha recibido premios en concursos y festivales nacionales y extranjeros. Recibió en 1982, el Premio Casa de las Américas en el género testimonio por su libro *Corresponsales de guerra*. Es Premio Nacional de Cine

Siento que el arte puede mejorar o puede ayudar a mejorar algo... Quizás no logre cambiarlo de inmediato, pero sí puede acompañar, influir o mejorar a los individuos, a los seres humanos. Y si uno logra hacer un cine, una obra artística que va complejizando la realidad, los conflictos, deja una idea abierta no al optimismo ni a la esperanza, ni a las soluciones de la complejidad del ser humano y de la realidad misma, pero sí a manifestar la idea de que en el ser humano hay posibilidades insospechadas, de sentimientos y emociones positivas, y esa es una función del arte, al menos, ese es el cine que yo quiero hacer.

Suite Habana (2003) Es una película documental

Dentro de la multiplicidad de rostros y lugares, se entrecruzan las historias de personajes anónimos en el decursar del día y la noche. Varios seres sumamente peculiares alternan sobre el tejido vivo de la ciudad, y cada uno de ellos representa la curiosa diversidad de grupos sociales que se mueven en La Habana de hoy. No hay actores profesionales en el filme. Los personajes reales interpretan en pantalla sus auténticas vidas. Un joven bailarín, una anciana vendedora de maní, un niño con Síndrome de Down y su entorno, un médico que

despide al hermano y sueña ser actor. Al final, cada uno de los protagonistas son presentados con sus nombres, edades y su disposición para soñar; tal vez la obsesión que recorre toda la película.

TRAYECTORIAS PERSONALES DE LECTURA: INTERESES LECTORES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA

Carolina Merino, cmerino@ucm.cl

Gabriela Albornoz; Patricia Oyarzún; Guillermo Valderrama

Universidad Católica del Maule, Chile

INTRODUCCIÓN

Yo quiero decir que las narraciones folclóricas de mis cinco años y las demás que me han venido después son las mejores para mí, son eso que llaman “la belleza pura” los profesores de estética, las más embriagantes como fábula y las que yo llamo clásicas por encima de todos los clásicos.

- Gabriela Mistral (1935) La Pasión de leer.

La aspiración a contar con perfiles lectores enriquecidos en los futuros profesores suscita un gran consenso internacional. En los distintos países se espera formar mediadores de la lectura literaria, toda vez que esta se reconoce como un bien y un derecho de niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, este anhelo se enfrenta a realidades que remiten a escenarios poco favorables para el logro del propósito de contar con personas que entienden lo que leen y que gozan y aprecian estéticamente la literatura.

Si miramos el fenómeno diacrónicamente podemos encontrar sincronía en las indagatorias realizadas con adolescentes, como con profesores en formación y docentes en ejercicio. Los resultados coinciden en que a nivel declarativo se otorga una alta valoración a la lectura literaria, no obstante, contar con una práctica lectora escasa e inconsistente.

Existen numerosas investigaciones orientadas a conocer las preferencias lectoras de los estudiantes en el contexto escolar con el propósito de adaptar la educación literaria ofrecida. Tal como indican Ambrós, A. y Ramos, J.:

Algunas ponen el acento en el consumo lector y los hábitos para describir perfiles (Manresa, 2011); otras se centran en el canon literario, la para literatura, el soporte (Lluch, 2007 y 2014; Heredia y Romero, 2018), y otras en la perspectiva actitudinal de la conducta en la lectura como representaciones sociales (Larrañaga y Yubero, 2005).

El trabajo de Rivera Jurado y Romero Oliva, efectuado a partir de una muestra de 647 adolescentes españoles, establece cuatro perfiles de lector, los que denomina: no lectores, lectores accidentales, medios y habituales. La mayoría de los establecimientos educacionales concentra una población lectora accidental. No lectores y lectores accidentales de obras académicas reportan el mismo número de lecturas por placer que lectores habituales, las que corresponden mayoritariamente a títulos con gran éxito de ventas. Se argumenta a favor de incorporar en los itinerarios formativos obras del interés del alumnado junto con otras canónicas para favorecer una educación literaria de calidad.

Para incidir en la mejora de los hábitos lectores de los adolescentes se vuelve imprescindible entonces conocer las características de sus prácticas lectoras fuera del entorno educativo (Aliagas 2004; Cassany y Hernández 2012; Espíndola y Amorim 2015; Manresa 2009) especialmente si se considera que muchas de ellas son invisibilizadas por los propios sujetos al no considerarlas válidas en espacios académicos.

Lo anterior no significa dejar fuera de la trayectoria escolar las obras que conforman el patrimonio literario. Se han reportado experiencias exitosas cuando se implica a los estudiantes en el proceso lector a través de la lectura de clásicos (Bahamondes 2020; Paz 2022).

En el campo de las investigaciones en Didáctica de la Literatura, la mayor parte de los estudios que abordan los perfiles lectores se centra en los futuros docentes que se desempeñarán a nivel preescolar, básico o medio, por el imperativo social de su actuación como futuros mediadores escolares. Auxiliados por cuestionarios, entrevistas o autobiografías lectoras se ha indagado en la frecuencia de lectura y el tipo de textos leídos, lo que ha llevado a establecer jerarquías que oscilan entre lectores frecuentes o fuertes y no lectores (Asfura y Real 2019, Dueñas et al. 2014, Munita y Colomer 2013, Yubero y Larrañaga 2015).

