

ACTAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL

¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?

PERSPECTIVAS SOBRE LECTURA EN LA INFANCIA
6 y 7 de diciembre de 2012



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?
Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia.

ISBN: 978-956-292-429-0

Registro de Propiedad Intelectual: 234913

Diseño y diagramación: Sylvia Dümmer y Margarita Ibañez

Ilustraciones: Alex Pelayo

Corrección de estilo: Sol Inzunza Barra

2.000 ejemplares impresos en octubre de 2013

en Editora e Imprensa Maval

Santiago de Chile

Unidad de Educación Parvularia

Plan Nacional de Fomento de la Lectura

División de Educación General

© Ministerio de Educación, República de Chile

Alameda 1371, Santiago de Chile

Las ilustraciones que aparecen en este libro son publicadas de acuerdo a la Ley N° 17.336 SOBRE PROPIEDAD INTELECTUAL, publicada en el Diario Oficial, N° 27.761, el 2 de octubre de 1970.

En el artículo 71 Q se establece que es lícito el uso incidental y excepcional de una obra protegida con el propósito de crítica, comentario, caricatura, enseñanza, interés académico o de investigación, siempre que dicha utilización no constituya una explotación encubierta de la obra protegida. La excepción establecida en este artículo no es aplicable a obras audiovisuales de carácter documental.





Comité editorial

Verónica Abud
Felipe Alliende
Paz Balmaceda
Alicia Berríos
Natalia García
Cecilia García-Huidobro
Claudia Lagos
Constanza Mekis
Bernardita Muñoz
Guillermo Soto
Verónica Uribe
Alejandro Zambra

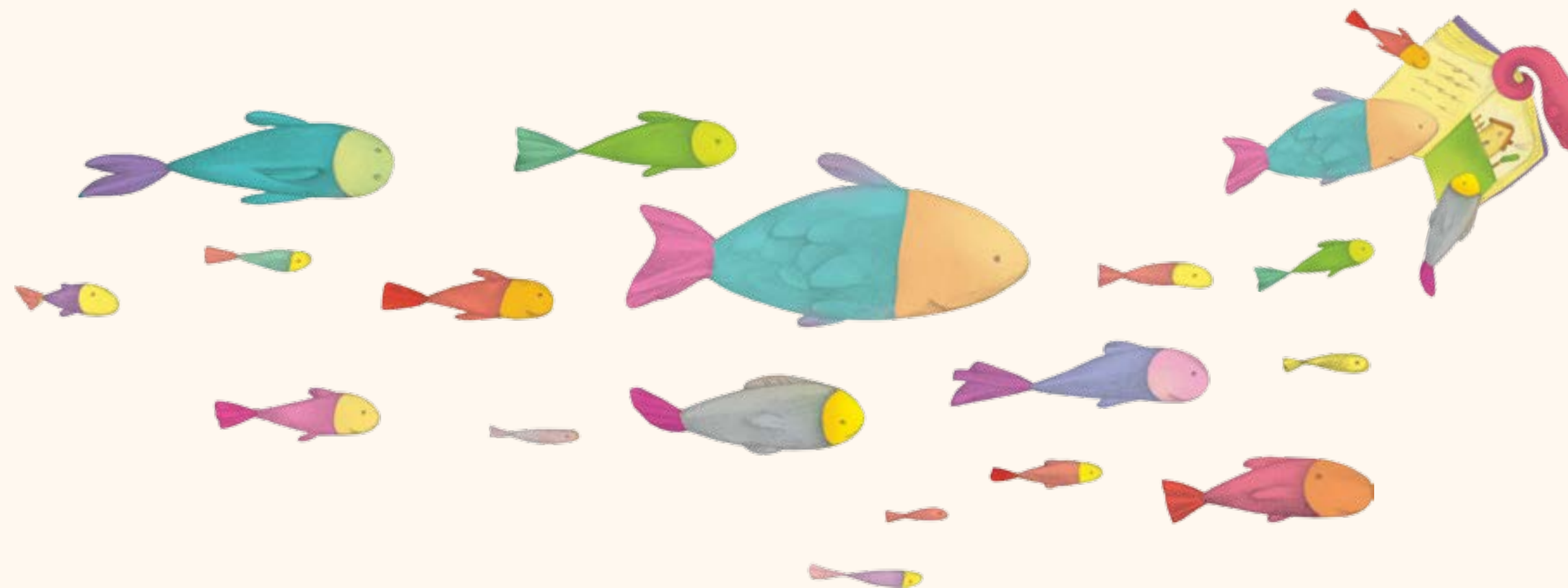


Índice

Prólogo	Lectura e infancia: un lugar de encuentro	15
Presentación	El vicio impune — por Carlos Peña	19
Conferencias magistrales	Leer la lectura — por Roger Chartier	29
	La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas — por Gemma Lluch	49
Capítulo 1: Nuevos paradigmas en la educación y la lectura	Lectura de clases, clases de lectura — por José Joaquín Brunner	71
	Notas sobre políticas públicas y enseñanza de la lecto-escritura — por Juan Carlos Tedesco	89
	El fomento de la lectura: más allá de la alfabetización — por Harald Beyer	103
Capítulo 2: ¿Qué leer en la escuela?	Repensar un canon literario para la escuela — por Ignacio Álvarez	117
	¿Leer árboles muertos? — por Mario Valdovinos	129
	¿Qué leer en la escuela? Una mirada desde el currículum — por Caterina Platovsky	141

Capítulo 3: Lectura y construcción de identidad	Nosotros y ellos. Algunas ideas sobre estereotipos y prejuicios en la literatura infantil. El caso de los libros sobre diferencia étnica y racial — <i>por Macarena García</i>	159	Capítulo 7: Leer en pañales	La lectura compartida en el preescolar como estrategia para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización emergente en poblaciones típicas y atípicas — <i>por Silvia Romero</i>	301
	¿Para comerte mejor? Contar desde una lectura intercultural — <i>por Magda Sepúlveda y Richard Astudillo</i>	169		Las interacciones lingüísticas que provocan los libros. ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar? — <i>por Katherine Strasser</i>	317
	La influencia de la lectura y el lenguaje en el proceso de formación de la identidad étnica de los lectores infantiles — <i>por Isabel Ibaceta</i>	183		¿Cómo iniciar la formación para la competencia lectora en la educación infantil? — <i>por Malva Villalón</i>	333
Capítulo 4: Ver para leer	Alfabetización multimodal: múltiples textos, lectores y contextos — <i>por Alejandra Meneses, Maili Ow, Len Unsworth</i>	201	Capítulo 8: El rol del mediador	Lectura mediada y escenarios paradigmáticos ficticios — <i>por Enrique Riquelme y Felipe Munita</i>	349
	Cómo no leer — <i>por Felipe Cussen</i>	217		Leer en la ruralidad: el rol del mediador de lectura en los bibliomóviles de la provincia de Arauco, región del Biobío — <i>por Claudio Aravena</i>	365
	Pluma y pincel: combinaciones, mixturas y juegos al interior del libro álbum — <i>por Roberto Cabrera</i>	239		El maravilloso papel del mediador CRA — <i>por Constanza Mekis</i>	375
Capítulo 5: Edición y mercado del libro infantil	Siete respuestas a siete preguntas y más — <i>por Daniel Goldin</i>	253	Capítulo 9: Fomento lector en sectores vulnerables	Para no amoblar el vacío — <i>por Alejandra del Río</i>	391
	Notas sobre la edición de libros infantiles y juveniles en Chile — <i>por Sebastián Barros</i>	261		Fomento lector en sectores vulnerables — <i>por Anne Hansen</i>	405
	Editorial Amanuta y mercado editorial infantil en Chile — <i>por Ana María Pavez</i>	267		La magia de los libros entre cuatro paredes: experiencia lectora con jóvenes privados de libertad — <i>por Alejandra Michelsen</i>	417
Capítulo 6: El fomento lector en la formación docente	La perspectiva de los otros — <i>por Guillermo Soto</i>	283		Fomento lector en la biblioteca pública: el trabajo en la Biblioteca Viva Sur — <i>por Úrsula Starke</i>	427

Capítulo 10: Recuerdos de infancia	Voces en el desierto — <i>por Rafael Gumucio</i>	439
	Defensa del lector <i>freak</i> — <i>por Esteban Cabezas</i>	447
	Leer para escribir — <i>por Francisco Hinojosa</i>	461
Biografías		471



lectura. También a quienes, a partir de sus conocimientos y visiones particulares, seleccionan textos para bibliotecas y establecimientos educacionales. A quienes desde sus distintas disciplinas estudian el proceso mediante el cual niños y niñas construyen significados a partir de textos. Y por supuesto a quienes en aulas y bibliotecas ponen su saber, su creatividad y su cariño al servicio del fomento de la lectura y a quienes, desde la universidad u otras instancias, forman a estos profesionales. Por último, invitamos también a quienes se han dedicado a pensar en el complejo proceso de la lectura, cómo se inserta en la historia y en la sociedad, y cómo desde allí se proyecta hacia el futuro.

Así, el rasgo distintivo del seminario fue el cruce entre disciplinas, lenguajes, saberes e imaginarios que pocas veces tienen la posibilidad de encontrarse; un cruce provocativo que generó nuevas ideas y un intenso debate. A partir de preguntas acerca de la relación entre la lectura y la infancia, los convocados compartieron, discutieron y dieron a conocer



investigaciones, teorías, experiencias y un sinfín de puntos de vista novedosos acerca del vínculo y el proceso de mediación entre los niños y niñas y los libros.

Sin duda, tanto para los organizadores como para los cientos de participantes, *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia* fue una experiencia inspiradora y enriquecedora. Por ello, hemos decidido reunir en estas actas los 31 textos que fueron presentados durante el seminario, esperando que sirvan para comprender mejor las problemáticas que enfrentamos como sociedad, para elaborar diagnósticos más finos y generar políticas más eficaces a la hora de enfrentar el enorme desafío que implica el fomento lector en la primera infancia.





El vicio impune

- por Carlos Peña

Aprendí a leer [contó Vargas Llosa al recibir el Nobel] a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba. Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio (Vargas Llosa, 2010).

Empecé mi vida [relata por su parte Sartre, en *Las Palabras*] como sin duda la acabaré: en medio de los libros. Temprano encontré mi religión y desde entonces nada me pareció más importante que los libros. Cuando niño esperaba ansioso que las visitas se fueran, que la conversación acabara, y así abandonar esas actividades que, al lado de los libros que a mi juicio escondían la vida y la locura, me parecieron siempre un cementerio trivial (Sartre, 1982, pp.29-30).

¿Qué se esconde en los libros, en la escritura que ellos recogen y atesoran, para que algunas personas, como Sartre y Vargas Llosa, por mencionar algunos, los consideren casi tan imprescindibles como la respiración? ¿Por qué el acto de descifrar la escritura, es decir de leer, ese vicio impune, ha llegado a constituirse en una de las experiencias humanas fundamentales; una de las cosas, como decía Vargas Llosa, más importantes de la vida; una suma de acontecimientos, como sugiere Sartre, al lado de la cual todo lo demás parece un cementerio trivial?

Uno de los intentos más viejos de descifrar el misterio de la escritura y el acto de leerla se encuentra, como ustedes sin duda recuerdan, en *Fedro* de Platón (2008). Aparentemente, sugiere ese texto, la escritura permitiría atrapar la realidad, impidiendo que se fugue y se escape por las rendijas del olvido; pero lo que enseña ese texto de Platón es la verdad opuesta: la escritura en vez de retratar la realidad como si fuera un mapa del mismo tamaño del territorio que dibuja, la suplanta por otra más escueta y fragmentaria, que el lector o el intérprete debe colmar mediante la lectura.

Esa particularidad que posee la escritura —consistente en aparentar describir la realidad para permitir se la reemplace a través de la lectura— se comprende todavía mejor cuando se compara, como lo ha hecho Paul Ricoeur (Ricoeur, 2000), la escritura con la oralidad.

Si en la oralidad lo dicho se dirige a quien se encuentra presente en el acto de la comunicación; en la escritura, en cambio, lo dicho está destinado a quien tenga ojos para leer, fuere cual fuere el momento y el lugar donde el texto sea leído. A diferencia de la oralidad, entonces, el texto escrito cuenta con un número potencialmente infinito de destinatarios, millones y millones de posibles lectores que, situados en un tiempo en el que el autor del escrito no es siquiera capaz de imaginar, podrán un día mirar el texto y comenzar a leerlo.

En definitiva, la ventaja, por llamarla así, del texto escrito sobre la oralidad, descansaría sobre el hecho de que mientras las palabras se las lleva el viento, el texto quedaría a disposición de quien tenga ojos para leer.

Ahora bien, esta diferencia entre la oralidad y la escritura, una volátil y la otra perenne, una llevada por el viento y la otra puesta a disposición de quien tenga ojos para leerla, no es una mera diferencia física o temporal. Se trata, como intentaré explicar de inmediato, de una diferencia en el significado que una y otra, la oralidad y la escritura, son capaces de transmitir o transferir al oyente o al lector.

Como veíamos con anterioridad, la oralidad se auxilia del contexto que es común a quienes participan del diálogo y se apoya en una gestualidad muda que acorrala su significado, reduciendo los malentendidos y la ambigüedad de lo dicho. Esto es posible por la presencia de un mundo, por así decirlo, común a quien habla y quien escucha. Ese mundo ya no existe en el caso del texto escrito que, dejado a sus anchas, se instala, por llamarlo así, en cualquier mundo probable, incluso en uno imposible de ser siquiera imaginado cuando el texto fue escrito.

El fenómeno sobre el que acabo de llamar la atención no es sólo una observación que uno pueda encontrar en autores como Ricoeur, especialmente inclinados a examinar el tema de la interpretación, sino que también se encuentra en autores de disciplinas más cercanas a los hechos como, por ejemplo, la sociología. Thompson (1998) identificó uno de los rasgos de la modernidad, que denominó “mediatización de la cultura”. Este se refiere al hecho de que a partir de la imprenta, la comunicación ya no se produce, como ocurre con la oralidad, cara a cara y según el modelo del diálogo; sino que, al surgir el libro, la comunicación se independiza del contexto y del habla y pasa a ser una operación donde el texto queda a disposición de múltiples audiencias que el autor no imagina ni puede, en todos sus detalles, controlar.

Ahora bien, al quedar el texto a disposición de quien quiera leerlo, al quedar huérfano del mundo en el que fue escrito, algo extraño ocurre con él: entregado a sus anchas, el texto



ahora abre múltiples significados, quedando a discreción de innumerables interpretaciones. Si la oralidad remitía a un único mundo, el que era presente al hablante y al oyente, la escritura, es lo que sugiere Ricoeur, abre un mundo, ofrece una alternativa de sentido que cuando fue fijada en el papel, quizá no fue siquiera imaginada. Tal vez esto fue lo que quiso decir Heidegger cuando sugirió que "lo no pensado es el más alto regalo que nos puede entregar un pensar" (Heidegger, 2008). Mientras la oralidad remite a un mundo, la escritura, abre un mundo de sentidos, permitiendo al lector escapar de la jaula de hierro de la realidad, insubordinándose frente a ella. Si el mundo ante los ojos es siempre uno y nada más que uno, el mundo que la escritura pone a nuestra disposición y que la lectura anima y despierta no es sólo un mundo, son múltiples mundos posibles que nos muestran y recuerdan que la realidad nunca está, y nunca estará, a la altura de nuestros sueños y de nuestras expectativas.

Sin embargo, ¿cómo puede ocurrir esto? ¿Cómo explicar que un texto queda disponible para albergar una multitud de sentidos posibles?

La respuesta a esa pregunta nos conduce, como veremos de inmediato, a otro aspecto del acto de leer que, cuando lo conocemos, priva a ese acto de la sencilla inocencia que a veces le atribuimos.

Aparentemente, los textos son portadores de un significado que el lector logra inteligir y descifrar. Leer consistiría, así, en decodificar el contenido que el texto alberga. El texto, para decirlo de otra forma, sería un conjunto de signos que, ordenados en base a un cierto código, contiene y aloja un significado. Leer ese texto consistiría en manejar el código en el que fue escrito y, echando mano a él, develar o despertar el significado del que es portador.

Las cosas no son, sin embargo, tan sencillas.

En uno de los textos que más influyeron en los años sesenta y setenta —me refiero a *¿Qué es literatura?*— Jean Paul Sartre afirmaba que el texto escrito era "un trompo extraño que no existe sino en movimiento" (1948). Lo que él quería decir era que un libro, un ensayo, un cuento, era un objeto hasta cierto punto inerte, porque era el lector, explicaba Sartre, quien lo despertaba y quien, al prestarle sus sueños y sus pesadillas, era el que lo dotaba de sentido. Es famosa su explicación sobre la lectura de Dostoievski: el lector, decía Sartre, le presta sus propios miedos a Raskolnikov quien, de esa manera, se ve animado no por la culpa que soñó Dostoievski, sino por la culpa y el miedo de quien, al pasar las páginas, va animándolo. Hasta cierto punto, entonces, sugería Sartre, entre el acto de leer y el de escribir no hay una diferencia demasiado profunda, puesto que sin lectura el texto no sólo está quieto, sino que carece, en rigor, de todo significado.

Se sumaba a lo anterior, decía Sartre, el hecho de que si bien el escritor escribe para todos quienes puedan leer, él, sin embargo, no puede escapar de la historicidad que lo constituye y lo cerca. Se escribe para un público universal, enseñaba, pero esa pretensión es imposible, porque después de todo el escritor se encuentra cercado por los temas y las urgencias de su época, las mismas que aquejan y constituyen a sus lectores inmediatos quienes así, como el lector de Dostoievski, al leer, impregnan al texto de esa historicidad que, como una sombra de la que no pudiéramos saltar, nos acompaña siempre.

Leer es, entonces, un acto en alguna medida paradójico, pues a través de este el lector pone en juego el dispositivo histórico y cultural al que pertenece y el que, hasta cierto punto, lo configura; pero al mismo tiempo la lectura, al despertar la reflexión y el desasosiego racional, permite relativizar ese



dispositivo, tomar distancia de él e impedir que nos esclavice. Quien lee, entonces, no actúa como un simple ventrílocuo que repite las palabras e interpretaciones de la cultura a la que pertenece, ni tampoco es un ser libérrimo que inventa a sus anchas lo que se le ocurra. Cosa distinta: leer es tomar nota de que hay un mundo allí afuera que nos resiste; pero que, a la vez, puede ser modificado y mejorado a condición de que seamos capaces de imaginar otro mejor.

Saber leer, tener la oportunidad de ejercitarse en la lectura, o la suerte de intoxicarse con ese vicio impune, no sólo es indispensable para que la gente se eduque mejor; es una experiencia insustituible para ejercitar la libertad, esa forma de desasosiego con la realidad que permite a los seres humanos erigirse en sujetos, tomar las riendas de su propia vida y participar así del mundo que tenemos en común.



Referencias

Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.

Platón (2008). *Fedro*. Barcelona: Gredos.

Ricoeur, P. (2000), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Corona, P. (trad). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sartre, J. P. (1982). *Las palabras*. Buenos Aires: Losada.

Sartre, J. P. (1948). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

Thompson, J. B. (1998). *Los medios y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós

Vargas Llosa, M. (2010, diciembre 8). "Elogio de la lectura y la ficción". *El País*. Madrid: Prisa.



Conferencias magistrales

Leer la lectura

— por Roger Chartier

**La necesidad de construir criterios para la selección de
lecturas**

— por Gemma Lluch



Leer la lectura

- por Roger Chartier

En su pequeño libro *A importância do ato de ler* Paolo Freire (1982) distinguía dos sentidos de la palabra “leer”. Un sentido literal: leer es leer letras, palabras, libros. Esta lectura supone la alfabetización, el aprendizaje escolar, el dominio de la palabra escrita. Pero “leer” tiene también un sentido metafórico. Leer es, antes y después de la lectura de libros, “leer” el mundo, la naturaleza, la memoria, los gestos, los sentimientos —todo lo que Paolo Freire designa con un neologismo: *palavramundo*. Leer la lectura, como lo indica el título de mi conferencia, es tal vez entender las relaciones entre estos dos sentidos del verbo “leer”, considerando, por un lado, la especificidad de la lectura de libros —que debe evitar el peligro de un uso descontrolado y excesivo de la palabra, como si toda “lectura” estuviera gobernada por las reglas que caracterizan el desciframiento de los textos— y, por otro lado, los procesos que organizan según lógicas muy diferentes la comprensión inmediata del mundo, de las experiencias de la existencia, y su encuentro con lo escrito.

En 1968, en un ensayo que llegó a ser célebre, Roland Barthes asociaba la omnipotencia del lector con la muerte del autor. Destronado de su antigua soberanía sobre el lenguaje o por “las escrituras múltiples, surgidas de diversas culturas y que establecen entre sí una relación de diálogo, de parodia y de oposición” (p. 66), el autor debe ceder su preeminencia al lector, entendido como “aquel que reúne en un mismo campo todas las huellas que constituyen lo escrito” (p. 67). El lugar de la lectura estaba, pues, considerado como aquel en el que se reordena el sentido plural, móvil e inestable del texto; como el

lugar donde lo escrito adquiere su significación. Sin embargo, poco tiempo después de reconocido el nacimiento del lector se multiplicaron los diagnósticos que anunciaron su muerte. Estos diagnósticos se presentan de tres formas:

Prácticas de lectura

La primera muerte remite a las transformaciones de las prácticas de lectura. En Francia, al comparar encuestas estadísticas referentes a prácticas culturales, si bien no se observa un retroceso del porcentaje global de los lectores —ya que tanto en 2008 como en 1973 un 70% de los encuestados dice haber leído por lo menos un libro en el año anterior—, al menos se nota la disminución de la proporción de los *forts lecteurs*, es decir, de los lectores que leen más de veinte libros por año. Este retroceso es particularmente importante en la franja de lectores comprendida entre los 19 y 25 años y en la población masculina, lo que produce como consecuencia una "feminización" de la lectura (Donnat, 2012).

Por otra parte, las encuestas sociológicas dedicadas a la franja de los jóvenes, comprendidos entre los 13 y 17 años, registran una disminución de la lectura y, sobre todo, poca importancia del libro en la presentación que estos jóvenes hacen de sí mismos (Baudelot *et al.*, 1999). Una investigación reciente, basada en entrevistas y cuestionarios para 4 mil jóvenes franceses de 11, 13, 15 y 17 años, refuerza este diagnóstico. En 2008, 33% de los niños de 11 años decía leer libros cada día y solamente 15% declaró no leer casi nunca. Con los adolescentes de 17 años los porcentajes son bastante distintos: sólo 9% decía que leía un libro cada día y 47% que nunca o casi nunca leía un libro. La conclusión es contundente: la adolescencia es el momento decisivo en relación con la distancia tomada respecto de los soportes tradicionales de la cultura escrita y la lectura (Mercklé *et al.*, 2010). Desde los años 80 del siglo XX cada generación va entrando a la edad adulta con un nivel de lectura inferior al nivel de la generación anterior.

Debemos, sin embargo, matizar estas observaciones. Por un lado, leer no es sólo leer libros ni únicamente leer objetos impresos. Los "nativos digitales" son lectores de revistas u otros textos electrónicos y no solamente usuarios de juegos electrónicos o escritores de *mails* o SMS (Evans, 2011). Por otro lado, leer no es solamente leer un texto desde la primera hasta la última línea. La historia de la lectura nos ha enseñado la diversidad de las prácticas designadas por la palabra "lectura": leer en voz alta para los otros o para sí y leer silenciosamente, leer intensiva o extensivamente, leer para el estudio o leer para el entretenimiento, o como dice Umberto Eco (1994); leer *libri da legere* y leer *libri da consulta*. Debemos tener en cuenta estas variadas modalidades del leer —que se fueron volviendo contemporáneas con el correr de los siglos— antes de establecer un diagnóstico demasiado general sobre la pérdida de la lectura que no puede deducirse inmediatamente del retroceso de la lectura de *libros*.

La crisis de la edición

Las conclusiones que se pueden obtener de las políticas editoriales han reforzado la certeza de que hay una crisis de la lectura. Esta crisis, que no perdona a los géneros de ficción, se hace sentir con más dureza en la edición de libros de ciencias humanas y sociales. En ambos lados del Atlántico, los efectos de esta crisis son comparables, aun cuando las causas principales no sean exactamente las mismas. En los Estados Unidos, el dato esencial es la reducción drástica de la adquisición de monografías por parte de las bibliotecas universitarias, cuyos presupuestos están siendo devorados por las suscripciones a publicaciones periódicas en ciencias exactas que, en algunos casos, alcanzan cifras considerables, hasta 10 mil y 15 mil dólares por año. A ello se debe la reticencia de las *academic presses* a publicar libros considerados muy especializados: tesis de doctorado, estudios monográficos, libros de erudición (Darnton, 1999 y 2009).

En Francia una prudencia semejante, que limita las tiradas, obedece sobre todo a la reducción de las compras de los *forts lecteurs* que no eran solamente profesores. Para el sector de las ciencias humanas y sociales, los datos estadísticos compilados en Francia por el *Syndicat National de l'Edition* muestran, a partir de la década de 1990, una disminución del número global de libros vendidos, acompañada por un aumento del número de títulos publicados destinado a ampliar la oferta y mitigar con algunos posibles sucesos las dificultades económicas de las empresas. Las consecuencias sobre las políticas editoriales son la contracción de las tiradas medias, una gran prudencia ante las obras consideradas muy especializadas y ante las traducciones, y la preferencia por publicar manuales, diccionarios, enciclopedias o biografías.

En el caso de la disminución de la lectura por parte de los adolescentes debemos entender una doble paradoja. En primer lugar, tanto la generalización del acceso a la enseñanza secundaria, como la prolongación del tiempo de la escolarización se han traducido en un retroceso de la lectura de libros (Simon, 2012). Pienso que podría decirse lo mismo del desfase entre la masificación del acceso a los estudios universitarios y una menor importancia otorgada a la lectura y todavía menos a la compra de libros por parte de los estudiantes que prefieren fotocopias, apuntes o *Wikipedia* (Supiot, 2001). La segunda paradoja, propia de la edición de libros para niños y adolescentes, consiste en el contraste entre el retroceso de las prácticas de lectura de los jóvenes y el crecimiento espectacular del volumen de negocios de este sector editorial. En Francia su balance económico global o *chiffre d'affaires* pasó de 203 millones de euros en 2000 a 372 millones en 2011 (*Syndicat National de l'Edition*, 2012).

Hoy en día los libros para jóvenes constituyen el cuarto sector de la actividad editorial (después de la literatura, los libros prácticos y de arte, y la edición escolar) y más de un 20% de las compras de libros. Por estos mismos años, las librerías especializadas en este sector sufrieron retrocesos

en sus ingresos inferiores en relación a los de otras librerías, aunque con pérdidas de 10% a 20%. Este último fenómeno puede explicarse por los nuevos hábitos de compras de libros: por Internet, en supermercados, en emporios multimedia. Más difícil de comprender es el desfase entre el crecimiento de la producción editorial para jóvenes y la drástica reducción de las prácticas de lectura de los mismos jóvenes. Entonces, ¿debemos pensar que las respuestas a las encuestas ocultan las prácticas efectivas, en un tiempo en el que presentarse como lector no está valorado, particularmente en el caso de los varones? O bien, ¿que los libros comprados no son leídos? ¿O que sus lectores son los adultos que los compran y no los adolescentes para quienes son escritos y publicados? Solamente nuevas investigaciones podrán sugerir respuestas a estas interrogantes.

La civilización de la pantalla

En una tercera perspectiva, la muerte del lector y la desaparición de la lectura se conciben como la consecuencia ineludible de la civilización de la pantalla, del triunfo de las imágenes y de la comunicación electrónica. Semejante perspectiva olvida que las pantallas del presente no son solamente las de McLuhan (McLuhan, 1962). A diferencia de las pantallas del cine o de la televisión, estas proponen textos, no solamente textos —ciertamente— pero también textos. La antigua oposición entre, por un lado, el libro, lo escrito, la lectura y, por el otro lado, la pantalla y la imagen ha sido sustituida por una situación reciente, caracterizada por la aparición de un nuevo soporte para la cultura escrita. De allí surge el lazo paradójico entre la tercera revolución del libro —que transforma las modalidades de inscripción y transmisión de los textos, como lo hicieron la invención del códex y luego, la de la imprenta— y el tema obsesivo de la “muerte del lector”. Comprender esta contradicción supone echar una mirada al pasado y comparar los efectos de las revoluciones anteriores con las mutaciones del presente.

La revolución digital modifica todo de una vez: los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Tal sincronía resulta inédita en la historia de la humanidad. La invención de la imprenta no modificó las estructuras fundamentales del libro, compuesto —tanto antes como después de Gutenberg— por pliegos, hojas y páginas reunidos en un mismo objeto. En los primeros siglos de la era cristiana, esta nueva forma del libro, la del códex, se impuso a costa del rollo, pero no estuvo acompañada por una transformación de la técnica de reproducción de los textos, siempre asegurada por la copia manuscrita. Y si bien la lectura ha conocido varias revoluciones, señaladas o discutidas por los historiadores, todas ocurrieron durante la larga duración del códex; estas son las conquistas medievales de la lectura silenciosa y visual, la pasión por leer que embargó el Siglo de las Luces, o incluso, a partir del siglo XIX, la entrada en la lectura de recién llegados: los medios populares, las mujeres y los niños, tanto dentro como fuera de la escuela (Cavallaro y Chartier, 1997).

Al romper el antiguo lazo entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y las nociones que asociamos con lo escrito. A pesar de la inercia del vocabulario que intenta domesticar la novedad denominándola con palabras familiares, los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras. Y contrariamente a sus predecesores, rollos o códices, el libro electrónico no se diferencia de las otras producciones de la escritura por la evidencia de su forma material.

La discontinuidad existe incluso en las aparentes continuidades. La lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad. ¿Acaso no resulta, por este hecho, la heredera directa de las prácticas permitidas y suscitadas por el códex? Este último invita a hojear los textos, apoyándose en sus índices o bien a "saltos y brincos", à sauts et gambades, como decía Montaigne. Es el

códex y no el computador el que invita a comparar diferentes pasajes, como lo quería la lectura tipológica de la Biblia, o a extraer y copiar citas y sentencias, así como lo exigía la técnica humanista de los lugares comunes. Sin embargo, la similitud morfológica no debe llevar al engaño. La discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando están acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito, tal como la propone el códex, y cuando la superficie luminosa de la pantalla, donde aparecen los fragmentos textuales, no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde fueron extraídos.

La descontextualización de los fragmentos y la continuidad textual que no diferencia más los diversos discursos a partir de su propia materialidad parecen contradictorias con los procedimientos tradicionales del aprender leyendo. Este —gracias a la forma de su publicación— supone tanto la comprensión inmediata del tipo de conocimiento que puede esperarse de un discurso, como la percepción de las obras como obras, es decir, en su identidad, totalidad y coherencia. La revolución digital no carece de riesgos como lo muestra la inquietante capacidad del mundo electrónico, al dar credibilidad a las falsificaciones o errores y al someter la jerarquía de los conocimientos a la lógica económica de las más poderosas empresas multimedia. Estos temores están plenamente justificados y deben inspirar posibles dispositivos para limitar los efectos desastrosos de la revolución digital. Sin embargo, no deben hacer olvidar otras realidades más prometedoras.

El sueño de la biblioteca universal parece hoy más próximo a hacerse realidad que nunca antes, incluso más que en la Alejandría de los Ptolomeos. La conversión digital de las colecciones existentes promete la constitución de una biblioteca sin muros, donde se podría acceder a todas las obras publicadas en algún momento, a todos los escritos que constituyen el patrimonio de la humanidad. La ambición es magnífica, y —como escribe Borges no sin ironía— "cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera

impresión fue de extravagante felicidad" (Borges, 1981, p. 94). Pero, seguramente, la segunda impresión debe ser una interrogante sobre lo que implica esta violencia ejercida sobre los textos, dados a leer bajo formas que ya no son aquellas que se presentaban a sus lectores del pasado. Semejante transformación no carece de precedentes, se podría decir, y fue en códex, y ya no en los rollos de su primera circulación, que los lectores medievales y modernos se apropiaron de las obras antiguas o, al menos, de aquellas que han podido o querido copiar. Seguramente. Pero para comprender las significaciones que los lectores han dado a los textos de los que se apoderaron es necesario proteger, conservar y comprender los objetos escritos que los han transmitido. La "felicidad extravagante" suscitada por la biblioteca universal podría volverse una impotente amargura si se traduce en la relegación o, peor aún, la destrucción de los objetos impresos que han alimentado, a lo largo del tiempo, los pensamientos y sueños de aquellos y aquellas que los han leído. La amenaza no es universal y los incunables no tienen nada que temer, pero no ocurre lo mismo con las más humildes y recientes publicaciones, sean o no periódicas.

Al mismo tiempo que modifica las posibilidades del acceso al conocimiento, la revolución digital transforma profundamente las modalidades de las argumentaciones y los criterios o recursos que pueden movilizar al lector para aceptarlas o rechazarlas. Por un lado, la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones, según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, extendida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier análisis, consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o las composiciones musicales) que son el objeto mismo del estudio si, por supuesto, son accesibles en una forma

digitalizada. Semejante posibilidad transforma las técnicas clásicas de la prueba (notas al pie de página, citas, referencias) que suponían que el lector confiara en el autor, sin tener la posibilidad de colocarse en la misma posición que este frente a los documentos analizados o utilizados. En este sentido, la revolución digital constituye también una mutación epistemológica que modifica los modos de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera.

Aun sin proyectarnos en un futuro todavía incierto y desconocido y concibiendo el libro electrónico en sus formas y sus soportes actuales, queda pendiente una cuestión: la capacidad de ese nuevo libro de encontrar o producir a sus lectores. La larga historia de la lectura muestra con vigor que las mutaciones en el orden de las prácticas a menudo son más lentas que las revoluciones de las técnicas. No se impusieron nuevas maneras de leer inmediatamente después de la invención de la imprenta. Del mismo modo, las categorías intelectuales que asociamos al mundo de los textos perdurarán pese a las nuevas formas del libro. Recordemos que después de la invención del códex y de la desaparición del rollo, el libro, entendido como una división de una obra tal como la parte o el capítulo, correspondió con frecuencia a la cantidad de texto que contenía un antiguo rollo (Canfora, 2002).

Pero no debemos menospreciar la originalidad de nuestro presente que estriba en que las diferentes revoluciones de la cultura escrita, que en el pasado habían estado separadas, se presentan simultáneamente. En efecto, la revolución del texto electrónico es al mismo tiempo una revolución de la técnica de producción y reproducción de los textos, una revolución de la forma de su soporte y una revolución de las prácticas de lectura. Sustituye la contigüidad física que vincula los varios textos copiados o impresos en un mismo libro, revista

o periódico por su distribución en las arquitecturas lógicas que gobiernan los bancos de datos, las colecciones digitales o las publicaciones electrónicas. Por otra parte, redefine la materialidad de las obras, porque desata el lazo visible entre un texto y el objeto que transmite y da al lector —y no al autor o al editor— el dominio sobre la forma y el formato de las unidades textuales que quiere leer. De este modo, todo el sistema de percepción y de uso de los textos es el que se encuentra transformado. Por último, el lector digital lee un rollo, pero un rollo que se despliega verticalmente frente a sus ojos y un rollo que está dotado de todos los dispositivos textuales que aparecieron con el códex: paginación, índices, tablas, etc. El cruce de los usos de los dos soportes de los escritos anteriores a la pantalla define, pues, una relación con el texto, por completo original.

Herencias e incertidumbres

El mundo digital, apoyado en estas mutaciones, puede hacer realidad los sueños inalcanzables que lo precedieron. Lo mismo que la biblioteca de Alejandría (Canfora, 1986) que promete la disponibilidad universal de todos los textos escritos, de todos los libros publicados. También se observa en las prácticas de los humanistas renacentistas (Sherman, 2007), donde el mundo digital entrega la colaboración al lector, ya que puede escribir él mismo en el texto abierto y en la biblioteca sin muros de los escritos electrónicos. De igual modo, el proyecto de la Ilustración define un espacio público en el que, como deseó Kant (1784), cada persona privada puede y debe hacer sin restricciones ni exclusiones un uso público, es decir escrito, de su razón. En este sentido, el mundo digital es mucho más que una nueva técnica de composición, transmisión y apropiación de los textos, discursos o libros. Por cierto, permite la digitalización de los textos ya escritos, la producción de textos nacidos como digitales o prácticas de escritura inauditas, tal como las de los *blogs* y redes sociales. Pero promete también la transformación, tanto de las categorías más fundamentales

de la experiencia —por ejemplo, las nociones de amistad, multiplicada hasta el infinito, o de identidad, oculta o exhibida— como la invención de nuevas formas de ciudadanía o de control y de censura (Doueihi, 2008 y 2011).

Como en la época de la invención de la imprenta, pero de manera más intensa, nuestro presente digital está atravesado por tensiones entre diferentes futuros posibles: la multiplicación y yuxtaposición de comunidades separadas, cimentadas por sus usos específicos, de las nuevas técnicas; la apropiación por parte de las empresas más poderosas del control sobre la constitución y la difusión de las bases de datos o la producción y circulación de la información; o bien la constitución de un público universal, definido por la participación de cada uno de sus miembros en la construcción colectiva de los conocimientos o el intercambio de las ideas, discursos y sentimientos. La comunicación a distancia, libre, gratuita e inmediata que la red permite puede dar realidad a cualquiera de estas virtualidades.

Así la gran conversión digital puede llevar a la pérdida de toda referencia común, a la separación radical de las identidades, a la exacerbación de los particularismos. Por el contrario, puede imponer la hegemonía de un modelo cultural único, de una lengua dominante, y la destrucción mutiladora de las diversidades (Chartier, 2004). Pero también puede producir una nueva modalidad de constitución y comunicación del saber, fundada en el intercambio de los conocimientos, las experiencias y sabidurías. La nueva navegación enciclopédica, si permite que cada uno se embarque en sus naves, podría hacer plenamente realidad la esperanza de universalidad que siempre acompañó a los esfuerzos que trataron de abarcar la multitud de las cosas y las palabras en el orden de los discursos (Foucault, 1970).

Las interrogantes del presente hallan sus razones en estas incertidumbres. ¿Cómo mantener el concepto de propiedad literaria, definido desde el siglo XVIII, a partir de una identidad

perpetuada de las obras, reconocible más allá de cual fuera la forma de su publicación, en un mundo donde los textos son móviles, maleables y abiertos? ¿Cómo reconocer un orden del discurso que fue siempre el orden de los libros o, para decirlo mejor, el orden de lo escrito que asocia, estrechamente, autoridad de saber y forma de publicación, cuando las posibilidades técnicas permiten, sin controles ni plazos, la puesta en circulación universal de opiniones y conocimientos, pero también de errores y falsificaciones? ¿Cómo preservar maneras de leer que construyan la significación a partir de la coexistencia de textos en un mismo objeto (un libro, una revista, un periódico), mientras el nuevo modo de conservación y transmisión de los escritos impone a la lectura una lógica analítica y enciclopédica, donde cada texto no tiene otro contexto más que el proveniente de su pertenencia a una misma temática?

Estas preguntas tienen una relevancia particular para las generaciones más jóvenes de lectores que, al menos en los medios sociales suficientemente acomodados y en los países más desarrollados, han entrado en la cultura escrita a través de la pantalla de la computadora. En su caso, una práctica de lectura muy inmediata y muy espontáneamente habituada a la fragmentación de los textos, de cualquier tipo, se opone frontalmente con las categorías forjadas en el siglo XVIII para definir las obras escritas, a partir de la individualización de su escritura, la originalidad singular de su texto y la propiedad intelectual de su autor (Chartier, 2012). La apuesta no carece de importancia, porque puede conducir ya sea a la introducción en la textualidad electrónica de algunos dispositivos capaces de perpetuar los criterios clásicos de identificación de las obras como tal, en su coherencia e identidad propia; o bien al abandono de esos criterios en beneficio de una nueva manera de componer y percibir lo escrito como una continuidad textual sin propietario ni *copyright*, en la cual el lector recorta y recompone fragmentos móviles y maleables.

Estas cuestiones ya han sido largamente discutidas por los

innumerables discursos que intentan conjurar, por su propia abundancia, la desaparición anunciada del libro, de lo escrito y de la lectura. A la admiración ante las increíbles promesas de navegaciones entre los archipiélagos de los textos digitales se ha opuesto la nostalgia por un mundo de lo escrito que ya habríamos perdido. ¿Pero en verdad hay que elegir entre el entusiasmo y el lamento? Para situar mejor las grandezas y miserias de las transformaciones del presente, tal vez sea útil apelar a la única competencia de la que pueden jactarse los historiadores. Siempre han sido lamentables profetas, pero a veces, al recordar que el presente está hecho de pasados sedimentados o enmarañados, han podido contribuir a un diagnóstico más lúcido en cuanto a las novedades que seducen o espantan a sus contemporáneos.

No quiero repetir lo que ya escribí sobre este tema, sino subrayar lo que me parece lo más importante en las mutaciones introducidas por la revolución del texto digital. La más esencial se refiere al orden de los discursos. En la cultura impresa, tal como la conocemos, este orden se establece a partir de la relación entre tipos de objetos (el libro, el diario, la revista), categorías de textos y formas de lectura. Semejante vinculación se arraiga en una historia de muy larga duración de la cultura escrita y resulta de la sedimentación de tres innovaciones fundamentales: en primer lugar, entre los siglos II y IV, la difusión de un nuevo tipo de libro que es todavía el nuestro, es decir, el libro compuesto de hojas y páginas reunidas dentro de una misma encuadernación que llamamos códex y sustituyó a los rollos de la Antigüedad griega y romana (Roberts y Skeat, 1987); en segundo lugar, a finales de la Edad Media, en los siglos XIV y XV, la aparición del "libro unitario", es decir, la presencia dentro un mismo libro manuscrito de obras compuestas en lengua vulgar por un sólo autor (Petrarca, Boccaccio, Christine de Pisan), mientras que esta relación caracterizaba antes solamente a las autoridades canónicas antiguas y cristianas y a las obras en latín (Petrucci, 1995); y, finalmente, en el siglo

XV, la invención de la imprenta que sigue siendo hasta ahora la técnica más utilizada para la producción de los libros. Somos herederos de esta historia, tanto para la definición del libro, es decir a la vez un objeto material y una obra intelectual o estética identificada por el nombre de su autor, como para la percepción de la cultura escrita que se funda sobre distinciones inmediatamente visibles entre diferentes objetos (cartas, documentos, diarios, libros).

Es este orden de los discursos el que cambia profundamente con la textualidad electrónica. Es ahora un único aparato, el computador, el que hace parecer frente al lector las diversas clases de textos, previamente distribuidas entre objetos distintos. Todos los textos, sean del género que sean, son leídos en un mismo soporte y en las mismas formas. Se crea así una continuidad que no diferencia más los diversos discursos a partir de su materialidad propia. De allí surge una primera inquietud o confusión de los lectores que deben afrontar la desaparición de los criterios inmediatos, visibles, materiales, que les permitían distinguir, clasificar y jerarquizar los discursos.

Por otro lado, es la percepción de las obras como obras, la que se vuelve más difícil. La lectura frente a la pantalla es generalmente una lectura discontinua, que busca a partir de palabras claves o rúbricas temáticas, el fragmento textual del cual quiere apoderarse (un artículo en un periódico, un capítulo en un libro, una información en un sitio web) sin que sea percibida la identidad y la coherencia de la totalidad textual que contiene este elemento. En un cierto sentido, en el mundo digital todas las entidades textuales son como bancos de datos que procuran fragmentos, cuya lectura no supone de ninguna manera la comprensión o percepción de las obras en su identidad singular.

La originalidad y la importancia de la revolución digital radica en que obliga al lector contemporáneo a abandonar todas las herencias que lo han plasmado, ya que la textualidad

digital no utiliza más la imprenta (por lo menos en su forma tipográfica), ignora el "libro unitario" y está 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. De ahí, a la vez, el desasosiego de los lectores, que deben transformar sus hábitos y percepciones, y la dificultad para entender una mutación que lanza un profundo desafío, tanto a las categorías que solemos manejar para describir la cultura escrita, como a la identificación entre el libro entendido como una obra y como un objeto material, cuya existencia empezó durante los primeros siglos de la era cristiana y que parece amenazado en el mundo de los textos electrónicos.

¿Será el texto electrónico un nuevo libro de arena, cuyo número de páginas que era infinito, no podía leerse y era tan monstruoso que, como el libro de Próspero en *La tempestad*, debía ser sepultado? O bien, ¿propone ya una nueva forma de presencia de lo escrito, capaz de favorecer y enriquecer el diálogo que cada texto entabla con cada uno de sus lectores? No lo sé. Quizás nadie lo sabe. Lo único que puede hacer un historiador es recordar que en la larga historia de la cultura escrita, cada mutación (la aparición del códex, la invención de la imprenta, las revoluciones de la lectura) produjo una coexistencia original entre los antiguos objetos y gestos, y las nuevas técnicas y prácticas. Es precisamente una reorganización, semejante a la cultura escrita, la que la revolución digital nos obliga a buscar. Dentro del nuevo orden de los discursos que se esboza, me gusta pensar que no va a morir el libro en sus dos sentidos de objeto: material particular y de obra estética o intelectual. No morirá como discurso, como obra cuya existencia no está atada a una forma material particular. Los diálogos de Platón fueron compuestos y leídos en el mundo de los rollos, fueron copiados y publicados en códex manuscritos y en libros impresos, y hoy en día pueden

leerse frente a la pantalla. No debería tampoco morir el libro como objeto porque este "cubo de papel con hojas", como decía Borges, es todavía el objeto más adecuado a los hábitos y expectativas de los lectores que entablan un diálogo intenso y profundo con las obras que les hacen pensar, reír o soñar.

Lo podemos pensar y esperar (Eco y Carrière, 2009). Pero la verdadera respuesta no se encuentra en los hábitos o los deseos de los lectores que entraron en el mundo digital, a partir de sus experiencias como lectores de libros impresos. La respuesta pertenece a los nativos digitales que identifican cultura escrita y textualidad electrónica. Son sus prácticas más que nuestros discursos los que van a decidir sobre la sobrevivencia o la muerte del códex como realidad material, y la del libro como discurso.

Referencias

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris: Editions du Seuil.

Barthes, R. (1968). "La muerte del autor". Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>.

Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Editions du Seuil.

Borges, J. (1981 [1941]). "La biblioteca de Babel". *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Canfora, L. (1986). *La biblioteca scomparsa*. Palermo: Sellerio.

Canfora, L. (2002). *Il copista como autore*. Palermo: Sellerio.

Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chartier, R. (2004, Autumn). "Languages, Books, and Reading from the Printed Word to the Digital Text". *Critical Inquiry*, núm. 31, pp. 133-152.

Chartier, R. (2012). *Cardenio entre Cervantès et Shakespeare. Histoire d'une pièce perdue*. Paris: Gallimard.

Darnton, R. (1999). "The New Age of the Book". *New York Review of Books*, núm. 46.

Darnton, R. (2009). *The Case for Books: Past, Present, and Future*. New York: Public Affairs.

Donnat, O. (2012). "La lecture régulière des livres: un recul ancien et général". *Le Débat*, núm. 170, pp. 42-51.

Doueih, M. (2008). *La Grande Conversion numérique*. Paris: Editions du Seuil.

Doueih, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris: Editions du Seuil.

Eco, U. y Carrière, J.C. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Paris: Grasset.

Evans, C. (2011). *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, press, bibliothèques*. Paris: Editions du Cercle de la Librairie.

Foucault, M. (1970, diciembre 2). *L'ordre du discours*. Lección inaugural presentada en el Collège de France. Paris: Gallimard.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.

Kant, I. (1784). "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?". *Berlinische Monatsschrift*, Dezember-Heft, pp. 481-494.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

Merckle P., Octobre, S., Detrez, C., Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris: La Documentation française.

Petrucchi, A. (1995). *Writers and Readers in Medieval Italy. Studies in the History of Written Culture*. New Haven and London: Yale University Press.

Roberts, C. H., y Skeat, T. C. (1987). *The Birth of the Codex*. London: Oxford University Press.

Sherman, W. H. (2007). *Used Books. Marking Readers in Renaissance England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Simon, C. (2012, Noviembre 30). "Ado: zéro de lecture?". *Le Monde*.

Supiot, A. (2001). *Pour une politique des sciences de l'homme et de la société*. Paris: Presses Universitaires de France.

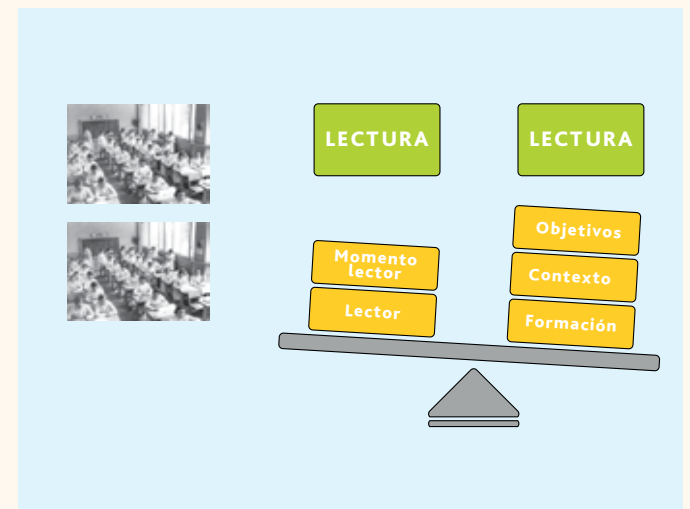
Syndicat National de l'Edition (2012). *Le livre en chiffres – 2012, données 2011*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.sne.fr/donnees-et-enjeux/economie.html>



La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas

- por Gemma Lluch

Posiblemente una de las cuestiones que más dudas puede causar a un docente, a un bibliotecario o un gestor de políticas públicas tiene que ver con la selección de la lectura adecuada para cada lector, para cada momento lector y para cada contexto y objetivo.



En nuestra intervención vamos a reflexionar sobre este tema: la necesidad de construir criterios para la selección de las lecturas; y lo haremos en contextos diferentes: en el aula y la biblioteca, pero también en las políticas públicas. Para hacerlo dividimos la conferencia en cuatro partes: el canon oculto, la selección de lectura, los criterios que podemos usar en la docencia y en las políticas.

1. El canon oculto

¿Por qué empezar con el canon oculto? Porque muchas veces cuando nos acercamos al aula, a la biblioteca o a un programa de políticas públicas, vemos que sobre todo manejan listas de libros, selecciones. Pero cuando revisamos esas selecciones podemos comprobar que detrás hay criterios: los libros que me gustan, los que considero adecuados o buenos, los de mi amigo o la editorial que conozco, etc. A eso nos referimos con canon oculto: a la existencia de unos criterios de selección desconocidos o no compartidos. Desarrollaremos un poco más este aspecto, a partir de Lluch (2010) y Sullà (1998), Mendoza (2003), Lundin (2004), Llovet (2005), Harris (1991) y Gómez Redondo (2008).

El canon literario

Tradicionalmente, cuando se habla de canon se hace referencia al canon literario. Es importante detenernos en este aspecto un poco. Primero, en recordar qué es el canon:

El canon es un elenco o relación de obras que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto portadoras de unos valores estéticos y/o morales que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras .

(Gómez Redondo, 2008, p. 463)

¿Cuál es su finalidad? Como describe Llovet (2005, p. 90), principalmente, disponer de “una vara de medir que se basa en:

- a) la autoridad de los patrones clásicos o sólidamente consolidados por la tradición;
- b) la experiencia aquilatada y diacrónica de distintas y múltiples clases de lectores a lo largo de la historia, y
- c) la capacidad que poseen ciertos textos de ‘generar’ interpretaciones acumulativas a través del tiempo, y en

circunstancias sociales, culturales y políticas, incluso ‘ideológicas’, del signo más diverso”.

Pero el canon literario no es estático, como recuerda Gómez Redondo (2008, p. 466):

Son relaciones dinámicas las que mueven la formación de estos registros literarios, aunque una vez contruidos ejerzan, sobre otros autores y textos, la presión de las cualidades que en sí encierran; el peso de la tradición y la continua validación de unas mismas lecturas son factores que ejercen un control crucial sobre la construcción y el mantenimiento de estas estructuras ideológicas y estéticas, que influyen en áreas sociales —la enseñanza: la relación de libros que deben leerse en cada nivel educativo—, políticas —nacionalismos y grupos étnicos: las obras que transmiten una identidad cultural— y de género —las lecturas que fomentan o critican conductas masculinas o femeninas, homosexuales u homófobas.

El canon literario es el eje central de la educación literaria en todos los niveles y tiene funciones diferentes. Quintana (2011) destaca dos:

- a) La construcción de la identidad colectiva y nacional a partir del canon autónomo: la literatura como discurso identitario.
- b) La construcción de un modelo de lengua literaria, a través de los textos seleccionados.



El canon oculto

La literatura infantil y juvenil no ha formado parte de este canon institucional, pero sí de otros como el llamado canon escolar. Es decir, aquellas obras que tradicionalmente se han leído en diferentes colegios o en bibliotecas. Y a diferencia del canon literario, el canon escolar y el de la literatura infantil han fluctuado entre el canon oculto y la selección de determinados textos.

Volvamos sobre el canon oculto, a través de un ejemplo que citamos en Lluch (2010, p. 57). Anne Lundin (2004) en su investigación habla sobre la importancia de las bibliotecas norteamericanas en la fijación del canon y las considera parte responsable de la elección de libros para su compra y recomendación en estos establecimientos. Para Lundin, los criterios de selección de estas bibliotecarias “construyen ideales, prescriben normas, especifican las fuentes de autoridad y brindan una sensación de propósito y de continuidad” (p. 4).

La autora (2004) contrasta el trabajo del bibliotecario en general con el que se dedica al libro infantil. Mientras en la selección para adultos el bibliotecario parte de distintas influencias, la selección de libros infantiles está más marcada por el propio bibliotecario, porque asume este territorio como suyo. Ocurre lo mismo con los docentes cuando escogen aquellas lecturas que llamamos “por placer”. ¿Por qué se repiten determinados títulos? ¿Qué ocurre en un determinado momento para que se lea lo mismo en determinados territorios o escuelas de determinada ideología? ¿Qué criterios utilizan?

Entender qué ocurre requiere de una investigación exhaustiva, pero si hacemos una aproximación no sistematizada, a partir de encuestas a docentes y bibliotecarios escolares, del seguimiento de posteos en blogs de docentes, de bibliotecas escolares o de diferentes cuentas de twitter y perfiles de blogs, los resultados son similares.

El criterio por el que algunos docentes o bibliotecarios hacen sus selecciones puede ser: “porque les gusta a los chicos”, “tradicionalmente ha gustado”, “es un libro que a mis hijos o familiares les gusta”, “me gustaba a mí”, “es bueno”, etc. Pero, ¿podemos llevar este tipo de criterio de selección a una mesa de trabajo?

2. La selección de la lectura

Las instituciones o fundaciones dedicadas al fomento de la lectura entre niños y jóvenes también han hecho sus selecciones, más o menos controvertidas. Tradicionalmente, la elección se ha basado en las lecturas más convenientes para los niños y jóvenes. Por ejemplo, ¿qué ocurre para que se prefieran obras como *Las aventuras de Robinson Crusoe* o *Los viajes de Gulliver* como lecturas juveniles?

Básicamente, ha sido la opinión de un educador la que ha cambiado el circuito de lectura de una obra. Es lo que Robert Escarpit (1971, pp. 108-109) denomina “éxitos suplentes”, las repercusiones o resurrecciones que las obras encuentran más allá de las barreras sociales, espaciales o temporales. Los designa éxitos suplentes entre otros grupos, extraños al público propio del escritor. El nuevo grupo lector encuentra en la obra aquello que desea más allá de la voluntad o de la propuesta inicial del autor. Escarpit habla de “traición creadora” y justamente las dos obras con las cuales ejemplifica el concepto son estos dos clásicos de la literatura juvenil.

Pero volvamos a la actualidad. En los circuitos en los que ha estado presente la literatura infantil y juvenil, las listas que seleccionan libros han sido una constante. De hecho, hay cierta tradición en el repertorio de lecturas: de aquellos libros que las diferentes instituciones señalan como los mejores. Hemos escogido algunas.

El Banco del Libro, Venezuela

La página web¹ habla de cómo durante todo el año, el Comité Interdisciplinario de Evaluación de Libros del Banco del Libro discute y evalúa centenares de publicaciones que, tras ser seleccionadas, pasan a manos de jurados calificados que escogen los mejores títulos en las categorías de Originales (escritos y publicados en español), Traducciones (escritos en otras lenguas, traducidos y publicados en español) y Menciones especiales.

Fundaleectura, Colombia

La página web² de Fundaleectura informa que:

Edita una lista con lo mejor de la oferta editorial presente en el mercado colombiano, que abarca desde los libros para los recién nacidos hasta los que cautivarán a los jóvenes. Este listado, que reúne los títulos que los integrantes de los comités de valoración y recomendación de libros han postulado como excelentes a lo largo del año inmediatamente anterior, es útil para los padres de familia, los bibliotecarios y los docentes porque reúne aquellos libros ideales para compartir en casa o para leerlos a solas, cuando la lectura es un encuentro que se busca en la intimidad; libros que los profesores pueden recomendar a sus alumnos y estos a sus compañeros; libros que un amigo puede regalar a otro, que se pueden leer o pedir prestados en la biblioteca.

Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles, España

Ha funcionado desde el año 2003 hasta el 2010³ y desde su página web se puede acceder a los libros seleccionados en las cuatro lenguas oficiales de España. Fue realizada por representantes de diferentes instituciones, revistas y plataformas de la literatura infantil y juvenil (LIJ).

¹ <http://www.bancodellibro.org.ve>

² http://www.fundaleectura.org/scs/seccion.php?id_categoria=17

³ <http://www.reddeleccion.com/wred/>

A partir de esa fecha, en la que quedó constituida la Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles, el primer objetivo de ésta ha sido armonizar los esfuerzos de crítica y valoración de obras hechos por especialistas con muchos años de experiencia, respecto a la recomendación de lecturas en las distintas lenguas del Estado. El segundo objetivo es entresacar de la producción actual de libros los más relevantes, tarea demandada por una sociedad cada vez más consciente de lo importante que es lograr la afición lectora en las primeras edades. Por último, se trata de ofrecer relaciones de buenas y sugerentes obras a los docentes, bibliotecarios, libreros y familias, para que con ellas estimulen en los pequeños y adolescentes el gusto por la lectura.



SOL. Servicio de Orientación de Lectura, España

Es un recomendador de lecturas⁴:

una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, a través de la correspondiente subvención nominativa. El Servicio de Orientación de Lectura es un proyecto dirigido a la sociedad en su conjunto, con dos objetivos muy concretos: fomentar la lectura en todas las edades y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieren relacionarse con los libros y la lectura.

De la selección a los criterios

Pero, ¿por qué estas lecturas y no otras? ¿Qué características tienen estas lecturas que no tengan otras? En definitiva, ¿qué criterios se usan para seleccionarlas? Para saberlo tendríamos que analizar todos los libros elegidos y cotejar los datos resultantes. Otra posibilidad sería seleccionar lo que dicen que hacen. Es decir, ¿a qué criterios responden las selecciones? Hemos escogido algunas ideas que abordan este punto:

- “[...] una selección de calidad incontestable” [SOL]
- “[...] entresacar los más relevantes [...] ofrecer buenas y sugerentes obras” [RDS]
- “[...] los mejores [...] para niños, tomando en cuenta no sólo la calidad de las historias y de las ilustraciones sino los temas y sus abordajes” [BDL]
- “[...] resalta la producción editorial latinoamericana con matices, experimentos editoriales y creaciones que nos hablan de una propuesta estética refrescante y original.” [BDL]

⁴ [http:// sol-e.com/](http://sol-e.com/)

3. Los criterios en el aula o la biblioteca

La investigación que se inició en el 2007 en Fundalectura (Colombia) tenía como objetivo, justamente, pasar de la elección que realizaban los comités de selección de libros a los criterios. Es decir, objetivar (en la medida de lo posible) la discusión sobre la calidad de los libros de literatura infantil y juvenil que llegaban a la institución (a través de sus comités de valoración de libros⁵) para seleccionar aquellos que formarían parte de las bibliotecas de Colombia.

El proceso de investigación, la metodología y los resultados pueden consultarse en Fundalectura (2009) y Lluch (2010). La necesidad que había de estos criterios, creo que puede verse en la repercusión que ha tenido y tiene el trabajo; y que ha sido utilizado como punto de partida en, por ejemplo, la publicación del Plan Nacional de Lectura de Argentina (2011) o en los comités de selección de literatura de la Biblioteca de Santiago.

Y no podemos dejar de nombrar a la Biblioteca de Santiago de Chile que hace su repertorio de libros pero, en este caso, partiendo de criterios explícitos. Como dice su espacio web⁶:

La Biblioteca de Santiago se concibe como un espacio público por excelencia, una biblioteca innovadora que desde su existencia ha marcado un hito, brindando múltiples servicios y constituyéndose como modelo para el sistema de bibliotecas públicas de Chile.

Considerando lo anterior es que quisiéramos reactivar una iniciativa desarrollada anteriormente por la Dibam, formando un Comité de Selección de Literatura Infantil y Juvenil como ente referencial que sirva de apoyo en el desarrollo de colecciones tanto de bibliotecas públicas y escolares, así como también una guía de selección para padres, bibliotecarios y educadores.

⁵ http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=13

⁶ <http://automatizacion.sbp.cl/libros/>

La pauta de evaluación de Libros de Literatura Infantil y Juvenil ha sido desarrollada en base a la ficha de valoración, propuesta en el libro *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, siendo autorizado su uso por la Fundación Fundalectura (Colombia). Estas orientaciones surgieron de una investigación de Fundalectura, coordinada por Gemma Lluch de la Universidad de Valencia (España). (Fundalectura, 2009, p. 188).

Los criterios

Defendemos la necesidad de unos criterios (Lluch 2010: Segunda parte), pero hay que entenderlos como una guía que ayude a orientar no sólo la selección de libros en la biblioteca, sino también la práctica docente o bibliotecaria.

Ambos son entornos que a menudo se encuentran en encrucijadas, donde hay que decidir qué libro es el más adecuado para cada estudiante. Pero es necesario recordar que se trata de una propuesta, un punto de partida discutible; en ningún caso se han de leer como unos criterios cerrados que ahoguen la discusión y cierren las elecciones.

Si fuera así, acabaríamos reproduciendo listas cerradas, basadas en criterios ocultos y no en criterios compartidos, siempre en proceso de discusión, que enriquecen el debate sobre la lectura de calidad y a sus lectores, sean mediadores o no.

Y por último, se refieren a todo tipo de lecturas, no sólo a la literaria. Y a todo tipo de formatos, no sólo al libro. Por lo tanto, al docente o al bibliotecario escolar, el uso adecuado de los criterios servirá para:



3

En la escuela, en la biblioteca...

orientar al mediador	formar lectores críticos	rentabilizar presupuestos
objetivar las decisiones	compartir valoraciones	...

Diversificar lecturas

¿Por qué usarlos? Porque nos ayudan a elegir lecturas (que no son sólo libros) con objetivos diferentes...

3

Los criterios: diversificar lecturas

dialogar con el pasado	inculcar una ideología	elegir un libro de calidad
enseñar y aprender	dialogar con autores y tiempos	conocernos y conocerlos
reconocer el plagio	leer	...

Pongamos algunos ejemplos de lecturas para las primeras edades, a partir del trabajo de Fundalectura (2007) y de la adaptación posterior (Lluch, 2010).

Según los valores

Posiblemente la selección más controvertida sea la asociada a lecturas basadas en los valores, en la ideología o lecturas con la finalidad de construir hábitos de conducta. No entraremos en si es adecuado o no este tipo de elección, pero sí en los criterios que podemos utilizar.

Obviamente, el criterio fundamental que hay que tener en cuenta es el respeto por el lector. Pero este criterio general, que en el caso de un lector infantil o juvenil en algunos contextos es difícil de aplicar, se completa con otros; como por ejemplo (Lluch, 2010, pp. 78-79):

- El autor no intenta imponer su punto de vista, dando una lección o enseñanza explícita.
- El autor no escribe para solucionar problemas del lector, para decirle qué hacer si, por ejemplo, sus padres se divorcian.
- El texto propone diferentes perspectivas sobre los “temas difíciles” (como la muerte, la enfermedad, el abuso de menores, el alcoholismo de los padres, el abandono, etc.), de tal manera que el lector puede cuestionarlas, reflexionar, sensibilizarse y conectar lo que encuentra en el libro con lo que vive en su cotidianidad.

Tendríamos que comprobar si los libros cumplen o no con estos criterios, si su incumplimiento es suficiente para no recomendarlos, o si es preferible construir nuevos criterios porque el objetivo de lectura, en un contexto concreto, vuelve pertinente su lectura.

Según el género

Podemos elegir libros de conocimientos (como enciclopedias, libros informativos, atlas, etc.), poesía, teatro, relato, etc. Para cada género utilizaremos criterios similares; como por ejemplo los que hacen referencia a los paratextos, a la edición, al diseño de las páginas, la tipografía utilizada, a la página de créditos, etc. Pero otros serán específicos de cada género.

Según el origen

Este criterio nos recuerda que no todos los relatos tienen el mismo origen, y ciertos criterios de valoración cambiarán dependiendo de si se trata de un texto de creación o de una adaptación.

Desde esta perspectiva, manejaremos criterios generales y específicos para las narraciones de autor, la narración oral, las antologías y las adaptaciones (Fundalectura, 2009, p. 2 y Lluch, 2010, p. 5).

Otras lecturas, formatos...

Los criterios nos ayudan a alejarnos de nuestros gustos, de nuestros tipos de lectura habitual... en definitiva, a navegar más allá de nuestro marco de confianza. Y si este marco está construido desde el “formato libro” y desde la “lectura literaria”, el uso de criterios nos permitirá crear hilos nuevos hacia otras lecturas, formatos o formas. Como por ejemplo:



4. Los criterios en las políticas públicas

Desde los planes de lectura de los diferentes ministerios de educación y de cultura, cada vez es más habitual ofrecer selecciones que orientan la lectura basadas en criterios que explicitan la forma en que se ha llevado a cabo. Dos ejemplos:

Un libro, una huella (2011), Chile

Esta publicación ha sido realizada por el Comité de Evaluación de LIJ del Centro Lector de Lo Barnechea. Y el prólogo describe su trabajo de la manera siguiente:

Esta guía, dirigida a mediadores de lectura, presenta breves reseñas (tema, autor, ilustrador, editorial, número de páginas, edad recomendada, etc.) de una selección de 160 libros para niños y niñas, entre 3 y 15 años de edad.

La selección incluye: títulos nacionales e internacionales, clásicos y contemporáneos, líricos y narrativos, además de libros álbum para los más pequeños. Los criterios de selección fueron tanto literarios como estéticos y todos ellos son accesibles en nuestro país.

El libro está organizado de acuerdo a las distintas etapas del desarrollo: 1. Más de 3 años. Paso a paso; 2. Más de 6 años. Primeros pasos; 3. Más de 9 años. Afirmando el paso, y 4. Más de 12 años. Paso firme. Y cada uno de los libros está clasificado como "Altamente recomendado" o "Recomendado".

La selección estuvo a cargo del Comité de Evaluación de Literatura Infantil y Juvenil del Centro Lector de Lo Barnechea, entidad que depende de la Corporación Cultural de Lo Barnechea. Para su publicación contaron con el financiamiento de los Fondos de Cultura del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2010.

Plan Nacional de Lectura de Argentina

El Plan Nacional de Lectura⁷ ha publicado dos libros de selección de lecturas que se presentan así:

[...] reunirán títulos de literatura infantil y juvenil reseñados para acercar material a los docentes y brindar una herramienta a la hora de seleccionar lecturas en el marco de la escuela. El

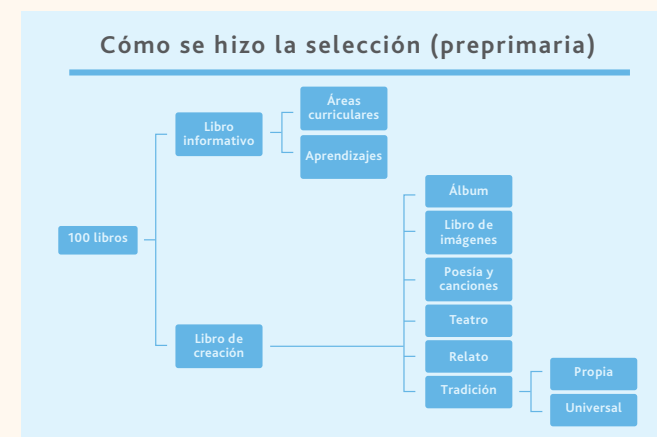
⁷ <http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/300-libros-para-ninos-y-jovenes/>

primero, 300 libros recomendados para leer en la escuela, reúne títulos de autores argentinos; el tercero está en producción. El trabajo reunió a expertos y académicos de Latinoamérica y España, quienes realizaron la selección y análisis de los títulos reseñados. Cada uno de ellos aceptó la propuesta de elegir aquellos libros —en idioma castellano— que creían necesarios hacer circular por las escuelas, para conocimiento de los docentes a la hora de proporcionar buenas lecturas de origen iberoamericano a los estudiantes, teniendo en cuenta criterios de diversidad y calidad.

Plan Nacional de Lectura de Guatemala

Queremos finalizar haciendo referencia, brevemente, a cómo se realizó una de las fases del Plan Nacional de Lectura de Guatemala, justamente la de la compra de libros para formar las bibliotecas de aula de todos los colegios de Guatemala.

Antes de escoger títulos, construimos, con un grupo de expertos, criterios de elección: porcentajes de selección que aseguraran que, en los 100 títulos que llegarían a cada colegio, hubiera una representación de cada género. Así, los criterios que se utilizaron para la selección de preprimaria fueron los que se muestran en la siguiente lectura:



Luego, trabajamos con otros criterios. Por ejemplo, un porcentaje de autores de Guatemala, seguido de autores de América Latina y, obviamente, una selección de los buenos autores universales. Pero también utilizamos otros criterios más pragmáticos. Por ejemplo, en la selección de teatro, tuvimos en cuenta obras que propusieran diferentes actores (para que pudiera participar el máximo número de niños), que tuvieran indicaciones para su puesta en escena y que fueran sencillas de montar. Todo esto porque entendimos el teatro como representación.

Una vez establecidos los criterios, se los relacionaba con elecciones concretas y, para ello, partimos de las selecciones de calidad ya hechas, que comentamos en el inicio de nuestra conferencia. Esta manera de operar, para el Ministerio de Educación de Guatemala significaba:



Y no ponemos fin a nuestra intervención, porque queda mucho camino por recorrer y es necesario continuar construyendo un discurso que nos permita realizar una promoción de la lectura diversificada por los títulos, los formatos y las diferentes opciones que el escenario actual nos permite.



Referencias

Banco del Libro (2012). *Los mejores libros para niños y jóvenes 2012*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.bancodellibro.org.ve/pdf/BL-Recomienda2012.pdf>.

Comité de evaluación de Literatura Infantil y Juvenil, del Centro Lector de Lo Barnechea (2011). *Un libro, una huella. Guía de literatura, libros y lecturas para niños y jóvenes*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.leechilelee.cl/recursos/un-libro-una-huella-guia-de-literatura-libros-y-lecturas-para-ninos-y-jovenes>.

Fundalectura (2012). *Libros altamente recomendados*. Bogotá. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=17.

Fundalectura (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=17.

Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Madrid: Editorial Castalia Universidad.

Harris, W. V. (1991). "Canonicity", pp. 37-60. En Sullà, E. (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

Llovet, J. et al. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.

Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Editorial Norma. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/analisis-de-narrativas-infantiles-y-juveniles/>.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Editorial Trea. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/como-seleccionar-libros-para-ninos-y-jovenes>.

Lluch, G. (2010b). "10 consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria". Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://docentes.leer.es/files/2010/12/art_prof_eso_10consejos_gemmalluch.pdf.

Lluch, G. (2010c). "10 Consejos para seleccionar lecturas. Familias". Madrid: Ministerio de Educación. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/10-consejos-para-seleccionar-las-lecturas/>.

Lundin, A. (2004). *Constructing the Canon of Children's Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers*. New York: Routledge.

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Madrid: Pearson Educación Hall.

Plan Nacional de Lectura (ed.) (2011). *300 libros para niños y jóvenes recomendados por el Plan Nacional de Lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://gemmalluch.com/esp/portfolio-item/300-libros-para-ninos-y-jovenes/>.

Quintana, Ll. (2011). "Fonaments teòrics de l'ensenyament de la literatura a la secundària. Elements per comprendre'ls". *Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 53, pp. 101-111.

Red de Selección de Libros Infantil y Juveniles. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.reddeseleccion.com/wred/>.

Rodríguez, C. (2011). *Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano. Guía para agentes educativos.* Bogotá: Fundalectura.

Servicio de Orientación de Lectura (SOL). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://sol-e.com/>.

Sullà, E. (1998). "El debate sobre el canon literario", pp. 11-36. En Sullà, E. (comp.). *El canon literario.* Madrid: Arco Libros.



01

Nuevos paradigmas en la educación y la lectura

Lectura de clases, clases de lectura

— por José Joaquín Brunner

**Notas sobre políticas públicas y enseñanza de la
lecto-escritura**

— por Juan Carlos Tedesco

El fomento de la lectura: más allá de la alfabetización

— por Harald Beyer

Lectura de clases, clases de lectura

- por José Joaquín Brunner

La acción de leer

Lectura, según la RAE (2001), consiste en la “acción de leer”. También es “obra o cosa leída”, una “interpretación del sentido de un texto”, y más ampliamente equivale a la “cultura o conocimientos de una persona”. Leer, en tanto, es la práctica de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” y, asimismo, “entender o interpretar un texto de determinado modo”.

Enseguida saltan a la vista los variados vínculos implicados entre los conceptos de lectura, texto, obra, interpretación, sentido y cultura. Entramos pues directamente al corazón de los universos simbólicos; los más propensos —como es bien sabido— a consagrar distinciones y jerarquías, inclusiones y exclusiones, diferencias de estatus, requisitos de socialización y aprendizaje.

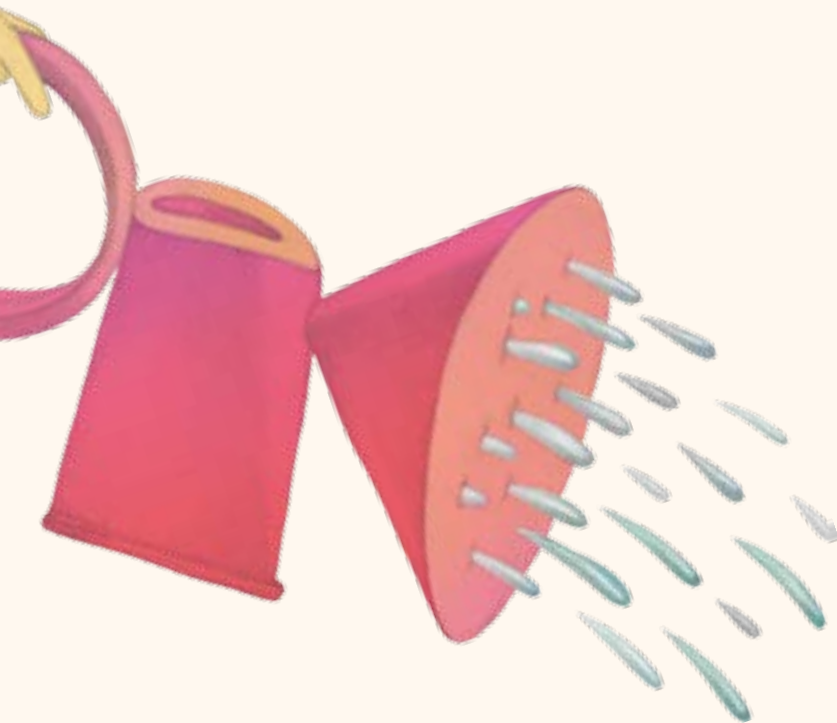
En efecto, el texto, la palabra escrita y la lectura suponen la alfabetización. Esto es, el mundo de la escuela, la disciplina de los cuerpos y los saberes, los exámenes y las credenciales, la literatura y los *literati*. Mundo del conocimiento legítimo y los legítimos procesos de transmisión; del currículo nacional y la enseñanza oficial; de los hombres y mujeres cultivados frente a los analfabetos e ignorantes. Por eso mismo, “las personas enteramente letradas sólo con gran dificultad pueden imaginarse cómo es una cultura oral primaria, o sea una cultura sin conocimiento alguno de la escritura o aún de la posibilidad de llegar a ella” (Ong, 2009, p. 38).

Del lado de las culturas orales, la reacción ante el surgimiento de la palabra escrita siempre ha sido similarmente de

desconocimiento y sospecha. Platón, por ejemplo, acusa a la escritura de destruir la memoria y debilitar el pensamiento; de no producir respuestas inmediatas como hace la palabra alada; y de sacar fuera del pensamiento lo que sólo existe dentro de él. En suma, culpa a la escritura de crear mundos artificiales, simulacros; la misma acusación que se dirigirá más adelante contra la imprenta y los computadores. Pero sobre esto habremos de volver en un momento.

La alfabetización como divisorio cultural

Lo que no se pudo anticipar al momento de difundirse la lectura de rollos, códices y luego múltiples otros tipos de impresos es que en paralelo se erigían barreras de entrada a este rico universo de símbolos. En efecto, para acceder a la circulación de textos hay que saber leer. Sin embargo, el alfabetismo —el primero y más fundamental de los “ismos”, la *literacy*— se extendió solo, lentamente en el mundo. Se estima que a lo largo de tres siglos, entre 1500 a 1800, el



porcentaje de alfabetización creció en Europa Occidental de un 12% a un 31%. Unos pocos países dieron un salto mayor al promedio; por ejemplo Gran Bretaña, de un 5% a un 54%. El avance principal se observa en Holanda, donde el aumento fue del 17% al 85%. En cambio, otros países progresaron poco: Italia de un 14% a un 23% y Polonia de 0% a 5% (Buringh & Zanden, 2009, p. 435).

El público lector se expandió pues, parsimoniosamente. Esto a pesar de la aparición de una burguesía urbana que valoraba el capital cultural, no sólo el económico, y de algunas ramas del protestantismo que favorecían la lectura personal de la Biblia. A pesar, asimismo, de la mejora de la infraestructura escolar durante esos años, de la ampliación de la red de universidades en Europa y de la multiplicación de las editoriales, los libros, los flujos de conocimiento y las funciones intelectuales.

Debieron transcurrir otros 150 años para que en el mundo entero la tasa de alfabetización adulta (esto es, de los mayores de 15 años) se volviera masiva, alcanzando a mediados del siglo XX al 56% de la población. En 1990 esta cifra se situó en un 75% (Unesco, 2006). En la actualidad, “hay todavía cerca de 800 millones de adultos analfabetos en el mundo” (Unesco, 2012, p. 106). Más lenta aún ha sido la evolución del alfabetismo en los países en desarrollo, donde —si bien la cifra es incierta— para el año 1800 el porcentaje de alfabetos se estima en menos de 10%. El umbral del 50% se alcanzó recién alrededor de 1975 y el del 75%, ayer, en los primeros años del siglo XXI.

Competencia lectora

Al mismo tiempo que se difunde la alfabetización se vuelve manifiesto que una elevada proporción de los adolescentes en los países en desarrollo, a pesar de los avances de la escolarización, no alcanza a los 15 años siquiera el mínimo de competencia lectora necesaria para beneficiarse de las oportunidades educativas.

¿Qué debemos entender por competencia lectora en este contexto?

Según la más reciente definición del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), competencia lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos, y comprometerse con ellos de modo de alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (PISA, 2011, p. 14).

Desde ya cabe subrayar que esta definición ha venido evolucionando desde el año 2000. Efectivamente, en la historia larga —y la corta también— las prácticas de lectura cambian y se transforman. Cambian las tecnologías y los soportes, los textos y las comunidades de lectores, y los contextos en los que unos y otros se desenvuelven.

Esta noción de *literacy* o comprensión lectora de PISA se aleja de las definiciones de diccionario que vimos al comienzo, enriqueciéndolas mediante una visión multidimensional de esta capacidad. En efecto;

Incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales mayores, hasta el conocimiento del mundo. También incluye competencias meta-cognitivas como la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. Estas competencias se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora a un determinado propósito. La noción de competencia lectora en PISA apunta a la aplicación activa, intencional y funcional de la lectura en una serie de situaciones y con distintos propósitos.

(PISA, 2011, p. 22)

A su vez, PISA califica a los estudiantes en diferentes niveles de competencia lectora. Aquellos que se sitúan en el Nivel 1 o por debajo de éste, carecen del mínimo necesario para beneficiarse de las oportunidades educativas, independientemente de si son capaces o no de leer en sentido técnico. Dicho en otras palabras:

El primer nivel de rendimiento (Nivel 1) corresponde al grado más modesto de adquisición de la competencia. PISA considera que los alumnos que se encuentran en este nivel tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. [En tanto] puede considerarse que los estudiantes que se encuentran en el nivel de rendimiento 2 en lectura demuestran el tipo de competencia mínimo requerido para el aprendizaje posterior y la vida social y laboral. (OCDE, 2010, p. 61)

Recordarán ustedes que en la prueba de 2009 un 30% de los estudiantes chilenos estuvo por debajo de ese umbral mínimo, cifra que para los países latinoamericanos participantes promedia un 48% y, para los países miembros de la OCDE, un 19%.

Condiciones tempranas

La dificultad para dominar la competencia lectora proviene esencialmente del hecho de que involucra habilidades, conductas, actitudes, intereses y hábitos relacionados con la socialización temprana en el hogar, particularmente el desarrollo del lenguaje (Brunner, 2010). Por ejemplo, ya a los 18 meses comienzan a hacerse evidentes entre niños de diversos estratos socioeconómicos; a los 3 años las brechas son de tal magnitud que los niños de familias de estrato alto poseen casi tres veces más vocabulario que el de niños de estrato bajo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007). La riqueza de los mapas mentales, mediante los cuales dotamos de sentido al mundo y logramos entendernos a

nosotros mismos y a los demás, comienza pues a diferenciarse desde temprano, según circunstancias de clase social.

Algo similar ocurre con el desenvolvimiento de las funciones ejecutivas y de autorregulación que sirven como base en el cerebro para el desarrollo de destrezas que intervienen, tempranamente, en el aprendizaje de la lectura (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Por ejemplo, destrezas que ayudan a recordar y seguir instrucciones secuenciales, a evitar distracciones, a controlar las respuestas, a ajustarse al cambio de reglas, a persistir en la solución de problemas y a manejar tareas de largo aliento. También éstas son altamente dependientes de las prácticas de socialización, cuidado, apoyo, estimulación, guía y, en general, del clima social y cultural del hogar.

PISA ha mostrado además que la participación en actividades de lectura (*engagement in reading activities*) —como tiempo destinado a ella, disfrute de leer, diversidad de materiales (impresos y en línea), e intensidad de la lectura escolar— y la adquisición de estrategias de aprendizaje (memorización, control, elaboración, comprensión, interpretación y síntesis), son igualmente factores esenciales para un buen desempeño en este ámbito. Es evidente, me parece, que tanto aquellas conductas como estas habilidades dependen, a su vez, de unas disposiciones que comienzan a desarrollarse tempranamente en el hogar, según el lugar ocupado por éste en la estructura de clases y estratos de la sociedad.

De hecho, PISA (2009) reveló que el 52% de los estudiantes chilenos de 15 años, pertenecientes al grupo bajo del Índice de Status Económico, Social y Cultural de dicha prueba, se halla por debajo del umbral mínimo de competencia lectora, mientras que en el grupo alto este segmento alcanza apenas al 9%. A su turno, el diferencial de puntuación promedio existente entre ambos grupos equivale a más de dos años de escolarización (PISA, 2011, p. 31).

Hábito de clase

En consecuencia, puede decirse que en el campo del logro de la competencia lectora —en sus aspectos cognitivos, pero también de motivación y estrategias de aprendizaje— manda lo que Bourdieu llama *habitus* (Bourdieu, 2007, p. 86). Es decir, un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que funciona como un inconsciente cultural; un esquema generador y organizador de prácticas y representaciones que proporcionan algo así como una manera de ser, un estilo distintivo de pertenencia a un grupo social. En lo que aquí interesa, el *habitus* es una suerte de matriz, de esquema básico, de hábito mental que organiza las prácticas lectoras del sujeto. Es el resultado de su socialización en el hogar, de su trayectoria de vida en la escuela y de sus interacciones con los pares y la comunidad. No sólo condiciona la actitud del sujeto frente a los textos y el uso que les da, sino también su comprensión. Pues, como bien se ha dicho, “el lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural” (PISA, 2011, p. 21).