Asimismo, según los títulos reportados se ha determinado la preeminencia de textos académicos, canónicos o sociales. Dueñas *et al.* asocian el canon académico a una trayectoria de lectura más rica y un hábito lector más consolidado. El canon social es definido como “una selección de lecturas que viene dictada directamente por instancias sociales, ya sean las propias editoriales a través de sus variados modos de promoción o los círculos de proximidad del lector (amigos, familia), siempre un tanto al margen de las recomendaciones legitimadas desde el sistema educativo”.

Por otra parte, en palabras de Bahamondes, los textos canónicos, “son obras de gran valor histórico, estético y representantes de una tradición innegable, razón por la cual su incorporación en la formación escolar es necesaria”.

En este propósito, Yubero y Larrañaga aplicaron a una muestra de 2.745 estudiantes de 10 universidades españolas y 9 portuguesas un cuestionario de hábitos lectores para determinar frecuencia de lectura voluntaria, número de libros leídos, tipo de lectura literaria, motivación lectora y gusto lector. Los resultados indican que como mínimo 3 de cada 10 estudiantes en ambos países no llevan a cabo la lectura

voluntaria y un 25% mejora su imagen para parecer sujeto lector. En todos los grupos de análisis destaca la preferencia por las novelas.

También en la línea de construir perfiles lectores, esta vez en estudiantes de pedagogía, se encuentra la pesquisa de Munita y Colomer, quienes solicitaron a 300 estudiantes de 7 promociones de Magisterio una autobiografía lectora desde la infancia hasta la actualidad. A partir del análisis de su autopercepción como lectores establecieron las categorías de lector fuerte, mediano y débil. La mayoría de los participantes valora positivamente su relación con la literatura (lector ideal), lo que contrasta con las prácticas lectoras reales reportadas.

En sintonía con dicho interés investigativo, el mismo Munita indagó sobre los sistemas de creencias y saberes de cuatro estudiantes de Magisterio en torno a la literatura y la educación literaria en la escuela, relacionando sus resultados con el perfil lector que presentaba cada estudiante. Detectó una diferencia significativa entre las creencias y perspectivas de acción de los futuros docentes considerados como lectores fuertes y las de los futuros docentes no lectores o lectores débiles.

Tal como plantean Asfura y Real, es reconocido el hecho de que, en el caso de los estudios en torno a las prácticas lectoras, “las declaraciones de los encuestados se sitúan en un espacio híbrido y fluctuante entre las representaciones y los comportamientos reales (Donnat, 2004, p. 69), lo que exige considerar el impacto del *efecto de legitimidad* y de sus dos principales dimensiones (Peroni, 2004, s.p.)”.

En Chile, Munita, Muñoz *et al.* abordaron en un artículo de revisión el lugar de la lectura en la formación de docentes como mediadores de la cultura. El análisis muestra la importancia de estudiar la relación entre el futuro profesor y la lectura a través de sus hábitos lectores, su

motivación por leer y sus creencias, como factores clave en quienes serán formadores de nuevos lectores.

González *et al.* indagaron en las creencias acerca de la lectura de 364 futuros profesores de educación básica y educación de párvulos, provenientes de nueve universidades chilenas. Concluyeron que estas son diversas y se mueven entre la consideración de la lectura como herramienta hasta como práctica cultural.

Una reciente pesquisa de Muñoz *et al.* se centró en la importancia de la lectura para un número similar de futuros profesores chilenos de educación infantil, la motivación para leer diferentes tipos de textos, los hábitos de lectura y la lectura real realizada durante un año. En línea con estudios previos, se observó una alta valoración de la lectura por parte de los profesores, pero una baja praxis lectora efectiva. En relación con la importancia de la lectura, la utilidad de esta aparece especialmente valorada, mientras que el "disfrute" o la "conexión con mi historia" son las dimensiones menos representadas. Estos resultados se acercan a los encontrados en distintos estudios que pesquisan las identidades lectoras como el de Granado y Puig.

Asfura y Real construyeron un retrato de las prácticas de lectura literaria declaradas por 80 estudiantes de Pedagogía en educación secundaria en Lenguaje y Comunicación de cuatro universidades de Santiago de Chile, al momento del egreso de la formación inicial docente. El estudio revela un hábito lector en formación, antes que una relación significativa con la literatura:

La poca influencia del entorno familiar en los hábitos de lectura, la escasa diversidad de géneros frecuentados, así como la resistencia a las formas más experimentales de la producción literaria, remiten a un encuentro más bien tardío con la experiencia literaria, determinado por una fuerte tensión entre la lectura personal y la que deriva de las exigencias de la formación académica.

Uno de los aspectos investigados fue el de la cantidad de libros leídos en el último año por interés personal o recreativo. Un 43% de los participantes mencionó que leyeron entre uno y cinco títulos por placer durante los 12 meses anteriores a la recogida de datos. Ante la consulta de autores y obras favoritas, la preferencia está por las novelas, coincidiendo con los resultados de Yubero y Larrañaga.

Los estudios llevados a cabo con profesores en ejercicio cuentan con una menor representación en el campo investigativo. Entre las indagaciones chilenas que abordan el rol del profesor en la educación literaria se destacan las realizadas por Munita (2016, 2019), quien profundiza en las relaciones existentes entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias y las prácticas didácticas en torno a la educación lectora y literaria.

En el mismo sentido, se orientan las indagatorias de González y de Valderrama *et al.* que caracterizan los perfiles lectores y las prácticas de mediación de la lectura literaria implementadas por docentes de Lengua y Literatura de dos regiones de Chile.

La presente contribución continúa el trabajo publicado por Merino *et al.* quienes recolectaron información acerca de las trayectorias personales y formas de apropiación de la lectura de 279 estudiantes de ocho generaciones de estudiantes chilenos de pedagogía en una universidad chilena. A partir del registro de sus autobiografías lectoras se analizaron las experiencias en educación inicial, primaria, secundaria y universitaria; los momentos y lugares donde se realiza esa lectura; el rol de los mediadores y el valor atribuido a la literatura. Los principales resultados apuntan a destacar la centralidad de la lectura compartida, el rol mediador de las figuras familiares y la escasa participación de la escuela y la biblioteca en esta tarea.

La investigación que se presenta en este artículo examina un conjunto representativo de autobiografías lectoras escritas por ocho generaciones

de estudiantes, con el propósito de cartografiar las lecturas literarias de los estudiantes de pedagogía en lengua castellana y comunicación. Los objetivos específicos buscan establecer diferencias entre la frecuencia de lectura de hombres y mujeres; identificar los géneros literarios más leídos por los estudiantes y construir perfiles literarios generacionales.

MÉTODO

Características de la investigación

La presente investigación se basó en una metodología mixta, pues pretende alcanzar una visión más completa del fenómeno de estudio integrando los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Por una parte, responde a un enfoque cualitativo, dado que indagó en las experiencias personales de los participantes, buscando conocer sus trayectorias lectoras y comprender dichas experiencias. Esto propicia una perspectiva holística y un diseño de investigación más flexible en el que resultan relevantes las percepciones y motivaciones de los sujetos de estudio para su análisis y respectivas conclusiones. Se fundamenta bajo esta metodología, ya que recolectó información acerca de los itinerarios lectores desde la primera infancia y hasta el momento de aplicación del instrumento, correspondiente al segundo año de formación de pregrado de estudiantes de Lengua castellana y comunicación. Bajo este enfoque, el diseño de investigación es narrativo de tipo autobiográfico, puesto que aspira a entender el fenómeno de estudio a través de los propios relatos de los involucrados, con registros cronológicos que permiten la reconstrucción de las historias, hechos o eventos, además de la identificación de temas y/o categorías (Hernández Sampieri *et al.*).

Por otra parte, responde a un enfoque cuantitativo dado que utiliza la recolección de información a partir de análisis estadístico y medición numérica. Se sitúa bajo un diseño no experimental transversal, ya que

no se manipularon las variables y se observó el fenómeno de estudio en un momento único. Finalmente, es de tipo exploratorio, puesto que la investigación fue desarrollada en torno a un fenómeno que no se ha investigado previamente en profundidad y sobre el que existe interés en examinar sus características para establecer los géneros y obras literarias más leídas por los sujetos participantes del estudio.

Población y muestra

El universo correspondió a 354 estudiantes de la carrera de pedagogía en Lengua castellana y comunicación de una universidad chilena, correspondientes a ocho generaciones consecutivas (2012-2019). La muestra estuvo compuesta por 340 estudiantes, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico o dirigido de participantes que presentaban características o rasgos homogéneos. La técnica utilizada fue por conveniencia, en consideración a los criterios de inclusión: ser estudiante de la asignatura Literatura infantil y juvenil, perteneciente al segundo año de la carrera según avance curricular. Todos los estudiantes firmaron un conocimiento informado para el uso de los datos en la investigación. Las características de la muestra se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

| Generación | Participantes | Mujeres | Hombres |
|------------|---------------|---------|---------|
| 2012 | 31 | 24 | 7 |
| 2013 | 24 | 16 | 8 |
| 2014 | 35 | 27 | 8 |
| 2015 | 38 | 30 | 8 |
| 2016 | 58 | 47 | 11 |
| 2017 | 30 | 21 | 9 |
| 2018 | 57 | 44 | 13 |
| 2019 | 67 | 49 | 18 |
| Total | 340 | 258 | 82 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de recolección de datos

Se solicitó a cada participante que escribiera una narración sobre su historia de lector a partir de la instrucción “Pidiendo ayuda a los recuerdos de infancia, recuperando imágenes, olores, sonidos y gestos, construir un texto que registre tu historia como lector/a”. Dicho texto tenía como propósito que los estudiantes realizaran una reflexión inicial sobre sus trayectorias lectoras personales para conectarlas con su papel como futuros mediadores de la lectura literaria. Los relatos no tenían un límite de extensión, podían ser entregados en formato digital o físico y para su construcción se plantearon preguntas orientadoras como: ¿qué cuentos o historias recuerdo de mi infancia?, ¿qué personas

asocio a estas escenas?, ¿qué lugares o situaciones surgen en mis recuerdos?

Procedimiento de análisis

Desde el punto de vista cualitativo se empleó la técnica “Historias de vida”, realizando un análisis de contenido a los relatos hechos por los sujetos de estudio acerca de acontecimientos y experiencias destacadas sobre el fenómeno de investigación. Se utilizó el programa QSR N Vivo Pro12, con el que se establecieron categorías a partir de los títulos de las obras literarias mencionadas en sus trayectorias lectoras, los que fueron categorizados en 10 géneros que se detallan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Categorización de títulos de obras literarias según género

| Género | Definición operacional |
|--------------------------------|---|
| Cuento infantil maravilloso | Cuentos infantiles transmitidos por la tradición |
| Cuento infantil | Cuento infantil de autor conocido |
| Novela Juvenil | Incluye títulos juveniles clásicos y contemporáneos |
| Cómics, manga y novela gráfica | Incorpora distintos géneros de la narrativa gráfica |
| Fan Fiction | Redes sociales como Wattpad que publican textos de sus usuarios |
| Novela adulto | Canónica y paraliteraria |
| Cuento adulto | Canónica y paraliteraria |

| | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| Poesía | Autores o títulos de poemas |
| Teatro | Autores u obras dramáticas |
| Mitos, leyendas, Cuentos populares | Narrativa tradicional |

Fuente: Elaboración propia.