El punto es fácil de ilustrar con aquello que PISA llama “compromiso con la lectura”, compromiso que es particularmente sensible al tipo de ecología sociocultural en la cual el niño crece y se cultiva. En efecto:

En los niveles más bajos de compromiso con la lectura, los estudiantes dedican poco tiempo a leer por placer o interés, leen una reducida variedad de textos y tienen poca motivación por la lectura, ya sea de manera independiente o en un contexto social. Por otra parte, los lectores altamente comprometidos con la lectura, dedican una importante cantidad de tiempo a leer por placer y leen una amplia variedad de textos, tanto en el medio impreso como digital, aunque los tipos específicos de textos que leen, generalmente varían en función del sexo y de la nacionalidad [...] Para estas personas, la lectura no sólo es valiosa e interesante por naturaleza, sino también reconocida en el importante papel que juega en sus relaciones sociales.
(PISA, 2011, p. 61)

La pregunta que surge en este punto es si acaso la revolución digital, que empieza a cambiar nuestras prácticas frente a los textos, podrá alterar ese vínculo entre capital cultural heredado en el hogar, *habitus* de clase y desarrollo de la competencia lectora.

Contrapuntos

Por lo pronto, vuelven a plantearse aquí las dos respuestas típicas frente a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

A un lado, la respuesta catastrófica, platónica: las tecnologías digitales amenazarían la profundidad de las relaciones humanas, crearían un mundo de estímulos y reacciones instantáneas, debilitarían la autoridad de las tradiciones, ensancharían la brecha entre generaciones, destruirían la memoria y apurarían la obsolescencia del conocimiento. En

suma, harían que todo lo sólido se licúe y evapore en el aire.

Al otro lado la respuesta de los entusiastas, aquellos que esperan todo de la digitalización: una sociedad de redes, mayor horizontalidad democrática, nuevas formas participativas, inteligencia distribuida, incremento de la productividad, abolición de las distancias, flujo continuo de ideas, información e innovación.

También el mundo de los textos y sus soportes; del alfabetismo y la lectura se debate entre ambos planteamientos.

Quienes presagian una catástrofe sienten amenazadas las bases de la cultura humanista y gustan citar aquellos versos de T. S. Eliot (1934) que dicen: “*Where is the wisdom we have lost in knowledge? / Where is the knowledge we have lost in information?*”¹. Temen el fin del libro, la desaparición de la lectura, la polarización social del conocimiento y la ignorancia, el deterioro de las prácticas lentas de aprendizaje y su sustitución por estudios rápidos, prótesis informativas, credenciales sin valor y masas de niños funcionalmente iletrados. Temen la idolatría de las imágenes, la hegemonía de las pantallas, el desplazamiento de la conversación civil por el *chat* y de las jerarquías y distinciones de las actividades simbólicas por un aplanamiento de las diferencias culturales. Temen pues la mezcla de géneros y discursos, la transgresión de las fronteras comunicativas y la difusión de prácticas que apelan más a la educación sentimental que al aprendizaje cognitivo. Según denuncia Nichola Carr, autor de *Is Google Making us Stupid?*², “docenas de estudios de psicólogos, neurobiólogos, educadores y diseñadores de redes apuntan hacia la misma conclusión: cuando estamos en línea entramos en un medio ambiente que promueve la lectura superficial, el pensamiento apurado y distraído, y el aprendizaje ligero” (2010³).

Por su lado, los entusiastas ven aproximarse una radical transformación cultural y educativa que estaría siendo impulsada por la revolución digital. Pronto, conjeturan, habrá

¹ “¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento? ¿Dónde, el conocimiento que hemos perdido en la información?”

² ¿Está Google volviéndonos estúpidos?

³ Versión Kindle, posición 1979.

libre acceso a los tesoros del conocimiento y a los flujos de la información. Estaríamos empezando a ser conectados a una conciencia colectiva que opera a la par con la inteligencia distribuida a través de las redes. Aprenderemos cuándo, dónde, cómo y lo que queramos. Existirá una biblioteca universal que ni Borges pudo imaginar. La educación de masas terminará por universalizarse en todos los niveles y será, al mismo tiempo, personalizada, dando a cada cual la oportunidad de formarse según sus intereses y necesidades. El esfuerzo individual tedioso, las disciplinas y los exámenes, serán sustituidos por el libre aprendizaje, la creatividad individual y colectiva generada a través de las redes y la demostración amigable de las competencias adquiridas mediante procesos auto-administrados.

Entre ambos, los escépticos, que preferimos ser llamados reflexivos, observamos con interés los procesos de cambio tecnológico en el ámbito de la cultura (Brunner, 2003). Prevemos que la revolución digital —que recién comienza— se proyectará hacia el futuro y traerá consecuencias de largo aliento, tal como antes ocurrió con la revolución de la imprenta; cuyos efectos se entreverán con el desarrollo del protestantismo, el surgimiento del Estado moderno, la profesionalización de las ciencias y la aparición de los públicos ilustrados. Si “quinientos años de imprenta dieron lugar a una industria del conocimiento en continua expansión que en nada se parece a todo aquello que durante milenios pudo surgir de la copia manual de textos” (Eisenstein, 2005, p. 334), es perfectamente posible predecir que la revolución digital tendrá impactos similares o incluso más radicales.



El problema es que no podemos anticipar cuáles serán esos efectos ni sabemos de antemano cómo nos adaptaremos a ellos.

Alfabetismos múltiples

Sí sabemos, por ejemplo, que;

En las nuevas pantallas —las de los computadores— hay muchos textos, y existe ciertamente la posibilidad de una nueva comunicación que articula, agrega y vincula textos, imágenes y sonidos. Así pues, la cultura textual resiste, o mejor dicho se fortalece en el mundo de los nuevos medios de comunicación.

(Chartier, 2006, pp. 19-20)

Por lo demás, así ha ocurrido a lo largo de la historia: “Después de todo, no dejamos de hablar cuando aprendimos a escribir, ni de escribir cuando aprendimos a imprimir, ni de leer, escribir y publicar cuando ingresamos a la era electrónica” (McKenzie, 2002, p. 238).

Lo que cambia con los textos electrónicos y las tecnologías digitales son las habilidades requeridas para el alfabetismo del siglo XXI. La capacidad de comprensión lectora incluye ahora destrezas especiales para acceder, evaluar y organizar información en ambientes digitales y para transformar esa información en conocimiento.

Hay mayores exigencias en todos los frentes, sea desde el punto de vista del lector como decodificador, como elaborador de sentidos, como analista de textos o como crítico de los mismos (Lesgold y Welch Ross, 2012, cap.5). Por ejemplo: navegar en la red requiere un tipo especialmente intenso de *multitasking*. Además de inundar nuestra memoria de trabajo con información, la actividad impone a nuestro sistema cognitivo lo que las neurociencias llaman “costos de interruptor”. Cada vez que reorientamos nuestra atención, nuestro cerebro necesita adecuarse, imponiendo una demanda adicional al uso de nuestros recursos mentales (Carr, 2010⁴).

⁴ Versión Kindle, posición 2280.

Por su lado, las nuevas maneras de buscar, seleccionar, evaluar y organizar la información en ambientes digitales —y su interpretación, modelamiento, integración, transformación, aplicación y generación, a partir de allí, de nueva información— muestran ser propicias para el desarrollo de destrezas de pensamiento de orden superior, como la resolución de problemas, el análisis crítico, la producción y verificación de hipótesis. También para la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la colaboración (Ananiadou y Claro, 2009).

Parece posible concluir que en estos entornos de medios multimodales, ricos en información y prácticas de lectura e interpretación, no cabe pensar ya en una alfabetización que desarrolle competencias genéricas de lecto-escritura, posibles de ser transferidas de un contexto a otro. Más bien se necesita contar con herramientas educativas específicas para múltiples y diversos alfabetismos, los cuales puedan usarse enseguida en los diferentes contextos con variados propósitos (Goodfellow, 2010; Lankshear & Knobel 2008).

“La lectura se vuelve más demandante” (National Research Council, 2012, pp. 27-28). Supone no sólo lectores diestros en alfabetismos múltiples sino, además, dotados de una base cultural flexible, mayores habilidades de búsqueda y discriminación crítica, una socialización intensa en juegos del lenguaje, capacidad de atención dividida y focalizada a la vez, una actitud positiva frente a diversos tipos de información y procedimientos bien establecidos de aprendizaje autónomo, amén de las destrezas propias de la *literacy* tradicional.

Todo esto requiere una socialización temprana rica en lenguajes e inteligencias; una formación escolar de mayor densidad, amplitud y profundidad; y el desarrollo de variadas competencias cognitivas, especialmente aquellas necesarias para el manejo de las tecnologías de



la información y comunicaciones y su uso en función de nuevos tipos de aprendizajes.

En nuestra sociedad esas condiciones son propias de hogares dotados de un alto capital cultural, padres escolarizados hasta el nivel superior, hijos nacidos directamente al medio digital, que asisten a escuelas exigentes académicamente, conectadas a la red y cuyos procesos formativos se centran en las competencias clave para el siglo XXI.

Por eso mismo, como ha dicho César Coll (2005), "la emergencia de nuevos alfabetismos —digital, visual, informacional, etc.— comporta inexorablemente la eventual aparición de sus correspondientes analfabetismos". Dicho de otra manera, la brecha digital no es primariamente aquella que separa a los que tienen y los que carecen de acceso a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones sino aquella que, mediante la creación de nuevos alfabetismos, incluye a algunos (una minoría) y excluye a otros (la mayoría) de las competencias, las prácticas y el aprovechamiento de los flujos de información y conocimiento que están en el núcleo de la cultura contemporánea. Si hasta ayer la distancia entre alfabetizados y analfabetos parecía ir en franco declive y sólo se le sobreponía la división entre lectores culturalmente competentes e incompetentes, ahora en cambio se amplifica y prolonga en varios, nuevos analfabetismos.

Lo anterior no es una mera especulación pesimista. En efecto, PISA 2009 mostró que los estudiantes chilenos pertenecientes a los dos cuartiles extremos —el 25% más alto y el 25% más bajo de la población estudiantil— en una escala socioeconómica y cultural logran resultados tan distantes en una prueba de lectura digital como en una de textos impresos. Esto pone en evidencia que los antecedentes familiares de los alumnos y la composición social de las escuelas generan más o menos las mismas brechas en ambos tipos de lectura (OECD, 2012).

Dicho en otras palabras, con la lectura digital las brechas socio-culturales mantienen su profundidad, pero multiplican su variedad.

Para las políticas públicas esto significa que la tarea fundamental es una sola y ya conocida: necesitamos compensar desigualdades socioeconómicas y culturales lo más temprano y próximo al hogar posible y, simultáneamente, elevar la efectividad de nuestros colegios de modo que todos sus estudiantes logren un nivel de comprensión lectora similar al del promedio de los alumnos de la OCDE, cualquiera sea el tipo y los soportes tecnológicos de los textos empleados.

¿Qué quiero decir con esto?

Que en nuestra sociedad cultivar la competencia lectora — sobre textos impresos o en medios digitales— supone revertir los déficit heredados en el hogar y la familia, compensándolo con jardines infantiles de alto desempeño y durante el transcurso de la enseñanza básica. Sólo bajo estas condiciones podrían las escuelas formar a los jóvenes hasta asegurarse de que todos alcancen, al concluir la enseñanza obligatoria, un dominio de dichas competencias que les permitan continuar aprendiendo eficazmente a lo largo de la vida.

La tarea que tenemos por delante es formidable: una vez más necesitamos aprender a leer.

Referencias

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) – New Millennium Learners. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brunner, J. J. (2010). “Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela”. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educativa latinoamericana*, vol. 46, núm. 1, pp. 17-44. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/459>.

Brunner, J. J. (2003). *Educación e Internet: ¿la próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Buringh, E. y Van Zanden, J. L. (2009). “Charting the ‘Rise of the West’: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries”. *The Journal of Economic History*, núm. 69, pp. 409-445. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?romPage=online&aid=5594064>.

Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet is doing to our Brains*. New York: W. W. Norton & Company (Kindle Edition).

Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). “Building the Brain’s ‘Air Traffic Control’ System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function”. Working Paper, núm. 11. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde www.developingchild.harvard.edu.

Center on the Developing Child at Harvard University (2007). “Building a Science-Based Framework for Early Childhood Policy”. Extraído el 25 de noviembre de 2012 desde <http://www.developingchild.harvard.edu>.

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, núm. 1. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>.

Eisenstein, E. L. (2005). *The Printing Revolution in Early Modern Europe* (New Edition). Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.

Goodfellow, R. (2010). “Literacy, literacies, and the digital in higher education”, *Teaching in Higher Education*, núm. 16(1), pp. 131-144. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://oro.open.ac.uk/26758/>.

Lankshear, C. y Knobel, N. (Eds) (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York, Berlin, Oxford: Peter Lang.

McKenzi, D. F. (2002). “Printer of the mind”. *Studies in Bibliography*, núm. 22, 1969. Citado en Eisenstein, E. L. (2005:364).



National Research Council (2012). *Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research*. Washington, DC: The National Academies Press. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13242.

OECD (2011). *Students on Line: Reading and Using Digital Information*. Paris: Organization for Economic Development and Cooperation.

Ong, W. J. (2009). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

PISA (2011). *Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1.

PISA (2010). Pisa 2009: *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación de España. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Autor.

UNESCO (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2006). *Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Notas sobre políticas públicas y enseñanza de la lecto-escritura

- por Juan Carlos Tedesco

Introducción

Las dimensiones de análisis de la situación y perspectivas de la lectura (y la escritura) son múltiples. Se trata de un tema complejo que involucra cuestiones sociales, políticas, culturales, cognitivas e institucionales. En esta presentación pondremos el foco en la dimensión político-educativa, asumiendo la estrecha articulación que existe con las otras dimensiones y tratando, en la medida de lo posible, de identificar dichas articulaciones para comprender más adecuadamente la situación desde el punto de vista que aquí nos interesa.

La enseñanza de la lecto-escritura ha ocupado tradicionalmente un lugar muy significativo en las políticas educativas. Al respecto, es preciso recordar que el surgimiento de la escuela básica obligatoria estuvo estrechamente vinculado a la alfabetización. De hecho, en América Latina la alfabetización fue un producto de la escuela. Salvo los casos de campañas masivas de alfabetización de adultos, como las que tuvieron lugar en países como Cuba o Nicaragua, asociados a cambios políticos profundos, la eliminación del analfabetismo está asociada a la expansión de la cobertura escolar. En ese contexto, la discusión sobre cómo enseñar a leer y escribir ocupó gran parte de la atención de educadores y políticos durante la primera mitad del siglo XX. Sarmiento (1857) escribió una cartilla para enseñar a leer y escribir, se ocupó de modificar la ortografía para facilitar el aprendizaje de la lectura y muchos intelectuales de gran prestigio fueron autores de libros de lectura de la escuela primaria.



La centralidad de la discusión sobre la enseñanza de la lectura fue perdiendo importancia, a medida que se expandía la escolaridad. Este proceso fue analizado en otros lugares y aquí sólo nos interesa destacar que, a comienzos del siglo XXI, volvemos a poner este problema en el centro de la agenda político-educativa debido a los serios problemas, vinculados a logros de aprendizaje en el dominio de un código básico para el desempeño ciudadano. Al respecto, es necesario destacar que los lectores del siglo XXI son los niños y jóvenes que hoy —y en los próximos años— están cursando la escuela primaria y secundaria. Los datos disponibles sobre este punto son alarmantes. Sólo a título ilustrativo, por su valor comparativo a nivel internacional, podemos mencionar los resultados obtenidos por los países latinoamericanos en la prueba PISA 2009. Mientras el promedio de los países de la OCDE indica que un 20% de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo de desempeño en lectura, los países latinoamericanos alcanzan, en este nivel, porcentajes cercanos al 50%. Dicho en otros términos, es posible anticipar que la mitad de los ciudadanos del siglo XXI son o serán incapaces de realizar tareas básicas de lectura, aun después de haber cursado diez años de escolaridad. Los datos de PISA confirman también que la gran mayoría de los alumnos con bajos logros de aprendizaje pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos. La escuela no está logrando romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. La pobreza material se refuerza con la pobreza en capital simbólico.

El escenario de esta discusión es, obviamente, muy diferente al existente a principios del siglo XX. Por un lado, ahora la cobertura escolar es prácticamente universal. Por el otro, se ha producido un cambio importante en el lugar del libro y de la lectura en el conjunto de los dispositivos culturales de la sociedad. La aparición de la imagen a través de la universalización del acceso a la televisión, por un lado, y las nuevas prácticas de la lectura y la escritura por el desarrollo de las tecnologías de la información, particularmente de

Internet, colocan el debate sobre la enseñanza de la lecto-escritura frente a nuevos desafíos, tanto de orden pedagógico como político y cultural.

Lectura y tecnologías de la información

La discusión académica sobre los cambios que están produciendo los nuevos formatos de los textos escritos es abundante y plena de polémicas. César Coll (2005) ha presentado una síntesis de los hallazgos y de las interrogantes sobre este tema que resulta particularmente útil para ordenar la discusión. En primer lugar, su análisis confirma que la lectura es y seguirá siendo uno de los principales, sino el principal, instrumento de acceso al conocimiento. Esta situación no se modificará con la utilización intensiva de las tecnologías de la información. Pero tampoco hay dudas acerca de la profundidad de los cambios que provocan estas tecnologías. Dichos cambios no se reducen a la aparición de nuevas modalidades de producción, distribución y transmisión de los textos. Se ha producido lo que Roger Chartier denomina una “mutación epistemológica”. Desde el punto de vista del autor, los formatos hipertextuales suponen o permiten formas de organización textual, basadas en una lógica no lineal, que dan lugar a nuevos esquemas de argumentación y construcción de los relatos. Desde el punto de vista del lector, estos formatos le permiten explorar vínculos distintos y recomponer el texto “original” para producir significados no previstos por el autor.

El análisis de Coll (2005) indica que en la medida que

(...) las nuevas tecnologías sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer y de interpretar la información, todos estos aspectos pasan a formar parte de la expansión preconizada del concepto de alfabetismo y, con ella, de las exigencias que comporta el hecho de estar *plenamente* alfabetizado en la sociedad de la información.

Las nuevas exigencias para la comprensión de textos escritos en los nuevos soportes tecnológicos, sin embargo, están lejos de ser claramente identificadas y analizadas. En el mismo estudio, César Coll advierte que, pese a los avances realizados, las descripciones y los análisis disponibles son todavía de “trazo grueso”.

Según Daniel Cassany:

[...] el cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen en línea [...] o sea, conectados a millones de recursos que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada. [...] Es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, o que lo veamos en pantalla y lo manipulemos con teclado y ratón. No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación (2011, p.50).

La escritura y la lectura digital implican un incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles, la homogeneización física y contextual, la diversificación de la escritura y la mayor tecnologización de los recursos disponibles, que exigen un usuario hábil y experimentado, capaz de localizar cada recurso, conocer su interfaz, manipular los comandos, siendo consciente de sus posibilidades y limitaciones. En resumen, según Cassany, leer y escribir son tareas bastante diferentes si se desarrollan en línea. Hoy leemos y escribimos más que ayer pero es más difícil hacerlo y aprender a hacerlo (2011, p.58).

Ahora, bien, todos aquellos que están estudiando el impacto



de las tecnologías de la información sobre nuestros procesos cognitivos, coinciden en reconocer que la plasticidad del cerebro humano permite adaptaciones permanentes. El cerebro humano se adapta al tipo de estímulos que recibe con mayor frecuencia. Desde el punto de vista cognitivo las investigaciones demuestran, por ejemplo, que leer no moviliza los mismos procesos neuronales que mirar cine o televisión; que leer en una pantalla no es lo mismo que hacerlo en las páginas de un libro; que estar sometido permanentemente a nuevos estímulos cognitivos produce reacciones neuronales distintas a las que produce mantener la atención en un mismo objeto por periodos prolongados de tiempo. Los aportes de la neurociencia colocan este debate en un terreno que permite superar las opiniones, basadas muchas veces en prejuicios o estereotipos, tanto de los tecnócratas que perciben a los nuevos dispositivos como la panacea para resolver todos los problemas, como de los nostálgicos que los consideran un enemigo del desarrollo humano.

Dos libros recientes ilustran la profundidad del debate. La defensa del impacto cognitivo, particularmente de los videojuegos, de la nueva televisión y de los ordenadores la podemos encontrar en el libro de Steven Johnson (2011), *Cultura basura, cerebros privilegiados*. La visión crítica la encontramos en Nicholas Carr (2011), *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*

En un apretado resumen, el argumento de Johnson se apoya en la cantidad de variables y dimensiones que los nuevos dispositivos tecnológicos obligan a manejar. Las nuevas series de televisión, por ejemplo, son significativamente más complejas que las tradicionales. Los videojuegos obligan a comprender, simultáneamente, diversas dimensiones y a tomar decisiones rápidas. En el campo opuesto, Carr evoca todas las investigaciones que demuestran que la supuesta mayor intensidad de la actividad cerebral, estimulada por las tecnologías de la información, no significa una mejor actividad. El uso de ordenadores y de Internet involucra funciones

mentales de nivel muy bajo, como la coordinación ojo-mano, el procesamiento visual de imágenes y la memoria de corto plazo. Al contrario, tiene efectos negativos sobre la capacidad de leer un texto en profundidad, nos vuelve más sensibles a las distracciones y más superficiales en nuestra capacidad de comprensión de los problemas.

Pero además de la dimensión cognitiva, la discusión sobre los hábitos lectores tiene una significativa dimensión social. Como sostiene Coll en el trabajo citado, así como surgen nuevas alfabetizaciones, también aparecen nuevas *analfabetizaciones*. El analfabetismo digital es hoy una nueva forma de desigualdad social que excluye del acceso y el manejo de los instrumentos y circuitos por donde circula la información socialmente más significativa.

En este contexto, parecería que el problema de los lectores del siglo XXI se ubica en toda la escala social. En los sectores socialmente desfavorecidos, porque tienen acceso a una escuela que no los capacita adecuadamente en el manejo del código de la lecto-escritura. En los sectores sociales medios y altos, porque su plena inclusión digital puede estar asociada a hábitos de lectura superficiales. Estamos, en consecuencia, ante un problema de significativa importancia social que exige políticas públicas urgentes.

Políticas públicas y lectura

Desde el punto de vista de las políticas públicas, se abren dos líneas principales de análisis y discusión. La primera de ellas se refiere al papel de las políticas públicas con respecto a las innovaciones tecnológicas en el campo de las comunicaciones. La segunda es más específicamente pedagógica y se refiere a los procesos de alfabetización ampliados, que genera el nuevo contexto cultural. Ambas dimensiones están articuladas y dicha articulación es, en sí misma, un objeto de discusión. Lo habitual hasta ahora ha sido que razonemos desde los aparatos hacia las prácticas educativas y no a la inversa, desde los problemas educativos hacia las innovaciones en el diseño de los aparatos.

Al respecto, es preciso reconocer que el sector público ha sido particularmente lento en este terreno. La iniciativa de una *laptop* por alumno, por ejemplo, no nació del Estado, pero tampoco se hizo desde el sector privado. Las explicaciones sobre la lentitud del Estado habrá que buscarlas por la asociación que existió históricamente entre expansión de las tecnologías y debilitamiento del Estado. Recordemos, al respecto, que el período de gran expansión de las nuevas tecnologías fue concomitante con la crisis del Estado de bienestar, el auge de las teorías neoliberales y el debilitamiento de los instrumentos públicos de innovación y desarrollo. La explicación del retraso de las iniciativas privadas habrá que buscarla en la lógica del lucro con la cual operan las empresas, que tienden a provocar la obsolescencia rápida de los productos para su renovación, así como la incorporación de dispositivos superfluos desde el punto de vista de las necesidades de aprendizaje o de las necesidades sociales, para justificar el aumento de los costos. Frente a esta lógica, es importante que el sector público y el sector no-gubernamental generen demandas basadas en el interés social. El *software* libre es un punto importante. Pero la cuestión radica en orientar las innovaciones y los contenidos para responder a las preguntas que se derivan de los objetivos educativos fundamentales. Si asumimos que el sentido de la educación es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, de preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de promover el aprender a vivir juntos; la política del sector público debería estar basada en incentivar la producción de dispositivos que trabajen en esa dirección.

Con respecto a la dimensión más específicamente pedagógica, me parece importante señalar la necesidad de articular tres alfabetizaciones: la que se refiere a la lecto-escritura, la digital y la científica. La idea de complejizar la alfabetización en lecto-escritura, en el marco de la utilización de las tecnologías de la información, debería estar asociada a los contenidos vinculados a la comprensión científica de la realidad. Estamos en un contexto donde la discusión sobre

la así llamada “cultura digital” aparece dissociada del debate acerca del futuro y la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo. Al respecto, es importante recordar que las sociedades enfrentan cuestiones muy difíciles de resolver. Sólo como ejemplo es posible mencionar que la amenaza del cambio climático, en el marco de un proceso de desarrollo con equidad social, es una de las principales. El crecimiento económico de los países del sur provocará un aumento significativo de la demanda de energía que, por el momento, sólo puede ser satisfecha con la explotación masiva de combustibles fósiles, principal factor del recalentamiento de la corteza terrestre. Ese recalentamiento afectará a las regiones más pobres del planeta, con sequías e inundaciones desastrosas. Riesgos sanitarios, crisis alimentarias y crisis de gobernabilidad son situaciones previsibles en el marco de los actuales patrones de desarrollo. Enfrentar estos desafíos requiere, entre otras cosas, un enorme esfuerzo de investigación y de promoción de la cultura científica en la ciudadanía, que permita un debate reflexivo y decisiones acordes con la magnitud de los problemas.

Paradójicamente, la creciente importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad no está acompañada por un aumento del interés y la participación de los jóvenes en la actividad científica. Hay preocupación por los temas del cuidado del medio ambiente, pero se advierten déficits significativos en las vocaciones científicas y en las políticas destinadas a mejorar masivamente la calidad de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria y secundaria. La alfabetización científica es hoy un componente fundamental de la formación ciudadana y esa importancia debe reflejarse en las decisiones acerca de asignación de recursos, investigación y formación docente.

Estimo que debemos analizar en forma sistémica los desafíos del sistema educativo, lo cual conduce a pensar en forma conjunta las exigencias de promover el desarrollo, tanto de la cultura científica como de la cultura digital. Son de naturaleza diferente, pero no hay oposición entre ambas, sino todo lo

contrario. Lo que pretendo sostener es que el debate sobre la cultura digital asumiría otro significado si lo ponemos en el marco del desarrollo de la cultura científica. No se trata de que nuestros jóvenes sean hábiles manipuladores de mecanismos digitales, sino que esa habilidad adquiera un sentido social que trascienda lo meramente tecnológico y lo puramente individual. Tenemos que darle contenido a lo que hacemos con los dispositivos tecnológicos y, en ese punto, la promoción de una cultura que permita comprender los retos de la sociedad y los debates que acompañan las estrategias para enfrentarlos constituye un punto central.

Estamos haciendo enormes inversiones financieras en dispositivos tecnológicos para las escuelas. No parece que exista el mismo interés y esfuerzo en invertir para mejorar la enseñanza de ciencias. Sin embargo, el futuro del planeta no depende de saber qué tecla apretar de nuestro ordenador. Depende, en mayor medida, de que sepamos comprender los desafíos del desarrollo social y comportarnos como ciudadanos responsables y solidarios.

Síntesis final

A partir de estas reflexiones, es posible sostener la necesidad de colocar la enseñanza de la lecto-escritura como una de las prioridades fundamentales de las políticas públicas en educación. Pero el significado de dicha prioridad abarca diferentes dimensiones. La primera y más obvia, consiste en asignar los mejores recursos tanto financieros como humanos a los segmentos del sistema educativo destinados a la formación básica. Tal como ya se ha sostenido en repetidas ocasiones, esta línea de acción implica un cambio cultural de gran importancia, ya que nuestros sistemas educativos funcionan con la idea, según la cual cuanto menos básico es más prestigioso. Dotar de prestigio a los lugares donde se imparte la formación básica supone dejar de concebir esos puestos de trabajo en los puestos de entrada al mercado de trabajo docente. Asimismo, supone

brindar una formación profesional que permita enfrentar con éxito los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculados a las tres alfabetizaciones mencionadas más arriba: la alfabetización en lecto-escritura, la alfabetización digital y la alfabetización científica.

Desde el punto de vista curricular, es necesario discutir acerca del lugar que debe ocupar la enseñanza de los contenidos que definen la alfabetización digital. En un muy interesante libro sobre la cultura digital, M. Doueihi señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso a las tecnologías sino por la capacidad de uso (2010). La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores, entre aquellos a los que las nuevas tecnologías volverán más pasivos y aquellos que elevarán la voz y que, finalmente, cumplirán un papel más protagónico en la orientación de la evolución tecnológica, pero también en la de la evolución social y política. Pasar de un estadio al otro es muy exigente en términos cognitivos.

Si hacemos una analogía entre las campañas de alfabetización tradicionales y los actuales programas de universalización del acceso a las tecnologías, podemos sostener que dotar de una *laptop* a cada alumno, por ejemplo, es un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero exige que esas acciones sean acompañadas por estrategias de una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria, destinadas a enseñar el manejo reflexivo de estos instrumentos. Así como distribuir libros masivamente es condición necesaria, pero no suficiente para promover la lectura, universalizar el acceso a las tecnologías no garantiza su plena utilización.

Este enfoque permite enriquecer la discusión que existe acerca de la opción entre definir un contenido curricular específico para enseñar el manejo de las tecnologías de la información o establecerlo como contenido transversal a todas las asignaturas. Si continuamos con nuestra analogía, es posible sostener que si bien todas las materias utilizan el libro como

soporte, no por ello deja de existir en el currículo escolar una materia específica para enseñar a leer y escribir, para dominar la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua. Con este criterio, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura específica desde la enseñanza básica, destinada a la enseñanza del manejo de las tecnologías, si pretendemos reducir o cerrar la brecha entre los simples usuarios y los manipuladores.



Referencias

Car, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Cassany, D. (2011). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama.

Coll, C. (2005). “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”. *UOC Papers*, núm. 1. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>.

Johnson, S. (2011). *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Barcelona: Ed. Roca.

Sarmiento, D. F. (1857). *Método de lectura gradual*. Santiago: El Mercurio-Aguilar.

El fomento de la lectura: más allá de la alfabetización

- por Harald Beyer



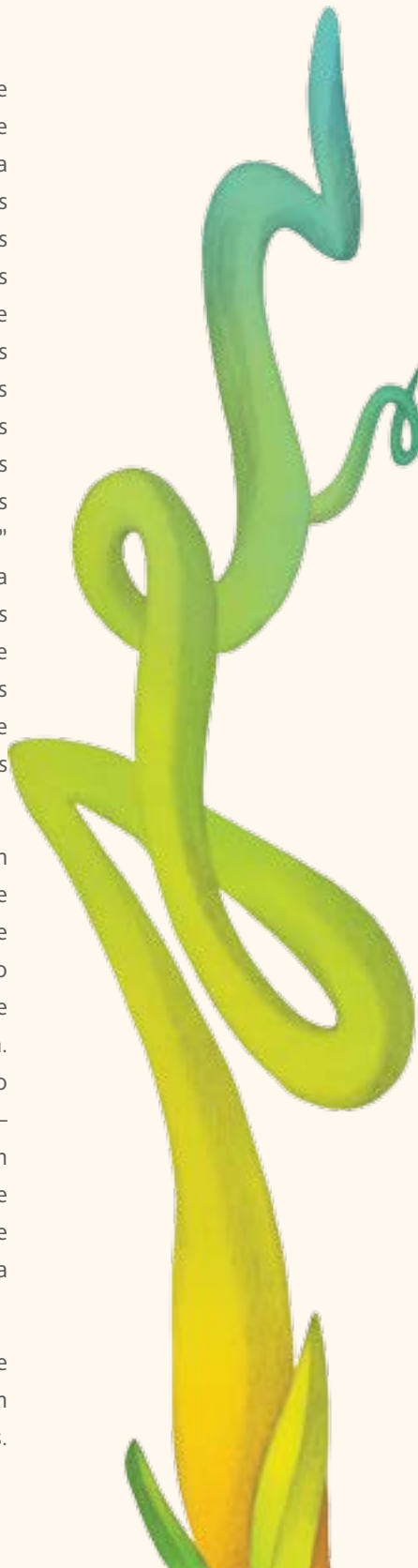
En alguna entrevista Borges sostuvo algo así como: “Yo no tengo fantasía, fantasía tienen los libros que he leído...”. La frase es muy reveladora, porque es indudable que la lectura, particularmente la de literatura y de historia, nos permite imaginar un mundo distinto. Sobre todo nos permite ponernos en el lugar de los otros y entenderlos mejor. Pocas actividades —si acaso existe alguna— tienen la posibilidad de transmitirnos las emociones y las visiones de otros que se pueden conseguir con la lectura. Y qué fundamental resulta todo esto para aceptar la diversidad y fortalecer la tolerancia que requiere la vida en común. Más de una vez he comprobado cómo los lectores asiduos, salvo pocas excepciones, se desilusionan de las películas basadas en libros que han leído. Es habitual responsabilizar a los directores y actores de este sentimiento. Pero la verdad es que esa desilusión no debería ser motivo de sorpresa. De alguna manera, cuando leemos un libro somos nosotros los directores de una película que vamos imaginando y “viendo” pasar frente a nuestros ojos. Y los detalles en los que nos fijamos y que, en parte, son los ingredientes de nuestra película no tienen por qué ser los mismos. Aun así compartir esa experiencia nos hace valorar al otro y nos ayuda a comprender nuestra vida en comunidad. Por eso mismo, la educación, que tiene como objetivo fundamental la formación de ciudadanos, no puede distinguirse de la lectura.

Ahora bien, las ventajas que conlleva la lectura no son en absoluto evidentes —si así fuera no sería necesario este seminario— y sus beneficios han sido cuestionados y han estado bajo el escrutinio público desde hace siglos. La invención de la imprenta fue en general celebrada, pero no faltaron voces que

veían en ella un riesgo para la vida en común. La posibilidad de que tantas personas pudiesen acceder a distintas obras que promovieran su independencia de juicio, podía dificultar la conducción de la sociedad. Hoy sabemos que esos temores eran infundados, pero aún somos testigos de cómo en distintas sociedades se acepta la censura de textos y en otros lugares pueden discutirse abiertamente. Sin ir más lejos, no deja de sorprenderme cómo se han modificado muchos de nuestros cuentos clásicos para hacerlos más “agradables” o menos “violentos” a los oídos y ojos de los niños. En muchas versiones contemporáneas los finales de la *Caperucita Roja* no son los mismos que conocí yo de niño. Es la influencia de nuevas corrientes que quieren textos más “suaves” y “amigables” para los niños, pero que seguramente le restan interés a esos cuentos y más que contribuir a que los niños lean, los desincentivan. Ellos también son capaces de distinguir entre ficción y realidad, y no requieren ser sometidos a versiones censuradas de los cuentos clásicos. Particularmente, porque esas adaptaciones estarán muy mediatizadas por factores culturales que impiden el diálogo con otros.

Una gran historia de amor es *La Dama del Perrito* de Antón Chejov; al mismo tiempo tiene un desenlace que me parece muy enigmático. Es un cuento que he leído varias veces y he ido cambiando de opinión sobre su final. Me ha interesado la reflexión que genera y he sabido que ha sido motivo de grandes análisis entre escritores y profesores de literatura. Se me ocurre que si en distintos países se hubiese intentado reescribir el final, ese debate —muchas veces de gran nivel— no podría haber ocurrido. Por eso, creo que la modificación de cuentos clásicos leídos en todo el mundo por millones de niños, empobrece la formación y puede hacer del fomento de la lectura una actividad poco interesante para los niños y para su proceso de aprendizaje.

¡Qué se entienda bien! Creo que la lectura es muy importante para nuestro desarrollo integral, pero ella debe ser de gran calidad y no puede estar basada en versiones mal adaptadas.



Porque esta no se reduce a la decodificación del lenguaje escrito y a una ampliación de nuestro vocabulario, por cierto fundamentales, sino que también nos ayuda a desarrollar nuestras habilidades sociales y creativas, fundamentales para relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo exterior, y a comunicarnos con otras personas que forman parte no sólo de nuestra comunidad más cercana, sino que también de otras mucho más lejanas, más todavía en el mundo tan intercomunicado que experimentamos hoy. Además, la lectura es el principal vehículo de acceso a las ciencias, a la historia, a la literatura y, en general, a nuestra cultura, así como también a las de otros pueblos. Es a través de la lectura que nuestras capacidades cognitivas se agudizan, profundizando, tanto nuestras habilidades argumentativas como críticas. Todo ello contribuye de forma fundamental a nuestra constitución como seres libres y responsables, condición de posibilidad para la democracia. Como vemos, las ventajas que da la lectura van más allá de lo meramente práctico. A través de ella alcanzamos el saber y también, no menos importante, el placer.

Es por todo lo anterior que resulta vital recordar la importancia que tiene la lectura en la formación de nuestros niños y jóvenes, y discutir sobre políticas públicas efectivas, que tengan un impacto en la calidad de la educación y en la equidad del sistema, tarea que le compete, entre otros actores, a los ministerios de educación.

Diagnóstico

Como saben, hoy día nuestro país cuenta con una cobertura en educación escolar, similar a la de los países más ricos del mundo. Un estudio realizado por *Education at a Glance* (2011) respalda esta aseveración, observando un 100% en educación básica y un 86% de los jóvenes entre 25 y 34 años cuenta con educación media completa, porcentaje superior al promedio de los países pertenecientes a la OECD. Ello ha tenido una repercusión enorme en la disminución

de la tasa de analfabetismo, que hoy en día es muy baja, y en las generaciones jóvenes prácticamente inexistente. Sin embargo, las competencias lectoras de nuestros jóvenes son insuficientes para insertarse de forma efectiva en el mundo actual. Según la prueba PISA 2009, un tercio de nuestros jóvenes de 15 años no cuenta con las competencias lectoras mínimas para desenvolverse de forma adecuada. Si bien esta cifra nos sitúa en el primer lugar entre los países de América Latina que rindieron PISA y significa un avance importante en comparación con los resultados del año 2000, donde la mitad de los jóvenes no contaba con las competencias mínimas (no debemos olvidar que Chile es uno de los países que más mejoró la calidad de su educación en los últimos 10 años según PISA), aún el desafío que tenemos por delante es enorme. Sobre todo cuando atendemos a la distribución de estas destrezas según el nivel socio económico de las familias. Mientras 52% de los jóvenes de nivel socioeconómico bajo no han adquirido las competencias mínimas en lectura, sólo 9% de los jóvenes pertenecientes al nivel socioeconómico alto no las poseen. Los resultados de nuestra prueba nacional SIMCE también reflejan dicho avance (0.4 desviación estándar en los últimos 10 años). Sólo en relación a 2009 disminuimos en 7 puntos porcentuales la cantidad de niños de cuarto básico que en lectura se encontraba en nivel inicial, y aumentamos en 6 puntos porcentuales la cantidad de niños en nivel avanzado. Con todo, los resultados distan de ser satisfactorios. Los resultados de SIMCE 2010 muestran que 55% de los niños de cuarto básico no tienen los conocimientos propios de su nivel escolar, revelando que las diferencias en las habilidades lectoras ya son considerables a la edad de 10 años. Pero lo más dramático es ver cómo estos resultados se distribuyen de forma tan distinta, según el origen social de las familias. Mientras 24% de los niños de nivel socioeconómico alto no cuentan con los conocimientos propios de su nivel escolar, es el 72% de los niños de nivel socioeconómico bajo el que no los posee.



Orientaciones en el diseño de políticas públicas

De este breve diagnóstico podemos obtener algunas orientaciones para diseñar políticas públicas que busquen revertir esta situación. Por una parte, reconocemos el avance que como país hemos logrado en los últimos 10 años, no sólo mejorando la calidad de la educación, según pruebas nacionales e internacionales, sino incluso más importante: reduciendo la brecha entre los niveles socioeconómicos alto y bajo. Ello nos debería llevar a 1) continuar y apoyar con más fuerza las políticas que han sido efectivas. Por otra parte, vemos que los resultados alcanzados hoy, en promedio, no son satisfactorios, estando muy por debajo de los países desarrollados, y más triste aún son los resultados que se observan en los niveles socioeconómicos más bajos. Ello nos obliga a diseñar políticas que 2) busquen elevar las capacidades lectoras en todos nuestros niños, pero con más énfasis en los más vulnerables. Por último, las enormes diferencias en las habilidades lectoras que revela el SIMCE en niños de 10 años es un llamado de alerta y 3) nos sugiere que las intervenciones deben ser en la infancia temprana.

Los estudios realizados por el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard (2007) y en Chile, la evidencia de la *Encuesta longitudinal de la primera infancia*, han revelado que al año y medio de vida los niños ya muestran diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje. El factor principal para explicar estas diferencias es el capital cultural de las familias, el que está altamente correlacionado con el nivel socioeconómico de estas. Es por ello que las intervenciones en primera infancia son, desde un punto de vista económico y social, más rentables (Heckman, 2006), especialmente para los niños vulnerables, pues las políticas que se implementan en etapas de la vida posteriores no son capaces, muchas veces, de revertir las diferencias que surgen en los primeros años de vida. Esto por supuesto no significa que debamos someter a los niños a exigencias que van más allá de su desarrollo físico y psicológico. Existe una gran discusión sobre la edad en que deben comenzar los niños con el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin entrar en ese debate, es importante resaltar que existe consenso en el mundo científico de la importancia del fomento de la lectura, como estadio previo al de la decodificación. Por medio de la oralidad y del juego se puede estimular en los primeros años de vida el desarrollo del lenguaje. De esta manera, los niños van adquiriendo, por medio del juego, vocabulario y estructuras sintácticas, y también pueden establecer relaciones semánticas, familiarizarse con la fonética y la morfología del lenguaje, además de desarrollar la imaginación y la creatividad. Un estudio longitudinal de 35 años, realizado por Behrman (2006) en Guatemala, reveló que la escolaridad tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo de habilidades de comprensión y lectura, y que también las experiencias preescolares tienen un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades de lenguaje. El estudio de Sammons et al. (2004) estimó el impacto de asistir a centros de educación parvularia en el desarrollo de habilidades de lenguaje, encontrando efectos significativos. El juego con letras, así como la lectura frecuente de cuentos por parte de un adulto tuvieron un impacto positivo para

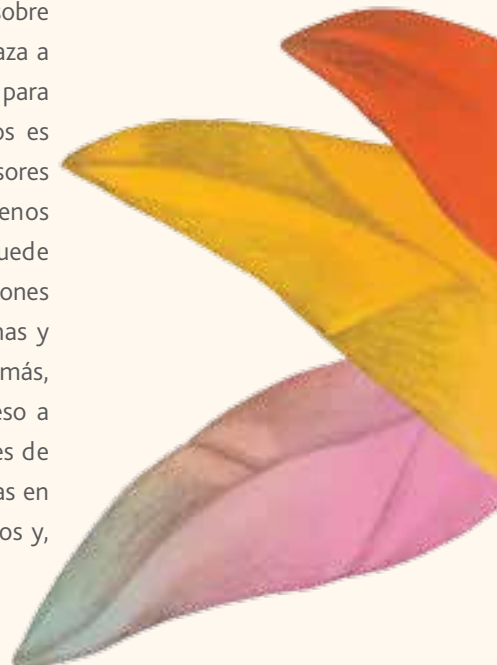
el aprendizaje posterior de la lectoescritura. Otro estudio, desarrollado por Gramann (2006) que midió el impacto del fomento de la lectura en niños menores de treinta y seis meses, a lo largo de tres años, encontró impactos significativos en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Como Ministerio de Educación estamos comprometidos con el fomento de la lectura en toda la etapa escolar. Para ello hemos implementado bibliotecas en todas las escuelas y liceos del país. Asimismo, el nuevo currículum nacional pone énfasis en la lectura, sugiriendo lecturas básicas para cada uno de los niveles escolares. Pero por sobre todo estamos haciendo un especial esfuerzo por llegar más temprano a los niños. Así, el Ministerio de Educación ha continuado el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, que en la actualidad tiene como objetivo principal promover la lectura en la etapa de la educación parvularia. El programa consiste en equipar los jardines infantiles, así como también los niveles de prekinder y kínder con bibliotecas al interior de la sala, adecuadas a cada nivel. Al mismo tiempo se entrega capacitación para las educadoras para establecer como rutina diaria la lectura de cuentos, acompañada de un trabajo lúdico con los niños en torno a estos y otros tipos de textos.

Hay que entender bien que estos esfuerzos no sólo intentan desarrollar habilidades de lenguaje. El objetivo es más ambicioso. Queremos reducir esas diferencias de capital cultural que son mucho más que las brechas en esas habilidades: son formas diferentes de comprender el mundo y de insertarse en él. Las diferentes dotaciones culturales de los hogares afectan también la forma en que se incorporan los niños y jóvenes a sociedades que son cada vez más complejas. Estas están inundadas de códigos y formas de relacionarse que no siempre son entendidos por todos y que si no se dominan no permiten la inclusión. Es indudable que la lectura ayuda a incrementar el acervo cultural de los hogares más desprotegidos y los ayuda a entender mejor esos códigos que son esenciales en el funcionamiento de las sociedades

contemporáneas. Por cierto, no es la única herramienta, pero estoy convencido de que promueve un enriquecimiento cultural irremplazable.

Los avances de la tecnología han llevado cada vez más a indagar, por el uso de las técnicas digitales, en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Muchos ven en la tecnología una solución, sobre todo cuando el capital cultural de las familias o de las educadoras no es elevado. También están los escépticos, que consideran que poco pueden aportar las nuevas tecnologías al desarrollo de estas habilidades, pues estas no dependen directamente de la plataforma del texto. Este es un debate que requiere ser abordado con pragmatismo. En una sociedad como la nuestra, donde las desigualdades son tan evidentes es legítimo que no se quiera permitir que surjan nuevas brechas. Pero es importante no olvidar que los contenidos siguen siendo esenciales. En nuestro país, por ejemplo, tenemos un amplio acceso a Internet, pero ya tenemos alguna evidencia respecto de la desigualdad con que se usa para los aprendizajes. En ese sentido sigue existiendo un papel para los intermediarios, en particular para los educadores. Su rol va a seguir siendo fundamental y es difícil que cualquier método o tecnología pueda remplazarlo. Eso no significa que deban desconocerse las experiencias exitosas sobre materiales de estudio. Un buen texto escolar no reemplaza a un buen profesor, pero puede ser de gran ayuda tanto para el profesor como para los alumnos. Para estos últimos es especialmente valioso cuando la disponibilidad de profesores efectivos es reducida. Ahí, la combinación entre buenos contenidos y tecnología, adecuadamente utilizada, puede ser muy provechosa. Sobre todo hoy que las generaciones jóvenes están familiarizadas con este tipo de plataformas y les resultan mucho más amigables. Considerando, además, que su portabilidad ha aumentado al igual que el acceso a información. Si el país no logra potenciar las capacidades de sus docentes, puede haber al menos soluciones apoyadas en tecnología que apoyen los aprendizajes de nuestros niños y,



particularmente, fomenten la lectura. Por cierto, no puede dejarse de reconocer que existen experiencias negativas, respecto de la introducción de tecnología en el aula. Muchas veces, sin profesores apropiadamente formados para aprovechar su potencial, los nuevos dispositivos terminan por ser un distractor de las actividades pedagógicas más que una contribución. Es por ello que el desafío es doble. Como país no podemos quedarnos atrás; debemos integrar las nuevas tecnologías al aula, pero debemos hacerlo de forma efectiva.

Con todo, una parte importante de la responsabilidad recae en las instituciones que hoy forman a las educadoras de párvulo y a los profesores. Estas son las llamadas a investigar y generar conocimiento que repercuta en mejores prácticas docentes, en nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y por ende, también en una mejor formación de los docentes y educadoras. Sin embargo, la evidencia nos indica que las casas de estudio no están a la altura de las necesidades del país. Actualmente, la carrera de pedagogía en educación parvularia es una de las carreras universitarias con el promedio PSU más bajo para el ingreso. Según datos del SIES de 2009, prácticamente un tercio de los alumnos universitarios de educación parvularia no rindió la Prueba de Selección Universitaria. El promedio, en dicha prueba, de los estudiantes de educación parvularia fue de 500 puntos, el más bajo de todas las carreras de pedagogía. A su vez, la prueba Inicia (2011), que mide conocimientos y habilidades en los egresados de pedagogía, muestra que las casas de estudio no forman a sus estudiantes de manera adecuada, revelando enormes falencias entre los egresados de educación parvularia. En la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, por ejemplo, el porcentaje de respuestas correctas fue 54%, sólo 4% respondió correctamente más del 75% de las preguntas y 69%, de quienes rindieron la prueba, no alcanza un nivel aceptable en la prueba de habilidades de comunicación escrita.

Tenemos un enorme desafío por mejorar la formación inicial de nuestras educadoras y docentes. Para ello requerimos instituciones comprometidas con la tarea formativa, mallas

curriculares adecuadas, que entreguen los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias en sus alumnos, con prácticas desde el inicio, bien dirigidas y complementarias a la formación teórica. Plantas de profesores universitarios de excelencia y actualizados, que desarrollen investigación y sean un motor del perfeccionamiento continuo. Esto exige un esfuerzo de las instituciones de educación superior por cumplir con las necesidades que tiene el país y también una regulación más estricta de este nivel educativo, con un sistema de acreditación nuevo. El proyecto de ley que modifica el actual sistema de acreditación es un paso importante en esta dirección. Junto con ello, requerimos de una profesión atractiva y desafiante, que motive a jóvenes talentosos y con vocación a ingresar a ella.

Palabras finales

Las diferencias de capital cultural entre los hogares marcan la trayectoria de nuestros niños y jóvenes en el sistema educativo. Es indudable que debe abordárselas, tempranamente, si no se quiere que la cuna marque el desarrollo de los ciudadanos de nuestro país. No hay una única herramienta para enfrentar este desafío. Sin embargo, estoy convencido de que el fomento de la lectura es indispensable. A través de la lectura podemos reducir esas brechas originadas en las características de los hogares. Los cuentos, las poesías, los textos históricos, la literatura y la no ficción en general, no sólo nos enriquecen como personas, sino que también nos ayudan a ponernos en el lugar de los otros, a comprender la sociedad en la que vivimos y a insertarnos en ella. Sin la lectura esa tarea puede ser mucho más difícil y puede acabar profundizando las brechas de capital cultural que son, finalmente, la principal fuente de exclusión. El fomento de la buena lectura es una herramienta insuficientemente valorada en la reducción de esas brechas, pero estoy convencido que si perseveramos en ella los resultados nos sorprenderán muy positivamente

Referencias

Behrman, J. (2006) *What Determines Adult Cognitive Skills? Impact of Pre-schooling, Schooling, Post-schooling Experiences in Guatemala*. Philadelphia: Penn Institute for Economic Research.

Chejov, A. (2011). *La dama del perrito y otros cuentos*. Buenos Aires: Losada.

Gramann, J. (ed) (2006). *Reach Out and Read Assessment: the final report*. Texas: RORA Project.

Heckman, J. (2006). “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children”. *Science*, núm. 312.

Mineduc (2011). *Informe nacional de resultados SIMCE 2010*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2012). *Evaluación Inicia 2011. Presentación de resultados*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio del Trabajo y previsión social-Centro Microdatos (2012). *Encuesta longitudinal de la primera infancia*. Santiago: Universidad de Chile.

OECD (2012) *Education at a Glance*. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation.

OECD-Mineduc (2011). *Resultados PISA 2009 Chile*. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Santiago: Ministerio de Educación.

Sammons, P. et al. (2004). “The impact of pre-school on young children’s cognitive attainments at entry to reception”. *British Educational Research Journal*, núm. 30 (5), pp. 691-712.



02

¿Qué leer en la escuela?

Repensar un canon literario para la escuela

— por Ignacio Álvarez

¿Leer árboles muertos?

— *por Mario Valdovinos*

¿Qué leer en la escuela? Una mirada desde el currículum

— *por Caterina Platovsky*

Repensar un canon literario para la escuela

- por Ignacio Álvarez

En este trabajo me interesa plantear, en lo sustancial, una postura con respecto a la lectura de textos literarios en el sistema escolar. La perspectiva que utilizaré es relativamente específica: hablo como un lector especializado, hablo desde la disciplina de los estudios literarios. Entiendo que mi punto de vista, lejos de ser el más importante, es uno más entre varios que deben ponerse de acuerdo en lo que respecta a la lectura literaria en las escuelas. Al lado de los estudios literarios hay un saber didáctico, un saber sobre el desarrollo cognitivo, en fin, otras disciplinas cuya autoridad es tan indispensable como la autoridad de los especialistas en literatura. Creo, sin embargo, que nuestra propia negligencia y nuestros propios prejuicios nos han inhibido de participar en este debate con la intensidad que debiéramos. Tan poco hemos participado, de hecho, que hoy en día parece que nadie necesitara nuestra opinión.

El problema es que seguimos teniendo opinión, y espero en estas páginas plantear con alguna claridad la mía. He tratado de evitar, sin mucho éxito, el tono admonitorio que suelen tener los textos que hablan más de las cosas como deben ser y menos de las cosas como son. Me disculpo. Ojalá sea leído menos como advertencia y más como la expresión de un deseo, como una forma de anhelo.

Literatura y escuela: por qué

Ninguna reflexión que se pregunte qué textos en particular deben o podrían leerse en las escuelas merece comenzar sin una idea, al menos intuitiva, de por qué o para qué se lee literatura en el mundo escolar.

Creo que no ofende a ninguna racionalidad, comenzar diciendo que leer literatura es una práctica que consideramos valiosa como sociedad, y por eso la proyectamos hacia la sala de clases. Como muchos objetos de la cultura, sin embargo, reconocer que una práctica es valiosa no implica necesariamente saber en qué consiste su valor. Más adelante espero mostrar que esa ignorancia es más una ventaja que una desventaja, y de hecho leemos literatura, en parte, porque nos interesa conocer el valor de los textos que llamamos literarios. Pero la lectura escolar también está emparentada con otra práctica cultural, la lectura disciplinada que se realiza en las universidades. Esta práctica en ocasiones enturbia, pero a veces ilumina la práctica social. Walter Benjamin ofrece un horizonte de comprensión clarísimo cuando dice que en el fundamento de toda literatura está la transmisión de una experiencia, de un saber: “el narrador”, dice, y se refiere al escritor en general, “es un hombre que tiene consejo para dar al oyente” (2008, p.64). En este eje se funda el sentido más elemental y básico de lo literario, y digo eje porque el mismo Benjamin, y siguiendo su estela también un chileno como Pablo Oyarzún, nos advierte que la experiencia y su consejo son precisamente lo perdido en la modernidad, de modo que la literatura sólo puede querer alcanzar una experiencia plena, o bien sólo puede ofrecernos una experiencia inactual, desplazada de su origen (2009, p.29). Sea en la ilusión de su presencia o en la nostalgia por su imposibilidad, la transmisión de una vivencia constituye el núcleo de cualquier experiencia literaria, y debería serlo también en la lectura escolar¹. Poco de esa intuición fundamental puede leerse en los documentos curriculares chilenos. Cito como ejemplo algunos argumentos que se utilizan para explicar el lugar de la lectura, en general, en la última reforma al currículum nacional de la educación básica, la que comenzó a impulsarse el año 2011:

El acercamiento a la lectura permite, entre otros, formar la sensibilidad estética, reflexionar sobre diferentes temas, ampliar el conocimiento del mundo, alcanzar

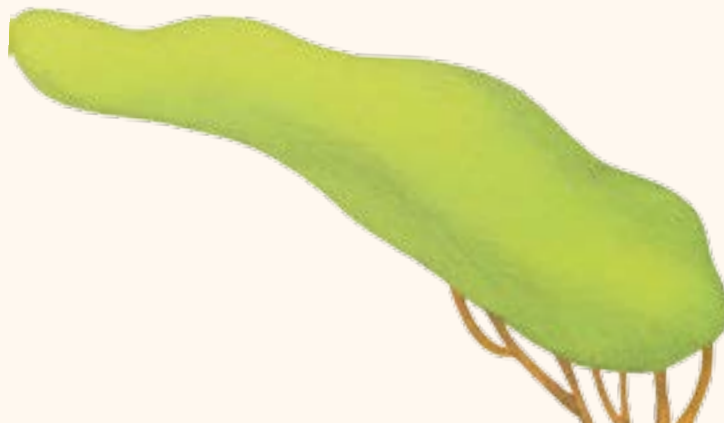
una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. La literatura es, además, un espacio que permite la reflexión sobre aspectos valóricos y morales, lo que da lugar a discutir y analizar estos temas con los estudiantes. (Mineduc, 2011, p.68)

Si bien la noción de experiencia puede rastrearse en el “conocimiento del mundo” y el “ponerse en el lugar de los demás” aquí mencionados, esta justificación no está pensada desde los saberes de la literatura y más bien parece aludir a las lecturas no literarias. Lo que predomina, de hecho, es la referencia a una noción de belleza sobre la cual no se discute, y la consabida retirada de lo literario a los arrabales del autoanálisis psicológico (la comprensión de sí) y el desempeño moral (los nunca bien ponderados objetivos transversales). Para ser justos, sin embargo, hay que decir que el abordaje que privilegia lo menos relevante de lo literario no es privativo de la actual administración del Estado. Se puede rastrear claramente en los documentos curriculares de los últimos veinte años, aunque el vocabulario tenga sutiles diferencias de forma: los fundamentos del ajuste curricular del año 2009 hablaban de “consideraciones estéticas” y no de “sensibilidad”, del “disfrute” de la lectura literaria y de la literatura como “vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector” (Mineduc, 2009, p.4). La misma frase puesta en un idioma diferente. Siendo todavía más justos, además, hay que reconocer que la noción de experiencia como fundamento de la lectura literaria no está completamente ausente: lo que echo de menos es un énfasis suficientemente poderoso en ella, y sobre todo un repliegue de las finalidades ajenas o inespecíficas, es decir, la lectura “fruitiva” que no dice qué se goza cuando se lee; la función moral que termina ahogando cualquier lectura bajo la fórmula “este cuento nos enseña que...”; la desesperada necesidad de identificarse con los personajes de los textos literarios, que es en lo que terminan los horizontes psicologizantes de esta clase de postura.

¹ En el mismo sentido leo la conclusión de Sergio Mansilla Torres cuando piensa en fundar la lectura literaria en la escuela como un “hacer sentido sobre las cosas del mundo, incluido el yo, con la literatura y a través de ella” (2003, p.65).

Las precisiones que reclamo me parecen exigibles, principalmente, porque han sido pensadas con anterioridad. Elaine Showalter, una crítica literaria estadounidense de impecables pergaminos académicos en el sentido más tradicional del término, ha expuesto con harta claridad cómo abordar la literatura en la enseñanza si la consideramos como la transmisión de una experiencia. ¿Qué queremos que aprendan nuestros estudiantes?, se pregunta. Y nos ofrece una lista de doce objetivos, de la que rescato aquellos aspectos que mejor definen el sentido básico de lo que trato de exponer. Según Showalter, queremos que los estudiantes aprendan, fundamentalmente:

4. A detectar los supuestos culturales subyacentes en escrituras de una época o sociedad distinta, y en ese proceso hacerse conscientes de los supuestos culturales propios.
 6. A usar los modelos literarios como referencias culturales para comunicarse con otros o para aclarar las ideas propias.
 7. A pensar problemas creativamente usando la literatura para ensanchar la experiencia propia y el conocimiento práctico.
 10. A pensar creativamente dentro y más allá de los estudios literarios, haciendo conexiones entre la obra literaria y la propia vida.
- (Showalter, 2003, pp.26-27)



Al mirar esta lista se vuelve claro que leer literatura implica, necesariamente, una proyección que va más allá de los libros, aunque seguimos hablando de literatura. La habilidad que permite esta proyección es la de *interpretar*, y quisiera proponer que eso precisamente es lo único insoslayable en la lectura literaria. Cualquiera sea el texto que leamos, sin importar la edad o el nivel de escolaridad de nuestros estudiantes, leer literatura en su sentido esencial es interpretarla, es decir, levantar hipótesis acerca de su sentido². No puede haber una experiencia significativa de la literatura sin interpretación, y eso significa, en primer lugar, que todo lo que hacemos en la sala de clases debe desembocar en ella, pues la interpretación es el lugar en que se revela nuestra lectura de la experiencia. En segundo lugar, significa que deberíamos conocer no sólo el tipo adecuado de texto que ofrecemos, también el tipo de interpretación que los estudiantes pueden ofrecer en los distintos momentos de su desarrollo. Pedir peras al olmo es un despropósito, por supuesto, pero también lo es dejar que las peras maduren y se caigan del peral sin aprovecharlas.

Resumo: el fundamento de toda literatura es la transmisión de una experiencia, y ello implica que la base de toda lectura literaria es la interpretación, es decir, la postulación de un sentido para el texto, la recuperación tentativa de esa experiencia. Si esto es así, preguntarse por el tipo de texto que debería leerse en las escuelas es en realidad preguntarse por la clase de experiencias que consideramos valiosas y necesarias para nuestra comunidad, la clase de experiencias que queremos atesorar y transmitir como conjunto social. La discusión y la disputa sobre el canon, entonces, deben hacerse en ese marco.

² A esta definición se ajusta también la que propone Daniel Cassany: "Si comprender es 'construir' el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye" (2009, p.2).

La defensa del canon

Nada más lejos de esta descripción sobre el fundamento de la lectura literaria que el criterio, francamente liberal, que hemos tenido a la hora de definir qué es lo que deben leer los estudiantes chilenos. Los documentos curriculares utilizan expresiones como “considerar básicamente los criterios de los estudiantes”, o bien la obligación de que los textos a leer tengan “relación con la experiencia del lector”. Lo que se quiere evitar, evidentemente, es la imposición obligatoria de una obra descontextualizada, un empeño comprensible cuando lo pensamos como una intervención política que quiere distanciarse lo más posible del autoritarismo irracional de la dictadura, que es el contexto en el que este criterio fue concebido³. A más de veinte años de distancia, sin embargo, eso que una vez fue solución comienza a convertirse en problema.

En términos teóricos, remitir hoy en día las lecturas literarias de la escuela a lo que los estudiantes prefieren o a lo que se relaciona directamente con su experiencia, no sólo es negligente en términos políticos, es en realidad humanamente empobrecedor. En cuanto a transmisión de experiencias, la literatura se refiere siempre a algo o a alguien distinto de mí, y exige por tanto el ensanchamiento de mis capacidades de codificación de lo real: es en todo momento una propuesta de alteridad. En algún sentido, mientras más ajena es la experiencia que el texto literario transmite, si puedo interpretarla, mayor será mi ganancia como lector.

En términos prácticos, esa intención liberal ha tenido un triste destino. Con demasiada frecuencia la posibilidad de escoger ha terminado convertida en un elenco de textos muy restringido, muy pobre y, paradójicamente, muy autoritario. Es cosa de mirar las listas de lectura obligatoria que los colegios chilenos publican en la Internet. Abundan testimonios de una moralidad asfixiantemente maniquea, como *Pregúntale a Alicia* o *Juventud en éxtasis*, y novelas recientes súbitamente

³ Copio a continuación dos ejemplos. El primero es del ajuste curricular del año 2005; el segundo es de la actualización del 2009. Ambos, en todo caso, responden a la inspiración de la reforma educacional implementada por los gobiernos de la Concertación. Primero: “la selección de obras y la secuencia de las lecturas a lo largo de los cuatro años de Educación Media, se establecerán considerando básicamente los intereses de los estudiantes y su relación con los contenidos de las obras, en una progresión que avanza desde la esfera más próxima al mundo personal del estudiante, hasta aquéllas que lo proyectan en ámbitos más amplios de la experiencia humana y de la cultura, y a los niveles más exigentes de la calidad literaria” (Mineduc, 2005, p.37). Segundo: “Es por esto que se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector, como también el análisis de su contexto histórico, social y cultural. (...) la orientación y selección del conjunto de obras a leer queda abierta a las diversas realidades que presenta el mundo escolar y que está sujeto a la multiplicidad de grupos sociales y culturales” (Mineduc, 2009, p.34).

devenidas clásicos como *Mala onda*, *La reina Isabel cantaba rancheras*, *Dónde estás*, *Constanza...* o *Un viejo que leía novelas de amor*, un número inusualmente alto de textos de género, como la novela romántica o el relato policial, en fin. No todo es lo que yo llamaría mala literatura, en todo caso. Hay también, y por todas partes, porfiados remanentes de filosofías educativas menos enemistadas con la autoridad, y quién sabe si autoritarias también: Sófocles, Cides y Quijotes abundan a este lado del espectro literario, pero flotan en su libertad sin más coordinación que la que cada comunidad escolar puede proponer.

La moraleja es un poco obvia. Ser liberal en un mundo o contexto políticamente opresivo es humanizador, pero el caso es muy distinto en un mundo radicalmente liberalizado como el nuestro, en donde los espacios de elección, lejos de ser oportunidades de un ejercicio nutritivo de la voluntad, terminan siendo ocupados por el matón de turno: a veces la industria de la edición escolar, a veces la industria editorial a secas, a veces la ideología del grupo particular que sostiene el establecimiento, a veces el mero temor del profesor a no poder conectarse con los intereses de sus estudiantes. En cualquiera de estos casos, incluso cuando el profesor se siente obligado a agradar a su audiencia, la libertad ha sido reemplazada por alguna forma de coacción ideológica.



Pongo sobre la mesa la palabra que, un poco a escondidas, ronda a esta discusión: el problema de renunciar a la formulación de un canon literario para nuestras escuelas, una lista obligatoria de lecturas, no es la dispersión o la heterogeneidad. El canon no puede sino resucitar y lo hace al modo espurio de los criterios mercantiles, o en la manera tuerta y angustiada de quien debe realizar por sí mismo una tarea esencialmente colectiva. Para el campo social general, Grínor Rojo ha descrito el mismo proceso:

No son las personas de 'buen gusto', como sucedía en el siglo XVIII, ni son los profesores de literatura, como en el XIX y principios del XX. Son los periodistas, es decir, aquellos profesionales que en el periódico tienen a su cargo las columnas de 'cultura' [...] los que le dicen al público lo que vale y lo que no vale la pena leer (2010, p.125).

Como ya se adivinará, mi opinión es que los ciudadanos debemos proponernos un canon obligatorio para las escuelas chilenas. No sugiero reemplazar a los periodistas por las personas de buen gusto, por los profesores de literatura o por los funcionarios del Ministerio de Educación: sugiero una consulta amplia, la opinión de muchos, sugiero que muchas sensibilidades y visiones de mundo sean representadas, que entre todos los hombres y las mujeres a los que nos ocurre compartir un tiempo y un espacio, usando las mediaciones de representatividad que corresponden, nos pongamos de acuerdo para decir que ciertos dramas, ciertas novelas, ciertos poemas, ciertos ensayos y diarios de vida son valiosos y queremos que formen parte de nuestra educación.

Un canon obligatorio, por su misma naturaleza, significa una elección que implica de modo complementario la subordinación y eventualmente la exclusión de algunos textos y algunas experiencias del imaginario compartido que quiere construir (Domenella & Gutiérrez, 2009). Eso es verdad, pero no se trata de una exclusión velada como la que utilizan los cánones hijos del neoliberalismo, ni tampoco de

una exclusión arbitraria como la que realizan las dictaduras. Pese a todos los esfuerzos que realicemos para representar nuestra heterogeneidad, la exclusión es inevitable y se ejerce de modo abierto y razonado sólo cuando ocurre a luz del día. Condenados como estamos a excluir, es mejor hacerlo sobre la base de una autoridad legítima que pueda cuestionarse también legítimamente. Harto hemos aprendido sobre la violencia política como para caer en las trampas más obvias que una tarea como esta supone.

Propongo, entonces, un canon heterogéneo, un canon representativo, un canon que no se parezca a los del siglo XVIII o los del XIX, porque su representatividad y heterogeneidad corresponden a una afirmación abiertamente ideológica, que no se engaña, como lo hace Harold Bloom, pensando que utiliza el criterio estético de la belleza cuando en realidad escoge por afinidad política o moral⁴.

Se trata, por último, de una lista que no asfixie las posibilidades de lectura literaria, que se presente como lectura totalitaria. El valor que posee el grupo de textos que llamamos canónicos para la escuela no puede arrasar con el valor circunstancial de otras lecturas (la mera entretención, la mera información); o sea que esta lista obligatoria no debería ocupar todo el espacio del que dispone un estudiante para leer, ni tampoco debiera pensarse como sancionada de una vez y para siempre. Los textos indispensables, bien pueden ser los que ocupan una parte del año, bien pueden ser lo que, poco a poco, cambian a medida que cambiamos nosotros. Es, a fin de cuentas, un canon mínimo.

Lo que se pone en juego cuando nos decidimos a pensar un canon es la posibilidad de articular un imaginario compartido, es ofrecernos la oportunidad de pisar un mismo piso cultural, independientemente de nuestro origen: un canon literario crea comunidad.

⁴ Para Bloom el canon occidental se define por su valor estético: "uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción" (Bloom, 2002, p.39). Todos los rasgos que enumera dependen, en última instancia, de un juicio ideológico (¿en qué consiste ser sabio?).

Partí esta presentación diciendo que la lectura literaria muchas veces ignora cuál es el valor de los textos que, sin embargo, aprecia por el hecho mismo de considerarlos literarios. Creo que la formación de un canon en las escuelas nos da la oportunidad de repensarnos en nuestras zonas ciegas, porque leerlo será preguntarnos, otra vez, por qué esta experiencia y no otra ha quedado atesorada en nuestra lista de obras literarias. Pienso, por ejemplo, en lo inevitable que será comenzarla con los testimonios sobre la violencia política reciente, con libros como *Tejas verdes* de Hernán Valdés o *Un viaje por el infierno* de Alberto Gamboa. Cuando eso ocurra, me parece, no los vamos a leer pensando en cuán lejos estamos de ese horror, cómo fue que nos salvamos de la barbarie. Si forman parte de nuestro canon será porque interrogan la violencia del presente, las formas vivas de ese dolor que decidimos conservar.



Referencias

Benjamin, W. (2008 [1936]). *El narrador*. Santiago: Metales Pesados.

Bloom, H. (2002 [1994]). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). "10 claves para enseñar a interpretar". Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>

Domenella, A. R. y Gutiérrez de Velasco, L. (2009). "Canon". En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI-Instituto Mora.

Mansilla Torres, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago: Cuarto Propio.

Mineduc (2005). *Currículum de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Formación general. Lengua Castellana y Comunicación. Actualización 2005*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Mineduc (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Formación general. Lengua Castellana y Comunicación. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

Mineduc (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Mineduc (2011). *Fundamentos Bases curriculares Educación Básica. Propuesta presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

Oyarzún, P. (2009). "Literatura y escepticismo". *La letra volada. Ensayos sobre literatura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Rojo, G. (2010). "La práctica, el estudio y la enseñanza de la literatura". *Discrepancias de Bicentenario*. Santiago: Lom.

Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Malden, MA: Blackwell.



¿Leer árboles muertos?

- por Mario Valdovinos

Para mis maestros Irma Alvarez, Robinson Millie, Ernesto Livacic y Hernán Loyola

La invitación a presentar una ponencia relativa a la lectura infantil y juvenil, convocada por el Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante el mes de diciembre de 2012, me llevó a reflexionar una vez más sobre este déficit en nuestro país y la necesidad constante de revisar lo que cada uno de los actores de la producción y difusión del libro debería replantearse a menudo. En esta oportunidad intenté vincular mi ya larga experiencia en educación, más de treinta años, tanto en colegios como universidades, con mi trabajo de profesor y mi trayectoria como lector, el modo en que el hábito de la lectura, imposible de desarraigar, se fue instalando en mi ser, en mi personalidad, en mi visión del mundo. Mi carrera pedagógica se ha cumplido en colegios de la Asociación de Colegios Británicos, que presentan una parte del plan de lecturas del Ministerio de Educación y otra, a partir de segundo año medio, de Bachillerato Internacional o I.B., orientada a preparar a los estudiantes de enseñanza media para una evaluación especial al final del ciclo escolar. Carezco de experiencia en colegios municipalizados y/o sobvencionados.

El encuentro con los libros

En mi caso, el encuentro con los libros fue, como tantas cosas, por azar. Si bien en las casas que compartí con mis padres y mis hermanos había una biblioteca que contribuía a disminuir la pobreza en que vivíamos; sin saber cómo, porque el dinero no abundaba, llegaban a nuestro hogar las revistas *Ecran*, de cine y espectáculos, y *Estadio*, de deportes; también la deslumbrante *Life* en español¹. Mi madre escuchaba discos LP

¹ *Ecran* fue una revista chilena especializada en la industria cinematográfica, teatral y más tarde la televisiva. Circuló en Chile entre 1930 y 1969. *Estadio*, por su parte, fue una revista deportiva que comenzó a circular en 1941. Al igual que *Ecran* fue editada por Zig-Zag. La revista estadounidense *Life* circuló en español entre 1952 y 1969 difundiendo e idealizando el estilo de vida americano.

de música clásica y leía novelas de amor, mientras mi padre prefería las biografías de personajes históricos. Yo, el menor de cinco hermanos, coleccionaba revistas de historietas, Roy Rogers y Gene Autry²; *Leyendas de América* y *Vidas Ejemplares*³; *Batman*, y *Superman*; y las intercambiaba, por una pequeña suma de dinero, en quioscos habilitados para ese efecto. Llovía en Santiago y había desórdenes y huelgas en las calles por el alza del pan y la locomoción; por la cesantía y la política antiobrera del gobierno de turno, "reaccionario", se leía en los grafitis políticos pintados en los muros; ¡Basta de alzas! ¡Fin a la política contra la clase trabajadora! ¡Paro estudiantil!



Asistía casi todos los días a un liceo fiscal, el N°6 Andrés Bello de San Miguel. Digo "casi", porque varias veces al mes, con mis compañeros, nos íbamos a ver películas, pues los programas dobles y triples de los cines capitalinos nos parecían más educativos e interesantes que las impenetrables clases de química y física. Éramos, sin duda, cimarreros, escapados de los deberes escolares. Mientras tanto nos enamorábamos perdidamente de las alumnas de los liceos de niñas circundantes, el N°8 y el N°6. En este último había sido directora nada menos que Gabriela Mistral. En los innumerables paros estudiantiles íbamos a sacar a las chicas de clases, raptándolas, para irnos a insultar y apedrear la embajada norteamericana, ubicada en el Parque Forestal. Y tras ese rito, en que participaba con la misma furia nuestra, la policía, encarnada en el llamado Grupo Móvil, nos quedábamos tendidos en los prados el resto del día; el reposo de los revolucionarios de opereta, mientras se evaporaban en el cielo gris de la ciudad los vapores de las bombas lacrimógenas arrojadas por los carabineros.

La vida liceana

Mi liceo tenía laboratorios, un gimnasio, una sala de actos y una biblioteca, cuyos volúmenes los proporcionaba la Dirección de Aprovisionamiento del Estado, lo mismo que los textos de estudio para los alumnos pobres, como yo, que no podían comprarlos. La fauna estudiantil era heterogénea,

² Roy Rogers y Gene Autry fueron cantantes y actores cowboy de Hollywood. Su fama se extendió a partir de los años 30.

³ *Vidas Ejemplares* y *Leyendas de América* eran revistas de historietas publicada por SEA/Editorial Novaro desde 1954. Conformaban una serie de cómics de finalidad didáctica compuesta mayormente por traducciones de material estadounidense.

hijos de empresarios y familias ricas, junto a alumnos provenientes de la pequeña burguesía y del proletariado. En la biblioteca había varios tesoros, tal vez el más fascinante era la bibliotecaria; la señorita María Antonieta, rubia y angelical, quien se aburría en un sitio poco visitado por nosotros que preferíamos el fútbol, las pichangas y las mil formas que inventábamos para agredirnos y hacernos, con los rivales de otros cursos, la vida insoportable.

"¡Cállense, cerebros de arveja!", nos gritaba el maestro Ernesto Livacic en sus clases de Castellano, para que guardáramos el silencio mínimo que permitiría escuchar sus discursos memorables sobre el clérigo Gonzalo de Berceo, el pícaro sacerdote Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, la locura del hidalgo de la Mancha, el aullido existencial de Segismundo, la exhortación de Laurencia a los cobardes pastores de Fuenteovejuna para castigar al vil Comendador, Fernán Gómez de Guzmán, el caminar polvoriento de los juglares que habían compuesto las tiradas del Cid Campeador, el de Medinaceli y el de San Esteban de Gormaz.

Ernesto Livacic, años después obtendría el Premio Nacional de Educación. Recitaba con su voz de varón varonil y se nos caía la mandíbula. Tenía algo más de treinta años, nosotros, doce, trece, y no podíamos creer que no estuviera, a esa inalcanzable edad, en silla de ruedas; usaba bigotes, ternos y corbata. Nosotros éramos descomedidos y chascones, *beatlemaníacos* y *rockeros*, enamoradizos y traviesos, iracundos y atolondrados. Nadie nos trancaría el paso. El futuro era nuestro, el presente, de lucha. Esto ocurría en la enseñanza media; en la básica, nos habían hecho clases maestros que salían de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Eran en su mayoría radicales socialistas y comunistas, con un claro pensamiento social y nos hablaban de la lucha de clases, no de nuestra resistencia a entrar a clases; de las masacres producidas en el territorio del país, la de la escuela Santa María de Iquique, la de Ranquil; de los eternos desaparecidos de la historia de Chile, pero también en su formación los capacitaban para tocar un instrumento y ser

insignes bailarines de cueca. Nadie se libraba del *Chile Lindo* y del *Trote Tarapaqueño*⁴.

Así fue que, atraído por los bellos volúmenes que repletaban los estantes de la biblioteca y por la cercanía de quien debía prestármelos, me hice cliente habitual del recinto. La bibliotecaria, al verme interesado en la lectura, me pasó una tarde, a la salida de clases, una antología de Pablo Neruda, editada por Nascimento. Yo podía tocar el libro donde ella había depositado sus manos. Leí sin parar, me subí a un bus de la Empresa de Transportes Colectivos del Estado y desemboqué otra vez en el Parque Forestal, donde acabé el libro, de noche, sentado en un escaño por el que merodeaba la pareja que solía pololear allí. El libro me volteó el corazón, para mi asombro tenía, en particular, la “Oda al hígado”. ¡Era posible, en literatura, cantarle al hígado!

El libro *Corazón y otros hallazgos literarios*

Un poco antes, por los años de la enseñanza básica, había tenido de maestro a otro profesor iluminado, don Robinson Millie. Él tocaba el violín y a la hora de los atardeceres sangrientos, antes de que nos marcháramos, con noche cerrada en el invierno, hacia las desgarradas orillas de mi ciudad, en las micros Ovalle Negrete, Recoleta Lira, Vivaceta Matadero, hacia los barrios periféricos, los arrabales y los márgenes, interpretaba su instrumento sobre nuestras cabezas fatigadas. En otras ocasiones, cuando nos portábamos bien, no más de dos veces por año, nos leía fragmentos del libro *Corazón*, de Edmundo de Amicis (1962). Me quedó enredado en la memoria el episodio de la madre de Garrón, un integrante del curso cuya historia describe el relato que tiene la forma del diario de un alumno. *Corazón* es eso: la historia de un curso básico en la Italia del siglo XIX, la que aún lucha por su unificación política. Es un libro patrioter, melodramático, folletinesco, edificante *en mala y...* encantador.

⁴ Canciones tradicionales chilenas. “Chile lindo”, es una tonada compuesta en 1948 por Clara Solovera que describe el paisaje y alaba la tierra chilena. “El Trote Tarapaqueño”, por su parte, es una canción de Calatambo Albarracín, quien rescató el patrimonio musical del norte chileno. Ambas canciones forman parte del acervo folclórico chileno.

El niño ha estado faltando debido a su madre enferma. Reaparece tras varias semanas de ausencia y llega atrasado. Todos se dan vuelta a mirarlo cuando abre la puerta del salón escolar y se dirige hacia su banco. Nadie se atrevía a llorar, habíamos crecido, como colegio de hombres, bajo el rigor del látigo: los hombres no lloran. Me marchaba a casa, con el alma en un hilo. ¿Y si mi madre había muerto esa tarde? Retardaba mis pasos para no encontrarme con ese espanto: un ataúd en medio del living, todos llorando... Compraba en la panadería cercana a mi domicilio —oh Dios, se llamaba La Chilenita y repartían el pan en un carretón con caballo—, berlines con mermelada de ciruelas y me desplazaba como un caracol a mi casa, con el pelo revuelto, la nariz helada y mi bolsón de cuero con los libros y cuadernos. Cuando llegaba, había luz en la casa, mi madre por suerte no había fallecido, me recibía el olor de la estufa de parafina, con cáscaras de naranjas sobre el fuego para ahuyentar el olor de la pobreza. Me besaba en la mejilla y nos intercambiábamos fragancias: ella me envolvía con el aroma del jabón Flores de Pravia que usaba para lavar sus mejillas y yo le traspasaba desde mi boca el olor de la mermelada de ciruelas de los berlines.

El rector de mi liceo, un insigne latinista, don Manuel Villaseñor, había escrito un romance, antologado en el libro de texto para los cursos de la enseñanza media, *Páginas Chilenas*, cuyo autor era nuestro profesor, Ernesto Livacic. El romance aún me conmueve, se llama “Mi caballo de palo” y todavía lo imagino a él, escapándose del liceo, igual que nosotros, para no dirigir un establecimiento de muchachos indomables. Va por la Gran Avenida, cabalgando feliz en su caballo de madera.

Por primero medio, o miedo, tuve que leer la novela *Patas de Perro*, de Carlos Droguett. Es la historia de Bobi, un niño de cuerpo y mente normales, vestido como nosotros, con una cotona de obrero, con su nombre bordado en el pecho, con hilo rojo. Padece de una particularidad por la que es discriminado: tiene patitas de perro. Su historia me dejó pegado en los muros de mi pieza. Despertaba de noche para levantar las sábanas y

mirarme las piernas y el modo en que estas terminan; como lo haría de adulto tras leer el poema "Ritual de mis piernas", de Pablo Neruda. Seguían allí, blancas, cilíndricas y espesas, como siempre, coronadas por pies humanos.

La patria de los libros

Este nivel de impacto me provocaba la lectura, la asimilación con la vida. Leía como lo hace un niño pobre: para no morirme de pena en los desolados inviernos, en los días muertos, en los veranos sin huella. Bobi se movía por el mismo barrio que yo, comuna de San Miguel, esquina de Salesianos con Gran Avenida. Seguí, varias veces, como alucinado, en el polvo de las veredas, las huellas de Bobi. ¿Dónde llegaban, dónde me llevarían?

En mi pobre y vital liceo nos formaban en uno de sus dos patios como conscriptos.

—A ver, jóvenes: ¡a discreción, atención fiiiir!; ¡A la iz... quier, a la de... re! Y nos lanzaban el sermón matinal. Este es un colegio de va-ro-nes, que forma hombres útiles a la patria. Las autoridades repetían con frecuencia la palabra patria. ¿Qué era eso? ¿El territorio, el cuerpo del país, las montañas, el océano, América, los desaparecidos? Yo había ingresado a la educación en un pequeño colegio particular de nombre... Patria y debía ser un ciudadano útil a ella. Era tal vez la tierra donde enterrarían a mis padres y a mis hermanos, a mis compañeros, a mis amadas, al caballo del carretón de la panadería La Chilenita y al del poema de don Manuel Villaseñor. También a mí.

Así, los libros estaban incorporados a mi ser. Seguía lloviendo en Santiago y aún me veo, en un atardecer sangriento, de vuelta a casa, mi madre no ha muerto, compraré un berlin con mermelada de ciruelas, mi hígado funciona perfecto, mis pies no son los de Bobi; voy al trote en mi caballo de palo, mientras en mi interior se desgaja, hoja a hoja, el libro *Corazón*.



Mi trabajo como profesor

Si algo puedo plantear en el terreno metodológico de la enseñanza y animación a la lectura, es una modesta verdad, avalada empíricamente, pero que puede adquirir consistencia material: si no hay pasión por los libros y la lectura en el maestro, es muy difícil traspasarla a sus jóvenes discípulos. Se argumentará que el IVA, que el precio de los libros, que la escasa o nula presencia en los medios de comunicación masivos. En la radio, la TV y los diarios los libros prácticamente no existen y permanecen confinados al mundo académico, las bibliotecas públicas —excelentes y muy bien equipadas, con cerca de 500 en todo el país—, en suma, lugares donde los niños y jóvenes están ausentes, prefiriendo la Internet y la televisión. ¿Cómo adquirió cada profesor este hábito? Es la historia de lector de cada uno y sería un excelente ejercicio escribirla y difundirla. Si esa historia no está...