Luego de haber establecido las categorías mediante el análisis cualitativo, se procedió a confeccionar una base de datos a fin de ser analizados cuantitativamente por el paquete estadístico SPSS versión 26. A través de un análisis descriptivo se obtuvo la distribución de frecuencias y medidas de tendencia central (media) de cada uno de los géneros literarios categorizados según cada generación, y también la frecuencia de los títulos más mencionados dentro de cada género. Para el análisis de las diferencias entre generaciones en relación con la frecuencia de lectura según género literario, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, mientras que para estudiar las diferencias de género (masculino y femenino) en cuanto a la cantidad de textos leídos se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney. En todos los casos, el nivel de significación estadística utilizado fue de $p < 0,05$.

RESULTADOS

El número total de autobiografías lectoras leídas incorporadas en el análisis fue de 340, correspondiendo a las generaciones 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Se evidencia un aumento considerable en el número de estudiantes si se compara la primera generación incluida en el estudio (2012) con la más reciente (2019).

A continuación, la tabla 3 muestra la distribución de los participantes en detalle.

Tabla 3. Frecuencia de autobiografías lectoras por generación

| Generación | Frecuencia | Valor porcentual |
|------------|------------|------------------|
| 2012 | 31 | 9,1% |
| 2013 | 24 | 7,1% |
| 2014 | 35 | 10,3% |
| 2015 | 38 | 11,2% |
| 2016 | 58 | 17,1% |
| 2017 | 30 | 8,8% |
| 2018 | 57 | 16,8% |
| 2019 | 67 | 19,7% |

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se especificó en el apartado de Método, el análisis de contenido tuvo como resultado la definición de 10 categorías de textos de acuerdo a un género determinado, estableciendo una definición operacional para cada una de ellas con el propósito de facilitar y precisar la inclusión de las obras mencionadas dentro de la categoría que correspondiese.

Géneros y obras literarias más leídas

El análisis muestra que los textos literarios que presentan mayor frecuencia de lectura en los participantes (tabla 4) son el cuento infantil, cuento infantil maravilloso y novela para adultos, seguidos por la novela juvenil. Textos como poesía; cuentos para adultos; mitos,

leyendas, cuentos populares; cómics, manga y novela gráfica presentan porcentajes homogéneos. Mientras que las categorías de teatro y fan fiction exhiben casi nula presencia.

Tabla 4. Frecuencia según género literario

| Tipo de texto literario | Frecuencia (menciones) | Valor porcentual |
|------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Cómics, manga, novela gráfica | 63 | 3% |
| Cuento (Adulto) | 58 | 3% |
| Cuento Infantil | 510 | 25% |
| Cuento infantil Maravilloso | 433 | 21% |
| Fan Fiction | 4 | 0% |
| Mitos, leyendas, cuentos populares | 72 | 4% |
| Novela Juvenil | 380 | 18% |
| Novela (Adultos) | 409 | 20% |
| Poesía | 98 | 5% |
| Teatro | 28 | 1% |

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados revelan que los libros leídos en la infancia son los que más se recuerdan y marcan el itinerario inicial de lectura, tal como se observa en el estudio anterior de Merino et al. Este hallazgo es coincidente también con la investigación de Munita y Colomer, quienes

encontraron que casi la mitad de los estudiantes aludieron al entorno familiar y destacaron la lectura de cuentos antes de dormir relatados por un adulto cercano como mediador y modelo de lectura.

Los títulos de las lecturas más mencionadas, tanto por hombres como por mujeres, forman parte de la literatura infantil tradicional y de autor como, por ejemplo, los libros más referidos: *Caperucita Roja* y *Papelucho* (Tabla 5)

Tabla 5. Frecuencia de títulos que más se mencionan en cada género

| Género | Título más mencionado |
|------------------------------------|---|
| Cómics, manga, novela gráfica | <i>Condorito</i> (17) |
| Cuento (Adulto) | <i>Subterra</i> (13) |
| Cuento Infantil | <i>Papelucho</i> (89) |
| Cuento infantil Maravilloso | <i>Caperucita Roja</i> (67) |
| Fan Fiction | Fan Fiction (2)(Los participantes no mencionaron títulos específicos dentro de esta categoría, sino que hicieron referencia al género <i>fan fiction</i> dentro de sus preferencias de lectura) |
| Mitos, leyendas, cuentos populares | <i>La tortuga y la liebre</i> (9) |
| Novela Juvenil | <i>Harry Potter</i> (33) |
| Novela (Adultos) | <i>Cien años de Soledad</i> (27) |
| Poesía | Pablo Neruda (11) |

Fuente: Elaboración propia.

Caperucita Roja constituye un paradigma que ha hecho patente la evolución de la literatura destinada a los niños en relación con el concepto de infancia. Sus diferentes versiones-a partir de las modélicas de Perrault y de los Hermanos Grimm-han permitido revelar los modos en que la sociedad ha percibido a los niños tanto en sus suposiciones acerca de lo que estos pueden entender, como de lo que se considera adecuado para transmitirles (Shavit). El cuento además ofrece una propuesta de recorridos de lectura con acercamiento a autores contemporáneos que la han reversionado desde claves humorísticas y paródicas a partir de la incorporación de nuevos tópicos y preocupaciones de sus nuevos lectores.

Papelucho es una serie novelística de Marcela Paz, autora chilena, constituida por 12 libros publicados desde 1947 hasta 1976, que ha formado parte por mucho tiempo de las lecturas escolares, aunque ha trascendido a la obligatoriedad para posicionarse como toda una experiencia de lectura por su fuerte dimensión afectiva. Los diversos lectores que ha tenido la obra se identifican con el personaje y lo continúan haciendo.

Las investigadoras Troncoso y Navarro (2019) destacan su vigencia gracias a rasgos como el mantenimiento del mismo registro para narrar los sucesos en la vida del protagonista, que es el diario de vida, “porque les ofrece la posibilidad de exteriorizar algo que no pueden o no quieren contar a nadie, relatar sus vivencias y expresar emociones y sentimientos” (p. 101).

Otro aspecto importante es el lenguaje del personaje, ya que aporta directamente en el establecimiento del pacto ficcional con el lector. Esto

es, imaginar que es un niño de 9 años que relata aspectos de su vida, sin desconocer que se trata de una creación literaria.

Por otra parte, la recurrencia del género novela en las historias de lector concuerda con los hallazgos de distintos estudios efectuados con estudiantes universitarios. Es así como Vélez y Rapetti reportan en su indagatoria, también a partir de narraciones autobiográficas, la primacía de la opción por la lectura de novelas, que contrasta con la exigua cantidad de estudiantes que eligen leer cuentos, lo que coincide también con los resultados que aquí se discuten.

Asfura y Real asimismo describen, frente a la consulta de obras preferidas de estudiantes de Pedagogía en Castellano, una opción mayoritaria por la narrativa:

[...] un 66,2% reconoció tener al menos cuatro o cinco obras favoritas, presentándose como referencia mayoritaria el libro *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, con un 11,5% de las coincidencias en primer lugar y un 5% en el segundo puesto.

Títulos como *La insoportable levedad del ser* (Milan Kundera), *Don Quijote de la Mancha* (Miguel de Cervantes), *El Principito* (Antoine de Saint Exupéry), *Crimen y castigo* (Fiódor Dostoyevski), *Los miserables* (Victor Hugo) y *Rayuela* (Julio Cortázar) comparten lugar en las preferencias con best sellers como *Harry Potter* (Joanne K. Rowling) y *Los juegos del hambre* (Suzanne Collins).

La obra más recurrente es *Cien años de soledad*, que viene igualmente a ser el título que más se repite en esta investigación con 27 preferencias.

De la misma manera es posible observar la coincidencia con la elección de *Harry Potter* como novela juvenil preferida, con 33 menciones. *Harry Potter* es, sin duda, un fenómeno que ha venido a revolucionar la forma

de ver la literatura fantástica en el tiempo. Desde la aparición del primer libro *Harry Potter y la piedra filosofal*, en 1997, no ha dejado de estar presente en las trayectorias lectoras de diversas personas, como un hito lector importante, tanto en afectos como en proeza por su volumen en páginas.

La literatura fantástica históricamente ha sido considerada un género de segunda categoría, que por mucho tiempo solo se publicaba en revistas de poco alcance, por ser percibida como efectista y sin valor. Si bien Tolkien con la publicación de *El señor de los anillos* vino a romper con esta concepción, la situación sería más patente con *Harry Potter*.

Según Fanuel Hanán Díaz (2020), “convergen en la creación de mundos imaginarios que convencen y atrapan de tal manera que puedes reconstruir ese espacio aún después de que hayas cerrado cada libro”.

Esto se explica porque a diferencia de *El señor de los anillos*, que muestra un pasado ficcional, *Harry Potter* se desenvuelve en un universo paralelo al nuestro, que mantiene el pacto ficcional con el lector, a partir del recurso del secreto, es decir, el universo de la magia debe ser escondido y resguardado.

Un resultado que llama la atención es el bajo valor porcentual que presenta la categoría que acoge géneros como cómics, manga y novela gráfica. Este dato coincide con el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile, en el año 2021, que aplicó una encuesta online sobre “Percepción de la lectura” a estudiantes de educación secundaria y a sus profesores. Frente a la pregunta “¿qué te gustaría leer en el colegio?”, los estudiantes ubicaron en el puesto 10 y 12 de las preferencias al manga y al cómics, a pesar de que frente a la misma consulta los profesores situaron al cómics en segundo lugar.

Se esperaba encontrar una alta frecuencia porque dichos géneros forman parte de las prácticas letradas vernáculas de los participantes

del estudio, es decir de aquello que leemos y escribimos en nuestra vida privada y ociosa, sin prescripciones y que se aprende informalmente (Aliagas, 2004; Cassany, D. & Hernández, D., 2011). Sin embargo, solo la novela juvenil concita una alta motivación entre los estudiantes, a pesar de que no logra igualar a la novela para adultos.