No cuesta mucho detectar la enorme ausencia en nuestra televisión abierta de programas de calidad, la palabra cultura parece ahuyentar a la mayoría. El grueso de la audiencia está en manos del fútbol, la farándula, los *reality show*. Rara vez aparecen en pantalla los creadores, no sólo literarios y artísticos, sino los pensadores, los hombres y mujeres de ciencia, en definitiva, quienes moldean el alma de un país, lo hacen perdurable, como cultura, en el tiempo y lo singularizan frente a otros que no lo han logrado. Los modelos son seres con mínimo espesor espiritual, quienes, en prácticamente todos los casos, muy poco tienen que decir en pantalla y mucho

menos enseñar y/o divulgar. No hay búsquedas ni hallazgos en sus biografías; escasa hondura en sus visiones de la vida; sólo acumulación de lugares comunes en sus experiencias. Sin embargo, se les dedican horas y horas de transmisión.

El libro en la sala de clases

Debe ser una experiencia que conmueva al niño y al joven, un modo de expresión humana, totalmente singular, con el cual la vida se va a enriquecer y la personalidad de cada lector experimentará una metamorfosis. ¿Cuáles son aquellos que, en mi labor docente, han alcanzado esa estatura? Y, otra cosa, ¿la eficacia de las lecturas se mide en las calificaciones obtenidas por los alumnos en los fatídicos controles, exclusivamente? ¿Se educa para la vida o para el reduccionismo del SIMCE y la PSU?

No es posible dejar de vincular la transformación que cada lector puede sufrir al leer *La Metamorfosis*, de Franz Kafka, con esa inquietante sensación de cambio que toda persona verifica en su ser y especialmente en su cuerpo con el paso de los años, aunque no necesariamente el dios Cronos nos vuelva una cucaracha, pero efectivamente las condiciones de la vida actual nos hacen cifras, números de roles, bandas magnéticas de precios, productos, muchas veces más que seres individuales, originales y diferentes. Por otro lado, la disfuncionalidad familiar, las relaciones distantes y rutinarias en su interior, la familia como una máquina de sufrimiento, con abismos y desencuentros bajo el mismo techo, pueden servir también como puente con la novela *kafkiana*. Qué decir de la relación con el padre, decisiva en todo ser humano. Allí está, entonces, la *Carta al padre*, severo documento acusatorio de un hijo que se siente victimizado por su progenitor. Carta unilateral, no respondida por el destinatario, ya que nunca fue enviada por Kafka.

Otro tanto ocurre con la novela *El Extranjero*, de Albert Camus. No es difícil relacionar el entorno ideológico del relato, la vigencia de la filosofía existencialista antes, durante

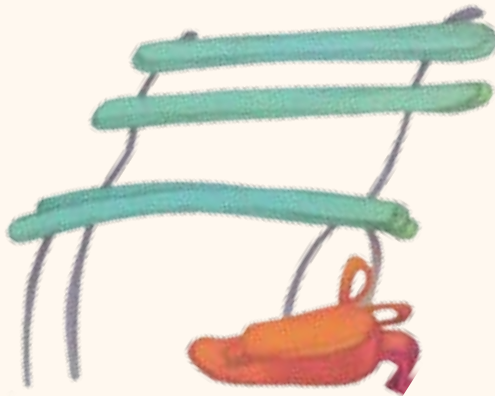
y después de la Segunda Guerra Mundial, con la atmósfera a menudo pesimista y desesperanzada que viven los jóvenes en el nivel tercero medio. Están a un año de la graduación y las incertidumbres, particularmente en un país donde todos los tipos de enseñanza profesional son pagados y muy caros, suelen ser la norma y no la excepción. Por otra parte, el protagonista, Meursault, es un ser desvaído, indolente y descomprometido, apenas lo anima la sensualidad que experimenta en su cuerpo —sólo allí, pues hay muy poca conmoción espiritual—, cuando se baña en el cálido mar argelino, cuando recibe sobre su piel la luz y los rayos solares. El personaje, aborrecible en más de un sentido en una época hiperactiva, despierta también en los jóvenes lectores simpatía, atracción y no pocas veces admiración.

Por otra parte, la emotiva biografía de Camus, hijo pobre de inmigrantes galos que viajan a la remota colonia francesa de Argelia, en busca de una vida mejor, y en el país africano siguen siendo tan paupérrimos como en la metrópolis de la que salieron; su madre sordomuda y analfabeta, ama a su hijo que llega a obtener el Nobel de Literatura... Es difícil no sentir ante tamaña proeza, admiración y estremecimiento.

Del mismo modo, *El Túnel*, de Ernesto Sábato, pone a los lectores, también de tercero medio, en la órbita de una obsesión pasional que llega al crimen de la persona amada y a la autodestrucción. Juan Pablo Castel, el neurótico pintor de cuadros fríos e intelectuales, expone sus últimas creaciones y cuelga en los muros de la galería que lo acoge un cuadro en el que hay una minúscula ventanita por la que, al asomarse, se puede pasar a otra dimensión de la vida. El óleo, con algo perturbador en sus contenidos y composición, resulta uno más para la mayoría de los asistentes, en el fondo, gente superficial que va a figurar socialmente a la muestra pictórica, más que a ensanchar su visión del mundo y de la vida. La única que advierte el guiño y se deja seducir es María Iribarne, de la que Castel se enamorará irremediamente, perdiendo la razón y el juicio. Empieza a vincularse con la mujer de la

manera más torpe y obsesiva, asediándola y asfixiándola. Ella, además, está casada con un hombre mayor, el ciego Allende, un rico estanciero. Todas las condiciones del trágico triángulo están dadas.

El puente entre la novela, el alucinante análisis de una mente enferma que destruye todo lo que pretende amar, reduciéndolo a cenizas, no es difícil y transita por el cauce de evitar tamaña conducta y derrotar la frase amarga de Wilde: "Todo hombre termina por destruir lo que más ama: los valientes con la espada; los cobardes con un beso".



Referencias

Camus, A. (2012). *El extranjero*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

De Amicis, E. (1962). *Corazón*. Buenos Aires: Billiken.

Droguett, C. (1965). *Patas de Perro*, Santiago: Zig Zag.

Kafka, F. (1994). *Carta al padre* Madrid: Debate.

Kafka, F. (1958). *La metamorfosis*. Buenos Aires: Losada.

Livacic, E. (1955). *Literatura chilena. Manual y antología*. Santiago: Editorial Salesiana.

Neruda, P. (1957). *Antología*. Santiago: Nascimento.

Neruda, P. (1996). *Residencia en la Tierra*. Santiago: Editorial Universitaria.

Sábato, E. (2009). *El túnel*. Madrid: Cátedra.

¿Qué leer en la escuela? Una mirada desde el currículum

- por Caterina Platovsky

Leer un buen libro es uno de los grandes placeres de la vida. Los que lo hemos experimentado sabemos esto con certeza. Los personajes, la armonía o desarmonía de las palabras, las historias, la remoción de emociones, el goce estético, son muchos los factores que pueden hacer de una lectura una experiencia tan inolvidable como transformadora. Tal como expresa acertadamente Marcel Prévost, "el hallazgo afortunado de un buen libro puede cambiar el destino de un alma". Ahora bien, este goce lector y su efecto en el alma no será jamás tan apasionado, tan vívido y determinante como el que se experimenta durante la infancia. En esta etapa de la vida los límites de la realidad son más franqueables, lo cual dialoga y se alimenta con la capacidad de los libros de permitirnos traspasar nuestros horizontes. Además, la mirada egocéntrica, propia de la infancia, se relaciona con la capacidad de asirse de las emociones de los personajes, haciéndolas propias, en una especie de sublimación de la empatía. Y, por sobre todo, cada lectura que hace un niño es una instancia profunda de aprendizaje que deja una marca permanente. Es por esto que provoca verdadera envidia la experiencia lectora de la incansable y querida *Olivia*, de Ian Falconer (2001), quien tras leer la biografía de Maria Callas, duerme apaciblemente mientras sueña ser la célebre soprano.



Ian Falconer (2001). *Olivia*.
México D.F.: Fondo de Cultura
Económica.

El impacto de la lectura en la infancia responde al consenso extendido entre las diversas áreas de estudio, incluida la ciencia, de que lo que experimentamos en los primeros años determina la vida adulta. El cerebro humano tiene, desde la gestación, un periodo de alta plasticidad, la cual va declinando con el paso del tiempo. Las primeras vivencias impactan las maleables estructuras cerebrales, las que se van a ir delineando hasta llegar a la adolescencia. Todas las experiencias, desde las expresiones de cariño, hasta escuchar un cuento, van a ir conformando los circuitos neuronales, lo que demarca las futuras habilidades sociales, cognitivas y emocionales de una persona. Por lo tanto, las experiencias de la infancia tendrán una preponderancia absoluta por sobre cualquier intervención en la adultez (Knudsen et al., 2006; Shonkoff, et al., 2000). Este diálogo entre desarrollo humano, biología y experiencias refuerza la importancia de la lectura, de lo que se escoge para la lectura y de cómo se realiza esa lectura.

No cualquier texto es la biografía de Callas que tanto disfruta Olivia. No todo vale la pena ser leído, sentencia Aidan Chambers (1997), especialmente en la sala de clases donde el tiempo es limitado y lo que se lee es muchas veces lo único que se lee. En este sentido, el nuevo currículum de Educación Básica se hace

cargo de la pregunta “¿Qué leer en las escuelas?”, asumiendo como meta que cada lectura constituya una experiencia enriquecedora en todos los ámbitos de la persona. Chambers detalla que la lectura que vale el tiempo invertido es aquella “que nos despierta, que abre nuestros ojos, que activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma” (1997, p. 6). Lo que vale la pena ser leído, es decir, una lectura de calidad, es aquella que no pasa desapercibida, ya sea por las emociones que provoca o por el contenido que nos entrega. Nos construye, fortaleciendo convicciones o rearmando pensamientos. Nos amplía, permitiéndonos conocer otras culturas o asirse profundamente de la propia. Nos transforma, convirtiéndose en una más de las experiencias de aprendizaje que tenemos en la vida.

Cada persona posee una lista de textos vitales, fundamentales para su biografía. Yo, por ejemplo, tengo marcas permanentes por mi encuentro con *Nuestras Sombras*, *Asterix*, *El arca de Noé*, la colección de *Papelucho* y todos los títulos de Roald Dahl, *Papaíto Piernas Largas*, *Peter Pan*, *El traje nuevo del emperador* y la leyenda de *Por qué la loica tiene el pecho rojo*, *Mujercitas*, *Hansel y Gretel*, *El libro de la Selva*, *El Caleuche*, por nombrar solo unos pocos. Por supuesto, cada obra tendrá un efecto particular, dependiendo de las circunstancias y el contexto de lectura; lo fundamental es permitir a los alumnos acceder a aquellos escritos capaces de provocarles algún sentimiento, de remover alguna fibra, incluso si esto significa detestar su lectura. Indudablemente, la experiencia de enfrentarse a la mirada reveladora de *El lugar más bonito del mundo*, de Ann Cameron (2002), deja más de alguna huella en los pequeños lectores, los cuales se encuentran en sus páginas con la crudeza del abandono y de la pobreza, extrapolable a realidades múltiples en Latinoamérica y el mundo. A través de historias como esta no solo se adquiere mayor información sobre la realidad circundante, sino que

también se desarrolla la empatía hacia el otro que sufre y se encaran las propias emociones. Habrá padres y profesores que dudarán en exponer a los niños y niñas a temas complejos o situaciones dolorosas, pero esto es un error. Es necesario enfrentar a los pequeños lectores con los dilemas humanos y con sus propios dilemas y sufrimientos, para así desarrollar un espíritu crítico, ético y empático (Nodelman, 2001; Common Core, 2010). Perry Nodelman (2001), estudioso de la literatura infantil, cuestiona la visión rígida, *piagetiana*, sobre la existencia de etapas de desarrollo emocional y cognitivo inflexibles, donde ciertos contenidos son censurados según estructuras arbitrarias que no consideran contextos. Indica que es importante dar la oportunidad a los niños de reflexionar sobre temas complejos de la vida humana, de manera de prepararlos para enfrentar estas situaciones:

Denles acceso al conocimiento del mundo tal cual es; a libros que lo describan con todo el detalle necesario, y anímenlos a conocerlo en la forma más cabal, profunda y sutil que sea posible. Si creemos que puede haber algo que no comprendan, ayudémoslos a comprenderlo.

Esta visión dialoga con la posición de Bloom (2000), quien plantea que la lectura es, antes que todo, un encuentro solitario con uno mismo, que potencia la reflexión crítica y el fortalecimiento interior. Las lecturas más valiosas a las que se puede exponer un niño son aquellas que lo revelan ante sí mismo, ante sus inseguridades, miedos y penas, a través de terceros, los personajes, quienes como un espejo hacen evidente lo que los pequeños lectores guardan en el inconsciente. Desde esta mirada se explica, fácilmente, por qué los niños, a través de los años, se han visto interpretados en la sinceridad emocional de personajes como los creados por A.A. Milne y Arnold Lobel:



Alan A. Milne (1995). *El rincón de Puh*. Santillana.

“Conejo es astuto”, dijo Puh, reflexivamente.

“Sí,” dijo Porquete, “Conejo es astuto.”

“Y tiene un cerebro.”

“Sí,” dijo Porquete, “Conejo tiene un cerebro.”

Hubo un largo silencio.

“Supongo”, dijo Puh, “que por eso él nunca entiende nada.”



Arnold Lobel (1999). *Sapo y Sepo inseparables* Alfaguara.

— ¡Horror! —gimió Sepo—. Mi lista se va volando. ¿Qué voy a hacer sin mi lista?

— ¡Ven, corre! —dijo Sapo—. Vamos deprisa y la atraparemos.

— ¡No puedo! —exclamó Sepo—. ¡No puedo hacer eso!

— ¿Por qué? —preguntó Sapo—.

— Porque correr detrás de mi lista —explicó lloriqueando Sepo— no es una de las cosas que tengo escritas en mi lista de las cosas que tengo que hacer hoy.

El nuevo currículum define el acto de leer y el hábito lector en esta misma perspectiva transformadora y enriquecedora: “leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás” (Mineduc, 2012, p. 36). Es decir, al leer no solo se goza, sino también se aumenta el capital cultural, emocional y social. La lectura entrega conocimientos, amplía el vocabulario emocional y fortalece la empatía, todos bienes preciados para convertirse en miembros activos de la sociedad. El currículum continúa: “A partir de la lectura, los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y, a la vez, se transforma, se actualiza y se reinterpreta. Así, adquieren conciencia de ser miembros de una comunidad de lectores con la que comparten un bagaje común, conversan acerca de sus descubrimientos y opiniones, y colaboran para crear significados”(p. 36). Por lo tanto, dar a los alumnos la oportunidad de acceder a lecturas de calidad es uno de los factores esenciales para la equidad. Existe consenso en el mundo de la educación de que los niños y adolescentes deben tener un bagaje común, rico, dignificante y empoderante, que permita desarrollar todas sus potencialidades (Hirsch, 2004). Este capital cultural se obtiene, en gran medida, a través de la lectura, pero es a la vez condicionante para poder comprender otras lecturas que exigen un cierto conocimiento de mundo para construir su significado. He aquí el conocido *Mathew Effect* (Stanovich, 2000), donde en un círculo virtuoso o vicioso, dependiendo cuál sea el caso, los niños y niñas se convierten en hábiles lectores que acceden a una gran cantidad de conocimiento y vocabulario, y por consiguiente, a la comprensión de una gran variedad de textos, o en lectores retraídos, que se alejan de ese bagaje cultural. Con el pasar de los años estos niños simplemente dejan de leer, porque los textos son cada vez más difíciles de descifrar.

Este hecho queda claramente graficado en la lectura de *Manolito Gafotas*, de la española Elvira Lindo. Una obra de la literatura infantil tan graciosa como astuta, que requiere, en el caso de un lector chileno, ciertos conocimientos de mundo y habilidades que le permitan rellenar aquellos espacios vacíos que deja la lectura de un texto escrito en español de España y con un código sumamente local. Incluso incluye un glosario de palabras para facilitar su lectura en Latinoamérica, lo que un lector proactivo sabría usar a su favor. No hay duda de que su lectura implica un mayor esfuerzo, pero este no será jamás un tiempo perdido:

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden...

La madre del Orejones mola un pegote porque está divorciada y, como se siente culpable, nunca le levanta la mano al Orejones para que no se le haga más grande el trauma que le está curando la señorita Esperanza, que es la psicóloga de mi colegio. Mi madre tampoco quiere que me coja traumas pero, como no está divorciada, me da de vez en cuando una colleja que es su especialidad...

Mi abuelo mola mucho, mola un pegote. Hace tres años se vino del pueblo y mi madre cerró la terraza con aluminio visto y puso un sofá cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le saco la cama. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento porque luego siempre me da veinticinco pesetas en una moneda para mi cerdo —no es un cerdo de verdad, es una hucha— y me estoy haciendo inmensamente rico.

Elvira Lindo (1995). *Manolito Gafotas*. Alfaguara.



Entregarles las herramientas a los alumnos para que accedan a la experiencia que un *Manolito Gafotas* produce es un desafío necesario. Y es importante recalcar que no necesariamente textos de tinte tan local como este provocan un obstáculo para el lector, en términos de los conocimientos previos requeridos, sino que esta situación se extrapola a diversos textos bastante más cercanos a la realidad nacional. Leer relatos folclóricos chilenos, tales como los mitos de Chiloé o leyendas mapuches, requiere de una importante contextualización para poder disfrutarlos en toda su dimensión. Para cumplir con el objetivo de que los niños tengan las habilidades para comprender estos textos, no solo se deben enseñar estrategias de lectura, además la escuela debe proporcionar a los alumnos múltiples oportunidades para leer y escuchar textos de alta calidad, variada temática, estilo y propósito. Mientras más se lee, más se aprende y, por lo tanto, a más textos se accede. El actual currículum responde a este desafío y busca "familiarizar al estudiante con una variedad de obras de calidad de diversos orígenes y culturas, propiciando el disfrute y presentándolas como un modo de incentivar en los alumnos el interés y el hábito de la lectura" (Mineduc, 2012, p.34).

Ahora bien, cabe precisar que la lectura habitual no debe ser entendida únicamente como el encuentro con la literatura, ya que se estarían omitiendo textos fundamentales como, por ejemplo, los textos históricos y científicos. Leer sobre la biografía de Darwin o la composición de la Vía Láctea son instancias enriquecedoras y vitales en un mundo donde la información es más poderosa que cualquier otro bien. Hoy en día se considera indispensable dar la oportunidad a los alumnos de encontrarse con textos de diversa índole y propósito. Mientras más variada la exposición, considerando contenidos, géneros y dificultad, más oportunidades tendrán los alumnos de aprender y comprender, consolidando sus habilidades lectoras y desarrollando sus potencialidades (RAND, 2002; Carnegie Council, 2010). En el nuevo currículum se distinguen y se valoran los roles que cumplen ambos tipos

de texto, literarios y no literarios, en la formación integral de los estudiantes;

las obras literarias además de ser una forma de recreación, constituyen un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre aspectos personales, valóricos y sociales... Por su parte, la lectura de textos no literarios abre la posibilidad de comunicarse y conocer lo que piensan los demás, aprender sobre diversos ámbitos y acceder a informaciones de interés para satisfacer una variedad de propósitos.

(Mineduc, 2012, pp. 38-39)

La escuela, entonces, tiene la misión de proporcionar una diversidad de lecturas que provoquen una reflexión, que insten a la conversación y al análisis, y que sean transformadoras en términos emocionales y cognitivos, es decir, que permitan a los alumnos crecer en todas las dimensiones. Sin embargo, esta misión se ve obstaculizada por las restricciones de tiempo, las múltiples actividades y objetivos de cada asignatura, las vicisitudes del año y las diversas distracciones a las que se ven enfrentados los niños de hoy. Por lo tanto, la selección de los textos que se recomienda a los alumnos es crucial y el profesor se ve en la obligación de realizar un juicio de valor sobre las lecturas. Debe ofrecer a los niños y niñas aquellas que sean motivantes, y para ello, deben representar un desafío accesible que responde a sus intereses, niveles de desarrollo, contextos y conocimientos previos (Common Core, 2010;



Hiebert, 2011; RAND, 2002; Lee & Spratley, 2010). En el currículum se explicita que "La motivación por leer supone la percepción de que es posible tener éxito en las tareas de lectura, lo que permite enfrentar con una actitud positiva textos cada vez más desafiantes" (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006). Más aún, en un espiral virtuoso, a medida que los alumnos leen textos más complejos sus habilidades de lectura se desarrollan progresivamente, junto con su motivación y perseverancia para sortear obstáculos y enfrentar desafíos (RAND, 2002; Morrow, Gambrell & Pressley, 2007).

Para que un texto motive, los intereses de los lectores juegan un rol preponderante. Dar a los niños la posibilidad de elegir entre opciones de calidad implica apropiarse de la lectura y ejercer la propia voluntad. Es un primer paso para convertirse en un lector activo. El género, la edad, contexto cultural y local, habilidades, entre muchas otras variables, incidirán en esta elección y darán al acto de leer un enfoque muy personal. Siguiendo el pensamiento de Bloom, el encuentro con uno mismo que supone la lectura cumple realmente este propósito en cuanto el lector quiere, en primer lugar, encontrarse con un libro. Los niños tienen intereses definidos y hay que considerarlos. El estudio realizado por fundación La Fuente, *Los niños y los libros 2007*, con una muestra de 457 niños y niñas de 2° a 4° básico, arrojó que las preferencias temáticas para hombres y mujeres, por igual, son: terror, aventuras, animales y naturaleza, mientras que para las mujeres, además de estos

temas, amor y poesía son igual de atractivos. Si bien parecen preferencias obvias, muchas veces se olvidan. El profesor debe tener la conciencia alerta respecto de las características de sus alumnos e incluirlas como variable fundamental dentro de su fórmula para seleccionar textos. Al tener una primera selección de buenos textos, el hecho de que no todos lean los mismos títulos no incidirá en la labor de enriquecimiento equitativo que cumple la lectura.

En cuanto al desarrollo próximo de los alumnos, cabe suponer que en una sala de clases conviven distintos niveles de desarrollo, habiendo casos en que para un niño un texto es un mundo ininteligible, mientras que para otro es perfectamente comprensible. Estas diferencias deben ser consideradas al momento de dar opciones de lectura (RAND, 2002). Esto no significa que alumnos con más dificultades deban estar destinados a leer textos más sencillos durante toda la etapa escolar. Todo lo contrario. Con mayor apoyo, a través de un andamiaje de orientaciones y estrategias de comprensión, esos estudiantes deberían también ir aumentando, progresivamente, la complejidad de los textos que enfrentan. Es este quizás uno de los más grandes desafíos de los docentes, quienes con gran habilidad deben atender las múltiples necesidades de sus alumnos.

En términos del contexto cultural, sería un error ofrecer lecturas que solo tengan relación con el mundo que rodea a los lectores. Si bien estas dialogan con los conocimientos previos de los niños, facilitando su comprensión, se estaría ignorando uno de los principales regalos que entrega una buena lectura: la ampliación del conocimiento de mundo, de los otros, de uno mismo y de nuestras emociones. La lectura de contextos diferentes a los propios despierta la curiosidad y el afán de conocimiento. Sería un error imperdonable el no dar la oportunidad a nuestros lectores de conocer, tanto las pillerías del astuto Pedro Urdemales como las del encantador Tom Sawyer. Por lo demás, no solo en el color local un lector se encuentra a sí mismo, también lo hace en grandes obras



de la literatura universal, donde se reviven una y otra vez los dilemas humanos atemporales. (Common Core, 2010; Bloom, 2000). Por ejemplo, las reflexiones de un personaje con tintes sumamente locales y temporales, como es Papelucho, puede traspasar fronteras y guiñarles un ojo a lectores de diversas épocas y lugares:

“Resulta que no he sido feliz más que una vez en mi vida y no me acuerdo cuándo fue”.

Marcela Paz (2009). *Papelucho casi huérfano*. Sudamericana

“Parece que tomamos el tren equivocado —le dije a mi hermana. —Tetete— me contestó y se rió. Eso bueno tiene, que ni es miedosa ni acomplejada”.

Marcela Paz (2009). *Papelucho perdido*. Sudamericana

Más aún, Francis Spufford (2002), en su libro *El niño que los libros construyen* (*The child that books built*), defiende el hecho de que algunos espacios en los textos nunca queden totalmente claros para un lector. Este hecho, explica Spufford, es también parte del goce de la lectura. Los buenos textos tienen autonomía y personalidad y sus espacios abstrusos los convierten en lo que son, mundos donde lo desconocido existe, donde Manolito Gafotas puede decir “me pela mogollón”, y esta frase escrita en otro idioma le da un encanto y una lectura especial.

Una buena selección de textos debe atender estas múltiples dimensiones, por lo tanto, es un trabajo de verdadera artesanía. Requiere de un docente que tenga una historia de lectura amplia y variada, y que esté continuamente actualizando sus conocimientos. A partir de su propio bagaje debe sopesar las diversas características de los alumnos para luego, como explica Chambers, “tal como lo haría un buen amigo, invitarnos a leer algo que le parece muy bueno” (1997). El profesor debe tener la capacidad de guiar a sus alumnos hacia textos que no solo les parecerán interesantes y atingentes, sino también

que los transformarán emocional y cognitivamente. Es por esto que la formación inicial docente es la piedra elemental en la ecuación de la selección de textos. Si bien el currículum presenta sugerencias de textos de calidad para ser leídos en los distintos niveles, es rol del profesor el motivar y guiar la lectura, como también saber interpretar las necesidades de sus alumnos de manera de utilizar las sugerencias en forma correcta. Es la promoción a la lectura que hace el profesor la que determinará el entusiasmo por leer un texto y la experiencia al leerlo (Chambers, 1997). Por lo demás, una lista sugerida no es en ningún caso una lista acabada. Con buen criterio el docente tendría que ser capaz de engrosar esta lista con títulos adecuados y de calidad. Las escuelas de pedagogía tienen la tarea primordial de otorgar estas herramientas a los futuros docentes, pues como muy bien resume Chambers, “los lectores son hechos por lectores” (1997).

Por lo tanto, frente a la pregunta “¿Qué leer en las escuelas?”, solo cabe decir, a modo de resumen, que el nuevo currículum responde a la misma convicción del sabio Dr. Seuss: “Cuanto más leas, más cosas conocerás. Cuanto más aprendas, más lugares visitarás” (1974).



Referencias

Bloom, H. (2000). *How to Read and Why*. New York: Scribner.

Cameron, A. (2002). *El lugar más bonito del mundo*. Madrid: Alfaguara.

Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy (2010). *Time to Act: An Agenda for Advancing Adolescent Literacy for College and Career Success*. New York: Carnegie Corporation of New York.

Chambers, A. (1997). “Cómo formar lectores”. *Hojas de lectura*, núm. 45, pp. 2-9.

Dr. Seuss (2007). *Yo puedo leer con los ojos cerrados*. New Jersey: Lectorum Publications.

Falconer, I. (2001). *Olivia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hiebert, E. (2011). *Using multiple sources of information in establishing text complexity*. [Reading Research Report]. Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.

Hirsch, E. D. (2004). “La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo”. *Estudios Públicos*, núm. 108, 2007. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4060.html

Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L. y Shonkoff, J. P. (2006). “Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America’s future workforce”. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, núm. 103, pp. 10155-10162.

Lee, C.D. y Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. New York: Carnegie Corporation of New York.

Lindo, E. (2002). *Manolito Gafotas*. Santiago: Alfaguara.

Lobel, A. (1999). *Sapo y Sepo inseparables*. Madrid: Alfaguara.

Milne, A. A. (1995). *El rincón de Puh*. Santiago: Santillana.

Mineduc (2012). *Bases curriculares Lenguaje y Comunicación*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&tusca=1&results&search=1&dis=0&category=1>

Morrow, L.M., Gambrell, L.B. y Pressley, M. (eds.) (2007). *Best practices in literacy instruction* (3ª ed.). New York: Guilford Press.

Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, (2ª ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards for English Language ARTS & Literacy*. Washington D.C.: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children’s Literature*, (2ª ed.). New York: Longman.

Nodelman, P. (2001). “Todos somos censores”. En Bellorín, B., Castillo, F. (eds.). *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>

Paz, M. (2009). *Papelucho casi huérfano*. Santiago: Sudamericana.

Paz, M. (2009). *Papelucho perdido*. Santiago: Sudamericana.

Pérez, M. (2007). *Los niños y los libros*. Santiago: Fundación La Fuente. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2009/09/Los-ni%C3%B1os-y-los-libros-2007.pdf>.

Shonkoff, J. P., Phillips, D., & National Research Council (U.S.) (2000). *From Neurons Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washington, D.C: National Academy Press.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D program in Reading Comprehension*. Arlington, VA: RAND.

Stanovich, K. (2000). “Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisitions of literacy”. En *Progress in Understanding Reading*. New York, The Guilford Press.



03

Lectura y construcción de identidad

Juicios y prejuicios en textos infantiles

Nosotros y ellos. Algunas ideas sobre estereotipos y prejuicios en la literatura infantil. El caso de los libros sobre diferencia étnica y racial

— por Macarena García

¿Para comerte mejor? Contar desde una lectura intercultural

— por Magda Sepúlveda y Richard Astudillo

La influencia de la lectura y el lenguaje en el proceso de formación de la identidad étnica de los lectores infantiles

— por Isabel Ibaceta

Nosotros y ellos. Algunas ideas sobre estereotipos y prejuicios en la literatura infantil. El caso de los libros sobre diferencia étnica y racial

- por Macarena García

Contribuyo a este debate desde mi trabajo con libros que buscan educar a las nuevas generaciones a vivir en diversidad. Estudio libros publicados y recomendados para educar en nociones de diferencia étnica y racial, libros en los que — pese a su intención progresista — podemos identificar construcciones estereotípicas que arrinconan el sentido de la identidad del lector. Pareciese ser que la mayoría de los libros que intentan educar para vivir en una sociedad diversa, acaban educando sólo en tolerancia, un concepto en cuya esencia se esconde una idea de diferencias insalvables entre el que tolera y el que tiene el "beneficio" de ser tolerado.

Un libro frecuentemente usado para educar en multiculturalismo es *Cómo curé a papá de su miedo a los extraños*, escrito por el autor sirio, radicado en Alemania, Rafik Schami e ilustrado por Ole Könnecke, también autor de libros infantiles. El libro fue originalmente publicado en Alemania en 2003 y fue traducido en los años siguientes al italiano, francés y castellano. Schami, uno de los mayores exponentes de la '*Migrantenliteratur*', la literatura de inmigrantes que escriben en alemán sobre diferencias culturales, discriminación y superación de estereotipos, cuenta la historia de una niña que tiene un padre racista y decide 'curarlo'. La presentación del personaje es brillante, porque mientras él expone su diatriba racista, la narrativa visual hace un contrapunto de exquisita ironía:



Y son sucios...

y meten ruido...



Hablan lenguas que no
se comprenden ...

y se ven distintos,
tan grandes...

La niña es consciente del sinsentido en el discurso de su padre, pero el miedo a cómo él reaccione le impide convidar a casa a su amiga Banja, cuya familia ha venido de Tanzania. Entonces urde el plan de invitarle al cumpleaños de su amiga para curarle de sus prejuicios. Lo que el lector —o al menos el lector adulto— esperaría es que allí el padre se dé cuenta que ellos no son tan distintos de él y que son personas con las que es deseable intimar. Lo que sorprende es que sólo sucede lo segundo.



Una vez en casa de Banja, la niña de Tanzania, nos encontramos con que la familia no sólo se ha vestido en ropas tradicionales, sino que incluso portan lanzas y parecen homenajear al padre y no a la chica de cumpleaños. Al parecer, para curarle de su racismo, había que convertirlo en una figura a idolatrar, como si encarnase a un conquistador que quiso creer que las tribus que encontró estaban deseosas de recibir los bienes de su cultura.

Sorprende que un libro que comienza deconstruyendo los estereotipos racistas acabe reforzándolos de tal modo, aunque no sorprende tanto que los que tienen un color de piel distinto, un color de piel que suele usarse para recalcar la condición de inmigrantes de los personajes, se vistan con ropajes tradicionales. Es común a los libros sobre interculturalidad los personajes 'étnicos' que han venido de otro sitio y se visten de forma pre-moderna, tradicional. Las ilustraciones suelen recalcar la diferencia, como anunciando que esos personajes actuarán de otra forma. Ser distinto, parece decirse al mismo tiempo, no es malo, sino enriquecedor.

En los libros que representan a niños inmigrantes solemos encontrar una 'trama maestra' que se repite con variaciones: el niño recién llegado debe luchar por su integración y la logra cuando cautiva a su clase con una muestra del acervo cultural de su tierra natal. Está el personaje que se gana a un curso, en un principio hostil, contando historias tradicionales; el que les enseña nuevas canciones; o la historia de una niña de Túnez que se hace popular, escribiendo en árabe los nombres de sus compañeros. Estos libros parecieran 'recomendarle' a los niños inmigrantes que saquen brillo a su diferencia para lograr integrarse.

Cuando hablamos del rol de la literatura para la construcción de la identidad, solemos hablar de cómo los lectores se identifican con los protagonistas para construir sus propios relatos de quienes ellos —los lectores— son. Algunos autores¹

¹ Ver Nikolajeva, M. (2011). The identification fallacy; perspective and subjectivity in children's literature, en *Telling children's stories: Narrative theory and children's literature*, ed. Mike Cadden. University of Nebraska Press.

argumentan que la mediación de la literatura infantil está atrapada en este paradigma y que los niños no aprenden a leer sin querer ser/sentirse como el personaje, lo que impediría un desarrollo de sus capacidades críticas. En el debate sobre el rol que pueden cumplir los libros en la integración de niños con diferencia —inmigrantes, minusválidos, de minorías sexuales o religiosas— se suele hablar de la 'literatura-espejo': esa en la que los niños encuentran un yo ficcional que les refleja sus propias experiencias y así les ayuda a construir su propio relato identitario. Esto hay que entenderlo desde la teoría contemporánea de la identidad, planteada por Bruner (1987), en la que se afirma que la identidad no se 'encuentra' dentro de nosotros, sino que se construye en base a los posibles relatos que circulan en nuestra sociedad. La pregunta es entonces qué relatos abre la literatura infantil que se escribe para ayudarnos a vivir en diferencia. El del 'diferente-exótico' es posiblemente un avance frente al del 'forastero-amenazante', pero todavía niega el sentido a la propia identidad a ese niño que es/se siente diferente.

En los libros para educar en multiculturalismo los locales no son un grupo amenazante y discriminador, sino uno dispuesto a relacionarse de una forma amistosa con los forasteros. Los extranjeros son aún más amistosos, tan capaces de adaptarse a la nueva cultura como de preservar la propia, especialmente allí donde puede enriquecer a la sociedad de acogida. Pareciese como si la sola mención de conflicto pudiese gatillar la repetición de estereotipos y estructuras de subordinación, como si la representación del conflicto despertase otro conflicto que estaría siempre latente. Así, esta literatura se contenta con reemplazar los estereotipos negativos por unos 'positivos'. Unos estereotipos 'positivos' que actuarían sobre los lectores —sobre la sociedad donde circulan estos discursos, en general— creando 'guiones de conducta' (Appiah, 1994, p. 164) en los que aquel representado como un Otro ha de caber a la fuerza.

Pondré ahora un ejemplo de un libro de Lenain (2003) que abre otro camino para hablar de diversidad. Originalmente publicado en francés, bajo el irónico título *Vive la France, Toño se queda solo* cuenta lo que pasó cuando Toño, el líder de un grupo de juegos, decide excluir a Kelifa del grupo, porque ella es —asegura él— árabe y no española. Entonces sale Lao en su defensa, diciendo que entonces él también debe irse, porque su padre es chino. Y lo sigue Manuel, cuyo abuelo sólo habla portugués. Así, uno a uno los niños del grupo de Toño deciden irse a jugar con Kelifa. Hacia el final del libro encontramos un lindo detalle: Tarik, un niño de raza negra, deja también el grupo sin que el texto nos diga nada sobre sus antepasados. Él es tan español como Toño, pero se va porque está harto de la personalidad conflictiva del líder. Al final del libro está Toño solo: él es minoría, la mayoría es diversa.

Este libro abre otro camino para hablar de diferencia étnica, porque es capaz de *narrar* cómo la idea de nación es una ficción y cómo las identidades culturales pueden ser múltiples y simultáneas. Este libro difiere de la mayor parte de la literatura en interculturalidad, también en su cuestionamiento del binarismo de europeo-blanco frente a forastero-de-color: aquí el color de la piel no explica nacionalidad ni menos una cierta conducta. Y *Toño se queda solo* es además una excepción en la literatura en temas de diversidad, inclusión e integración, pues es uno de los pocos libros donde un episodio de discriminación es puesto al centro de la trama. *Toño se queda solo* es, por último, un caso único por su estrategia textual: aquí es el protagonista el que está equivocado. La narración exige entonces una cierta distancia crítica del lector para entender la historia.

Llama la atención que en los libros donde se presenta a niños inmigrantes se rehúya incluir episodios de discriminación y, cuando aparecen, son casi siempre eventos laterales a los acontecimientos principales de la trama. Las excepciones se encuentran en los libros donde la diversidad étnica es alegorizada, ya sea en historias de animales o de formas

abstractas. Entre las primeras, destaca *Sofía, la vaca que amaba la música* (de Pennart, 2005) que trata sobre una vaca pianista que es rechazada por orquestas de distintas razas y especies de animales hasta que funda una en la que primará el talento y no el aspecto de los animales-músicos. Entre las segundas, *Pequeño azul y pequeño amarillo* de Leo Lionni (2005). Allí un círculo azul y otro amarillo son tan amigos que se vuelven ambos verdes y son, por ello, rechazados por sus padres, que no les reconocen como suyos. En estos dos tipos de alegorías, la discriminación se hace abstracta, probablemente en la ilusión de que así no se contaminará a los niños con las ideas que tenemos de quienes discriminan a quienes: para no pintar de colores las caras de quienes quedan fuera de la orquesta, de la clase, del país.



La profesora británica Jacqueline Rose (1984) reclama que la literatura infantil está fundada en la fantasía adulta de que los niños son inocentes criaturas a las que mantener a salvo del corrupto mundo adulto. Rose, en un ensayo en esta materia, *The Case of Peter Pan and the Impossibility of Children's Fiction*, dice que la literatura infantil es, en cuanto literatura, un imposible porque está puesta al servicio de los objetivos de padres y educadores. El reclamo de Rose puede resultar desmedido, pero ayuda a entender por dónde cojea la literatura que intenta educar en diversidad. La fantasía adulta sería que las nuevas generaciones crezcan en un mundo post racista en el que las diferencias del color de la piel no se traducirían en desventajas, pero estudios sociológicos como el de Van Ausdale & Feagin (2002), han demostrado que los niños adquieren la noción de distintas razas, asociadas a privilegios y exclusión a temprana edad. Quizá lo que más sirva para combatir estereotipos sea más bien trabajar por aumentar la conciencia de cómo la diferencia es discursivamente construida: cómo preferimos hablar de lo que nos hace distintos, antes que de lo que nos hace iguales. Algo más complejo de explicar que las buenas intenciones de esos personajes, para los que un mundo de colores es simple y perfecto como arcoíris sobre papel.



Referencias

Appiah, A.K. (1994). *Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. Multiculturalism* (Expanded Paperback Edition), pp. 149-64. Ed. Gutmann, A. Princeton. NJ: Princeton University Press.

Bruner, J. (1987). "Life as Narrative". *Social Research*, núm. 54, 1.

De Pennart, G. (2005). *Sofía, la vaca que amaba la música*. Barcelona: Corimbo.

Lenain, T. (2003). *Toño se queda solo*. Madrid: Edelvives.

Lionni, L. (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Pontevedra: Kalandraka.

Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schami, R. y Könncke, O. (2005). *Cómo curé a papá de su miedo a los extraños*. Barcelona: R que R.

Van Ausdale, D. y Feagin, J.R. (2002). *The First R: How Children Learn Race and Racism*. Oxford: Rowman & Littlefield.

¿Para comerte mejor? Contar desde una lectura intercultural¹

- por Magda Sepúlveda Eriz y Richard Astudillo Olivares

¿Cuántos cuentos mapuches conoces tú? Cuando decimos educación intercultural pensamos, generalmente, en leer cuentos mapuches para niños y niñas indígenas. Pero, para formar un país con más respeto, necesitamos otra mirada, esta es leer cuentos mapuches para niños no mapuches. Del mismo modo en que leemos cuentos europeos para niños chilenos, leeremos cuentos sobre comidas para entender las diferencias culturales y amarlas. Partamos por lo más desconocido, es decir, lo que está más cerca; un cuento mapuche sobre canibalismo para ponerlo en relación a otros similares.

María² era llamada "la chiñura"³, porque era una mujer blanca. Ella y su hijo colorín de dientes largos vivían en el puelmapu en armónica convivencia con sus vecinos. Pero cierto invierno hizo mucho frío, todo estaba congelado y el hambre se adueñó del lugar. El espíritu maléfico del walicho, el mal consejero, dijo a través de un viejo lonco: "el niño colorín, que tiene 10 meses y parece que tiene 10 años, tiene la culpa. Matémoslo y comámoslo". Pero los vecinos se apiadaron de María y le avisaron. Ella huyó con el niño, subieron la montaña. La nieve era tan alta que no había nada que comer. Para masticar sólo encontraron ramitas verdes de coligüe. Cuando ya estaban muy cansados divisaron una ruka cubierta de pieles. Antes de que pudieran decir alguna cosa, los anfitriones les ofrecieron comida, buena carne. Cuando terminaron de comer, cayeron enfermos con mucha fiebre. Cuando preguntaron qué habían comido, esa gente malvada les dijo: "gato montés. Por ello, ahora, como gato montés no pueden despegar del suelo. Así los tendremos atrapados y luego los comeremos".

¹ Este texto ha sido escrito dentro del proyecto "Poesía y testimonios mapuches" del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas (ICIIIS), Pontificia Universidad Católica - Conicyt - Fondap N 1511006.

² La chiñura María, versión abreviada de la presentada por Koessler (2006).

³ Agradecemos al escritor Bernardo Colipán las especificaciones sobre las nociones de chiñura, walichu y otras pertenecientes a la cultura mapuche.

Entonces la chiñura entendió que se trataba de caníbales y que con esa carne retenían a los viajeros para luego comérselos. Los malvados les dijeron: "si expulsan al walichu o espíritu maligno de nuestro jefe, los dejaremos vivir, de lo contrario, los comeremos". La chiñura examinó que el enfermo no podía caminar derecho y que giraba como las gallinas. Entonces recordó que para la enfermedad del vértigo había que dar de comer hígado machacado de chingue y jugo de las raíces machacadas de la enredadera llamada voqui.

La chiñura le dijo al enfermo: "El espíritu maligno se ha apoderado de ti y te hace ver todo grande, y girar y girar. Es el vértigo. Bebe las raíces de la enredadera voqui y te pararás tan fuerte como ella". El enfermo bebió el líquido machacado de las raíces, que era rojo y hediondo. Luego vomitó y se sintió mejor. La chiñura le hizo oler las hojas de voqui, diciéndole: "respira y estornuda" y estornudó. Luego comió el polvo de hígado de chingue que era hediondo como chingue. Siguió estornudando hasta que arrojó al walichu, el espíritu maligno. Entonces se paró como si nunca hubiese estado enfermo.

Los malvados dejaron partir a la chiñura. En la despedida, ellos, los que eran caníbales, les dieron provisiones para el viaje y la chiñura les dijo: "para que el walichu no vuelva a la ruca, esparzan ñako, trigo tostado y molido, en forma de semicírculo frente a la ruca. Eso los protegerá siempre y cuando no maten a otros hombres para comerlos". Desde entonces, en ninguna zona del puelmapu se come carne humana, sino sólo carne animal y siguen fielmente las instrucciones de la chiñura.

La educación intercultural empieza por entender el contexto, en el caso de esta leyenda esta es abordable a través de las preguntas: ¿qué palabras te son desconocidas del texto? ¿Conoces personas mapuches, peruanas, chilenas que habiten tus mismos espacios?, ¿en tu casa?, ¿en tu cuadra?, ¿al desplazarte por la ciudad? La convivencia con la diferencia está más próxima de lo que nos han enseñado a reconocer. El profesor, el médico, la cocinera o la aseadora pueden provenir de otra cultura. Entonces,

el lector aprende a mirar su contexto con respeto, que es más que la tolerancia. El respeto reconoce amorosamente la dignidad del diferente, la tolerancia sólo soporta. El multiculturalismo es tolerante, en tanto fomenta que cada uno viva en su espacio, sin mayor relación con otras identidades sociales. Por el contrario, la interculturalidad es observar que mi espacio está compuesto por subjetividades diferentes.

Esas subjetividades diferentes hablan con su diferencia. En la leyenda hay una serie de palabras que no entendemos. Mencionemos sólo tres: Chiñura, walichu y voqui. ¿Cómo opera la traducción en la educación intercultural?: "Interculturalidad no quiere decir que la misma lógica se expresa en dos lenguas distintas, sino que dos lógicas distintas dialogan en pro del bien común" (Mignolo, 2007, p. 138). Entonces se trata de generar una matriz comprensiva, a partir de la cual podamos introducir palabras que no tienen una traducción en el español de Chile. Esto nos lleva a apreciar que la cultura mapuche diseñó palabras para realidades diferentes: chiñura como traducción fonética de señora, walicho para designar el mal consejo y voqui para nombrar una enredadera de propiedades medicinales. Entonces estas palabras hablan de las relaciones con la cultura extranjera, de una concepción del mal y de saberes de farmacopea botánica. Nuestro lector se familiarizará con estas nuevas palabras,



porque la educación no es sólo aprender las palabras del blanco. Ahora el aprendizaje de ese capital cultural debiera ser medido, como todo capital; de otra manera es una farsa que realmente lo estemos considerando. La PSU debiera integrar muchas palabras y textos del mapudungun y otras lenguas aborígenes. De otra manera, la educación intercultural sería como la palmadita en la espalda, sin aumento de sueldo.

¿Por qué expulsan a María? Porque había hambruna, pero también porque era diferente, tenía un hijo colorín, podemos ver en ello y en su trabajo su relación con otra cultura, pero lo que nos interesa resaltar para la lectura intercultural es el diálogo sobre la aceptación o el rechazo a la diferencia. De este modo, potenciaremos que si hubiese hambruna en Chile, podríamos culpar a los inmigrantes que aquí habitan. Los patrones discriminadores se generan por el tipo de matrices comprensivas que tenemos en nuestro sistema cognitivo. La hambruna puede producirse por causas que van desde el cuidado del suelo hasta la forma de repartir los bienes y por un chivo expiatorio, el cual podría ser cualquiera de nosotros.

La expulsión de la protagonista, como en la mayoría de los relatos de tradición oral, permitirá el crecimiento de la heroína. La expulsión suele ser un mitema de crecimiento en los cuentos infantiles. Ella va a aprender a detener todo canibalismo. ¿Cuál es la amenaza que cae sobre su hijo si se queda? Que va a ser comido. Escapando de ello, llega a una tribu de caníbales, por tanto, ese es el dilema que ella debe resolver. La figura del caníbal es un eje discursivo en la literatura latinoamericana que funciona "como estigma del salvajismo y la barbarie del Nuevo Mundo" (Jauregui, 2008, p.15). Esta leyenda está ahí señalando esa herida, la de ser llamados caníbales. La protagonista funciona como mensajera que permite desprenderse de ese estigma, los indígenas ya no son caníbales, porque han aprendido a ingerir otros alimentos. ¿Cuáles son las sustituciones que enseña la chiñura? La sangre será sustituida por el jugo vegetal rojo de una planta y la carne por el hígado del chingue. Con ello, la chiñura levanta

la acusación que se fabricó sobre la cultura indígena para menospreciarla y dominarla. La lectura intercultural ahonda críticamente en la fabricación de acusaciones y prejuicios que una identidad realiza sobre otra para anularla en su diferencia.

¿Qué enseña la chiñura? Enseña a no comer carne humana, pero también a respirar y a estornudar: "Si la palabra caníbal es uno de los primeros neologismos que produce la expansión europea en el Nuevo mundo, es (también) uno de los primeros encubrimientos del descubrimiento" (Jauregui, 2008, p. 13). El tópico del caníbal encubre, en este texto, los saberes medicinales que la chiñura había aprendido en el puelmapu y la sana convivencia en que había vivido. Vomitar es arrojar, fuera de nosotros, la denominación de caníbales. Por tanto, respirar y estornudar significa botar lo que hemos interiorizado. La lectura intercultural busca los significantes maestros que una cultura ha colocado sobre otra cultura, por miedo a la diferencia, pero que ha causado el extravío de los heridos. Si te miras con el ojo europeo, que reconoce la belleza en su espejo, es decir, alto, rubio y de facciones alargadas, estarás siempre en deuda. Pero si te miras en tu propio espejo, verás ahí la belleza. En *La tempestad* de Shakespeare, donde también la otredad está representada por Calibán, anagrama de caníbal, la presencia del espejo es fundamental para entender el lente de la mirada. Respirar te permite vivir en tu propio ritmo. "Ama tu ritmo", dice Darío (1901).

En este inicio de segunda década del siglo XXI, estamos en condiciones de crear políticas educativas que posicionan los conocimientos indígenas junto a otros saberes. Una educación que modifica la política corporal del conocimiento. Antes sólo se esperaba que los indígenas manejaran dos culturas, ahora esperamos que los chilenos conozcamos y comprendamos las culturas indígenas. Que, dada la migración significativa que estamos recibiendo, y sean muy bienvenidos, debe comenzar a integrar cuentos peruanos. Antes esperábamos que Robinson Cruzoe le enseñara a Viernes a hablar inglés, ahora esperamos también saber cómo habla y se llama Viernes.

La lectura intercultural es plausible de practicar no sólo en textos donde se representan manifiestas diferencias culturales étnicas y ancestrales, como es el caso de las leyendas y los mitos. La lectura intercultural del dispositivo del canibalismo también emerge en la necesidad de explicar nuestro encuentro con las representaciones del infante o el niño(a) en textos de la tradición europea. Y es que el niño(a) durante muchísimo tiempo fue asociado con la figura del buen salvaje, tan querida en casos como *Tarzán, El libro de la selva*, hasta *Kaspar Hauser*, relatos que nos acercan a una pedagogía tan humanista como ilustrada, correctiva y civilizadora. Vamos a ejemplificar esta modalidad, a partir de un clásico de la literatura infantil contemporánea, el libro álbum o cuento ilustrado *Ahora no, Bernardo* (libro publicado en 1980) del dibujante inglés David McKee.

Estamos frente a un texto donde lo verbal está incompleto y se hace imprescindible integrar las imágenes en la construcción del significado. Las palabras representan el discurso de una serie de personajes, Bernardo, su madre y su padre, en situaciones cotidianas. Las ilustraciones abordan algunas escenas de ese día a día, donde un niño vive en una casa junto a su familia de clase media. Mientras Bernardo divaga, su padre y su madre se concentran en la rutina diaria y en la prolija ejecución de los roles de género: reparar la casa, regar las plantas, preparar la comida, limpiar la cocina y leer el diario. El padre y la madre son los encargados de ordenar los ciclos: el saber, la alimentación, la economía del hogar y el uso eficiente de los recursos, espacios y personas. En esta rutina, donde el personaje central busca interrumpir demandando atención y pretender comunicar algo indecible, se enfrenta con la alienación de la responsabilidad que consume a sus progenitores. Estos le niegan la posibilidad de habitar el presente, a través de un repetido: "Ahora no, Bernardo". Los padres saben que en la modernidad los deseos se deben reprimir para enriarlos en la promesa de un futuro esplendor, donde hay tiempos que respetar para comer, ver televisión, hacer las tareas y dormir.

Sobre este desafío y coyuntura, Bernardo inventa la amenaza y la aberración; "madre, padre, hay un monstruo en el jardín", que él mismo exhibe verbalmente sin obtener reacción alguna, ya que sus padres siguen felizmente alienados en la limpieza, la lectura y el cuidado del hogar.

Luego de recibir un no rotundo, el niño sale al patio, donde habita la promesa del monstruo real/imaginario. Esta es la página más célebre del libro álbum, donde el autor, muy al estilo Hitchcock, decide hacer desaparecer al protagonista, enviándolo al estómago de quien lo suplantaré. El monstruo del jardín se come a nuestro querido Bernardo, con tan buen apetito que deja sólo una zapatilla a la vista. Durante varias lecturas del texto, junto a docentes en formación, esta página del morbo es la que más llama la atención y justamente por su monstruosidad, el juicio común dice: "¿no será muy fuerte y violento que un niño pequeño lea un libro donde aparece un monstruo que devora precisamente a niños con ropa y todo?". Una respuesta típica diría: "no creo, cómo no va a ser monstruoso si los monstruos hacen monstruosidades, hay que ir más allá de la apariencia, es un libro, un símbolo y no hay sangre real". Lo relevante de esta escena, ya no del libro, sino de la escena de la lectura del mismo, es la aparición del rol de censor que adopta el adulto, padre, estudiante y docente que lee. Tras ese aparente cuidado de la integridad del lector infantil, persiste no sólo una limitada



lectura simbólica de lo literario, sino también la mirada del europeo que se horroriza ante el niño/indígena y monstruo/canibal y, al mismo tiempo, se muestra complaciente con sus propios horrores.

Y como se trata de literatura y no de crónicas de conquista, nadie envía un ejército de sacerdotes-militares, ni una bomba atómica al prodigio demoníaco. Las páginas siguientes nos presentan al monstruo del jardín, subiendo las escaleras en franco plan de ingresar a la casa donde siguen, ocupadísimos, la madre y padre de Bernardo. A esta altura, los pequeños lectores esperan que el monstruo no los defraude y se coma de una buena vez a los habitantes de la casa y que destruya todo a su paso. Los censuradores, por su parte, se cubren los ojos esperando que el canibalismo no prospere y que la sangre no salpique las páginas ni la moralidad del momento de lectura.

El narrador del álbum, aquí, decide situarnos en una nueva vuelta de tuerca para romper nuestra percepción acostrumbrada de la monstruosidad. Una vez que el monstruo del jardín ha ingresado a la casa, comienza a mostrar sus talentos; gruñe y muerde como monstruo, pero para su sorpresa y la nuestra, los padres no advierten que se trata del monstruo de Bernardo y siguen con su rutina. El recién llegado, inesperadamente, abandona su canibalismo, abrazando la contradicción; ya no asusta a nadie ni puede doblegar el afán formativo del guión de tareas que los padres han asumido. Y así es como le va: el monstruo comienza a ceder ante el rol de los juguetes, las historietas, la comida, los espacios de la casa, la televisión; accede a jugar, comer, divertirse y hacer lo que los adultos saben que puede hacer Bernardo, un niño de clase media inglesa. Y para todo asomo de monstruosidad la respuesta es la misma: "Ahora no, Bernardo", "Ahora no, monstruito", un mantra de la civilización y la psicología de la crianza.

El monstruo canibal finalmente es reducido, reconvertido en un sujeto doméstico que se va a dormir con el osito del

niño que devoró, antes de que todo cambiara. El acto de engullir a un niño y su personalidad opera como metáfora de la ingesta de los fármacos tranquilizantes. El monstruo al devorar a Bernardo devora la píldora civilizatoria de la cultura de los adultos. A ello debemos sumar a los padres, quienes advertidos probablemente por la lectura freudiana de un curso de capacitación para padres, saben que un niño(a) es sólo un(a) perverso(a) polimorfo(a) y que sus alteraciones en el comportamiento son predecibles, se encuentran documentadas y son tratables, y que no hay nada más poderoso que la rutina doméstica para civilizar hasta las más monstruosas de las psicologías humanas.

Más allá de lo gracioso, divertido e irónico del libro álbum de Mckee nos interesa relevar cómo, a partir del dispositivo del monstruo/canibal, el texto elabora una polémica sobre las vicisitudes de la infancia como objeto de las ciencias humanas, desde la modernidad hasta hoy. La infancia, en cuanto monstruosidad, equiparable al canibalismo indígena, emerge en este texto, ya no como el lugar revolucionario que vislumbra Walter Benjamin (1989), y desde esa convicción el libro nos hace reír y llorar.

El siglo XX es el siglo en que la infancia, en cuanto discurso normalizado por la medicina, la psicología, la pedagogía, el derecho, la publicidad y la invención del niño consumidor, pierde el aura de lugar mágico, intocado, imaginativo e inocente, lugar desde el que es posible oponerse a un mundo altamente tecnificado y delineado de los adultos. El modelamiento de las rutinas familiares y los hábitos de la crianza, con la ayuda de las ciencias humanas, han logrado prever, con tal grado de especificidad el modo en que se desarrolla un sujeto, que ya no hay tiempo para detenerse a escuchar los cuentos de niños, ni las invenciones "bárbaras" que buscan interrumpir la maximización de los tiempos, roles y recursos en el que todo sujeto debe crecer, según el credo de la civilización creada por y para adultos productivos.

Vamos a abordar un tercer texto que viene a reunir los dos pliegues de las lecturas que hemos venido desarrollando: la lectura intercultural de un texto de la literatura oral indígena y la lectura intercultural de un texto de la tradición de la literatura infantil europea. Se trata esta vez de un poema/canción de Alejandro García Villalón, más conocido como “Virulo”, trovador y humorista cubano, uno de los miembros fundadores de la nueva trova cubana, nacida en los años 70 del siglo pasado. Su estética deudora de humoristas como Les Luthiers se caracteriza por reescribir, en clave isleña, grandes mitos y textos de la cultura occidental. La canción *Niño caníbal* se ha convertido en un estándar de la canción infantil latinoamericana, no sólo por su singular poesía, sino también por su composición. La música de la canción es un huayno/carnavalito, interpretado con la particular entonación del son cubano más el verso octosílabo martiano⁴.

Si en los textos anteriores el retrato del caníbal lo debemos reconstruir en la voz de un tercero que opera como narrador, en el poema de Virulo estamos frente al monólogo de un caníbal que asume su circunstancia vital, presentándose como un niño que es llamado a declarar para explicar algunos de los chismes y crímenes que se le atribuyen. Esta cita al discurso jurídico nos refresca aquellas famosas querellas de los conquistadores, quienes vieron en el canibalismo un argumento para justificar el genocidio indígena. Los versos operan como argumentación de este sujeto, quien con gracia e ironía nos describe su situación en cuanto niño carente de familia y amigos, sumido en una soledad autoimpuesta. El dispositivo del discurso del canibalismo tiene en este poema su máxima expresión para el contexto latinoamericano, ya que el hablante va asumiendo uno a uno los estereotipos que el discurso eurocéntrico y occidental le han adjudicado: su apetito es voraz, su afición a la carne humana es incontrolable, su repudio al vegetarianismo es desatado, la violación de los interdictos familiares y los lazos sanguíneos es permanente, el desafío a la autoridad es patológico, su desprecio por la vida en comunidad y su eterno mal humor lo convierten en un animal.

⁴ El niño caníbal

Yo soy un niño caníbal
y nadie me quiere a mí
no me quedan amiguitos
porque ya me los comí

No tengo padre ni madre
tampoco tengo hermanitos
no tengo tíos ni tías
tengo muy buen apetito

Nunca me río, nunca juego
vivo alejado de la gente
ni abro la boca ni sonrío
estoy mudando los dientes

Cuando me comí a mi abuelo
me castigó una semana
mi abuela que es una vieja
gruñona y vegetariana

Si un día se la comieran
con todas sus verdolagas
pero es tan insoportable
que la tribu no la traga

Nunca me río, nunca juego
vivo alejado de la gente
ni abro la boca ni sonrío
estoy mudando los dientes

Le pido a los reyes magos
un poquito de ketchup
y muchos descubridores
para cambiar el menú

Y pido para mi abuela
arroz y harina a su antojo
para que cuando se muera
se la coman los gorgojos

Nunca me río nunca juego
vivo alejado de la gente
ni abro la boca ni sonrío
estoy mudando los dientes.

Virulo

El hablante de la canción conforma en cada estrofa la versión infantil del ensayo de Roberto Fernández Retamar, quien reconvirtió el insulto del caníbal en la palabra que permitiría reconocernos como continente: “El *caribe*, por su parte, dará (el concepto) de *caníbal*, el antropófago, el hombre bestial situado irremediablemente al margen de la civilización, y a quien es menester combatir a sangre y fuego” (Fernández Retamar, 2000, p. 11). En los versos de la canción, el niño caníbal desafía la pronta llegada del conquistador con un argumento ambigüo: “Le pido a los reyes magos / un poquito de ketchup / y muchos descubridores / para cambiar el menú”. Este fragmento resiste una lectura igualmente irónica, al parecer el niño que vive en un sistema de creencias religiosas pide la llegada de la modernidad que le permita civilizar sus gustos culinarios, pero al mismo tiempo, sabe que ese llamado al primer mundo es la excusa perfecta para abrir el paladar a otros tipos de carne humana. Tal como Fernández Retamar, la canción de Virulo señala que la gran oportunidad creativa de latinoamérica es la propiedad de masticar las tradiciones aborígen y europea.

La metáfora de este niño caníbal, desde Cuba busca situarnos frente a nuestra condición de continente imaginado con palabras y textos europeos, tal como lo hizo el movimiento modernista brasileño de la antropofagia: “(El calibán) Se trata de la característica versión degradada que ofrece el colonizador del hombre al que coloniza. Que nosotros mismos hayamos creído durante un tiempo en esa versión sólo prueba hasta qué punto estamos inficionados con la ideología del enemigo” (Fernández Retamar, 2000, p. 12). En esta misma línea, la canción de Virulo se presenta como un alegato contra los estereotipos culturales diseñados, y también contra la colonización de las ideas de la enciclopedia latinoamericana, ideas de las que todos acá somos sus ventrílocuos.

Sobre esta afición a definirse con la ideología del enemigo es sobre lo que finalmente bromea el niño caníbal en su canción. Al afán iconoclasta del ensayo de Fernández

Retamar, la canción suma humor e ironía para situar a los más pequeños ante esta graciosa metáfora europeizante, que reescrita con la distancia del humor permite hacer del caníbal una figura mítica para conocernos latinoamericanos, mestizos, colonizados pero no muertos.

En un fragmento oral con que Virulo acompaña la canción, incluye una inusitada posibilidad: "Siempre están reprimiendo mis sanas distracciones infantiles, como jugar a prenderle fuego a las casitas". La canción finalmente se abre paso entre estas formas del caníbal: indígena y niño para reescribir la mirada del europeo con la maestría de los buenos chistes sobre los prejuicios de la identidad, que siguen presentes en el lenguaje de los niños, producto de la imitación del juego y las herencias culturales a las que no le hemos hincado el diente.

Referencias

Benjamin, W. (1989) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Jáuregui, C. (2008). *Canibalia*. Madrid: Vervuert.

Koessler-Ilg, B. (2006). *Cuenta el pueblo mapuche*. Vol II. Santiago: Mare Nostrum, 2006.

Fernández Retamar, R. (2000). *Todo Calibán*. Concepción: Universidad de Concepción.

McKee, D. (2005). *Ahora no, Bernardo*. Reyes, Y. (trad.). Bogotá : Alfaguara.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Virulo. "El niño caníbal". Extraído el 2 de diciembre de 2012 desde http://www.youtube.com/watch?v=7c_VF8VHlkY.

La influencia de la lectura y el lenguaje en el proceso de formación de la identidad étnica de lectores infantiles

Con ejemplos de dos textos contemporáneos para niños(as): *María Carlota y Millaqueo* (1991) y *Alonso en la Guerra de Arauco* (2004)

- por Isabel Ibaceta G.

Las identidades que continuamente conformamos no son menos ficticias que los personajes sobre los cuales leemos.

(Sumara, 1998, p. 205)

Chile es un país multicultural¹, por lo cual no es coincidencia que la literatura chilena, desde sus orígenes, abunde en discursos sobre la identidad cultural y étnica. La literatura infantil y juvenil, especialmente en los últimos veinticinco años, sigue esta tradición; entregando un gran número de publicaciones que versan sobre la raíz, esencia y constitución de la chilenidad. La mayoría de estas obras trabajan dichas temáticas, usando como eje y símbolo lo indígena.

El propósito de esta ponencia es discutir acerca de la influencia que las construcciones literarias de lo indígena, y el lenguaje o idioma en que se realizan dichas construcciones tienen en los lectores infantiles o juveniles, y en su proceso de formación identitaria étnica.

En primer lugar, se abordará la idea de que la lectura juega un rol decisivo en la generación del sentido de individualidad, afectando el proceso de formación identitaria de los sujetos. En segundo lugar, se discutirá acerca de la influencia que la lengua o idioma tiene en este proceso, y como consecuencia, en el sentido de pertenencia étnica. Los temas abordados

¹ En el siglo XVI, a la llegada de los españoles, había al menos dieciocho diferentes grupos étnicos en el actual territorio, ahora denominado Chile. En el siglo XIX hubo un proceso de inmigración germana, a raíz de programas de gobierno de la época, y más recientemente ha habido un importante nivel de inmigración desde Perú, además de algunos otros países latinoamericanos.

serán ejemplificados, principalmente, con extractos de dos textos infantiles: *María Carlota y Millaqueo* (1991) de Manuel Peña y *Alonso en la Guerra de Arauco* (2004) de Magdalena Ibáñez y María José Zegers.

Antes de comenzar, es necesario aclarar qué se entenderá por "identidad", por "identidad étnica" y por "proceso de formación identitaria".

La identidad será entendida desde una perspectiva sociológica, la cual rechaza la creencia de que la identidad es una esencia fija e inherente en los seres humanos, poniendo énfasis en la "naturaleza inventada y construida de la identidad".

(Scott & Marshall, 2009, p. 1)

Esta perspectiva concibe la identidad como un proceso en el cual el lenguaje y la comunicación permiten a las personas analizar y decodificar su entorno, con el fin de construirse a ellos mismos.

El proceso de formación identitaria será entendido de acuerdo a lo que plantea Michel Foucault quien, según Patrick Hutton (1998), propone que dicho proceso es una práctica a través de la cual los individuos constantemente se construyen así mismos por medio de la apropiación de discursos institucionales, éticos, religiosos y políticos (pp. 121-140). Foucault estableció el concepto de "tecnologías del yo" para referirse a todos aquellos métodos que usamos para construir nuestro propio sentido de identidad. Estos métodos "permiten a los individuos efectuar a través de sus propios medios o con la ayuda de otros un cierto número de operaciones en sus

propios cuerpos y almas, pensamientos, conducta, y formas de ser [...]" (1998, p. 18).

Identidad étnica será concebida como un proceso de auto-reconocimiento, el cual implica "el uso certero y consistente de una etiqueta étnica, basada en la concepción y percepción de [uno mismo] como perteneciente a un grupo étnico" (Spencer, M. & Markstrom-Adams, C., p. 292).

Dennis J. Sumara (1998) señala que teóricos tales como Iser, Barthes, Calvino, Eco y Rosembat han ilustrado cómo los textos literarios son objetos culturales que tienen una influencia en nuestro proceso de formación de identidad. En dicho proceso la experiencia humana, mediada por la percepción, interpretación, la memoria y el lenguaje, es esencial. Por esto, hay teorías (Probyn 1996) que señalan que la identidad es continuamente moldeada por las experiencias (Cit. en Sumara 204). "Los continuos cambios en las relaciones con nuestras experiencias y nuestro sentido de identidad son facilitados por lo que Merleau-Ponty (1962) llama 'objetos culturales'" (Cit. en Sumara 205). Uno de estos objetos culturales es la literatura, la cual se posiciona como un dispositivo que proporciona un vasto rango de experiencias disponibles para su potencial interpretación y asimilación.

Dado que la lectura permite una conexión e interpretación de fenómenos sociales, culturales e históricos, la respuesta a dicha lectura altera el sentido del yo del lector o lectora. Las experiencias vividas por personajes literarios son recepcionadas e interpretadas por los lectores en un proceso relacional y comparativo con sus propias experiencias (Calvino 1993, Eco 1994, Winterson 1995), así "nuestra relación con los textos literarios y el proceso de la recepción, valoración y apreciación de las experiencias que estos proporcionan, contribuyen al cambiante sentido del yo [...]. Leer es, por lo tanto, un acto de formación identitaria" (Sumara 204-206).

Si pensamos en el caso de la lectura realizada por niños o niñas, generalmente de literatura infantil, es posible evidenciar que esta práctica lectora puede ser aún más influyente en los procesos de formación identitaria. Esto debido, en primer lugar, a que si bien los sujetos están en una constante auto-redefinición de su identidad a través de su vida, la infancia y la adolescencia son periodos cruciales para la asimilación de los temas identitarios (Waterman, 1982, p. 355). En segundo lugar, porque las narrativas infantiles, debido a su naturaleza intrínsecamente formativa, en la mayoría de los casos, buscan influir en el comportamiento y formas de pensar del niño o niña.

Dado lo anterior es posible concebir a la LIJ como una “tecnología del yo” siendo potencialmente una especie de insumo que cada lector o lectora —a veces con participación de algún mediador de la lectura— utiliza con el fin de generar un sentido de individualidad. Esto se ve favorecido por cuanto la literatura infantil, recurrentemente, crea personajes infantiles, los cuales se ponen a disposición de los lectores implícitos, quienes pueden gatillar una potencial identificación, rechazo o contraste con su propio sentido de individualidad. Stephens (1992) señala que:

[L]a relación entre el lector y un texto implica [...] una negociación de significados entre el multifacético sentido del yo de un sujeto y las variadas posiciones interpretativas que un texto puede hacer posible [...] [Una] obra de ficción en sí misma hasta cierto punto siempre refleja el tipo de figuración y narrativa que el sujeto utiliza para construir su propio sentido de individualidad [...] (p. 47).

Tomando esta idea de Stephens, entre las variadas posiciones interpretativas que un texto literario puede ofrecer a un lector, podemos contar las posiciones étnicas, las cuales ciertamente podrían afectar los procesos de formación identitaria de los lectores. La construcción literaria de la identidad étnica ha

sido examinada por estudios postcoloniales². Investigaciones, tales como la de Clare Bradford (2007) muestran cómo posiciones o modelos de lo aborigen son construidas en narrativas, normalmente por escritores sin ascendencia indígena directa. Estos tipos de textos son abundantes en territorios colonizados, tales como Australia, Estados Unidos y Sudamérica.

En nuestro país, luego del periodo dictatorial, ha habido un incremento considerable de narrativas infantiles que versan sobre la identidad nacional, posicionando lo étnico —a través de la construcción de los pueblos originarios— como el núcleo de su discurso literario.

Dos ejemplos de este tipo de narrativas son *María Carlota y Millaqueo* y *Alonso en la Guerra de Arauco*. Ambos proporcionan modelos o posiciones étnicas susceptibles de ser visitadas y utilizadas por potenciales lectores infantiles en su proceso de formación identitaria étnica.

Los libros infantiles que abordan la temática de la identidad, como propone Robyn McCallum (1999), incorporan generalmente dos elementos. El primero dice relación con la inclusión de la figura del doble, “la cual es usada para representar relaciones de intersubjetividad entre el yo y el otro” (p. 69). El segundo elemento se refiere a la introducción de algún desplazamiento cultural, temporal físico o psicológico. McCallum explica que “[los] personajes que son desplazados fuera de su entorno familiar tienden a ser representados experimentando alguna forma de crisis o transformación identitaria” (p. 69).

En las dos narrativas infantiles mencionadas anteriormente, es posible encontrar los elementos del “desplazamiento” y la “figura del doble”, lo que se verá a continuación.

María Carlota y Millaqueo relata la historia de un niño preadolescente, que vivió en un internado durante los años 40 ó 50, y a quien se le ha enseñado sistemáticamente la

² Esta es un área de estudios “que permite investigar cómo los textos para niños representan las experiencias de la colonización en el pasado y sus efectos en el presente, y que ofrece un despliegue de conceptos y de estrategias que permiten diversas y reflexivas discusiones sobre textos individuales y que potencia la comparación entre literaturas de distintas naciones” (Bradford, 2007, p. 9).

historia de Chile desde el punto de vista de los colonizadores españoles y de una manera acrítica y poco reflexiva. Cuando llega al colegio un nuevo profesor, apasionado por la historia, le relata al chico y su curso, en varias sesiones, la historia de amor entre un niño mapuche (Millaqueo) y una niña española recién llegada de Europa (Carlota), en el contexto del periodo colonial, alrededor de la mitad del siglo XVI.

Alonso en la Guerra de Arauco es una novela histórica ambientada en la segunda mitad del siglo XVI, durante el periodo colonial, y narra la historia de un hijo de españoles nacido en Chile, quien se embarca en una aventura para rescatar a un amigo que ha sido secuestrado por mapuches. En esta aventura, en el contexto de un viaje a territorio indígena, a través de los vastos bosques del sur, Alonso conoce a Huenchulaf, un niño nativo, quien se transforma en su inseparable compañero en este viaje y le ayuda a rescatar a su amigo raptado.

En el caso de *María Carlota y Millaqueo*, la figura del doble (el yo y el otro) puede ser reconocida en las características y actividades realizadas por niños indígenas en contraposición con aquellas llevadas a cabo por María Carlota. Ella es descrita como elegante y delicada: “[l]o que más sorprendía y gustaba a los indios [...] era ver una niña vestida de raso rojo hasta el suelo, con bucles castaño claro y ojos amarillo verdosos, jugando entre las palmas con una jarrita dorada...”(p. 14) . Los niños nativos son descritos en pasajes como el siguiente: “María Carlota [...] vio a un grupo de niños que mariscaban erizos y mejillones. Otros, venidos de los valles del interior a refrescarse en el mar, se entretenían en la arena imitando el graznido de las gaviotas, caminando como pelícanos o zambulléndose en el agua para retornar después con un pescado en la mano” (p. 15). Hay varias comparaciones directas entre la cultura colonizadora y la cultura aborígen, como por ejemplo la diferenciación de algunos juegos españoles en contraste con juegos nativos, como lo muestra este extracto: “¡Qué distintas eran esas entretenciones de aquellos juegos de

corro y cordel y de aquellas canciones sacadas del cancionero de palacio con que en la patria asturiana se entretenía la niña Carlota [...] !” (p. 15). Inmediatamente después de esto viene una referencia a un juego nativo: “[...] los pequeños aborígenes estaban en la playa frente al mar Pacífico jugando con una trenza de algas de cochayuyo que llamaban waraka. Sentados en ronda en el suelo, habían elegido a uno que iba dando vueltas en círculo detrás de ellos con el *pis koitún* en la mano [...] pronunciaban unas palabras mágicas cantadas en lengua indígena que no podía entender la niña española” (p.15). Aquí, con las contrastantes características físicas y actividades realizadas por niños indígenas y españoles, la historia proporciona modelos de conducta, apariencias raciales y prácticas culturales (juegos) que están disponibles para que niños(as) chilenos(as) los comparen con sus propias experiencias y auto-apreciación. Es probable que un lector infantil contemporáneo identifique ambos tipos de juegos como elementos de su propio entramado cultural y, por lo tanto, no perteneciendo ahora a dos culturas sin conexión, como presenta la historia.

Así, como Sumara señala, “la relación que los lectores establecen con las ficciones literarias se convierten en interesantes y productivos espacios para la interpretación de identidades pasadas, presentes y futuras” (p. 206).

Lo mismo puede ser dicho del elemento narrativo del doble usado en la novela de Ibáñez y Zegers, donde las costumbres, valores y conocimientos de Alonso, el protagonista, son constantemente contrastados con los de Huenchulaf. No obstante, estas diferencias son referidas en el contexto de la formación de una estrecha relación de amistad intercultural, la cual les permite, a través de la suma de sus habilidades y conocimientos personales, tener éxito en el rescate del amigo de Alonso. Así, la narrativa invita a los lectores a generar niveles de identificación con ambas culturas. Es importante señalar que el elemento narrativo del “doble” es usado, como McCallum explica, para ayudar a través de la imagen

o representación del “otro” a la construcción del “yo” (p. 71). Pero en el caso de estas historias, el doble es usado con el propósito final de intentar construir una dualidad de un nuevo yo, el cual es una fusionada entidad con elementos que provienen de dos culturas diferentes. La intención principal de estas historias, es por lo tanto, diseminar un discurso cosmogónico acerca del nacimiento de una nueva cultura: la cultura chilena.

Con respecto al elemento narrativo del “desplazamiento” de McCallum, en la historia de Peña se evidencia un desplazamiento temporal dual. Primero, el personaje principal, el joven del internado, es llevado al siglo XVI a través de la historia de amor de Millaqueo y Carlota. Segundo, al final de la historia, encontramos al joven interno siendo ya un adulto y recordando sus años de escuela y la historia de los enamorados que aún recuerda. Este desplazamiento doble tiene la función de mostrar cómo el personaje ha sufrido una transformación identitaria desde la adolescencia a la adultez. Gracias a experiencias tales como la historia de amor que le fue narrada cuando niño, ahora, siendo adulto, reconoce más clara y reflexivamente la mezcla racial que constituye su propio contexto cultural. Esto se muestra a través de algunos de sus pensamientos, por ejemplo, este: “Esos niños chilenos estaban jugando al *corre corre la waraka* en castellano, con un pañuelo blanco. Eran ellos... los nietos de los nietos de los nietos... [de la unión de María Carlota y Millaqueo] (p. 28). Aquí, la conciencia del personaje sobre temas identitarios puede permitir a los lectores reflexionar sobre su propia auto-percepción étnica, afectando, como consecuencia, sus procesos de formación identitaria. Esta posibilidad que ofrece el discurso narrativo también puede encontrarse en *Alonso en la Guerra de Arauco*.

En dicha novela histórica también se aprecia un desplazamiento doble. Un desplazamiento físico que trae consigo un desplazamiento cultural. Estos desplazamientos interdependientes son representados por la partida de Alonso desde

su hogar, para ir en su aventura de rescate, lo que lo lleva a un desplazamiento cultural, dado que entra a territorios mapuches y comienza a aprender acerca de esta cultura a través de la amistad con Huenchulaf. Por medio de estos desplazamientos, presentados en la forma de un viaje, Alonso sufre un proceso de transformación identitaria, equiparado con su proceso de crecimiento biológico. Durante el periodo que dura su aventura y su inmersión en territorio indígena, Alonso comienza a aprender y apreciar la cultura del “otro”, que ahora pasará a ser parte constituyente de la propia, dado que una integrante de su familia, su tía, establece una relación con un mapuche, con el que tiene descendencia. Así, los desplazamientos que sufre Alonso son usados para “reforzar una esencialidad del yo” (McCallum, p. 69) que es, tanto retratada como enriquecida por el aprendizaje y conocimiento que genera la conjunción de dos culturas, en el propio seno de su familia.

Estos dos componentes narrativos —el doble y el desplazamiento— son sólo una pequeña parte de los elementos que en la narrativa infantil potencian la generación de espacios de subjetividad o espacios para la identificación, los cuales podrían tener una influencia en la formación identitaria de los lectores o lectoras. Tal como una investigación de Dominique Sandis (2007) propone es posible establecer un set de doce categorías generales (ver apéndice 1) que son utilizadas en la LIJ para generar un sentido de identidad cultural o nacional (dentro de lo que se cuenta la identidad étnica).

Uno de estos doce elementos es el lenguaje. Sandis señala que el “Lenguaje [...] es un medio a través del cual la diferenciación nacional [y por lo tanto cultural y étnica] puede ser obtenida por la vía de la distinción entre el ‘yo’ y el ‘otro’” (p. 124). Existe evidencia adicional que demuestra que el lenguaje es un elemento socio-cultural importante y que, por lo tanto, afecta el auto-reconocimiento de las personas, así como también su sentido de identidad y de pertenencia a un grupo étnico particular. En el capítulo dos del libro *Bilingual*

Minds (2006) [Mentes Bilingües] es posible encontrar variados ejemplos de estos efectos, tal como el hecho de que la gente se siente una persona distinta cuando está hablando en un lenguaje diferente.

En las narrativas analizadas, el lenguaje es una característica central que influye en la disponibilidad de posiciones identitarias para los lectores o lectoras. El simple hecho de que las historias estén en castellano impone limitaciones lingüísticas, y por lo tanto de identificación, para aquellos lectores cuya lengua materna no es esa. Aunque estas narrativas incluyen varios términos en mapudungun — nombres propios, nombres de comidas, juegos, plantas y animales— los que, como Sandis explica, son usados para generar un sentido de pertenencia (pp. 124-290), estos no son suficientes para dar al lector la posibilidad de experimentar la sonoridad, la cadencia y variadas características narrativas y sintácticas que una historia completa en dicha lengua podría proporcionarle. En este sentido, los niños y niñas indígenas podrían no ser capaces de identificarse tan fuertemente con estas historias, como aquellos con una ascendencia mayoritariamente europea. Para este tipo de potenciales lectores, la inclusión de vocabulario en mapudungun puede representar una interesante posibilidad para aproximarse a la lengua nativa y para evaluarla como un elemento deseable de ser integrado en su bagaje y herencia cultural-étnica.

Otro aspecto importante en relación al lenguaje es su capacidad de constituir un canal de comunicación entre generaciones; siendo así un elemento esencial para mantener el patrimonio cultural (Sneddon, 2009, p. 46). En consecuencia, si existe un interés de transmitir a los niños chilenos la herencia indígena, sería esencial que circularan libros escritos (o audiolibros) originalmente en lengua nativa. Esto puede ayudar —adicionalmente— a evitar los estereotipos sobre las culturas indígenas que pueden encontrarse en algunos libros de autores, sin ascendencia indígena directa, que manejan un conocimiento superficial de dichas etnias.

Mijaíl Bajtín señala que “El sujeto se constituye en el y a través del lenguaje del otro. Así, la relación entre el yo y el otro es siempre mediada por el lenguaje [...]” (McCallum, p.72). Es decir, gran parte del auto-reconocimiento de lo que somos (y lo que no somos) se relaciona con el lenguaje que hablamos, escribimos y nos comunicamos; prácticas que son características de grupos étnicos y culturales específicos.

Esta es otra razón que evidencia la importancia de que la literatura infantil proporcione espacios para la identificación que no se restrinjan a la lengua castellana. Si se quiere reforzar en la población chilena la idea de que lo indígena es parte constitutiva de nuestra cultura, no basta con personajes estereotípicos y datos generales sobre las etnias nativas, sino que se requiere una inmersión más profunda que involucre, por ejemplo, un nivel de aprendizaje de lenguas indígenas.

Uno de los últimos elementos relacionados con el idioma, y que es importante mencionar, es el bilingüismo y su relación con la disponibilidad de espacios subjetivos para la construcción de la identidad en la literatura. El bilingüismo permite a los lectores interactuar con un rango más amplio de textos; no sólo con aquellos en castellano, sino también con aquellos en lenguas indígenas. Por esta razón, los lectores bilingües pueden tener la ventaja de acceder a más textos, y en consecuencia, a más diversos modelos de posiciones identitarias. De acuerdo a estudios en el área de la psicología, “[m]ientras más amplio sea el rango de alternativas de modelos identitarios al cual el individuo se exponga previo y durante su adolescencia, más fácil será sobrellevar una crisis identitaria” (Waterman, p. 345) (el subrayado es mío).

Todos los comentarios anteriores con respecto al idioma son sólo una pequeña ilustración de cómo el lenguaje podría afectar las subjetividades del lector y su identificación con ciertos grupos culturales o étnicos.

Para finalizar, es necesario señalar algunos elementos positivos, relativos a los modelos o posiciones subjetivas proporcionadas



por las narrativas chilenas que se han referido aquí. Así como también algunos problemas que estos relatos presentan en relación con la potencial formación identitaria de lectores y lectoras. El aspecto positivo es el hecho de que hay un obvio nivel de interés en el patrimonio y herencia de las culturas indígenas. En los dos textos infantiles mencionados es claro el intento de situar a la cultura mapuche como un elemento relevante en el proceso de formación identitaria de niños y niñas chilenos(as).

Algunos de los elementos negativos son, en primer lugar, que la construcción literaria de los personajes nativos y su cultura son una representación del pasado. Esto no fomenta la reflexión sobre lo indígena como un fenómeno actual, más bien presupone la aboriginalidad como un antecedente histórico que se expresa estáticamente y como algo muerto, en el estado contemporáneo de la actual cultura chilena. Aunque los datos históricos y antropológicos culturales sobre las etnias nativas pueden representar un elemento positivo en la enseñanza general de niños y niñas chilenos. Para niños y niñas mapuches³ podría ser difícil la auto-identificación con modelos identitarios del siglo XVI.

En segundo lugar, los espacios de subjetividad identitaria que proporcionan estas dos historias, aun cuando aluden a lo indígena, están principalmente focalizadas en cómo esta, históricamente, ha transmitido valores positivos e incluso rasgos físicos a los descendientes de españoles y mestizos para hacer de ellos una nueva óptima "raza". Esto se evidencia por la posición que los descendientes de españoles tienen en estas historias, donde los personajes nativos ocupan un lugar secundario, teniendo el rol funcional de enriquecer el proceso de formación identitaria de Alonso, en el libro de Ibáñez y Zegers y del adolescente del internado, en la historia de Peña. En ambos casos, el lector puede experimentar, a través de la lectura, el proceso de transformación de enriquecimiento identitario de los descendientes españoles, no así algún proceso del mismo tipo para el caso de los personajes nativos.