Este resultado difiere de investigaciones como las de Munita y Colomer (2013), quienes encontraron que la gran mayoría de las referencias a autores u obras leídas en la actualidad son para el bestsellers (112 menciones) o las lecturas de estudio (60 menciones), quedando en un espacio secundario la literatura canónica (27 menciones) y la literatura infantil (10 menciones). Al respecto, Manresa plantea que el primer filtro de elección de las lecturas personales de los adolescentes se basa en la popularidad social de los textos.

Estos hallazgos coinciden con Granada y Puig, quienes exploraron el potencial que ofrece el estudio de los tres últimos títulos de libros leídos en una muestra de mil estudiantes del último curso de Magisterio de tres universidades públicas españolas. Encontraron que la gran mayoría de las referencias a autores u obras leídas eran para libros de moda de gran impacto mediático y también para textos prescritos por sus estudios.

En lo que respecta a la categoría Poesía, que alcanza un escaso porcentaje de menciones, los participantes señalan particularmente el nombre de un autor, como es el caso de Pablo Neruda, poeta chileno y Premio Nobel de Literatura, más que títulos de obras específicas.

Este descubrimiento se vuelve inesperado toda vez que Chile y principalmente la región de residencia de los estudiantes consultados en esta investigación podría describirse como un sector geográfico con un corpus prolífico en poesía y folclore poético.

Sin embargo, la realidad lectora, como bien se entiende, no solo se agota en el acceso al libro, por lo tanto, la mera existencia poética no es sinónimo de lectura, porque se requiere una mediación que posibilite el encuentro entre libro y lector.

El problema del divorcio entre poesía y lector, señala Beuchat (1997), aparece cuando el pasillo hacia un tránsito poético que debería ser novedoso y permitir nuevas posibilidades es obstaculizado por el educador; ya sea, por un análisis científico de las obras literarias o por ciertas creencias que terminan distanciando a los estudiantes de sus primeros acercamientos al mundo poético. Este supuesto es compartido por Calvo:

Ciertamente no es poesía la versificación trivial, la rima obligada, el contar las sílabas que debemos ubicar en el renglón, los concursos de declamación, el decir cosas “bonitas”, la moraleja apoderándose de la fábula. O, por lo menos, no es sólo eso. (p.12)

Entonces no es de extrañar que, en esta investigación y en documentos nacionales como en el último Estudio nacional de comportamiento lector (2014), la poesía aparezca en los últimos escaños de lecturas realizadas.

También corresponde a otro símbolo chileno, el cómic más leído. *Condorito* es una caricatura que data de 1949, cuyo autor fue René Ríos Boettiger (Pepo). Tal como se lee en el sitio web Memoria Chilena:

En los años en que la migración rural chocaba con la nueva realidad urbana, Condorito se enarboló como la representación gráfica del campesino pícaro y bromista que intenta sortear las estrecheces financieras y los reveses de la vida citadina a punta de ingenio.

Perfiles diacrónicos

En el análisis entre generaciones en relación con el porcentaje de lectura según género literario, los resultados evidenciaron que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) para los más leídos: cuento infantil; cuento infantil maravilloso; novela adulto, y también en novela juvenil. En el primero de ellos destaca el porcentaje más alto evidenciado por la generación 2017. Por otra parte, la generación 2012 presenta un muy bajo valor porcentual para Novela (adultos), en comparación con todas las demás generaciones, en los que dicho porcentaje va incrementándose hasta volverse homogéneo a partir del año 2016. Asimismo, se observa diferencia significativa en cómics, manga, novela gráfica y teatro.

Los perfiles diacrónicos revelan que las nuevas generaciones (2018 y 2019) reportan menos cuentos infantiles que las precedentes y más títulos del mundo adulto, como también juvenil.

Resulta interesante, a pesar de las diferencias mencionadas, detenerse en la unanimidad que presentan en todas las generaciones los textos *Caperucita roja*, *Papelucho* y *Condorito*, como los títulos más leídos en sus respectivas categorías de género literario.

Tabla 6. Valor porcentual de cada tipo de texto por generación

| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Cómics, manga, novela gráfica | 1% | 4% | 3% | 3% | 3% | 4% | 4% | 6% |
| Cuento (Adulto) | 6% | 6% | 5% | 5% | 4% | 4% | 8% | 3% |
| Cuento Infantil | 26 | 25 | 22 | 22 | 28 | 35 | 22 | 24 |

| | | % | % | % | % | % | % | % | % |
|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Cuento infantil | 29 | 21 | 22 | 20 | 20 | 11 | 14 | 14 | |
| Maravilloso | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Fan Fiction | 0% | 0% | 1% | 0% | 0% | 0% | 0% | 8% | |
| Mitos, leyendas, cuentos populares | 10 | 6% | 10 | 5% | 6% | 0% | 1% | 1% | |
| | % | | % | | | | | | |
| Novela Juvenil | 15 | 14 | 17 | 19 | 17 | 13 | 24 | 20 | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Novela (Adultos) | 4% | 14 | 14 | 15 | 18 | 18 | 18 | 18 | |
| | | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Poesía | 6% | 6% | 4% | 7% | 4% | 1% | 8% | 6% | |
| Teatro | 3% | 4% | 2% | 3% | 0% | 4% | 1% | 0% | |

Fuente: Elaboración propia.