³ De acuerdo al penúltimo censo de población (2002), la actual población indígena en el territorio chileno asciende a 692,192 personas de un total de la población de 15,116,435. El 87,3% de estos 600 mil nativos corresponden a la etnia mapuche (Las cifras del último censo 2012 aún no se encuentran disponibles).

Esta predominancia de la cultura española o mestiza sobre la cultura indígena podría explicarse por el hecho de que "el poder político, los logros educacionales, y el acceso a las oportunidades para publicar han estado del lado de los colonizadores" (Bradford, p. 9). Las dos narrativas comentadas aquí, están escritas en castellano por autores no indígenas. Como se mencionó anteriormente, contar con literatura nativa en su idioma original, además de traducciones de estas al castellano, podría potenciar la disponibilidad de espacios subjetivos que proporcionen elementos modélicos para la construcción de la identidad étnica y cultural de los lectores, contribuyendo a la diseminación del patrimonio indígena de una forma menos estereotipada.

La realidad nacional es que en los programas de educación el lenguaje oficial es el castellano, el mapudungun es un ramo complementario, que sólo se usa en escuelas con una población indígena que sea considerable, la lengua mapuche no se enseña en el resto de los establecimientos. Aquí, la ventaja de ser bilingüe y ser capaz de acceder a un más amplio rango de textos, provenientes de variados bagajes culturales se pierde, reduciendo así el número de espacios subjetivos para la configuración de la identidad étnica y cultural por parte de los lectores.

La cultura chilena contemporánea (el sistema político económico, así como la religión, los valores, lengua y costumbres, entre otros) es, predominantemente, occidental. Es cierto que una parte importante de la población tiene ascendencia indígena en distintas medidas. Sin embargo, es muy reducido el nivel de aspectos indígenas que hemos incorporado a la vida nacional. Por esto, es difícil creer en la romántica y nacionalista posición de que somos una raza perfecta, formada de manera balanceada por lo mejor de la cultura colona y de la cultura colonizada, como la novela de Ibáñez y Zegers deja entrever: "En Sayén María [la prima mestiza de Alonso] se había mezclado perfectamente lo mejor de la raza india con lo óptimo de la española" (p. 76).

Esta predominancia de lo occidental es lo que probablemente contribuye a que las narrativas infantiles sobre lo indígena, de los últimos veinticinco años, estén narradas principalmente desde el punto de vista de la cultura colonizadora (escritas principalmente por autores sin ascendencia indígena directa y en castellano), que el indígena y su cultura se construyan como elementos esenciales de nuestro pasado (nuestras raíces, nuestra herencia) pero no como parte de nuestro presente. La supremacía de elementos culturales occidentales también hace que las narrativas sean, en general, novelas o narraciones históricas situadas en un pasado remoto, como los ejemplos referidos aquí, o que estén ambientadas en mágicos y míticos mundos atemporales. Prácticamente no existen historias infantiles que recreen lo indígena en el Chile contemporáneo⁴, así como tampoco sus actuales problemáticas sociales y su actual forma de vida o cultura. Esto, ciertamente, no permite que los textos proporcionen espacios de intersubjetividad más complejos, para que niñas y niños se pregunten y exploren desde sus propias perspectivas qué es ser indígena-chileno y/o chileno con ascendencia indígena hoy en nuestro país.

Apéndice

Principales elementos usados en la construcción de imágenes de identidad nacional o cultural

- Language
 - Ideology and the Implied Reader
 - History and Politics
 - Geography and Landscape
 - Culture and Heritage
 - Social life and Practices
 - Physical Appearance, Temperament and Behaviour
 - Religion
 - Regional Identities and/or Multiculturalism
 - Narrative and Discursive Devices
 - Intertextuality and Textual Context
 - Auto and Hetero-National Images
- (Sandis, p. 97)

⁴ Una excepción es *Chipana* (1999), de Víctor Carvajal

Referencias

Bradford, C. (2007). *Unsettling Narratives: Postcolonial Reading of Children's Literature*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Foucault, M. (1998). "Technologies of the self". *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Martin, L. H, Gutman, H, y Hutton P. H. (eds.). Amherst: University of Massachusetts Press.

Hutton, P. (1998). "Foucault, Freud, and the technologies of the self". *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Martin, L. H, Gutman, H, y Hutton P. H. (eds.). Amherst: University of Massachusetts Press.

Ibañez, M. y Zegers, M. J. (2007). *Alonso en la Guerra de Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

McCallum, R. (1999). *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. New York: Garland Pub.

Pavlenko, A. (ed.) (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Peña, M. (1993). *María Carlota y Millaqueo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Sandis, D. (2007). *Constructions of Hellenicity in Children's and Youth Fiction: A Practical Tool for the Analysis of Literary Images of National Culture and Identity*. London: Roehampton University.

Scott, J. y Marshall G. (2009). *Identity. A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press. Extraído el 1 de julio 2013 desde <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t88.e1061>.

Sneddon, R. (2009). *Bilingual Books - Bilitate Children: Learning to Read through Dual Language Books*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Spencer, M. y Markstrom-Adams, C. (1990). "Identity process among racial and ethnic minority children in America". *Child Development*, núm. 61, 2.

Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.

Sumara, D. J. (1998). "Fictionalizing acts: reading and the making of identity". *Theory into Practice*, núm. 37, 3.

Waterman, A. S. (1982). "Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research". *Developmental Psychology*, núm. 18, 3.

Alfabetización multimodal: múltiples textos, lectores y contextos

- por Alejandra Meneses, Maili Ow, Len Unsworth

En el marco del Seminario *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*, que organizan el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, la Universidad Diego Portales y la editorial Fondo de Cultura Económica, se nos ha invitado a participar en la mesa “Ver para leer”. Lo primero que llama la atención es el uso del verbo “ver” junto a “leer”. Si bien es cierto que leer posee un fuerte componente visual —habilidades de percepción y discriminación de letras impresas— no es frecuente la asociación entre lectura e imágenes. Más bien, cuando se define el aprendizaje de la lectura se establecen relaciones con la identificación y el reconocimiento de letras y palabras, así como se correlacionan habilidades de comprensión oral con habilidades de comprensión lectora. Desde esta perspectiva, se podría postular una cierta prescindencia de la visualidad para la lectura, como si leer no fuera primariamente una aproximación desde la vista. Es más, se ha naturalizado tanto, que leer es un acto mediado por lo visual y cuando se observan experiencias de lectura, como en Braille, es ahí cuando se desnaturaliza la relación entre lectura y visualidad.

Por otra parte, la alfabetización y las letras han dominado los modos de representación de la realidad, dejando en un segundo plano otros modos semióticos (sonoro, visual y gestual) para la construcción de la realidad social y del sentido. Por muy natural que nos parezca en la cultura occidental representar el mundo desde lo verbal, no es ni menos ni más que el fruto de la convención. Y una convención que ontogenética y filogenéticamente hablando, son posteriores a la representación icónica y sígnica de la cual derivan.

Uno de los primeros supuestos que se ven cuestionados por géneros emergentes, como el libro álbum o por nuevas prácticas lectoras fomentadas por los soportes electrónicos, es qué implica leer y qué leen los niños cuando leen. En una entrevista realizada al escritor e ilustrador inglés, Anthony Browne (2010), le preguntan acerca de la creencia de los adultos sobre la simplicidad de los libros álbum, por el hecho de poseer imágenes. Su respuesta es categórica:

Esta es una manera cortoplacista de aprender a leer. Porque aprender a leer implica que la lectura sea placentera (...) Se supone que el proceso de la educación implica dejar a un lado el libro álbum. Hablamos mucho de la educación literaria escrita pero no tanto de la educación en relación con las imágenes. Los niños son naturalmente visuales. En la actualidad hay demasiadas imágenes móviles en los juegos de la computadora, CD, televisión. Y yo no creo que estemos valorando el proceso de la observación. Tenemos que aprender a mirar.

La redefinición de alfabetización y de la enseñanza de la lectura se debe, en parte, al rol que cumple la imagen en la sociedad actual y, específicamente, a las funciones de las imágenes en los textos literarios (Arizpe & Styles, 2002, 2004; Unsworth, *in press*) y académicos (Martinec & Salway, 2005), y las relaciones que estas establecen con el código verbal para la construcción de significados (Daly & Unsworth, 2011). Como plantea Kress (2010), el cambio de la concepción de una comunicación monomodal a una multimodal plantea preguntas sobre cuán apropiado es un determinado modo semiótico para la construcción del significado, así como qué tipos de relaciones pueden ser establecidas entre los distintos códigos para alcanzar un determinado propósito comunicativo. Entonces, el pensar monomodalmente —como nos ha acostumbrado, en cierto sentido, a representarnos el mundo de la escuela— no permite razonar sobre las potencialidades comunicativas de cada modo semiótico, los

efectos de sentido en el ensamblaje de estos modos para la construcción de un determinado mensaje y así experimentar los lenguajes, como repertorios de recursos disponibles, para alcanzar determinados objetivos de comunicación.

Si tomamos el caso de la literatura infantil, la aproximación multimodal al libro álbum ha permitido comprender que no se lee sólo el código verbal, sino que también se ve para leer, destacando la importancia del código visual para la construcción del significado. En efecto, dicho género se define, precisamente, por utilizar la doble codificación como recurso principal de construcción de sentido, en donde lo visual y lo verbal no siempre establecen relaciones de complementariedad (Shulevitz, 1999; Sipe, 1988).

Por su parte, los medios electrónicos llevan hoy a replantearse qué significa leer y no sólo a asociar el ver con leer, sino también el tocar, escuchar, mover para leer. Así las fronteras entre libro, película y videojuego se vuelven más tenues y las relaciones entre los distintos formatos son más frecuentes y más inmediatas (Unsworth, *in press*). En efecto, las TIC están permitiendo nuevos modos de generar literatura infantil, incorporando distintos soportes, temáticas y recursos semióticos en combinaciones propias de la posmodernidad (Arizpe, 2009, 2010; Arizpe & Styles, 2002, 2004; Colomer, 1999).

Sin embargo, las TIC no sólo han transformado los modos de construcción de los textos, sino que también permiten una cercanía y una interacción mayor con los autores. Se rompe así la imagen de la comunicación literaria unilateral (desde el autor al lector) y distanciada temporalmente del creador. Hoy en cambio, Internet permite el diálogo con los autores, así como establecer una relación audiovisual con ellos y no sólo con sus productos. Por ejemplo, se puede encontrar en la web videos en que el autor e ilustrador, Oliver Jeffers se presenta a sí mismo (Video n°1), en que Anthony Browne conversa sobre su obra *Gorila* (Video n°2), en que Shaun Tan muestra su estudio y su trabajo con las ilustraciones (Video n°3), o en

que Paloma Valdivia se refiere a cómo fue que nació la obra *Los de arriba y los de abajo* (Video n°4).

Esta ponencia tiene por objetivo explorar el modo en que la multimodalidad y los multimedios resignifican la lectura y las múltiples relaciones que se establecen con el texto, con el lector y con el contexto. Para este análisis se ha escogido como nota dominante en esta polifonía a Oliver Jeffers, artista irlandés y referente en el ámbito de la producción literaria infantil.

1. Múltiples modos semióticos en la construcción del texto

Por todos es sabido que la característica principal del libro álbum es la doble codificación, en la que la coherencia textual es alcanzada por las relaciones entre el código verbal y el código visual (Shulevitz, 1999). Sin embargo, menos estudiado ha sido cómo dentro del sistema verbal y visual operan recursos específicos de cada código para la construcción del significado. Generalmente, en un álbum se produce una *prominencia* del código visual, siendo esta una clave de entrada al libro. No obstante, no puede ser medida cuantitativamente, porque la construcción del significado es la resultante de distintos recursos. Como plantean académicos de la Universidad Católica (Ow, Maturana & Castillo, en prensa) intervienen “el tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, el contraste de color, la ubicación en el campo visual, la perspectiva y otros factores culturales específicos, como el valor que puede asumir un determinado símbolo para un observador en particular.”

En efecto, Kress & Van Leeuwen (1996), plantean que el código visual es un conglomerado de códigos y sistemas que se entrecruzan en la conformación del componente ilustrado de un álbum y que por esta misma complejidad ameritan una aproximación multimodal, que desincretice lo que para el lector-espectador se muestra como un todo. El género álbum —consciente de su ser fronterizo entre palabra e imagen— es además consciente y productivo en su uso del código verbal,

que no sólo se intenciona en su peso semántico, sino también en su expresión material: las tipografías usadas, sus tamaños, colores, disposiciones en la página y combinaciones, entre otras consideraciones paratextuales (Lluch, 2005) que se articulan para comunicar significados a los lectores.

La obra *Stuck* de Oliver Jeffers (2011) trata de un niño al cual se le queda “atrapado” su volantín en un árbol y cómo lanza todo lo que encuentra a su alrededor —la casa de los vecinos, un bote e incluso una ballena— para recuperar su preciado juguete. La historia muestra la subjetividad y egocentrismo en que está estancado el pequeño Floyd. Algunos de los recursos gráficos, propios del modo verbal como la tipografía, los tamaños, el uso de negrita y cursiva, el espaciado entre letras, entre otros (Kress, 2011), son intencionados en la versión en inglés —no así en la traducción al español (Jeffers, 2012)— para construir la voz de un narrador infantil que posee una edad similar a la de Floyd y que es testigo de la historia. El tipo de letra representa la caligrafía de un niño que está comenzando a escribir: trazos quebrados, uso inconsistente de mayúsculas y minúsculas, tachaduras, líneas de escritura que no se mantienen. Como se observa en la página que se presenta y en la contratapa, tanto el tipo de ilustración como la tipografía se complementan para representar el mundo mirado desde el punto de vista de un niño



Figura 1: *Stuck* de Oliver Jeffers (2011)

Otro recurso utilizado por Jeffers es el subrayado y las mayúsculas para enfatizar información relacionada, ya sea con comentarios o adverbios modales ("UNBELIEVABLY", "DEFINITELY"), juicios evaluativos ("BIG TROUBLE", "FAVOURITE SHOE", "RIDICULOUS"), gradación ("REALLY", "BIG BOAT"). Sin embargo, dichos recursos gráficos no han sido utilizados del mismo modo en la versión del español, lo que plantea una serie de consideraciones sobre la función de los elementos paratextuales y la función de estos cuando se realizan traducciones. Pues, como se ha señalado, el código verbal conlleva una carga material que es altamente significativa en el libro álbum y que constituye en sí misma un subsistema al interior del sistema lingüístico.

En cuanto al código visual, el color es otro recurso de construcción de significado. En la obra *Atrapados* (2012) se observa el contraste en las doble páginas entre la acción realizada por Floyd para recuperar su volatín, mediante el uso de fondo blanco, sin aparición de elementos contextuales representados y la respuesta emocional suscitada por los intentos fallidos de recuperación del objeto, representadas mediante el uso de color. Además, podría interpretarse la ausencia de elementos de contexto, como una estrategia para enfatizar el egocentrismo y la falta de orientación propia de los niños de la edad de Floyd.



Figura 2: *Stuck* de **Oliver Jeffers** (2011)

Aproximarse desde la multimodalidad a un libro álbum permite explorar cómo distintos modos semióticos, además del verbal y sus múltiples recursos gráficos, visuales y de diagramación son utilizados para la construcción del relato y, en este caso, de la voz del narrador. Pero, ¿cómo leen los niños este tipo de géneros multimodales? ¿Qué implica la alfabetización multimodal?

2. Múltiples lecturas: ¿qué leen los niños cuando leen un libro álbum?

El libro álbum ha permitido reescribir las relaciones entre texto y lector. Es más, ha modificado las prácticas de lectura en voz alta en que un adulto media la comunicación de la obra. Como plantea Browne (2010), la lectura del libro álbum implica una experiencia compartida: "El niño mira las imágenes, el adulto lee la historia y ambos hacen la conexión. El espacio que queda entre las imágenes y las palabras es llenado por la imaginación de los dos. Esto es lo que hace que el libro álbum sea tan especial".

La presencia de un mediador en la lectura de un libro álbum, señalada por Browne y sugerida por investigadores y especialistas en el área, pone en el tapete de discusión la autonomía y competencias lectoras que solicita este género. Algunas investigaciones (Dean & Grierson, 2005) sugieren que los géneros multimodales actuales pueden presentar una alta complejidad para los niños, debido a la combinación de géneros y recursos que utilizan, así como la cantidad de conceptos desviantes que presentan. Por su parte, Ching-Yuan (2010) muestra cómo la lectura de libros álbum desarrolla la creatividad y el pensamiento divergente de los lectores. Corrigan y Surber (2010) señalan el rol decisivo que juegan las imágenes en la lectura realizada por los niños, las cuales llenan vacíos del texto verbal o bien pueden, en ciertas ocasiones, reemplazarlo. Trabajos realizados en la Facultad de Educación de la Universidad Católica (Ow et al., 2012; Ow, M., Maturana, C., & Castillo, G., en prensa) han indagado en esta relación triádica: lector-texto-mediador, que propone y

amerita este género a partir, precisamente, de álbumes de Browne. El lector adulto permitiría—si posee las competencias y el bagaje que se lo posibilite— intencionar la lectura de imágenes con énfasis en la doble codificación; contribuir a activar las relaciones intertextuales; potenciar en los niños el cuestionamiento al libro en los paratextos y acontecimientos como si estuviese frente al autor (Sipe, 1988); y, por sobre todo, ahondar en la actividad placentera de indagación frente al álbum, obra en la que el lector descubre en las imágenes un contenido no dicho verbalmente.

Volviendo a la obra *Atrapados* de Jeffers, con el propósito de ejemplificar qué leen los lectores cuando leen un libro álbum, se solicitó a dos lectoras iniciales (de 1º de EGB) habituadas a este tipo de obras que leyeran en conjunto el libro, un par de páginas cada una de forma alternada, y que lo comentaran oralmente. La actividad fue realizada en un contexto no escolar.

La primera constatación es que pese al desarrollo inicial de ambas en el manejo de la lectura (silábica y titubeante de casi 11 minutos), las lectoras logran dar cuenta del contenido central del libro, en términos de conflicto, personajes y episodios centrales. Son capaces de caracterizar al protagonista, principalmente a partir de la descripción de su representación visual y, en menor medida, de las inferencias que logran construir desde los episodios. Floyd es un niño con cabeza grande, que viste a cuadros y que hace “cosas extrañas”, “imposibles”, como lanzar una ballena sobre un árbol.

Consultadas sobre por qué en una página se cambia el tamaño de la letra, las lectoras vuelven al texto y, aunque incapaces de explicar, dan muestras de comprender el sentido que tiene en esta obra el uso del recurso tipográfico. La leen con un volumen elevado y tratan de explicar que por eso se agrandó la letra. Recordemos que esta es una doble página de carácter conclusivo: *TODO SE QUEDÓ ATRAPADO*.

En cuanto al uso de los colores en el libro, se les solicitó explicar una de sus páginas que utiliza sólo tonos en escala de

rojos. La respuesta de ambas lectoras apuntó a las estaciones del año, como si el rojo fuera expresión del otoño y significara el contexto temporal en el que transcurre la historia. No obstante, ante la pregunta en cuánto tiempo transcurre la historia, la respuesta es contradictoria con lo ya señalado, pues afirman: en un día y su noche, contestación basada en la lectura del color y los objetos que dan cuenta del final del relato (*Floyd en su habitación pronto a dormirse*). Si bien, claramente hay dificultades para enmarcar temporalmente el relato, estas lectoras “leen” las ilustraciones para construir el sentido de la obra.

En la actualidad no hay duda sobre el rol activo del lector en los procesos de comprensión de lectura y cuán fundamentales son los conocimientos previos no sólo de la temática, sino también de los tipos textuales y los géneros discursivos para alcanzar una representación coherente de lo leído. ¿De qué manera los tipos de soporte y las posibilidades de diseño, ofrecidas por distintos formatos, modifican los modos de leer y el grado de interactividad de los lectores a la hora de construir los significados?

3. Múltiples soportes y contextos, distintas versiones de mundo

La aproximación a la lectura desde los soportes y formatos plantea preguntas sobre cómo la materialidad del objeto impone lógicas de construcción y de interpretación diversas. En efecto, en la actualidad coexiste una misma historia en distintos formatos y como plantea Mackey (1994, 1999) habitamos en un mundo de versiones donde una determinada historia transmuta de un formato a otro. Unsworth (*in press*) se pregunta en qué medida la historia de obras como *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (1962) o *La Cosa Perdida* de Chau Tan (2000) difiere entre la versión impresa y la animada, y qué recursos son utilizados para mantener la posición y punto de vista de los personajes para conservar un tipo de relación interpersonal con la audiencia.

Podría postularse que la versión *pop up* de los libros es una primera forma —desde lo impreso— en que las historias son metamorfoseadas. Dos propiedades caracterizan a los libros *pop up*: interactividad y tridimensionalidad. Al escoger una página de la obra *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers en su versión *pop up* (2007) y su versión álbum (2006) se puede observar cómo la secuencia de acciones es presentada de manera estática y simultánea, según las posibilidades ofrecidas por las dos dimensiones de la imagen impresa en papel; en cambio, la versión *pop up* permite que el sujeto que lee realice una determinada acción que pone en movimiento las acciones del niño que come libros.

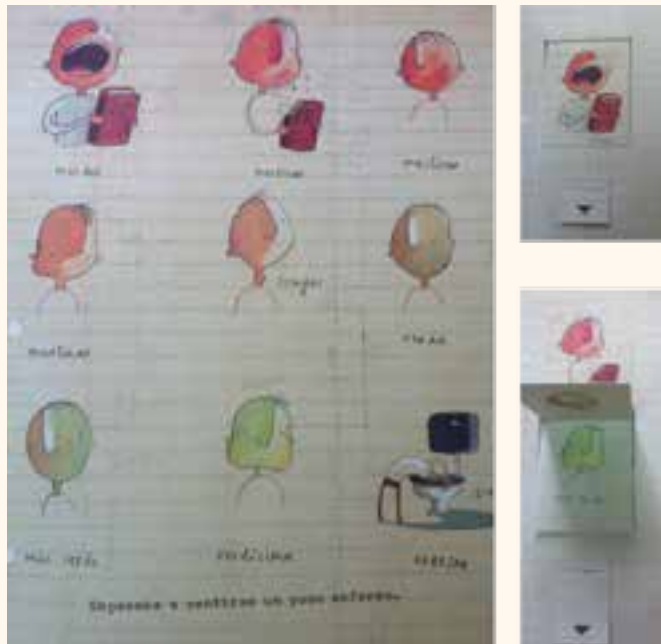


Figura 3: *El increíble niño come libros* de **Oliver Jeffers** versión libro álbum (2006) y versión *pop up* (2007)

Nuevas preguntas surgen sobre los recursos interactivos y su rol en la construcción de la coherencia textual, cuando se lee un determinado texto en su versión Ipad. En este sentido, sería interesante realizar un análisis comparativo entre *El corazón y la botella* versión Ipad (2010b) y versión impresa (2010a), pues se puede observar que las acciones de los lectores pueden cumplir distintas funciones a lo largo de la lectura. Por ejemplo, al

inicio se puede mover el Ipad para que caiga nieve, función más relacionada con la situación espacio temporal en que se sitúa la historia, o bien se puede tocar la pantalla para que se pase de luz a oscuridad, acción que marca el inicio del conflicto.

Por último, se pueden mencionar las relaciones bidireccionales entre versiones animadas y versiones impresas de historias infantiles. Hace algunos años, era frecuente que la versión impresa de un determinado libro se animara y se transformara en película, con todas las críticas que dichas producciones audiovisuales recibían. Sin embargo, en la actualidad ha cambiado la trayectoria de producción y reproducción de una determinada historia. Es el caso del cortometraje que ganó el Oscar el 2011 *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce & Oldenburg), que luego se transforma en versión *ebook* y en versión juego para Ipad.

Unsworth (2008) enfatiza el potencial educativo que presentan las distintas versiones de las historias en sus formatos impresos y digitales, no sólo en el plano de la comprensión, sino también por las posibilidades que ofrecen a los estudiantes para la producción de sus propias narrativas digitales y el desarrollo metalingüístico y metacomunicativo, asociado a las distintas versiones.

Para finalizar

La multimodalidad y la multimedia ponen de manifiesto las diversas relaciones que existen entre modos semióticos para la producción de textos, los tipos de relaciones que establecen estos con los lectores, y los modos en que las mismas historias mutan de una versión a otra. En efecto, la producción de la literatura infantil y juvenil incorpora elementos y recursos propios de la posmodernidad. Sin embargo, se advierte que la lectura en las escuelas todavía es moderna e ilustrada, centrada, por tanto, sólo en el dominio del código verbal. La distancia entre lo que circula y lo que leen los estudiantes fuera de la escuela y lo que leen dentro de la escuela, plantea desafíos vinculados a la redefinición de alfabetización e incorporación

[illegible]

Arizpe, E. (2009). "Sharing visual experiences of a new culture: Immigrant children in Scotland respond to picture books and other visual texts". En J. Evans (ed.), *Talking beyond the page: reading and responding to picture books*. London: Routledge.

Arizpe, E. y Styles, M. (2002). “¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados”. *Lectura y vida*, núm. 23(3), pp. 20-29.

Ching-Yuan, H. (2010). "Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books". *International Journal of Art & Design Education*, núm. 29(2), pp. 143-152.

Corrigan, R. L. y Surber, J. R. (2010). "The reading level paradox: Why children's picture books are less cohesive than adult books". *Discourse Processes*, núm. 47, pp. 32-54.

Dean, D. y Grierson, S. (2005). "Re-envisioning reading and writing through combined-text picture books". *JAAL*, núm. 48, pp. 456-468.

Jeffers, O. (2006). *El increíble niño come libros*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2010a). *El corazón y la botella*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2010b). *The Heart and the Bottle* (versión para iPad). Londres: Harper Collins Publishers Limited.

Jeffers, O. (2011). *Stuck*. Londres: Harper Collins Publishers.

Jeffers, O. (2012). *Atrapados*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Joyce, W. y Oldenburg, B. (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. Los Angeles, CA: Moonbot Studios.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.

Kress, G. (2011). "What is mode?" En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996).
Reading Images: The Grammar of Graphic Design. Londres: Routledge.

Lluch, G. (2005). “Textos y paratextos en los libros infantiles”. En Utanda, M., Cerrillo, P. y García, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*. La Mancha: Ediciones Universidad de Castilla de la Mancha.

Mackey, M. (1994). “The new basics: Learning to read in a multimedia world”. *English in Education*, núm. 28(1), pp. 9-19.

Mackey, M. (1999). “Playing the phase space”. *Signal*, núm. 88, pp. 16-33.

Martinec, R. y Salway, A. (2005). “A system for image-text relations in new (and old) media”. *Visual communication*, núm. 4, pp. 337-371.

Ow, M., Castillo, G., Pizarro, K., Leiva, V., Wichmann, C., Urrutia, M. y Carrasco, C. (2012). *Mediación de la lectura de álbumes ilustrados en primeros lectores*. Chillán: Segundo Congreso Nacional de Pedagogía.

Ow, M., Maturana, C. y Castillo, G. (2012). *Lectura multimodal del álbum ilustrado Willy el Campeón en primeros lectores* (paper). Bariloche: Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.

Sendak, M. (1962). *Where the Wild Things Are*. London: The Bodley Head.

Shulevitz, U. (1999). “¿Qué es un libro álbum?” En VVAA (ed.), *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.

Sipe, L. (1988). “How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships”. *Children's Literature in Education*, núm. 29(2), pp. 97-108.

Tan, S. (2000). *The Lost Thing*. Sydney: Hachette.

Unsworth, L. (2008). “Comparing and composing digital representations of literature: multimedia authoring and metacommunicative knowledge”. *New literacies and the English curriculum*. Londres: Bloomsbury.

Unsworth, L. “Point of view in picture books and animated film adaptations: informing critical multimodal comprehension and composition pedagogy”. En Djonov, E. y Zhao, S. (eds.), *Critical Multimodal Studies of Popular Culture*. London: Routledge.

Unsworth, L. (in press) The image/language interface in picture books as animated films: A focus for new narrative interpretation and composition pedagogies. *English teaching and new literacies pedagogy: interpreting and authoring digital multimedia*. New York: Peter Lang.

Videos

1. Jeffers, Oliver. Extraído el 1 de julio 201 desde <http://www.youtube.com/watch?v=XnP8gmwPuQ>

2. Browne, Anthony. Extraído el 1 de julio 2013 desde <http://www.youtube.com/watch?v=2tt-BXdKBTE>

3. Tan, Shaun. Extraído el 1 de julio 2013 desde <http://www.youtube.com/watch?v=c9NCUydoJFk>

4. Valdivia, Paloma. Extraído el 1 de julio 2013 desde http://www.youtube.com/watch?v=JJu_FJ1wjVw

Cómo no leer

- por Felipe Cussen

En Chile, existen dos requisitos básicos para ser considerado un experto en educación: 1) no haber estudiado pedagogía; 2) no haber hecho nunca una clase a niños. Como cumplo rigurosamente con estos dos requisitos, en este mismo instante me declaro experto en educación. A estos dos antecedentes sumo una virtud adicional, pues desde hace años practico una disciplina que goza de alto prestigio en esta casa de estudios: la opinología.

Desearía fervientemente conocer las recetas para solucionar de una vez por todas los problemas de la educación chilena, pero mi afán es más modesto. No tengo propuestas claras, no sé cuáles son sus fortalezas y debilidades, y menos —horror— cómo se podría medir su impacto. Apenas me conformaré con señalar los límites de algunas ideas preconcebidas en torno a la lectura de poesía en los colegios, y de qué manera obstaculizan una recepción más profunda y compleja de numerosas prácticas contemporáneas que enfatizan la materialidad del lenguaje, particularmente su visualidad. Para ello —pido disculpas sin ninguna culpa— no he consultado a ningún pedagogo, psicopedagogo, bibliotecólogo o lingüista. He querido convocar, en cambio, a los grandes ausentes en la algarabía de la discusión educacional: los poetas. No estoy pensando, sin embargo, en aquellos poetas bondadosos que se esfuerzan denodadamente por replicar el canon de las rimas de la España decimonónica. Tengo en mente, por el contrario, una serie de poetas experimentales¹ que, a pesar de situarse en un campo absurdamente reservado sólo para adultos, han criticado los modos convencionales de comprensión y enseñanza de la poesía. Sus reflexiones no nos dirán nada útil ni aplicable en la sala de clases, pero creo que al menos nos enseñarán cómo no hay que leer.

¹ Para una introducción a algunos problemas básicos de la poesía experimental y mayores referencias bibliográficas, ver mi artículo “Poesía experimental: algunas propuestas críticas” (Cussen, 2010).

Comencemos por el equipo local. Antes de convertirse sucesivamente en profesor imaginario, paleta publicitaria y biblioteca de esta universidad [Universidad Diego Portales], Nicanor Parra escribió su famoso poema *Los profesores*, que se inicia con este alegato: "Los profesores nos volvieron locos/ a preguntas que no venían al caso" (2006, p. 263). Estos versos bien podrían ser el epígrafe de este irónico ejercicio propuesto por Juan Luis Martínez: *Tareas de poesía*.

TAREAS DE POESÍA

Tristuraban las agras sus temorios
Los lirosos durfían tiestamente
Y ustiales que utilaban afimorios
A las folces turaban distamente.

Hoy que dulgen y ermedan los larorios
Las oveñas patizan el bramante
Y las fólgicas barlan los filorios
Tras la Urla que valiñan ristramente.

EXPLIQUE Y COMENTE

1. ¿Cuál es el tema o motivo central de este poema?
2. ¿Qué significan los lirosos para el autor?
3. ¿Por qué el autor afirma que las oveñas patizan el bramante?
4. ¿Qué recursos expresivos encuentra en estos versos?:
"Y las fólgicas barlan los filorios Tras la Urla que valiñan ristramente".
5. Ubique todas aquellas palabras que produzcan la sensación de claridad, transparencia.
6. ¿Este poema le produce la sensación de quietud o de agitado movimiento? Fundamente su respuesta.
(1985, p.95).

Lo extraño en el poema de Martínez no son las preguntas, sino el tipo de poema al que se le están aplicando, cuyas palabras son mayoritariamente inventadas. Es ahí donde se produce el desajuste, pues las preguntas representan la expectativa, incumplida en este caso, de que en un poema se puede

identificar un tema, unas intenciones, unas figuras, un léxico, y, además, definir de manera fundada el tipo de sensación que nos provoca. Podríamos despachar rápidamente este problema, señalando que hay cierto tipo de poesía (toda aquella basada en la glosolalia, comenzando desde la Antigüedad hasta las prácticas contemporáneas de la poesía sonora) que queda naturalmente excluida de la definición de poesía. Pero lo que reclama Juan Luis Martínez es que reevaluemos la validez de nuestras preguntas.

Estas preguntas, por cierto, podrían aparecer en cualquier texto de lenguaje y comunicación, y también las podemos encontrar hoy en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de este año. Por ejemplo, en las actividades para 1º básico se propone la lectura del poema *Viaje a Concepción* de María de la Luz Uribe, seguido de preguntas como "¿Hacia dónde se dirige la persona que habla en el poema?" y "¿Cómo son los medios de transporte que se describen en este poema?" (Mineduc, 2012, p. 119). Más adelante, para cursos como 5º y 6º básico se pretende que el alumno explique "cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector", y que identifique figuras como las personificaciones, comparaciones e hipérboles, así como los tipos de rimas y estrofas, aliteraciones y onomatopeyas que "refuerzan lo dicho" (pp. 135-136). Es obvio que no tiene nada de malo aprender a identificar todos estos elementos y, es más, me encantaría que varios de mis alumnos de pregrado y posgrado fueran capaces de reconocerlos. El problema es pensar que ese es el punto final del análisis, cuando quizás debería ser el inicio.

La otra pata de este asunto es el potencial emotivo que se le asigna, de manera casi mágica, a la poesía. Aunque este afán no está presente en el programa actual del Ministerio, de todos modos está muy arraigado en las costumbres pedagógicas. En *Poesía, mucha poesía en la educación básica*, un libro de Cecilia Beuchat que me parece un aporte importante en el marco de estas discusiones, se indica que si los niños leen poesía serán "más sensibles a la belleza, más despiertos en su imaginación,

más capaces de asombrarse, más comprensivos frente a los sentimientos de los demás, y más atentos a su propio mundo interior. En síntesis, niños más humanos" (1997, p. 14). Estas expectativas se replican con mayor fuerza en los discursos institucionales. Basta consultar, como una simple muestra, los veredictos de los últimos Premios Nacionales de Literatura otorgados a poetas: a Armando Uribe se le entregó por "la característica de su obra, que es el compromiso existencial del hombre frente a la vida y la muerte" (Conicyt, 2004); a Efraín Barquero, por "la hondura, la calidez, la calidad y la coherencia de una poesía afincada en los sentimientos más profundos y esenciales del ser humano" (Mineduc, 2008) y a Óscar Hahn, por "su alta calidad poética, su lenguaje depurado y la belleza, profundidad y universalidad con que trata los grandes temas del ser humano" (Mineduc, 2012b). Tampoco me puedo quejar si una persona se emociona con un poema, pero sí quiero advertir los riesgos de reducir la poesía a estos buenos sentimientos, pues como advirtió el destacado experto en educación Mateo Aguilera Concha, quien hoy cursa primero medio, también "hay poesía sin sentimientos"².

Así, más allá de la caricatura de Juan Luis Martínez y de mi propio análisis algo apresurado y muy prejuiciado, los presupuestos del enfoque convencional sobre la enseñanza de la poesía podrían resumirse de este modo:

1. Un poema se basa en un tema o un mensaje que el autor desea transmitir.
2. Este mensaje es "reforzado" por una serie de procedimientos formales.
3. El fin último de la poesía es una apelación emotiva al lector.

Sin descartar la utilidad de estos presupuestos para desarrollar y evaluar una actividad en un curso, o al menos mantener en calma a decenas de adolescentes, quisiera recalcar los riesgos que observo:

1. La restricción de los distintos tipos de poesía que se pueden utilizar.

² Esta declaración de Mateo Aguilera Concha fue emitida el año 2010, durante una discusión con su profesora de Lenguaje y Comunicación.

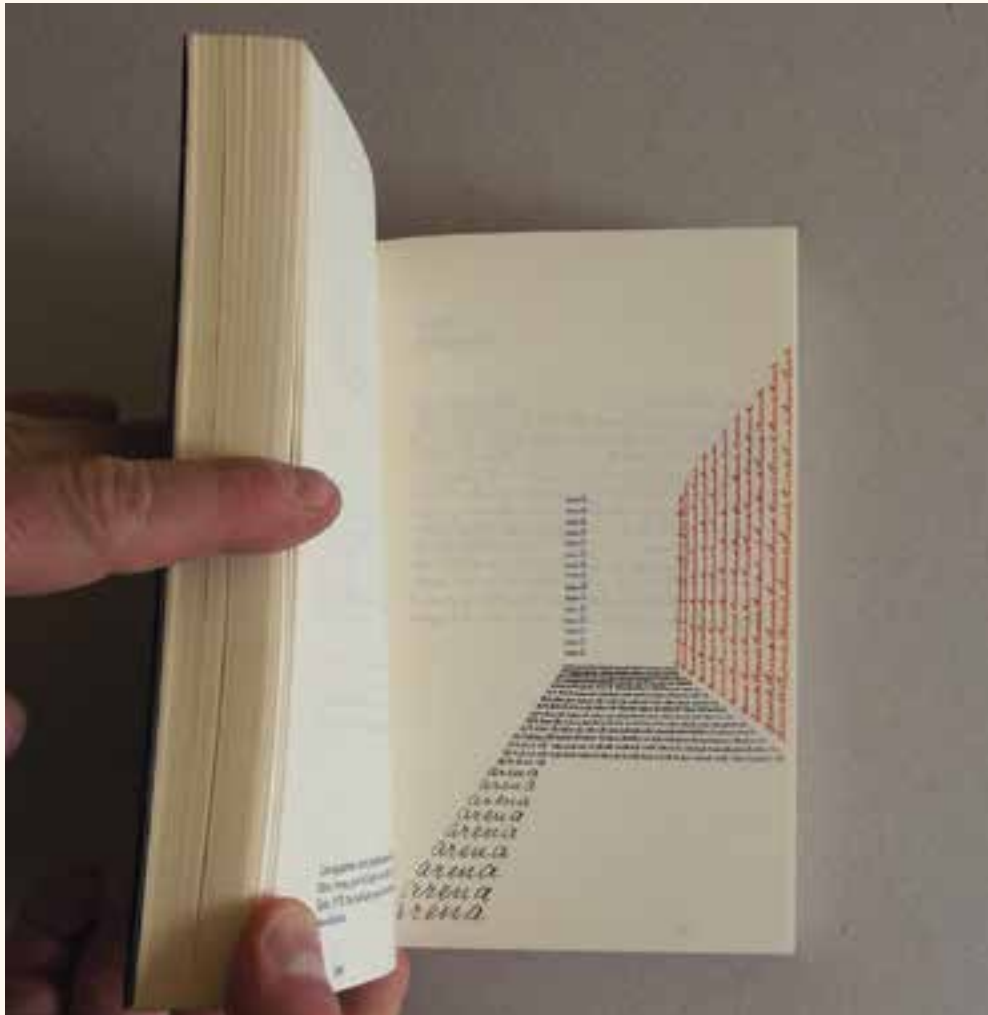
2. La simplificación y banalización del proceso de composición de un poema.

3. La disolución de la potencia del poema en sentimientos vagos.

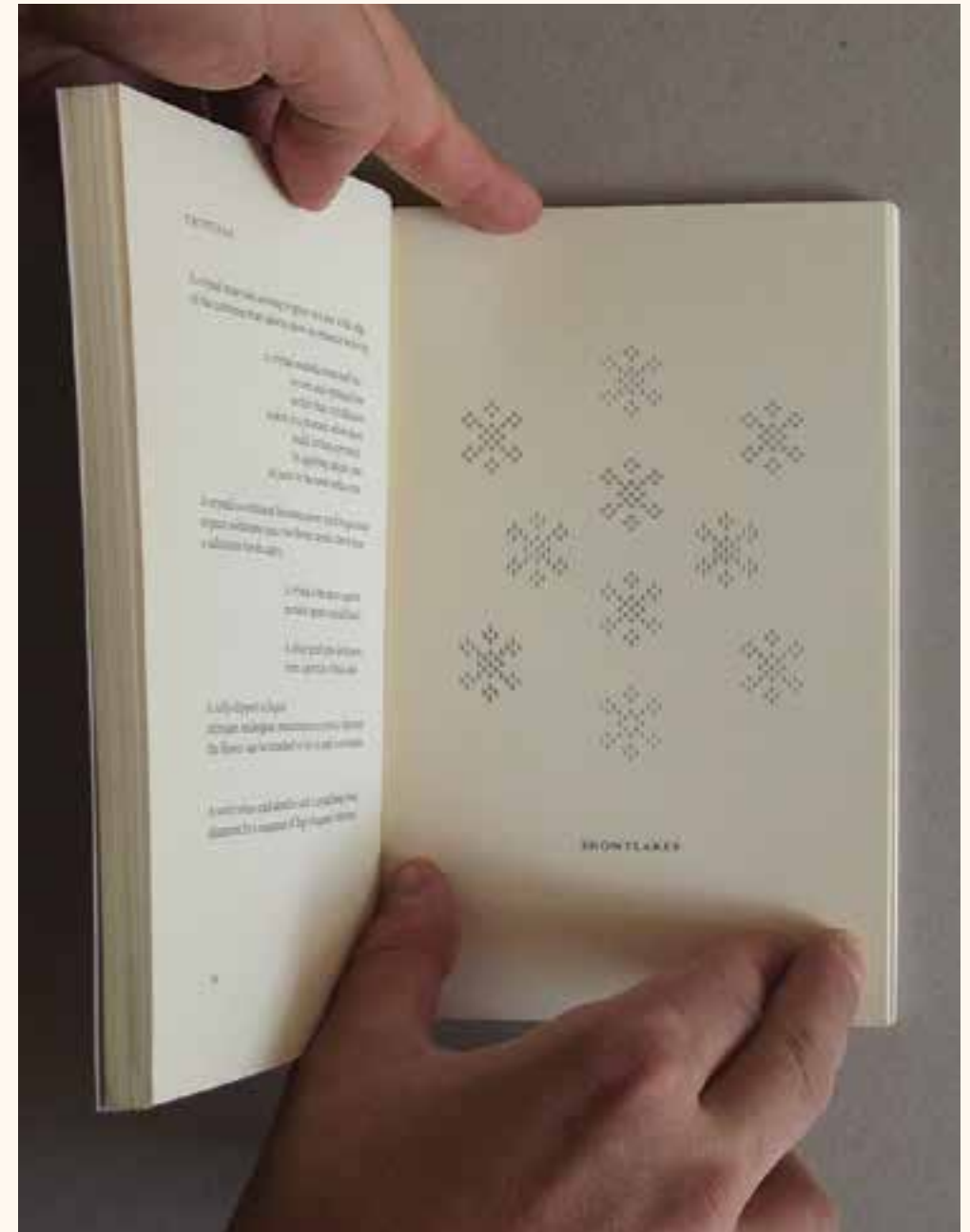
Dicho de otro modo: mi impresión es que pareciera que en el desarrollo de las propuestas pedagógicas, a lo largo de estos años, primero se hubiera diseñado una serie de objetivos y sus correspondientes plantillas y rúbricas, y que sólo después alguien se hubiera dado la tarea de buscar poemas que pudieran "calzar". Pero ¿qué ocurriría si, en cambio, el punto de partida fuera un análisis más completo de las discusiones y prácticas contemporáneas de los propios poetas? ¿De qué manera obligarían a cambiar o incluso destruir esas plantillas?

Los planteamientos de parte importante de los poetas contemporáneos, al menos en los que advierto una actitud de riesgo y experimentación, se oponen de manera muy explícita a estas concepciones conservadoras que, por supuesto, campean no sólo en Chile, sino a nivel mundial. En su ensayo *Sobre lo que no es poesía*, el español José Corredor-Matheos, por ejemplo, manifiesta su resistencia a todas las posibles definiciones y expectativas de la poesía, como conjunto de bellas palabras, musicalidad, buenas intenciones, modo de comunicación, etc. Después de tantas negaciones, ustedes evidentemente clavarán en mis pupilas sus pupilas azules y me preguntarán: y entonces, ¿qué es poesía? La respuesta de Corredor-Matheos resulta desalentadora: "La poesía, como todo arte, es un vacío. No un enigma que haya que descifrar. El enigma es un nudo que la Esfinge nos propone desatar, y en conseguirlo o no nos va la vida. Pero la poesía no puede tener una respuesta" (1996, p. 30-31). Bruce Andrews, un poeta norteamericano de características muy distintas, lo explicita de manera más directa: "*There is nothing to decipher. / There is nothing to explain*" (1984, p. 31). Igualmente Jacques Roubaud, uno de los miembros del *OuLiPo*, lanza frases para el bronce del mismo estilo: "La poesía no dice nada. La poesía dice" (1998, p. 75); "La poesía no es parafraseable. / Lo que dice la poesía no puede ser dicho de otro modo" (p. 77); "Si

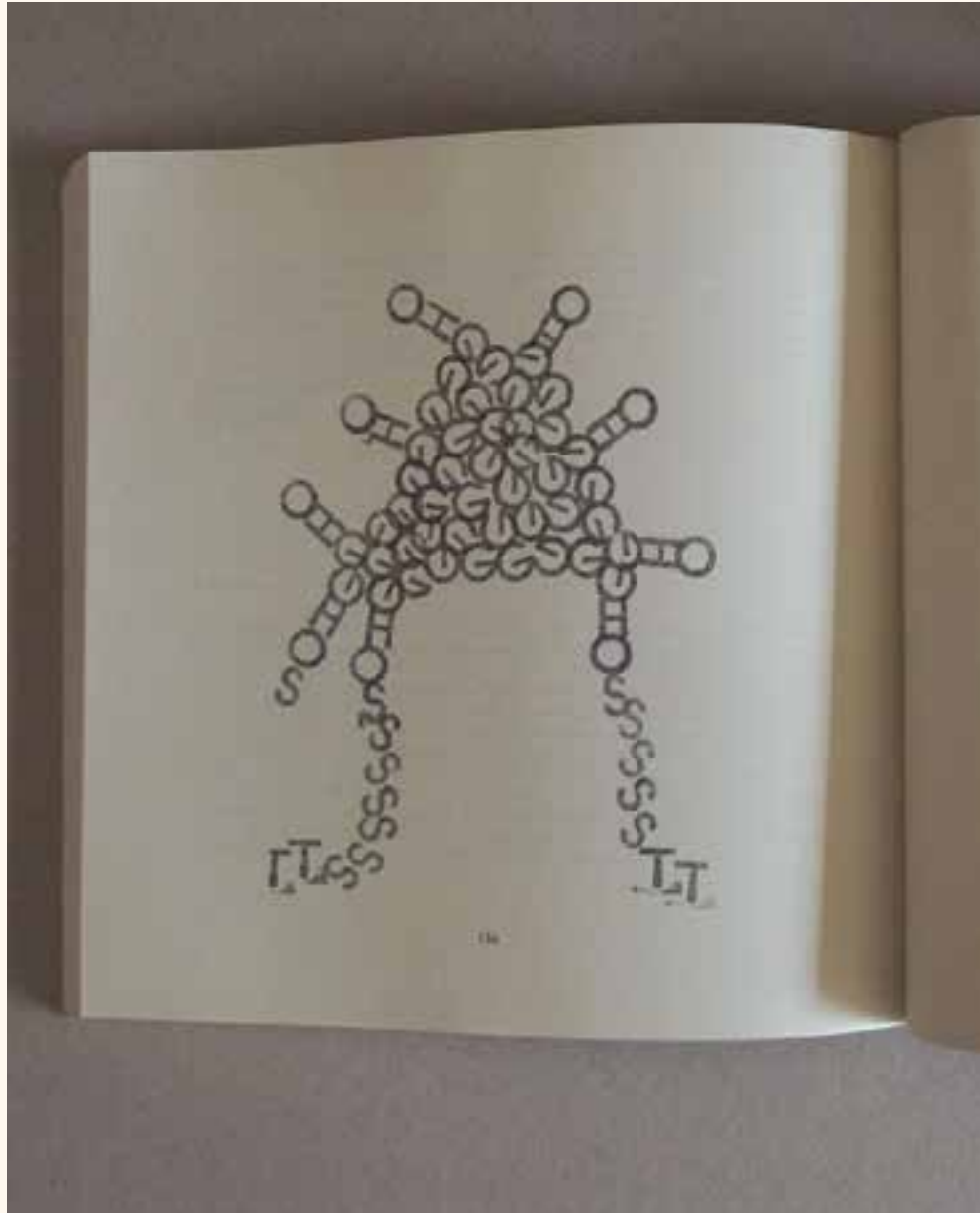
A partir de este impulso, quisiera invitarlos a observar esta serie de poemas visuales y libros objeto, que me consta no fueron compuestos pensando exclusivamente en lectores infantiles, pero que me encantaría imaginar en nuestras bibliotecas escolares:



(Berenguer, 2002, p. 367).



(Bök, 2009, p. 95).



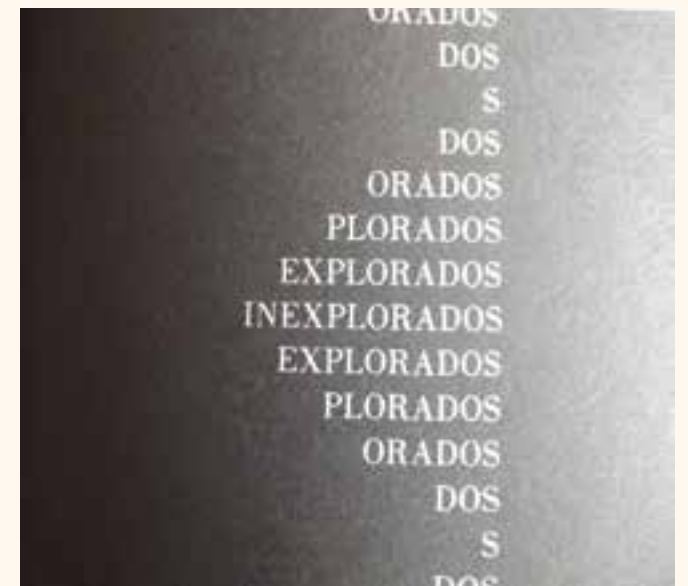
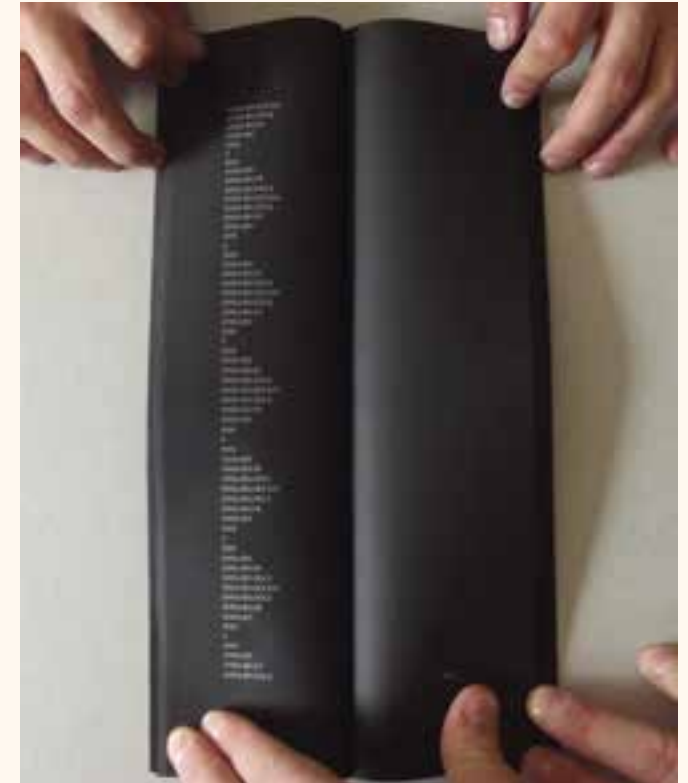
(Vassilakis, 2007, p. 136).



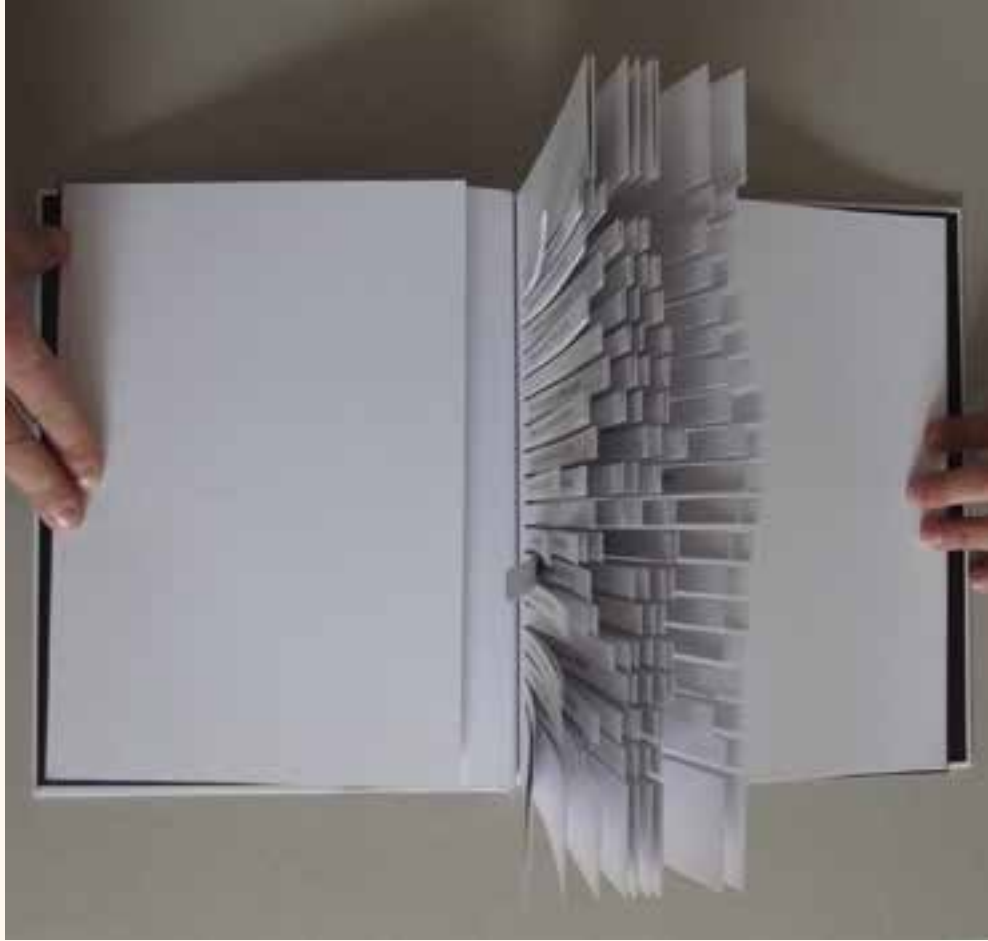
(Dermisache, 2003).



(Luis, 2009, p. 51)



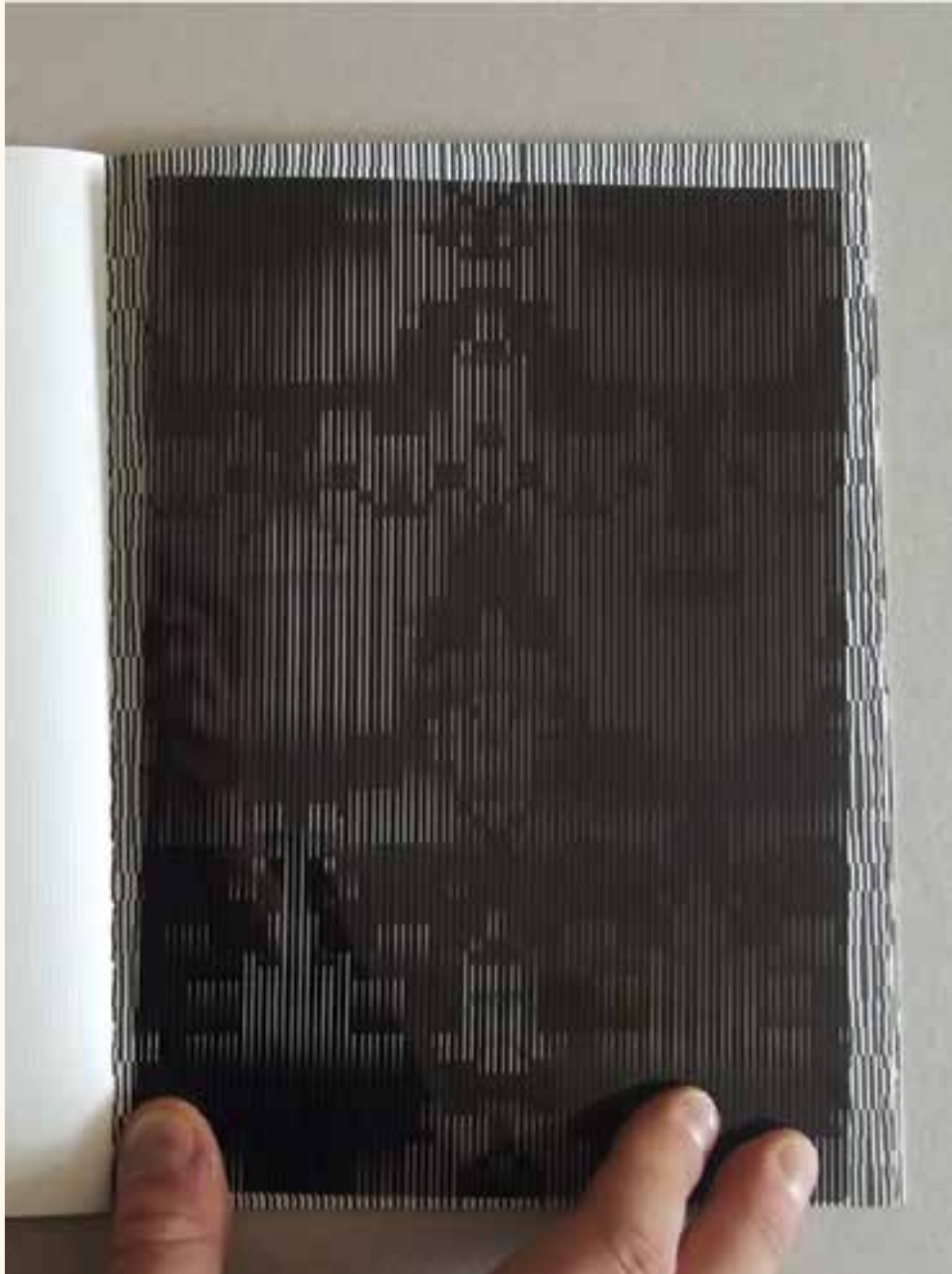
(Scala, 2005, pp. 108-109).



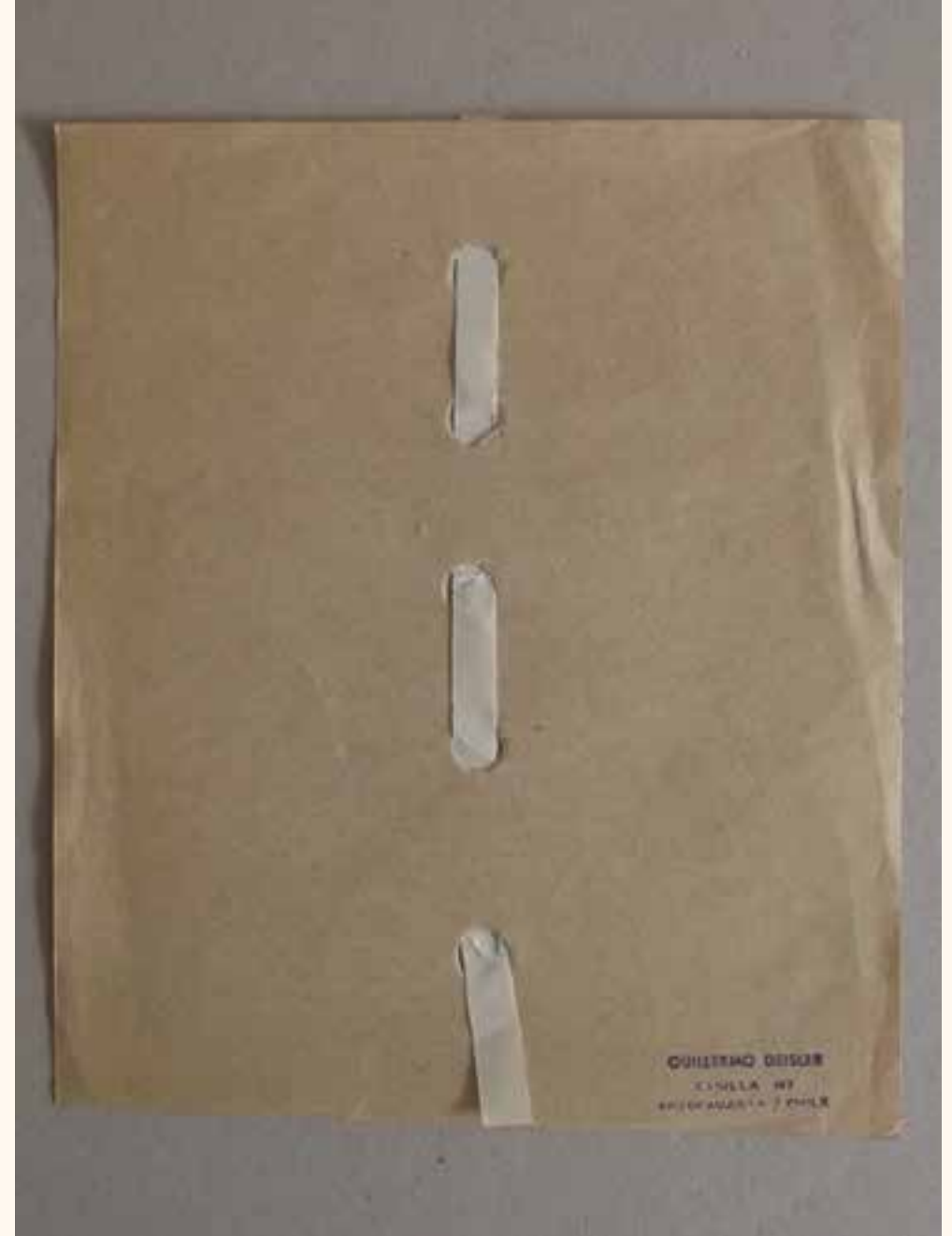
(Queneau, 2009).



(Campos y Plaza, 2010).



(Kurashima, 2012).



(Deisler, 1973).

¿Alguien podría decirme cuál es el tema o motivo central de este “poema” de Guillermo Deisler? ¿Qué figuras retóricas está ocupando el autor? Para ser sincero, no se me ocurre mucho qué decir de este poema o de los anteriores. Sé que están ahí, y que me gustan mucho. Sé que me provocan aquellos “momentos de intensidad” que refiere Hans Ulrich Gumbrecht, que no tienen nada de edificante, en los que “no hay un mensaje ni nada que realmente aprender de ellos” (2005, p. 105). No tengo ninguna claridad de qué podría ocurrir con estos poemas en una clase ni qué tipo de actividades podrían realizarse. Sólo les puedo garantizar que no sirven para aumentar la velocidad lectora y dudo que solucionen nuestros problemas familiares, los cuales, como dice mi madre, son los únicos problemas que existen. Sé que no hay que proyectar en ellos nuestras ansias de sentido. Y sé también cómo no hay que leerlos.

Si hay un gesto —político, me atrevería a decir— que encarnan estos poemas es su resistencia absoluta a la literalidad y el utilitarismo. Y precisamente lo que me gustaría defender y reivindicar hoy para nosotros, como lectores, es nuestro derecho a no responder las preguntas que no vienen al caso, nuestro derecho a guardar silencio.

El resto se lo dejo a los expertos en educación.



Referencias

Andrews, B. (1984). “Text and context”. En Andrews, B. y Bernstein, C. (eds.). *The L=A=N=G=U=A=G=E Book*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Berenguer, A. (2002). *Constelación del Navío. Poesía 1950-2002*. Montevideo: H Editores.

Bernstein, C. (1999). “The Response as Such. Words in Visibility”. En *My Way. Speeches and Poems*. Chicago: The Chicago University Press.

Bernstein, C. (1992). “Artifice of absorption”. En *A poetics*. Cambridge: Harvard University Press.

Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Bök, C. (2009). *Crystallography*. Toronto: Coach House Books.

Campos, A. y Plaza, J. (2010). *Poemobiles*. (3ª ed.). São Paulo: Demônio Negro.

Conicyt. Armando Uribe, Premio Nacional de Literatura 2004. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.conicyt.cl/573/article-7253.html>.

Corredor-Matheos, J. (1996). “Sobre lo que no es poesía”. En Balcells, J. M. (ed.). *La escritura poética de José Corredor-Matheos*. Alcázar de San Juan: Ayuntamiento de Alcázar de San Juan.

Cussen, F. (2010, Diciembre). “Poesía experimental: algunas propuestas críticas”. En *Experimental Poetics and Aesthetics*, 0, Extraído el 1 de julio de 2013 desde: <<http://experimentalpoetics.com/blog/poesa-experimental-algunas-propuestas-criticas>>

Deisler, G. (1973). *Sin título [Poema visual]*. Antofagasta.

Dermisache, M. (2003). *Libro nº 8, 1970*. Buenos Aires / Marsella / Nîmes: Xul / Mobil-Home / Manglar.

Drucker, J. (1994). *The Visible Word. Experimental Typography and Modern Art, 1909-1923*. Chicago: The University of Chicago Press.

Gumbrecht, H. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana.

Kurashima T. (2012). *Poemotion*. Baden: Lars Müller Publishers.

Martínez, C. (2009). *Nomadic and Archeological Scriptures*. Columbus: Luna Bisonte Prods.

Martínez, J. L. (1985). *La nueva novela*. Santiago: Ediciones Archivo.

Mineduc (2012). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Primero Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2012b). “Oscar Hahn fue galardonado con el Premio Nacional de Literatura 2012”. Extraído el 1 de julio de 2013 desde: http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=20386&id_portal=1&id_seccion=10

Parra, N. (2006). “Los profesores”. En *Obras completas I. 1935-1972*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

Poció Poesia i Educació. <www.pocio.cat>

Queneau, R. (2009). *Cent mille milliards de poèmes*. París: Gallimard.

Roubaud, J. (1998). *Poesía, etcétera: puesta a punto*. Madrid: Ediciones Hiperión.

Scala, E. (2005). *S de amor/ 32 POE+ SINFÍN*. Madrid: Ediciones de la Imprenta.

Vassilakis, N. (2007). *Text Loses Time*. Moscow, ID: ManyPenny Press.

Viu la poesia. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.viulapoesia.com>.

Pluma y pincel: combinaciones, mixturas y juegos al interior del libro álbum

- por Roberto Cabrera

Los textos pertenecientes al ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) deben enfrentar condiciones particulares, derivadas de su situación en el sistema literario. Una de ellas es muy bien definida por Zohar Shavit bajo la fórmula de la posición ambivalente. En términos sucintos, la estudiosa afirma que los productos de la LIJ son escritos muchas veces bajo condiciones restrictivas, como la "necesidad (muchas veces contradictoria) de apelar al mismo tiempo tanto a niños como a adultos, la tendencia a la autoperpetuación, la aceptación sólo de los modelos bien conocidos y la resistencia del sistema a admitir otros nuevos" (1999, p. 147). A lo anterior habría que agregar que, dada su natural e histórica cercanía con el sistema de la educación, se estima que los textos literarios para niños deberían cumplir con determinadas funciones, tales como ayudar en el proceso de socialización, introducir modelos narrativos y poéticos, y contribuir a la formación y difusión de un cierto imaginario cultural. En ese marco, no resulta extraño que se generen expectativas dispares e injustas respecto de las utilidades y efectos que la LIJ pueda producir sobre sus lectores. Por cierto, la situación descrita caracteriza a los corpus y prácticas de mediación lectora más bien habituales, es decir, textos contruidos a partir de los estándares tradicionales, apoyados casi exclusivamente en las potencialidades de la comunicación verbal.

Distinto es el caso si consideramos las más actuales manifestaciones de la LIJ, marcadas por la irrupción de códigos visuales que buscan mayores espacios de semantividad, estableciendo así una tensión importante con el discurso hegemónico de las palabras. En el variopinto escenario de la nueva LIJ, poblado de experimentos genéricos, destaca el libro álbum, género concebido desde la simbiosis entre verbo

e ilustración, por medio del que se desarrolla una nueva forma de narrar que invita al lector a aceptar un camino incierto y desafiante, donde las convenciones más enraizadas son puestas en duda. En el terreno del álbum, imágenes y palabras resultan inseparables, tanto en el proceso de la lectura como en la elaboración del significado; se arma de esta manera un constructo escritural, bautizado por Thomas Mitchell (1994) como *imagetext*, denominación que logra hacer justicia a la novedad del género. El crítico trabaja a partir de los poemas de William Blake, pero la coincidencia con el corpus de la nueva LIJ es tan feliz como evidente: “*The term ‘imagetext’ designates composite, synthetic works (or concepts) that combine image and text*”¹ (p.89).

La combinación texto-imagen no es nueva en los materiales literarios destinados al público infantil, pero sí lo es el juego de tensiones y diálogos que se produce, al atribuir a los dibujos, parte importante del discurso narrativo. En los álbumes, las palabras son precisas y escasas, al punto de existir ejemplares tan lacónicos, que parece difícil hablar de ellos como de un relato propiamente tal. La reducida presencia del código verbal obedece al hecho de que las imágenes permiten expresar, de modo más directo y evidente (aunque no menos complejo ni denso), cuestiones como el espacio donde se desarrolla la diégesis² o las características físicas de los personajes. Si bien hay varios rasgos que distinguen al libro álbum, hoy nos centraremos en la doble codificación y en las variantes que permiten la mezcla entre los dos tipos de lenguaje que lo conforman.

Aunque el nexo entre escritura e ilustración en la LIJ tiene su origen en el siglo XVII, se mantuvo una marcada hegemonía de las palabras por sobre las imágenes que, por lo general, funcionaban como apoyo y acompañamiento, pero no aportaban a la construcción narrativa. Por supuesto que en esto no cabe ser categórico, sólo basta recordar el tremendo aporte que constituyen los trabajos de Gustave Doré para las versiones de los cuentos clásicos de Charles Perrault. No se trata entonces, de asociar de modo tajante lo nuevo a la

innovación, sino de discernir de qué manera la ilustración supera el espacio al que había sido confinada, para comenzar a disputar terreno y validarse como un discurso narrativo, es decir, uno en el que las imágenes son protagonistas en el acto de contar. Revisemos entonces qué formas adquiere la mezcla entre códigos y de qué manera esos productos permiten acercarse a distintos grupos de lectores.

La investigación en torno al álbum entrega aproximaciones interesantes a esta problemática, en particular en los trabajos de Arizpe y Styles (2004), Nikolajeva y Scott (2001) y Lewis (2001). En esta ocasión, seguiremos las orientaciones del canadiense Perry Nodelman (1988), contenidas en uno de los primeros y más certeros estudios sobre el libro álbum: *Words about pictures*. El crítico propone una clasificación más bien laxa, pero operativa, que se corresponde con la oferta editorial disponible en el mercado chileno³. Se trata de tres modalidades, denominadas “acuerdo”, “extensión” y “contradicción”. En la primera de ellas, el trabajo narrativo es consensuado y es el más cercano a la relación tradicional palabra-imagen, pero siempre dentro del concepto libro álbum. Acá, palabras e ilustraciones contribuyen a la formación de un discurso o relato más bien sencillo, explícito, carente casi de indicios y de desvíos argumentales. Se plantea una construcción “a dos manos” con un objetivo común. No es raro constatar que muchos de los ejemplos que podemos incluir en este grupo corresponden a textos para primeros lectores, aunque frente a esto hay que decir que no constituye una regla y que, de hecho, hay excepciones de gran valor que serán mencionadas en las próximas líneas. Buenos ejemplos de álbumes escritos a partir de la dinámica del acuerdo son los que conforman la serie *Sapo*, de Max Velthuis, como *Sapo y la canción del mirlo* (2001); pero también lo es *Cerca* (2008) de la argentina Natalia Colombo, libro ganador de la primera versión del concurso de álbumes de Compostela. La autora pone en juego al señor Pato y al señor Conejo, vecinos y practicantes de idénticas rutinas, cuestión que sin embargo, no los convierte en amigos, ni siquiera en conocidos. El álbum es una serie de escenas de

¹ El término *imagetext* designa trabajos o conceptos sintéticos o compuestos en los que se combinan imagen y texto.

² Concepto proveniente de la narratología, alude al desarrollo narrativo de los sucesos.

³ Si bien esta ponencia se enfoca en ejemplares extranjeros y/o traducidos al español, vale dejar constancia de la cada vez más amplia oferta editorial, disponible en el mercado chileno, ya sea por medio de librerías o a través de los sistemas (público y privado) de préstamo bibliográfico. Se observa en este ámbito una clara presencia de la literatura infantil de raíz visual, representada por los álbumes y por relatos ilustrados de gran calidad pictórica y de diseño.

la vida cotidiana de estos personajes, una serie que carece de eventos destacados, de hitos y de un clímax. Por lo mismo, el rol que juegan las ilustraciones es crucial para dar a conocer al lector asuntos propios de la rutina (el camino de la casa al trabajo, los paisajes recorridos, los rasgos que definen la uniformidad de los días) que no son asumidos por el discurso de las palabras.

Distinto es el mecanismo que sostiene a los textos caracterizados por la extensión. En estos las imágenes aportan datos específicos a una narración que difícilmente lograría significar sin las ilustraciones. Tal maniobra supone aumentar la complejidad del proceso de decodificación del libro y también de la comprensión del mismo. Los movimientos expansivos de la imagen pueden ser intranarrativos, es decir, que aportan elementos a la diégesis, bajo la forma de indicios o informaciones complementarias que pueden favorecer la comprensión y/o disfrute del lector. Pero también esas imágenes pueden integrar factores de naturaleza extranarrativa y claramente intertextual, lo que redundará en la expansión de una diégesis que se ve conectada con referentes lejanos, pertenecientes, por lo general, a la gran tradición de la LIJ de raíz folclórica europea. La relación por extensión es, probablemente, una de las más reconocibles en el ámbito del *picture book*, debido a que sólo un género ficcional de doble fuente puede expresarse de esta manera.

El libro de los cerdos (1993) de Anthony Browne, crece en su condición de texto literario si se practica una lectura desde el criterio de la extensión, a pesar de que su trama central es más bien breve e incluso un poco funcional a un tema u orientación ideológica (discusión de los roles asociados al género en el contexto familiar) perfectamente válido, por lo demás. La metamorfosis del espacio y de los personajes masculinos no alcanzaría los niveles de expresión que consigue, si no fuera por el rol protagónico de unas imágenes que introducen un referente de precariedad, encierro y susceptibilidad, como el contenido en la historia de *Los tres cerditos y el lobo*.



Otro buen ejemplo es *Petit el monstruo* (2008), de la ilustradora argentina Isol. Este libro álbum muestra las marcas estilísticas propias de su creadora: un trazo voluntariamente descuidado, de líneas imperfectas, bosquejos casi, concebidos de modo que remiten a las ejecuciones pictóricas de niños de corta edad. Junto a ello, resalta el uso de un colorido que tiene dos rasgos bien notorios: cantidad limitada de colores con predominio de ciertos tonos, y aplicación desprolija de esos colores a los marcos de las figuras. La trama presenta a Petit, un chico que suele combinar actitudes positivas y amables con barbaridades y rebeldías. Tal bipolaridad le es reprochada por su madre, lo que sume al personaje en profundas dudas existenciales. El relato es conducido por una voz ajena a la historia, pero carente de la omnisciencia de los narradores tradicionales. Funciona, entonces, como una suerte de cámara neutral, ignorante o silenciosa, respecto de los contenidos que aporta el código pictórico. Y es justamente en ese territorio, en el visual, donde se sitúa la especificidad y el mérito particular del ejemplar como tal y como representante del nuevo género. Las palabras anotadas en las escenas si bien son objetivas, no repiten lo manifestado por las ilustraciones; más bien se limitan a presentar los cuadros que despliegan informaciones nunca manifestadas de modo verbal.

El trabajo a partir de las sombras constituye una práctica de relativa frecuencia entre los autores-ilustradores del género y, como recurso, exige una mayor atención por parte del lector, quien debe decodificar el texto considerando este juego, de modo de captar los significados profundos que quieren ser revelados.

Finalmente, está el mecanismo de la contradicción, el modo más complejo en que palabras y dibujos se mezclan al interior del libro álbum y que, tal vez, sea uno de los aportes más significativos del nuevo género al espectro de la literatura visual. Tal como se infiere del nombre, esta categoría da cuenta de la distancia entre el mensaje verbal y el construido por las ilustraciones. La brecha es consciente y volitiva y

busca posicionarse como un gesto de desautomatización⁴ para descolocar al lector. Respecto de este último, digamos que es el agente al que apela este recurso y, de manera más específica, la contradicción funciona como un llamado al lector adulto, mediador entre el libro y el niño, destinatario final de los productos del sistema de la LIJ. Por supuesto, esta relación se manifiesta bajo formas diversas que van desde lo más a lo menos explícito, pero que casi siempre coinciden en el uso del recurso humorístico y otras veces, en la elaboración de textos irónicos.

El álbum de Bertrand Santini y Bertrand Gatignol, *Cómo fracasé en la vida* (2010) despliega una anécdota muy breve dividida en dos etapas, una enfocada en la niñez del protagonista y la otra en su vida como adulto y viejo, posición desde la cual se narra usando la primera persona. El álbum es más bien tradicional en su estructura, puesto que las frases se ubican sobre páginas en blanco siempre al lado izquierdo, dejando las ilustraciones en el lado derecho. Este elemento, junto al uso de una tipografía mayoritariamente neutra resulta necesario para otorgar una suerte de piso convencional que permita al lector entrar sin grandes problemas en el universo planteado; luego, una vez instalado, el texto ejecuta movimientos que logran desacomodar al destinatario. Se instala un juego de contrarios y tensiones entre unos enunciados breves, distantes y asertivos, y unas imágenes que desmienten cada mensaje construido por el código verbal. Las primeras dos páginas inauguran esta suerte de diálogo de sordos que le deja tarea al lector:



⁴ Este concepto acuñado por Víctor Shklovski que define la condición del lenguaje poético, distinto de la lengua cotidiana. El lenguaje poético obliga a tomar conciencia de la naturaleza viva y polisémica de las palabras, y de las novedosas posibilidades de combinación entre ellas.

En el libro, al lado izquierdo de la imagen anterior dice “vivía en una gran mansión”, lo que evidentemente no se corresponde con el dibujo de una casa envejecida, averiada y en notoria desventaja frente a las construcciones colindantes. En la primera parte del álbum se articula entonces una dinámica contradictoria en la que el enunciado verbal es desacreditado por un enunciado visual que invita al lector a desconfiar de la validez de la versión del narrador. Una página bisagra marca el fin de la parte inicial y el inmediato comienzo de la segunda; las palabras son bastante claras al respecto: “todo iba bien, hasta que un día crecí”:

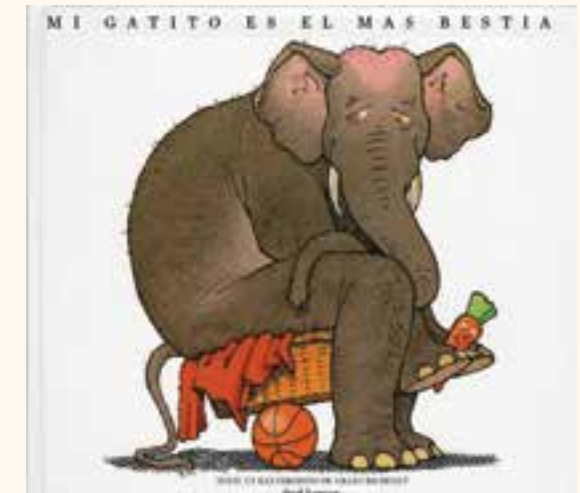


La ceremonia de titulación del protagonista lo consagra como abogado, pero a la vez inicia una suerte de decadencia ética que apunta a conductas reconocibles en el orden social posmoderno. La secuencia que continúa la anécdota es bien representativa de un discurso crítico (si bien algo estereotipado) que se cierne no sólo sobre las propias opciones de vida, sino sobre el tejido social: matrimonio, familia, realización profesional.

El rechazo a los valores hedonistas contemporáneos se confirma por medio de la escena final, con el protagonista ya anciano —revelando, además, el lugar de la enunciación narrativa— que vuelve al origen, a recuperar recuerdos y pertenencia simbólica: un conejo rosado, juguete que lo acompañó en sus solitarios

días de infancia, relegado cuando el protagonista crece. Más allá de la existencia de un discurso reflexivo no muy novedoso —el retorno a lo primario como sinónimo de lo esencial, lo inherente y el necesario abandono del estilo de vida exitista—, lo más destacable de este libro álbum es la manera en que llega a construir este discurso. Tal manera se explica por el ejercicio de una escritura en doble código que saca partido de la contradicción como eje estructural. A este concepto contribuyen varios factores, como por ejemplo, la elección de una paleta de colores coherente con el tema del texto: dos modelos de vida en disputa, dos modos de hacer y entender las cosas y, entonces, el blanco y el negro como puntos límites en un campo expresivo que busca la crisis. No es menor el aporte de unos dibujos que se acercan a un estilo cercano a la caricatura, puestos en comunicación con enunciados tan lacónicos como tajantes. Y por supuesto, la utilización de guardas de riguroso color negro, en las que se adivina el gesto físico —cerrar los ojos— que acompaña al ejercicio del recuerdo y de la reflexión. El *imagetext* presentado por Santini y Gatignol implica un juego peculiar, uno que lleva al lector a aceptar un pacto poco común, contrario al esperado, en que las imágenes confirman y complementan el mensaje verbal. El contrato de este libro álbum supone un funcionamiento que apela con claridad a un lector competente y de preferencia adulto, dado el contenido experiencial tan marcado en la diégesis; lo anterior no implica discriminar al lector infantil, negándole el acceso a este texto, pero es notorio que no constituye el perfil preferencial de este título.

Un segundo ejemplo resulta pertinente para este caso, hablamos de *Mi gatito es el más bestia* (2005) del ilustrador francés Gilles Bachelet. La trama de este libro álbum es mínima desde un punto de vista tradicional, sin embargo, resalta un conflicto perceptivo-conceptual que constantemente alude al rol del lector. La misma portada del libro evidencia la contradicción producida al denominar al personaje central de la historia:



Es relevante constatar el modo en que, desde la portada/título, las expectativas del lector comienzan a ser burladas y desafiadas, utilizando, por lo demás, las potencialidades de la doble codificación, rasgo distintivo del libro álbum. Así, la narración, y la estructura misma del relato descansan sobre este aparente malentendido. En cuanto a la anécdota, esta se acerca con claridad al absurdo y se centra en la exposición de la vida diaria de un ilustrador y su mascota, a la que atribuye el nombre y comportamientos típicos de un gato, aunque el lector vea desde un inicio que se trata de un elefante.

Evidentemente, en la portada la referencia a Magritte⁵ es tan notoria como significativa por cuanto tiende a determinar la lectura del libro álbum, al menos en el caso del lector adulto, conocedor (en mayor grado que el infantil) de la obra aludida.

Como Foucault (1973) dice, a propósito justamente de la célebre obra del belga *La traición de las imágenes*, designar y dibujar no se cubren, van por pistas paralelas que, tal vez por lo mismo, pueden construir el conjunto (mensaje/texto/urdimbre) que presenciamos en el álbum. En el libro de Bachelet se instala la duda en el lector, es decir, este ve un elefante en la portada y lo confirma durante toda la narración, sin embargo, el narrador/ autor cuestiona esa percepción, reafirmando en cada página la designación de "gato" en lugar

⁵ René Magritte, pintor surrealista belga, célebre entre otras razones, por su obra *La traición de las imágenes* que muestra la pintura en un lienzo de una pipa y bajo esta el enunciado *Esto no es una pipa*.

de elefante. El autor del texto asume la responsabilidad de su declaración en los dos ámbitos: primero y más evidente, en la narración entendida de una manera habitual; segundo, se recrea, se auto-ilustra y se evidencia al aparecer al interior de la diégesis misma y con una marca que acaba por revelar a esta como una historia autoficcional, esto es, la autoinclusión del autor —convertido en personaje— en la trama del libro. En una carta al director del Museo de Historia Natural en la que intenta explicar por qué ha dibujado el esqueleto de un gato como el de un paquidermo, Bachelet pone su firma, y así, este libro álbum se erige, de paso como un buen ejemplo de texto autoficcional que condiciona, en cierto modo, el segmento al que va dirigido: ¿literatura infantil? Sí, en un nivel de lectura inicial, pero abierta a un público adulto que puede echar mano de su competencia lectora para disfrutar más de este libro.

Como vemos, una novedad textual de las dimensiones del libro álbum supone también un cambio en los modos de lectura, un remezón en las expectativas del lector y la consecuente necesidad de buscar otras herramientas de análisis. Es notorio que el álbum —dada su construcción genérica que permite una apertura de dimensiones inciertas a la búsqueda y desarrollo de nuevos despliegues expresivos— facilita la asunción y el tratamiento de recursos escriturales de mayor complejidad. Gracias a la naturaleza visual del libro álbum, el acceso a la información ocurre de manera diferenciada y así, la figura del mediador de la lectura aparece relevada. Esto último es interesante por cuanto se rescatan aquellas dinámicas de lectura en voz alta y compartida por medio de las cuales recuperamos dos elementos fundamentales: por un lado, el lugar propio de la literatura entendida como instancia comunicativa-afectiva y por otro, el factor lúdico que impregna la estructura y los contenidos del texto.

Referencias

Bachelet, G. (2005). *Mi gatito es el más bestia*. México: Océano.

Browne, A. (1993). *El libro de los cerdos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Colombo, N. (2009). *Cerca*. Pontevedra: Kalandraka.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picture Books*. New York: Routledge.

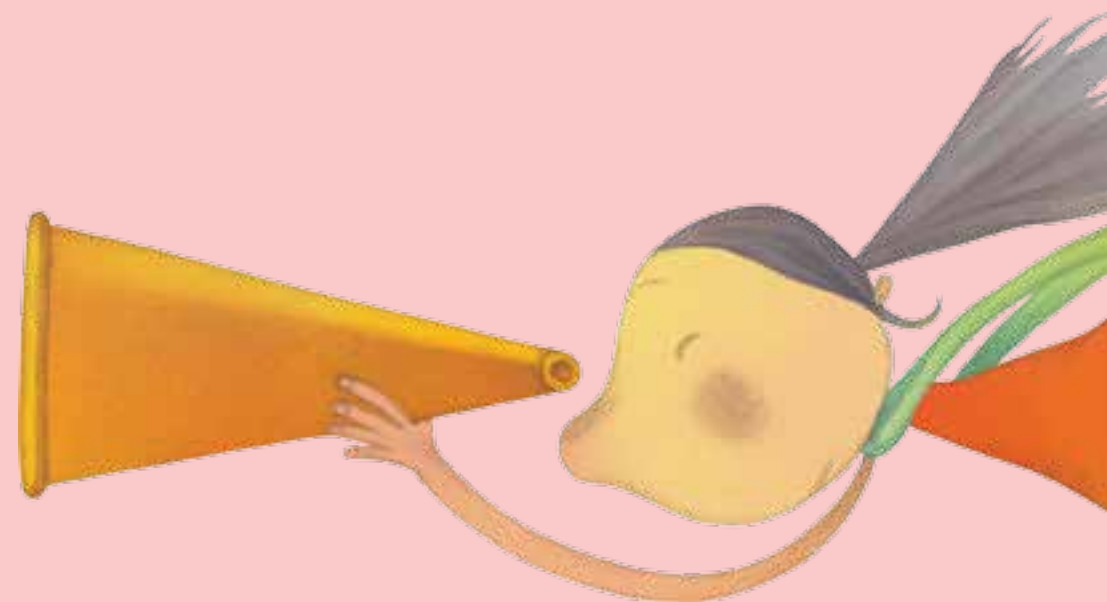
Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picture Books Work*. New York: Garland Publishing.

Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures*. Athens: University of Georgia Press.

Santini, B. y Gatignol, B. (2010). *Cómo fracasé en la vida*. Barcelona: Thule.

Shavit, Z. (1999). “La posición ambivalente”. En Iglesias, M. (comp.) *Teoría de los polisistemas*. Madrid: ArcoLibros.





05

Edición y mercado del libro infantil

Siete respuestas a siete preguntas y más
— por Daniel Goldin

Notas sobre la edición de libros infantiles y juveniles en Chile
— por Sebastián Barros

Editorial Amanuta y mercado editorial infantil en Chile
— por Ana María Pavez

Siete respuestas a siete preguntas y más

- por Daniel Goldin

¿Por qué eres editor y por qué editas libros para niños?

No hay una sola razón por la que pueda explicar por qué soy editor.

Al contrario de lo que la gente imagina, no he tenido una vida tersa con los libros. Toda la vida me he peleado con ellos y en buena medida soy lo que soy como resultado de esa confrontación continua.

De niño yo era como Willy, tímido, debilucho y más bien retraído. Pero, a diferencia de él, no tuve un padre que me impulsara al deporte. El mío trabajaba todo el día y en su escaso tiempo libre le gustaba jugar frontón o tenis. Por las noches siempre leía. No era una persona especialmente culta ni pretendía ser un intelectual. Pero en el medio en que se movía destacaba como lector. Había trabajado como bibliotecario en Argentina y luego lo fue en México, en varias escuelas judías y en el *Deportivo israelita*, al que asistíamos todos los sábados. Él me llevaba a la biblioteca y a veces me recomendaba libros. Quizá ese fue el espacio más grato que compartimos, además de la lectura en voz alta de algunos libros.

La presencia distante de mi padre era tan fuerte como la intriga que me despertaba verlo leer. Para ganarme su atención, entre otras cosas, fui acercándome a libros. Me gustaba mucho leer y separarme de la realidad, anhelaba ser Tom Sawyer y vivía con pasión a Salgari o a Traven, pero no siempre podía concentrarme y eso me impedía leer más y constituirme un verdadero devorador de libros (cosa que aún anheló: soy de

digestión lenta y miro con envidia a quienes pueden leer un libro cada noche).

Un día, de pronto, me dieron ganas de escribir poemas, pensamientos, fragmentos de relatos. Y eso hizo más conflictiva mi relación con la lectura, pues cuando estaba leyendo empezaba a imaginar textos para escribir y viceversa.

A los quince años un amigo publicó en estencil unos textos míos. Mi primer "libro" (un folletito de 16 páginas) mereció el reconocimiento de mi padre. Empecé a frecuentar talleres de poesía y a escribirle poemas a las mujeres de las que me enamoraba. Soñaba con escribir novelas.

Años más tarde, lleno de lecturas en la cabeza, anhelando ser literatura y dejar de ser persona, dejé México y me fui a Europa por carretera. México, San Francisco, Nueva York, París, Barcelona; cada ciudad de mi extraño itinerario era una referencia literaria o cultural: los beatnik, el expresionismo abstracto, Cortázar y Breton. Barcelona era ya la ciudad donde había que estar si querías ser escritor. Llegué con mi mochila llena de libros a casa de Roberto Bolaño, a quien apenas había visto en el taller de poesía de Alejandro Aura.

Pasé años de soledad inmensa en Barcelona, conviviendo con escritores que sí escribían (como el propio Roberto) y mis deseos infructuosos de serlo. En la soledad de mi casa trataba de recuperar el tiempo de lectura perdido y de escribir una novela. Descubrí que tenía primero que nada aprender el oficio y me dediqué con ahínco a trabajar los textos. Entonces descubrí que si la lectura y la escritura se me dificultaban, el trabajo con los textos me resultaba muy gratificante y creativo. Podía distanciarme de mis textos, darle una y otra vuelta, buscar nuevas palabras en diccionarios e imaginar opciones que no siempre podía realizar, etc. Así, al cultivar el placer por editar, empecé a descubrir mi vocación como editor y un talento que no era el que hubiera querido, pero ese sí se me daba.

Cuando volví a México empecé a trabajar como corrector, como tantos escritores frustrados. Entré al Fondo de Cultura Económica (FCE) y ahí descubrí que el mundo del libro puede ser un universo de vanidades y equívocos si te olvidas de lo más importante: el lector, pero también un espacio ideal para participar en el espacio público.

En una reunión del consejo de redacción de la Gaceta se comenzó a hablar de publicar libros para niños. Era un proyecto a la medida de Francisco Hinojosa, pero Pancho prefirió ser escritor y entonces me lo ofrecieron. Yo estaba por iniciarme en la paternidad, necesitaba mejores ingresos y sobre todo estaba ansioso por ver qué sucedía con el público. No sabía nada de la LIJ, pero me interesaba mucho poder ver el proceso editorial completo, desde el trabajo con el autor hasta la llegada al lector. Amo el olor de la tinta, la textura del papel, el trabajo de diseño y la complejidad técnica de los libros para niños; me parecía un lugar ideal. Por lo demás, este campo, tan alejado de la hoguera de las vanidades de la literatura para adultos, tiene un potencial político apasionante. Y prestarle atención a todos y cada uno de los detalles para llegar al lector (que para mí es lo que constituye ser editor) me pareció apasionante.

Yo era consciente que el FCE era una gran institución. Tenía muchas dudas acerca de si debía publicar libros para niños. Pero ninguna de que, si se decidía que sí, debíamos hacerlo muy bien, rindiendo honor a la trayectoria de una institución que había sido fundamental en Iberoamérica. Fue un enorme desafío como lo fue después volver a empezar, desde una editorial española, un proyecto para Iberoamérica dirigido desde México.



¿Qué consideras que es un buen libro para niños y jóvenes?

Los libros son totalidades orgánicas: textos que se leen, pero también objetos que pesan, huelen, se tocan... Te pueden interesar por el tema, pero te hechizan por el diseño de su portada, por el título o la cuarta de forros. En la experiencia de lector importa, tanto el blanco como la mancha tipográfica, el texto como las imágenes, el formato como el tema... Si algo no funciona, el libro se viene abajo.

Los mejores libros para niños, crecen con ellos y son en sí mismos un estímulo para que los niños crezcan. Rara vez son sólo para niños. Nos gustan a los adultos. Les brindan a sus lectores espacios de silencio y ambigüedad. Son hospitalarios y, al mismo tiempo, sacuden rincones oscuros de nuestro inconsciente. Nos hacen reír, llorar, enojarnos o soñar...

¿Qué cosas tomas en consideración?

Antes de decidir publicar un libro me pregunto si vale la pena talar un árbol para publicarlo. Si me puedo imaginar una situación de lectura, si alcanzo a visualizarme promoviéndolo o vendiéndolo a un niño o a sus padres, estamos ya en terreno firme. Debo también pensar el juego que establece un libro en el catálogo: un editor es autor de un catálogo y debe cuidarlo, lo que supone en muchas ocasiones dejar pasar libros formidables que son para otros editores.

El verdadero arte del editor es imaginar un libro, ahí donde los demás sólo ven un texto, una idea o una imagen. Me ha tocado crear libros desde esos tres lugares. Varias veces fueron las imágenes las que detonaron el proceso creativo, en algunas ocasiones los textos. He publicado libros que en un primer momento sólo tuvieron un título... El editor es un artista del tiempo: trata de visualizar no sólo los libros, sino los efectos que acontecerán entre sus lectores o en su compañía.

¿Cuál es para ti el vínculo ideal con la escuela?

Es difícil hablar en abstracto de un vínculo ideal entre la escuela y los editores de libros para niños. Los unos necesitan a los otros, pero siempre es mejor que no sea una relación de libertades. Que los editores no dependan de la escuela y que la escuela llegue a los libros a partir de los libreros. De otra forma el vínculo puede ser perverso en el doble sentido del término: te aleja de tu camino (per-verso) y dañino o cruel.

Desgraciadamente en nuestros países no siempre hay librerías que cumplen su función. En parte, porque no hay suficiente público lector, es decir, porque el sistema educativo no ha cumplido cabalmente su cometido....

En esta situación, creo que lo que nos toca es saber plantear las cosas a largo plazo, procurando respetar las autonomías de cada uno de los agentes. No es poco.

¿Crees que el estado debe apoyar el trabajo editorial? ¿Por qué? ¿De qué manera?

El estado debe vigilar la salud del espacio público, garantizar la prevalencia de la ley sobre la violencia, el intercambio libre de ideas, el derecho a la información, la cultura, los derechos humanos, una educación que facilite la igualdad de oportunidades, etc. Nada de eso se puede conseguir si no existe un mercado del libro sano (es decir; lectores, diversidad editorial, puntos de encuentro, espacios de discusión), que contemple de manera simultánea y armónica a los editores, los autores y los lectores.



En nuestros países no habría posibilidad de que se publiquen o circulen libros diversos sin la ayuda del estado. Pero desgraciadamente los apoyos suelen ser a los editores, no al sistema del libro. El estado derrocha publicando libros que guarda luego en sus bodegas, o regala libros que no inciden en la formación de un público lector.

Por eso creo que no basta con decir que el estado debe apoyar al gremio editorial, es preciso añadir si el beneficiario último será el público lector. Debe hacerlo para garantizar la diversidad editorial y procurando que cada una de sus acciones fortalezca a la totalidad de la cadena, y que cada vez el sector editorial sea menos dependiente del estado: es decir, el fin último de las políticas de estímulo a la industria editorial es formar un público amplio que valore la lectura y los libros y, por tanto, esté dispuesto a comprarlos o invertir tiempo en ellos.

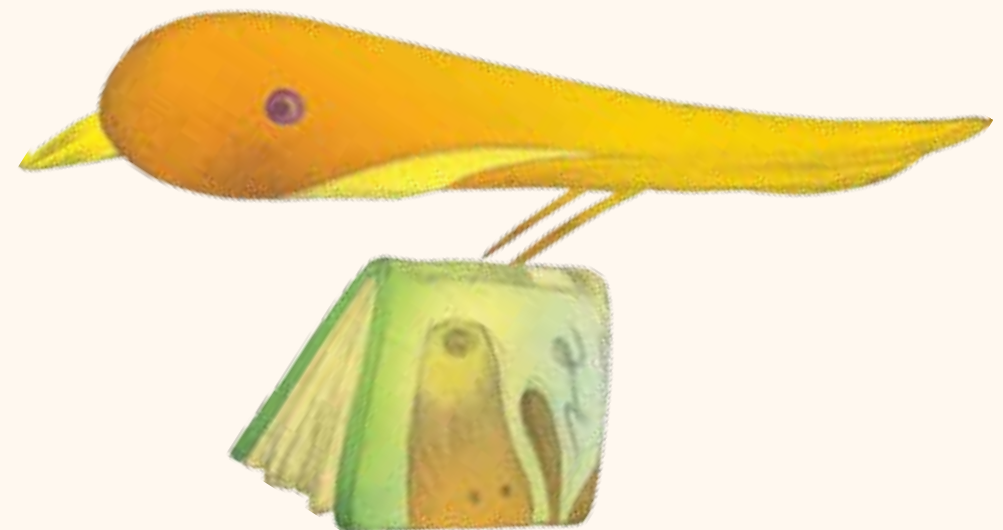
En este sentido, creo que a los editores nos debe importar no sólo que el estado nos compre libros para las bibliotecas escolares, sino que invierta en la formación de bibliotecarios, en la investigación didáctica y la instrumentación de programas de formación de usuarios de la cultura escrita, verdaderamente efectivos. Es decir, debe realizar todo lo posible para que los libros que nos compra se lean y posibiliten que en el futuro se incremente el público lector. Si ese público lector crece, nosotros dependeremos menos del estado, lo que es mejor para el estado y para nosotros.

¿Cómo ves las posibilidades que se abren hoy con la revolución digital? ¿Son un peligro o una oportunidad?

La revolución digital ha sacudido todo: el espacio público y el privado, y lo ha hecho de manera vertiginosa y brutal. Es al mismo tiempo una amenaza y una esperanza. Hace que todo vaya demasiado rápido y es difícil poder entender lo que está sucediendo. Si nos detenemos a analizar veremos cosas contradictorias: facilita la participación de miles de actores en

el mercado, al tiempo que tiende a la mayor concentración de poderío económico. Facilita la vigilancia ciudadana de las acciones de los poderosos y la invasión de los poderes fácticos de nuestra más recóndita intimidad. Facilita el libre comercio, al tiempo que ha propiciado la cultura de la gratuidad, legal o ilegal.

Es prácticamente inconcebible imaginar publicar hoy un libro en papel sin recursos digitales. Pero todavía no sabemos qué acontecerá cuando el comercio digital del libro (en papel o digital) vaya creciendo. Se dice, a menudo, que los libros en papel permanecerán, pero eso depende también, en gran medida, de que subsistan las librerías y el mercado editorial en su expresión básica: que los lectores paguen a los editores y estos a sus autores. Me temo que el asunto es mucho más complejo de lo que se supone. Y por cierto, mucho más importante que el futuro del libro en papel. Estamos hablando de la viabilidad del espacio público, tal como se ha entendido desde la ilustración (con sus antecedentes en el ágora griega) hasta nuestros días. Siempre es bueno recordar que los editores de libros para niños nos movemos también en esas coordenadas.



Notas sobre la edición de libros infantiles y juveniles en Chile

- por Sebastián Barros

Es evidente el aumento de títulos anuales editados en Chile y, en particular, en los de literatura infantil y juvenil. Según la lista de ISBN chilena, entre el 2001 y el 2011 aumentamos desde la publicación de 42 títulos infantiles por año a 542, esto es de un 1,6% a un 9,4% del total de títulos que se publican anualmente (el año 2001 se pidieron 2.580 ISBN y el 2011 fueron 5.720). Sin embargo, es lamentable que no contemos, en las estadísticas derivadas del ISBN, con datos sobre los libros juveniles (ya que no existe como categoría), ni con información sobre los infantiles que no estén incluidos en literatura chilena, que a su vez está incluida en literatura general. Si se pudieran desagregar esos datos, sin duda contaríamos con nueva y valiosa información a considerar.

No sólo se ha observado un aumento en la publicación de títulos de LIJ, sino que también nos encontramos en un momento en que hablamos de temas que no se veían hace 10 ó 15 años en este tipo de libros. También podemos ver otros fenómenos: el aumento de ilustradores; la escasez de autores de textos; libros de mejor calidad; la aparición de editoriales que sólo publican LIJ (Amanuta, Gata Gorda, entre otras); la publicación de colecciones de LIJ por parte de editoriales que tradicionalmente publicaban ciencias sociales. La aparición de nuestros pueblos originarios como tema recurrente en los libros infantiles chilenos, y su publicación, al fin, en libros impresos a todo color y en buen papel, ya no a roneo como en los setenta y los ochenta. Algunos de estos libros incluso cruzan fronteras y son editados en otros países de América y de Europa. En fin, el libro chileno infantil y juvenil tiene hoy una vida propia.

Pero es bueno mantener los pies en la tierra: el libro chileno es como el ajo. Me explico, el mercado del libro chileno mueve casi la misma cantidad de dinero que el ajo (esto es dejando fuera del cálculo el mercado enorme de los textos escolares). El Estado es el principal comprador, en un porcentaje peligrosamente alto. El peligro de esta concentración de compra es que los editores no tenemos una política estratégica de largo plazo sobre el libro y la lectura. Si el Estado decide comprar la mitad de libros de un año a otro, editoriales como Pehuén bajarán sus ventas en un 35% (de hecho, Pehuén no sería viable). Por otra parte, para el sistema de compras del Estado, el libro es una molestia que manejan con gran ineficiencia. Muchos editores nos vemos obligados a producir libros en función de lo que el Ministerio de Educación necesita y no según lo planificado en una línea editorial. Esto ya que la venta en librerías no nos permite financiar la gestión editorial.

En este entorno se mueve Pehuén, la editorial que dirijo. Nacimos durante la dictadura con dos pies: uno de denuncia de las violaciones de derechos humanos y el otro de lectura escolar ¡OBLIGATORIA!; entiéndase como clásicos retraducidos, ilustrados y baratos. Por el primero nos allanaban cariñosamente cada cierto tiempo; por el segundo, hoy tenemos una editorial que respira.

El año 1990, con el regreso a la democracia, decidimos orientar la editorial a los temas de patrimonio cultural e identidad, y dejamos los temas de derechos humanos en manos de otras editoriales más expertas. Entendimos que eran los niños los que más necesitaban estas publicaciones y comenzamos con una colección de libros ilustrados bilingües (mapudungun, aymara, rapanui – castellano). Fue un buen momento: lo que queríamos publicar estaba en sintonía con lo que el Ministerio de Educación necesitaba. Sacamos una serie de *Glosarios enciclopédicos ilustrados trilingües*, de las lenguas ya mencionadas, a lo que le sumamos el inglés. Estos libros fueron validados con niños de cada una de las culturas, previo a su impresión. Confirmando que los libros enciclopédicos ilustrados son de mucho interés para el público infantil. Hoy una parte importante de la producción infantil y juvenil chilena trata sobre pueblos originarios. Esto que podría reducir las posibilidades de salir a otros países, se matiza con una gran noticia que recibimos desde México, el Ministerio de Educación mexicano compró un alto tiraje de *Miltín 1934*, de Juan Emar (2011). El de Chile no ha comprado ninguno.

Paralelo a esto continuamos con la colección de literatura universal y nacional ilustrada, en la colección *Moby Dick*, y luego sumamos una colección de teatro chileno, también para jóvenes.

Incorporamos nuevos títulos infantiles en contexto local, libros que ya existían en otros países o sobre otros países, que no existían en Chile, tales como *Animales Chilenos*, *Mi primer Atlas* y otros similares que están en preparación. En la colección infantil hemos incorporado nuevos temas, nuevos escritores, como María José Ferrada, Jaime Mancilla, Alvaro Prieto, Guido Eytel, Catalina Gonzalez, Verónica Prieto, y también nuevos ilustradores, como Soledad Sebastián, Leonor Pérez, Ángeles Vargas, Alejandra Oviedo, Fita Frattini, Fito Holloway considerando como autores, tanto a escritores como a ilustradores.

Hace 4 años decidimos armar una colección juvenil, que no estuviera regida por la lectura "obligatoria" escolar. Nace así la colección *Pingüino*, como un intento de fomentar el acceso a la lectura y al libro del segmento juvenil, por esta razón buscamos textos de gran calidad (Alcalde, Bellatín, Emar, Chihuailaf, Kafka, Lillo, Bombal, Nettel) que traten temáticas universales, a los que se suman las obras de ilustradores actuales (Ives, Blanco, Ibañez, Calvo, Montenegro, Acosta) que realizan propuestas nuevas, haciendo una relectura y actualización de los textos. Para acercar este tipo de literatura a los jóvenes se busca publicar ediciones de lujo, marcadamente gráficas y atractivas para la nueva generación de lectores.

Esta colección, a pesar de ser una propuesta nueva, con buena crítica, con grandes escritores y excelentes ilustradores, no se vende casi nada en las librerías, donde suelen confundirse ubicándolos entre los libros infantiles, ya que los libreros confunden libro ilustrado con libro infantil. Un ejemplo cómico al respecto es el del libro *Parafilias* de Alberto Montt, que al ser expuesto junto con los libros infantiles en las librerías, puso en aprietos a más de un padre o una madre, frente a las preguntas que les hacían sus pequeñines. Comprenderán que las ilustraciones no eran nada de cándidas.

En cuanto al libro electrónico, en Pehuén hemos decidido formar un equipo interno que maneje las tecnologías de formatos como e-pub y aplicaciones para Apple y Android, con la idea de no perder el control del proceso editorial. Nuestra especulación en torno a los soportes es que todos convivirán. Durante diciembre presentaremos nuestra primera aplicación para Apple y ya tenemos gran parte de nuestro catálogo en e-pub.

En síntesis, hoy la editorial Pehuén tiene 4 colecciones destinadas a niños y jóvenes, con más de 60 títulos, abarcando desde los temas patrimoniales identitarios como pueblos originarios, hasta literatura de carácter más universal. Algunos de estos títulos están siendo editados en otros países, lo que es poco común, ya que nuestro país suele exportar autores, pero no ediciones. Dependemos del Estado en una proporción peligrosa y vemos con preocupación cómo se ha jibarizado la población lectora de nuestro país.



Editorial Amanuta y mercado editorial infantil en Chile

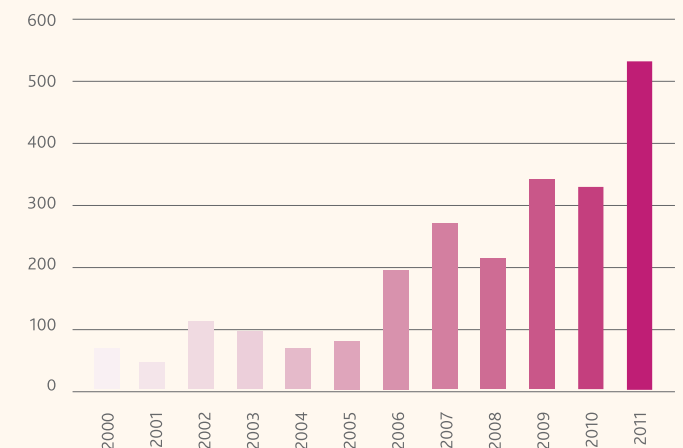
- por Ana María Pavez

Tanto en Chile como en el extranjero, se habla mucho del boom de la literatura infantil, del libro ilustrado y de los ilustradores. ¿Pero qué significa este "boom" en Chile?

Para contestar esta pregunta debemos analizar la producción editorial infantil en nuestro país y también la demanda por libros infantiles.

En el siguiente gráfico se puede ver cómo ha sido la evolución de la producción editorial infantil en Chile, en los últimos doce años. Vemos que su aumento es enorme. Entre el año 2000 y el 2005 la producción se mantuvo cercana a los 100 títulos anuales. El año 2006 comienza un aumento significativo llegando, el 2011, a 542 títulos. Sólo en el último año se registra un aumento del 63%. Estos datos muestran con claridad que, efectivamente, ha habido una explosión en la producción editorial infantil.

LITERATURA INFANTIL 2000 - 2011
(Nº Títulos)



Fuente: Informe Estadístico Agencia Chilena ISBN 2011, Cámara Chilena del Libro.

Editorial *Amanuta* se gesta el año 2000, frente a un panorama muy desolador de la literatura infantil chilena.

¿Qué nos motivó a crear Amanuta?

Aunque hace diez años el libro ilustrado ya llevaba muchos en el mercado internacional, en Chile no se habían dado las condiciones para que se creara una industria nacional. La falta de libros infantiles nos motivó inicialmente a crear un libro, con temas que fueran cercanos, que se relacionaran con nuestras raíces, nuestra cultura, y que además presentara un formato atractivo. Así creamos *Kiwala conoce el mar* (2001), con una historia muy simple sobre animales que vivían en la Cordillera de los Andes. En esos años no era fácil encontrar un ilustrador. Recurrimos a un curso de ilustración que se dictaba en la Escuela de Diseño de la Universidad Católica, y encontramos a una alumna que nos llamó la atención: Paloma Valdivia. Ella ilustró los cuatro libros de la colección *Kiwala*, y obtuvo el Premio Plaque de Ilustración en la Bienal de Bratislava, el año 2001. Paloma Valdivia ha seguido colaborando activamente en Editorial Amanuta y hoy es una reconocida autora e ilustradora de libros infantiles, tanto en Chile como en el extranjero.

Para publicar los libros de la colección *Kiwala* tuvimos el financiamiento de una empresa. Pero eso no nos pareció suficiente, era un proyecto con muy poco alcance. Entonces buscamos otras editoriales, pero no nos convencieron sus ofertas. Así fue que decidimos crear nuestra propia editorial. El año 2002 fundamos Editorial Amanuta con dos títulos, *Kiwala conoce el mar* y *Kiwala va a la selva*.

De este modo fue que nos embarcamos en esta aventura de la literatura infantil. Por supuesto, sin saber de qué se trataba. Creamos Editorial Amanuta como un proyecto que buscaba valorar y reinterpretar mitos, tradiciones, leyendas, cuentos, historias y otras expresiones para darlas a conocer a los niños de Chile y Latinoamérica, con lenguajes e ilustraciones modernas y creativas.



Como decíamos, nuestra primera colección fue *Kiwala*, luego realizamos la colección *Milsur*, *Pueblos Originarios*, y *Nándú* que —en nuestra línea editorial— rescatan mitos, leyendas y relatos, principalmente de Chile y de sus pueblos originarios. Para las ilustraciones volvimos a recurrir a la universidad, donde encontramos a Bernardita Ojeda y Raquel Echenique, ambas reconocidas y destacadas ilustradoras en la actualidad. Luego se fueron incorporando otros ilustradores como Carmen Cardemil e Isabel Hojas.

Otro tema que nos parecía poco abordado en la literatura infantil era la historia y los personajes históricos. Nos interesaba sacar la historia del espacio exclusivo de la sala de clases. Creamos, entonces, la colección *Mi Historia* con el objetivo de acercar la historia a los niños de una manera entretenida y familiar. Cada libro trata de un personaje como Cristóbal Colón, Diego de Almagro, Gabriela Mistral, Violeta Parra, Jemmy Button, Darwin, entre otros, con relatos e ilustraciones destinados a que los niños conozcan hechos importantes y otros, que en apariencia lo son menos, como aspectos de la vida cotidiana. Para hacer esta colección buscamos historiadores y profesionales que dominaran cada uno de los temas. Las ilustraciones fueron también supervisadas por los expertos, para ser fieles a la historia.

También quisimos tocar temas relacionados con Latinoamérica, por lo que publicamos los libros *Sabores de América* (2009) y *Niños de América* (2009) para acercar la cultura latinoamericana a los niños de Chile y también con la esperanza de explorar nuevos mercados editoriales.

Hacia el 2010, con la llegada del Bicentenario, las editoriales chilenas aumentaron la producción de libros infantiles relacionados con leyendas, mitos, historia y tradiciones. En este contexto, nos pareció que era el momento de ampliar las temáticas de la editorial.

Así publicamos *Erase una vez un espacio* (2010), obra póstuma de Marta Carrasco; *Ecos Verdes* (2011), un libro de ecología;

y la colección de poesía ilustrada con títulos como *Gabriela Mistral* (2011), *Jorge Teillier* (2011), *Pablo Neruda* (2011), *Nicanor Parra* (2012) y *Vicente Huidobro* (2012).

El 2012, gracias a la generosidad de Manuel Peña, quien nos enseñó cuatro cuentos clásicos escritos en verso por Gabriela Mistral, publicamos: *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente*, *Caperucita Roja* y *Blanca Nieve en la casa de los enanos*. Gabriela Mistral escribió entre 1924 y 1928, estos cuentos infantiles versificados, inspirada en los célebres *Cuentos de Antaño* de Charles Perrault, escritos en el siglo XVII francés. Estos son: *Caperucita Roja*, *La Cenicienta* y *La Bella Durmiente del Bosque*, a los que agrega *Blanca Nieve en casa de los enanos*, inspirada en el cuento de los hermanos Grimm, escrito en Alemania en el siglo XIX. En sus distintas versiones, la autora respeta los originales, sin dulcificar ni cambiar los finales. Emplea un vocabulario muy rico y un lenguaje lleno de matices, lo que hace que sean apreciadas tanto por niños como adultos.

Con las ilustraciones de Carmen Cardemil, Carles Ballesteros, Paloma Valdivia y Bernardita Ojeda, estos libros ilustrados acercan el cuento popular a la estética contemporánea y los niños a la poesía.

¿Cómo es la producción editorial chilena?

Hace diez años era muy difícil encontrar un ilustrador de libros infantiles. Hoy abundan los colectivos, blogs, exposiciones, catálogos y talleres. Esto ha ampliado enormemente las posibilidades de encontrar cualquier tipo de ilustrador, aunque aún falta más especialización en la ilustración de libros.

En cuanto a autores de literatura infantil, también han aumentado, pero no es fácil encontrar autores de libros ilustrados. Este año Chile es el invitado de honor en la Feria del Libro de Guadalajara. El Consejo de la Cultura preparó un catálogo de la literatura infantil, donde participaron 23 editoriales con 572 títulos. Vemos que a pesar de haber

aumentado enormemente la producción de libros infantiles, los libros ilustrados siguen siendo pocos. También se observa que todavía nos falta mucho para tener un catálogo que esté a nivel internacional. Porque así como la producción chilena ha aumentado y mejorado, la extranjera también lo ha hecho, con una gran variedad de editoriales, títulos, calidades, autores, ilustradores y formatos. Entonces el desafío para las editoriales chilenas es grande: por una parte existe competencia local, pero sobre todo internacional.

Un factor que ha influenciado el aumento de la producción de la literatura infantil chilena es la existencia de los fondos concursables del Consejo de la Cultura, a través del Fondo Nacional del Libro y la Lectura. Durante los últimos años se han asignado fondos a la elaboración de libros infantiles. Editorial Amanuta se ha adjudicado en varias oportunidades dichos fondos, lo que nos ha permitido publicar varios libros que, de otra forma, no hubiéramos podido hacer.

Demanda editorial en Chile

Para entender el mercado editorial infantil en Chile tenemos que mirar también la otra cara de la moneda. ¿Quién compra libros infantiles? ¿Quién lee libros infantiles? ¿Por qué ha aumentado tanto la producción de libros infantiles?

Por una parte, el Estado ha implementado una serie de políticas para fomentar la lectura en nuestro país. Sin duda, la que más se relaciona con la producción editorial infantil es la creación de las bibliotecas CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), implementadas por el Ministerio de Educación desde 1994 en las escuelas subvencionadas de enseñanza básica y media.

Según datos obtenidos de Ministerio de Educación, al año 2011 las Bibliotecas Escolares CRA se han instalado en el 95,4% de los establecimientos de educación básica, llegando a cubrir un total de 10.006 bibliotecas a lo largo del país. El 18% de estas bibliotecas se implementó en el período 1994-2004, y el restante 82% fue implementado a partir del año 2005.

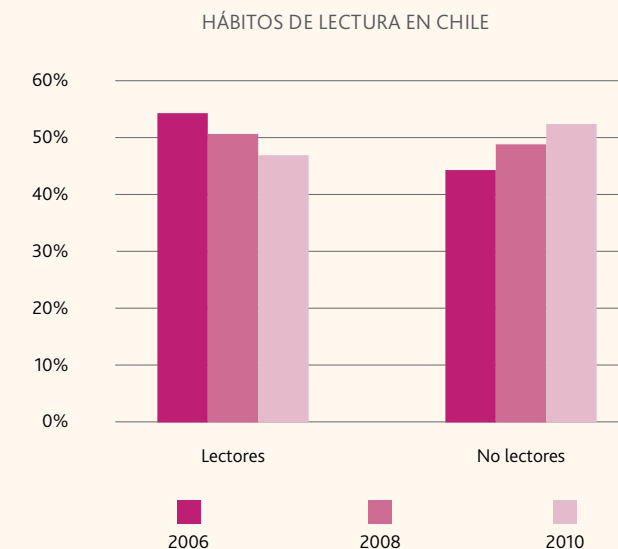
Podemos ver la coincidencia de estas cifras con la evolución de la producción editorial infantil en Chile. A partir del año 2006 crece la producción editorial, inducida por la demanda de las bibliotecas CRA. Las compras anuales que realiza el Ministerio de Educación han generado que las editoriales chilenas produzcan más libros infantiles. Como es una demanda basada en calidad y no en precio, se ha permitido a las editoriales pequeñas e independientes, como Amanuta, Pehuén y otras que han surgido en los últimos años, que produzcan libros sin considerar como único objetivo maximizar las ganancias de las editoriales. Algunas han aprovechado esta oportunidad para mejorar la calidad de producción, tanto en las temáticas, ilustración como en la calidad técnica de los libros.

¿Está el mercado chileno preparado para recibir esta oferta de libros infantiles?

El mercado reacciona bastante más lento a la oferta de libros infantiles. La producción de libros infantiles sólo es sostenible gracias a las compras del Estado. Las tres librerías infantiles que han existido en los últimos años han cerrado sus puertas. Las librerías, en general, venden muy pocos libros infantiles ilustrados. Los libros infantiles que se venden en librerías son en su mayoría los que son requeridos por la escuela como lectura obligatoria.

Para mostrar esta tendencia lenta hacia la compra de libros infantiles, vale la pena mirar cómo son los hábitos de lectura en Chile. En los estudios realizados por Fundación La Fuente y Adimark (2006, 2008 y 2010) podemos ver que los lectores en Chile representan, aproximadamente, al 50% de la población adulta. Pero lo que llama la atención es que los lectores han ido disminuyendo paulatina y silenciosamente. Por lo que si el 2006 superaban el 50%, el 2010 sólo llegan al 47,2%.

Fuente: “Chile y los libros”
(2006, 2008, 2010) Adimark
/Fundación La Fuente

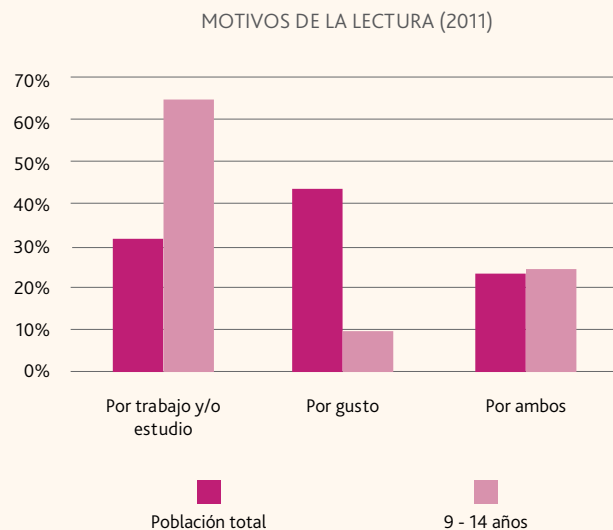


En esta encuesta no se hacen preguntas sobre lectura infantil, o si los padres leen a sus hijos. Pero no es difícil suponer que si los adultos leen poco y además los lectores están disminuyendo, algo similar debe ser la tendencia de la lectura de los padres a sus hijos.

Según la Encuesta Nacional de Primera Infancia (Junji/Unicef, 2010) el 40% de los padres o responsables del niño o niña no les lee ni cuenta historias, un 35% lo hace 1 ó 2 veces por semana, y sólo un 15% lo hace entre 3 y 4 veces a la semana.

Por lo tanto, como lo demuestran los estudios y las ventas, los padres leen muy poco a sus hijos. En Chile no existen hábitos de lectura de los padres hacia sus hijos.

Para ver qué sucede con los niños que ya leen por su cuenta, podemos mirar la Encuesta de Comportamiento Lector a nivel nacional (Universidad de Chile, 2011) en la que se observa que la población entre 9 y 14 años lee, principalmente, por estudio. Apenas un 10% lo hace sólo por gusto.



Fuente: Encuesta de Comportamiento Lector a Nivel Nacional, Centro de Microdatos, Universidad de Chile, 2011

En otro estudio (Molina, M. y Tironi, P., 2010) para conocer las prácticas lectoras de preadolescentes y adolescentes (niños de segundo ciclo básico) se obtuvieron las siguientes conclusiones: la principal razón para leer es la exigencia del colegio. La lectura es una actividad poco realizada por los preadolescentes y adolescentes en el tiempo libre, ya que compite con alternativas más atractivas.

Esto también está corroborado por la Segunda Encuesta Nacional sobre Participación y Consumo Cultural (ENPCC; INE, 2009) que señala que el 80% de la población dice ver televisión todos los días.

Todas las cifras indican que, tanto la población adulta como infantil dedica su tiempo de ocio principalmente a ver televisión. Poco a poco las cifras van mostrando también un aumento en el uso de Internet. No existen hábitos de lectura que se desarrollen desde pequeños. A los niños no les leen cuentos ni les cuentan historias a temprana edad, y tampoco ven a sus padres leer. La televisión e Internet ocupan los espacios de ocio.

Editoriales como Amanuta y otras estamos haciendo libros que son para disfrutar la lectura, para leer en momentos de ocio, por placer. Por lo tanto, a la pregunta ¿Quién lee nuestros libros? Todavía son muy pocos.

A pesar de esto, en Amanuta somos optimistas. Y pequeños gestos nos dan esperanza. Este año por primera vez Editorial Amanuta tuvo un stand propio en la Feria del Libro Infantil. Y vimos cómo los niños conocían nuestros libros, muchos porque en sus escuelas los habían leído o visto, y sí estaban interesados en que sus padres les compraran libros. Esperamos replicar lo que sucede en algunos de nuestros países vecinos, en que en las ferias de libros los niños hacen colas para que los autores les firmen sus libros, algo que ha sucedido en México con Paloma Valdivia.

Libros digitales

El futuro del mercado editorial debe considerar al libro digital. Cuando los libros digitales llegaron al mercado, muchos los miraron con escepticismo, sobre todo los aficionados a la lectura, que no imaginaban dejar de lado el clásico papel. Pero en pocos años el libro digital no sólo se ha hecho un espacio dentro de la industria literaria, sino que su aceptación es indiscutible. Los libros están cambiando el mercado editorial, las últimas cifras así lo confirman. En Estados Unidos las ventas de libros digitales en la categoría ficción para adultos fueron mayores que las ventas de libros de tapas duras, durante el año 2011. Y en este contexto los libros infantiles no se están quedando atrás. Aunque existe bastante polémica entre los expertos, muchos opinan que los niños debieran convivir con los libros de papel y los libros digitales. Lo importante es que los libros digitales sean de buena calidad, y no dejen de lado a la lectura como eje central. Muchas de estas aplicaciones son sólo juegos.

Aunque creo que el mercado chileno no está preparado para los libros digitales infantiles, Editorial Amanuta está

desarrollando un libro digital interactivo. El objetivo de este libro digital es poner la lectura como eje central y además está pensado para que sea un complemento del libro papel. Además los libros digitales son una forma de globalizar los libros sin costos de transporte, lo que para el caso de Chile, es un factor importante a tomar en cuenta.

Conclusión

Las editoriales no debíamos depender de las compras del Estado. Creo que el Estado no puede asegurar las compras de libros infantiles para sostener la industria editorial. De hecho, este año ya se produjeron grandes cambios, al ser las propias escuelas las que eligieron sus títulos para sus bibliotecas CRA, lo que no siempre resultó beneficioso para las editoriales.

Entonces el desafío para las editoriales infantiles es poder sobrevivir de forma independiente. Pero si el mercado no está todavía preparado para absorber la demanda, y las compras del Estado son inciertas, podrán venir algunos años más complicados para las editoriales si los hábitos de lectura no cambian en el corto plazo.

Creo que el futuro de la industria editorial infantil en Chile va a depender de los hábitos de lectura de los niños. Estamos en una carrera contra el tiempo. Los niños cada vez están más conectados a la televisión, Internet, celular, etc. Y menos tiempo dedicados a la lectura. Por lo tanto, los esfuerzos para fomentar la lectura y crear hábitos de lectura desde muy pequeños, es fundamental. Y es tarea de todos. Por supuesto el Estado es quien cumple el rol más importante, pero los privados también debemos aportar en esta labor. Las fundaciones, las empresas, las editoriales, los padres, todos los agentes tienen que aportar para que los niños adquieran hábitos de lectura, para que la lectura sea un placer y una actividad que entretenga, que se disfrute, y que no sólo termine siendo una obligación escolar.

Creo que en Chile falta iniciar a los niños en la lectura desde muy temprana edad. Es la única forma de que ellos encuentren placer en la lectura y que esta no se convierta en una obligación. Los chilenos no tenemos arraigados fuertes hábitos de lectura. Esto nos está jugando una mala pasada ya que las actividades alternativas están liderando los espacios de ocio, tanto de adultos como de niños. Para poder mantener una industria editorial independiente de las compras del Estado necesitamos padres y niños que tengan buenos hábitos de lectura, que lean para disfrutar.

Las editoriales tendremos que crear formas creativas de difusión y promoción a la lectura. En estos diez años toda nuestra energía y esfuerzo han estado puestos en la producción de libros. Pero posiblemente no hemos hecho suficiente promoción. Cuando miramos a las grandes editoriales vemos los tremendos esfuerzos y recursos que emplean en promoción de autores y libros. Creo que algo de eso debíamos aplicar a nuestra escala.

A través de historias entretenidas e ilustraciones modernas, Amanuta ha construido libros ilustrados que buscan encantar a los niños. Así también hemos buscado combinar tradiciones y contemporaneidad, herencia y nuevas experiencias. Amanuta seguirá haciendo libros infantiles, buscando nuevas propuestas, nuevos autores e ilustradores, sin perder la esperanza de que en Chile se vayan formando niños lectores.



Referencias

Adimark/Fundación La Fuente (2006). *Chile y los libros*. Santiago: Fundación La Fuente

Adimark/Fundación La Fuente (2008). *Chile y los libros*. Santiago: Fundación La Fuente

Adimark/Fundación La Fuente (2010). *Chile y los libros*. Santiago: Fundación La Fuente

Centro de Microdatos, Universidad de Chile (2011). *Diagnóstico del estado de la lectura en Chile. Encuesta de comportamiento lector a nivel nacional*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Junji/Unicef (2010). *Encuesta nacional de Primera Infancia*. Santiago: ENPI.

Cámara Chilena del Libro (2011). *Informe estadístico agencia chilena* (ISBN). Extraído el 1 de julio de 2013 desde

<http://camaradelibro.cl/agencia-isbn/estadisticas/>

Molina, M. y Tironi, P. (2010). *Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación de lectura de preadolescentes y adolescentes*. Santiago: Fundación La Fuente.

Pizarro, M. (2009). *Informe final de evaluación: Programa de Recursos Educativos. Centro de Recursos del Aprendizaje (Bibliotecas CRA)*. Santiago: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2009). *Segunda encuesta nacional sobre participación y consumo cultural*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) (2012). Extraído el 1 de julio de 2013 desde www.bibliotecas-cra.cl



06

El fomento lector en la formación docente

La perspectiva de los otros
— por Guillermo Soto

La perspectiva de los otros

- por Guillermo Soto

1

Este trabajo se debe a mi hija, dos amigos y Maurice Sendak¹. Cuando me prestaron *Donde viven los monstruos*, el relato en palabras e imágenes que hizo famoso a Sendak, pensé que Rosario, que entonces acababa de cumplir cuatro años, primero tendría miedo, pero pronto amaría la historia del pequeño Max en el lugar donde viven los monstruos. El cuento, publicado originalmente en 1963, es breve. Max, disfrazado de lobo, comete toda clase de tropelías en su casa, hasta que su madre, probablemente desesperada, le grita “¡Monstruo!” y lo manda a la cama sin cenar. En su cuarto, Max ve nacer un bosque, surgir un océano y aparecer un barco que, tras casi un año de navegación, lo lleva al lugar donde viven los monstruos. Aunque ellos rugen rugidos terribles, crujen dientes terribles, mueven ojos terribles y muestran garras terribles, son finalmente amansados por Max, a quien reconocen como el más monstruo de todos. Convertido en su rey, Max juega con los monstruos hasta que decide terminar los juegos y mandarlos a la cama, sin comer. Entonces, Max se siente solo, quiere estar donde alguien lo quiera más que a nadie. En la lámina que acompaña al texto, se ven tres monstruos durmiendo y, a la entrada de una carpa, Max sentado en un piso, con el rostro entre triste y aburrido. Un olor de comida le llega de alguna parte y decide dejar de ser el rey de los monstruos. Contrariando gritos y amenazas, Max vuelve por mar a su cuarto, donde lo espera una comida todavía caliente.

Como suponía, Rosario primero tuvo miedo de los monstruos que había dibujado Sendak. Pronto se encantó con la historia y me pidió que se la volviera a leer. Como otras veces, le fui haciendo algunas preguntas durante esa segunda lectura.

¹ Tampoco habría sido posible sin el apoyo del proyecto Fondecyt 1110525.

Al llegar al pasaje en que Max estaba sentado en un piso, le pregunté: “¿Cómo está Max?” Y Rosario contestó: “Triste”. Volví a preguntar “¿Por qué crees que está triste?” Y ella dijo: “Porque no es un monstruo. Es una persona y quiere estar con otras personas”. Confieso que con el tiempo he tenido dudas de la precisión de mi recuerdo. En particular, el uso de la palabra “persona” en una niña de cuatro años me parece extraño. Sin embargo, ese es el sentido de lo que dijo mi hija. Por lo demás, “persona” es una palabra que bien pudo haber aprendido en el jardín infantil.

Sorprendido con la respuesta, repetí el ejercicio con las dos abuelas. Tanto mi madre como mi ex suegra —una profesora básica jubilada— vieron aburrimiento y no tristeza en Max: el niño estaba aburrido de jugar y tenía hambre, por lo que ya quería volver a casa. Mi propia interpretación del pasaje, antes de escuchar a Rosario, no difería mucho de la de las abuelas. La paradoja estaba instalada. ¿Por qué la respuesta de Rosario era más profunda o, para decirlo literariamente, parecía ajustarse de mejor manera al sentido del relato que la de los tres adultos? Un amigo con quien comentaba la respuesta sugirió una solución: Rosario había empatizado con Max, se había puesto en su lugar, de un modo en que los tres adultos no lo habíamos hecho. La clave parecía estar en la empatía.



Figura 1. Fragmento de la lámina en que Max está sentado en un piso tras jugar con los monstruos.

2

Concebida como “la capacidad de comprender, ser consciente, ser sensible o experimentar los sentimientos, pensamientos y experiencias de otros, sin que estos hayan sido comunicados de manera objetiva o explícita” (Jiménez-Cortés et al. 2012, p. 1), la empatía parece ser, de acuerdo con Fritz Breithaup (2011), “una segunda naturaleza del hombre” (p. 11). Vivimos, dice el autor alemán, “en un mundo lleno de ruido empático, por lo que casi involuntariamente [estamos] adoptando de manera continua la perspectiva de los otros” (p. 12). Diversos estudios sugieren que esta capacidad descansa, en gran parte, en la neurobiología humana; más específicamente, la acción de las denominadas ‘neuronas espejo’ parece ser fundamental, aunque no suficiente, para el despliegue de la empatía. En palabras de Giacomo Rizzolatti y Corrado Sinigaglia (2006):

La comprensión inmediata, en primera persona, de las emociones de los demás, posibilitada por el mecanismo de las neuronas espejo constituye, además, el prerrequisito fundamental del comportamiento empático que subyace en buena parte de nuestras relaciones interindividuales (p. 182).

La expresión ‘neuronas espejo’ designa una serie de neuronas que se activan no sólo cuando un individuo realiza una acción o expresa una emoción, sino también cuando el individuo observa la misma acción ejecutada por otros o la misma emoción expresada por otros. Aunque por razones técnicas sólo han podido identificarse en primates no humanos, existen buenas razones para postular que neuronas con este tipo de función existen también en el ser humano. Comprometidas probablemente en la comprensión inmediata, prelingüística, de acciones y emociones propias y ajenas, las neuronas espejo proponen una visión integrada de percepción, cognición y conducta motora; en otras palabras, sugieren que el pensamiento no flota en un éter de pura racionalidad individual, sino que está íntimamente conectado con el

modo en que percibimos y actuamos en un mundo poblado por otros. Apuntan a una idea que, desde hace un tiempo, vienen sosteniendo muchos estudiosos de la inteligencia humana: nuestro sistema cognitivo es corporeizado, situado y distribuido. Pensamos desde la carne, en situaciones concretas y a partir de nuestra relación con otros.

Siguiendo con Rizzolatti y Sinigaglia (2006), la acción de estas neuronas pareciera estar en la base de la experiencia compartida y, consecuentemente, de la vida social, el lenguaje y la cultura, fenómenos que precisamente descansan sobre el territorio del conocimiento, los afectos y los valores comunes a un grupo. Como señalan Lee y colaboradores (2009), combinadas con las habilidades de reconocimiento de patrones del infante, parecen integrar el instinto interaccional que permite “la vinculación social, la relación del niño con quienes cuidan de él y el desarrollo del lenguaje” (p. 143).

La capacidad, pues, de ponernos en los zapatos de otro, reconociendo que se trata de un otro, parece fundamental en los seres humanos. Esta habilidad no se limita al campo de las emociones propiamente tales, donde, al menos en las básicas, como la tristeza, típicamente descansa en la capacidad de reconocer expresiones faciales². Jiménez-Cortés *et al.* (2012) plantean que se vincula, también, a la capacidad de abstraer procesos mentales de este otro y se proyecta a un dominio más abstracto: la habilidad para entender qué está pensando el otro. Aunque vinculada a la anterior, esta última habilidad parece ser más compleja y se desarrolla más tardíamente en el niño, tal como plantea Galaz (2009)³. Volvamos por un minuto a la tarea que había realizado Rosario. Esta no tenía que ver sólo con las emociones. Ciertamente, se había identificado

² La relación entre atribución de emociones y reconocimiento de expresiones faciales ha sido planteada por Ekman, quien ha propuesto una serie de emociones básicas universales, entre las que se encuentra la tristeza. Ricardo Martínez (2002) ha indagado en el desarrollo ontogenético de los vocablos empleados para referirse a seis emociones básicas en español de Chile, concluyendo que mientras cinco de estas ('felicidad', 'enojo', 'tristeza', 'susto' y 'sorpresa') tienen un vocablo básico, asociado con gestos muscular y fisionómicamente específicos, una de ellas, el 'desagrado', carece de término básico.

³ En un estudio que exploró las capacidades inferenciales de niños chilenos de entre 3 y 5 años de edad (N = 20), Galaz (2009) encontró que antes de los 4 años los niños de su estudio inferían, a partir de un relato, una serie de emociones, en particular las polares de alegría y tristeza. Como se indica en la nota 8, la atribución de creencias por parte de niños con desarrollo típico se logra algo más tarde.

con Max; probablemente, se había proyectado en Max y en su situación, y le había atribuido un sentimiento polar básico: Max estaba triste. Había hecho, sin embargo, más: había atribuido una causa a ese sentimiento: Max estaba triste porque no era un monstruo; Max tenía, diríamos nosotros en jerga adulta, la creencia de que era una persona y, en consecuencia, deseaba estar con otras personas y no con monstruos. Con todo, la tarea de Rosario estaba facilitada por una serie de propiedades de la imagen que veía y el relato que escuchaba. Con seguridad, para ella no era difícil proyectar lo que ella misma habría sentido en caso de haber estado en el lugar de Max. Como el protagonista, Rosario es una niña pequeña y seguramente ha experimentado, por razones muy similares, la misma o una muy semejante sensación de soledad, la misma conciencia de ser diferente, la misma pena que reconoce o proyecta en Max. Por otro lado, el modo en que está escrito el relato de Sendak parece, con su simpleza, favorecer la conexión empática. Se cumplen en el cuento las tres condiciones que Breithaup (2011) propone para la inducción de la empatía: la situación narrada influye sobre el personaje, asignándole un margen de “acción, decisión o sensación” (p. 103); hay un foco que permite comprender la situación con claridad; y esperamos que el protagonista reaccione ante la situación que enfrenta. En otras palabras, la vinculación empática es favorecida por la integración de la escena en un formato narrativo, con un personaje central y un conflicto reconocible que le demanda a este cierta acción.

Como ha señalado Jerome Bruner (1986), en el contexto narrativo, lo directamente visible —el mundo de los hechos— permite acceder a lo invisible —los pensamientos y las emociones que ocurren, por así decirlo, dentro de los personajes⁴—. Este mundo interno, a su vez, permite darle sentido a lo que ocurre en el mundo externo, generándose una articulación entre lo físico y lo mental que no sólo está en la base de la comprensión de los relatos, sino también en la de la infinita gama de conductas que constituyen la

⁴ Como se ha dicho, no es claro que las emociones sean invisibles en el sentido en que lo son las creencias.



vida social humana. Desde las acciones, aparentemente más triviales, como sostener una conversación con la pareja, hasta las socialmente más graves, como enjuiciar a un presunto criminal, suponen entender no sólo lo que las personas han hecho objetivamente, sino también lo que sienten, lo que piensan y lo que desean al hacerlo. No sólo qué haces o dices, sino por qué, con qué intención lo haces o dices, parece ser la base de la comprensión humana. Hasta donde sabemos, sólo en nuestra especie tiene sentido el dicho aquel: “la intención es lo que vale”.

Esta comprensión de lo no dicho, de lo no observado, implica, como hemos planteado, habilidades que van más allá de lo que hizo Rosario. Somos capaces de entender lo que piensan, incluso quienes son muy distintos a nosotros, incluso cuando eso que otros piensan es contrario a lo que pensamos nosotros. Diversos estudios sugieren que la capacidad para entender que otras personas pueden sostener creencias que son falsas, o, de modo más estricto, creencias que van en contra de nuestras propias creencias, se alcanza, en niños con desarrollo cerebral y cognitivo típicos, hacia los cuatro años de edad. Un estudio diseñado en 1985 por Simón Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Firth, y replicado muchas veces, se cita frecuentemente como prueba de ello. La tarea de Sally y Ana, tal es su nombre, consiste en una breve historia en cuadros de dos niñas, una caja, una cartera y una bolita. A partir de la historia, el niño que la observa debe resolver un problema que le plantea el investigador. El primer cuadro del relato muestra a Sally y a Ana en la misma habitación. Mientras Sally está feliz y tiene una bolita en su caja, Ana está triste y no tiene nada en su cartera. En el segundo cuadro, Sally se va de la habitación, dejando sola a Ana. Ana, entonces, saca la bolita de la caja y la pone en su cartera. En el último cuadro, Sally vuelve a la habitación en busca de su bolita. Tras esta escena, el investigador le pregunta al niño: “¿Dónde va a buscar Sally la bolita?”⁵. La respuesta correcta —esto es, que Sally buscará la bolita en la caja, donde cree que está, y no en la cartera, donde

⁵ Para la versión en español de esta tarea, que es la que empleamos como base de este resumen, véase Rivière y Castellanos (2003).

⁶ De acuerdo con Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), tanto niños neurotípicos como con síndrome de Down, con edad mental superior a cuatro años, resuelven satisfactoriamente la tarea de Sally y Ana. Los niños autistas, en cambio, tienden a asumir que Sally comparte su propia creencia. En la medida en que las creencias son recursivas (puedo creer no sólo que Juan cree algo, sino también que Juan cree que Marta cree algo o que Juan cree que Marta cree que Luisa cree, etc.), junto con pruebas de falsas creencias de primer orden, como la de Sally y Ana, se han diseñado pruebas de falsas creencias de orden superior. Diversos estudios muestran que sujetos que superan las de primer orden pueden fallar en las de orden superior. (Tirapu-Ustárrroz et al. 2007)

⁷ Para una caracterización en español de la teoría de la mente, con especial atención a su sustrato neurológico, véase Tirapu-Ustárrroz (2007).

efectivamente está—presupone que el niño debe ser capaz de reconocer que Sally tiene una creencia falsa de la situación, una creencia que es distinta de la que él mismo tiene. Muchos autores están de acuerdo en plantear que esto sólo puede ocurrir cuando los niños han desarrollado una teoría de la mente, esto es, la capacidad de atribuirles creencias, deseos e intenciones a otras personas⁶. A partir de la atribución de estados mentales, la teoría de la mente desempeña un papel fundamental en la explicación y la predicción de la conducta de otros; una habilidad crítica no sólo para comprender relatos, sino para interactuar de modo significativo en las más diversas situaciones de la vida cotidiana⁷.

ESTÁNDAR: dos personajes (X e Y) representan el esquema-guion en estas cuatro escenas



1. X tiene una canica en su caja. Y no tiene nada en su bolso.
 2. X se va.
 3. Y pone la canica en su bolso
 4. Ahora vuelve X. Ella quiere su canica.
- *¿Dónde irá X a buscar su canica?

Figura 2: La tarea de Sally y Ana.

Rosario parece encontrar tan pocos obstáculos en la proyección de sus propias emociones y sentimientos a Max, tan similares resultan ser, de hecho, ambos, que difícilmente podemos saber si ella atribuyó la emoción a Max, reconociéndolo como alguien que podía tener sentimientos y pensamientos distintos a los suyos, o si simplemente arrojó en él las emociones que ella misma habría experimentado en esa situación, sin considerar mayormente las peculiaridades del protagonista del cuento.

El desarrollo de la empatía permite, en cambio, que seamos capaces de empatizar con personas muy distintas a nosotros, personas que seguimos reconociendo como otras, diferentes a nosotros mismos. No quiero afirmar que Rosario no se conectó empáticamente con Max. De acuerdo con Tomasello y colaboradores (2004), los niños son capaces de empatizar ya en los primeros meses de vida con quienes conocen.

La noche mil dos, novela escrita en 1939 por Joseph Roth y ambientada en una visita del *shah* de Persia a Austria en pleno siglo XIX, se inicia como una superficial comedia de equivocaciones en que la policía austro-húngara, ayudada por el barón Taittinger, capitán de caballería del imperio, gentil cortesano y elegante mujeriego, hace creer al *shah* que pasará la noche con una bella condesa que, en realidad, es una prostituta, la joven Mizzi. Agradecido e ignorante, el *shah* le regala un collar de perlas a la muchacha y, desde entonces, su vida y la de otros que también estuvieron relacionados con la visita del monarca, comienza a tener una serie de cambios que se suceden como un torbellino de destino incierto. Si al comienzo de la novela el barón Taittinger es presentado como un noble frívolo, enamorado y enamorado, que engaña sin remordimiento alguno a mujeres del pueblo, como la pobre Mizzi, a medida que la novela avanza, su situación va siendo cada vez más precaria y los efectos de su limitada inteligencia y su despreocupación por las cosas serias de la vida van siendo cada vez más notorios. Hacia el final, el cambio de foco en la novela, que parecía una comedia que, entre otras cosas, ironizaba sobre los privilegios de la aristocracia y de algún modo denunciaba la sumisión de la clase baja, nos lleva a empatizar con el barón Taittinger. Y sin embargo, no nos identificamos ni con su estamento, ni con la frivolidad extrema con que contempla la vida, ni con sus valores que, formados en el apogeo del imperio, nos parecen ya anacrónicos. Taittinger es, en toda la novela, quien más distante a lo que somos y creemos parece ser. Pasa, quizás, que, como dice uno de los personajes, el barón “iba algo perdido por la vida” (...) y, claro, “[h]ay gente así, que va más bien perdida” (p. 193).

3

Como hemos visto, la capacidad de empatizar y experimentar los sentimientos, pensamientos y experiencias de otros, de mentalizar y atribuir creencias, deseos e intenciones a otro, resulta fundamental para comprender las historias, para integrar coherentemente la información física que entregan y para predecir el curso de los acontecimientos. Tanto los relatos más simples como los más complejos demandan de nosotros algo que va más allá de la mera decodificación de letras, palabras y oraciones; algo que trasciende la información literal y la simple conexión causal de los hechos del mundo narrado. Jerome Bruner (1986), haciendo referencia al contraste ya expuesto entre lo visible y lo invisible en los relatos, propuso que las narraciones construyan dos panoramas: el de la acción, que así denominó al físico, directamente observable, y el de la conciencia, referido a lo que sucede en la mente de los personajes. De la articulación de ambos en la comprensión del lector emerge el sentido de las historias. En la medida en que este sentido se construye a partir de la atribución coherente de creencias, deseos e intenciones de los personajes, supone, por parte del lector, el reconocimiento de perspectivas distintas a las propias. Ponerse en el lugar del otro significa, en este



sentido, ser capaz de ver el mundo desde una subjetividad que, sin ser necesariamente la del lector, puede ser construida por este a partir de la información visible del relato, su propia experiencia y lo que sabe del mundo.

Para Bruner, es precisamente en esta condición dual y en esta subjetividad de las narraciones donde radica su importancia para la vida y el desarrollo psicológico y social. A través de ellas, los niños van accediendo a distintos modos, culturalmente significativos, de entender la realidad, y desarrollan, por esta vía, una capacidad que los ayuda a interpretar las acciones humanas concretas. A medida que las historias se van complejizando, los lectores van descubriendo perspectivas también más complejas, en un proceso en que lectura y conocimiento de mundo van retroalimentándose. Si en la *Caperucita Roja* es claro que el lobo desea y tiene la intención de devorarse a la protagonista, en el *Otelo* de Shakespeare —como decía, en sus clases de derecho penal, el recordado Enrique Cury—, esa conjunción entre deseo e intención ya no es tan clara. Otelo se forma la intención de matar a Desdémona y actúa consecuentemente; sin embargo, no parece desear la muerte de su amada. Otro contraste entre emociones, sentimientos y voluntad parece darse en el *Julio César*: Bruto mata a César no por odiarlo, sino precisamente porque lo ama, y al amarlo, no desea verlo traicionarse a sí mismo convirtiéndose en emperador.

Una perspectiva puede ser difícil de entender no sólo por su complejidad intrínseca, sino por la extrañeza que nos causan los supuestos culturales sobre los que se construye y legitima. Probablemente, saber algo de las costumbres, la historia y el pensamiento romanos nos ayuden a comprender mejor la tragedia de Bruto. Y aunque podamos entender su amor desenfrenado, no siempre resulta fácil empatizar con Tristán o con Isolda en una sociedad en que la fidelidad al componente sexual del contrato matrimonial es una suerte de imperativo sacrosanto. Incluso los relatos aparentemente más sencillos pueden depararnos sorpresas en esta materia. El final de la

Blancanieves de los hermanos Grimm nos sorprende por la cruda venganza que la joven y el príncipe preparan, en su boda, contra la cruel madrastra. Cito:

Cuando entró en el salón de baile, la reina reconoció inmediatamente a Blancanieves. Se quedó paralizada de terror. Pero ya habían ordenado calentar sobre carbón ardiendo los zuecos de hierro con los que se castigaba a las brujas. Con unas pinzas, los pusieron delante de la reina. La terrible madrastra tuvo que calzarse los zuecos incandescentes y bailar y dar vueltas y más vueltas en medio de los invitados, hasta que cayó muerta. (Grimm y Grimm 2011, p. 43)

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum ha reflexionado sobre la relevancia que la lectura y discusión de obras literarias tiene para la formación ciudadana y el cultivo de la humanidad. A su juicio, el mero conocimiento de los hechos del mundo no es suficiente para educar personas con mentes libres “de la esclavitud de los hábitos y la costumbre” (2005, p. 27), capaces de reconocer el valor de toda vida humana y conectadas con los problemas de los otros. Para ello se requiere, entre otras habilidades típicamente asociadas a la formación humanista, del desarrollo de lo que denomina la “imaginación narrativa” y que corresponde, en gran medida, a la capacidad de empatizar y comprender la perspectiva de los otros. Para Nussbaum, los relatos que las madres y los padres cuentan a sus hijos favorecen el desarrollo de “cualidades morales esenciales” (p. 123) que le permitirán comprender de mejor modo, tanto a los otros como a sí mismos. La lectura crítica de textos con perspectivas cada vez más complejas o más distantes de aquellas con que fuimos formados —historias de otras épocas, de otras culturas, de minorías tradicionalmente invisibilizadas— nos dan la oportunidad de entender mejor quiénes somos y acercarnos a comprender a quienes son muy distintos de nosotros; una capacidad de especial relevancia en una época marcada por las migraciones, las demandas de reconocimiento y una creciente diversidad

cultural. Es en este sentido que Nussbaum, a partir de las ideas de Walt Whitman, propone que la literatura tenga "un lugar central en un currículo para la construcción de la ciudadanía, ya que ella desarrolla las artes de la interpretación que son esenciales para la participación y la conciencia cívicas" (p. 131).

Al menos en nuestro contexto, donde tantos parecen pedirle a la educación que se preocupe de entregar herramientas objetivamente evaluables que permitan tener éxito material en la vida, la idea de Nussbaum parece anómala. Sin embargo, como hemos ido viendo, la comprensión misma de los relatos supone la capacidad de empatizar, atribuir estados mentales y reconocer perspectivas distintas a las propias. El psicólogo estadounidense Michael Tomasello (2008) ha planteado que estas capacidades, junto con otras como la motivación por cooperar, están no sólo en la base de las narraciones, sino en la de la comunicación y el lenguaje humano en general, y, más ampliamente, en la de la cultura. Las ideas expuestas en este trabajo sugieren que los seres humanos nos desarrollamos en interacción con otros, y que la comprensión de lo que nos sucede a nosotros y a aquellos con quienes interactuamos no depende sólo de los hechos objetivos del mundo, sino de lo que los otros sienten y piensan y de nuestra capacidad para reconocer esos sentimientos y pensamientos. Sugieren, también, que las capacidades implicadas en la comprensión de los relatos, aunque características de nuestra especie, se desarrollan en la articulación entre lo biológico y lo sociocultural.

Pienso que la visión hasta aquí esbozada puede proyectarse en un currículo en que la lectura y discusión de narraciones con perspectivas crecientemente complejas y diversas desempeñe un papel relevante; un currículo orientado, como ha propuesto Martha Nussbaum, al desarrollo de la imaginación narrativa y, consecuentemente, a la comprensión de los otros y de nosotros mismos. En un currículo de este tipo, podríamos esperar que el panorama de la conciencia y su articulación con el de la acción fuesen cada vez más elaborados⁸. Que los

⁸ Variable que no parece estar presente en libros de texto de primer ciclo de enseñanza básica, como sugiere la investigación de Jofré *et al.* (2011), centrada en el estudio del paisaje de la conciencia en relatos empleados en dicho nivel.

estudiantes leyeran y discutieran obras literarias de diversa procedencia que, por su riqueza de perspectivas y su espesura cultural, les permitieran acceder a otros modos de ser de la humanidad. Un currículum de este tipo no contendría sólo clásicos, aunque tampoco los despreciaría. Junto a ellos, podría acoger obras patrimoniales de distintos pueblos; textos de minorías que han sido invisibilizadas; relatos seleccionados por los propios estudiantes, que contribuyen a la formación de la identidad y a la discusión de problemas actuales, y que facilitan el acceso a obras más distantes. La lectura crítica, esto es, discutida y confrontada de los textos, y su relación con los diversos contextos sociales y culturales de producción y recepción, estarían en el centro de tal currículum. Una lectura no clausurada por interpretaciones canónicas; abierta a la creatividad de los estudiantes; surgida del cruce de las distintas perspectivas que se vinculan en la sala de clases. Y desde el comienzo, desde antes aún de que los niños supieran leer por sí solos, ese currículum debiera favorecer el desarrollo de las habilidades inferenciales e interpretativas que permiten que el niño vaya, progresivamente, develando la trama de emociones, pensamientos e intenciones que dan sentido no sólo a los relatos, sino a la misma vida.



Referencias

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). “Does the autistic child have a theory of mind?” *Cognition*, núm. 21 (1), pp. 37-46.

Bocaz, A. (1996). “El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles”. *Lenguas Modernas*, núm. 23, pp. 49-68.

Bocaz, A. (1998). “La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos”. *Lenguas Modernas*, núm. 25, pp. 71-94.

Breithaup, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Buenos Aires: Katz.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Galaz, G. (2009). *Inferencias de emociones en discurso narrativo en niños de tres, cuatro y cinco años de edad: comprensión discursiva y teoría de la mente*. [Informe final de seminario de grado]. Santiago: Universidad de Chile.

Grimm, J. y Grimm, W. (2011). *Blancanieves*. Milán: Edelvives.

Jiménez-Cortés, M., Pelegrín-Valero, C., Tirapu-Ustárroz, J., Guallart-Balet, M., Benabarre-Ciria, S. y Olivera-Pueyo, J. (2012). “Trastornos de la empatía en el daño cerebral traumático”. *Revista de Neurología*, núm. 55, pp. 1-10.

Jofré, P., Núñez, P., Quijada, Y., Spiess, K., y Vergara, F. (2011). *Progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles en textos escolares de primer ciclo de educación básica. Un estudio de contraste*. [Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales]. Santiago: Universidad de Chile.

Lee, N., Mikesell, L., Joaquín, A.D.L., Mates, A. W. y Schumann, J. H. (2009). *The interactional instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.

Martínez, R. (2002). *Vocablos emocionales básicos en español: una aplicación desde la lingüística cognitiva del modelo de Ekman*. [Tesina para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica]. Santiago: Universidad de Chile.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

Rivière, A. y Castellanos, J. L. (2003). “Autismo y teoría de la mente”. En Rivière, A. *Obras escogidas. Vol. II Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*. Madrid: Panamericana.

Roth, J. (1992 [1939]). *La noche mil dos*. Barcelona: Anagrama.

Sendak, M. (1988 [1963]). *Donde viven los monstruos*. Barcelona: Alfaguara.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). “¿Qué es la teoría de la mente?” *Revista de Neurología*, núm. 44 (8), pp. 479-489.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2004). “Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition”. *Behavioral and Brain Sciences*, núm. 28, pp. 675-735.





07

Leer en pañales

Formación lectora en primera infancia

La lectura compartida en el preescolar como estrategia para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización emergente en poblaciones típicas y atípicas

— por *Silvia Romero*

Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar?

— por *Katherine Strasser*

¿Cómo iniciar la formación para la competencia lectora en la educación infantil?

— por *Malva Villalón*

La lectura compartida en el preescolar como estrategia para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización emergente en poblaciones típicas y atípicas

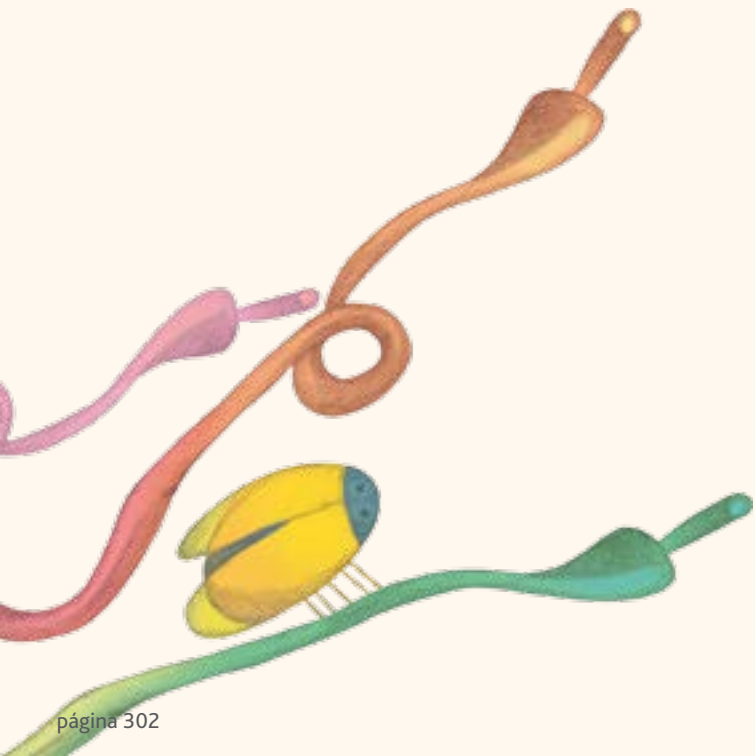
- por Silvia Romero

Hace algunos meses, durante una conferencia sobre el tema de desarrollo de habilidades lingüísticas, un asistente formuló la siguiente pregunta: ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir a los niños: los padres, las docentes de jardín infantil, los docentes de básica? Esta pregunta entraña una serie de supuestos entre los que destacan: la lectura y la escritura se enseñan, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza en un tiempo específico y tiene un principio y un fin, y alguien tiene que hacerse cargo de esta enseñanza. Además, la pregunta que no resulta infrecuente, nos lleva a cuestionar por qué existe tanta incertidumbre respecto del momento ideal para realizar esta "enseñanza". Empezaré por este segundo punto.

La incertidumbre parece derivarse de la incapacidad de los especialistas y diseñadores de currículum en comunicar con claridad los cambios y avances, respecto de nuestro conocimiento de lo que son la lectura y la escritura, de cómo se adquieren y desarrollan. Por cuestiones de espacio, me limitaré a plantear algunas ideas sobre este proceso y cómo se han implementado en varios sistemas educativos.

En términos generales, podemos reconocer dos momentos cruciales que han marcado cambios en nuestro conocimiento sobre la lectura y la escritura. En un primer momento, que podríamos ubicar en los principios del siglo pasado, se planteó que el lenguaje oral y el escrito podían ser entendidos como

conductas, y que se podían analizar a partir de los fenómenos observables. Así, en cuanto al lenguaje, los fenómenos observables susceptibles de análisis serían los sonidos, las palabras, las oraciones y los textos que los hablantes comprenden y expresan. En cuanto al lenguaje escrito, los comportamientos observables serían: la decodificación, la velocidad de lectura, la comprensión de los textos leídos, especialmente en el nivel literal, las letras, la escritura de palabras, frases, oraciones y textos, no necesariamente propios. Con estas ideas, se diseñaron programas de enseñanza que enfatizaron estos aspectos. Un supuesto importante de estos programas fue que una vez adquirido el lenguaje oral, el conocimiento del código escrito permitiría la "traducción" de la oralidad a la escritura (y viceversa) de una manera casi lineal. Esto, llevado a la didáctica, significó que lo que hacía falta enseñar era únicamente el código, pues el contenido, una vez traducido, podría construirse e interpretarse con los conocimientos que el alumno tuviera de la oralidad.



A partir de estas ideas, se desarrolló una serie de modelos y programas para hacer eficiente la enseñanza de la lectura y la escritura con esta perspectiva que se conoce como enfoque fonético (*phonics*). Snow, Burns y Griffin (1998) señalan que en estos programas, se propone la instrucción sistemática en la que se trabajan las relaciones entre las letras o grafías y los sonidos del habla. Los métodos fonéticos, tanto de tipo sintético (de la parte al todo) como analítico (del todo a la parte) han sido ampliamente utilizados para iniciar a los estudiantes en el conocimiento de la lectura y la escritura.

Por ejemplo, una programación didáctica con un método sintético podría típicamente incluir secuencias como la siguiente:

- Establecer relaciones sonido-grafía: vocales y luego consonantes.
- Realizar combinaciones, iniciando con el patrón consonante-vocal (CV) del tipo: *ma-me-mi-mo-mu, sa-se-si-so-su, pa-pe-pi-po-pu*
- Lectura-escritura (copia) de palabras con las letras ya conocidas: *masa, mesa, misa, puso, piso, mapa*, etc.
- Lectura-escritura (copia) de oraciones con letras, ya conocidas: *Mi masa está en la mesa. Susi puso su mapa.*

Mientras que una programación didáctica con un método analítico o también llamado global podría consistir en:

- Revisión de textos breves como letreros de los objetos que hay en el aula e identificación de las similitudes entre éstos ("¿Aquí dice "mano"? ¿Dónde más dice "mano"? "¿Cómo empieza "mano"? ["ma"] ¿Qué otra palabra empieza con "ma"?).
- Descomposición y composición de nuevas palabras, mediante actividades de reconocimiento, manipulación de letreros y segmentos de letreros, y copia.

Cabe resaltar que en este enfoque didáctico, el significado de lo que los estudiantes "leen y escriben" carece de importancia,

pues al ser el lenguaje escrito una “traducción” de la oralidad, la comprensión del significado está garantizada por los avances del estudiantado en el lenguaje oral. Ciertamente, la mayoría de los niños y niñas que ingresan a la educación básica (alrededor de los seis años) ya cuentan con un repertorio notable de habilidades orales, lo que puede llevar a la conclusión de que no necesitan mayor apoyo en esta área. Además, en el proceso de preparación para la enseñanza a través de estos métodos se hacía necesario que los estudiantes ejercitaran su coordinación fina, particularmente la involucrada en el trazo.

La enseñanza mediante los métodos basados en el enfoque fonético, resulta ser poco interesante para los alumnos, pues carece de significado “real” y les demanda gran esfuerzo cognitivo, dado que se trabaja con abstracciones, es decir, con conceptos como sonido, letra, sílaba, etc., que los alumnos no siempre logran identificar ni comprender. Una de las consecuencias de este enfoque fue que los educadores consideraron que la enseñanza de la lectura y la escritura debía realizarse en la educación básica y no antes, pues requiere de una serie de destrezas motoras, cognoscitivas y lingüísticas, que los alumnos preescolares no han desarrollado.

Así, si se considera al enfoque fonético, también llamado gramatical, como válido, la respuesta a la pregunta: ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir? es: las y los profesores de educación básica, nadie más. De hecho, a esta forma de enseñanza, actualmente se le identifica como “enseñanza formal de la lectura y la escritura” y ha recibido fuertes críticas, como la planteada por Barriga Villanueva quien considera que la enseñanza mediante el enfoque fonético y gramatical “invierte y confunde el orden natural de adquisición-aprendizaje de la lengua, anteponiendo la gramática a la habilidad comunicativa, paralizando la creatividad y la producción lingüística” (1991, p. 87).

Pasemos ahora al segundo momento que marcó un cambio en nuestra concepción sobre el desarrollo y la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el último tercio del siglo pasado, se lograron importantes avances en la comprensión de la naturaleza del lenguaje escrito y su aprendizaje. Además, el campo de la didáctica tuvo influencias importantes de disciplinas que estudian el lenguaje en uso (pragmática, etnografía de la comunicación, entre otras). Así, se comenzaron a plantear propuestas de enseñanza que consideraban la importancia del significado y que planteaban que el lenguaje escrito no es una traducción visual de la oralidad, sino una forma distinta de representación. En los países anglosajones, este cambio de perspectiva dio pie al surgimiento de la filosofía del lenguaje integral (*whole language*), mientras que en Latinoamérica y España, se desarrolló el enfoque comunicativo funcional que, con fundamentos similares al lenguaje integral, busca distanciarse de la enseñanza mecanicista del lenguaje (Gracida, 2007). Este cambio de perspectiva plantea la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de contextos naturales o de uso, propiciando el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, utilizando textos reales y auténticos, no mediante recortes o segmentos artificiales, en situaciones comunicativas relevantes en las que se enseñen y practiquen habilidades de habla, escucha, lectura y escritura (Domínguez Chillón y Barrio Valencia, 1997; Quick, 1998).

Regresando a la pregunta inicial ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir?, a partir de estos nuevos planteamientos, se comenzó a considerar la necesidad de incorporar contenidos de lectura y escritura en el nivel preescolar o incluso antes, pues desde edades muy tempranas es factible, y de hecho necesario, ofrecer experiencias auténticas y significativas de lectura y escritura.

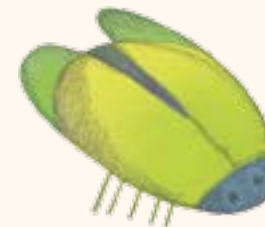
Una de las mayores críticas a estas nuevas perspectivas ha sido la falta de sistematicidad en la enseñanza, ya que, en muchos casos, la idea de no trabajar con unidades discretas (sonidos,



sílabas, palabras, etc.) fuera de contextos de uso, se interpretó como que la simple exposición a actos de lectura y escritura, con algunos cuestionamientos e interacciones por parte de los adultos, eran suficientes para que los estudiantes adquirieran los conocimientos y destrezas necesarios para comprender y producir textos.

Tanto en los países anglosajones, como en los de habla hispana, el cambio de paradigma no logró mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes. Por ejemplo, en referencia a México, González Álvarez (2007) plantea que a más de una década de la aplicación del enfoque comunicativo funcional en la educación primaria (1º a 6º grados) y a algunos años menos en la secundaria (7º a 9º grados), el manejo del lenguaje de los egresados de estos niveles educativos sigue siendo muy pobre, pues en el bachillerato o incluso en el nivel universitario, no logran utilizar el lenguaje escrito de manera efectiva.

A pesar de estos dudosos resultados, la atención al significado y al contexto de uso en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito es un aporte fundamental. Detengámonos un momento en este punto. Al aprender a leer y a escribir, los estudiantes no sólo están aprendiendo un código, están aprendiendo una forma distinta de comunicación a partir de la cual se ha construido una cultura distinta a la cultura oral; la cultura escrita o letrada. Los modelos mecanicistas centrados en la correspondencia sonido grafía, que ya hemos explicado, atienden únicamente a un fragmento que, aunque importante, es sólo una parte de esa cultura y ofrece un panorama limitado y en muchos casos inútil. Como si para conocer una cultura extranjera bastase, por ejemplo, conocer sus formas de vestir fuera de todo contexto. Por otra parte, atender prioritariamente al contexto de uso y al significado no permite apropiarse de la cultura escrita, pues los aspectos mecánicos del lenguaje escrito son un componente central, no suficiente, pero sí central.



A partir de lo dicho, conviene plantear algunas preguntas. Si el enfoque fonético, gramatical, mecanicista no es adecuado, entonces cómo se explica que muchas personas que aprendieron con este enfoque hayan logrado acceder a la cultura escrita y formar parte de ella. Si los modelos funcionalistas, integrales no han logrado mejorar los resultados de aprendizaje, cuál es su aporte.

Las investigaciones han mostrado que ambos enfoques tienen buenos resultados en poblaciones donde existe una cultura escrita o letrada que apoye los aprendizajes escolares (Quick, 1998). Esto hace suponer que en los casos de éxito, la familia ha jugado una función central. Tanto así, que los docentes se han habituado a pensar que sin el apoyo familiar, la enseñanza del lenguaje (y de otras áreas) es imposible; y ante el fracaso escolar, demandan mayor apoyo e involucramiento de la familia.