Diferencias por género (hombres y mujeres)

Respecto al análisis específico por género, es posible apreciar que en cada una de las generaciones se presenta un amplio predominio femenino, como se pudo dar cuenta en la caracterización de la muestra. Aun así se detectó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la frecuencia de lectura de hombres y mujeres. Por otra parte, esa homogeneidad se replica en seis de las diez categorías de géneros literarios al analizar el título que más se repite en las trayectorias lectoras de los participantes, puesto que se evidencian coincidencias entre hombres y mujeres para las categorías: Comics y novela gráfica; Cuento (Adulto); Cuento Infantil; Cuento Infantil Maravilloso; Novela juvenil y Poesía (Tabla 7)

Tabla 7. Frecuencia de títulos que más se repiten en cada género.

| | Femenino | Masculino |
|------------------------------------|---|--|
| Tipo de texto literario | Título que más se repite | Título que más se repite |
| Cómics y novela gráfica | Condorito (11) | Condorito (6) |
| Cuento (Adulto) | Subterra (9) | Subterra (4) |
| Cuento Infantil | Papelucho (65) | Papelucho (24) |
| Cuento Infantil Maravilloso | Caperucita roja (54) | Caperucita roja (13) |
| Fan Fiction | Fan Fiction (2) | ----- |
| Mitos, leyendas, cuentos populares | La tortuga y la liebre (9) | Mitos y Leyendas de Chile (5), Pedro Urdemales (5) |
| Novela Juvenil | Harry Potter (28) | Harry Potter (5) |
| Novela (Adultos) | Cien años de soledad (21) | El Quijote (9) |
| Poesía | Pablo Neruda (8) | Pablo Neruda (3), Gabriela Mistral (3) |
| Teatro | El retrato de Dorian Grey (3), La niña en la palomera (3) | Hamlet (3) |

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las autobiografías revisadas para esta investigación muestran el recorrido lector, desde la primera infancia y hasta el primer año de universidad, de un grupo de estudiantes que se forman como docentes de lengua y literatura. Conocer las trayectorias lectoras obedece al mandato social de que todo profesor de literatura debe ser un lector apasionado: “Los lectores son hechos por lectores” (Chambers). Se releva la necesidad de contar con mediadores de lectura capaces de transmitir su propia relación personal (y pasional) con el libro y la lectura (Munita, 2018, p.2).

Tal como afirma, Altamirano (2012):

El contagio de la literatura se define como la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al disfrute de la literatura de manera directa y personal (Altamirano, 2012, p. 26) (p. 158).

Los títulos mayoritariamente evocados en las historias de lector corresponden a cuentos tradicionales conocidos en la primera infancia de boca de padres y educadores, como *Caperucita Roja*, o cuentos infantiles de autor que se han vuelto canónicos, como es el caso de *Papelucho*. Los libros reportados pertenecen, por una parte, al canon familiar, si pudiera acuñarse el término para reconocer aquellos libros cuyo aprecio se transmite a través de las generaciones en espacios hogareños. Por otra parte, también refieren a obras que conforman el canon escolar, el que debiera estar constituido por obras de indiscutible relevancia literaria que contribuyan a la formación de la competencia literaria (Cerrillo, 2021).

Al comparar las distintas generaciones, se observa un resultado especialmente sensible que se relaciona con la disminución-a través del

tiempo- de los títulos que forman parte de la literatura infantil. En las cohortes más jóvenes se hace más difícil encontrar escenas de lectura en que participen adultos que leen para los niños.

Junto a lo anterior, es interesante destacar que tres de las obras (o autor de poesía, en el caso de Neruda) más reconocidas conciernan a ejemplos de producción nacional. En un contexto de globalización y de apertura al consumo foráneo, la permanencia de personajes entrañables para el lector refuerza, en palabras de Munita (2021), “la creación de espacios que favorecen el encuentro personal e íntimo con la obra” (p.142)

En relación con el rol que juega la escuela en la promoción y fomento de la lectura, los hallazgos de esta pesquisa muestran que el acceso a las obras más leídas se hace posible gracias a la existencia de planes de lectura complementarios que todos los estudiantes en Chile deben cumplir.

Este resultado parece contravenir otros estudios sobre mediación lectora cuando apuntan a que la afición lectora se alcanzaría a partir de las propias elecciones y que la escuela no contribuye a este proceso al prescribir un canon con escasa mediación (Arizaleta xx, Dueñas *et al.* xx).

Se esperaba encontrar altas preferencias por la literatura juvenil o la narrativa gráfica. Por el contrario, se observó una escasa mención de la lectura de cómics, manga y novela gráfica, así como de la lectura y escritura de fan fiction. Dichas prácticas vernáculas que forman parte de la esfera privada y cotidiana son invisibilizadas en las autobiografías lectoras porque cuentan con un escaso reconocimiento social y, particularmente, escolar. Los estudios recientes de literacidad destacan el papel relevante que tienen las formas de leer y escribir, sin embargo, estas no son valoradas por los educadores, a pesar de su centralidad para la construcción de las distintas identidades.

No puede desconocerse que la imposición de lecturas, sin realizar un acompañamiento que ayude a romper resistencias y construir interpretaciones más profundas, genera una desmotivación progresiva, hasta el punto de construir un discurso estándar en el cual la escuela es vista como el periodo en el que se perdió el gusto por leer literatura (Merino et al. 2020; Colomer y Munita, 2013). Ahora bien, es gracias a la educación que la mayoría de los habitantes de un país encuentran acceso a los bienes culturales, entre los que la literatura tiene ganado un sitio primordial.

REFERENCIAS

Aliagas, Cristina. "Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura." *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid, 2008. Impreso.

Altamirano Flores, Federico. "Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?". *La palabra*, n.º 28, enero de 2016, págs. 155-171, <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>.

Ambrós, Alba. "Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria". *Aula de Encuentro*, vol. 20, n.º 2, diciembre de 2018, págs.55-74, <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>.

Arizaleta, Luis. "Prescripción y mediación: dos actitudes ante la educación literaria." *CLLJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, vol.22. n.º 232, 2009, págs.19-23. Impreso

Asfura, Eduardo y Neus Real. "La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación". *Calidad en la Educación*, n.º 50, julio de 2019, pág. 83, <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>.

Bahamondes, Giselle. *Encierro y rebelión. Dos propuestas de educación literaria*. Talca, Ediciones UCM. 2020. Impreso.

Bahamondes, Giselle y Pilar Núñez. Una Experiencia De Lectura De Los Clásicos La Novela El Lazarillo De Tormes En El Aula Chilena. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, n.º 26, enero de 2018, págs. 55-80, <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>.

Beuchat, C. (1997). Poesía, mucha poesía en la educación básica (2.^a ed.). Santiago: Editorial Andrés Bello.

Calvo, M. (2010). Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro entre la poesía y los niños. Ciudad de México: Consejo Nacional Para La Cultura Y Las Artes

Cassany, Daniel y Denise Hernández. "¿Internet: 1; Escuela: 0?" *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n.º 14, octubre de 2012, págs. 126-41, <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.32>.

Cerrillo, P. (2021). Educación literaria y canon escolar. https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf

Colomer, Teresa y Felipe Munita. "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente." *Lenguaje y textos*, vol.38, enero de 2013, págs. 37-45. Impreso

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). Encuesta de Comportamiento Lector 2014.

División General de Educación (2021). Lineamientos pedagógicos basados en la encuesta de percepción de la lectura. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile.

Dueñas, José Domingo *et al.* "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros

profesores." *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, n.º 11, mayo de 2014, págs. 21-43, http://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.

Espíndola, Ana Lúcia y Flávio Amorim da Rocha. "Literatura de massa na escola: uma proposta de letramento literário". *Via Atlântica*, n.º 28, diciembre de 2015, págs. 247-259, <http://doi.org/10.11606/va.v0i28.89994>.

González Ramírez, Carolina, *et al.* "La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura." *Literatura y lingüística*, n.º 42, noviembre de 2020, págs. 355-385. <http://doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>

"Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades". *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, vol. 36, septiembre de 2022, págs. 41-68, <http://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>.

Granado, Cristina y María Puig. "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, n.º 11, mayo de 2014, págs. 93-112, http://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.

"La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores." *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, n.º 13, mayo de 2015, págs. 43-63, http://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03.

Hanán Díaz, F. (2020). Mis lecturas preferidas. Bitácoras de Lectura. Fundación Cuatrogatos.

Ledesma, Claudio. *El arte de contar cuentos*. Sherezade. 2018. Impreso.

Manresa Potrony, Mireia. "Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas." *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 51, junio de 2009, págs.44-54. Impreso.

Merino, Carolina et al. "Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena". *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, vol. 11, n.º 22, julio de 2020, págs. 1-20, <http://doi.org/10.15645/alabe2020.22.2>.

Munita, Felipe. "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, n.º 9, abril de 2013, págs. 69-88, http://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04.

"Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, vol. 15, n.º 2, noviembre de 2016, págs. 77-97, http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140.

Muñoz, Carla, et al. "Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación." *Revista espacios*, vol, 39, n.º 40, junio de 2018, pág. 32. Impreso.

"Chilean preservice teachers and reading: a first look of a complex relationship". *The Australian Journal of Language and Literacy*, agosto de 2022, <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00020-4>.

Paz González, Mario "El Aula De Literatura. Problemas En La Lectura Adolescente Y Posibles Soluciones". *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, vol. 9, n.º 17, junio de 2022, págs. 286-05, <https://doi.org/10.48162/rev.5.059>

Rivera Jurado, Paula y Manuel Francisco Romero Oliva. "El adolescente como lector accidental de textos literarios". *Ocnos: Revista de estudios*

sobre lectura, vol. 19, n.º 3, noviembre de 2020, https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313.

Troncoso Araos, Ximena y Macarena Navarro Carvallo. "Experiencias de lectura literaria en educación básica: Papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso". *Folios*, n.º 50, julio de 2019, págs. 97-110, <https://doi.org/10.17227/folios.50-10223>.

Valderrama, Guillermo et al. "El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria". *Sophia Austral*, diciembre de 2022, <https://doi.org/10.22352/saustral20222814>.

Vélez, Gisela y Marcela Rapetti. "'Algo para leer'. Las elecciones de los ingresantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, n.º 3, febrero de 2008, págs. 1-12, <https://doi.org/10.35362/rie4532126>.

Yubero, Santiago y Elisa Larrañaga. "Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal". *El Profesional de la Información*, vol. 24, n.º 6, noviembre de 2015, pág. 717, <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>.

UNA VEZ MÁS Y SIEMPRE: LYGIA, MARÍA TERESA, MARÍA ELENA...

Nora Lía Sormani. Licenciada en letras, especialista en Literatura y Teatro para las infancias noraliasor@hotmail.com

Rodrigo Ures. Docente de niños y jóvenes, escritor y dramaturgo rodrigoures@gmail.com

XI Taller Internacional IBBY «Para los niños trabajamos» Yamada Fund

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve...

«Significación de los libros de calidad en la conformación del sentido del decoro como valor fundamental de la identidad cultural de niños y jóvenes»