Desafortunadamente, como en todo, las familias sólo pueden dar lo que tienen. Si en la familia la cultura escrita es incipiente, o incluso innecesaria para el funcionamiento cotidiano, no podrá apoyar a la escuela en forma efectiva. Esto sucede no por falta de interés, no por falta de compromiso con la educación de sus hijos, sino porque aquello que la escuela pide no es parte del repertorio de conductas y conocimientos familiares, no forma parte de su cultura. Pedirle a una madre o un padre de familia que no usa la lengua escrita cotidianamente (que no tiene cultura escrita) que lea con su hijo o que le apoye con las tareas de escritura es como pedirle a un chileno que haga *tacos de barbacoa*. Seguramente hará su mejor esfuerzo, pero el resultado será nefasto.

Probablemente surge la pregunta acerca de qué es tener cultura escrita, cómo saber cuándo una familia sí puede responder a estas demandas. La cultura escrita es una forma de vida, una forma de entender el mundo; como toda cultura, no pasa por un conocimiento consciente, simplemente se usa, se actúa, se vive. Los miembros de la cultura escrita usan la lectura y

la escritura en prácticamente cada momento de su vida, leen y escriben todo el tiempo, desde pequeños mensajes hasta textos completos y en ocasiones complejos, no sólo para la recreación o el aprendizaje, sino para eso y más. Las personas alfabetizadas no necesariamente se convierten en miembros de la cultura escrita, los egresados de las universidades no siempre se mantienen como miembros de la cultura escrita, y a veces reniegan de ella. Como me dijo un egresado de Ingeniería hace algunos años: "sé que me debería gustar leer, pero prefiero hacer otras cosas, desde que salí de la universidad ya no leo". Las personas podemos ser miembros de la cultura escrita de manera transitoria o de manera permanente, es una opción, es una decisión personal y es, en muchos casos, una consecuencia de otros ámbitos de nuestra vida, diferentes de nuestra escolaridad.

Regresando a la pregunta inicial, entonces quién debe enseñar a leer y a escribir. La respuesta a esta pregunta es: la escuela. El deber es de la escuela, pero muchos más pueden coadyuvar: la familia, la sociedad, los medios de comunicación, etc. ¿Por qué la escuela? Porque es una de sus funciones sustantivas, porque se creó para instruir a los miembros de la sociedad y hacerla partícipe de los avances de la humanidad. Y ahora, cabe precisar qué nivel educativo debe asumir esta responsabilidad. La respuesta es: todos. Desde la educación parvularia hasta la educación universitaria; es necesario enseñar a leer y a escribir en un sentido amplio. Aquí, desafiamos la idea de que este proceso tiene un inicio un fin y que el encargo recae en una sola entidad o persona, sin negar que la responsabilidad fundamental sea de la escuela, del sistema escolar. Este sistema debe hacer previsiones para enfrentar las demandas de toda su población, los miembros de la cultura letrada, los miembros fluctuantes de esta cultura, los que no han tenido acceso a ella por cuestiones familiares y a veces históricas, y también los alumnos que presentan alguna discapacidad o condición especial. La escuela tiene la obligación, el encargo social, de responder a todas estas circunstancias.

Si ha quedado claro que esta responsabilidad es de la escuela, resta ahora plantear algunas opciones realistas para cumplirla en forma eficiente. Abordaré únicamente el nivel parvulario o preescolar, que es el que interesa en esta ocasión.

Como ya hemos visto, ni el enfoque fonético ni el integral-funcional han tenido resultados adecuados con todos los alumnos. Diversas investigaciones y revisiones de investigaciones (meta-análisis) revelan que lo más efectivo es un enfoque balanceado que incorpora la instrucción explícita y sistemática de aspectos fónicos y de significado a través de libros y otros portadores de textos (soportes), siempre dentro de actividades significativas (Foorman, et al., 2005; Frey, Tollefson y Massengill, 2005; Paris, 2005; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block y Morrow, 1998; Quick, 1998).

Además, es necesario reconocer las diferencias de los alumnos, por lo que en la enseñanza de la lengua también conviene adoptar una perspectiva sociocultural para atender a las características del ambiente familiar-social en el que se desenvuelven los alumnos, reconociendo los usos y valores que otorgan a las distintas formas de comunicación, oral o escrita, así como los modos de transmisión de la información (verbal o por observación), y propiciando el desarrollo de vínculos afectivos con la lengua escrita a partir de las preferencias culturales y de experiencias auténticas y gratificantes con el lenguaje, la lectura y la escritura.

Existen diversas experiencias de iniciación a la lectura en el nivel preescolar reportadas en la literatura (Hanson y Farrell (1995); Kagitcibasi y Bekman (2001); y Snow y



Tabors (n/d)) que asumen un enfoque balanceado, algunas con perspectiva sociocultural, con participación de madres o cuidadoras y/o lectura de cuentos, con buenos resultados y con efectos duraderos.

En el nivel de educación parvularia, es fundamental realizar una selección cuidadosa de las estrategias de intervención y los materiales. Según la *Commission on Reading* (1985), compartir un texto con otro mediante la lectura en voz alta ha mostrado ser una de las actividades con mayor potencial para fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades de alfabetización y comprensión lectora; especialmente cuando los textos son del interés de los alumnos y la lectura se hace en forma expresiva, apoyada en comentarios (antes, durante y después de la lectura) relevantes sobre el contenido y la forma del texto que se relacionen con los intereses y nivel de desarrollo de los compañeros de lectura. Los libros álbum que narran historias o que presentan otras informaciones, suelen ser una excelente opción para la iniciación a la lectura: tienen imágenes atractivas, suelen tener poco texto con letra clara y grande, sus contenidos están pensados para la población infantil y son ideales para la lectura compartida por su tamaño y formato.

En México, se ha desarrollado una metodología con enfoque balanceado para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras de alumnos de educación parvularia, utilizando como estrategia central la lectura compartida de textos para lectores infantiles con predominancia de libro álbum. Con esta metodología, Romero-Contreras y Navarro Calvillo (2006) crearon dos programas: el programa ELE (Entrenamiento en Lectura Escolar) dirigido a docentes y el programa ELF (Entrenamiento en Lectura Familiar), dirigido a madres y padres de familia. En los programas se ofrecen protocolos o guías didácticas para realizar una lectura compartida efectiva con actividades que apoyan el desarrollo del vocabulario, la estructura textual, la conciencia fonológica, las características del texto impreso y el proceso de producción de textos. Ambos programas muestran resultados positivos, tanto en la

construcción de conceptos por parte de los docentes y madres y padres de familia, como en el desarrollo de habilidades de los niños y niñas (Romero-Contreras, 2009).

En las figuras 1 y 2, se presentan ejemplos de las actividades que se proponen en el Programa ELE.

UNIDAD 1, VOCABULARIO

Objetivos de la unidad:

Propiciar la adquisición de nuevas palabras.
Propiciar que los alumnos usen el vocabulario nuevo en sus interacciones cotidianas. Fomentar el uso de distintas palabras para expresar la misma idea (sinónimos).

Libro: *En boca cerrada...y otros refranes* (Juan Palomar de Miguel, 2004 México: Ediciones Destino).

Ejemplos de estrategias/actividades:

RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA PREVIA

Antes de iniciar la lectura, converse con sus alumnos acerca de qué son los refranes y pregúnteles si han escuchado o usado alguno. Lea el título del libro y pregúnteles si saben cómo termina el refrán "*En boca cerrada....*". Acepte sus respuestas e indíqueles que más adelante en el libro verán cuál es el final del refrán.

ELABORACIÓN. Explique el significado figurado de las palabras dentro de los refranes. Por ejemplo, en el refrán *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda* puede comentar que la seda es una tela que se considera elegante y fina, por lo que en este caso *vestirse de seda* se usa para decir que alguien *se viste elegantemente o finamente*. En el refrán *Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza* puede hacer referencia a que *torcido* además de significar que algo está físicamente chueco o doblado también significa, cuando se refiere a una persona, *deshonesta, incorrecta* o que la persona tiene características inapropiadas o *no es recta*; por lo que crecer *torcido* significa crecer con malos hábitos o con mala educación.

UNIDAD 2, CUENTOS

Objetivos seleccionados:

Favorecer que los alumnos reconozcan que las obras (textos, pinturas, fotografías, etc.) tienen un autor, se interesen por conocer más acerca de los autores y se reconozcan ellos mismos como potenciales autores de dibujos o textos escritos.

Libro: *Julieta y su caja de colores* (Carlos Pellicer, 1993, México: Fondo de Cultura Económica)

Ejemplo de estrategias/actividades:

IDENTIFICACIÓN CON EL AUTOR

Presente la portada y el nombre del autor. Comente la biografía de Carlos Pellicer que viene en el manual. Haga notar a los alumnos que quienes escriben libros son personas comunes y que todos podemos ser autores.

ACTIVIDAD PARA REALIZAR DESPUÉS DE LA LECTURA

REPRESENTACIÓN. Reparta hojas blancas, crayones o acúarelas en el grupo. Pida a sus alumnos que hagan un dibujo usando su imaginación. Recuérdeles las diferentes situaciones en las que Julieta usó su imaginación: cuando pintó su sueño, el burro verde, etc. Hágales notar que ahora ellos van a ser los autores del dibujo por lo que no deben copiar o hacer algo parecido a lo que otro ha hecho, sino algo original. Invítelos a que usen su imaginación y creatividad al realizar su dibujo. Al finalizar, pídale que escriban su nombre en el dibujo y que le digan cuál es el título de su dibujo para que usted lo escriba. Cuelgue o pegue los dibujos en el salón para que todos puedan observarlos.

Figura 1. Ejemplos de actividades Programa ELE. Unidad 1. Vocabulario

Figura 2. Ejemplos de actividades Programa ELE. Unidad 2. Cuentos

Las implementaciones de estos programas se han realizado de manera controlada y han sido evaluadas mediante instrumentos diseñados para población hispana de preescolar y primaria, aquí nos referiremos únicamente a las experiencias con alumnos de nivel preescolar.

En cuanto al programa ELE, en las aplicaciones realizadas en doce salas de clase de 2º y 3º de preescolar se ha encontrado de acuerdo a la evaluación de Romero-Contreras, Sánchez-Armás Capello y García Cedillo (2009), aceptación por parte de las maestras/os como herramienta para el desarrollo de la lectura y escritura, y para el desarrollo de otras áreas del currículum, interés creciente de los alumnos por leer y escribir, mejoras estadísticamente significativas (comparados con grupos control) en el desarrollo de las habilidades de los alumnos: para los alumnos de 2º grado en el conocimiento del texto y la conceptualización de la escritura y para los alumnos de 3er grado en habilidad narrativa y vocabulario (definiciones).

El programa ELE fue adaptado y aplicado a una pequeña muestra (n=8) de niños de nivel de educación parvularia con necesidades educativas especiales en las áreas de lenguaje y lectura. Los resultados de acuerdo a Delgadillo Hernández (2011) son que se mostraron avances, estadísticamente significativos, en las habilidades de conocimiento del texto impreso y definiciones, lo que indica que el programa puede utilizarse en esta población con algunas adaptaciones.



El programa ELF se ha implementado en un pequeño número de familias con niños con y sin necesidades educativas especiales, aunque los casos con los que contamos no son suficientes como para realizar análisis estadísticos que nos permitan documentar su eficiencia de manera certera, sí contamos con algunos resultados descriptivos de familias con niños con necesidades educativas especiales que son alentadores.

Cuesta Monroy (2011) da cuenta de los resultados obtenidos en una pequeña muestra de cinco niños prelectores con necesidades educativas especiales en el área de lenguaje y lectura. A través del programa, los niños mejoraron principalmente en habilidades narrativas y en conciencia fonológica en las áreas de discriminación, análisis y síntesis auditivas. En este mismo estudio, se analizaron los avances de las madres de familia en cuanto a sus habilidades para realizar la lectura compartida, encontrándose mejoras en todas las áreas evaluadas, destacando las relacionadas con la lectura de textos narrativos (cuentos). Al finalizar el programa, las madres utilizaron más la información gráfica de los libros para apoyar la comprensión, proporcionaron más ejemplos, más explicaciones y vinculaciones de los contenidos del texto con las experiencias de los niños.

Los resultados hasta ahora encontrados nos permiten afirmar que el modelo balanceado-sociocultural, operacionalizado a través de la lectura compartida, es funcional para facilitar el acceso a la lectura y escritura en el nivel de educación parvularia desde la casa y la escuela. Su uso posibilita una interacción significativa con textos de interés, a través de estrategias sencillas de aprender y aplicar, que apoyan el desarrollo de habilidades lingüísticas, metalingüísticas, de lectura y escritura. Además, ofrece amplia oportunidad para trabajar en la escuela todas las áreas del currículum, mediante la selección intencionada de textos específicos, y en la casa, facilita una interacción natural, no escolarizada, que permite el establecimiento de vínculos afectivos positivos con los actos de leer y escribir.

Referencias

Barriga Villanueva, R. (1991). “Cuatro décadas de enseñanza del español en México”. *Español actual. Revista de español vivo*, núm. 71, pp. 83-100.

Commission on Reading (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, D. C.: Commission on Reading, National Academy of Education.

Cuesta Monroy, J. (2011). *Adaptación del programa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF) para niños con necesidades educativas especiales (NEE) de nivel preescolar* [Tesis de Maestría en Psicología]. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Delgadillo Hernández, S. (2011). *Adaptación del Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar a la población con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de lenguaje o lectura* [Tesis de Maestría en Psicología]. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Domínguez Chillón, G. y Barrio Valencia, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.

Foorman, B., Schatschneider, C., Eakin, M., Fletcher, J., Moats, L. y Francis, D. (2005). “The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools”. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 1-29.

Frey, B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L. y Massengill, D. (2005). “Balanced literacy in an urban school district”. *The Journal of Educational Research*, núm. 98(5), pp. 272-280.

González Álvarez, E. A. (2007). “Aciertos y retos de los programas de español en la educación básica”. En Baez Pinal, G. E. (ed.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gracida, Y. (2007). “Hacia la construcción de una nueva didáctica de la lengua y la literatura”. En Baez Pinal, G. E. (ed.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hanson, R. A. y Farrell, D. (1995). “The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten”. *Reading Research Quarterly*, núm. 30(4), pp. 908-933.

Kagitcibasi, C., Sunar, D. y Bekman, S. (2001). “Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and their children”. *Applied Developmental Psychology*, núm. 22, pp. 333-361.

Koralek, D. (2005). “Reading aloud with children of all ages”. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://journal.naeyc.org/btj/200303/readingaloud.pdf>

Navarro Calvillo, M. E. y Romero Contreras, S. (2006). *Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF)*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Paris, S. G. (2005). “Reinterpreting the development of reading skills”. *Reading Research Quarterly*, núm. 40(2), pp. 184-202.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C. y Morrow, L. (1998). “The nature of effective first-grade literacy instruction”. *Report Series 11007*.

Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.albany.edu/cela/reports/pressley-1stgrade11007.pdf>

Quick, N. B. (1998). “Beginning reading and developmentally appropriate practice (DAP): Past, present and future”. *Peabody Journal of Education*, núm. 73 (3 y 4), pp. 253-272.

Romero-Contreras, S. (2009). “Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar: interacciones, influencias y posibles compensaciones”. En López, O. (ed.). *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Romero-Contreras, S. y Navarro Calvillo, M. E. (2006). *Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE)*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Romero-Contreras, S., Sánchez Armáss Capello, O. y García Cedillo, I. (2009). *Design and Implementation of an in-School Reading Aloud Program Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE) in México*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (n/d). *The home-school study of language and literacy development*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>

Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿por qué recomendamos leer en lugar de hablar?

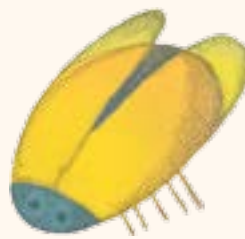
- por Katherine Strasser

¿Qué tienen de especial los libros?

Como estudiosa del desarrollo del lenguaje, no es extraño que mis conocidos y amigos se acerquen a mí con preguntas sobre el desarrollo lingüístico de sus hijos. Casi siempre se trata de niños, entre 18 y 36 meses, con un desarrollo lingüístico perfectamente normal, pero cuyos padres han cometido el "pecado de comparación". Estos padres y madres llegan angustiados porque su hijo o hija no hace frases tan complejas como el vecinito, o no sabe tantos nombres de animales exóticos como algún compañero del jardín infantil. En estos casos, mi reacción siempre es asegurarles que el niño no corre riesgo, e indicarles que se relajen y disfruten esta emocionante etapa del desarrollo sin fijarse demasiadas expectativas. A veces, sin embargo, esto no es suficiente. En una ocasión un amigo, el padre de una criatura que recién comenzaba a ampliar su léxico a los 18 meses, ponderó mis palabras unos momentos y me planteó: "Es bueno saber que no tiene un problema, pero de todas formas... ¡Yo QUIERO que hable! Quiero entender lo que necesita y que nos pueda decir lo que quiere". Ante ese claro objetivo, mi reacción fue automática, inmediata, verdaderamente no pensé lo que decía cuando le solté: "Bueno, si es así, pues entonces *léele muchos cuentos*".

Pero ¿por qué le recomendé leerle a su hija, y no hablarle? Mi amigo no me dijo “quiero que lea, que se convierta en ávida consumidora de libros y que ame la literatura”. No, él simplemente quería que su hija *hablara*. Él y su esposa tienen una educación universitaria —la de él de postgrado. Sus vocabularios son extensos y el lenguaje de ambos puede llegar a ser sofisticado y complejo. ¿Por qué no les indiqué simplemente que le hablaran más a su hija? Podría haberles dicho: “Describanle los colores, formas y funciones de sus juguetes, jueguen juegos de ficción que requieran mucho lenguaje, hagan reminiscencias de los paseos familiares en un estilo narrativo, denle instrucciones complejas, clasifiquen objetos, usen más vocabulario, palabras más sofisticadas, construyan frases más densas y más descontextualizadas”. Todas estas son características del lenguaje de los progenitores que sabemos tienen correlación con el desarrollo lingüístico infantil. Sin embargo, no recomendé nada de esto. En cambio le dije “léele todos los días y te garantizo que en un par de meses notarás la diferencia”.

¿Qué tiene de especial la lectura de cuentos en la infancia que la ha convertido en la panacea del desarrollo lingüístico, en la clave de numerosas políticas educativas y en el alma de otras tantas intervenciones familiares en el mundo desarrollado y por desarrollar? La respuesta, en términos generales, es que sentarse a compartir un libro con un niño pequeño tiende a producir en los adultos interacciones lingüísticas que se aproximan a esas características del lenguaje que antes citamos como positivas para su desarrollo. Tanto Hoff-Ginsberg (1991) como Weizman & Snow (2001) encontraron que, comparado con el lenguaje producido durante el juego, el lenguaje usado durante la lectura entre padres e hijos es más rico, más variado en su léxico, de estructura más compleja, incluye más preguntas, involucra más actividades de categorización, y tiene menor probabilidad de ser utilizado para controlar la conducta del niño. Y estas características, aunque varían en su magnitud, dependiendo de rasgos sociodemográficos



y personales de los adultos, suelen surgir en ausencia de un largo programa de capacitación, sofisticados manuales o sesiones de modelamiento. Es decir que, en términos de costo-efectividad, la recomendación de leer cuentos a los niños es, simplemente, la más eficiente.

Sin duda, esto no quiere decir que todo el potencial de la lectura de cuentos se logre por el mero hecho de entregar un cuento a los padres y exhortarlos a leer. Hay, como decimos en Chile, “mucha tela que cortar” más allá de esta intervención básica. Pero ese acto, esa recomendación, ya produce un salto cualitativo en la calidad de las interacciones. Si encima le sumamos una dosis de capacitación, motivación y modelamiento, los resultados pueden dejarnos boquiabiertos.

A continuación revisaré algunas de las características que potencian la efectividad de la actividad de lectura de cuentos como herramienta para el desarrollo del lenguaje. Al hacer esto, mencionaremos algunas políticas o programas que han explotado estas estrategias y los resultados que han tenido, incluyendo en lo posible algunos datos nacionales. Finalizaré con un breve análisis de las condiciones que existen en nuestro país que facilitan o dificultan el uso de esta estrategia en los hogares y preescolares.

Como dije antes, hoy existe gran consenso en que una de las actividades más beneficiosas para estimular el lenguaje en la etapa preescolar es leer cuentos a los niños. Es un hecho conocido que esta actividad se relaciona con el desarrollo léxico y sintáctico. Diversos autores han estudiado este punto: Hargrave y Sénéchal (2000); Justice, Meier y Walpole (2005); Mol, Bus y Jong (2009); Neuman (1999); Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley (1998); Sénéchal, Pagan, Lever y Ouellette (2008); y Whitehurst, Epstein, Angell, Smith y Fischel (1994). Con medidas de alfabetización emergente como los nombre de las letras y la conciencia fonológica se encuentran las investigaciones de Bus et al. (1995); Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley (1998); y Van Kleeck (2004). Con medidas de lectura

convencional en los primeros años de escolaridad se puede observar a Bus et al. (1995); Leseman y de Jong (1998), y con la comprensión lectora en tercer grado a Sénéchal y LeFevre (2002). Como se muestra en Hockenberger, Goldstein y Haas (1999); Kaderavek y Justice (2002); Van Kleeck, Vander Woude y Hammett (2006), estos efectos han sido revelados, tanto en contextos familiares como en la sala de clase, y en niños de diferentes niveles socioeconómicos y habilidades lingüísticas, e incluso en poblaciones con retrasos del lenguaje.

En relación al entorno familiar, es sabido en diferentes estudios que la frecuencia con que los padres reportan leer a sus hijos en el hogar tiene efectos en el lenguaje oral (DeBaryshe, 1993; Whitehurst, et al., 1994; Bus et al., 1995; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sénéchal, Pagan, Lever y Ouellette, 2008). Pero también en aspectos del lenguaje escrito, tales como la conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto, como se aborda en Sénéchal et al. (1998); Bus et al. (1995); y Van Kleeck (2004). Incluso en medidas de lectura convencional, tratadas por Bus et al. (1995); Leseman y de Jong (1998); y Overett y Donald (1998). En cuanto al aula, también existe mucha evidencia sobre los efectos positivos de esta práctica en el lenguaje de los niños y sus emergentes habilidades de lenguaje escrito, en especial cuando se trata de enfoques que se basan en leer repetidamente un mismo texto, interactuar con los niños en torno a preguntas de alta demanda cognitiva, dar explicaciones del nuevo vocabulario y permitir a los niños que interactúen libremente con los libros en algún momento del período. Esto puede observarse en Sénéchal (1997); Hargrave y Sénéchal (2000); Penno, Wilkinson y Moore (2002); y Justice, Meier y Walpole (2005).

Los efectos más estudiados de la lectura de cuentos son en el área del léxico. Ejemplos de esto son Dickinson, Cote y Smith (1994); Eller, Pappas y Brown (1988); y Sénéchal y Cornell (1993), donde está claro que esta actividad ofrece un contexto privilegiado para la adquisición de nuevos significados y el enriquecimiento de los antiguos. En su ya clásico artículo

What reading does for the mind, Cunningham y Stanovich (1998) demostraron que los libros de niños incluyen palabras menos frecuentes y más sofisticadas que las conversaciones de los adultos, incluso en contextos formales (a excepción de contextos como los tribunales). Así, los niños expuestos a libros infantiles tendrían más oportunidades para aprender palabras nuevas que aquellos que sólo están expuestos a conversaciones, por elevado que sea el lenguaje de los adultos que emiten esas conversaciones. Esto ha sido corroborado por investigaciones cuasi-experimentales que muestran el incremento en el vocabulario luego de oír un cuento (Dickinson, Cote y Smith, 1994; Eller, Pappas y Brown, 1988; Sénéchal y Cornell, 1993). También por investigaciones experimentales que muestran ventajas en el vocabulario receptivo en niños sometidos a lectura compartida (Van Kleeck, Vander Woude y Hammett, 2006) y existen estudios correlacionales que muestran efectos de la frecuencia de lectura padres-hijos en el hogar sobre el nivel de vocabulario receptivo (Bus et al., 1995; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sénéchal et al. 2008). Es bien sabido, asimismo, que las estrategias más productivas son aquellas que involucran al niño al máximo, que lo hacen participar y sobre todo *hablar*, por ejemplo, por medio de preguntas y solicitudes de completación de frases. Esto puede observarse en Lonigan y Whitehurst (1999); Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992); y Whitehurst et al. (1994).

¿Cuáles son las claves de la lectura de cuentos para potenciar el vocabulario?

Hay tres recomendaciones clave al momento de conducir una lectura efectiva para el desarrollo del léxico: (1) Grupos pequeños (Whitehurst et al., 1994), (2) Lectura repetida de un mismo cuento, como se trata en Biemiller (2003); Brabham y Lynch-Brown (2002); Coyne, McCoach y Kapp (2007); Penno et al. (2002); Sénéchal (1997); Sénéchal, Thomas y Monker (1995); y (3) Elaboración explícita de significados, como se

muestra en Coyne, McCoach y Kapp (2007); Justice et al. (2005); Larraín, Strasser y Lissi (2012); Penno et al. (2002). En nuestros propios estudios (Larraín, Strasser y Lissi, 2012) sobre niños entre 3 y medio y 5 años de jardines gratuitos en la Región Metropolitana, mis colegas y yo hemos encontrado que estos tres ingredientes aseguran la adquisición de nuevas palabras en casi todos los niños. Estas estrategias son especialmente relevantes cuando se trata de niños que inician las intervenciones con niveles muy bajos de vocabulario receptivo. Según los estudios de Justice et al. (2005) y Larraín, Strasser y Lissi (2012) estos niños tienen gran dificultad para inferir por sí solos los nuevos significados y requieren un soporte intensivo por parte del adulto que sólo es posible proporcionar en grupos pequeños, con lecturas repetidas y enseñanza explícita.

Todas las propuestas de enseñanza de vocabulario en el contexto de la lectura de cuentos son relativamente similares. Para ejemplificar, detallaremos la metodología propuesta por Boote (2006). Esta metodología se desarrolla en sesiones de media hora diaria de lectura con todo el curso. Antes de la lectura se explican una o dos palabras claves para comprender el cuento y luego se da paso a la lectura, que se interrumpe brevemente para explicar los significados. La enseñanza de una palabra consiste en: 1) lectura oral, 2) leer dos veces la frase que contiene la palabra que será explicada, 3) explicar el significado de la palabra relacionado con el contexto del libro, 4) continuar la lectura, 5) revisar las palabras explicadas después de cada lectura y 6) revisar todas las palabras enseñadas después de las cuatro sesiones de lectura. Con este método los niños logran aprender entre 8 y 12 palabras por semana.

¿Qué aspectos de la lectura de cuentos potencian sus efectos positivos sobre la comprensión?

Aunque los mayores y más documentados efectos de la lectura compartida son sobre el léxico, en años recientes se ha producido un marcado interés por identificar efectos de esta actividad sobre la comprensión del discurso y, eventualmente, sobre la comprensión del discurso escrito. A fines de los años 80, cuando surgieron los primeros resultados que mostraban que los niños que habían sido expuestos a más cuentos en la edad preescolar aprendían con mayor facilidad a leer (Bus et al., 1995), muchos investigadores, tales como Pellegrini (1996) y Purcell-Gates (1988) especularon que esto se debía a un efecto doble del vocabulario y la familiarización con el registro escrito. Sin embargo, a medida que los estudios comenzaron a mirar en forma más detallada los efectos y sus mediadores, se produjo un desencanto con la segunda hipótesis, ya que los modelos de regresión mostraban una y otra vez que, cuando se controlaban los efectos sobre el vocabulario, los efectos directos de la exposición a cuentos sobre la comprensión lectora en primero y segundo básico desaparecía. Así, se instaló la idea —positiva pero algo árida— de que leerle mucho a los niños en la edad preescolar aumentaba su vocabulario, pero no los sensibilizaba particularmente a aspectos como la estructura narrativa o el registro escrito, o al menos no lo suficiente para contribuir en forma adicional a su comprensión lectora. Afortunadamente, para quienes estábamos convencidos de que leerle a los niños tenía que proporcionarles algo más que vocabulario, en el año 2006 Monique Sénéchal publicó los resultados de un estudio donde siguió a los niños hasta cuarto básico. Estos resultados revelaron algo muy interesante: que cuando se evaluaba la comprensión lectora de los estudiantes con los textos más complejos y sofisticados usados en cuarto básico, los efectos de la lectura compartida en la infancia reaparecían, ¡y eran adicionales a los del vocabulario!

De acuerdo a las hipótesis que tratan de explicar estos efectos sobre la comprensión, la familiarización con el lenguaje de los libros de cuentos facilitaría el aprendizaje posterior de la lectura, ya que incrementa la habilidad de predecir palabras en el texto (decodificación) y la comprensión lectora. En apoyo a esta postura existen algunos hallazgos empíricos, como por ejemplo los resultados de Purcell-Gates (1988), mostrando que niños preescolares a quienes se les había leído cuentos con frecuencia producían narrativas que se conformaban a la estructura narrativa y las características sintácticas y léxicas típicas de los cuentos infantiles.

Según Allison y Watson (1994); Hammett, van Kleeck y Huberty (2003); Whitehurst et al. (1994), la forma en que los adultos interactúan con los niños durante la lectura es crucial. Los mejores resultados siempre se obtienen con estrategias de lectura dialógicas y de alta demanda cognitiva. En Chile, trabajando con una muestra de niños de 4 a 5 años de nivel socioeconómico bajo, mis colegas y yo pusimos a prueba un modelo muy específico de preguntas que se centraban en la estructura narrativa de los cuentos (Strasser, Larraín y Lissi, 2013). Partiendo de un concepto de comprensión narrativa que implica construir una representación coherente (integrada) del discurso (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White y Lorch, 2008; Kendeou et al. 2005), especulamos que, si bien todas las preguntas abiertas debían favorecer el desarrollo léxico y sintáctico, no todas esas preguntas favorecerían igualmente la construcción de dicha representación. Expusimos a los niños a la lectura de tres cuentos, y a dos grupos de preguntas abiertas: preguntas no relacionadas con la estructura causal del cuento y preguntas causales y lógicas. Por ejemplo, una pregunta abierta no-causal sería: ¿alguna vez te ha pasado algo parecido?, mientras que una pregunta causal sería ¿por qué se escapó Cocodrilo? En las narrativas, la causalidad suele estar íntimamente asociada a los deseos e intenciones de los personajes, por lo cual estas preguntas tenían muchas veces relación con estados mentales y emocionales. Las preguntas

estaban distribuidas en los mismos lugares de la narrativa y en igual cantidad, por lo que puede decirse que ambas experiencias eran muy parecidas. Aun así, encontramos un efecto significativo del tipo de preguntas sobre la comprensión. Los niños que escucharon las preguntas causales fueron los que contestaron más preguntas en forma correcta en un test de comprensión de los tres cuentos, que aquellos que escucharon preguntas abiertas, no causales. Este hallazgo es relevante para la capacitación de profesores, porque especifica la conducta esperada del profesor y le proporciona a la vez una explicación de por qué funciona. Como adulto, a veces es difícil crear sobre la marcha preguntas productivas acerca de un cuento, que tengan un impacto y que involucren a los niños con los aspectos centrales del cuento. Una instrucción como "haga preguntas abiertas" puede dejar en blanco a un profesor, mientras que indicarle que "pregunte acerca de emociones o intenciones" es a la vez más fácil y más efectivo.



Aunque nuestro estudio no demostró efectos sobre medidas generales de comprensión —no se esperaban pues la intervención duró tres semanas— es posible extrapolar sus resultados a un efecto más genérico. Niños acostumbrados a interactuar con las narrativas de una cierta manera —preguntándose por qué, para qué, qué sintió, qué quería— tienen alta probabilidad de internalizar estos modos de diálogo con el texto, y aplicarlos en el futuro a nuevos discursos orales o escritos.

¿Cuánto y cómo se lee a los preescolares chilenos?

Pese a lo que sabemos hoy sobre la lectura de cuentos (LC) y sus beneficios —algunos de estos hallazgos tienen hasta dos décadas— ella no es aprovechada en todo su potencial en los establecimientos de educación preescolar chilenos. En un estudio con 12 salas de Segundo Nivel de Transición (NT2) de distintos niveles socioeconómicos de Santiago, mis colegas y yo (Strasser, Lissi y Silva, 2009; Strasser y Lissi, 2009) observamos que el promedio dedicado a la lectura de cuentos y actividades asociadas fue de *menos de cinco minutos en una jornada*. Más aún, al analizar estas lecturas se puede observar que las educadoras no manejaban las estrategias más adecuadas para fomentar la adquisición de nuevo léxico ni el desarrollo sintáctico. No observamos definiciones de palabras nuevas, ni preguntas específicamente dirigidas a la coherencia, y nunca observamos que las educadoras dividieran al curso en grupos pequeños para la actividad; todas las lecturas se condujeron con el grupo completo, en circunstancias que las salas de NT2 chilenas, típicamente incluyen rutinas de trabajo en grupos (rincones, centros).

Si esta es la situación en el nivel de NT2, se puede suponer que en niveles inferiores (medio menor, medio mayor, transición menor) la situación es similar o peor. Para ejemplificar, un breve análisis de dos documentos destinados a orientar la enseñanza del lenguaje oral en la educación preescolar viene

al caso. En primer lugar, tómese como ejemplo las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), entregadas por el Ministerio de Educación (2005), contemplan, en cuanto al núcleo *Lenguaje Verbal*, que éste se desarrollará “mediante palabras y textos pertinentes y con sentido” (p.59). Aunque este enunciado es concordante con la estrategia de LC es, sin embargo, demasiado general e inespecífico. Otro ejemplo lo proporciona el currículo de la Fundación Integra para Primer Ciclo, en que existe un período especial dedicado a las experiencias de aprendizaje de lenguaje —Magipalabras— que “busca sensibilizar a los niños frente a diversas expresiones verbales —literarias y musicales— tales como cantos, rimas, juegos sonoros y de palabras, poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas para fortalecer su capacidad de comunicación y creatividad”, sin embargo a la LC como estrategia se le da una importancia tangencial. Las recomendaciones para el nivel Medio Menor sobre las formas de leer y dialogar en torno al texto son difusas y, cuando las hay, estas no necesariamente concuerdan con la investigación actual en el área. Por ejemplo, la afirmación: “lo ideal en esta etapa de la vida es que los niños escuchen el cuento sin interrupciones” (Fundación Integra, 2005, p. 48) contrasta con los hallazgos sobre las formas dialógicas de lectura y la elaboración de nuevas palabras y sus efectos positivos sobre el lenguaje oral. Asimismo, en el nivel Medio Mayor, donde existe la “Hora del Cuento”, se plantea que el rol de la educadora sea el de crear un clima de expectativa, transmitiendo a los niños que este es un momento mágico, en que por medio de nuestra imaginación podemos trasladarnos a mundos nuevos y conocer personas y lugares desconocidos, pero no se enfatiza el rol de la educadora en facilitar la construcción de sentido de la historia, ni la familiarización con formas lingüísticas propias del registro escrito, ni la adquisición del vocabulario, todas funciones importantes de la lectura de cuentos en esta etapa. En general, encontramos que en ambos niveles falta mayor especificidad sobre las formas óptimas de hablar, leer y explicar durante la lectura.

Las razones del escaso y mal uso de la LC probablemente se encuentren en el desconocimiento de los beneficios que tiene la estrategia, y también de las condiciones que determinan su eficacia. Muchas educadoras poseen la intuición de que “leerle cuentos a los niños es bueno”, pero esta intuición es muy general y no incluye nociones de cómo leer, con qué fines, quiénes se benefician de cuáles tipos de lectura, cómo escoger los libros o cómo formar los grupos de lectura. Algunas de las concepciones erradas que hemos encontrado trabajando en este campo incluyen, por ejemplo, las creencias de que explicar el significado de las palabras nuevas disminuye la motivación, que no es bueno leer un mismo libro muy seguido, que los libros deben ser muy simples, que no es importante la cantidad de niños que conforman los grupos de lectura y que no es necesario leer a los niños una vez que ellos pueden leer por sí solos. Todas estas creencias limitan el potencial de la herramienta. En mi opinión, es vital que los investigadores chilenos en esta área contribuyamos con evidencia local, de nuestros propios niños, que ayude a combatir estos mitos y que permita elevar la lectura de cuentos al sitio de honor que debe tener en nuestros hogares y jardines infantiles.



Referencias

Allison, D. y Watson, J. (1994). “The significance of adult storybook reading styles on the development of young children’s emergent reading”. *Reading Research and Instruction*, núm. 34, pp. 57-72.

Biemiller, A. (2006). “Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning”. En Dickinson, D. y Neuman, S. (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, núm. 2, pp. 41-51. New York: The Guildford Press.

Brabham, E.G. y Lynch-Brown, C. (2002). “Effects of teachers’ reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades”. *Journal of Educational Psychology*, núm. 94(3), pp. 465-473.

Bus, A., van IJzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). “Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy”. *Review of Educational Research*, núm. 65, pp. 1-21.

Coyne, M. D., McCoach, D. B. y Kapp, S. (2007). “Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure”. *Learning Disabilities Quarterly*, núm. 30, pp. 74-88.

Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1998). “What reading does for the mind”. *American Educator*, núm. 22(1 y 2), pp. 8-15.

De Baryshe, B.D. (1993) “Joint picture-book reading correlates of early language skill”. *Journal of Child Language*, núm. 20, pp. 455-461.

Dickinson, D. K., Cote, L. y Smith, M. W. (1993). “Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth”. En Daiute,

C. (ed.). *The Development of Literacy through Social Interaction. New Directions for Child Development*, núm. 61, pp. 67-78. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Eller, R., Pappas, C. y Brown, E. (1988). “The lexical development of kindergartners: Learning from written context”. *Journal of Reading Behavior*, núm. 20, pp. 5-24.

Fundación Integra (2005). *Currículum y planificación educativa. Primer Ciclo Educación Parvularia*. Santiago: Fundación Integra.

Hammett, L. A., van Kleeck, A. y Huberty, C. J. (2003). “Patterns of parents’ extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study”. *Reading Research Quarterly*, núm. 38, pp. 442-468.

Hargrave, A. C. y Sénéchal, M. (2000). “Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading”. *Early Childhood Research Quarterly*, núm. 15, pp. 75-90.

Hockenberger, E. H., Goldstein, H. y Haas, L. S. (1999). “Effects of commenting during joint book reading by mothers of low SES”. *Topics in early Childhood Special Education*, núm. 19, pp. 15-27.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). “Mother-child conversation in different social classes and communicative settings”. *Child Development*, núm. 62(4), pp. 782-96.

Justice, L., M. Meier, J. y Walpole, S. (2005). “Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners”. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, núm. 36, pp. 17-32.

Kaderavek, J. y Justice, L.M. (2002). "Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls". *American Journal of Speech - Language Pathology*, núm. 11, pp. 395-406.

Kendeou, P., Rapp, D. N. y van den Broek, P. (2003). "The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text". En Nata, R. (ed.), *Progress in Education*, núm. 13, pp. 189-209. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M.R. (2012). "Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia". *Revista Estudios de Psicología*, núm. 33 (3), pp. 379-384.

Leseman, P. y de Jong, P. (1998). "Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and socialemotional quality predicting early achievement". *Reading Research Quarterly*, núm. 33, pp. 294-318.

Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M. J. y Lorch, E. (2008). "The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills". *Reading Psychology*, núm. 29, pp. 327-365.

Mineduc (2005). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* (BCEP). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Mol, S. E., Bus, A. G. y de Jong, M.T. (2009). "Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language". *Review of Educational Research*, núm. 79, pp. 979-1007.

Neuman, S.B. (1999). "Books make a difference: a study of access to literacy". *Reading Research Quarterly*, núm. 34, pp. 286-311.

Overett, J. y Donald, D. (1998). "Paired Reading: effects of a parent involvement programme in adisadvantaged community in South Africa". *British Journal of Educational Psychology*, núm. 68, pp. 347-356.

Pellegrini, A. D. (1996). "The importance of a developmental perspective in early literacy research". En Reeder, K., Shapiro, J., Watson, R. y Goelman, H. (eds.). *Literal Apprenticeships: the Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years*. Norwood, NJ: Ablex.

Penno, J., Wilkinson, I. y Moore, D. (2002). "Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?" *Journal of Educational Psychology*, núm. 94, pp. 23-33.

Purcell-Gates, V. (1988). "Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read to kindergartners and second graders". *Research in the Teaching of English*, núm. 22, pp. 128-160.

Sénéchal, M. (1997). "The differential effect of storybook reading on preschoolers' expressive and receptive vocabulary acquisition". *Journal of Child Language*, núm. 24, pp. 123-138.

Sénéchal, M. y LeFevre, J. M. (2002). "Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study". *Child Development*, núm. 73, pp. 445-460.

Sénéchal, M., LeFevre, J. M., Thomas, E. y Daley, K. (1998). "Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language". *Reading Research Quarterly*, núm. 33, pp. 96-116.

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. y Ouellette, G. P. (2008). "Relations among the frequency of shared reading and

4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills". *Early Education and Development*, núm. 19(1), pp. 27-44.

Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). "Individual differences in four-year-olds' ability to learn new vocabulary". *Journal of Educational Psychology*, núm. 87, pp. 218-229.

Strasser, K., Larraín, A. y Lissi, M.R. (2013). "Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions". *Early Education and Development*.

Strasser, K. y Lissi, M. R. (2009). "Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of chilean kindergarten children". *Scientific Studies of Reading*, núm. 13, pp. 175-204.

Strasser, K., Lissi, M. R. y Silva, M. (2009). "Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción". *Psyke*, núm. 18(1), pp. 85-96.

Valdez-Menchaca, M. C. y Whitehurst, G. J. (1992). "Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care". *Developmental Psychology*, núm. 28, pp. 1106-1114.

Van Kleeck, A. (2004). "Fostering pre-literacy development via storybook-sharing interactions". En Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. y Apel, K. (eds.). *Handbook of Language and Literacy*. New York: Guilford Press.

Van Kleeck, A., Vander Woude, J. y Hammett, L. (2006). "Fostering literal and inferential language skills in head start preschoolers with language impairments using scripted books-sharing discussions". *American Journal of Speech - Language Pathology*, núm. 15, pp. 85-95.

Weizman, Z.O. y Snow, C.E. (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning". *Developmental Psychology*, núm. 37, pp. 265-279.

Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. y Fischel, J. (1994). "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families". *Developmental Psychology*, núm. 30, pp. 679-689.

¿Cómo iniciar la formación para la competencia lectora en la educación infantil?

- por Malva Villalón

Existe un amplio volumen de investigación sobre cómo aprenden los niños a leer y escribir desde sus primeros meses de vida, y también acerca de las estrategias más efectivas para apoyarlos durante este proceso en el contexto educativo (Snow, Griffin y Burns, 2005). Considerando este antecedente, hay dos aspectos relevantes de destacar. En primer lugar, esta evidencia indica que la competencia lectora no es un asunto de todo o nada y, en segundo lugar, que las habilidades de lectura se desarrollan a lo largo de toda la vida. Esto en la medida en que se va ampliando la experiencia respecto de la estructura y el contenido de distintos tipos de textos, y monitoreando el proceso de comprensión, que puede presentar dificultades necesarias de detectar y resolver. En el ámbito educativo, lo dicho pone en tela de juicio la distinción entre "lectores y no lectores", ya que esta está tradicionalmente asociada al dominio de la decodificación y la enseñanza de la competencia lectora como una tarea que se completa, exclusivamente, a través de los cursos del área de lenguaje, durante los primeros años de escolaridad.

La complejidad del dominio de la competencia lectora requiere que su enseñanza sea abordada como un proceso continuo, desde los primeros meses de vida de los niños y de manera transversal, considerando los diversos ámbitos del conocimiento. La evidencia indica de manera concluyente,

que en la etapa inicial de la vida están los fundamentos sobre los que se construye el dominio posterior de las habilidades de lectura y escritura y, al mismo tiempo, determina el grado en que la lectura se convierte en un instrumento eficaz para acceder al conocimiento (NAEYC/IRA, 1998).

Hoy, en un contexto marcado por las tecnologías de la información y la comunicación se plantean mayores exigencias de lectura y escritura para la población que es necesario atender de una manera efectiva (Lalueza, Crespo y Camps, 2008).

El informe *Cómo aprende la gente* (Bransford, Brown y Cocking, 2000) es el resultado del trabajo de dos comités de expertos de la ciencia del aprendizaje y de las prácticas educativas, reconocidos internacionalmente por sus contribuciones al mejoramiento de la educación desde la investigación. El informe presenta una síntesis de los datos más relevantes, aportados por la evidencia científica acerca de las características del aprendizaje, con un capítulo específico que analiza la evidencia acerca de las notables capacidades de los niños para aprender sobre de la diversidad y complejidad de las características de su entorno. Estos aprendizajes no se limitan al ámbito físico, sino que abarcan todos los instrumentos propios de la cultura, entre ellos el lenguaje oral y su representación a través de la escritura. El informe complementa este análisis con una revisión de orientaciones para la enseñanza y la creación de espacios de aula efectivos.



Los antecedentes expuestos ofrecen un marco de referencia para abordar el acceso al dominio experto de la lectura, como una herramienta de entrada al conocimiento en todos los campos. Por esta razón es una tarea primordial para trabajar desde los primeros años de la infancia que no puede iniciarse recién en la educación escolar convencional.

En el citado informe, los especialistas destacan la importancia del aprendizaje orientado a la comprensión, el que se construye a partir de los conocimientos y creencias previas de los aprendices y favorece la autorregulación del mismo proceso de aprendizaje. La evidencia indica que los aprendizajes centrados en la repetición no toman en cuenta los conocimientos previos y no favorecen que los sujetos asuman el control de su propio proceso. Por lo tanto, no generan cambios sustantivos y permanentes en sus conocimientos, ni en su capacidad de representación mental ni en su nivel de procesamiento cognitivo. Consecuentemente, para favorecer un aprendizaje autorregulado y orientado a la comprensión, un ambiente de aula efectivo debe centrarse en:

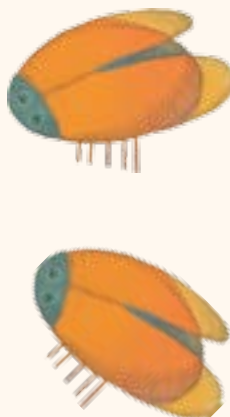
- a. los aprendices, sus conocimientos previos y sus creencias acerca del aprendizaje y del dominio tratado.
- b. el contenido a enseñar, el conocimiento fáctico y los conceptos fundamentales que abarca.
- c. la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, aplicadas al monitoreo del aprendizaje específico que se aborda.
- d. la creación de una comunidad de aprendices, en la que esta tarea se aborda de una manera colaborativa y vinculada al contexto social y cultural en el que ocurre.

Estos avances en el conocimiento sobre cómo se aprende han sido confirmados en diversos dominios del aprendizaje y, específicamente, en los de la lectura y la escritura. Una de las autoras del informe que ya hemos comentado, Ann Brown, es reconocida por su contribución al conocimiento de los

procesos metacognitivos y su aplicación al mejoramiento de la comprensión lectora en la educación primaria (Palincsar y Brown, 1984). Los resultados de sus investigaciones pusieron en evidencia la importancia del monitoreo permanente de la comprensión lectora, a través de estrategias que permitan verificar el grado de comprensión alcanzado. Específicamente Palincsar y Brown (1984) abordaron, para el monitoreo de la comprensión, las estrategias de resumir, clarificar, preguntar y predecir, las que pueden ser aplicadas en diferentes tipos de textos con contenidos diversos y con diferentes niveles de complejidad.

Estas investigadoras demostraron también la efectividad de una enseñanza que modela el dominio experto y favorece un traspaso progresivo de la responsabilidad hacia el desempeño. El desarrollo temprano de estas habilidades, a través de intervenciones fundamentadas en la investigación, es una oportunidad para generar mejoramientos significativos y perdurables en el dominio de la lectura y la escritura, y disminuir la brecha socioeconómica que afecta actualmente a los niños en riesgo social (Abadzi, 2007).

El marco de referencia propuesto será el eje en torno al cual se analizarán las estrategias que se han identificado como las más efectivas para promover el aprendizaje de la lectura durante la infancia. Esto no significa, sin embargo, adaptar a la educación infantil el tradicional enfoque escolar de la enseñanza de la lectura, algo que ocurre, en la práctica, en muchos contextos y que genera temores fundados entre especialistas en temas de infancia. Este enfoque está profundamente arraigado en las creencias y actitudes, acerca del dominio específico de la enseñanza y el desarrollo de la competencia lectora. La evidencia indica que es muy difícil modificar las prácticas pedagógicas tradicionales de los educadores y cambiar la cultura organizacional de las escuelas. El sólido corpus de conocimientos, aportado por la investigación acerca del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, no ha dado lugar a una revisión de su conceptualización y a la innovación



significativa de las prácticas pedagógicas, especialmente en los centros que atienden a los niños en riesgo social (Justice, Mushburn, Hamre y Pianta, 2008). La presentación de las estrategias y de los ambientes de aula que favorecen el aprendizaje de la lectura se complementa con un análisis de las dificultades que plantea la implementación de estas estrategias innovadoras en el contexto educativo de los niños menores de 6 años y de los desafíos que se plantean.

Enseñar a partir de los conocimientos previos

En primer lugar, es importante tener en cuenta el entorno alfabetizado en el que la mayoría de los niños y niñas se desarrolla actualmente. Ciertamente, ellos adquieren sus primeros conocimientos y habilidades de lectura y escritura antes de iniciar la enseñanza formal. Así, comprenden el propósito de la lectura y la escritura y valoran los tipos de participación social y cultural que ellas permiten en su entorno cotidiano, como, por ejemplo, leer el diario y los avisos del comercio, escribir su nombre y crear sus propios avisos y mensajes (Villalón, 2008).

En estudios realizados en la última década con niños y niñas chilenos de 4 a 6 años, que estudian en escuelas municipales de sectores vulnerables de la Región Metropolitana, la Región de Coquimbo y la Región del Bío Bío, hemos identificado una amplia diversidad en el nivel de alfabetización con el que los niños y niñas ingresan al Nivel Transición Mayor y a 1º básico. Un número importante de ellos identifica varias letras del alfabeto, entre las que están no sólo las vocales, sino también algunas consonantes poco frecuentes en la lengua española, como la x y la z; reconocen visualmente algunas palabras, pueden escribir su propio nombre y algunas palabras (Villalón, Rojas, Förster, Valencia, Cox y Volante, 2011). En el conjunto de los resultados obtenidos, la evidencia más sustantiva es la heterogeneidad de los conocimientos y habilidades observados en niños y niñas que provienen de sectores

desfavorecidos, antes del inicio del aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Se trata de niños que no cuentan con los recursos y el apoyo que tienen sus pares más aventajados, que crecen en mejores condiciones sociodemográficas. Esta diversidad también está documentada en estudios internacionales como el de Cabell, Justice, Konold y McGinty (2011), quienes identificaron cinco perfiles de destrezas de alfabetización emergente en niños de 4 a 5 años de similares características sociodemográficas. Esta evidencia plantea el desafío de evaluar y considerar los conocimientos previos que traen los niños en la enseñanza, evitando una enseñanza “talla única” que es la que predomina actualmente en los centros educativos.

Promover la comprensión a través de la lectura compartida

La evidencia indica que la actividad más importante para promover el desarrollo de la competencia lectora progresiva y continua, desde los primeros meses de vida, es la lectura compartida de los adultos con los niños (IRA/NAEYC, 1998; Swartz, 2010). Los niños y niñas que participan de esta experiencia de un modo frecuente, en el contexto familiar y en los centros educativos, muestran desde sus primeros meses de vida, un interés sostenido y progresivamente más complejo por los libros: los abren, los hojean, los acarcean, señalan imágenes, balbucean frente a los dibujos, y piden a los adultos participar de la experiencia. Se ha comprobado que esta experiencia incide además en la adquisición de conocimientos y en una mejora significativa del lenguaje oral, especialmente del vocabulario comprensivo y expresivo. Estos logros son aspectos fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora, para la cual son muy importantes los conocimientos previos.

La lectura compartida permite también que los niños y niñas se familiaricen con los sistemas simbólicos y sus convenciones, la

organización temporal y espacial de la representación icónica y la representación escrita del lenguaje oral. El conocimiento de lo impreso, y especialmente la comprensión del principio alfabético, son componentes fundamentales del dominio de la competencia lectora. La lectura compartida permite una enseñanza explícita del código en un contexto significativo, evitando convertir el aprendizaje en una ejercitación en el vacío o en contextos creados artificialmente con este propósito.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la evidencia indica que el impacto positivo de la lectura compartida, como formato de actividad que favorece el desarrollo, requiere de una preparación cuidadosa y a largo plazo de parte del educador. Los antecedentes aportados por los estudios del impacto de la lectura compartida en la adquisición del lenguaje oral y la competencia lectora muestran, en general, un efecto significativo, pero muy bajo, que indica que las condiciones en las cuales se realiza son relevantes (Kleeck, Stahl y Bauer, 2003). La lectura compartida debe ser una experiencia intencionada pedagógicamente, es decir, que promueva aprendizajes esperados de una manera explícita y que, por lo tanto, se realice sistemática y frecuentemente dentro del contexto educativo. No resulta suficiente contar



con una selección de cuentos accesible para los niños en la sala, o realizar una "hora del cuento", sin objetivos específicos de aprendizaje. Se requiere contar con una selección amplia de textos de diverso formato y contenido, fundamentada en criterios relevantes, para alcanzar los aprendizajes propuestos y también se debe hacer una planificación a mediano y largo plazo de su uso como recursos para el aprendizaje. De hecho, el estándar disciplinar para la enseñanza del lenguaje oral y escrito—incluido en los *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia* (Mineduc, 2012)— considera entre sus indicadores de logro la capacidad de selección de textos relevantes y el manejo de estrategias didácticas para una enseñanza efectiva.

La lectura compartida debe promover un traspaso progresivo de la responsabilidad en la realización de las actividades de lectura. Al compartir con el grupo de niños y niñas la lectura de textos nuevos en su contenido, formato y complejidad, la educadora debe modelar el dominio experto de una lectura fluida y expresiva, y el monitoreo de la comprensión de lo leído. Inicialmente la participación de los niños será baja, y se requerirá un gran apoyo de la educadora. Sin embargo, en las lecturas sucesivas de un mismo texto o de textos similares, la participación de los niños y niñas debería ir aumentando progresivamente, con la consiguiente disminución del apoyo de la educadora hasta lograr en los niños un desempeño independiente, de acuerdo a los aprendizajes esperados en cada nivel educativo.

La planificación de la lectura de cada texto seleccionado abarca tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En estos momentos se definen los focos de enseñanza, por ejemplo, el aprendizaje de algunas palabras nuevas de un libro sobre la actividad volcánica (vocabulario) y la toma de conciencia de algunos fonemas iniciales (conciencia fonológica); las intervenciones se realizarán para promover y mantener la participación de los niños (preguntas, apoyos, elogios). También se puede realizar una "lectura dialógica",

una técnica desarrollada por Zevenbergen y Whitehurst (2003) para compartir la lectura de libros con niños de 2 a 3 años y 4 a 5 años, que favorece el desarrollo de habilidades, a través de preguntas e intervenciones en las que el adulto guía el diálogo con los niños, ampliando sus verbalizaciones y reconociendo sus logros. Esta técnica ha mostrado un impacto positivo en el lenguaje oral y escrito en diversos estudios de carácter experimental.

Monitorear la comprensión

El aprendizaje es un proceso de construcción activa de la comprensión y el dominio del entorno. La curiosidad y la motivación de logro de niños y niñas los mueven a explorar su entorno y a participar activamente en las prácticas culturales de los adultos. Una educación efectiva no impone limitaciones a esta actividad, sino que aprovecha estas disposiciones para ampliar y fortalecer los aprendizajes, ayudando a los niños y niñas a tomar el control y desarrollar su capacidad de autorregulación (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Las estrategias de lectura dialógica (Zevenbergen y Whitehurst, 2003) favorecen el monitoreo de la comprensión, a través de las preguntas planteadas por el adulto, que son inicialmente concretas y puntuales (se pide al niño que nombre objetos representados en las imágenes) y progresivamente más abiertas y desafiantes, en la medida que se va alcanzado con ellos una mayor familiaridad con la actividad y también a medida que se va trabajando con niños de edades más avanzadas. El objetivo de esta lectura dialogada es que cada niño y niña se convierta en el relator de las historias compartidas, alcanzando un dominio experto autorregulado.

Las cuatro estrategias de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) que pueden aplicarse a textos con diversos niveles de complejidad, favorecen el traspaso progresivo de la responsabilidad en el monitoreo de la comprensión.

Desafíos de la implementación de estrategias innovadoras

Como se ha señalado previamente, se cuenta con un corpus sólido y fundamentado de evidencia rigurosa acerca del aprendizaje y la enseñanza de la competencia lectora. La transformación de las prácticas pedagógicas requiere modificar sustantivamente la formación inicial de los educadores y también los programas de formación profesional con los que se cuenta. De hecho, los estándares orientadores para las carreras de formación de los educadores (Mineduc, 2012) han establecido los conocimientos, habilidades y actitudes que deben alcanzar.

En el estudio de la fidelidad de la implementación de una propuesta para innovar, fundamentada en la evidencia científica reciente, acerca de la comprensión del aprendizaje de la lectura y la escritura, y del tipo de enseñanza que se requiere para apoyarlo (Dickinson y Neuman, 2006) se obtuvo un bajo nivel de adopción de algunas de las estrategias pedagógicas. La evaluación de la fidelidad de la implementación se centró en dos dimensiones: 1) dosis, evaluada a través de la participación de los docentes en los talleres de formación y el acompañamiento con el que contaron en la aplicación del programa y 2) calidad de la implementación del marco instruccional, evaluada por los tutores encargados del acompañamiento de los docentes de las escuelas, que aplicaron las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura del programa. Al término de cada uno de los tres años del estudio, los tutores encargados de acompañar a los docentes, calificaron la calidad de la implementación de las cuatro estrategias de lectura y las dos estrategias de escritura, a través de una escala de 1 (sin evidencia) a 7 (excelente). Los resultados de esta evaluación (Villalón, Rojas, Förster, Valencia, Cox y Volante, 2011) mostraron una baja fidelidad de la implementación, en relación a las dos dimensiones evaluadas. En relación a la preparación de los

docentes, se observó que en el primer año del estudio, 10 de los 24 profesores no participaron de las sesiones de los talleres de formación, y solamente contaron con el acompañamiento para implementar las estrategias del marco instruccional del programa. En el segundo año del estudio, 4 profesores del total de 20 a cargo de NT2, 1º y 2º básico, no tuvieron capacitación y no recibieron acompañamiento durante el año. En el tercer año del estudio todos los docentes tuvieron la capacitación y el acompañamiento requeridos, aunque una escuela se retiró del programa. En relación a la segunda dimensión, se observó una gran diversidad en la calidad de la implementación de las diferentes estrategias durante los tres años y una mejoría global en el último año. Un examen más cercano de esta diversidad mostró que las estrategias mejor implementadas son las que se realizan con el curso completo. La calidad de implementación promedio más baja fue asignada a las estrategias que implican un trabajo intencionado de lectura y escritura, independientes de los estudiantes. La mayoría de los docentes nunca las implementó y un grupo importante lo hizo en un nivel mínimo, sin que se observara una mejoría en ellas, a través de los tres años de duración del estudio. Este perfil de resultados observado puede vincularse con la cultura predominante en las aulas chilenas, caracterizada por el trabajo frontal del profesor y dirigido a todo el curso (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Strasser y Lissi, 2009).

La lectura guiada en la que el docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes, mientras el resto del curso realiza actividades grupales independientes en centros de aprendizaje, no alcanzó una buena calidad promedio en ninguno de los tres años del estudio. Al analizar la relación entre el rendimiento de los estudiantes y el nivel de fidelidad de la implementación, se observa que si el promedio de fidelidad es superior a 5, los resultados de los estudiantes que tuvieron clases con esos profesores presentan resultados mejores que quienes están en niveles más bajos de fidelidad. Lamentablemente, sólo dos profesores tienen una fidelidad

de la implementación que se considera “buena” (superior a 5) y esto no permite probar estos resultados a nivel estadístico. Otro factor que incidió en la baja calidad promedio de la implementación del programa fue el reemplazo de docentes en las escuelas, de manera que sólo el 20% de quienes fueron capacitados inicialmente permaneció en los mismos cursos y en las escuelas desde el inicio del estudio. Estos resultados permiten afirmar que la implementación del programa no se ajustó más que parcialmente al modelo de innovación propuesto. Los resultados de este estudio permiten aportar elementos para proponer formas efectivas de formación y apoyo a los profesores para la implementación de estas innovaciones, desde los programas de innovación y desde el sistema educativo.



Referencias

- Abadzi, H.** (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Bransford, J.D., Brown, A. L. y Cocking, R. R.** (2000). *How People Learn*. Washington DC: National Academy Press.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. y McGinty, A.S.** (2011). “Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties”. *Early Childhood Research Quarterly*, núm. 26, pp. 1-14.
- Dickinson, D.K. y Neuman, S.B.** (2006). *Handbook of Early Literacy Research 2*. London: The Guilford Press.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L.** (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. y Pianta, R.** (2008). “Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils”. *Early Childhood Research Quarterly*, núm. 23, pp. 51-68.
- Kleeck, A., Stahl, S.A. y Bauer E.B.** (2003). *On Reading Books to Children*. London: LEA Publishers.
- Lalueza, J.L., Crespo, I. y Camps, S.** (2008). “Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de socialización”. En: Coll, C. y Monereo, C. (eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Mineduc** (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- NAEYC/IRA** (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L.** (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”. *Cognition and Instruction*, núm. 1 (2), pp. 117-175.
- Snow, C. E., Griffin, P. y Burns, M. S.** (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strasser, K. y Lissi, M.R.** (2009). “Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children”. *Scientific Studies of Reading*, núm. 13 (2), pp. 175-204.
- Swartz, S.L.** (2010). *Cada niño un lector*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, M.** (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, M., Rojas, C., Förster, C., Valencia, P., Cox, P. y Volante, P.** (2011). “Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social”. *Estudios sobre Educación*, núm. 21, pp. 159-179.
- Zevenbergen, A.A. y Whitehurst, G.J.** (2003). “Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers”. En Kleeck, A., Stahl, S.A. y Bauer, E.B. (eds.), *On Reading Books to Children*, pp. 177-200. London: LEA Publishers.



08

El rol del mediador

Lectura mediada y escenarios paradigmáticos ficticios

— por Enrique Riquelme y Felipe Munita

Leer en la ruralidad: el rol del mediador de lectura en los bibliomóviles de la provincia de Arauco, Región del Bío Bío

— por Claudio Aravena

El maravilloso papel del mediador CRA

— por Constanza Mekis

Lectura mediada y escenarios paradigmáticos ficticios

- por Enrique Riquelme y Felipe Munita

Hablar de lectura literaria es hablar de una experiencia que podemos asociar a la construcción de la identidad personal y social del sujeto. Diversos trabajos han mostrado el potencial de la literatura en este sentido, desde los acercamientos psicoanalíticos de Bruno Bettelheim (1977) hasta la perspectiva de investigación antropológica de Michèle Petit (1999), por nombrar sólo dos ejemplos paradigmáticos entre los mediadores del libro y la lectura. Sabemos, incluso, que el contacto con el lenguaje literario puede ser un importante vehículo para el desarrollo psíquico y la apropiación cultural aun en la primera infancia (Bonnafé, 2008). Todo este conocimiento acumulado ha dejado abiertos numerosos caminos para explorar esa compleja y, para nada estable, relación entre literatura y construcción de identidad. Uno de esos caminos es el que hemos tomado los autores de este texto, y que presentamos a continuación: el de la lectura mediada de literatura infantil como instrumento para el desarrollo de competencias emocionales en el niño, y como puerta de acceso a los “escenarios paradigmáticos” que transmiten a las nuevas generaciones el significado y pertinencia cultural de las emociones.

Nota preliminar sobre el desarrollo de competencias emocionales en contextos educativos

Quizás uno de los pasos más trascendentes que se hayan dado en el debate educativo de los últimos años sea el consenso que, al día de hoy, existe sobre la importancia de valorar el desarrollo de la vida afectiva del niño como un proceso central y no secundario al desarrollo cognitivo. Así, en los últimos 15 ó 20 años, la mejora de las habilidades emocionales en el

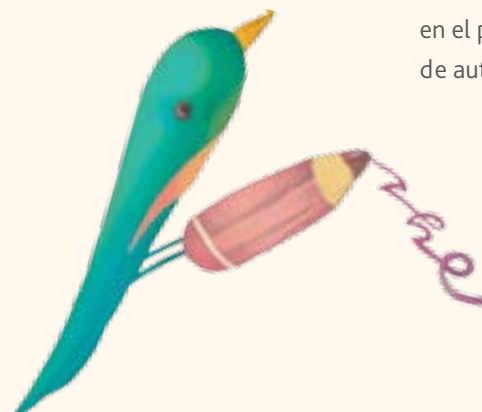
aula se ha convertido en un relevante foco de intervención e investigación en el campo de la psicología y la educación, tal como se observa en Coppock, 2007; Denham, 2007; Riquelme y Montero, en prensa.

Desde este punto de partida han surgido varios modelos de intervención que hacen hincapié en el desarrollo de competencias emocionales, como una manera de prevenir problemas en diferentes niveles de interacción de los niños (Ashiabi, 2000; Merrell, 2002). Según Marchesi (2004), lamentablemente muchos de estos programas de intervención suelen terminar con la exclusión del niño que ha “fracasado” en su regulación emocional e interacción al interior de la escuela. Al mismo tiempo, muchas de las actividades propuestas se han alejado del contexto natural de interacción de los niños, como aquellas “situaciones terapéuticas” que a menudo separan al alumno de la vida cotidiana de su grupo (Riquelme y Munita, 2011).

En síntesis: se ha comenzado a reconsiderar el lugar de las emociones y las habilidades emocionales de los niños en los procesos de formación escolar, y se han ofrecido ayudas a aquellos que tienen dificultades en esta dimensión. Sin embargo, observamos que los mismos mecanismos de apoyo podrían implicar riesgos como el de convertirse en un contexto artificial o llevar sus acciones a la exclusión del niño. Por otro lado, son conocidas las ventajas que implica en diversos ámbitos (académico, social, o incluso económico) la intervención temprana en el desarrollo de competencias emocionales de los niños y niñas. Dado todo lo anterior, parece necesario encontrar formas de intervención temprana que, sin perder de vista el objetivo del desarrollo emocional del niño, se constituyan como procesos inclusivos y contextualizados, originados en el seno de la dinámica natural del grupo en el aula y, por tanto, sin excluir a unos u otros para brindarles determinadas “ayudas terapéuticas”, como las mencionadas anteriormente.

Cabría detenerse, en primer lugar, en la noción misma que articula este objetivo: ¿qué entendemos por competencia emocional? Habitualmente se la define como la capacidad de una persona para expresar sus emociones, regularlas en formas socialmente adecuadas y decodificar estos procesos en uno mismo y en los otros (Denham, 2007). Así por ejemplo, podemos señalar las capacidades del niño para reconocer, expresar y regular sus emociones como competencias esenciales en el período escolar y preescolar:

- a. Por *reconocimiento de la emoción* entendemos la capacidad de darse cuenta del estado emocional en uno mismo y reconocer emociones en los otros. En esta competencia, el reconocimiento facial de las emociones tiene un rol primordial, pues el rostro se considera un referente para la comunicación de estados emocionales internos y la regulación interpersonal.
- b. La *expresión de la emoción* se refiere a la capacidad para enviar mensajes acordes al contexto social y a los propósitos de la persona, en un proceso que finalmente llevará al niño a tener en mente la representación del impacto de su expresión emocional en los demás, y adecuarla según sus necesidades y objetivos.
- c. El reconocimiento de la emoción y su expresión requieren ser regulados, especialmente cuando la expresión o experiencia emocional interfiere con las metas propuestas. Inicialmente esta *regulación emocional* es fuertemente apoyada por los adultos (por ejemplo, tranquilizando o animando), para luego, en el período de escolarización, avanzar hacia mayores grados de autonomía.



En segundo lugar, cabría preguntarse por aquellas formas de intervención que se caractericen por prácticas inclusivas, naturales y contextualizadas. Sobre este punto se articula la propuesta en la que venimos trabajando los últimos años (Munita y Riquelme, 2009; Riquelme y Munita, 2011; Munita y Riquelme, 2013; Riquelme y Montero, en prensa). Se trata de una propuesta para el desarrollo de competencias emocionales, basada en la lectura mediada de literatura infantil, como un contexto de interacción regulada o de experiencias mediadas. A su vez, cabe subrayar que esta se articula como un trabajo no forzado de los niños, en el que la lectura de literatura se da en el contexto habitual del aula, formando parte así de la dinámica natural del grupo.

Escenarios paradigmáticos: hacia el significado cultural de las emociones

Pensamos que la lectura mediada de literatura infantil puede ser considerada un "escenario paradigmático ficticio" para explorar las emociones, a través del diálogo y la reflexión con los niños sobre el texto. Así por ejemplo, indagar en las causas y consecuencias del actuar de los personajes, las intenciones o propósitos que los guían, las interacciones que mantienen entre sí o sus expresiones faciales al vivir tal o cual situación, puede ser una excelente forma de entrar en la dimensión emocional del relato y favorecer el desarrollo de la empatía, en este caso frente a los personajes que viven en la ficción. Pero antes de desarrollar esta idea, cabría definir primero qué entendemos por aquellos "escenarios paradigmáticos" que creemos ver en los textos literarios infantiles.

Nos familiarizamos con el vocabulario emocional por asociación con escenarios paradigmáticos. Estos son elaborados, inicialmente desde pequeños y posteriormente reforzados a través de historias, arte y cultura a la que somos expuestos. Posteriormente, en culturas alfabetizadas, estos guiones son complementados y refinados por la literatura. Escenarios paradigmáticos implican dos aspectos: primero, una situación tipo que entrega los objetos característicos de un tipo de emoción específica y segundo, un set de respuestas características o "normales" a la situación, donde la normalidad es primero un asunto biológico y luego rápidamente se transforma en uno cultural.

(De Sousa, 1987, p. 182)

Un escenario paradigmático se entiende entonces como una situación prototípica, reflejo de aquellos modelos culturales "esperables" en el seno de una sociedad, particularmente en la dimensión afectiva y emocional. Así, estos escenarios nos orientan en el complejo mundo de las emociones; por ejemplo, nos ofrecen una interpretación de lo que ocurre con nosotros (culturalmente hablando) en la exploración del lenguaje de nuestras emociones y sentimientos. Estos escenarios paradigmáticos nos permiten entender cómo se aprende el vocabulario de las emociones y, a su vez, cómo se aprende a identificarlas y clasificarlas. En otras palabras, actúan como "modelos" en la medida en que ofrecen determinadas situaciones de interacción emocional junto con las correspondientes respuestas "normales" o esperables frente a dichas situaciones.

Sabemos que las emociones básicas con las que estamos biológicamente equipados en un proceso evolutivo (Damasio y Damasio 2007; Ekman, 2007) nos dan una base común y universal, pero que finalmente es la cultura la que nos permite poner en palabras lo que se siente, por qué nos sentimos de una manera, la procedencia de una determinada emoción, y la evaluación interna y externa de esa emoción (Pocock,



2010). Por lo tanto, podemos “observar” la construcción de la significación cultural de las emociones en una historia individual (a partir de una base biológica), a través del análisis de las secuencias de guiones característicos de diferentes escenarios paradigmáticos.

En estos escenarios podemos observar (y ser parte) del desarrollo del significado cultural de las emociones, así como del desarrollo de diferentes habilidades emocionales en los niños para responder a estos escenarios, como la expresión de las emociones de una manera apropiada, la comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como su propia regulación. Esas habilidades han sido denominadas como “competencias emocionales” (Denham, 1998, 2007; Saarni, 1999).

Todo lo anterior nos lleva a subrayar el carácter educativo de los escenarios paradigmáticos, destacando el papel de los mediadores sociales (entre ellos, los mediadores de lectura) en la modelización de los estados emocionales y su regulación. Bajo esta perspectiva, en algunas investigaciones (Montero y Riquelme, en prensa; Saarni, 1999) subyace la idea de que la competencia emocional, lejos de constituir un aspecto inmutable en el individuo, puede ser adquirida y desarrollada en forma progresiva.

De esta manera, según Saarni (1999) las competencias emocionales se ajustan con las reglas de lo socialmente admitido bajo ciertas condiciones específicas. Inicialmente, estas condiciones suelen explicitarse en determinados patrones de interacción (guiones) en el marco de ciertas situaciones particulares, pero posteriormente estas reglas se hacen implícitas y los guiones pasan a ser internos. Así, los guiones de un escenario paradigmático son rápidamente puestos en marcha por los cuidadores infantiles y mantenidos regularmente en su comportamiento, haciéndolos fácilmente reconocibles para el niño. En este sentido, los padres como mediadores culturales llevan a la práctica continuos guiones

paradigmáticos, a la vez que enseñan y modelan herramientas emocionales propias de estos guiones y escenarios (Rodríguez, 1998).

La competencia emocional se refuerza entonces en un escenario particular y la internalización de este guión es fundamental para un ajuste adecuado de los parámetros sociales en los que, emocionalmente hablando, “aprendemos a ser”. Podemos entonces preguntarnos acerca de la posibilidad de ampliar o desarrollar estas competencias en la infancia y, al respecto, pensamos que las competencias emocionales podrían ser desarrolladas en el contacto con diversos escenarios susceptibles de explorarse. De esta manera, nuevos guiones paradigmáticos pueden ser descubiertos y nuevas competencias pueden surgir o desarrollarse en un contexto de exploración segura. En ese marco, creemos que la literatura infantil nos ofrece un escenario estable, y la mediación de la lectura una forma segura de exploración de esos escenarios.

La lectura mediada de literatura infantil como puerta de acceso a escenarios paradigmáticos

Para Rodríguez (1998), los guiones paradigmáticos se asentarán en nosotros en las primeras etapas de nuestra vida, y más tarde encontrarán abundante refuerzo en las innumerables historias a las que estamos expuestos como oyentes. Un escenario paradigmático puede ser construido entonces en el universo de la ficción, y la literatura puede convertirse en un tipo de mundo en el que es posible explorar guiones paradigmáticos de una forma segura y estable.

Si, como se ha señalado, la literatura infantil inicia a los niños en el diálogo cultural propio de una sociedad (Colomer, 2010a), es esperable que en ese esfuerzo incorpore también modelos de interacción y regulación emocional que forman parte del entramado de transmisión y apropiación de la cultura. Así por ejemplo, los análisis de la producción contemporánea

de libros para niños (Colomer, 2010b) han mostrado un importante énfasis en temáticas relacionadas con la educación sentimental y emocional de las nuevas generaciones, así como en la presentación de sistemas de valores cada vez más complejos en el contexto de la convivencia multicultural de las sociedades actuales.

Lo anterior nos hace pensar en el enorme potencial de la literatura infantil en cuanto “escenario paradigmático ficticio”, reflejo de aquellos valores y modelos de interacción que se quieren transmitir en el seno de una sociedad, y frente al cual el lector u oyente puede explorar las emociones y los estados mentales de los personajes que viven en el texto. Ellos tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales de la vida humana, y provocar en el niño un proceso de empatía hacia esos personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas.

En este nuevo escenario, los niños pueden observar los sentimientos, comportamientos y también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de una manera determinada, así como las consecuencias de este tipo de acciones y/o emociones. De este modo, el texto literario, y en particular la narrativa infantil, opera como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional para el niño lector/oyente, pues al considerar el mundo de la ficción como una meta-representación del mundo real, el texto nos permite nombrar y reconocer estados de la mente que podemos luego comparar con nuestra propia experiencia.

Esto no hace sino reforzar la idea del contacto temprano e intensivo con la literatura como una plataforma para la atribución de estados emocionales a los demás, así como de la capacidad para reconocer y regular los propios. El contenido del texto trae implícitamente un nuevo escenario paradigmático: el escenario de ficción nos da la oportunidad de explorar y descomponer su escritura emocional, y nos “fuerza” a vernos y comprometernos en la historia, mientras “escuchamos” y

“vemos” el mundo emocional de los personajes participantes. En palabras de Vygotsky:

(...) los padecimientos y la suerte de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones que se nos contagian de las páginas de los libros o de la escena de un teatro a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente (2004, p. 24).

Sin embargo, creemos que en los primeros años este mundo de ficción con sus escenarios y guiones paradigmáticos, adquiere más sentido cuando se acompaña de una guía que permita la mediación entre nuestros propios guiones o escenarios emocionales internalizados y los de aquellos que estamos explorando. De esta manera, entra en juego un lector adulto que facilita y acompaña al niño en la exploración de este nuevo escenario, en un formato que hemos denominado como *lectura mediada* (Riquelme y Munita, 2011; Riquelme y Montero, en prensa). Dadas las limitaciones de tiempo no nos extenderemos aquí en los detalles de este proceso, a los que se puede acceder en otro de nuestros trabajos recientes (Munita y Riquelme, 2013), pero sí señalaremos a continuación



sus principales características. Entendemos la lectura mediada como:

a. Una lectura en la que el mediador vehicula el universo emocional del relato, siendo él la primera "caja de resonancias" del mundo narrado. Así concebido, el texto es una partitura y el mediador un intérprete que debe dar con la intencionalidad que permita al texto expandir sus significados. Las pausas, tono, ritmo de lectura, la expresión facial y los movimientos del mediador, todos son componentes de un mismo andamiaje que, a nuestro modo de ver, ayuda a los niños a adentrarse en los universos emocionales del relato. Valiéndose entonces del lenguaje paraverbal y no verbal como complementos del lenguaje literario, el adulto lector vehicula los diversos escenarios paradigmáticos alojados en la narración. Con esto no estamos sugiriendo una lectura histriónica o que se aleje del texto, como suele ocurrir en algunas sesiones de cuenta cuentos, sino una lectura que sigue una "partitura expresiva" dictada por el libro mismo, partitura que dota a la actividad de lectura de matices, énfasis o silencios, y la aleja así de una recitación plana y monótona, que muy poco tiene que ver con la riqueza expresiva de la interacción humana, sea la de la vida cotidiana o la que se construye en el universo literario.

b. Una lectura acompañada de conversación acerca de las interacciones y emociones vividas por los personajes en el transcurso del relato, que permite explorar el guión paradigmático implícito en la narración. Este diálogo, guiado y mediado por el adulto, favorecería la transferencia de ese "aprendizaje emocional" desde el mundo de la ficción hacia la vida cotidiana (Riquelme y Montero, en prensa). A modo de ejemplo, un diálogo posterior a la lectura podría construirse a partir de preguntas abiertas como ¿por qué ese personaje estará tan triste?, ¿por qué habrá puesto esa cara?, ¿crees que él/ella debe sentirse así?, ¿podría él/ella hacer algo diferente para no sentirse así?, ¿conoces a alguien que se sienta así? Así concebida, la lectura posibilita la exploración de los guiones paradigmáticos ofrecidos en la ficción, así como la emergencia

de las propias emociones del niño sobre el relato escuchado y la representación de su experiencia emocional a través de las palabras (Saarni, 1999).

c. Una lectura en la que el corpus literario se selecciona, atendiendo a la importancia que tiene el mundo emocional en el relato, pero sin desatender a su calidad estética. Esto es, una lectura que prefiere narraciones atravesadas por una serie de interacciones cargadas de emoción, y en las que las emociones humanas florecen como parte del devenir narrativo, más que como finalidad u objetivo último del texto (alejándose así de las colecciones temáticas de libros *sobre* la tristeza o el miedo, por ejemplo). Y, por otra parte, una lectura que se apoya en la doble codificación (texto-imagen) que caracteriza al libro álbum, pues asume el potencial de la ilustración para alojar importantes cuotas de la atmósfera emocional de un relato o, en palabras de Colomer, para "explorar la interrogación sentimental por el uso emotivo de la imagen" (2010b, p. 67).

Así caracterizada, la lectura mediada puede transformarse en un potente instrumento de transmisión y apropiación de secuencias de guiones y escenarios paradigmáticos que, provenientes de la ficción, ayuden al niño en el proceso de "aprender a ser" en el seno de la interacción social, propia de la vida humana. Introduciéndose en los estados emocionales de los personajes de una historia, el niño puede aprehender un escenario paradigmático determinado que, como vimos, es prototípico de ciertos modelos culturales y emocionales que una sociedad desea transmitir a sus nuevas generaciones.

Ampliar las competencias emocionales requiere ofrecer a los niños la oportunidad de interactuar en escenarios nuevos y seguros, mediados por el lenguaje (Greenspan y Leong, 2001), y parece haber cada vez más consenso sobre las posibilidades del discurso literario infantil para provocar dichos escenarios. A su vez, subrayamos aquí que esos nuevos ciudadanos y lectores que se quiere formar necesitan de aquellos mediadores que les ayudan a explorar los guiones

paradigmáticos que presentan las historias, facilitando el reconocimiento de las emociones, tanto en los mundos y personajes de ficción como en el mundo de los lectores reales.

Por otra parte, creemos ver en todo esto una interesante oportunidad para el desarrollo de competencias emocionales en contextos educativos. Los resultados de la investigación en este ámbito (Riquelme y Montero, 2012, en prensa) parecen avalar esta línea de trabajo, pues han demostrado la positiva influencia de un programa de lectura mediada, realizado con niños de 6 a 7 años en el contexto natural del aula, en ámbitos como el reconocimiento facial de emociones, la regulación de la emoción o el desarrollo de la empatía. De esta forma, procesos como la lectura mediada responderían a los objetivos de alfabetizar emocionalmente, mediante procedimientos inclusivos, contextualizados y naturales en la dinámica normal del aula, sin necesidad de excluir a unos niños con la finalidad de “ayudarlos”, sino que integrándolos a todos en una actividad cercana y agradable para ellos como es la de escuchar historias.

Este carácter inclusivo permitiría abrir interesantes caminos para una progresiva integración entre las prioridades académicas y las socio-afectivas al interior del proceso de educación formal. Trabajar en pos del desarrollo social y personal de las nuevas generaciones nos parece uno de los mayores desafíos de las sociedades actuales. Y todo indica que la literatura es un buen aliado en este propósito: la lectura literaria mediada podría hacer la diferencia entre sujetos que sigan los guiones emocionales ya interiorizados, y otros que desafíen los viejos guiones, abriéndose a nuevas respuestas, ampliando y fortaleciendo así sus competencias emocionales.

Referencias

Ashiabi, G. S. (2000). “Promoting the emotional development of preschoolers”. *Early Childhood Education Journal*, núm. 28 (2), p. 7.

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México D.F.: Océano Travesía.

Colomer, T. (2010a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis (2ª ed.).

Colomer, T. (2010b). “Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo”. En Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva Díaz, M.C. (eds.) *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum*. Caracas: Banco del Libro/Gretel.

Coppock, V. (2007). “It’s good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools”. *Children & Society* núm. 21, pp. 405–419.

Damasio, H. y Damasio, A. (2007). “Social conduct, neurobiology, and education”. En M. M. Suárez-Orozco (ed.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Londres: The University of California Press and the Ross Institute.

De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge: The MIT Press.

Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford.

Denham, S. A. (2007). “Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships”.

Cognition, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior, núm. 11 (1), p. 48.

Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed*. USA: Holt Paperbacks (2ª ed.).

Greenspan, S. y Leong, D. (2001). “Learning to read: the role of emotions and play”. *Scholastic Early Childhood Today*, núm. 10, pp. 43-44.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza

Merrell, K. W. (2002). “Social/Emotional Intervention in schools Current Status, Progress, and Promise”. *School Psychology Review*. núm. 31(2), p. 6.

Munita, F. y Riquelme, E. (2009). “La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria”. *Estudios Pedagógicos*, núm. 35(2), pp. 261-268.

Munita, F. y Riquelme, E. (2013). “Leer con otros para leerse a sí mismo”. En *A viva voz: lectura en voz alta*. Santiago: Ministerio de Educación.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Pocock, D. (2010). “Emotions as ecosystemic adaptations”. *Journal of Family Therapy*, núm. 32(4), pp. 362-378.

Riquelme, E. y Montero, I. (en prensa) “Short term effect of a mediated reading of infantile literature program as a tool for development of emotional competence”. En *Mind, Culture, and Activity*.

Riquelme, E. y Montero, I. (2012). *Improving Emotional and Pro-Social Competencies through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature*

Program. Toronto: 41st and 42nd Annual Meeting of The Jean Piaget Society for the Study of Knowledge & Development.

Riquelme, E., y Munita, F. (2011). "Literatura Infantil y alfabetización emocional". *Estudios pedagógicos*, núm. 37(1), pp. 269-277.

Rodríguez, M. (1998). *Comunicación: Sobre la racionalidad de las emociones*. Madrid: II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Filosofía Analítica en Universidad Complutense de Madrid.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford

Vygotsky, L. (2004). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.



Leer en la ruralidad: el rol del mediador de lectura en los bibliomóviles de la provincia de Arauco, Región del Bío Bío

- por Claudio Aravena

Escribo este texto mientras el mundo editorial se va en picada en contra del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes por la compra de libros para las bibliotecas públicas de nuestro país.

¿Qué es lo que reclaman los editores de las editoriales grandes, medianas y chicas?

Que los libros adquiridos no representan lo que las personas deben leer, que —a diferencia de años anteriores— hay poca presencia de "literatura dura" y un exceso de literatura infantil y generalidades, léase, manualidades, autoayuda o libros prácticos. "¿Es la literatura infantil, literatura de calidad?", se pregunta el editor de Ediciones UDP, en una mesa redonda de la Feria Internacional del Libro de Santiago.

Hace dos meses realicé una clase para mediadores de lectura en el Centro Cultural de España, como parte de un seminario de capacitación del programa Lee Chile Lee. Asistieron ciento cincuenta personas un sábado lluvioso y frío, en pleno octubre primaveral. Mi principal apuesta fue promover las nuevas tendencias en la literatura infantil y juvenil: álbumes, clásicos ilustrados y revisitados, y novelas gráficas, obras que forman parte del *canon híbrido* que todo mediador debiera conocer, en tiempos en que las imágenes forman parte de nuestra narrativa diaria, producto de la televisión, el cine, internet y los medios impresos.

Planteé un conjunto de obras y autores reconocidos, no

sólo por quienes los atesoramos en nuestras estanterías, sino que por las academias literarias, los comités lectores de bibliotecas y los premios internacionales de la especialidad: Sendak, Browne, Erlbruch, Tan, Selznick, Pacovska, fueron algunos de los autores mencionados en esta charla; y también hablamos de editoriales, Bárbara Fiore, Libros del Zorro Rojo, Fondo de Cultura Económica, Océano, Oqo, Ekaré, Edelvives, Kalandraka, Pehuén y Ocholibros.

Mi propuesta no sólo apuntaba al conocimiento de las obras, sus autores y editoriales, sino que iba más allá: esta literatura de calidad —que conjuga no sólo profundidad en el texto, sino también en la construcción de imágenes, y en la relación entre ambos— puede servir de *clave de acceso* al mundo de los no lectores, de los lectores ocasionales y sobre todo, al de los jóvenes, que ya no ven en los libros una forma de acercarse al mundo.

En su ensayo, *¿Por qué leer?*, el escritor y editor francés, Charles Dantzig señala que:

Leemos por egoísmo, pero llegamos sin querer a un resultado altruista. Al leer, hemos revivido un pensamiento dormido, ¿Qué es un libro sino una bella durmiente? ¿Qué es un lector sino su príncipe azul aunque lleve gafas, no le quede pelo en la cabeza y tenga noventa y ocho años? Un libro cerrado es algo que existe, pero no está vivo (2011, p. 37).

Para que estas nuevas tendencias de la LIJ, este *canon híbrido*, rompa los cercos del currículum y llegue a las escuelas, ha sido necesario un gran esfuerzo desde el Estado y también desde las iniciativas privadas. Hemos tenido que construir un cambio de mentalidad en educadores y escuelas de pedagogía para aceptar que las nuevas temáticas, las imágenes, los diferentes formatos, no son simplemente la decoración del libro, sino son el libro mismo: el conjunto narrativo en sí.

También se ha tenido que derribar otra barrera, más tupida y

perjudicial para las nuevas tendencias de la LIJ, la que señala que la literatura ilustrada es clasista y segregadora, porque hacemos leer libros con imágenes a quienes —creemos— no pueden leer sólo texto; o que los lectores necesitan de un conocimiento especial para descifrar los enigmas de lo visual.

Estoy en absoluto desacuerdo con la primera afirmación; y en forma parcial con la segunda. Pienso que, aunque la nueva generación esté más cerca del mundo visual, los códigos de estas nuevas tendencias de la LIJ y las relaciones directas o indirectas que establecen con otras artes (cine, diseño, pintura, televisión, etc.), requieren de un lector más avezado y entrenado. ¿Cómo construimos a este lector? ¿De qué forma colaboramos con él para que desarrolle tales habilidades?

La palabra clave será el mediador. Ese profesor, bibliotecario, familiar o amigo que recomienda, que colabora, que cuestiona, que provee o que se transforma en un puente entre los libros, su lectura y los lectores.

Siguiendo la reflexión de Michèle Petit (2007) sobre el rol de los mediadores, busco enfocarme en los buenos mediadores, quienes con sus herramientas —precarias o no— han sabido llegar con libros e historias a diversos rincones: han abierto bibliotecas comunitarias, creado clubes de lectura, han recomendado o criticado un libro, han sido capaces de gestar proyectos para el bien de su comunidad. ¿Cómo se forma ese mediador? Es el mismo desafío que enfrentamos cuando participamos en la construcción de un lector.

Al mediador lo definimos como la persona que ama los libros y quiere compartir esa pasión con los otros. Para efectos de esta ponencia, prefiero descifrar los otros casos —los más habituales en nuestro país— esos de bibliotecas que se nutren de personas que han llegado ahí por el azar municipal.

Los mediadores por azar son quienes sin un nexo previo, sin siquiera saberlo, un día se enfrentaron a conducir —en forma literal y figurada— un proyecto de promoción de la lectura.

Hablo entonces de los encargados de bibliomóvil, quienes recorren escuelas rurales de nuestro país, democratizando el acceso a libros y que son responsables del funcionamiento de este sistema de bibliotecas nómades. ¿Qué razón me hace desarrollar esta madeja?

Hablar de los encargados de bibliomóvil me hace entrar en la verdadera formación de un mediador, de quien nunca pensó estar cerca de los libros ni del mundo de la educación; de quien le teme a los libros y no se siente preparado para leérselos a otros; de quien —por orden de su jefe— se involucra en una misión sin saber a qué atenerse; de quien un día cambió el llevar escombros y materiales de construcción por conducir una camioneta llena de libros y fomentar su lectura.

El año 2001, Fundación La Fuente implementa su primer proyecto de bibliomóvil en Santiago, en la comuna de Peñalolén. Un furgón con más de 2.000 libros recorría cinco establecimientos educacionales municipales, extendiendo los brazos de las cuatro sedes de la biblioteca pública: Grecia, Orientales, San Luis y Las Parcelas. El resultado de esa experiencia, que duró dos años, nos llevó a desarrollar una propuesta para las zonas rurales. A Peñalolén le siguieron Puerto Octay, Osorno, las once comunas de la (entonces) Provincia de Los Ríos, Antofagasta, Nancagua y —en asociación con la empresa y la Fundación Educacional Arauco, nuestros socios en esta apuesta— seis comunas del Valle del Itata y toda la Provincia de Arauco. En total, 42 proyectos implementados a lo largo de Chile.

En las dos últimas iniciativas mencionadas, por cuatro años, trabajamos en conjunto con las autoridades, escuelas y comunidades. Con gran o mediano éxito, hemos podido establecer un proyecto de alto impacto para los lectores pequeños y jóvenes, pero también para los profesores, padres, o familiares más interesados. ¿Qué rol cumplen los mediadores en esta apuesta? Su participación es vital.

El inicio del proyecto en la provincia de Arauco, en el segundo

semestre del 2010, fue desigual, pero tenía un claro objetivo: proporcionar libros a quienes se vieron afectados gravemente por el terremoto y maremoto de febrero de ese año. Hablo de las comunas de Arauco, Cañete, Contulmo, Los Álamos, Curanilahue, Lebu y Tirúa. Se decidió con la Fundación Arauco, entregarles un soporte afectivo a los niños y un apoyo pedagógico concreto a los profesores, que estaban muy afectados por lo ocurrido.

Mencionaba que la llegada de los bibliomovileros fue un poco al azar y dependió de la selección de personal que hizo la municipalidad con la que desarrollamos esta acción. Los bibliomovileros cumplían otras funciones dentro del municipio: choferes o personal administrativo, entre otras. Ninguno —como en la mayoría de los casos de los otros proyectos— estaba relacionado con los libros ni con la promoción lectora. Para su formación como mediadores, recibieron una serie de cursos de literatura infantil y animación a la lectura, en conjunto con cursos de gestión bibliotecaria y de proyectos, los resultados del primer período lo señalan así:

Dentro de estas temáticas de capacitación, así como en las visitas en terreno, se ha buscado que el logro de las acciones a desarrollar por los encargados de bibliomóvil, no responda sólo a actos mecánicos y repetitivos, sino más bien, se busca que cada uno de ellos pueda comprender la dimensión cultural que el programa implica, su impacto en la comuna y sobre todo en los estudiantes; y cómo el rol de encargado de bibliomóvil se llena de contenido, dejando de ser un chofer, para transformarse en un mediador de la lectura.

(Fundación La Fuente, 2012)

A simple vista, podría resultar fácil, pero la descripción de las acciones de capacitación no transforman como por arte de magia a una persona común en un mediador. La voluntad de asistentes técnicos de nuestra fundación, unida al trabajo de los profesionales de la Fundación Arauco, más el apoyo

de los municipios, se han conjugado para desarrollar esta construcción. Se ha avanzado en forma lenta y paciente, introduciendo a los encargados del bibliomóvil en temáticas desconocidas para ellos, construyendo sentido en conjunto con ellos.

Los resultados del primer año (segundo semestre 2010 y todo el 2011) han sido auspiciosos: el programa reúne un poco más de 2.800 usuarios en las siete comunas, entre niños y jóvenes (de primer y segundo ciclo), apoderados, profesores y comunidad en general. En total, ellos solicitaron más de 42.000 libros en, aproximadamente, 16 meses. Las camionetas cargadas con libros de cuentos ilustrados, novelas juveniles, clásicos, literatura chilena (local e indígena), poesía, *best sellers*, libros de mecánica y cocina. Variedad de títulos y de formatos para lectores diversos.

Gracias al Primer Encuentro Nacional de Bibliomovileros, realizado por el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) a comienzos de agosto de 2012, los encargados pudieron contrastar sus experiencias con sistemas similares, impulsados por el Estado o por otras instituciones. A propósito de esta oportunidad, Carlos Mendiboure, encargado del bibliomóvil de Lebu señala en el blog de Fundación La Fuente:

Fue muy positivo darnos cuenta de que estamos en muy buenas condiciones respecto a capacitaciones. Gracias a ellas, somos capaces de lograr bastante autonomía. Además de conducir los bibliomóviles, hacemos cuenta-cuentos, préstamos de libros, animaciones lectoras, mane jamos la colección bibliográfica y conocemos estrategias de comunicación, entre otras cosas. Gracias a este encuentro pudimos, también, conocer otras experiencias de acercamiento a la lectura (...) conocer a quienes trabajan con adultos y, algo que nos sorprendió, a quienes tienen un trabajo focalizado en las cárceles, donde se realizan visitas periódicas para préstamos de libros y talleres literarios (2012).

El contraste de su realidad con la de otros mediadores de lectura cobra importancia y le otorga el sentido necesario para desarrollar su trabajo en forma óptima. No puedo desconocer que la reflexión de Carlos es una de las más comprometidas que existen dentro de su grupo; también existen casos en donde la mediación ha fracasado.

Trato de explicarlo considerando diversos factores: la dependencia municipal y el escaso apoyo; el factor económico y la posibilidad de optar a trabajos mejor remunerados; la falta de selección de personal adecuada; el nulo interés de los encargados en los libros y en los niños, entre otras causas que obstaculizan el buen desarrollo de este programa. No nos olvidemos que la mayoría —si no todos los funcionarios que realizan esta labor— son hombres que provienen de sectores medios-bajos o bajos, que se convierten en el sostén familiar y, que por su historia social y educativa, según las encuestas, pertenecen al grupo de los no lectores².

Del otro lado de la moneda tenemos a los lectores, mayoritariamente niños de los sectores rurales, de las comunas mencionadas. Son ellos quienes se benefician con todo el trabajo desarrollado ¿Qué busca este programa? Que desarrollen un lazo afectivo con los mediadores y con libros. Que puedan incorporar la lectura de libros dentro de su cotidiano y que estos les sirvan para conocer, disfrutar, distraerse, o ampliar sus referentes.

Hace sólo unos días pude leer completa una conferencia de la escritora nigeriana, Chimamanda Adichie llamada *El peligro de una sola historia*. Un fantástico resumen sobre la importancia de la literatura infantil y su relevancia sobre la apertura de miradas y referentes, sobre el riesgo de que todos distingamos una sola parte de relato y no las múltiples historias que podemos contar sobre nosotros y sobre nuestra comunidad. Ella, en forma bella y segura, advierte:

² Según el estudio “Chile y los libros 2010” (Fundación La Fuente-Adimark), el grupo de no lectores pertenece a los estratos C3 y D, y en su mayoría son hombres de regiones distintas a la Metropolitana. En www.fundacionlafuente.cl/documentos

Yo amaba los libros infantiles norteamericanos e ingleses que leí. Avivaron mi imaginación y me abrieron a nuevos mundos; pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que personas como yo podían existir en la literatura. Mi descubrimiento de los escritores africanos me salvó (...) Las historias importan. Muchas historias importan. Siempre he pensado que es imposible compenetrarse con un lugar o persona sin entender todas las historias de ese lugar o persona. La consecuencia de la historia única es esta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana y enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes (2009).

El acto llevado a cabo por los nuevos lectores de este proyecto, mediado por los encargados de bibliomóvil, persigue este sentido último: que los niños y jóvenes de sectores distantes de los centros gestores de cultura e información, puedan tener un nexo con el mundo que los rodea y puedan conectar su historia con las múltiples historias que el bibliomóvil trae consigo. Que puedan, al igual que Adichie, reconocer que la comprensión de su mundo, de su tierra, pasa por el conocimiento de otros mundos y de otras tierras, donde existen niños que al igual que ellos, leen cuentos para saber dónde queda y cómo es la provincia de Arauco.



Referencias

Adichie, C. (2009). "El peligro de una sola historia". Extraído el 1 de julio 2013 desde http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html

Dantzig, C. (2011). *¿Por qué leer?* Madrid: 451 Editores.

Fundación La Fuente (2012). *Informe anual, período marzo a diciembre 2011*. Santiago: Fundación La Fuente.

Fundación La Fuente (2012). *Primer encuentro de bibliomovileros de Chile*. Extraído el 1 de julio 2013 desde <http://www.fundacionlafuente.cl/blog/2012/08/primer-encuentro-de-bibliomovileros-de-chile>

Petit, M. (2007). "El papel de los mediadores". En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

El maravilloso papel del mediador CRA

- por Constanza Mekis



Una mediación amplia de la lectura

La biblioteca escolar CRA es un espacio para la mediación de la lectura. Los recursos y servicios que ofrece se integran en ella con la implementación y el desarrollo del currículo en el establecimiento educativo y el desarrollo cultural de la comunidad. En este sentido, el “mediar la lectura” adquiere una dimensión nueva y más amplia que incluye diversas acciones además del hecho de leer. La finalidad de la mediación lectora es lograr que los estudiantes vivan una experiencia. Que junto con el mundo real se vaya develando el mundo encantado. Un mundo distinto, lejano y cercano a la vez, que nos haga sentir como Gulliver, pero esta vez en Silicon Valley.

El CRA se organiza con un propósito claro: por una parte, para responder a las necesidades de información, y por la otra, para propiciar el desarrollo intelectual y la formación cultural de sus usuarios. Todas aquellas instancias o eventos que el CRA organiza y promueve para sus usuarios deben tener siempre el sello de esta mediación entre los lectores y los libros, sin embargo, sus objetivos son más amplios al complementar la función educativa, informativa y recreativa, y acercarlos a diversas expresiones culturales que enriquezcan su formación.

En los últimos años de desarrollo de las bibliotecas CRA se han



hecho visibles muchos cambios en la relación entre los lectores y los libros. Hablan algunos de sus actores principales:

Yo creo que la comparación de la biblioteca tradicional con la CRA, lo que he observado en los alumnos es [...] que es una interacción entre el alumno y los libros, o sea, él tiene acceso [directo] a los libros, no como en el sistema burocrático antiguo [...]. Ahora el niño va en su horario e interactúa con los libros en completa libertad [docente de una escuela de Hualpén, VIII región] (CRA, 2010, p.62).

Yo creo que los alumnos, poco a poco se van familiarizando con la biblioteca y han encontrado un lugar donde pueden desplazarse libremente y que hay reglas, sí, pero que ellos las pueden cumplir [encargada CRA de una escuela de Coronel, VIII región] (CRA, 2010, p. 84).

Las observaciones de este docente y de la encargada CRA son algo que se repite en el sistema educativo a lo largo del país, con todas las variaciones del caso. El hacer hincapié en el libre acceso a los libros y en la vinculación directa entre los estudiantes y el material de estudio o recreación significa algo importante para el papel del mediador de lectura. Si su objetivo es lograr este encuentro, propiciar el acto sublime de esta relación directa entre "el alumno y los libros", entonces es necesario buscar las herramientas humanas y técnicas para lograr esta relación personal con el conocimiento y la información de calidad.

El conocimiento es una experiencia personal en que están comprometidas todas las dimensiones del ser humano. En otras palabras, no conocemos lo que Einstein conoció, sino lo que nosotros mismos llegamos a saber de algo. Nadie oye, huele, siente, piensa o imagina por nosotros. Sin embargo, aunque el aprendizaje sea algo netamente personal, requiere mediadores: los escritores, las editoriales, el profesor, el coordinador y el encargado CRA, el estudiante... mediadores que hacen valer sus recomendaciones y así, el mundo no tiene fin y estamos, como en esta ronda de Gabriela Mistral (2004, p.80),

Dame la mano y danzaremos;
dame la mano y me amarás.
Como una sola flor seremos,
como una flor, y nada más...

todos enlazados a fin de compartir el mundo, lo que sabemos de él, nuestras impresiones, amor y conocimiento. Por esto, la función específica del mediador CRA es facilitar y propiciar el círculo virtuoso del aprender, estar siempre dispuesto a la intervención amable y recomendable del mundo, de manera de enriquecerse mutuamente.

Un buen mediador desde el CRA: personas y espacios

¿Quién es un buen mediador en las bibliotecas escolares CRA?
¿Es el río que separa dos riberas o el río que las une? El buen mediador es un profesional preparado que, abierto al azar de los descubrimientos de los lectores, es capaz de responder a sus dudas e inquietudes; de ser una presencia que dirija y encauce su navegar, sin que el gusto por el aprendizaje y la lectura se vuelva azaroso y quede sumido en inquietudes. En la educación lectora e informativa, el minimizar el componente azar o casualidad es imprescindible para estar preparado para responder a los lectores. Nuestra labor es, contra viento y marea, la de lograr el encuentro entre los niños, los jóvenes y los contenidos. Si ellos descubren una lectura por azar ¡maravilloso! Pero nosotros como mediadores debemos estar preparados para ello. El propiciar el encuentro es un acto que requiere saber cuándo retirarse, cuándo desaparecer como mediador, para que ocurra el encuentro entre el conocimiento y el estudiante. Pero siempre con la disposición a entrar de nuevo en escena si el lector así lo requiere y pide nuestra ayuda o compañía.

El papel del mediador tiene suma importancia porque, además de académico y formal, es humano. De acuerdo con la información que he recopilado en mis “andanzas CRA”, los estudiantes sienten esta presencia:

En la biblioteca me siento contenta, la tía es cariñosa y nos recibe muy bien, siempre aprendo cosas importantes y nuevas, me divierto leyendo cuentos, aunque algunos son un poco tristes, como *La Cenicienta*; ella sufría con sus hermanastras, pero después conoció al príncipe, se casó y fue muy feliz... [alumna de una escuela de Ovalle, IV región].

En el CRA soy muy feliz, porque la señorita Lilian nos lee cuentos y fábulas que ayudan a tener imaginación y

viajar por todos los lugares aunque estemos sentados. La señorita Lilian tiene libros muy lindos en el CRA [alumna de una escuela de Copiapó, III región].

Me gusta mucho que tú me leas cuentos, porque en mi casa yo miro los libros no más porque mi mamá trabaja y no tiene tiempo [alumna de una escuela de Talcahuano, VIII región].

Los viernes son mis días favoritos, pues es la hora en que la tía Emma nos lee una leyenda. Es tan apropiado el tono de voz y la adecuada expresión a la hora de la lectura que uno fácilmente se puede imaginar los hechos [alumna de una escuela de Punta Arenas, XII región].

El que estos alumnos se sientan “contentos” revela que las bibliotecas tienen un componente anímico importante, y se convierten en un segundo hogar feliz. ¿Qué es lo que hace que la biblioteca CRA goce de tanta consideración entre los estudiantes? No nos imaginemos que esto es así porque estos comentarios buscaban este resultado. Quizás los niños dicen la verdad: la vida en la biblioteca escolar CRA puede iluminar la experiencia escolar y ser un factor facilitador, un mediador del aprendizaje. El ser humano pasa a ser un fin en sí mismo; el mediador se convierte en un libro abierto.

Una docente complementa esta visión:

“La biblioteca es muy acogedora y los niños se sienten muy cómodos en ella, trabajando la comprensión lectora, estimulando la imaginación y creatividad. Un día, leí lo siguiente: ‘Las cosas más sorprendentes del mundo pueden estar en un libro’. Eso les llamó a los niños la atención y buscaban en cada libro que leían lo sorprendente y comprendían lo que leían” (profesora jefe de 2° año básico de una escuela de Ovalle, IV región).

Junto con la presencia humana, hay otro elemento que marca la diferencia: el espacio. El espacio intercede en este encuentro; la forma en que se concibe la biblioteca escolar ayuda a acercar la información y la lectura; también es un mediador. Una biblioteca escolar inhabilitada reduce la oportunidad de los encuentros entre los libros y los lectores. Por esto, fue particularmente preocupante leer hace un par de años atrás que "El ámbito más deficitario se encuentra en el rincón lector / hora del cuento o área de lectura individual en el interior del CRA. Un poco menos de la mitad de los centros declara no contar con espacio para su implementación en la actualidad" (CIDE, 2009, p. 24).

Los espacios no pueden pensarse como algo inmóvil en su perfección. No funcionan así. Hay que darle una intención al movimiento, infundirles vida y vestirlos de gala para ocasiones especiales. Que sean un espacio que sorprenda, fomente la curiosidad, imaginación y el ingenio, además de mostrar que está dedicado a los lectores.

Cuidemos cada centímetro cuadrado del espacio del CRA: desde la limpieza, y una propuesta estética atractiva, hasta el orden de la colección, teniendo siempre en mente su trascendencia en la acción de acoger a los estudiantes y entregarles un momento grato en el acto de la lectura. Como mediador de la lectura en el CRA, uno quisiera que al cruzar su puerta el "visitante" se sintiera en una atmósfera diferente y particular, única. Que encontrara entre sus paredes un microclima cultural, donde se le invita a acercarse al mundo de los libros, las historias y a una grata conversación. En resumen, un lugar donde se sienta más pleno que en otros espacios del establecimiento educacional.

Por otra parte, las bibliotecas son un lugar de reunión de distintas personas y elementos. La participación de todos y cada uno de sus usuarios y responsables las convierten en un espacio único de interacción humana dentro de los establecimientos educacionales. ¿Qué mejor que la recomendación de libros

que un lector le hace a otro? El mediador necesita facilitar esta acción, otorgándole importancia al intercambio entre los usuarios.

Requisitos para un buen mediador

El ser empático, creativo y además sistemático en la entrega de lecturas variadas son piezas que necesitan ponerse en juego en el tablero del mediador. Sin embargo, lo que nos convierte en buenos mediadores es un justo equilibrio entre el placer y el interés por la lectura, entendiendo que detrás de todas nuestras acciones, necesitamos que exista disciplina y esfuerzo. Según esto, podemos identificar diversos tipos de lectores y mediadores (Mekis, 2009):

- No lector: el no lector es aquel que lee solo por la obligación que impone lo académico y lo laboral, evadiendo al máximo todas las instancias que lo vinculen con la lectura. Hace lecturas fragmentadas, por lo tanto, si puede reducir la cantidad de páginas que debe leer, lo hace. Es un asiduo consumidor de resúmenes hechos por otros. No consigue interesarse en lo que lee y desconoce que pueda existir una relación entre interés y placer por la lectura.

En el caso del docente, como no ha experimentado situaciones agradables con respecto a la lectura, no puede reproducirlas con sus estudiantes. Su práctica con la lectura se refiere al corpus de libros que se remiten a controles mensuales, y desconoce totalmente los intereses de sus estudiantes.

Este tipo de lector es un mediador pasivo, que sigue marcando el paso de antaño, sin apertura para innovar.

- Protolector: reconoce la importancia de la lectura, pero lee solamente porque es disciplinado y en virtud del cumplimiento de sus obligaciones. A pesar de esta apatía, inicia un proceso de experiencias efímeras en el camino de la lectura voluntaria, comenzando a buscar temas que sean de su interés.

Como mediador, está abierto a la innovación pedagógica, es pasivo en el actuar y genera lectores que se limitan a lo que el profesor les dice. No hay desafíos para ninguna de las partes.

- Lector: es consciente de la importancia de la lectura. Su interés ha generado un acercamiento al placer de la lectura, y tiende un puente entre el campo de interés y el gozo lector. Es disciplinado en el marco de un cumplimiento cabal de sus obligaciones. Escribe, analiza, comprende y experimenta sensaciones gratas con la lectura, sin embargo, desconoce sus gustos, lee principalmente lo que le recomiendan.

Es un mediador que innova en el campo pedagógico, para ir mejorando el comportamiento lector.

- Lector integral: experimenta sensaciones gratas con la lectura; es capaz de valorarla, de disfrutar y gozar con ella. Tiene tendencias en cuanto a sus gustos e intereses, por lo que lee como práctica recurrente, es un hábito interiorizado y se siente bien acompañado con su repertorio, que él mismo selecciona. Sus lecturas son en distintos formatos: impreso, auditivo, visual y digital, pero prevalece el gusto por el objeto libro y los medios impresos.

Su comprensión se ha desarrollado, y es capaz de hacer interpretaciones e inferencias.

Se preocupa de conocer el genoma lector de sus estudiantes, y esto lo convierte en un mediador dinámico y constante en todos los ámbitos.

- Lector virtuoso: este es un lector culto, virtuoso y profesional. Hace lecturas extensas, enriqueciendo así su vida diariamente. Su interés por la lectura y el conocimiento de sus gustos le ha permitido vincularse con el placer de leer, combinando la disciplina con sus conocimientos y el amor por ella. Vincula la lectura a sus afectos, se conmueve con ella, por lo tanto le resulta una experiencia estimulante y enriquecedora.

El desarrollo de su comprensión lo ha llevado a entender de

manera más profunda la cultura escrita. Escribe, analiza, y usa su capacidad de abstracción.

Es observador y conoce su realidad, por eso mantiene redes lectoras en sus prácticas sociales y afectivas. Siente una curiosidad constante por el conocimiento y gusto por los encuentros lectores, y cultiva diversos proyectos.

El estar al día con su entorno le facilita ir descubriendo los gustos lectores de sus estudiantes en diversos ámbitos, y convertirse en un mediador integral. Su promoción de la lectura genera lectores que la valoran como un fin en sí misma; que se interesan por elegir sus propias lecturas, tanto para saber más de un tema como una forma de entretenimiento. Por esto mismo, llegan a ser exigentes con lo que leen, disciplinados y sistemáticos.



Cada uno de estos mediadores ha tenido una experiencia personal relacionada con la lectura, que lo ha marcado para que llegue a ser el lector que es. Aquellos docentes que tuvieron alguien que guió sus pasos en el mundo de los libros, seguramente guardan un muy buen recuerdo de esa persona, y sin darse cuenta, se convertirán en los mentores de algún futuro lector.

Otro requisito importante es tener y desarrollar la capacidad de “resiliencia”. Sí, el sobreponerse a las adversidades una y otra vez: a una sala deficientemente habilitada como espacio CRA, al olvido o indiferencia por parte de las autoridades del establecimiento; y la lista es infinita, como las estrellas... Sin embargo, las soluciones ideadas con creatividad también lo son. Los buenos mediadores llevan adelante sus desafíos.

En el contexto de los establecimientos educativos, es importante la valorización del mediador. Por eso, ahora invito en este texto a las voces de algunos directores de escuela:

El CRA es una gran fortaleza que tiene nuestra escuela. El trabajo que allí se realiza ha ayudado a subir nuestro puntaje en el SIMCE. Felicitaciones a la señora Lilian [Directora de una escuela en Copiapó, III región, durante un consejo de profesores para analizar los resultados del SIMCE].

La biblioteca CRA ha sido un apoyo fundamental en mi quehacer profesional, debido a que se encuentra implementada con diversos recursos didácticos, libros, CD, los cuales son sin duda un beneficio para nuestros alumnos. Además de contar con el valioso apoyo de la coordinadora, realizando un trabajo colaborativo y de suma importancia, que ha permitido desarrollar habilidades en nuestros educandos [Directora de un colegio de Iquique, I región].

En efecto, si unimos la felicidad que suscitan estos espacios y sus aportes a la educación de cada establecimiento, nos encontramos en una coyuntura muy auspiciosa que debe ser valorada.

Tipos de mediadores

Todos podemos ser mediadores de la lectura, sin embargo, al igual que hay profesiones o vocaciones distintas, hay diversas maneras de ser mediador. Cada uno encontrará aquel estilo particular que es coherente con sus gustos y forma de ser. La comodidad que siente el mediador en su papel da la confianza para hacer bien la tarea. A continuación, proponemos algunos tipos de mediadores, según las lecturas que hacen, los elementos que usan y la forma en que se acercan a los niños, jóvenes y adultos:

- **Sobrios:** no necesitan elementos externos que acompañen su función de mediador. Su principal instrumento es el conocimiento que tienen de los libros, su amor por la lectura y su voz.
- **Equilibristas:** su preocupación principal es dar a conocer distintos tipos de lectura, para que cada lector descubra lo que más le gusta. Son proponentes y muestran una amplia variedad de géneros, sin dar preferencia a uno por sobre otro.
- **Investigador, interrogante:** su principal deseo es fomentar la curiosidad de quienes lo rodean. Se preocupa de generar interrogantes para que los destinatarios se interesen en buscar respuestas y conocimientos.
- **Buen conversador,** fomenta el diálogo: a partir de una lectura, este mediador puede lograr que los destinatarios compartan sus opiniones y visión de mundo. Desarrolla temas significativos para la formación humana.
- **Empático,** presentador de libros de acuerdo con los destinatarios: sin grandes aspavientos, este mediador tiene una sensibilidad especial para recomendar libros. Al conocer a una persona y conversar con ella, descubre qué tipo de lecturas le pueden interesar, y le propone una concreta.
- **Tecnológico,** con sensibilidad por las nuevas tendencias: este mediador aprovecha las herramientas tecnológicas como

apoyo a su tarea de fomentar la lectura. Las usa no sólo como un elemento que complementa al libro, sino como fuente de información para estar al día de las nuevas posibilidades y formas de lectura.

- Especializado: hay mediadores que se sienten cómodos con algún género específico de lectura (poesía, cuentos folclóricos) o con un tema en particular (mariposas, obra de Neruda, música). Sabiendo que tienen esta ventaja, la aprovechan para fomentar la lectura y van desarrollando un sello personal.

Todo es cuestión de carácter. ¿Con cuál te identificas tú?

Para ir concluyendo...

En este texto se ha mezclado el espacio de las bibliotecas escolares CRA con la persona que las herosea y adapta a su carácter, con quien les da vida. Creo que, como mediadores de la lectura, apoyados por un espacio sujeto a la creatividad, podemos generar la visión de un mundo encantado, maravilloso y amplio. Así, al abrir un libro, abrimos también el paisaje, descorremos una cortina, en una oportunidad única para conseguir los objetivos integrales de una educación de calidad. Esta calidad también se cifra en nuestro entusiasmo y gusto por enriquecer la vida de los estudiantes.

Quiero agradecer mucho a los mediadores de las bibliotecas escolares, a niños y jóvenes, al profesorado, así como a los distintos directores, a los auxiliares y demás trabajadores, quienes contribuyen a valorar la función mediadora CRA como algo que ilumina los ojos del mundo y hace del establecimiento escolar un espacio más propicio —e integrado— para hacer frente a los grandes desafíos en materia educativa y social en Chile.

Referencias

Asesorías para el Desarrollo (2010). *Valoración y uso de las bibliotecas escolares (CRA). Anexo: Estudio de casos*, p. 62. Estudio no publicado. Las principales conclusiones se incorporaron en OEI – Mineduc Chile (2010). *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar*. México: Programa IDEA. Extraído el 1 de julio de 2013 en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/201103210921540.BibliotecasEscolaresEnChile.pdf>

CIDE (2009). *Informe de resultados indagación cuantitativa. Evaluación, colección, uso y percepción de los CRA Educación Básica*. Extraído el 1 de julio de 2013 en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadImg/File/Estudios/InformeCuantitativoCide2009.pdf>

Mistral, G. (2004) *Poesía infantil*. Santiago: Andrés Bello.

Mekis, C. (2009). *Recrear la lectura, caminos que se hacen leyendo*. Taller IV Encuentro Nacional Creando Redes. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadImg/File/IVEncuentroCreandoRedes2009/Taller1/Recrearlalectura.pdf>

OEI – Mineduc (2010). *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar*. México: Programa IDEA. Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/201103210921540.BibliotecasEscolaresEnChile.pdf>



Fomento lector en sectores vulnerables

Para no amoblar el vacío

— por Alejandra del Río

Fomento lector en sectores vulnerables

— por Anne Hansen

**La magia de los libros entre cuatro paredes: experiencia
lectora con jóvenes privados de libertad**

— por Alejandra Michelsen

**Fomento lector en la biblioteca pública: el trabajo de
Biblioteca Viva Sur**

— por Úrsula Starke

Para no amoblar el vacío

- por Alejandra del Río

“Se quiere amoblar el alma del escolar antes de que éste tenga alma, es decir, se busca amoblar el vacío”

Gabriela Mistral citando a Oscar Wilde

Espero que concuerden conmigo en que el resultado de la prueba SIMCE¹ de lectura del año pasado es desalentador, en relación a lo que hoy nos convoca. Esta prueba arrojó que apenas un 45% de los escolares chilenos de 4to básico alcanza un nivel lector aceptable para su edad. Si esto ya es malo, el que entre niños y niñas de sectores vulnerables este porcentaje decaiga al 25% es preocupante. Desigualdad, pobreza, injusticia y algo que se está haciendo muy mal en el país es la interpretación evidente de estas cifras. Frente a ellas me pregunto cuál es la relación entre lectura y pobreza y si seremos capaces de revertir esta situación.

En un seminario de tesis que dirigí sobre literatura infantil a profesoras de primer ciclo, pregunté a mis estudiantes cuál era, a su juicio, la causa por la que los alumnos de su clase tenían un bajo nivel lecto-escritor. La mayoría de las profesoras trabajaba en escuelas de zonas vulnerables. En su totalidad ellas adjudicaron a la situación de vulnerabilidad de las familias el que sus estudiantes no alcanzaran los objetivos lectoescritores para su nivel. Yo no estaba de acuerdo y les pedí que volviéramos a hacer el diagnóstico de las causas después de haber aplicado y medido la metodología de Educación Poética que practico y enseño. Tres meses después volvimos a conversar del tema; esos mismos niños y niñas vulnerables, cuyo entorno de ignorancia, pobreza, abuso, negligencia, etc., etc. les negaba el derecho a la educación, esos mismos niños determinados por su origen eran capaces de escribir poemas, de recitarlos frente a todos, de comprender a cabalidad

¹ “El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, y relacionando estos resultados con el contexto escolar y social en que aprenden.” (Ministerio de Educación, 2010).

complejos temas presentados en cuentos infantiles modernos y tradicionales ¡y hacerlo todo por gusto! Las profesoras tuvieron que asumir que, en gran medida, el “fracaso escolar” se debía a una falta de metodología o a la aplicación de metodologías muy poco amables para con el proceso de aprendizaje total, en el cual la lectura está inserta.

Por regla general, los maestros en Chile tienen vocación y amor por su profesión, pero sufren porque no cuentan con más metodología que el libro de texto, ni más didáctica que el pizarrón. La pedagogía se enseña desde la teoría. Los recién egresados tienen la autoestima tan mermada por las teorías que no se atreverán a experimentar. Y si lo hicieran, presos de un altruismo vocacional que, gracias a Dios, sí existe, muy pronto sabrá el sistema alinearlos a esa “raya demasiado geométrica de la pedagogía estática” que denunció Gabriela Mistral (1949). No soy la primera en asegurar que la escuela mata la creatividad, ni la primera en pensar que la universidad aniquila la vocación. Muchos pensadores lo han planteado, entre ellos Ken Robinson, educador, escritor y conferenciante británico, quien en su conferencia expuesta en el congreso de Tecnología, Entretenimiento y Diseño, TED (2006), afirma que la educación actual mata la creatividad.

La experiencia me ha convencido de que con la aplicación consciente de metodologías pedagógicas basadas en el juego, el reforzamiento positivo, la interacción social y la consideración al proceso creativo, es posible lograr avances lectoescritores en cualquier sector social e incluso en niños con dificultades de aprendizaje.

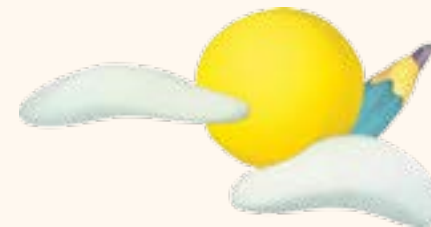
No es mi intención decir que no existen políticas de Estado con respecto a la lectura o que éstas sean malas en sí. Sólo que, desde mi experiencia, estas políticas no pueden funcionar en la forma esperada en las zonas llamadas vulnerables, digamos, ruralidad aislada y marginalidad urbana. Pienso que no están diseñadas considerando a la lectura como un fenómeno integrante del lenguaje visto desde su totalidad y como una

práctica que se desarrolla en el entorno real del niño y la niña. Para argumentar esta idea quiero analizar, con mucho respeto, dos políticas de fomento lector que se practican en Chile; una tradicional y una innovadora.

Partamos por lo más básico de lo básico: las lecturas escolares obligatorias.

Hay pocas cosas menos fomentadoras de la lectura que las lecturas obligatorias del plan de estudio. Leer algo por obligación es como comer algo por obligación. La lectura obligatoria como brócoli obligatorio; sabes que te hace bien pero obligado no te gusta, no puedes tragarlo. ¿Quién no tuvo la experiencia de que lo obligaran a comer algo asqueroso, dizque, porque es sano? De adultos nunca más quisimos comer brócoli o espinaca o leer.

Pensemos en la siguiente escena, un clásico de la zona rural. El 4to tiene que leer *Los secuestradores de burros* de Gerald Durrell (1993) para dos semanas más; hay un ejemplar en la biblioteca CRA de la escuela. Supongamos que no esté cerrada hasta nuevo aviso por falta de personal capacitado para atenderla. Uno de los doce niños del curso logra pedirlo para la casa. Supongamos que la profesora y la bibliotecaria se pusieron de acuerdo y se organizaron, de forma tal, que se hicieran turnos para leer el libro. Cuatro niños de doce lo lograrán antes de la prueba. Pero hay otro ejemplar en la biblioteca municipal. Supongamos que está en estantería, porque lo han devuelto el año anterior, supongamos que la bibliotecaria se da el trabajo de organizar a cuatro amigos del 4to para que lean el libro en las dos semanas. ¡Bien! Si contamos con profesionales entusiastas podemos llegar a cubrir la lectura obligatoria de 8 niños. ¿Qué pasa con los otros? Bajar los libros de Internet es complicado, porque están protegidos. Tal vez podríamos escanear el libro y que lo niños lo lean en el computador. Si la bibliotecaria es buena gente y tiene tiempo se dará ese trabajo. De lo contrario, la madre tendrá que partir resignada a la ciudad a comprar el



libro. Gastar dos horas de ida y dos horas de vuelta. El viaje le costará, sin contar almuerzo, cinco mil pesos. Todavía tiene que encontrarse en la librería con el flamante impuesto al libro de 19%, repito 19%, que los políticos de todos los colores se niegan a bajar. El libro le cuesta \$7.000; en total son \$12.000 que tendrá que pagar por la lectura obligatoria. ¿Qué tan bien le cae este alimento al niño y a su familia vulnerable?

¿Qué proponemos? Digo, ¿qué podemos hacer en una zona aislada y vulnerable en donde los únicos libros que existen son los que se encuentran en la biblioteca? Debemos utilizar racionalmente el recurso de libros disponibles, aunque ello signifique modificar nuestra metodología y evaluación, con tal de que los educandos cumplan con los objetivos de aprendizaje.

Si la Escuela Pública no puede asegurar el ejemplar de cada niño, pienso que hay que cambiar la lectura obligatoria por la voluntaria. Es decir, que ellos elijan qué van a leer de una selección adecuada para su edad. Darles el derecho a que si no es un libro de su interés puedan cambiarlo. Como el cuerpo del infante sabe lo que tiene que comer, la mente del niño sabe lo que puede leer. La selección debe considerar al libro como un impulsor; hay impulsos que actúan desde la identificación, otros desde el encantamiento, otros desde la irritación. Permitamos que la lectura sea una experiencia, a que los mismos niños se someten, por elección. Démosles una selección variada de libros y revistas con sus temas favoritos, incluyendo algunos no tan políticamente correctos como los del dinosaurio Barney, Bob Esponja y los clásicos de Disney. Muchos niños que llegan bloqueados se refugian en estos títulos de personajes conocidos por los medios, hasta que se atreven a probar lecturas desconocidas.

Lo que desaconsejo para la selección de lecturas es *Condorito*. Sin menospreciar el valor de este popular cómic chileno, y a pesar de que son enviadas regularmente a las Bibliotecas Públicas, me parece que hay que dejarlo sólo para el tiempo

libre; no plantea casi ningún desafío a la mente infantil y repite hasta el cansancio prejuicios chilenos de toda clase. En esto pienso igual que Gabriela Mistral: "No educa nunca lo inferior" (1979, p. 25), y hay que tener cuidado con confundir el objetivo del fomento lector; se trata de que la lectura abra puertas y ventanas, no que las cierre.

Pero ¡atención!, ante mucha oferta los niños sentirán ansiedad y querrán probar distintos títulos sin terminar ninguno, está bien que lo hagan, pero para lograr la continuidad de lectura, combinemos estas exploraciones necesarias con una lectura colectiva, dialogada de alguna novelita apta para el grupo. Esta sí hay que leerla hasta el final, un capítulo a la vez.

En vez de guías y de copias usemos la bitácora de lectura. Esta será de hojas blancas sin líneas, nada de goma ni de regla, el lapicero que ellos decidan usar. En la bitácora se juntan comentarios, apuntes, dibujos y cuadros resúmenes. Es una buena herramienta para documentar el proceso de lectura y puede servir para realizar la evaluación desde el proceso. El educador puede también introducir la ficha bibliográfica, hacer catastro de personajes y buscar con los niños finales alternativos. Es muy bueno hacer bancos de palabras a partir de las lecturas y ojalá clasificarlas no sólo por su gramática (verbo, sustantivo, adjetivo, conector), sino también por su tipo: palabras bonitas, palabras feas, palabras amables, palabras agresivas, etc.

Para comprender cómo se estructura una obra literaria se puede empezar por la **clave de SOL**; sujeto, objeto y lugar son los elementos básicos de una historia. Con el **camino del héroe**; problema, búsqueda de solución y resultado, podemos identificar los nudos argumentales y el hilo rojo de la historia. Ahora bien, las estructuras y conceptos literarios deben ser introducidas en forma de juego. Ellos no se deben presentar como contenido, sino como didáctica; de esta manera ganamos tiempo al hacer concretas abstracciones complejas, las que por medio de la experiencia se incorporan

al pensamiento en forma de saber. Por ejemplo, comparar la poesía al papel reciclado; así como de papel viejo se hace papel nuevo, de las palabras que usamos todos los días pueden resultar cosas nuevas, como poemas o cuentos, siempre y cuando lo viejo pase por un proceso de transformación.

Los educadores debemos esforzarnos en minimizar el efecto bloqueador de la literatura por el excesivo "súper yo literario" (Von Scheidt, 2001) de la clase de lenguaje orientada hacia la alta literatura. A través del juego lo podemos lograr.

El criterio de selección de las obras las hago considerando el *rubicon* antropológico². El *rubicon* estipula la existencia de una frontera en la infancia que marca "la no vuelta atrás" al mundo protegido, espiritual y centrado —el mundo de la gracia para Gabriela Mistral— y una entrada de lleno al frío mundo real, en donde existe la muerte y la pobreza, y estamos "pavorosamente solos". Muchas personas han reconocido este punto de quiebre en la infancia alrededor de los 9 años. Atender a estas dos grandes etapas da sentido personal a un objetivo de aprendizaje. Hasta los 9 años reforzaremos la conexión espiritual, despertando y entrenando al ser creador de cada niño y niña. Después del *rubicon* será importante que la literatura entregue herramientas, modelos para comprender la realidad. A medida que el niño y la niña se acercan a la pubertad, la literatura en lectura y escritura será un aporte en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Ahora voy a analizar otra política de fomento lector que se aplica en Chile. Me refiero al programa de "Animación Lectora para la Primera Infancia" desarrollado por "Lee Chile Lee"³, específicamente a la idea de promover la lectura dialogada en las familias desde temprana edad. Muñoz y Anwandter (2011), en su *Manual de alfabetización temprana compartida* definieron lo que es leerles a los niños:

"Llamamos 'lectura temprana compartida' a la actividad de alfabetización en que un adulto le lee a uno o más niños. En este contexto, 'lectura' significa no sólo que los

² Dice el educador antropológico Bernard Lievegoed en su libro *Etapas evolutivas del niño* (1946) acerca de la vivencia del Yo que sigue a la crisis del rubicon: "En esos años, el niño siente como profunda tragedia la presencia de su Yo separado del mundo externo; recuerda su infancia como paraíso perdido, en el que se hallaba bien cobijado en el mundo protegido de la familia, de la escuela. Ahora, se halla desnudo y desamparado en un mundo extraño y hostil" (1999, p.119).

³ "El Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee corresponde a una política pública que supone un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Lee Chile Lee tiene como propósito garantizar y democratizar el acceso a la lectura, entendiendo que esta es una herramienta fundamental para que las personas desarrollen en forma plena sus capacidades. Apunta a que todos los chilenos puedan tener un espacio en la sociedad de la información mejorando su nivel educativo en un sentido amplio, permitiendo el acceso al conocimiento, el desarrollo de la creatividad, así como también al ejercicio de los derechos ciudadanos y los valores democráticos." Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://www.cultura.gob.cl/programa/lee-chile-lee/>

⁴ Muñoz y Anwandter (2011) revisaron la mayoría de las publicaciones de los últimos 10 años en las investigaciones del mundo anglosajón y encontraron que distintos autores aseguran que la lectura temprana compartida también ayuda a predecir un buen desarrollo académico futuro (Durkin, 1966; Chomsky, 1972; Wells, 1985; Thoreson y Dale, 1999; McCormick y Mason, 1994; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Campbell, 2001; Burgess, Hecht, y Lonigan, 2002; y Natsopoulos, Souliotis y Kyridis, 2006).

niños escuchen lo leído, sino que también puedan mirar lo impreso y las imágenes, si las hay, que van con lo leído. Se habla además de lectura 'temprana', porque es antes de que los niños aprendan a leer por sí solos en forma convencional en la etapa escolar. Finalmente, se señala que es 'compartida', ya que al menos se necesita una diada, formada por un adulto y un niño, que comparten la lectura de un texto." (p.16).

La política está basada en los estudios de Grover J. Whitehurst (1994), un investigador que demostró que el hábito de leerles a los niños desde temprana edad eleva, en gran medida, las posibilidades de éxito escolar⁴, además de aportar al vínculo madre-hijo. Este hábito es fomentador de la lectura, sin duda, y en zonas en que no se ha practicado por la falta histórica de libros, se ha hecho algo similar con la cultura oral y los cuentos populares que se traspasaban antes de generación en generación. Sin ir más lejos, el fomento lector que recibió la niña Lucila Godoy Alcayaga fue la relación con los cuentos de su pueblo, Montegrande, y lo que le leía su abuela de la Biblia, el único libro disponible en muchos lugares de nuestro país por cientos de años.

Una vida familiar que permita la lectura e invención de cuentos y poemas, conversaciones que valoren la cultura del libro y del relato oral, facilita enormemente los procesos psicológicos superiores que se ven implicados en la práctica lectoescritora. Lástima que ese ambiente familiar amable para con la literatura sea un arcaísmo difícil de encontrar hoy en día en los sectores llamados vulnerables de nuestro país. La realidad familiar de niños y niñas de condición social baja dista, por regla general, de las condiciones mínimas para el fomento lector que propone "Lee Chile Lee". La Encuesta de Comportamiento Lector, aplicada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes el año 2011, entrega cifras desalentadoras. Un 52% de los chilenos se declara no lector, un 84% declara no comprender adecuadamente el contenido de un texto, si éste no es de un tema que le resulte familiar, un 39% de

los hogares no tiene un sólo libro en la casa. Recordemos que la vulnerabilidad social chilena se caracteriza por ser monoparental. Las madres se llevan toda la carga ¿además el Estado quiere hacerlas responsables del fomento lector? Intenten hacer partícipe a una madre vulnerable del programa; muchas de ellas en realidad también necesitan urgente de un fomento lectoescritor y hay que ver en qué momento pueden compartir sus quehaceres laborales y domésticos con la lectura.

Ya en 1927 Gabriela Mistral (1979) en una conferencia sobre los derechos del niño proclama uno que debiera ser inalienable: "Derecho del niño a la educación maternal, a la madre presente, que no debe serle arrebatada por la fábrica o por la prostitución a causa de la miseria" (p. 64). Mistral consideraba que la lectura se cultiva desde la canción de cuna, pero también conocía las penurias de las mujeres pobres y por eso abogaba por un trabajo digno para ellas, que evitara su brutalización, un trabajo que pudieran ejercer desde la casa, a fin de que el niño y la madre no perdieran ese vínculo tan decidor para el éxito escolar futuro. Cuando seamos capaces de devolverles a las madres algo de la dignidad que el capitalismo les ha arrebatado, entonces tal vez podremos hacer campañas para recuperar el hábito lector en las familias.

No quiero decir con mi crítica que la lectura dialogada sea un fracaso, al contrario. Me parece que con esta metodología se busca traspasar de manera ingeniosa el protagonismo al niño y la niña para que interactúen con el texto, el adulto y su entorno a partir del evento de lectura. Es además una herramienta social que permite construir el significado del texto. Una base estupenda, como ya he dicho, para fortalecer la alfabetización emergente. El Estado debería asegurarse y tomar lo mejor de las ideas de Whitehurst para metodologías de fomento lector desde la Educación Pública, ojalá contando también con la participación del Sistema de Bibliotecas Públicas. En el corazón de la metodología de Whitehurst (1994) está la necesidad de que el niño no sólo

reciba *input* por parte de la lectura, sino que también pueda expresar algo de *output*. O sea que no sólo consuma libros o sea espectador, sino que también cree significados y saberes propios.

En este sentido, coincido con Vigotsky (2008) en que en los procesos de alfabetización se debe tomar al lenguaje en su totalidad. No promovemos una sociedad de lectores y lectoras que valoren la lectura como un instrumento que permite mejorar la educación si paralelamente no reforzamos la expresión oral y la escrita. Si las familias no pueden darles esta base en forma temprana al niño y la niña, la escuela tendrá que hacerlo. Más aún, es necesario contextualizar la alfabetización lectoescritora como un proceso psicosocial y comunicativo, y no como mera decodificación. Como proceso psicológico superior en el que se activa el pensamiento en la interacción social. En interacción se construyen los significados por los que las personas desarrollan su creatividad, su sensibilidad y su pensamiento crítico. O como muy bien lo expresó Paulo Freire (1981): "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél" (p.7). No es en relación con la nada, sino con los otros que se torna significativa la necesidad del lenguaje.

Pienso que la oralidad es la tierra, la escritura el agua, la lectura el sol y el aire es el vínculo emocional positivo para que germine esa semilla llamada aprendizaje. Cuando todo el ciclo funciona equilibradamente la planta del lenguaje surge y permite al ser humano comprender e interactuar con la realidad.

De este modo aterrizo en las prácticas de fomento lectoescritor que realizamos en la Biblioteca Monte Gabriela con los niños de Montegrande (Valle de Elqui, región de Coquimbo, Chile) que acuden en forma voluntaria o por iniciativa de la escuela a participar. En el primer caso trabajamos con grupos de niños

de diferentes edades, en el segundo con los cursos. La visita a la biblioteca incluye un tour de "alfabetización lectora" en el que ritualizamos la entrada al mundo de la literatura con la confección de una credencial de lector con autorretrato y pseudónimo incluido. Luego viene el clásico bloque de Lectura Silenciosa Sostenida que, aplicado regularmente y reforzado con el trabajo de bitácora, me parece una maravilla. Terminamos con un bloque de Taller de Escritura Creativa.

El objetivo del taller es fomentar la lectura desde la creación. Gianni Rodari, escritor y pedagogo de Reggio Emilia cita a Novalis, diciendo que "si dispusiéramos de una Fantástica como disponemos de una Lógica se habría descubierto el arte de inventar" (1983, p. 3) El asunto es simple y lógico. ¿Cómo van a acceder el niño y la niña al mundo imaginario que les plantea un autor si no conocen su propia capacidad de inventar?

Y sí, es posible desarrollar la capacidad de inventiva a través de una metodología adecuada. Se trata de facilitar el impulso de escritura en el momento justo.

Dentro de los más fructíferos y básicos impulsos escriturales que existen está lo que llamó Gianni Rodari (1983), el Binomio Fantástico. Para Rodari la imaginación se despliega a partir de la vinculación que podemos hacer de dos elementos que aparentemente no tienen nada en común. Este es el principio básico de la metáfora: cuando juntamos dos cosas diferentes y formamos algo nuevo. A partir del Binomio Fantástico los niños y niñas de Montegrande crean su Plantanimal; un ser mitad vegetal, mitad animal. El Cocactus, la Frutineja, el Callampollo, el Kisperro, el Chingón y tantos otros plantanimales que acompañan el proceso de fomento lectoescritor. Estos seres cobran vida a través de la creación planificada de los distintos aspectos de estos personajes. Tienen un hábitat, un carácter, una corporalidad, una manera de comunicarse, una tarea vital, un poder y una debilidad. Tienen contrincantes, depredadores y aliados. Los plantanimales se relacionan con

otros plantanimales y con el ser humano. El plantanimal se pinta, se juntan datos de su biografía, se lleva a movimiento y sonido, se modela en plastilina y se crean diálogos entre parejas de plantanimales. Se le busca un problema que tiene que solucionar. Finalmente se escribe el cuento. Así, los niños y las niñas desarrollan el arte de inventar historias. De esta forma lo que se ha aprendido a través de la lectura se refuerza con la escritura.

El protagonismo del niño y la niña se logra haciendo presentaciones periódicas del trabajo realizado, con énfasis en la lectura y exposición pública de los textos. Los niños aprenderán a escucharse los unos a los otros y el refuerzo positivo-sincero los incentivará, más aún si les damos a leer obras literarias creadas por otros niños como ellos.

Sin dudar aseguro que, con el debido compromiso de los adultos (y el mundo de los adultos), cualquier niño y niña puede convertirse en un lector crítico y un escritor creativo. Desde el punto de vista de la capacidad de aprender, niños y niñas de zonas vulnerables no se diferencian en nada de niños y niñas de zonas con mayores recursos.

Al final, ¿qué significa "pobreza"? Un grupo de niños y niñas, vengan de donde vengan, esconde un potencial cognitivo enorme. De la educación depende que sea descubierto; la educación multiplica esa riqueza, fortalece lo que aparece vulnerable.



Referencias

Durrell, G. (1993 [1968]). *Los secuestrados de burros* Madrid: Alfaguara.

Freire, P. (1981). “La importancia de leer y el proceso de liberación”. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura del año 1981. Extraído el 1 de julio de 2013 desde https://docs.google.com/document/d/1YZtDminKcWKlbjsszkoNulrozp6_mxhNLGzmgnKTCIO/edit?hl=en_US

Lievegoed, B. (1999). *Etapas evolutivas del niño*. Madrid: Rudolf Steiner.

Mineduc (2010). *Resultados Nacionales SIMCE*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mistral, G. (comp.) (1923). “Introducción a estas lecturas para mujeres”. *Lecturas para Mujeres*. México: Secretaría de Educación.

Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago: Andrés Bello.

Muñoz, B. y Anwandter, A. (2011). *Manual de alfabetización temprana compartida*. Extraído el 1 de julio de 2013 desde http://www.leechilelee.cl/wp-content/files_mf/1346784270ManualLectura temprana.pdf

Robinson, K. (2006). Charla TED. Extraída el 1 de julio de 2013 desde http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasía. Una introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.

Von Werder, L. (2001). *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Berlin: Schibri-Verlag.

Vigotvsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. y Fischel, J.E. (1994). “A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families”. *Developmental Psychology*, núm. 30(5), pp. 679-689.



Fomento lector en sectores vulnerables: la voz de los niños

- por Anne Hansen

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil tiene dos bibliotecas públicas en Valparaíso y desde el año 2001 trabaja en el fomento de la lectura en sectores a los que se denomina vulnerables. Nuestras bibliotecas cuentan con 4 mil libros y al año atienden a, aproximadamente, 6 mil personas. También editan *Calcetín con papa*, una revista para niños hecha por niños.

Los objetivos de nuestra organización son:

- a. Hacer posible que los niños adquieran herramientas para enfrentarse con seguridad al futuro.
- b. Abrir un espacio para el diálogo y el respeto entre niños y adultos, y niños y niños.
- c. Promover la lectura y la escritura como una forma de experimentación, de expresión y de reflejo de la propia vida.



Nuestras vidas. Hablan los niños de Montedónico que van a la biblioteca

Para mostrar nuestro quehacer, nos parece más elocuente entregar la palabra a los niños y niñas de Montedónico que van a la biblioteca. A través de las siguientes fotografías ellos nos cuentan quiénes son:

1. NIÑOS VULNERADOS



"Somos Yuxa, Yukime y Yerico y vivimos en esta casa con tres mamás, los otros niños nos molestan."

2. NIÑOS ABANDONADOS



"Soy Randal, quiero conocer a mi papá y jugar con él."

3. NIÑOS QUE GOZAN



"Con el sol y el agua la pasamos bien en vacaciones."

4. NIÑOS QUE LEEN



"Soy Martina, vivo con mi mamá". "Soy Benjamín, mi mamá tiene 19 de años y mi papá está en la *cana*". "Soy Vladimir y ahora mi mamá tiene otro pololo."

5. NIÑOS QUE SE CONCENTRAN



“Me gusta cómo me queda.”

6. NIÑOS ENCERRADOS



“Soy Jason, iba a la biblioteca, pero ahora estoy en un hogar. Mis amigos de la biblioteca me mandaron una carta.”

7. NIÑOS QUE DISFRUTAN LOS LIBROS



“Estos libros son *bakanes*. Podemos leerlos solos.”

Espacios precursores

En las bibliotecas del Centro Nórdico de Literatura Infantil se pretende generar un espacio en el que los niños se sensibilicen hacia aspectos de la cultura que les ayuden a explorar y conocer el mundo que los rodea, y a disfrutarlo. A través de la lectura, el juego y la escritura, los niños pueden desarrollar perseverancia y, para ello, es fundamental que emprendan tareas en las que logren éxito.

Pero, ¿parten del mismo punto los niños de sectores vulnerables que los niños de sectores acomodados? Obviamente, no. No sólo no reciben el mismo estímulo en sus casas, sino que para poder sobrevivir desarrollan actitudes de desconfianza profunda que les dificultan integrarse en la sociedad dominante. Por eso, para ellos es fundamental contar con estos espacios, que llamamos precursores, en los que pueden aprender a relacionarse en un ambiente de confianza en el que el adulto los acompañe en su lucha hacia el éxito, en el intento de que se perciban a sí mismos como valiosos y con capacidades para formar parte de una colectividad.

También podemos preguntarnos, ¿quién vulnera a estos niños? ¿Será una decisión política? Podemos ensayar respuestas diversas, pero hay una primera que es fundamental y es que cuanto mayor sea la diferencia entre ricos y pobres, mayor será el número de niños vulnerados. En este contexto, nos enfrentamos, además, a un abandono de la responsabilidad con los niños por parte de educadores y otros adultos formadores. Entonces, volviendo a la pregunta, ¿quién vulnera a los niños? Podemos responder que es la sociedad y todos los que la componemos. Entonces, ¿cuál es la responsabilidad individual de cada uno de nosotros? Trabajar para romper la desigualdad en la vida cotidiana.

Podemos continuar con las preguntas: ¿Por qué fomentar la lectura en niños pobres en Chile? ¿De qué le sirve a un niño de una población cualquiera un libro en el que nunca ve reflejada su vida? Cuando pretendemos fomentar la lectura en sectores vulnerables con libros de cultura refinada, ¿no estamos más bien segregando aún más a esos niños? ¿Y no los segregamos todavía más a medida que crecen, porque las temáticas son aún más lejanas para ellos?

En lugar de responder, vamos a leer un extracto de *El Quiltro*, escrito por el autor danés Kim Fupz Aakeson, ilustrado por Kamila Slocinska y publicado en 2012.

Elegí este libro porque el protagonista, “un niño”, refleja la vida conocida de muchos lectores que visitan a diario nuestra biblioteca:

El Quiltro

El quiltro vive debajo de la cama del niño. En secreto completo. El niño lo alimenta con arrollado y pan blanco con mermelada. Y pronto el quiltro sabe hacer cualquier gracia. Da la mano. Se sienta. Se echa de espaldas. En realidad, el quiltro hace todo lo que el niño le pide.

Aquí está un niño. Aquí está su madre. Aquí está su padre. Como puedes ver, dos de ellos están curados, la madre del niño y el padre del niño. Siempre lo están, día y noche. Están echados cada uno en su sofá y toman vermut y cerveza y vodka y ven televisión y pelean y gritan y maldicen. Al niño no le gusta tomar. Y además no tiene tiempo para otra cosa que correr y saltar cuando lo mandan su madre curada y su padre curado.

“Ahora sí que vas a volar al supermercado para traer puchos”, dice su papá.

“Tienes que colgar la ropa lavada”, dice su madre con voz gangosa.

“Haznos algo para engullir, estamos muertos de hambre”, grita su padre.

“¡Por la mierda!, ya está bueno, tienes que pasar la aspiradora por toda la casa, quiltro flojo”, manda su madre. Y así siempre.

¿Y si el niño no obedece? Entonces le llega. Le dan golpazos en la cabeza. Y cachuchazos. Y le lanzan botellas, botellas vacías.

Así que el niño se mata trabajando día tras día. También tiene que cortar el pasto, aunque sólo la mitad del año. Pero cuando su madre y su padre duermen la curadera, da rienda suelta a sus secretos y ensueños. Ha escrito una canción y la tararea y las dos últimas líneas dicen:

“*Cuando ustedes ya no estén, todos vamos a estar bien, ay sí*”. No rima, pero da gusto tararearla sin que su madre y su padre entiendan las palabras.

(Traducción de Anne Hansen)



Aakeson K. F., Slocinska K. (2012) *Koteren*, Copenhagen: Gyldendal

Creación y expresión infantil

En un ambiente fértil nacen ideas. Y en nuestras bibliotecas, una de las más exitosas ha sido la creación y publicación de *Calcetín con papa*, una revista para niños hecha por niños. *Calcetín con papa* nace y se desarrolla en poblaciones y escuelas de niños vulnerables. Nació en el año 2006 y hasta la fecha se han publicado 11 números de mil ejemplares cada uno. En la producción de un número participan alrededor de 300 niños.

A través del dibujo, de la escritura o de la fotografía, los niños hablan de sus vidas, del mundo que conocen, y lo hacen de manera sencilla y auténtica.

Cada número de *Calcetín con papa* se distribuye gratuitamente en escuelas de zonas de riesgo de la región de Valparaíso y alrededor de 800 niños la leen en talleres en los que la disfrutan y se identifican con su contenido.

Escuchemos, entonces, las voces de los niños, voces que hablan por sí solas sobre el abandono en distintos ámbitos de sus vidas, en algunos de los textos de *Calcetín con papa* de los números 1 al 10.

El abandono de los padres

— Deseo que vuelva mi mamá.

— ¿Te gustaría que tu mamá estuviera aquí?

— Sí, para que nos cuide porque la echo de menos y a nadie le gusta estar sin su madre. Siempre pensamos en ella.

(Sección *Cosas que deseamos*, n°1, Entrevista con Kevin, n°1)

• Hola madre:

Yo sé que saliste de la casa y te han visto en la calle. ¿Por qué no me vienes a ver? Te extraño. Tú sabes que estoy en el hogar, y mi hermana te extraña caleta. Yo no sé porqué te separaste de mi padre. ¿Mi papá te pegó o te maltrató? ¿O al revés? ¿Tú le pegaste, tú lo maltrataste? Mamá te amo

mucho, anda a verme allá al hogar, por fa. Estoy muy aburrido, no sé qué hacer solo. Mi papá me saca y tú no me vienes ni a ver, por eso se despide su hijo.

(Sección *Cartas del hogar*, n°10)

• Sin papá

No me quería comer la comida y mi mamá me dijo: "Ya, no vayas a ver a tu papá". Y yo quiero verlo.

(Sección *El medio castigo*, n°8)

El abandono de los profesionales y la sociedad

• Carta para los niños que no fueron a Santiago

Antes de salir estaba pensando que Santiago es más grande que Valparaíso. Cuando llegamos a Santiago la ciudad me pareció grande. El metro fue bakán, pasamos por hartas estaciones. El metro es rápido. Después llegamos a la biblioteca de Santiago y nos gustó mucho. A mí me gustaron los computadores porque vimos películas porno. Me gustan porque enseñan a los menores el cuerpo humano. En la escuela no me enseñan y me gustaría que nos enseñaran sobre sexo, sexualidad. Cote

(Sección *Cartas*, n°2)

• Carta para el señor alcalde

Hola señor Cornejo, ¿cómo está? Esperamos que bien. Y le queríamos pedir que cambie algunas cosas de nuestra población. Queremos que pavimente las calles y que arregle la cancha y que le ponga reja para que no salga la pelota. Queremos tener una plaza que tenga un resbalín, un sube y baja y otros juegos. Queremos que ponga basureros para que la gente no bote la basura en la calle y en las quebradas. Y que la gente deje de botar vidrio. Y nos gustaría que haya flores para que el ambiente se ponga más primaveral.

En espera de su respuesta se despiden atentamente,

Gisselle, Samira, Felipe y Kevin, de la población Lautaro.

(Sección *Cartas*, n°1)

· Avestrado Cucurucho

Piensa que su escuela es atorrante y los profesores muy malos. Se saca 2 en todas las pruebas y pega con las alas a los compañeros. El profe piensa que es desordenado y flojo y que viene a calentar el asiento. En clase le gusta pelear y en el recreo también. Ha volado hasta el infinito y más allá. (Sección *Escuela de pájaros*, n°3)

· El robo

Me acuerdo una vez que estábamos jugando a las escondidas con mi primo y un amigo de mi primo, en casa de mi tía. Entraron a robar. Menos mal que no robaron nada. Mi prima se puso a llorar porque creía que le habían robado la ropa y una joya, pero no se robaron ni una cosa. Mi primo tiene 17 años. Tiene una cuchilla. Mi tío la usa para matar pollos, pero ahora no la usa porque no han traído pollos. Mi primo pescó la cuchilla y quería matar a los ladrones, estaba furioso. Pero no pasó nada. Llamaron a los carabineros, pero no llegaron nunca. (Sección *Recuerdos de mi barrio*, n°3)

· Las drogas

En mi barrio siempre venden drogas y por culpa de los que venden, una persona se murió y otro está súper flaco. Mi tío vende helados y mi prima vende droga. (Sección *En el barrio*, n°4)

· El quema cobre

En la calle cerca de donde vivimos, un caballero quema el cobre en la calle y luego lo vende y usa el dinero para tomar. Es un fuego con humo negro y olor hediondo. Un día una guagua casi se ahoga del humo y la mamá le dijo al caballero que no queme más cobre. (Sección *En el barrio*, n°4)

· La ventana de Kevin

Al abrir mis cortinas, lo primero que veo es el cerro Cordillera. Veo a los turistas que pasean y veo a los ladrones que asaltan a los turistas. Veo la casa de enfrente donde se vende droga,

eso creo. Miro al otro lado y veo a la otra señora, siempre está espionando a todos. También veo la calle por donde pasan la micro B y los autos. En la otra vereda veo la casa de mi profe de educación física. También veo todo el paisaje que es muy pintoresco. Veo a un señor gay que tiene muchos gatos y hace muchas peripecias para poder atraparlos. (Sección *Desde mi ventana*, n°2)

Y para terminar, dos poemas:

Una hoja

Una pequeña hoja
que caía seca por el sol
en su último momento dijo
Adiós, amigos

Miguel García, 12 años/Poesía n°2

Sueño

Un árbol
chiquito y café
sueña con ser
un gran roble

Miguel García, 12 años/Poesía n°3

Para el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, el niño es el futuro. El adulto debe guiar al niño para que éste pueda cambiar el mundo y ponerle su sello, y a esto contribuye la literatura.



La magia de los libros entre cuatro paredes: experiencia lectora con jóvenes privados de libertad

- por Alejandra Michelsen

“Cuando salga veré lo que hago”, es una frase que escuchamos con frecuencia entre los jóvenes presos del Servicio Nacional de Menores. “Ahí veré lo que hago” es la mejor definición de la palabra vulnerable, pues lo que se quiere decir es que no se tiene nada. No hay plata, no hay proyecto, no hay esperanza, no hay familia, no hay redes, no hay educación ni amor propio.

Cuando se habla de sectores vulnerables, la conversación suele derivar al tema de la capacitación laboral con el fin de mejorar los sueldos y con ello, las condiciones habitacionales y, en el largo plazo, mejorar la educación que permita a los hijos lograr un mayor desarrollo. Algún día.

¿Qué pueden ofrecer los libros y las actividades de reflexión ante esa falta de perspectiva? Si cuesta tanto llegar a fin de mes, ¿no será iluso e incluso cruel destinar tiempo a actividades “gratuitas”? ¿Acaso la falta de una adecuada escolaridad en los jóvenes no convierte a los libros en un nuevo sentimiento de fracaso?

Cuando la vida ha sido estrecha y sin pausas, a menudo violenta en las palabras y las acciones, se produce un estado parecido a la anestesia. Es duro escuchar a un joven que ha mutilado sus sueños y proyectos.

Los jóvenes en prisión comparten un mismo espacio durante todo el día. A veces son grupos de 30, otros de 70, a veces deben cumplir seis meses de condena, a veces 4 ó 5 años.

Llegan nuevos, se van antiguos, se producen pugnas de poder. Abusos. En palabras de David, un joven del centro de San Bernardo, en prisión se convirtió en un "lobo", porque debe mantenerse siempre alerta.

Piensen un segundo en esos momentos de soledad que todos atesoramos, cuando recordamos la frase de Mafalda, el genial personaje de Quino: ¡Paren el mundo que me quiero bajar! Todos, cual más cual menos, intentamos bajarnos de la actividad constante, buscamos alguna rendija para hacerlo y poder así conectarnos con nosotros mismos. Por mi parte, si no lo hiciera con cierta regularidad, me enfilaría con rapidez hacia un estado muy similar a la locura.

En prisión, esos momentos son muy escasos. A veces nulos. Y resuena de fondo una música de reguetón.

Nuestro sueño es ampliar esos espacios tranquilos, arrimarles a los jóvenes una silla e invitarlos a imaginar. Para ello contamos con los libros. Bellos, contundentes, variados, cercanos y fáciles de transportar. Queremos sumarnos a otras valiosas experiencias de organismos que colaboran con Sename, y de profesores de la propia institución. Sólo el trabajo mancomunado y de largo plazo logrará cambios significativos. Queremos abrir la puerta del fondo del armario y llevarles todos los días un pedacito de un mundo distinto.

Con este propósito, junto a Sandra Radic, formamos Fundación Ítaca para consolidar una labor que venimos realizando hace varios años. Por ahora, realizamos dos tipos de actividades. Una de ellas es un Taller de Terapia Narrativa. No recuerdo bien el origen de ese título, fue un bautizo espontáneo que hace referencia a una experiencia simple y antigua: nos sentamos con 6 ó 7 jóvenes ante una mesa, sobre la cual disponemos libros irresistibles por su lenguaje visual y carga emotiva. Leemos en voz alta, conversamos, leemos otro poco, escribimos, nos reímos, dibujamos, nos contamos recuerdos buenos y de los otros, nos conectamos y hacemos que el tiempo vuele a nuestro alrededor, mientras, además,

escuchamos una música tranquila de fondo. A veces logramos todo eso durante los 90 minutos de la actividad, a veces por momentos, a veces por pocos instantes. Siempre vale la pena. Los jóvenes escriben y participan con gran respeto.

La elección de los libros adecuados es fundamental, y estamos en una época privilegiada en ese sentido, contamos con textos e ilustraciones de primer nivel. Sólo hay que llevarlos donde más se los necesita. Los libros-álbum permiten acercarse a temas dolorosos, incluyendo el abuso y el maltrato, la culpa y el abandono, de una manera protegida y profunda. Protegida, porque es el personaje el que habla, un personaje que además puede vivir en otro país y hablar de otra época. Un personaje que le dice al lector: no eres el único al que le ha pasado algo así. No eres un extraño en el mundo.

Profunda, porque la potencia de las imágenes agrega un lenguaje directo que derriba las fronteras de las palabras y prepara el alma para entender su contenido. La lectura de las ilustraciones permite un juego grupal y anticipatorio del texto, donde se cuelan conversaciones profundas. ¿Quién se ha sentido como esta niña que introdujo su corazón en una botella? ¿Por qué el niño se ve tan pequeño cuando ve a la madre atacada por ese monstruo? ¿Qué significa rendirse al destino?

Usualmente, luego de la lectura se entrega un ejercicio de frases a completar, de escritura libre o de preguntas. Las respuestas y los textos que escriben los jóvenes siempre hablan de ellos mismos. El sólo hecho de escribirlas tiene un efecto terapéutico, es decir, les permite enhebrar con palabras pensamientos y emociones que, de otra forma, seguirían encerradas entre cuatro paredes. No ya las físicas, sino las mentales. Al ponerlas sobre el papel pueden comenzar a entender la vorágine de sentimientos contradictorios que usualmente tienen los jóvenes. (Tal vez no sólo los jóvenes). Hemos tenido el privilegio de acercar la actividad de la escritura a jóvenes que sentían tanta angustia, que se autointerferían

cortes en los brazos. Esta es una conducta que se repite en situaciones de encierro. Uno de ellos aceptó la invitación a hacerlo. Y luego escribió:

“Les voy a contar todo lo que ha sufrido mi cuerpo por culpa mía, por no poderme controlar cuando tengo pena y angustia. Yo mi cuerpo lo tengo totalmente lleno de cortes. Hace una semana atrás fueron mis últimos cortes. Ahora ya sé la medicina para no cortarme más cuando me siento angustiado: lo único que tengo que hacer es pescar un lápiz y un cuaderno y escribir lo que me pasa”.

El mismo joven señaló, luego de leer el libro *La Vida* de Nick Vujicic:

“Les voy a contar de un libro que leí. Este libro se trata de un hombre que no tiene pies ni brazos. Este joven tenía metido en la cabeza que Dios lo mandó al mundo así por un propósito. Este hombre era un hombre con mucha fe, era muy inteligente, él sabía surfear, andar en *skate* y hartas cosas más, él era muy contento. Este es un ejemplo para mí, para que nunca más piense en dejar de existir. Hay gente que tiene más problemas que yo y nunca ha perdido la fe”.

Uno de nuestros autores favoritos para inspirar nuestros ejercicios y compartir con los jóvenes es Boris Cyrulnik, neurólogo, psiquiatra y psicoanalista francés, padre del concepto de “resiliencia”, quien sufrió profundos traumas en su infancia como niño judío, inmerso en la segunda guerra mundial. En su libro *Los Patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida* (2005), señala:

El proceso de resiliencia permite a un niño herido transformar su magulladura en un organizador del yo, a condición de que a su alrededor haya una relación que le permita realizar una metamorfosis. Cuando el niño está solo, y cuando se le hace callar, vuelve a ver su desgracia

como una letanía. En ese momento queda prisionero de su memoria (...) Sin embargo, desde que se le concede el uso de la palabra, del lápiz o de un escenario en el que pueda expresarse, aprende a descentrarse de sí mismo para dominar la imagen que intenta producir. Entonces, trabaja en su modificación adaptando los recuerdos, haciéndolos interesantes, alegres o hermosos para volverlos aceptables. Este trabajo de recomposición de su pasado le resocializa. (p. 205)

Según explica este mismo autor, un trauma detiene el crecimiento emocional en una etapa infantil. Este efecto es palpable en las sesiones con los jóvenes. El entusiasmo por los libros-álbum devela al niño. Poner un libro hermoso en las manos de quienes tal vez jamás tuvieron un texto de esas características es aminorar un pecado social: la falta de infancia. Y la narración y reescritura de la propia historia es la manera de ayudarlos a retomar el proceso de resiliencia.

Nuestra experiencia es contundente en este sentido: los jóvenes se sienten atraídos por la lectura grupal y están ávidos de escribir y conversar de temas que usualmente no se hablan dentro de las “casas”, al interior de los centros. Están reunidos todo el día, pero no se conocen realmente entre ellos.

¿Cuál es el valor de un vaso de agua en el desierto? Ese es el valor de los espacios de intimidad en torno a los libros en una cárcel juvenil.

Y como en una cárcel los libros cobrar su mayor valor, la segunda actividad que realizamos es un Club de lectura. En palabras de mi socia, Sandra Radic, lo que hacemos es acudir los martes a las 9:15 al Centro de reclusión cerrado (CRC) de San Bernardo, del Sename, con dos maletas con libros, a veces con tres, y hasta cuatro en ocasiones. Las maletas surgieron por azar, pero dentro del imaginario colectivo representan los viajes y sus contenidos despiertan curiosidad.

Los jóvenes nos esperan, porque saben que las maletas

contienen libros que son diferentes a los que trajimos la semana pasada y saben que llegaremos con los textos que nos han encargado especialmente. Siempre habrá sorpresas, ya sea para unos pocos o para varios. Esta es la clave para mantener el interés en el Club de lectura: nosotras no sólo les llevamos temas sobre los que nos gustaría que ellos leyeran, sino que también les conseguimos los libros que ellos quieren leer. El mensaje es claro y ellos lo entienden muy bien: nos importa lo que ellos quieren y opinan.

En torno a los libros se dan las primeras conversaciones. ¿Por qué te gustó esta lectura? ¿Te hubiera gustado que terminara de otro modo? ¿Qué te gustaría leer? Poco a poco, surgen los relatos de las propias historias.

Últimamente, hemos incorporado libros de "mesa de café", es decir, grandes publicaciones de arte, ciencia, historia, astronomía, vida animal, los que pueden leer durante la hora y media que permanecemos en la sala. Además, les entregamos ejercicios de escritura o les solicitamos su crítica de los libros.

También hemos incorporado la realización de charlas algunos días sábado, cuando las actividades normales se detienen. Agregamos un taller de teatro con máscaras que terminará en la presentación de una obra.

Nuestra misión como Fundación Ítaca no termina ahí. Con algunos jóvenes se produce un vínculo emocional más profundo. A ellos los apoyamos a la salida. A veces con el arriendo de una pieza amoblada, porque no tienen dónde llegar, o en la búsqueda de trabajo a través de alianzas o en forma directa. Nos reunimos con ellos en libertad, ya que ellos siguen interesados en desarrollar conversaciones que les puedan ayudar a entenderse y seguir adelante.

Les comento esto en el marco de un seminario de fomento lector, porque en contextos vulnerables, más aún en el caso de jóvenes en prisión, no se pueden soslayar las necesidades

básicas y de afecto. En una familia funcional se atiende a las necesidades integrales de sus miembros. Cuando la familia falla, un adulto que escuche con atención y abra las puertas de la lectura y la creación puede constituirse en un tutor de resiliencia. Creemos, a diferencia de algunas directrices que se entregan a profesionales del área, que ese vínculo es positivo y que es bueno responder a él. Por lo mismo, se deben aceptar los retos a la medida de nuestras capacidades emocionales, y establecer redes con personas que están dispuestas a sumarse a la causa. Con poco se puede lograr mucho.

No creemos que los libros y la ayuda social sean dos vertientes que deban permanecer separadas. Creemos en un programa que integre distintos aspectos. Sería inviable llevar el Club de lectura y el Taller de terapia narrativa al Sename si no contáramos con el apoyo al interior de las casas de los centros. De hecho, cuando ese apoyo no se ha entregado, las actividades han fracasado. Esa misma interacción es necesaria entre los distintos organismos que trabajan con sectores vulnerables. Los libros pueden ser la puerta de entrada para que los jóvenes inicien un proceso de reflexión que los conduzca a buscar alternativas. Y esas alternativas de mejoría material pueden permitirles seguir con su proceso de desarrollo. Luego buscarán nuevos libros, por ejemplo, acerca de cómo educar a los hijos (es una solicitud frecuente entre los jóvenes en prisión).

Los libros nos hacen alzar la mirada, intentar nuevos caminos. Cuando el momento llega, hay que ayudar a que ese camino sea transitable. Entonces ganaremos para siempre a un nuevo lector, o al menos a alguien que mire los libros con cariño. Es el mejor de los comienzos.

Referencias

Cyrulnik, B. (2005). *Los Patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Quino (2001). *Todo Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.



Fomento lector en la biblioteca pública: El trabajo de Biblioteca Viva Sur

- por Úrsula Starke

La biblioteca pública hoy en día es considerada un espacio de socialización y movimiento, donde los usuarios pueden encontrar, además de la colección bibliográfica, una propuesta de extensión cultural, siendo las actividades de fomento lector las más importantes. En esta dirección ha trabajado el equipo de *Biblioteca Viva Sur*, equipo del que formo parte. A continuación, compartiré las experiencias que hemos acumulado durante cuatro años, fomentando la lectura principalmente en los niños, impulsados por la convicción que cada uno de nosotros tiene: los libros son capaces de crear personas libres y felices.

La *Biblioteca Viva Sur* fue inaugurada en enero del 2009 y está ubicada dentro del centro comercial mall *Plaza Sur*. Es uno de los proyectos de bibliotecas públicas, diseñadas y administradas por *Fundación La Fuente* para ser implementado en los centros comerciales *mall Plaza*, gracias a la Ley de Donaciones Culturales. Recibe, mayoritariamente, visitantes de las comunas de San Bernardo, Buin, Calera de Tango, Talagante y Peñaflor, y ninguna, a excepción de la primera, pertenece a la ciudad de Santiago y su radio urbano. En general, el público de la biblioteca proviene de un contexto bastante singular en donde, hoy en día, se da la batalla entre el desarrollo citadino y la ruralidad. El aumento de viviendas hacia el sur de la capital, principalmente hacia San Bernardo y Buin, ciudades en las que se desarrollan las actividades de fomento lector de la *Biblioteca Viva Sur*, convierte al sector en un lugar de constante y acelerado crecimiento poblacional.

Durante el primer año de funcionamiento, nuestro principal objetivo fue integrarnos a la dinámica de la comunidad en la que nos estábamos instalando para individualizarla y caracterizarla, con el fin de entender cómo nos dábamos a conocer, cómo llegábamos a la población y qué los podría estimular para ir a una biblioteca. Para este efecto, contábamos con la ventaja de que yo pertenecía a esa comunidad desde siempre y conocía su historia reciente, el circuito cultural y la idiosincrasia de sus habitantes, de modo que no fue tan difícil plantearnos los primeros objetivos. Sin embargo, sabía también que las personas de las comunidades cercanas no tenían ninguna biblioteca pública con las características de la nuestra, por lo tanto era una incógnita saber si las estrategias que generábamos tendrían el efecto esperado para atraerlos. Afortunadamente, encontrarnos dentro de un centro comercial recién abierto en una zona que no contaba con este tipo de recintos, en un principio, ayudó a acercar a bastante público curioso que se sorprendía con encontrar una biblioteca entre las tiendas de ropa y los locales de comida rápida.

Desde ese momento comenzamos a realizar la tarea de educar al espontáneo público sobre el funcionamiento de la biblioteca, teniendo en cuenta que muchas de las personas que entraban jamás habían visitado una, salvo la biblioteca escolar, que tiene características y objetivos diferentes de los que nosotros tenemos. Resolvimos las dudas, aprehensiones y mitologías en torno a lo que se conoce por biblioteca, fuimos presentando el concepto de biblioteca fresca, viva y abierta a cada una de las personas, les enseñamos a bajar la ansiedad de la vida acelerada para contagiarse con la placidez de la lectura, explicando que acá no se venden libros, no se usa el celular, pero sí pueden tenderse en el suelo a leer lo que quieran, porque para eso tienen toda la libertad del mundo. El paso siguiente fue ir a buscar más público interesado a los colegios, las organizaciones comunales, las juntas de vecinos, las empresas cercanas, etc. Trabajo que no ha cesado hasta ahora debido al constante crecimiento poblacional que trae

nuevos habitantes al sector todos los días. El tercer paso que consideramos necesario a la hora de darnos a conocer fue instalarnos como centro cultural, es decir, ofrecerles a las instituciones artísticas y culturales un espacio en donde realizar sus actividades y colaborar con la descentralización del circuito cultural alojado en el centro de San Bernardo para que un nuevo público conociera el arte que se hace en su comuna. Los artistas visuales, escritores y músicos de esta han hecho uso del espacio y ya lo consideran indispensable para la difusión de sus obras. Así, hemos logrado encantar a usuarios y usuarias que ahora se sienten parte esencial del lugar, porque se formaron o confirmaron como lectores en él, porque encontraron un espacio de libertad, de arte y cultura que los representa. Este sentimiento de pertenencia es la base para generar usuarios habituales que permanezcan en el tiempo.

Estrategias de fomento de lectura

La colección bibliográfica de la biblioteca es amplia y trata de abarcar la mayor cantidad de títulos de literatura en general, entre ellos, la colección escolar es una de las más populares, ya que cuenta con los títulos que se solicitan dentro del plan de lectura complementaria, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media. Esta colección se ha convertido en un gran atractivo a la hora de captar la atención de padres y apoderados para integrarse a la biblioteca, siendo la puerta de entrada que encontramos para acercarnos a los niños y jóvenes, y presentarles el resto de la colección literaria, que amplía y enriquece la oferta de lectura. Este trabajo no ha sido fácil, debido a la idea de obligatoriedad que conlleva la lectura en la etapa escolar, principal excusa que tienen los niños y jóvenes para rehuir de ella. Pero a través de distintas estrategias hemos ido realizando un fomento lector diverso, que integra variables dentro de una compleja combinación, teniendo en cuenta los hábitos, los distintos tipos de lectores, las lecturas escolares, lo que piensan padres y apoderados, los libros y las películas sobre libros que son populares para así llegar a ofrecer una

amplia gama de títulos para cada lector o futuro lector. Exhibir los libros dentro de la biblioteca temáticamente (por ejemplo, los libros de vampiros desde *Drácula* a la saga *Crepúsculo*, libros de poesía para niños de diferentes autores, novedades editoriales con libros clásicos, libros de un autor en particular para conmemorar su nacimiento o muerte, etc.), realizar recomendaciones directamente a los usuarios cuyos gustos ya conocemos, recomendar libros relacionados con nuestros ciclos de cine, realizar talleres de apreciación de arte y cine para relacionar estos temas con libros de la colección, entre otras; han sido las estrategias que hemos probado hasta ahora dentro de la biblioteca y que han resultado completamente exitosas. Sólo la incorporación y la no exclusión de todas las variables que rodean y caracterizan al lector infantil y juvenil han logrado que tengamos resultados positivos en el préstamo y lectura de los distintos títulos de la colección.

De las actividades que hemos realizado para fomentar la lectura en niños, una de las más importantes es el Cuentacuentos del fin de semana. Se instauró el sábado y el domingo a las cinco de la tarde como la hora del cuento, momento en el que los integrantes del equipo cultivamos el hábito de lectura en voz alta en el *Mundo de los Cuentos*, zona infantil de la biblioteca. Para ello, somos capacitados constantemente, integrando a la labor de atención de mesón la de mediadores de la lectura, cualidad fundamental para darles a los usuarios, chicos y grandes, confianza en nuestro profesionalismo y compromiso, un tema no menor para los usuarios más exigentes de la biblioteca. Todos los fines de semana llegan niños a escuchar cuentos junto con sus padres y saben que pueden participar de la lectura, intervenir e, incluso, pedirnos el cuento que quieren que les leamos, instancia que aprovechamos para presentarles libros que no conocen o no están acostumbrados a leer. Esta es la estrategia que mejor resultados ha dado en el fomento de la lectura de los más chicos.

Las visitas guiadas que realizamos a colegios han permitido que nos conozcan niñas y niños de las zonas más vulnerables

del sector. Mediante la difusión de la biblioteca en los colegios de las comunas cercanas, profesores y apoderados se han estimulado a llevar a los cursos de paseo a la biblioteca, considerándola un ámbito de diversión y esparcimiento. Entre los muchos colegios que nos han visitado, me gustaría destacar el caso de la Escuela Pública *E 762 Dr. Luis Sepúlveda Salvatierra*, nuestra escuela más cercana, con la cual he podido trabajar directamente durante este año.

Caso relevante: Intervención en Escuela Pública E762 Dr. Luis Sepúlveda Salvatierra

La Escuela Pública *E762 Dr. Luis Sepúlveda Salvatierra* se encuentra ubicada en la población Corvi Nos, esto es, a unas tres cuadras de distancia del *mall Plaza Sur*. Tiene un total de 379 alumnos distribuidos entre prekínder (NT1) y 8° básico. Según datos que hemos cruzado entre la memoria 2010 del Corsaber de San Bernardo, el informe Pladeco 2012 y las estadísticas del Simce, las niñas y niños más vulnerables de la comuna van a los colegios municipales, entre ellos a la escuela *Dr. Luis Sepúlveda Salvatierra*, tradicionalmente conocida como la Escuelita de Nos.

Con el objetivo de acercar la biblioteca, este año se estableció un plan de cooperación con la escuela, gracias a la gestión conjunta entre la encargada del Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA) y la *Biblioteca Viva Sur*, comenzando desde marzo con una serie de actividades que tuvieron como objetivo principal acercar la biblioteca a los niños de la escuela para conocernos mutuamente.

Una de las actividades que ayudó, en un primer momento, a conocer a los niños del colegio fue participar en la celebración del Día del Libro que realizaron en el patio de la escuela, instancia en la que nos instalamos con un puesto en la feria del libro que habían organizado. Llevamos ejemplares de la colección infantil de la biblioteca, principalmente

libros-álbum llamativos. En esa ocasión, los niños que se acercaban al puesto hacían de inmediato la pregunta de rigor: “¿A cuánto vende estos libros?”, dejando en evidencia que la primera disposición para acercarse a un libro que les llama la atención es el tener que comprarlo. En esa ocasión, nos dedicamos a enseñarles a los niños que esos libros son de la biblioteca, por lo tanto, no se compran y pueden leerlos con total libertad, a lo que respondieron tomando los libros con bastante naturalidad. Esa naturalidad de los niños para relacionarse con un objeto que les atrae y gusta, que lamentablemente no tenían los apoderados, sirvió para darnos cuenta de que ellos no poseen grandes prejuicios a la hora de leer un libro e interpretarlo, porque la mayoría de los niños se relaciona a través del juego y esta facultad no depende, necesariamente, de su condición socioeconómica. En aquel primer encuentro *in situ* con la escuela y su realidad, también pudimos hablar con los padres y apoderados asistentes al evento y contarles de la existencia de la biblioteca en el centro comercial al que iban todos los días, de la que no tenían suficiente información hasta ese momento.

La totalidad de los niños y adultos del colegio conocen el centro comercial, pues es el hito más importante que se ha instalado en los últimos años en el sector de Nos, una zona que sólo contaba con comercio pequeño, principalmente almacenes de barrio. Sin embargo, era una minoría la que en alguna de las visitas al centro comercial, había entrado en la biblioteca o que sabía que existía, distinguiéndola de una librería. Esto nos demuestra que los niños están completamente relacionados con la dinámica del comercio, pero desconocen que dentro de él existe un espacio que se aleja de esta dinámica, pues no es una tienda para comprar cosas. Este desconocimiento generalizado es el principal obstáculo para lograr que los niños sean socios de la biblioteca y es aquí donde se depende casi exclusivamente de los padres y apoderados. Ellos son los que realmente necesitan ser educados en el uso de una biblioteca pública de las características de *Biblioteca Viva Sur*.

Luego de ese encuentro, el plan de cooperación con la escuela continuaba al beneficiarlos con la Campaña *Donar un Libro 2012*, instancia que busca que los socios y usuarios de la biblioteca donen libros para la escuela apadrinada. Gracias a las diversas donaciones recibidas, se entregó a la biblioteca escolar un total de 200 libros y se realizó una ceremonia de entrega con alumnos, profesores, padres y apoderados en la *Biblioteca Viva Sur*, evento en el que pudimos officiar como dueños de casa. Recuerdo el comentario que una madre nos hizo y que representa la situación a la que nos hemos estado enfrentando, nos dijo: “Vengo tres veces a la semana al mall para que los niños se diviertan en los juegos de las terrazas y nunca había entrado a la biblioteca, porque pensé que se pagaba entrada”. Ese día logramos que una madre y sus hijos incorporaran a las opciones que tienen de esparcimiento el ir a la biblioteca que queda a pasos de su casa.

Durante el año 2012, tres integrantes del equipo se especializaron en el Diplomado de Fomento de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Católica y la *Fundación La Fuente*. Como una de las actividades de transmisión de conocimientos del diplomado y también dentro del plan de colaboración, una de nuestras compañeras realizó una capacitación en Literatura Infantil y Animación Lectora a todos los profesores de la escuela. En esa oportunidad, ella se dedicó a darles las principales directrices de la nueva literatura infantil, lo que no fue una tarea fácil debido a lo arraigado que tienen los profesores el ánimo de mantener las cosas tal y como están, principalmente porque muchas veces es más importante resolver los problemas de subsistencia más urgente de los niños. A pesar de esta apatía inicial, hemos estado trabajando en nuevas estrategias de intervención, con respecto a los profesores para el año 2013 que ayuden a entusiasmarlos con las posibilidades que les ofrece la biblioteca pública a ellos y a sus alumnos. Una de las opciones que estamos barajando es proponerles actividades específicas con libros específicos, que puedan pedir prestados en la biblioteca, de manera que

visualicen una utilidad concreta más allá de la teoría, factible de poner en práctica en la sala de clases.

Finalmente, hemos pensado en la posibilidad de realizar Cuentacuentos periódicos en la biblioteca de la escuela, tanto con libros de su colección como de la nuestra, para que alumnos y profesores identifiquen al equipo de *Biblioteca Viva Sur* como "los tíos de la biblioteca", en sintonía con su propia tía de la biblioteca, así aunar fuerzas con la biblioteca escolar en el fomento lector de la comunidad de la Escuela Pública E762 Dr. Luis Sepúlveda Salvatierra.

De este modo, se ha considerado como objetivo del año 2013 lograr una continuidad en la intervención de la escuela, priorizando la interacción con los padres y apoderados, educándolos en cuestiones básicas que se han detectado como impedimentos *a priori* para acercarse a la biblioteca, y que son los que han transmitido a sus hijos. Debemos encantar a los adultos, mostrándoles que la biblioteca es pública y que no se paga entrada, que no se venden los libros, que cualquiera puede entrar y que es un espacio del que deben apropiarse. Se les debe comunicar el mensaje principal: que la biblioteca les entrega la posibilidad de acceder a libros imposibles de obtener de otro modo, tanto para los niños como para ellos.

Conclusiones de cierre

Es necesario aclarar que nadie del equipo de *Biblioteca Viva Sur* tenía experiencia en el fomento lector de niños. Decimos esto para destacar que gran parte de los éxitos y fracasos que hemos tenido en esta labor han sido producto tanto del trabajo conjunto, en base a los conocimientos que hemos ido adquiriendo en el camino, como de la intuición. Sabemos que el quehacer de una biblioteca pública para formar lectores es constante y nunca termina; además, que es interactivo, dinámico y requiere una gran cuota de originalidad. El

compromiso que adquirimos con nuestra escuela vecina se ha transformado en una de las metas en las que más tiempo y convicción hemos invertido y esperamos que el próximo año nuestros resultados sean aún mejores.

Todos los que trabajamos en la biblioteca tenemos la certeza de estar cumpliendo una labor vital dentro de la comunidad en la que nos desarrollamos, y es por esto que no declinamos en nuestro esfuerzo, pues se trata de acciones reales y necesarias que tienen consecuencias en el tiempo. Confiamos en el proyecto de *Biblioteca Viva Sur* y entendemos que somos nosotros, el equipo, el responsable de materializar día a día sus objetivos. Por lo tanto, podríamos agregar como otra característica al concepto de biblioteca pública de hoy en día, que las personas que trabajan en ella ya no son los antiguos solitarios ratones de biblioteca, sino personas capacitadas en constante sintonía con las necesidades y requerimientos de sus lectores, pensando, y con la atención puesta en buscar nuevos lectores.

Biblioteca *Viva Sur* es un lugar diseñado para atraer la atención de los niños, nuestro público favorito, pero entre ellos y el libro a veces existe un abismo, más aún si estamos hablando de niños que viven en condiciones vulnerables y con grandes contrastes, como son los niños del sector de Nos en San Bernardo. Nuestro objetivo es poder salvar estos obstáculos y entregarles a estos niños la posibilidad del espacio de libertad, de alegría, de desahogo y crecimiento que es el libro. Sabemos que no es una tarea fácil para ninguno de los actores que están empeñados en el fomento lector en el país, pero creemos que es una tarea necesaria y urgente, y por ello trabajamos todos los días.



Recuerdos de infancia

— por Rafael Gumucio

— por *Esteban Cabezas*

— por *Francisco Hinojosa*

Voces en el desierto

- por Rafael Gumucio

Fui de niño un lector más bien escaso que buscaba en los libros información sobre dinosaurios, animales en vías de extinción, capitales y mapas de países. Es quizás la razón por la que siempre me resulta problemática la idea de que habría que enseñarle a leer a los niños para estimular su imaginación. La lectura activa una forma de imaginación, pero no toda la imaginación. Los pueblos que no escriben ni leen son tanto o más imaginativos que los que sí lo hacen. Mi hermano Ignacio, aún más teleadicto que yo, pero también dotado de una sensibilidad y memoria prodigiosa, no parece ni un pelo menos culto o ubicado en la realidad que yo, que abandoné el vicio de las ocho horas diarias de televisión a los 12 años y me puse a leer fiebrosamente, en un período en que todo es fiebroso —de los 12 a los 27— y con bastante más lentitud o descuido desde entonces, confieso aquí ante este grupo de lectores impenitentes.

A diferencia de una niña solitaria en un campo de Irlanda o de Chiloé sin luz ni televisor, los libros llegaron tarde a mi vida. En rigor, siempre estuvieron, aunque nunca me pareció que ellos debieran entretenerme. Jugaba en una biblioteca de una ONG protestante llena de fotos de niños con difteria. Me informaba sobre los dinosaurios o los piratas o Napoleón Bonaparte en libros muy grandes, con muchas ilustraciones que servían para zanjar debates con mi hermano o algunos compañeros de curso. Los cuentos eran los que me contaba mi mamá antes de dormir. Si necesitaba divertirme, devoraba *Asterix y Obelix*, *Lucky Luke* o *Achille Talon*¹. Leer libros sin

¹ Historietas características de la tradición franco-belga en los años 60 y 70.

imágenes para conocer una historia para pasar el rato me resultaba, me resulta aún, incomprensible. Admiro la prosa de Stephen King o Hammett², pero debo confesar que no puedo leerlos sin culpa. Para mí leer nunca fue una entretención, y una novela era cualquier cosa menos su trama. Para eso, para no pensar, para dejarme ir, para viajar, para temblar o reír estaban las películas. Mi lectura favorita de entonces era una enciclopedia sin cubierta y llena de fotos que tenía debajo de la cama. La abría en cualquier página y buscaba al azar cosas para saber más cosas. Pedanteaba después ante la profesora impresionada por mi infinita cultura general y mi incapacidad de convertir esta en pruebas y exámenes que no estuvieran plagados de errores de ortografía, gramática y lógica.

Habría permanecido en este estado de ignorancia cultivada, de no vivir en Francia donde todo termina o comienza con un libro. De hecho, sobre la puerta de mi escuela había un gran libro abierto que recibía a los alumnos. Alrededor había tres o cuatro librerías, varias de corte islámico (mi colegio quedaba cerca de la mezquita). Una vez a la semana nos llevaban a la biblioteca pública con la obligación de sacar de ahí un libro. La primera vez me porté bien y saqué *Ivanhoe*. Era una edición para niños de mi edad, con ilustraciones y un francés perfectamente neutral que traté de disfrutar, encontrando gracia a las largas transiciones, las complicadas explicaciones, la sucesión de personajes y tramas secundarias que la televisión sabía ahorrarme. También había combates, y torneos, y espadas que brillaban menos que en el cine.

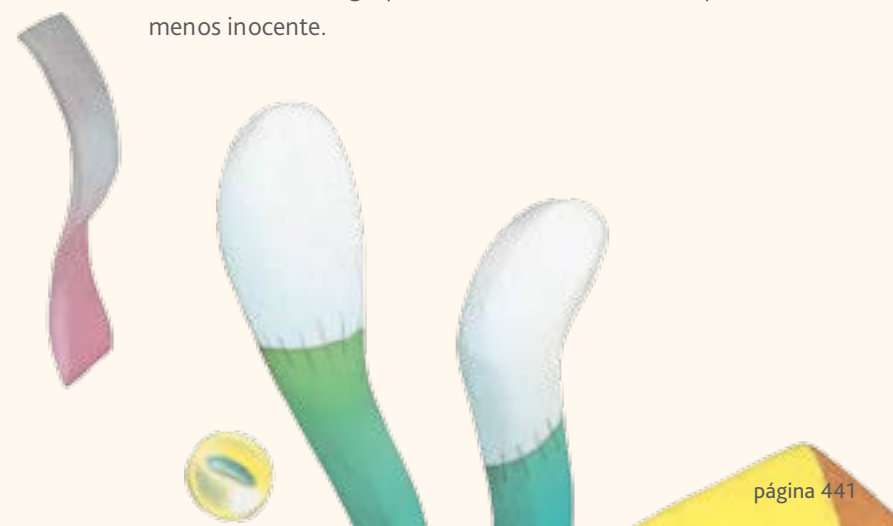
Devolví el libro sin terminarlo, avergonzado de mi falta de entusiasmo. Libre en la biblioteca, pensé que el problema era que el libro había sido escrito, o editado, para el niño que se suponía debía ser. Yo no quería, no era, no podía ser ese niño ansioso de heroísmo, nobleza y nombre raros de caballeros medievales. Heroísmo y nobleza del que había tenido demasiados desmentidos para creer, nombres raros que eran menos raros que los de mi familia, Medioevo anglosajón que nada tenía que ver con mi vida. Deserté de la sección de libros para

² Stephen King es un escritor norteamericano de *best sellers*, muy conocido por sus novelas de terror y Dashiell Hammett fue un famoso escritor de novela negra, autor entre otros clásicos del género, del *El halcón maltés*.

niños y jóvenes, abandoné sus colores verdosos y morados para ir a los libros de los grandes, los folios blancos y de bolsillo. Aunque aún no del todo audaz, escogí uno con un dibujo de trazo claro y colores infantiles, un dibujo que podría haber dibujado yo. Dos caras frente a frente, las manos atadas con el título y el nombre del autor que era también el dibujante de la portada:

Jean Cocteau, *Los niños terribles*. Juntas las dos palabras que más me representaban, la palabra "niño" y la palabra "terrible", que para mí eran sinónimos exactos. Primera página: unos niños saliendo del colegio un día de nieve. La insolencia del "gallito del colegio". Una pelota de nieve que cae en el pecho del más débil, que se complace feliz en esa debilidad que lo deja para siempre fuera de clase, en un mundo paralelo tan parecido a mi casa donde se hablaba castellano y no había horarios.

Muchos años después conseguí ver en película esa misma historia en la pantalla, *Los niños terribles*, de Cocteau, filmada con perfecta fidelidad, en 1950, por Jean Pierre Melville. Lo mismo que leí; a lo que le faltaba ese elemento esencial que era yo leyendo, pálido y feliz de todo lo prohibido, a lo que tenía acceso sin que nadie se diera cuenta de mi audacia, cubierto por el filtro de la cultura, convertido en un niño serio; yo que me abocaba sin límite a una orgía de sensaciones y placeres de los que sólo tenía una vaga idea. Nunca había dado ni un beso ni tomado ni un trago, pero no era inocente. Era cualquier cosa menos inocente.



Estaba eso y las palabras que no valían igual unas que otras, que no sólo contaban la historia, sino que la traspasaban, translucían, transfiguraban. Las palabras elegidas con placer, con lujuria, con verdadero vicio para que uno viera y oliera y sintiera mucho más de lo que tenía que ver, que oler, que sentir normalmente. Una voz en mi cabeza. La conciencia de escuchar una voz que me cuenta una historia que ambos sabemos, que ambos vamos tejiendo y entretejiendo, que es tan mía como suya. Ese debate entre el libro y yo, ese tiempo que tomaba en mí, ese tiempo que le regalaba no podían reproducirlo las películas. Las imágenes contaban la historia, pero la gracia de leer era justamente esa imprecisión movable de las imágenes, de los rostros, de las habitaciones que iban como una foto en un laboratorio, fijándose en el ácido para disolverse unos segundos después. En todo caso, esta película tenía esa gracia, estar siempre en montaje, en rodaje, en *casting* y preproducción en el momento de su estreno mismo, en la sala en que yo la veía que no era del todo mi memoria ni del todo la voluntad del autor, sino un territorio intermedio, una zona franca como esos sitios eriazos que dejaron en posesión de nadie los arquitectos del muro de Berlín.

Las películas se convertían tarde o temprano en pedazos de sueños, los libros me acompañaban despierto, caminando solo en el invierno, masticando palabras infinitas, plegarias sin fin que me salvaban justamente de la sensación de que todo

tenía fin, que yo terminaría tan luego, tan solo en un silencio sin palabra que temía como la peste. Las películas me podían proveer la impresión de viajar a Rusia o al Renacimiento italiano, los libros y sólo los libros me conectaban en directo con la conciencia de Montaigne³ o las pesadillas de Dostoyevski⁴. Entrar en ellos o dejar que ellos entraran en la suya, porque me necesitaban, porque sin mi lectura, sin mi propia memoria, sin mi propia conciencia sus palabras eran letra muerta. Porque leer era de alguna forma prestar conciencia a una conciencia ajena a la mía, era dejar que entrara en la conciencia ajena algo de la mía. Porque leer era un acto político, una negociación que tenía justamente que ver justamente con el límite de lo que ellos imaginaron, de lo que yo podía agregar en mi lectura. Una interpretación que me obligaba a recrear su texto, a reescribir su partitura, esa que sólo podían escuchar cuando la tocaba en ese piano invisible en que todos los lectores no paramos de ensayar.

En *Los niños terribles* (2006), Cocteau me contaba un secreto a mí y sólo a mí. Cocteau, que estaba muerto, decía la noticia biográfica al comienzo del libro. Muerto, muerto, pero vivo lo que quizás más podía importarme perder: la forma de su mente, el sello de su voz, la posibilidad de hablarle a los que quería, la posibilidad de quedarme después de haberme ido. Es lo que me obsesionó de los libros y de la literatura, la oportunidad de hablar con los muertos, o más bien de acceder a un mundo en que los muertos y los vivos, los niños y los adultos, los modernos y los antiguos viven juntos para siempre, dejando ahí colgando en la nada su respiración, su aire, la forma en que veían la luz, la manera que tenían de rezar cuando rezaban, de blasfemar cuando blasfemaban, de hablar con Dios o contra Dios, de hablar como se supone que Dios habla en la Biblia o el Corán, en voz tan baja que nada puede acallarlo, en sus propias palabras que son las tuyas.

La lectura estimuló en mí un tipo de imaginación que podría llamar imaginación religiosa. Como en la última escena de *El Arca Rusa*, de Sokurov (2002), los libros me hacían ver el

³ Michel de Montaigne (1533 - 1592) fue un filósofo, escritor, humanista, moralista y político francés del Renacimiento, autor de los *Ensayos*, y creador del género conocido en la Modernidad como ensayo.

⁴ Fiódor Dostoyevski (1821 - 1881) es uno de los principales escritores de la Rusia zarista, cuya literatura explora la psicología humana en el complejo contexto político, social y espiritual de la sociedad rusa del siglo XIX.



mundo como una infinita escalera llena de personas de todos los siglos, caminando acompasadas y tranquilas hacia un gran salón de baile. Y de pronto la cámara que gira hacia una ventana que mira el mar y la nada y una voz, una voz sola que habla de navegar eternamente. Leí, empecé a leer porque no necesitaba creer. La lectura me enseñaba un método para hacerlo, callarme, escuchar en silencio, seguir palabra por palabra el dictado de otro que tenía en ese momento plenos derechos sobre mí. Un otro que era yo entonces, viviendo en lugares, conociendo gente, pensando cosas que no era yo capaz de pensar.

Esa ampliación sin fin del yo, esa intimidad completa con el tú, esa forma silenciosa e individual del nosotros, es lo que trajeron los libros a mi vida. Las películas o la televisión supieron estimular mi imaginación, los libros inventaron en mí una imaginación, una necesidad imaginativa que no existía antes de ellos. Decidí entonces que pertenecería a eso, que así no moriría dejando palabra en un libro, hablando para niños terribles, contándome para quedarme, resumiéndome, palabras que frotar como la lámpara de Aladino para que saliera de esta el único genio posible; la voz que cumple el único deseo que vale la pena, el seguir después de muerto, extinto, invisible, deseando.



Referencias

Cocteau, Jean. (2006). *Los niños terribles*. Madrid: Cátedra.



Defensa del lector *freak*

- por Esteban Cabezas

Partamos al revés, como si estuviéramos leyendo un libro de manga. Comencemos con el señor Harold Bloom, destacado crítico, que en una columna del *Wall Street Journal* se lanzó en picada contra los seguidores de Harry Potter. Según él, eran muchos los lectores confundidos —bueno, millones de ellos—, los que eran presa de “Una máscara para la estupidización que está destruyendo nuestra cultura literaria” (2000).

No ha sido la primera embestida frontal de Bloom contra algo que considera como una paraliteratura o una subliteratura.

El paso siguiente fue publicar su selección personal, otro listado aparte de su famoso *El canon occidental* (1997), esta vez titulado *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2007), un compendio de 40 cuentos y 85 poemas, todos del siglo XIX y anteriores.

O sea: sí podía existir una literatura para niños y jóvenes... pero era la que Bloom había leído en su propia niñez y juventud. Y si se acerca la lupa a su selección, de verdad hay maravillas incombustibles como el cuento *La nariz*, de Gogol, pero también hay una marcada preferencia por lo anglo, algo que se lamenta en las traducciones de poesía al castellano. Y si entramos al campo de qué tan significativas pueden ser estas lecturas para un niño contemporáneo, hay mucho para discutir.

Pero ¿por qué partir con el caso Bloom?

Porque ayuda a caracterizar a un tipo de “promotor” de la

lectura. Léase bibliotecario, profesor o crítico que, aun con la mejor de las intenciones, hace como un sacerdote lefebrista: predica de espaldas.

Y también con este volumen para “niños extremadamente inteligentes” se hace presente y evidente esa antigua división entre la alta y la baja cultura, donde la primera tiene por misión “hablar de lo elevado”. Para no tomar partido por los contrarios a la alta cultura, como Coelho y su ataque al *Ulises* de Joyce, y todo el daño que habría causado a la literatura, creo que es mejor ponderar y matizar con la ayuda de algunos amigos.

Por ejemplo, Umberto Eco (2011), cuando en su *Apocalípticos e integrados* pide precaución para que la teoría no sea ciega frente a la realidad, frente a la “práctica cultural”, para que no imponga su carga sobre el fenómeno a estudiar. Esta postura menos rígida, y menos cargada de una búsqueda de poder, también se encuentra en algunos textos de Pierre Bordieu, cuando define como “difuminada” la frontera entre alta y baja cultura (Bourdieu, 2002), con el caso de algunas obras de tramo inferior que han evidenciado una gran calidad. Finalmente, y recurriendo al planteamiento de un ensayista citado por Eco (2011), Dwight MacDonald, podríamos considerar que entre ambos extremos se desarrolla una *midcult*, con productos de entretenimiento que —incluso— recurren a técnicas de vanguardia... aunque sean fundamentalmente *kitsch*. Como ejemplo, para este autor los libros de Somerset Maugham, Hemingway y Thornton Wilder caen en esta medianía.

Es un poco duro este MacDonald.

Pero en fin. Si en un extremo se encuentra mister Bloom y en el otro, y ya hablaré de eso, campea una literatura infantilizante, es en el territorio intermedio donde habitan otros libros. Libros distintos, sin nacionalidad clara, textos algo apátridas que —en lo personal— han construido la casa en la que habito desde mi niñez.

Lo infantil

Si alguno de ustedes ha podido leer parte de los trabajos sobre la infancia del historiador francés Phillipe Ariès (1987), se podrá hacer una idea de cómo los infantes han pasado de ser prescindibles, regalables y hasta asesinables en tiempos remotos, hasta su posición actual. Porque ahora existen, son considerados. Y eso no es tan reciente: Recién se cumple un siglo desde que pasaron a ser sujetos en vez de ser considerados prácticamente como objetos. Porque recién hace un siglo aparecen los juguetes, la primera ropa infantil y algunos libros hechos, pensados en ellos. Hace un siglo, donde termina precisamente la selección de Bloom.

Pero empatizar con estas transformaciones es tarea difícil, porque como dice Ariès (1986), sólo se pueden percibir estos cambios cuando se acumulan tanto que su densidad los hace evidentes. “Con el niño, pues, ha sucedido lo mismo que con la agricultura: no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola... aunque también se haya intentado hacerlo” (p. 15).

Como ejemplo, alguien que fue consciente de estos cambios en su época fue el editor Paul Faucher. Su objetivo, en sus propias palabras, era hacer libros que sirvieran como “fermentos de liberación y de actividad” (Soriano, 1995, p. 543). Por lo mismo se oponía a los “libros de imágenes pesados, gordos, caros, de tapa dura y gusto dudoso” (p. 545). Y su solución fue hacer libros “de imágenes sustanciosas, fácilmente asimilables, con pocas páginas y que respondieran a consideraciones artísticas escrupulosas” (p. 545).

El resultado fue la publicación de la serie del Padre Castor. Se trataba de libros sencillos, de pocas páginas, bellamente ilustrados y que, al comienzo, fueron rechazados por libreros y profesores. Al comienzo, porque entre 1932 y 1939 se publicaron 80 títulos de esta serie.

Entonces, aquí podríamos tener un ejemplo de una “literatura infantil” concebida expresamente para sus posibles lectores. O sea, un ejemplo de lo que hacen actualmente muchas editoriales dedicadas a producir textos educativos o destinados a colegios, entre los que se encuentran, tanto libros hechos para ser aprobados y adoptados por los entes educativos, como libros que escapan —con el tiempo— a esa intención y que mueren o viven gracias al fanatismo de sus lectores.

Ha sido este fanatismo el que ha llevado a las aulas a más de un libro que podría haberse considerado de baja cultura. Y también ha sido ese fanatismo —a veces infantil, a veces de adultos avezados— el que ha hecho traspasar la frontera de sus destinatarios a autores como Defoe, Swift, Collodi o, para ser más localistas, a Alberto Fuguet.

El lector *freak*

Es ahora, tras este escueto marco, que me propongo hablar de mi experiencia lectora. Mi experiencia como un lector *freak*.

Nunca aprendí a nadar, ni a patinar ni a andar en bicicleta. Porque aparte de *nerd*, leía sin freno (aparte de ver todo tipo de cine, desde el denso alemán hasta cualquier musical en estreno).

Como lector fui siempre omnívoro, pero la ciencia ficción ha sido —desde entonces— uno de mis platos favoritos. A modo de ejemplo: si hay gente que busca las portadas amarillas de Anagrama, yo era un adicto a la editorial Minotauro. Allí encontré gran parte de mis lecturas favoritas y también a aquellos autores que leo hasta el día de hoy.

Theodor Sturgeon. Su libro *Más que humano* (2008) trata de la evolución posterior al homo sapiens, la cual está conformada por un par de niñas negras que se teletransportan, por un bebé mongólico con mente de computador, por una niña que mueve objetos y por un idiota que coordina a este homo gestalt. Y cuando “nace” este nuevo ser, la pregunta surge de inmediato: “El homo gestalt no puede tener una moral, pues está solo. Una ética entonces. Un código del individuo para la supervivencia de la sociedad”.

Fueron tardes dándole vueltas a estas preguntas, lo mismo que tras leer *Juan Raro* de Olaf Stapleton (1997), la historia de un niño superdotado que termina atrincherado en una isla y que es eliminado por las fuerzas de la razón y la normalidad. ¿Les sorprendería saber que Borges opinaba de otro libro del mismo autor, *Hacedor de estrellas* (2003), que “además de una prodigiosa novela, es un sistema probable o verosímil de la pluralidad de los mundos y de su dramática historia”.

Fueron tardes buscando en las tiendas de libros viejos, descubriendo a los autores que vivían bajo el paraguas de Minotauro.

Así llegué a *Los libros del sol nuevo* (Wolfe, 1980, 1981, 1982, 1983) donde el protagonista es un aprendiz de torturador en un mundo extraño, de corte fantástico y medieval. Así me encontré con Ursula K. Le Guin, autora de la serie de libros fantásticos de Terramar (2008), donde el bien máspreciado es el nombre secreto de objetos y personas. De ella es también *Los desposeídos* (2002), la historia de un embajador que debe viajar a un planeta donde se vive según los principios del anarquismo. Y otro embajador es el protagonista de *La mano izquierda en la oscuridad* (1996), donde los habitantes son hermafroditas y lo que parte como un choque cultural se diluye en una historia de sorpresa y comprensión.

Aparte, y como dato curioso, esta autora es una de las mejores traductoras de Gabriela Mistral al inglés.



Y ojo con un dato: en esos años los lectores de Tolkien éramos hartos menos. Por lo mismo, andar con *El señor de los anillos* (1992) bajo el brazo era un mensaje de rechazo más que de integración. Pero los tiempos cambian, a veces.

Para terminar con Minotauro, a través de ellos descubrí el alucinante mundo de *La naranja mecánica* de Anthony Burgess (2003), el *hardcore* más enfermizo del Crash de J.D. Ballard (1996) y la punta de la hebra de Phillip K. Dick, con su libro más *mainstream*, *El hombre en el castillo* (1974).

Hoy, puedo jactarme de tener prácticamente toda la obra de este demente, el que se ha hecho popular gracias a la adaptación cinematográfica de sus obras, con *Blade Runner*, *Minority Report* o *El vengador del futuro* entre otras. Un demente que es calificado por la Le Guin como un nuevo Borges.

En fin. Esa fue una de mis facetas como lector *freak*. Ayudado por mi entusiasmo y por mis obsesiones. Y hasta el día de hoy creo que muchos de esos libros podrían leerse en los colegios. Porque aunque son viejos, algunos de los años 30, gozan de buena salud. Y hay que reconocer que, por fortuna, hay uno de los miembros de este club que sí se recuerda en las aulas: Ray Bradbury.

Y para el que piense que estoy entregando oreja y rabo, nunca hay que olvidar aquella frase que se conoce como la Revelación de Sturgeon: "El noventa por ciento de la ciencia ficción es basura, pero también el noventa por ciento de todo es basura".

Corolario 1: Se admite la existencia de una inmensa cantidad de basura en la ciencia ficción y es lamentable, pero no es más innatural que la existencia de la basura en todas partes.

Corolario 2: Lo mejor de la ciencia ficción es tan bueno como la mejor ficción en cualquier campo.

Y más

Partí con mi faceta de ciencia ficción y fantasía, porque fue una de las más huérfanas en la etapa escolar. Por suerte las películas le han dado un nuevo aire a los libros de Narnia y al ya mentado Tolkien. No ha ocurrido lo mismo con la más reciente trilogía de *La Materia Oscura* de Phillip Pullman (1997, 1998, 2001), una obra tan grandiosa como controvertida, por lo que —de seguro— resulta más molesta que otra cosa dentro de un plan escolar.

Y, volviendo a la memorabilia, en esa época caí también en otro ciclo, el de los mitos de Cthulhu de H. P. Lovecraft (2005, 2007). Para quienes no los conocen, son una serie de relatos y novelas de distintos autores, liderados por Lovecraft, en los que unas fuerzas primordiales están a punto, siempre, de intervenir nuestra realidad, con resultados espantosos para el género humano. Se trata de horrores viscosos e indescriptibles que esperan eternamente cruzar el umbral hacia nuestra realidad.

Hasta el día de hoy, al encontrarme con otros fanáticos de estos mitos, resulta imposible ponerse de acuerdo sobre cómo se pronuncia el nombre de cada uno de esos demonios mayúsculos.

Y prosigo: no sé si ustedes, pero en mis años escolares también pasé por la etapa de la malditez. Leí a Baudelaire y a Rimbaud, pero los recuerdos más intensos vienen de *Los cantos de Maldoror* (2004), de ese hermano latino —el uruguayo Isidore Ducasse— rebautizado como Conde de Lautréamont. Qué libro más distorsionado, con esa escena de la cópula entre Maldoror y una tiburona.

De ahí caí en algunos existencialistas, pero aparte de *El extranjero* (Camus, 2012), poco empaticé. Tal vez sí me quedó algo de aquella frase con que parte *Aden Arabia* de Paul Nizan: "Yo tenía veinte años. No permitiré que nadie diga que es la edad más bella de la vida" (p. 10).

¿No sería pertinente que otros libros de iniciación, como *El guardián en el centeno* (Salinger, 2010), fueran parte de las lecturas sugeridas para estos años?

Mi experiencia, el año pasado, fue dársela a leer a un grupo de estudiantes de pedagogía básica.

Su reclamo, una semana después, fue: "¿No hay más libros como éste?"

Es un caso similar al de Daniel Pennac —descrito en *Como una novela* (1993)— cuando leyó en un colegio de los suburbios el primer capítulo de *El perfume* de Süskind.

El resultado fue explosivo.

Yo en cambio, por mi parte, tuve una experiencia implosiva al intentar leer el Quijote para una prueba. Y fue recién después de muchos años, al leer que le gustaba a Paul Auster (2009) (y a mí me gustaba *El palacio de la luna*) que volví a tomarlo en mis manos.

Y tampoco pude leerlo.

Pero todas estas experiencias, que más parecen una letanía del lector solitario, sufrieron una iluminación en mi último año escolar. Fue entonces que mi profesor de castellano, más conocido como "el cogote de goma", nos pasó sendas fotocopias de un par de resúmenes hechos por él.

Se trataba de un par de libros de ensayo. Uno de T. S. Eliot, el otro de Paul Valéry.

No sé en qué estaba pensando él al aproximarnos a nosotros, pobres bípedos implumes, a dos maestros de la sutileza. Y no sé qué mella puede haber hecho en el resto este ejercicio, pero en mí despertó una sintonía fina que duraría muchos años. Una que me permitió disfrutar de la ironía de Oscar Wilde y de la ética estricta de Ralph Waldo Emerson.

Y fue tal vez porque él nunca nos habló desde lo alto, aunque su mensaje era realmente sublime.

Y a modo de coda

Para finalizar y no aburrirlos, me gustaría hablar de algunos autores y géneros que, creo, caen también en esa franja tan interesante de la *midcult*.

En mis conversaciones con lectores *freaks* de esta época, me he encontrado con el caso de un preadolescente que lee las novelas del comisario Kurt Wallander y que, al recibir de su padre la serie televisiva, prefirió postergar su visionado hasta que termine todos los libros de la serie.

He conversado con huérfanos de Harry Potter, de Narnia y de Tolkien, quienes buscan otros autores para seguir con la fiesta en sus cerebros. Por suerte hay más, como los mismos libros de Terramar, o el grueso *Jonathan Strange y el Señor Norrell* (2004) de Susanna Clarke.

Más de una vez he manifestado la peregrina idea de que la poesía de hoy se encuentra en las canciones. ¿O es muy tonto lo que estoy diciendo?

También hay bibliotecarias a las que novelas gráficas como *MAUS* de Art Spiegelman (2007) o *Persépolis* de Marjane Satrapi (2010), han condecorado con un arte que le da cuerpo y personalidad a temas tan espinosos como el Holocausto o el vivir bajo una tiranía religiosa.

Hay fanáticos de Neil Gaiman. Por su *Coraline* (2003), algunos, o por su densa historieta llamada *Sandman*¹.

La verdad, hay mucho que explorar entre lo alto y sus clásicos, y lo bajo, con algunos títulos infantiles que no resisten mucho análisis.

Lo que es yo, sigo en movimiento. Me he convertido en un fanático del humor del británico Terry Prattchet y sus libros de Mundodisco. Además, acabo de encontrarme tardíamente con la delirante trilogía en cinco partes de *La guía del autoestopista galáctico* (Adams, 2005). Gozo como cabro chico con la serie del *Capitán Calzoncillos* de Dav Pilkey (2002) y creo que no

¹ *The Sandman* es una serie de historietas, escrita por Neil Gaiman, e ilustrada por una amplia gama de artistas de variados estilos, publicada por DC Comics. Además del co-creador Sam Kieth, otros ilustradores que participaron incluyen Colleen Doran, Mike Dringenberg, Marc Hempel, Kelley Jones, Jill Thompson y Michael Zulli. Esta serie tuvo 75 números, publicándose el primero en Estados Unidos en enero de 1989, y el último en marzo de 1996.

hay mejor autor en el mundo mundial, para primeros lectores, que Mo Willems y sus libros de la paloma y de *Cat the cat*². He ido explorando otros libros y he descubierto que un clásico como *Pippy Calzaslargas* (2001) es un libro alucinante e irrespetuoso.

Todos ellos influyen hoy en mi felicidad lectora. Y también en clarificar mi estilo, que ojalá se acerque —un poquito que sea— a estos verdaderos maestros de la irreverencia.

Porque en lo más profundo de mi ser, los imagino como conciudadanos en esa tierra media, donde habita una raza de lectores entre los que corre sangre y bombea el corazón. Porque son como las barras bravas de las letras.

Y eso, lo de ser una comunidad como la del anillo, no es muy común entre cultores de un placer tan solitario como es la lectura.



² La serie de libros para primeros lectores *Cat the cat* aún no cuenta con versión en español.

Referencias

Adams, D. (2005). *Guía del autoestopista galáctico*. Barcelona: Anagrama.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

Ariès, P. (1986). “La infancia”, *Revista de educación*, nº 281, pp.5-17 (v.o. Enciclopedia Einaudi, vol. VI, 1979). Extraído el 1 de julio de 2013 desde <http://es.slideshare.net/nosoycelinna/la-infancia-revista-de-educacion-aries>

Auster, P. (2009). *El palacio de la luna*. Barcelona: Anagrama.

Ballard, J.G. (1996). *Crash*. Barcelona: Minotauro.

Bloom, H. (2000, Noviembre 7). “Can 35 million book buyers be wrong? Yes.”. *Wall Street Journal*. Extraído el 1 de Julio de 2013 desde <http://web.ics.purdue.edu/~rebeccal/comp/108f10/Assignments/BloomArticle.pdf>

Bloom, H. (1997). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Bloom, H. (2007). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

Burguess, A. (2003). *La naranja mecánica*. Barcelona: Minotauro.

Camus, A. (2012). *El extranjero*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Clarke, S. (2004). *Jonathan Strange y el Señor Norrell*. Barcelona: Salamandra.

Dick, P. K. (1974). *El hombre en el castillo*. Barcelona: Minotauro.

Eco, U. (2011). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo.

Gaiman, N. (2003). *Coraline*. Barcelona: Salamandra.

Lautréamont (2004). *Los cantos de Maldoror*. Madrid: Gredos.

Le Guin, U. K. (2008). *Historias de Terra-mar*. Barcelona: Minotauro.

Le Guin, U. K. (2002). *Los desposeídos*. Barcelona: Minotauro.

Le Guin, U. K. (1996) *La mano izquierda en la oscuridad*. Barcelona: Minotauro.

Lindgren, A. (2001). *Pippi Calzaslargas*. Barcelona: Juventud.

Lovecraft, H. P. (2005, 2007). *Narrativa completa*, vol 2. Madrid: Valdemar.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pilkey, D. (2002). *Las aventuras del Capitán Calzoncillos*. Madrid: SM

Pullman, P. (1997). *La materia oscura. Luces del norte*. Sevilla: Ediciones Barataria.

Pullman, P. (1998). *La materia oscura. La daga*. Sevilla: Ediciones Barataria.

Pullman, P. (2001). *La materia oscura. El catalejo lacado*. Sevilla: Ediciones Barataria.

Salinger, J.D. (2010). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.

Satrapi, M. (2010). *Persépolis*. Barcelona: Norma.

Soriano, M. (1995). *La literatura para*

niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas. Buenos Aires: Colihue.

Spielgeman, A. (2007). *MAUS*. Barcelona: Random House Mondadori.

Stapleton, O. (2003). *Hacedor de estrellas*. Barcelona: Minotauro.

Stapleton, O. (1997). *Juan Raro*. Barcelona: Minotauro.

Sturgeon, T. (2008) *Más que humano*. Barcelona: Minotauro.

Tolkien, J.R.R. (1992). *El señor de los anillos. La comunidad del anillo*. Barcelona: Minotauro.

Tolkien, J.R.R. (1992). *El señor de los anillos. Las dos torres*. Barcelona: Minotauro.

Tolkien, J.R.R. (1992). *El señor de los anillos. El retorno del rey*. Barcelona: Minotauro.

Willems, M. (2010). *¡No dejes que la paloma conduzca el autobús!* Santiago: Liberalia.

Wolfe, G. (1980). *El libro del sol nuevo I. La sombra del torturador*. Barcelona: Minotauro.

Wolfe, G. (1981). *El libro del sol nuevo II. La garra del conciliador*. Barcelona: Minotauro.

Wolfe, G. (1982). *El libro del sol nuevo III. La espada del lictor*. Barcelona: Minotauro.

Wolfe, G. (1983). *El libro del sol nuevo IV. La ciudadela del autarca*. Barcelona: Minotauro.

Leer para escribir

- por Francisco Hinojosa

De niño sólo leía historietas. Salvo los libros escolares, los demás eran para mí objetos muy lejanos, a pesar de la omnipresencia de las bibliotecas de mis abuelos. Pero no sólo para mí: para la mayoría de los niños mexicanos que no vivían en un ambiente que propiciara la lectura. Ah, pero las historietas. Esos cuadernitos llenos de ilustraciones que narraban las aventuras de superhéroes o que contaban nuevos episodios de la vida de personajes ya conocidos, casi familiares, me llenaban la cabeza y me hacían feliz. Hasta el día de hoy sueño con volar como Superman y tener una baticueva y un baticoché, al tiempo que le temo a la kryptonita y al Guasón o al Pingüino.

Además de ese placentero pasatiempo, me dedicaba a jugar fútbol con mi hermano Javier. Sin nuestras sesiones diarias de pelota —bien uniformados la mayoría de las veces con las camisetas de nuestros equipos de pasión, rivales por supuesto—, ya fuera en el jardín de los abuelos o en la calle, la vida no hubiera sido tan disfrutable. Y no sólo la pelota: jugar a lo que fuera, con la participación de mis otros dos hermanos, era lo que le daba el sentido a todo. Cuatro niños ya eran una buena banda como para inventarse las tardes y los sábados y domingos sin desperdicio. Para ese entonces ya sabía dos cosas importantes sobre mí mismo: que me gustaban los mundos imaginarios de las historietas y que había nacido con una clara inclinación hacia el juego.

No fue hasta los dieciséis años que comencé a leer libros. Resulta que mi hermano y compañero de juego de fútbol tenía otras habilidades, además de meter goles en mi portería: le gustaba recitar poemas. Un día decidió participar en su escuela en un concurso. Iba en primero de secundaria y creía que tenía pocas posibilidades de ganar ya que los de tercero eran más experimentados. Pero ganó recitando un poema de García Lorca, y con ello obtuvo como premio una medalla y un libro, *Crimen y castigo*, de un ruso llamado Fiodor Dostoyevski, un libro, por cierto, poco cercano a un joven de doce o trece años. Lo dejó a un lado: la satisfacción de haberle ganado a los mayores era suficiente recompensa.

Un día en el que no tenía nada que hacer tomé el ejemplar y comencé a leerlo. Leí la primera página, la segunda, la tercera, la cuarta y sin darme cuenta en poco tiempo ya estaba demasiado metido en la historia como para poder abandonarla, atrapado en esas redes de papel de las cuales me era imposible escapar. Iba a la escuela, regresaba a la casa, comía, me olvidaba de las tareas escolares y me disponía a leer toda la tarde y toda la noche hasta que el sueño me tumbaba en la cama. Recuerdo esas tardes y esas noches con mucha nostalgia. Pero pronto llegó el día temido en el que habría de leer la palabra FIN. Sentí que algo se había roto en mí. “¿Y ahora qué hago?”, me dije. Muchas de las últimas horas las había pasado junto a personajes que tenía poco tiempo de conocer, y en un país cuya existencia conocía sólo porque me habían hecho aprender de memoria su capital. Cuando leía, mi cabeza se llenaba por completo de todo cuanto pasaba en la novela. Digamos que al abrir sus páginas abría también una puerta que me dejaba entrar a San Petersburgo en pleno siglo XIX y hacerme cómplice del joven Raskolnikov en su decisión de asesinar a la vieja usurera que quiso aprovecharse de sus dificultades económicas. Fue mi primer viaje transoceánico. Y mi primera complicidad con un homicida.

En mi casa no había muchos libros, pero sí los suficientes como para saciar esa nueva sed: quería seguir leyendo historias. Fue

así como comenzó mi amor por los libros, porque muy pronto descubrí que además de novelas podía leer muchas otras cosas: una biografía de Leonardo da Vinci, un tratado sobre las hormigas, poemas de Rafael Alberti, el relato de un hombre que un buen día amanece convertido en un insecto, una muy mala versión de *La divina comedia* y un *Platero y yo* que no me entusiasmó gran cosa, al igual que *El principito* de Saint Exupéry.

Un año después me enfermé de hepatitis, lo cual me obligó a estar dos meses en cama. Lo sentí casi como un premio: era una inmejorable situación para dedicarme a la lectura. Recuerdo, también con nostalgia, la emoción que me dio leer *La noche de Tlatelolco*, de Elena Poniatowska, un libro armado con las voces de quienes fueron protagonistas y víctimas de la matanza de estudiantes en México, poco antes de la Olimpiadas de 1968. La herida, en ese entonces, era muy reciente y estaba abierta, tal y como sigue estando ahora. Luego me llegó *San Manuel, bueno, mártir*, de Miguel de Unamuno, *El castillo*, de Kafka, y mis primeros libros de Sartre, Rilke, Salinger, Herman Hesse, Juan Rulfo y Octavio Paz. Y una obra de teatro: *Seis personajes en busca de autor*, de Pirandello, que pretendía llevar a escena como director con algunos compañeros de la preparatoria (ya para ese entonces había dirigido una escrita por mi padre, que dedicó su vida a otras cosas y no a su verdadera vocación: el teatro). Por supuesto, el impacto que me causó la obra, aunado a mi inexperiencia, me hizo desistir del proyecto. Pero ya estaba tocado por una de las grandes plumas de la dramaturgia.

Alguien me habló por ese entonces del *Ulises* de James Joyce. Ciertamente existía una traducción inconseguible al español (he de aclarar aquí que soy monolingüe, pero aunque no lo fuera: es un libro intraducible). Me pasé meses preguntando en todas la librerías si tenían un ejemplar. Mucho tiempo después lo conseguí e inicié mi primer acercamiento a esa gran novela. Sigo tratando de leerla.

Sin embargo, leía de una manera desordenada: los libros que caían en mis manos, los que había en la casa, los que me regalaban, los que empezaba a comprar con lo que tenía de dinero, los que me recomendaba mi abuelo materno, cuyos relatos de cómo se había hecho de un ejemplar de Voltaire o de Huysmans con sus escasos recursos me parecían dignos de ser novelados. Y así fue durante más de un año. Hasta que se me ocurrió ponerle un orden a las lecturas y dejarme guiar por quienes más sabían: me metí a estudiar en la universidad una carrera que tuviera que ver con los libros, Lengua y Literaturas Hispánicas, carrera que concluí sin recibirme en la Universidad Nacional Autónoma de México, porque la meta ya estaba cumplida: tener un mapa abierto y generoso de la literatura universal.

Creo ahora que el mundo real —vaya: la vida— está más emparentada con la ficción que con las noticias que aparecen en los periódicos o con los eventos que cotidianamente nos marcan con sus aventuras y desventuras, con sus alegrías y sus tristezas, con sus dosis de desesperanza y de redención. Hay una manera de enfrentar el día a día con la imaginación. Y eso está íntimamente ligado con la lectura.



Y luego llegó algo que no me imaginaba: que ese gusto por leer desembocara en un deseo de escribir. ¿Sería yo capaz de crear mundos como los que llenaban las páginas de mis libros? ¿A quién había que pedirle permiso para escribir? Como a los dieciocho años hice mis primeros intentos: me dediqué con esmero a crearme poeta. Lo hice con mucho entusiasmo y guiado por los escritores que más me gustaban entonces: Saint-John Perse, Giorgos Seferis, Octavio Paz, Xavier Villaurrutia, Gonzalo Rojas, Pablo Neruda. Los imitaba, los copiaba, trataba de ser como ellos. De vivir la poesía como ellos. En unos cuantos años llegué a juntar un montón de hojas escritas, casi siempre, con una máquina mecánica. Sin embargo, poco a poco me di cuenta de que los poemas que escribía empezaban a *contar* algo, hasta que un día escribí una historia. Disfruté tanto hacerlo que supe de inmediato que lo mío era más el cuento que la poesía. Y a pesar de que la narrativa sigue siendo hoy en día mi mejor manera de comunicarme con el mundo, mis lecturas se inclinan por los poemas.

Gracias a algunos compañeros de la carrera, comencé a escribir y publicar reseñas de libros en revistas literarias. Unos editores, que habían leído esas reseñas, me llamaron un día para pedirme que les hiciera un trabajo: adaptar algunos mitos prehispánicos de la creación y algunas leyendas de la época de la Colonia para ser leídos por niños de diez a doce años. Salieron de allí dos volúmenes bellamente ilustrados: *El sol, la luna y las estrellas* y *La vieja que comía gente*. Gustaron tanto esos libros que a los mismos editores se les ocurrió otro proyecto: publicar cuentos para niños que tuvieran que ver con distintas etapas de la historia de México. A mí me encargaron que lo hiciera sobre la primera mitad del siglo XX. Escribir un cuento que transcurriera en los años cuarenta era todo un reto para mí. Y además tenía que ser para niños. Eso no estaba en mis planes originales, pero ¿por qué no intentarlo?

Para situarme en la época, me puse a leer libros de historia y a consultar periódicos de esos años. Al poco tiempo empezaron a llegar las ideas. Se me ocurrió escribir el relato de un niño

que vende periódicos en las calles del centro de la ciudad de México. De esa manera podría situar las acciones en el momento histórico que había elegido, ya que el personaje podía gritar las noticias de una manera natural. Terminé el cuento, lo entregué a mis editores y ellos, responsablemente, se lo dieron a leer a varios niños lectores. La respuesta fue contundente: "este cuento no nos gusta".

Cuando me dieron la noticia me puse triste: sabía que había fracasado en ese primer intento de escribir para niños. Después de releer el manuscrito y notar todos los errores que había cometido, decidí rehacerlo. Al cabo de unos días lo terminé y lo volví a presentar. Los niños leyeron la nueva versión y al fin la aprobaron: "ahora sí nos gusta". Ese primer cuento se llamó *A golpe de calcetín*. Lo que aprendí al ser rechazado esa vez fue importante, ya que desde entonces he escrito más de veinte libros a partir de la idea de que los niños son lectores muy exigentes.

Leer libros sigue siendo una de mis actividades favoritas. Gracias a ellos puedo viajar a través del tiempo y del espacio desde la tranquilidad de un sillón en mi casa, conocer a personajes que se parecen a los de la vida real, pero que están hechos de palabras, vivir historias que otros imaginaron, dejarme llevar por la música de un poema. Y allí están siempre los libros, listos para brindar sus páginas sin exigir nada a cambio.

Hace algunos años me invitaron a dar una charla acerca de los cinco libros, ¡sólo cinco! que me llevaría a la isla desierta. Me costó mucho trabajo elegirlos. Tuve que disculparme antes con otros doscientos que también me hubiera llevado. No repito aquí esta larga lista de las deudas que tengo con mis autores, maestros, cómplices y amigos, porque los aburriría con tantas coincidencias. Y no sé si hoy en día repetiría los mismos libros y autores. Seguramente serían más. En esa maleta me llevaba las obras completas de Saint-John Perse (trampa), la de Nietzsche (otra trampa), la de Borges (una

más), *Crimen y castigo* y un poema de Seferis: *Helena*. Quizás ahora tendría que exigirles a quienes me invitaron a dar la charla, que la ampliaran a diez o a veinte o a doscientos. Y por supuesto me llevaba a Cervantes, Shakespeare (*Macbeth*, *El Rey Lear*, *Hamlet*, *Otelo*, *Romeo y Julieta*, *La Tempestad*, *Sueño de una Noche de Verano*), todo Roald Dahl, *Pipi medias largas* y Tolstoi. Perdón, me faltaron Stendhal, Pérez Galdós, Dickens, Flaubert, Valéry, Poe... También, gracias al regalo que me hizo mi amigo Esteban Cabezas, el *Papelucho*, de Marcela Paz. Y no menciono a decenas de mis contemporáneos, con los cuales tengo muchas deudas. Ciertamente mi lista cambia radicalmente conforme pasan los días. ¿A quién se le ocurrió la maléfica idea de que sólo cinco libros podrías llevarte a la isla desierta? Si es que existen islas desiertas. Y si es que existe quien quiera castigarte de esa manera.

Escribir es otra de las actividades a las que más tiempo dedico. Quizás decidí escribir para agradecer así lo que los libros me han regalado a manos llenas. Y también para contarme a mí mismo las historias que no leí de niño. Cuando mis editores me dijeron que ese primer cuento que había escrito fue disfrutado por sus niños lectores, supe que tenía una nueva responsabilidad: exigirme a mí para cumplir con sus expectativas. Algo más: he aprendido que si quiero que alguien disfrute con lo que escribo, debo disfrutarlo yo también. Escribir y leer son para mí actividades complementarias, inseparables.



En cuanto a las historietas, hace mucho que no leo una. Sin embargo, reconozco que me dejaron una gran huella que está presente en todo lo que escribo. En una imagen de cómic aparece un personaje que para hablar despliega un globito: en él caben, digamos, siete, ocho o nueve palabras, pero no diez. Ésa es la enseñanza que recibí de las historietas: no hay que escribir palabras de más, sólo las justas. Uno de mis primeros cuentos para adultos —porque también escribo para adultos— apareció hace algunos años en formato de cómic: se llama *Informe negro* y es de corte policiaco. Sin haberlo planeado así, un texto mío me hace regresar, 48 años después, a mis orígenes como lector de historietas. Se trata de un relato escrito en cien capítulos que exhibe claramente esa influencia. En manos de un novelista, esos capítulos de dos o tres líneas se extenderían a quince o veinte páginas. Se trata también de una retribución a mis lecturas de novela negra.

Y finalmente, el juego. Conforme pasa el tiempo, cada vez estoy más convencido de que a mí me tocó relacionarme con el mundo a través del juego y del humor. Y eso puede ser contagioso, ya que por lo general ese estado de ánimo festivo suele compartirse: veo a quienes me rodean —familiares, amigos, conocidos, lectores— como compañeros de juego. Al igual que mis autores favoritos. ¿Cómo leer *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, de Jorge Luis Borges, sin aceptar su juego de las enciclopedias y de los mundos imaginarios? ¿Quién puede leer a Jorge Ibargüengoitia, Tito Monterroso o Roald Dahl sin tener la predisposición a la sonrisa a flor de labios? Eso: leer, escribir, jugar, reír. Tratar de entender el mundo. Darle un sentido a la vida.



Referencias

Borges, J. L. (1997). “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”. En *Ficciones*. Madrid: Alianza.

Dostoyevski, F. (2010). *Crimen y castigo*. Madrid: Punto de Lectura.

Hinojosa, F. (1981). *El sol, la luna y las estrellas*. México D.F.: Editorial Novaro.

Hinojosa, F. (1981) *La vieja que comía gente*. México D.F.: Editorial Novaro.

Jiménez, J. R. (2006). *Platero y yo*. Madrid: Espasa.

Joyce, J. (2010). *Ulises*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Kafka, F. (2006). *El castillo*. Madrid: Alianza Editorial.

Lindgren, A. (2001). *Pipi calzas largas*. Barcelona: Juventud.

Paz, M. (1985). *Papelucho*. Santiago: Editorial Universitaria.

Pirandello, L. (2011). *Seis personajes en busca de un autor*. Madrid: Edaf.

Poniatowska, E. (1968). *La noche de Tlatelolco*. México D.F.: Era.

Seferis, G. (1989). “Helena”, en *Antología poética*. Madrid: Visor.

Shakespeare, W. (2012). *El Rey Lear*. En *Obras Completas I. Tragedias*. Buenos Aires: Losada.

Shakespeare, W. (2012). *Hamlet*. En *Obras Completas I. Tragedias*. Buenos Aires: Losada.

Shakespeare, W. (2008). *La Tempestad*. Madrid: Alianza.

Shakespeare, W. (2012). *Macbeth*. En *Obras Completas I. Tragedias*. Buenos Aires: Losada.

Shakespeare, W. (2012). *Otelo*. En *Obras Completas I. Tragedias*. Buenos Aires: Losada.

Shakespeare, W. (2012). *Romeo y Julieta*. En *Obras Completas I. Tragedias*. Buenos Aires: Losada.

Shakespeare, W. (2006). *Sueño de una noche de verano*. Buenos Aires: Losada.

Unamuno, M. (1979). *San Manuel Bueno, mártir*. Madrid: Cátedra.

Saint-Exupéry, A. (2009). *El Principito*. Barcelona: Salamandra.



Biografías

Ignacio Álvarez es doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente ejerce como académico del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Alberto Hurtado. Es autor del libro *Novela y nación en el siglo XX chileno* (2009) y realizó, junto a Hugo Bello Maldonado, la edición crítica de la *Obra completa* de Baldomero Lillo (2008).

Claudio Aravena es licenciado en Educación y profesor de Lenguaje y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y candidato a magíster en Edición por las universidades Diego Portales y Pompeu Fabra. También es profesor del Diplomado de Fomento de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación La Fuente. Miembro colaborador de IBBY-Chile y parte del comité editorial de ediciones Puro Chile. Actualmente es gerente de proyectos sociales de Fundación La Fuente.

Richard Astudillo es candidato a doctor en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile y docente del Área de Lenguaje de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Raúl Silva Henríquez. Imparte los cursos Literatura Infantil, Lectura y Producción Literaria, In-

terrogación y Producción de Textos y Taller Recuperación de la Lengua Escrita. Ha sido profesor guía de seminarios de titulación sobre estrategias de comprensión lectora, didáctica de los géneros literarios, didáctica de la lectura complementaria y evaluación de la comprensión lectora.

Sebastián Barros es editor. Estudió artes en Caracas y también sociología en la Universidad Central de Venezuela. Desde el año 2005 dirige la editorial Pehuén.

Harald Beyer es licenciado en Ciencias Económicas y Administrativas e ingeniero comercial de la Universidad de Chile. Master of Arts y doctor en Economía de la Universidad de California, Los Ángeles. Integró los Consejos Asesores Presidenciales para la Reforma Previsional, de Educación, y de Trabajo y Equidad convocados por la Presidenta Michelle Bachelet. Presidió el Panel de Expertos para una Educación de Calidad y la Comisión Asesora para la Definición del Salario Mínimo durante el año 2010. Fue investigador, coordinador académico y subdirector del Centro de Estudios Públicos, institución en que trabajó hasta diciembre de 2011, cuando asumió como ministro de Educación, cargo en el que se desempeñó hasta abril de 2013.

José Joaquín Brunner es doctor en Sociología de la Universidad de Leiden, Holanda. Actualmente es director del Programa de Doctorado en Estudios de Sistemas, Políticas y Gestión en Educación Superior, de la Universidad Diego Portales y la Universidad de Leiden y director de la Cátedra Unesco en Políticas Comparadas de Educación Superior. Se ha desempeñado como consultor en políticas de educación superior en más de 30 países y ha publicado más de 35 libros en calidad de autor o coautor. Participa en el *Steering Committee de la Global Initiative for Quality Assurance Capacity* (GIQAC), radicado en la Unesco (París) y forma parte de los consejos editoriales o consejos científicos de diversas revistas académicas, entre ellas: *Revista de Educación de España*, *Journal of Studies in International Education*, *Educational Policy Analysis Archives* y *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Integra el Directorio y Consejo Consultivo de la Fundación PROhumana, el Consejo Asesor de la Fundación Paz Ciudadana, el Directorio de la Fundación La Fuente, el Directorio de la Corporación Centro Educacional de Alta Tecnología del Bío Bío y el Directorio de Enseña Chile.

Esteban Cabezas es periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y escritor de libros de literatura

infantil y juvenil. Es autor de la saga protagonizada por Julito Cabello, que ya cuenta con cinco títulos. En 2009 obtuvo el Premio de Literatura Infantil “El Barco de Vapor” y ese mismo año fue finalista del premio “A la orilla del viento” de la editorial Fondo de Cultura Económica.

Roberto Cabrera es licenciado en Letras, magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile y candidato a doctor en Literatura por la misma universidad. Su investigación doctoral está centrada en el libro álbum, entendido como un nuevo género literario orientado a públicos diversos. Imparte clases de Literatura Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y en la Facultad de Letras de la Universidad Católica.

Felipe Cussen es investigador del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile y doctor en Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra. Ha publicado los libros de poesía *Mi rostro es el viento*, *Esto es la globalización*: y *Deshuesos*, y la novela *Título*. Junto a Marcela Labraña editó la antología *Mil versos chilenos*. También publicó *Opinología*, una recopilación de cartas al director, reseñas, columnas, ensayos y entrevistas.

Roger Chartier es un importante historiador francés, especializado en historia del libro y ediciones literarias. Nacido en Lyon en 1945, su formación intelectual fue en el ámbito de la llamada escuela de los Annales, de los años sesenta. Entre 1964 y 1969 estudió en la *École Normale Supérieure de Saint-Cloud* y, paralelamente, se licenció en la Universidad de la Sorbonne. Entre 1969 y 1976 fue asistente de Historia Moderna en la Universidad de la Sorbonne. En 1984 obtuvo la designación de director de Estudios en el Centro de Investigaciones Históricas de la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París, cargo que ejerce en la actualidad. En el año 2006 fue nombrado profesor del *Collège de France*, en la cátedra *Écrit et cultures dans l'Europe moderne*. Ha sido distinguido con la *Annual Award* de la *American Printing History Association*, en 1990; el gran premio de historia (Prix Gobert) de la Academia Francesa, en 1992; es doctor honoris causa de la Universidad Carlos III de Madrid y *fellow* de la Academia Británica. Es miembro del Centro de Estudios Europeos de la Universidad de Harvard, y recibió el título de Caballero de Orden de las Artes y Letras del gobierno francés. También es director del centro Alexandre Koyré y autor de numerosos libros, entre ellos se encuentran en versión en español *El mundo como representación*, *Libros*,

lecturas y lectores en la Edad Moderna y *El orden de los libros*.

Alejandra del Río es poeta. Licenciada en Literatura de la Universidad de Chile y master of Arts de la *Alice Solomon Fachhochschule*, de Berlín, en Escritura Creativa, Biografía y Poesíaterapia. Autora de varios libros de poesía y narrativa: *El yo cactus* (1994), *Escrito en Braille* (1998), *Un forastero en el panal* (2002), *El club de la tinaja* (2002), *Dios es el Yotro* (2004), *Material mente diario* (2009). Trabaja y desarrolla la metodología de Educación Poética Temprana, con la cual implementa clubes de poetas en sectores vulnerables. Actualmente está a cargo de la Biblioteca Pública de Montegrande en la IV región.

Macarena García es periodista de la Pontificia Universidad Católica y máster en Estudios Culturales de la Universidad de Maastricht, de Holanda. Actualmente realiza su doctorado en Literatura Infantil en la Universidad de Zúrich, en Suiza. Ha trabajado por 10 años para el suplemento “Artes y Letras” de *El Mercurio*. Es coautora de *La era ochentera*. *Tevé, pop y under en el Chile de los 80* y también de una colección de libros infantiles en editorial Alfaguara. Ha publicado artículos académicos en Suiza y España.

Daniel Goldin es un editor y ensayista mexicano. Creó y dirigió hasta 2004 las diferentes colecciones para niños y jóvenes del Fondo de Cultura Económica en cuyo catálogo publicó más de 300 títulos de diversas colecciones, así como el programa para formación de lectores de esa institución, donde también impulsó la Red de Animación a la Lectura y la colección “Espacios para la lectura”. Ha sido editor de los sellos Abrapalabra y Serres. Actualmente es editor de Océano Travesía en donde publica también libros para niños y jóvenes y la colección “Ágora”, dedicada a la discusión de temas relacionados con educación y particularmente con formación de lectores. Ha sido nominado para recibir el premio Astrid Lindgren en promoción a la lectura en dos ocasiones. Formó parte del grupo que asesoró la Encuesta Nacional de Lectura y coordinó el volumen de estudios sobre ella, ambos publicados por Conaculta.

Rafael Gumucio es profesor de Castellano y magíster en Literatura de la Universidad de Chile. Ha trabajado principalmente como periodista en diversos medios escritos, como los diarios *La Nación*, *El Mercurio*, *Las Últimas Noticias*, el periódico *The Clinic* y las revistas *Fibra* y *Rock & Pop* de Chile; los diarios españoles *El País*

y *ABC*; las revistas mexicanas *Gato-pardo* y *Letras Libres*; y el diario estadounidense *The New York Times*. En todos estos medios ha escrito sobre los más variados temas: televisión, política, literatura, mujeres y viajes, entre otras cosas. También ha sido animador, guionista y realizador de películas y programas de televisión, como el espacio de humor absurdo *Plan Zeta*, en Rock & Pop Televisión. Actualmente es panelista del programa radial *Desde Zero*, de Radio Zero, y académico de la Universidad Diego Portales, donde dirige el Instituto de Estudios Humorísticos.

Anne Hansen es profesora básica y máster en Literatura y Lengua Española de la Universidad de Copenhague, de Dinamarca. Actualmente desarrolla una red de bibliotecas y centros de lectura en los cerros de Valparaíso con un grupo de voluntarios chilenos, gestionada con donaciones de Dinamarca y Chile. Ha ejercido como docente en escuelas danesas, estadounidenses e institutos chilenos. Es intérprete, traductora y coautora de dos libros publicados en Dinamarca y traducidos al inglés, aún no publicados en español. Creó la biblioteca para el Jardín Infantil de la ONG La Caleta, en La Legua, y formó el Centro Nórdico de Literatura Infantil para crear dos bibliotecas en Cerro Alegre,

Valparaíso, con más de 4.500 libros para niños de 0 a 14 años, traducidos del danés, inglés y sueco al español por voluntarios en Dinamarca.

Francisco Hinojosa es narrador y poeta. Se ha destacado en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en lengua española. El humor, la crueldad y la fantasía son ejes centrales de su narrativa. Estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Nacional de México. A lo largo de su trayectoria ha sido profesor y tallerista en varios países. Además, ha colaborado con artículos periodísticos y de divulgación cultural en la *Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, *Revista de la Universidad*, *Casa del Tiempo*, *Vuelta* y *Los Universitarios*. Ha sido traducido al inglés y portugués.

Isabel Ibaceta es bibliotecaria y licenciada en Gestión de Información por la Universidad Tecnológica Metropolitana. Minor en Inglés y magíster en Literatura Infantil y Juvenil de la Roehampton University, de Reino Unido. Además, ha realizado estudios *online* de promoción de la lectura en el Banco del Libro de Venezuela. Actualmente cursa el Doctorado en Literatura Chilena e Hispanoamericana en la Universidad de Chile. Ha trabajado principalmente en bibliotecas universitarias, en gestión de infor-

mación para proyectos educativos y en programas de promoción de la lectura.



Gemma Lluch es doctora en Filología y profesora titular de la Universidad de Valencia. Forma parte del Instituto de Investigación Interdisciplinar ERI-Lectura. En la actualidad, coordina la investigación “Diseño, acompañamiento y evaluación de experiencias de promoción de la lectura desde la web 2.0”, en colaboración con el grupo SM. Sus líneas de investigación han abordado temas como el análisis de narrativa de tradición oral, análisis y valoración de narrativas infantiles y juveniles, análisis de las influencias entre los relatos paraliterarios y audiovisuales dirigidos a niños y adolescentes, y evaluación, análisis y diseño de prácticas, proyectos y programas de lectura de promoción de la lectura.

Constanza Mekis es bibliotecaria de la Universidad de Chile. A cargo por 19 años de la coordinación nacional de Bibliotecas Escolares/CRA del Ministerio de Educación de Chile. Ex directora para América Latina de la International Association School Librarianship. El año 2004 recibió el Premio anual de la Cámara Chilena del Libro por su compromiso con la promoción de la lectura. Ha colaborado para el Máster en Promoción de la Lectura coordinado por la Universidad Alcalá de Henares y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Participó el 2012 como docente en

la diplomatura de postgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos. Coautora del documento del Cerlalc *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica* y miembro del equipo consultor de la OEI/España sobre Lectura y Bibliotecas Escolares.

Alejandra Meneses es magíster en Letras con mención en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de especialización son el análisis del discurso, la alfabetización y su relación con la oralidad, la didáctica de la lengua con especial énfasis en el desarrollo de las habilidades discursivas y lingüísticas de los estudiantes. Ha participado en investigaciones sobre representaciones sociales y memoria histórica, representaciones discursivas sobre la lectura, interacciones de aula y aprendizaje de la lectura inicial. Durante el 2010-2011, fue becaria de postdoctorado en *Harvard Graduate School of Education*, donde estudió la relación entre el discurso oral del aula y los precursores del lenguaje académico, enfocándose en cómo la complejidad del discurso del profesor

se relaciona con el desarrollo oral y la alfabetización inicial de los niños. Sus intereses académicos se focalizan en describir y comprender el lenguaje de la escuela y sus desafíos discursivos para el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Alejandra Michelsen es periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con postítulo en Administración de Empresas en la misma universidad. Luego de trabajar en el ámbito económico por varios años, se integró a cursos de posgrado en Filosofía en la Universidad de Chile y posteriormente a talleres de literatura dictados por Flavia Radrigán, Alejandra Costamagna y Marcelo Simonetti. Socia de Ediciones de la Lumbre, desde 2009 está ligada al fomento lector y creativo de jóvenes privados de libertad, a través de la edición del libro *Cuentos que no son cuento*, el proyecto Bibliomóviles, talleres de terapia narrativa y la formación de un club de lectura en el centro San Bernardo de Sename. Junto a la periodista Sandra Radic está formando la Fundación Ítaca que busca ampliar el ámbito cultural, sobre todo los espacios de lectura para jóvenes condenados.

Felipe Munita es licenciado en Letras, con maestría en Literatura Infantil e Investigación en Didáctica

de la Lengua y la Literatura. Ha sido profesor en la Universidad Austral de Chile y en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente es becario de investigación en el grupo Gretel y estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, con una tesis en curso sobre el profesor como mediador de lectura, bajo la dirección de Teresa Colomer.

Maili Ow es doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Filosofía y de Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en didáctica de la lengua y literatura infantil. Ha sido jefa del equipo de lenguaje, dependiente del Departamento de Didáctica; tutora del Postítulo de Mención de Lenguaje para profesores de segundo ciclo de educación general básica. y jefa del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente es directora de pregrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ana María Pavez es ingeniero comercial, magíster en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile y máster en Arqueología de la Universidad de Yale, Estados Unidos. Ha asesorado a museos y exposiciones

en temas de contenidos infantiles. El 2002 fundó la editorial Amanuta, donde ha editado más de sesenta libros infantiles ilustrados en que se rescatan mitos, tradiciones, leyendas, cuentos e historias de Chile y Latinoamérica. Es autora de más de diez libros para niños. También ha realizado cuatro animaciones con temáticas de pueblos originarios de América, obteniendo diversos premios por ellas.

Caterina Platovsky es máster en Educación de la Universidad de Harvard y licenciada en Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. También es profesora de Educación Media, con mención en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Adolfo Ibáñez. Diplomada en Psicología Educacional en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como curriculista de Lenguaje y Comunicación, y encargada de difusión y alineamiento del currículum en el Ministerio de Educación.

Enrique Riquelme es psicólogo y candidato a doctor por la Universidad Autónoma de Madrid. También es magíster en Psicología, con especialización en atención temprana. Actualmente es docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y realiza su tesis docto-

ral explorando los alcances de la lectura mediada en el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas en etapa preescolar y escolar.

Silvia Romero es máster en Lingüística con especialidad en Sociolingüística y máster en Educación con especialidad en Lengua Oral y Lengua Escrita de la Universidad de Harvard, donde también se doctoró en Educación. Es especialista en la atención de niños con discapacidad y con problemas de comunicación, e investigadora en las áreas de lenguaje, lectura y escritura. Actualmente es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí y profesora visitante de la Universidad Diego Portales.

Magda Sepúlveda es doctora en Literatura de la Universidad de Chile. Académica de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha sido profesora visitante en la Universidad de Leipzig, Alemania, y ha dictado *workshops* en la Universidad de Estocolmo y la Universidad de Växjö, Suecia. Ha dirigido dos proyectos financiados por Fondecyt: “Representaciones de la ciudad en la poesía chilena” y “Comidas y bebidas en la poesía chilena”. Su crítica literaria liga la literatura con la cultura chilena, tal como sucede con su ensayo *Ciudad quiltra*, cuyo manuscrito el año

2012 obtuvo el Premio a la Mejores Obras Literarias otorgado por el Fondo Nacional del Libro y la Lectura de Chile. Entre sus libros se encuentran *Tinta de sangre: Narrativa policial chilena en el siglo XX* (2009) y *Chile urbano: La ciudad en la narrativa y el cine* (2012).

Guillermo Soto es doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid y magíster en Lingüística de la Universidad Católica. Se desempeña actualmente como docente e investigador de la Universidad de Chile.

Úrsula Starke es poeta, egresada de Historia del Arte y mediadora de lectura. Actualmente trabaja en la Biblioteca Viva Sur.

Katherine Strasser es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Psicología del Desarrollo y doctora en Psicología y Educación de la Universidad de Michigan. Se desempeña como profesora asociada y subdirectora de pregrado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se ha centrado en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, con especial foco en las experiencias familiares y escolares que influyen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los preescolares

chilenos y su éxito escolar futuro. Su investigación actual se enfoca en los nexos existentes entre el desarrollo temprano del lenguaje oral y la futura comprensión lectora.

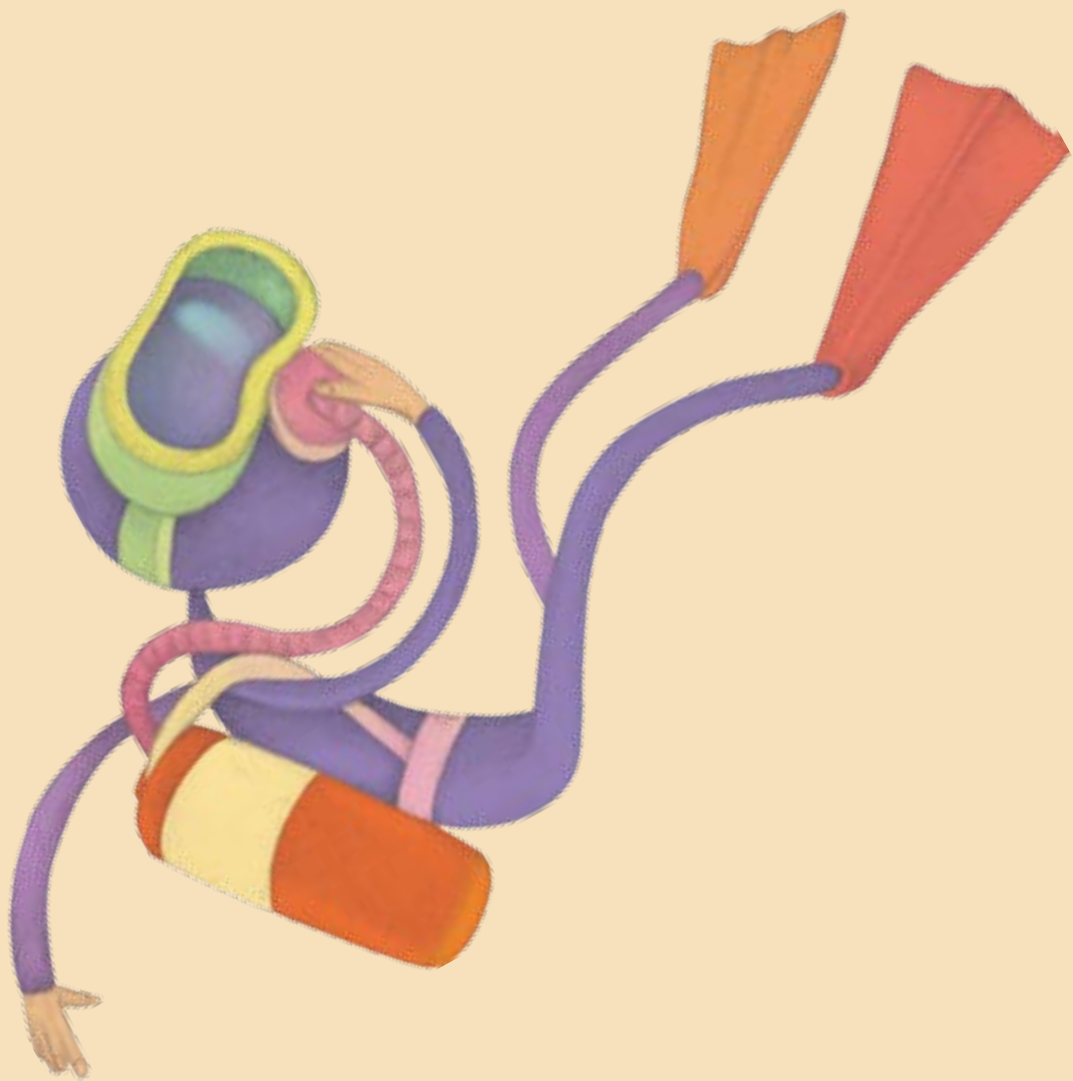
Juan Carlos Tedesco es licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En 1976 ingresó a la Unesco como especialista en política educacional del proyecto Unesco/Cepal “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, donde fue responsable de las investigaciones sobre educación y empleo. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, en Caracas. A partir de 1986 fue nombrado director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) en Santiago (Chile), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en Ginebra. Desde 1997 hasta diciembre de 2005 fue director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (Unesco) en Buenos Aires. Fue secretario de Educación de la República Argentina desde abril de 2006 hasta diciembre de 2007 cuando asumió como ministro de Educación, cargo que ocupó hasta julio de 2009. A

partir de ese momento, y hasta octubre de 2010, se desempeñó como director ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación. Actualmente es profesor titular en la Universidad de San Andrés y en la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina).

Len Unsworth es profesor de Educación en la Universidad de Griffith, Brisbane, Australia. Fue maestro de escuela en Queensland antes de pasar a la formación del profesorado en la Universidad de Western Sydney y más tarde en la Universidad de Sydney. Posteriormente se trasladó a la Universidad de Nueva Inglaterra y luego a la Universidad de Griffith. Ha sido investigador principal de cinco proyectos financiados por el Consejo Australiano de Investigación desde 2005. Algunas de sus publicaciones son *Literacy Learning and Teaching* (Macmillan, 1993), *Researching Language in Schools and Communities* (Continuum, 2000), *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum* (Open University Press, 2001), *E-literature for Children and Classroom Literacy Learning* (Routledge, 2006), *New Literacies and the English Curriculum* (Continuum, 2008) y *Multimodal Semiotics* (Continuum, 2008).

Mario Valdovinos es licenciado en Pedagogía y Literatura de la Universidad de Chile. Ha escrito *Al fondo del paraíso* (teatro), *Epistohilario*, *Piojo* y *Breviario de fantasmas* (novelas), *Takes* (cuentos), además de crítica literaria en *Revista de Libros* de *El Mercurio*. Actualmente es profesor de literatura en colegios británicos y universidades privadas.

Malva Villalón es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Docente de la Universidad Católica de Chile. Su área de docencia e investigación es el desarrollo y la educación desde el nacimiento hasta los 8 años, con estudios de la calidad del entorno educativo y del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Participó en el equipo responsable del desarrollo del programa de asistencia técnica Aprendizaje Inicial de la Lectura, Escritura y Matemática (2002-2005) y ha realizado una serie de estudios evaluativos del impacto de este programa de intervención en el aprendizaje de los estudiantes de escasos recursos.





¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?

ACTAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL