

LIBRO 1

Beatriz Helena Robledo

El mediador de lectura

La formación del
lector integral



El mediador de lectura
La formación del lector integral

Beatriz Helena Robledo

El mediador de lectura. La formación del lector integral

Beatriz Helena Robledo

Diseño de portada: Paula Vásquez

Directores de la Colección: Luz Yennifer Reyes y Sergio Tanhnuz

Consultoría Internacional: Dolores Prades

Consultoría Nacional: Constanza Mekis

Edición: Luz Yennifer Reyes

© Beatriz Helena Robledo Botero

ISBN: 978-956-9581-01-4

Impresión: Salesianos Impresores

General Gana 1486, Santiago.

Impreso en Chile / *Printed in Chile*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea digital, electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

*La Política Nacional de la Lectura y del Libro 2015 – 2020 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, plantea un amplio panorama de las condiciones actuales que requieren mayor atención para fortalecer acciones y estrategias de largo aliento en el ámbito de la lectura y el libro en Chile, estas faltas resultan ser un llamado de atención a todas las entidades que trabajamos en este campo. IBBY Chile, tras una trayectoria de más de 50 años en el país, no es ajena a este nuevo impulso y, cumpliendo con su misión de favorecer la formación de quienes trabajan en el fomento y mediación de la lectura, propone la publicación de la **Colección para Mediadores de la Lectura Alas de Colibrí**.*

La formación de mediadores a través de textos de calidad y encuentros que permitan la reflexión de este ejercicio, son herramientas clave para abrir espacios de dialogo sobre su labor, evaluar sus acciones y la efectividad de ellas, además de incorporar instancias en pro de la visibilidad del libro en sus comunidades y en espacios de participación democrática, como las escuelas, las bibliotecas, centros culturales, entre otros.

*Creemos que la **Colección Alas de Colibrí** responderá a una necesidad fundamental de profesionalización del campo, no solo para los profesionales que trabajan diariamente en mediación, sino aquellos que se encuentran en formación. Por esta razón, creemos en la importancia de presentar nuestra colección a estudiantes de educación y demás especialidades que han dirigido su mirada al fomento de la lectura, aportando un sustento teórico en todas las carreras afines a estas temáticas.*

Asimismo, consideramos que la publicación de una colección con textos inéditos y reediciones de expertos en la materia, tanto nacionales como internacionales, junto a su difusión estratégica, favorecerá el circuito de distribución del libro, teniendo en cuenta el alto costo de los libros especializados y el poco acceso a textos que se encuentran

en otro idioma o que están ausentes en el mercado editorial chileno. Reconocemos que acceder a este tipo de recursos implica un esfuerzo mayor por parte de los mediadores, por esto consideramos que nuestra colección reconstruirá el tejido lectura-creación-educación-acceso, como se hace explícito en la Política Nacional del Libro y de la Lectura, minimizando la brecha de acceso y, por ende, favoreciendo el desarrollo social del país, permitiendo que los mediadores tengan a la mano herramientas de calidad, ampliando el impacto de sus acciones.

Prólogo

La Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil, IBBY, es una institución reconocida por UNESCO y UNICEF, creada en Zurich el año 1953. Una década después, inspirada en esta noble institución, la destacada escritora Marcela Paz creó en Chile una filial con la misión de fomentar la lectura y la buena literatura. Durante varias décadas hemos sido testigos de cómo se han ido estableciendo bases férreas para unirnos colectivamente por esta misión, no sólo en nuestro país, sino también en toda Latinoamérica. Es un desafío que se ha transmitido por generaciones, donde a todos nos ha tocado ser arte y parte.

Conscientes de que existe una necesidad de perfeccionamiento constante, producto de los cambios frecuentes que experimenta nuestra civilización, las personas requerimos ayuda y guía para moldearnos lo mejor posible. Como IBBY Chile queremos responder a las necesidades que surgen en el ámbito lector, entendiendo que el derecho a gozar de la lectura es una de nuestras facultades más básicas e importantes para desarrollarnos como individuos completos y capaces.

Para hacer esto posible, les ofrecemos la colección *Alas de Colibrí*, compuesta por obras de gran calidad que persiguen la tarea que nos une y nos incentiva: contribuir a la formación de Chile como un país que lee. Queremos proporcionar una pauta a quienes trabajan en el fomento lector, como también entregar un estímulo a la investigación y la difusión en el campo de la LIJ.

Los temas de la colección *Alas de Colibrí* se desplegarán como lo hacen las necesidades del mundo lector: desde saciar los apetitos

de la primera infancia hasta satisfacer a los exigentes jóvenes de diferentes contextos socioculturales. Aprenderemos sobre la apreciación estética de los libros, la importancia de la alfabetización literaria, el pasado y el presente de los géneros de la LIJ, los libros informativos y su rol en la formación de niños curiosos, el rescate de nuestra identidad y patrimonio, así como también nos acercaremos a la poesía infantil y juvenil como un espacio de asombro y reflexión.

Con todo esto queremos conocer al lector, sus gustos e intereses, familiarizarnos con las propiedades nutritivas de la lectura en voz alta y la conversación. Asimismo, queremos enseñar a dar vida a espacios lectores, como las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares CRA, y también a integrar la lectura y la mediación en espacios no convencionales. Con esta colección buscamos ser una herramienta para incorporar estrategias audiovisuales y digitales, con el fin de perpetuar el gusto por la lectura, abrir espacios para ser lectores críticos y seleccionar libros adecuados para audiencias diversas.

Nuestra institución tiene en sus genes y en su corazón la necesidad de ofrecer instancias para que la buena literatura llegue a los niños y jóvenes. Conformar esta colección ha sido una labor de mucho esfuerzo y trabajo, pero nos mueve la convicción de la necesidad imperiosa de fomentar la lectura y la confianza que le tenemos a sus frutos y resultados. Es nuestro aporte físico y palpable a una sociedad necesitada de buenos lectores en las familias, escuelas, liceos y en entornos públicos y privados.

Porque encontrarse con un hijo, alumno o un amigo lector es situarse en una tierra fértil de comprensión, humanidad y sabiduría. El ambiente de la lectura genera, en cada uno de nosotros, un cambio interno y externo; nos habita con nuevos conocimientos, emociones y nos sostiene con especial dulzura y gracia.

Por todo esto es que hemos querido iniciar esta colección con la figura del mediador de la lectura; cómo se construye y orienta a ese sujeto para que active en su hábitat el bien cultural del buen leer. Para adentrarnos en este tema hemos logrado tener los conocimientos y especial colaboración de una gran experta latinoamericana, Beatriz Helena Robledo, quien nos honra desde Colombia con su saber y nos invita a aventurarnos por esas tierras primarias y singulares de la mediación de la lectura.

Esperamos que a través de sus palabras podamos apoyar al mediador, a ese lector vital que mantiene una honda preocupación por otros lectores. Porque mediar es más que una técnica o una estrategia. No es que en la mediación de la lectura no haya estrategias o técnicas. Sí que las hay, y resultan muy útiles. Pero estas deben llenarse de simpatía y consideración por el otro, tienen que ser lo suficientemente abiertas para que acojan a los niños y jóvenes en su propia realidad, con sus problemas, dilemas, intereses y sueños. Una vez que el mediador imprime esa apertura y empatía en sus actividades, en el entorno en que trabaja, en sus palabras, se genera un espacio acogedor donde el encuentro entre niños, jóvenes y libros es inminente.

En este libro encontraremos la figura del mediador como un profesional que permite leer mundos en distintas dimensiones y espacios. Tomar en cuenta estas construcciones hace que los posibles mediadores “se crean el cuento” a la hora de cumplir el objetivo primordial de formar lectores. Robledo nos invita a confiar en el lector y en la presencia de un mediador empático, capaz de crear vínculos. Nos incita a tener presente la singularidad de cada lector y de cada mediador, a conocer la riqueza infinita del mundo de los libros, de los lectores y de los autores.

Esperamos que este primer volumen y la colección completa se constituya en un importante aporte y en una gran invitación

para que las voces de expertos nacionales y extranjeros iluminen a nuestros queridos mediadores en la construcción de nuestra sociedad pensante, crítica y lectora.

Por último, agradecemos muy especialmente al equipo editor de *Alas de Colibrí* y a la Fundación Santa María por su colaboración. Sus aportes nos permiten iniciar esta valiosa compilación, a la que queremos dar vuelo, buenas lecturas y fructífera vida.

Constanza Mekis M.
Presidenta IBBY Chile
2017 - 2019

Fundación SM: un compromiso con la lectura

La Fundación SM (FSM) tiene como finalidad impulsar mejores oportunidades educativas, a través de proyectos socioeducativos, a quienes se encuentren, en particular, en contextos menos favorecidos. Por ello, la FSM se compromete con el fomento de la lectura y la escritura en niños y jóvenes, e impulsa programas de estudio e investigación para ponerlos a disposición de la comunidad. Ello, con el objetivo de transmitir valores que favorezcan la construcción de experiencias más humanas, colaborativas y creativas.

Tenemos el convencimiento de que, con esta publicación, estamos promoviendo lectores y escritores, personas críticas y reflexivas que sabrán leer su tiempo y actuar en consecuencia. Del mismo modo, buscamos encantar a aquellos que están más alejados del goce por la lectura y sumarlos al descubrimiento de nuevos mundos.

En ese contexto, agradecemos a IBBY Chile y a Beatriz Helena Robledo por formar parte de este proyecto, cuyo espíritu es la renovación del compromiso con la educación y la cultura. De ahí que aportar con esta publicación de mediadores no solo nos anima, sino que le otorga mayor sentido a nuestro actuar.

¡Éxito entonces a todo mediador! Tienen en sus manos este provocador desafío, que con certeza los orientará en estrategias para transmitir y seducir en cada espacio de intervención al que se vean enfrentados.

Rafael Gómez P.
Director Fundación SM Chile

Índice

Prólogo.....	9
Primera parte. Claves para la mediación.....	17
I. Evaluación y selección de libros para la animación y promoción de lectura	19
II. La literatura, un espacio habitable.....	31
III. La literatura como espacio de comunicación y convivencia	43
Segunda parte. Espacios para la mediación.....	65
IV. Libro / escuela: un binomio fantástico	67
V. Promoción de la lectura en la biblioteca pública	75
Tercera parte. ¿Quiénes son nuestros lectores?.....	91
VI. La literatura infantil o la cultura de la niñez.....	93
VII. El mundo no es como lo pintan	107
VIII. Literatura juvenil o una manera joven de leer literatura	123
Sobre la autora	137
Sobre IBBY Chile.....	139
Agradecimientos	140
Referencias Bibliográficas.....	141

Primera parte
Claves para la mediación

I. Evaluación y selección de libros para la animación y promoción de lectura

Quisiera iniciar con una mirada hacia atrás. Hace veinticinco, treinta años, la promoción de la lectura en Colombia era algo que aún no tenía un nombre definido; se intuía necesaria para acercar a los niños y jóvenes a un bellissimo material, casi todo importado, que revelaba un mundo desconocido y sugerente.

Ofrecíamos los libros con generosidad y entusiasmo. La lectura era una fiesta a la que creíamos -ingenuamente- que todos estaban invitados, pero que eran pocos los elegidos. Se concebía la promoción de lectura como un conjunto de actividades dirigidas a niños y jóvenes con el fin de promover las colecciones existentes en las bibliotecas. En aquellas que tenían pocos libros, la actividad expiraba con rapidez y quedaba en el recuerdo del bibliotecario y de los niños, como un momento grato que quisiera repetirse algún día.

El tiempo ha pasado y la promoción de la lectura se ha ido transformando. De una acción empírica, exploratoria, un poco a tientas, ha pasado a ser una estrategia política. Ha ido ganando terreno, conquistando territorios inexplorados, confrontándose con realidades cada vez más duras, más injustas y violentas, ampliando su visión para incluir nuevos textos, diversas manera de leer y diferentes grupos de lectores.

Este cambio ha ido de la mano de las transformaciones del significado de la lectura. Leer fue considerado durante siglos un privilegio. Su enseñanza se basaba en el desarrollo de un conjunto de habilidades, que terminaban por ser actos mecánicos.

Posteriormente, con el desarrollo de la psicología, se dio énfasis a los procesos cognitivos e individuales, pasando por un intercambio de sentidos, hasta llegar a una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales que son hoy en día un derecho de ciudadanía.

Las investigaciones más recientes consideran la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social¹.

Concebir la promoción de la lectura como una intervención sociocultural, necesariamente nos lleva a revisar la manera como seleccionamos el material de lectura con el que trabajamos. Nos lleva, además, a diferenciar la promoción de la animación.

La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, mientras que la animación se relaciona directamente con

1 Cito la definición tomada del Informe final de la investigación: *Aplicación de la encuesta internacional de lectura en Colombia*, en la que se concibe la promoción de la lectura como un “trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, con sus contextos y en sus interacciones”.

Otra mirada de la promoción de lectura como acción cultural que va por este mismo sentido la ofrece el grupo de la fundación *Acor de letra* de Brasil cuando dice: “La acción cultural crea condiciones y oportunidades para que las personas desarrollen su capacidad de observar, reflexionar, dudar, cuestionar y hablar libremente a partir de su propio cotidiano. Es un proceso que provoca transformaciones, llevando a las personas a alterar la forma como se ven a sí mismas y al mundo a su alrededor, permitiendo que no se queden limitadas a las soluciones ya elaboradas y a los estándares convencionales, y que comiencen a percibir más allá de las circunstancias inmediatas”.

los materiales. Animar, dar ánimo, dar alma. Es decir, dar vida. Quien anima infunde soplo vital a los libros, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura. La animación requiere de un mediador, y hay un arte en este oficio muy relacionado con las artes interpretativas. El animador da pistas, ofrece claves para una mejor interpretación de los textos. El animador orienta la exploración de estos. Su intervención es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación de los textos. Y, en ese camino, el mediador también se transforma.

Esto no excluye uno de los principales criterios de selección que es el de la calidad. La calidad en este caso es un concepto transversal, y, más que un concepto, un imperativo ético. Calidad estética, calidad literaria, calidad en la precisión y veracidad de la información, calidad editorial.

Y aquí hay un aspecto por explorar. Es común encontrar selecciones con el criterio de acomodar el nivel de los textos con el supuesto nivel de los lectores. Libros -entre comillas- llamados fáciles para lectores incipientes. Y no deja de ser esto una trampa, porque precisamente la tarea del mediador es -a través de su palabra, de su conocimiento, de su capacidad de lector agudo- brindar orientaciones, claves, trucos para descubrir significados ocultos, apenas sugeridos. Pero es sabido que no aprendemos a escalar entrenando en laderas, no aprendemos a tocar el piano ensayando en una organeta. Hay esfuerzos que exigen los buenos libros, promesas de sentido que requieren de un guía que enseñe a interrogar los textos, un guía que acompañe, que cuestione, que dialogue con los otros a partir de una historia, de un cuento, de un documental, de una noticia, de un poema.

Los textos escritos son un universo infinito, múltiple y diverso y es fácil perderse en ellos como en una selva oscura. Y es el

animador ese guía que lleva consigo la brújula y ayuda a discernir la maleza del buen árbol, de la buena semilla.

Hay un poema de Borges que se presta para la ocasión y que me lleva a imaginar al animador y al promotor como un explorador en la selva del lenguaje, poniendo a prueba su intuición, su conocimiento, sus certezas, pero también la incertidumbre frente al otro, y se llama precisamente *Una Brújula*, dice:

*Todas las cosas son palabras del
Idioma en que Alguien o Algo, noche y día,
Escribe esa infinita algarabía
Que es la historia del mundo. En su tropel*

*Pasan Cartago y Roma, yo, tu, él,
Mi vida que no entiendo, esta agonía
De ser enigma, azar, criptografía
Y toda la discordia de Babel.*

*Detrás del nombre hay lo que no se nombra:
Hoy he sentido gravitar su sombra
En esta aguja azul, lúcida y leve.*

*Que hacia el confín de un mar tiende su empeño,
Con algo de reloj visto en un sueño
Y algo de ave dormida que se mueve.*

El animador también presta su voz, -cuando se trata de lecturas en voz alta o de viva voz. Es como el intérprete de una partitura, en este caso, la partitura está hecha de letras y de palabras. El animador toca los libros con su voz y los llena de sentido. Surge primero la cadencia, el ritmo, la sonoridad de las palabras y esa magia es la que permite que otros -muchos- construyan un sentido a partir de lo que escuchan o leen. El mediador/intérprete permite además que los que apenas se inician en la lectura,

no importa su edad, eduquen su oído para escuchar mejor el rumor que produce el tejido de la lengua escrita. Me detengo un poco porque creo que hemos pasado por alto un aspecto que es fundamental en la formación de lectores: el rumor del lenguaje. Por el oído iniciamos nuestra familiarización con la poesía de tradición oral, con las nanas, los arrullos, los cantos de cuna. Por el oído hacemos nuestras primeras lecturas literarias. Por el oído nos acercamos a la poesía. Esa educación del oído es fundamental para formar lectores literarios. Aquí hay otro territorio por explorar y otro criterio para seleccionar.

Evaluar y seleccionar: dos acciones diferentes

Evaluar no es lo mismo que seleccionar. Evaluamos para luego seleccionar. Es común encontrar comités o grupos de evaluación de libros en las instituciones que trabajan en promoción de lectura. Esta tarea se da por la necesidad de orientar las inversiones, debido a que el mercado ofrece una gran variedad de materiales y, seamos honestos, no todo es de buena calidad. Evaluar material de lectura es, ya de por sí, una actividad de promoción, en la medida en que se está contribuyendo a mejorar la calidad del material que se ofrece y se generan recomendaciones. Por lo general, los comités de evaluación crean productos tales como listados de libros recomendados, revistas con reseñas, catálogos.

Por su parte, la selección implica una mirada más fina, más ajustada a los propósitos y a los grupos. Frente a una colección que ya ha sido evaluada debemos seleccionar. ¿Para qué? Veamos:

Seleccionar para dotar

Cuando vamos a seleccionar libros para una acción de promoción de lectura, como puede ser la dotación de una biblioteca,

la conformación de un morral o bolsa de libros para un servicio itinerante de lectura, lo primero que debemos preguntarnos es quién es esa población a la que vamos a llegar.

Necesitamos caracterizarla, conocer su condición social, su nivel educativo y su bagaje o perfil cultural. Y no es un asunto de discriminación. Al contrario, un análisis de este tipo permitirá ser más acertado en la selección de los materiales. Pero esto no basta. Es necesario hacer lo que los expertos llaman un estudio de necesidades de información, y aún mejor si lo hacemos de manera participativa. Que sea la población misma la que pueda expresar qué quisiera leer, qué libros necesita, si quiere diarios para informarse, si quiere suscripciones a revistas, si necesita libros instructivos que le enseñen a hacer algo de determinada manera.

De igual forma, cuando vamos a seleccionar material para un servicio itinerante, debemos tener en cuenta quiénes son los posibles usuarios de esa colección y las posibles actividades que se diseñen. No es lo mismo armar una bolsa viajera destinada a una vereda y que va a ser utilizada por campesinos agricultores que cultivan caña, que una bolsa que va para un hogar comunitario cuyos lectores serán niños de seis meses a cinco años.

Hace algunas décadas, esta relación entre lectores y libros no se presentaba de manera tan clara. Se hicieron inversiones grandes en libros que aunque fueran de mucha calidad, no lograron llegar a sus destinatarios, ya por la falta de un mediador que facilitara este acceso, ya por lo ajenos que resultaban los intereses y los niveles lectores de las poblaciones.

Hoy en día, algo que parece tan obvio aún no está incorporado en muchos programas de promoción de lectura. Muchas veces se incluyen títulos a partir de un ejercicio de evaluación, mas no de selección. Otras, infortunadamente, siguen las pautas del mercado.

Sin embargo, ser justos en esta relación no es fácil. Hay una complejidad en el hecho de tener que seleccionar material de lectura para otros que no somos nosotros mismos, y sobre todo cuando a esos otros los consideramos como no lectores, o lectores incipientes. ¿Cómo conciliar nuestros criterios con unas necesidades que aún no están conformadas como necesidades, sino que son apenas vagos deseos, un me gustaría leer sobre esto o aquello, o la mayoría de las veces, simples conjeturas hechas desde nuestros propios gustos e intereses? En este sentido hacen falta más estudios de recepción que orienten la selección, que develen los sentidos ocultos de los textos, y que den pistas sobre las diferentes maneras que tienen las personas de apropiarse de lo que leen.

Las investigaciones de la sociología han cuestionado la concepción de la lectura como consumo cultural, para preguntarse por los diferentes modos de leer, por lo que hace la gente con lo que lee, por los usos, imaginarios y valoraciones. Esta mirada afecta la selección en la medida en que se hace necesario no sólo explorar los textos en sí mismos, sino también las relaciones que estos puedan establecer con los lectores, incluido el mediador considerado a sí mismo como lector.

Seleccionar para animar

Ya está claro que dotar no basta. Y esta claridad ha abierto un amplio horizonte a la animación de lectura y al trabajo del mediador. El escenario está allí y es el escenario propicio para la mediación: una colección de libros o una selección de textos y un grupo de lectores (incipientes, y experimentados unos, otros interesados por temas diversos). Entre los dos, un animador/mediador, que va a ejercer una acción para lograr acercar las dos partes del binomio: los textos y los lectores. La acción del mediador determina en gran medida la selección de los textos para animar.

Esto quiere decir que un criterio de selección importante pasa por la manera de abordar los textos. Esta manera no la determina necesariamente el mediador. Puede ser una acción concertada con el grupo o emanada del grupo. Por ejemplo, un club de lectores quiere acercarse a la obra completa de un autor determinado. ¿Qué haría en ese caso un buen animador?, una posibilidad es elaborar una bibliografía completa de la obra del autor y sobre este, es decir, acopio de artículos, reseñas críticas, estudios. Presenta al grupo este material y explora con ellos el contenido de los diferentes títulos para acordar por dónde comenzará la aventura. Una vez iniciado el viaje, los acompaña ya con lecturas de viva voz, ya con comentarios de agudo lector, ya con información que amplía y da contexto. En este caso el animador es un guía expedicionario o un capitán de barco experimentado.

Otro ejemplo: un grupo de jóvenes quiere participar en la feria de la ciencia que organiza una asociación científica. ¿Qué acción le corresponde a un promotor o animador en este caso?, explora con el grupo qué clase de experimentos quiere realizar. Busca el material bibliográfico suficiente que le permita al grupo conocer sobre el fenómeno que está explorando. Este material puede contener desde libros informativos hasta libros instructivos para hacer el experimento.

Una biblioteca está apoyando a un grupo de mujeres que se han organizado para montar una cooperativa de artes y oficios. Allí, la selección está orientada precisamente a buscar material que sea útil para que estas mujeres amplíen sus conocimientos sobre los oficios que están aprendiendo. Pero también puede completar la selección con libros que orienten el trabajo cooperativo, con textos que informen sobre los deberes y derechos de una organización solidaria, como es el caso de una cooperativa, y por qué no, con relatos de personas, historias de vida, biografías,

testimonios de aquellos que intentaron lo mismo y que muestran retos, dificultades y logros en una empresa como esta.

¿A dónde voy con todos estos ejemplos? A la necesidad de ampliar el concepto de animación y ubicarlo en contextos reales, de tal manera que se genere un conocimiento profundo de los textos, pero también de los lectores. Es importante entablar relaciones cuidadosas y claras con los grupos con los que trabajamos. Relaciones de respeto por ese otro diferente que tiene su propia voz, su propia palabra, la cual entra en diálogo con los otros, conmigo como mediador y con el sentido que ofrecen los textos. En la medida en que profundicemos en el conocimiento del otro tendremos a la vez más herramientas para contribuir a que ese lector desarrolle sus propios criterios de selección.

Animación literaria o la dimensión estética del lector

La animación literaria no es ajena a este sentido de transformación social y cultural. Por el contrario, los textos literarios por su dimensión simbólica y estética logran generar transformaciones profundas en los lectores.

La literatura es ante todo un arte y como tal debe ser considerada a la hora de seleccionar libros para la promoción y animación literaria.

Quizás aquí es donde más tropezamos con conceptos y tradiciones que nos ha entregado la literatura empaquetada y valorada por sus contenidos, sus mensajes, lo que el autor quiso decir, en fin, por una serie de criterios que resultan del todo ajenos a la esencia misma de lo literario. La selección de obras literarias no puede pasar por los mismos criterios de la selección de otro tipo de materiales de lectura. No puede ser obvia, ni pragmática ni instrumental. La literatura por ser arte es opaca y misteriosa, calla y oculta, insinúa y sugiere. Su materia prima es el lenguaje

y la condición humana. La literatura apela al ser del lector, a su sensibilidad, a su territorio emocional, a su inconsciente. De allí que criterios estructurales, formales o de contenido no son suficientes para elegir un buen texto literario. En la literatura forma y contenido son inseparables. Su materialidad es determinante para la calidad de la obra.

Y como lúcidamente afirma Louise Rosenblatt:

“No podemos dissociar del efecto total del poema el significado de las palabras –las imágenes, conceptos y emociones que denotan los matices de sentimientos y las asociaciones que se agolpan en torno a ellos. Es igualmente imposible destilar, del efecto total, el sonido de las palabras o el ritmo del verso. El efecto íntegro de un determinado soneto resulta del hecho de que diferentes elementos actúan sobre nosotros simultáneamente, se refuerzan y, casi podríamos decir, se crean unos a otros. De modo similar en música podemos definir una forma particular como la fuga, pero nunca podemos experimentar la forma abstraída de la compleja textura de determinada obra musical” (Rosenblatt, 2002, p.71).

Y aquí quiero detenerme un poco e insistir en que uno de los criterios más relevantes a la hora de seleccionar obras literarias para un programa de animación, e incluso de promoción, es la calidad estética. Y ¿cómo definir la calidad estética de una obra? Evidentemente no es fácil ni hay fórmulas a las cuales podamos recurrir. Pero sí hay pistas, indicios y conocimiento de los recursos literarios, que nos pueden aportar elementos concretos a la hora de seleccionar.

Hay un concepto que una vez le escuché a un profesor de literatura en la universidad que para mí ha resultado siempre muy revelador y es el concepto de duración. No es el tiempo de la obra, ni el tiempo que se demore un lector en leerla. Es algo que se produce en el lector y que está relacionado con el efecto

estético. Es esa manera como un libro, una historia, un poema, un cuento, un personaje, se queda habitando en la interioridad del lector. Hay algo allí que dura, que permanece, algo que quizás no se tiene muy en cuenta a la hora de analizar textos literarios, quizás por lo poco medible y cuantificable, pero que tiene mucho sentido al considerar la literatura como una serie de experiencias posibles, como afirma Rosenblatt, y no como un cuerpo de conocimientos. “La literatura proporciona un vivir a través y no simplemente un conocer sobre” (Rosenblatt, 2002, p.65).

Esta relación de la literatura con la vida de los lectores nos permite ver unas posibilidades diferentes para la mediación y, por ende, para la selección de los materiales. Si queremos que las personas con las que trabajamos como promotores o animadores construyan sentidos personales frente a lo que leen, desarrollen un pensamiento crítico frente a la realidad a través de la lectura y la escritura; reflexionen sobre sí mismos y sobre sus relaciones con el mundo; utilicen la lectura y la escritura para generar transformaciones. Si queremos lograr todo esto, la dimensión de nuestro trabajo se amplía, y esto afecta también los criterios de selección del material.

Desde esta perspectiva, ya no es posible seleccionar textos sin considerar los contextos. Tampoco es posible seleccionar sólo a partir de mis propios gustos y preferencias. Es necesario que el mediador se cualifique en el conocimiento profundo de los materiales con los que trabaja, se transforme cada vez en un lector más experimentado, y agudice su mirada y su capacidad de comprensión de los grupos con los que se relaciona. Somos trabajadores sociales y culturales y no recreacionistas. Aceptar esta condición nos lleva a buscar las maneras cómo generar vínculos profundos, estrechos y auténticos entre los lectores y los materiales de lectura; a trabajar tanto en la calidad de la selección como a crear espacios que les permita a los lectores descubrir nuevas maneras de apro-

piarse de lo que leen, nuevas maneras de mirarse y comprenderse a través de la palabra escrita, otras formas de relacionarse con el otro y consigo mismo a través de la lectura y la escritura.

Para terminar, un ejemplo de cómo leer para otros, textos que son de su interés y responden a sus necesidades, se convierte en una acción que incluso puede llegar a ser considerada como subversiva.

Cuenta Alberto Manguel en su libro *Una historia de la lectura* cómo las lecturas públicas que se dieron en las fábricas de tabaco en Cuba, permitieron que muchas trabajadoras analfabetas accedieran a textos pedagógicos, políticos, literarios y se instaurara lo que Manguel llama la institución del lector. Dice: “Fue tal el éxito de aquellas lecturas públicas, que al cabo de muy poco tiempo se las acusó de subversivas. El 14 de mayo de 1866, el gobernador de Cuba publicó el siguiente edicto: 1. Se prohíbe distraer a los obreros de las fábricas de tabaco, talleres y tiendas de todas clases con la lectura de libros y periódicos, o con discusiones ajenas al trabajo que realizan. 2. La policía ejercerá vigilancia constante para asegurar el cumplimiento de este decreto, y pondrá a disposición de mi autoridad aquellos dueños de talleres, representantes o gerentes que desobedezcan esta orden de manera que puedan ser juzgados según lo requiera la gravedad del caso” (Manguel, 1998, p.138).

Años después, esta práctica es trasladada por los cubanos inmigrantes a los Estados Unidos. En las fábricas de tabaco de Key West se seleccionaba material en acuerdo con los trabajadores: “Abarcaba desde opúsculos políticos y libros de historia a novelas y colecciones de poesía tanto modernas como clásicas. Tenían sus libros preferidos: *El Conde de Montecristo*, por ejemplo, llegó a ser tan popular que un grupo de obreros escribió a Dumas, poco antes de su muerte en 1870, pidiéndole que les permitiera dar el nombre de su personaje a uno de los tipos de cigarros. El novelista francés accedió” (Manguel, 1998, p.139-140).

II. La literatura, un espacio habitable

El sin par borracho Antón cayendo de un tropezón gritó con todo su aliento: ¿quién se cayó? Y en la pared de un convento el eco le contestó: ¡yo!

-Mientes pícaro yo fui y si el casco me rompí lo taparé con pelucas.

¡Lucas!

-¿Me conoces tú tunante? Pues aguárdate un instante conocerás mi navaja.

¡Baja!

-Bajaré con sumo gusto ¿te figuras que me asusto? Al contrario, más me exalto.

¡Alto!

-Alto a mi piensa el bandido que al callarme estoy marchito.

¡Chito!

-¿Qué calle yo miserable?

¡Hable!

Y en ese punto intenso de la escena se trunca el recuerdo de lo que fue la primera pieza de tradición oral que quedó guardada en mi memoria. La voz dulce y profunda de mi padre, y la fascinación que ejercía en mí el poder jugar al eco con un personaje que sólo a través de su palabra yo lograba imaginarme: un verdadero truhan, borracho, pendenciero y mal hablado y que tenía ,además, la valentía de encararse frente a frente con el eco. Sólo la fuerza creadora del lenguaje y mi asombrada imaginación de niña pueden explicar la riqueza visual de la escena de esta retahíla con regusto a picaresca española: puedo jurar ahora en este ejercicio

de la memoria que yo escuchaba el rugido del viento, el retumbar sonoro y profundo del eco, y veía a Antón tropezándose con la pared de ese convento enclavado en un risco montañoso.

Este texto de la tradición oral española me lo entregó mi padre cuando era muy pequeña, y no lo hizo en una sola entrega. Fue necesario que papá recreara al borracho Antón de múltiples maneras, en diversos lugares, con risa algunas veces, con entusiasmo otras, para que el borracho Antón se quedara conmigo y pudiera viajar por el tiempo y el espacio, y tener el honor de acompañarnos hoy, más de cuarenta años después.

¿Qué hace que el borracho Antón se haya quedado conmigo y me acompañe a donde vaya? ¿Qué hace que ese texto anónimo y desconocido haya viajado desde un remoto pueblo del medioevo español a una fría montaña colombiana a más de 2.000 metros de altura y se haya metido en el corazón de una niña de ocho años, y se haya quedado a vivir con ella, la haya adoptado como lectora y la haya acompañado toda la vida?

No lo sabemos, o quizás sí... No sabemos qué profundos significados le entregó Antón a esa niña educada en un ambiente monacal y solitario, no sabemos qué mensajes le trajo el eco, qué cadencias, qué revelaciones le hizo... Sí sabemos, como promotores o mediadores de lectura, que el afecto y la alegría de su padre tuvieron mucho que ver en este encuentro; sabemos además que el juego repetido con Antón hasta lograr que la niña se aprendiera la retahíla y la recordara con gusto y con placer, también tienen mucho que ver.

Así de misteriosos son los textos y así de prometedores.

Cada uno de ustedes, si busca en su interior, encontrará ese texto fundacional que viajó quién sabe desde qué remoto lugar, atravesando ríos, mares y montañas hasta llegar a habitarlos durante toda la vida.

Y es aquí desde donde me quiero detener hoy e invitarlos a que pensemos en la figura del mediador de lectura, no únicamente como un buscador de lectores, sino como un explorador de textos. Los textos buscan lectores, y yo mediador, promotor, intérprete de la cultura escrita, busco textos para ofrecer a los lectores, pero textos cargados de sentidos.

En este doble juego ocurren las epifanías. Y es que el lector se transforma cuando un texto le dice algo. Y no estamos hablando de los significados funcionales de la cultura escrita. Esos hay que enseñarlos y son necesarios o se aprenden por necesidad de manera empírica: para qué sirve una flecha o una señal de prohibición, cómo leer el cartel del autobús para no perderse en la gran ciudad, cómo descifrar las instrucciones de un manual para activar el electrodoméstico, cómo escribir un correo electrónico, cómo chatear, cómo participar en un blog; cómo buscar la información en internet para una tarea escolar o para una investigación y cómo reconocer la fuente confiable, cómo leer un contrato, cómo buscar una noticia en internet que fue publicada la semana pasada. Tampoco se trata de detenernos en el soporte de los textos. Los textos viajan en tren o en coche, a través de la oralidad o de la escritura, en papel o en autopistas virtuales. No es eso lo que hace la diferencia.

En este sentido es muy lúcida Margaret Meek cuando dice: “Poder leer y ser un lector no son exactamente lo mismo. La habilidad de leer para fines prácticos, por muy importante que sea, difiere de la lectura que complace a los que son lectores, la que los vuelve adictos a leer” (Meek, 2004, p.60). Más adelante dice: “Los grandes secretos de la lectura residen en la ficción” (Meek, 2004, p.63).

Y son esos textos literarios los que tienen el poder de viajar a través del tiempo, de los lugares y de las diversas culturas y

encontrar a los lectores. Textos que hablan con voz propia al interior de los lectores, textos que provocan encuentros, encuentros furtivos y azarosos como los de la vida. Encuentros inesperados que me revelan, me descubren, me confrontan, me permiten mirarme a mí mismo.

Quizás lo que los lectores tengamos que hacer es escuchar, con el oído interno, las voces de los textos. De nuevo Margert Meek nos dice: “Los lectores experimentados saben que la vida se prolonga en la literatura” (Meek, 2004, p.63).

Y aquí quiero contar algunas historias de lectores, tomadas de experiencias vividas en diferentes proyectos, a quienes el encuentro con los textos transformó, o quizás historias de textos que encontraron a sus lectores en el preciso momento en que iban a cruzar la calle.

Una es la historia de Angélica María, una joven de 15 años que vive en un hogar de protección y para quien *La hija del Espantapájaros* de María Gripe le habló a su ser más profundo, escuchémosla:

“En los días que leían los cuentos yo no estaba, pero sí leí uno que se llama *La hija del espantapájaros*, y me gustó muchísimo porque de una u otra razón se ha identificado con algunos de nosotros, porque, como la hija del espantapájaros, permanecemos solas, sin ninguna compañía. Pero así y todo podemos salir adelante y demostrarle a la gente que sí podemos. Que a pesar de lo que la mucha gente piensa de nosotros somos personas que valemos la pena y sabemos luchar por lo que queremos”. Angélica María Peña.

Angélica María se leyó tres veces *La hija del Espantapájaros* de María Gripe. La primera vez lo escuchó de “viva voz” en las sesiones nocturnas de lectura en los dormitorios del hogar. Cuántas noches Angélica María se sintió acompañada por una niña igual

a ella, a quien sus padres también habían abandonado, como a ella. Cuántas veces Angélica María se miró a sí misma a través de los sentimientos y aventuras de la hija del espantapájaros. Angélica María necesitó volver al libro varias veces buscando quién sabe qué misteriosas relaciones, qué secreta esperanza de sentirse amada y respetada.

Otra historia surge de una sesión de lectura con jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia, centrada en la recuperación de su memoria individual y colectiva, y en el reconocimiento de sí mismos a través de la palabra del otro y la he denominado: Lo que logró un niño de cuatro nombres, que ni siquiera era muy grande: “Entonces Guillermo Jorge se sentó con la señorita Ana y le fue entregando cada cosa, una por una. - Qué niño tan querido y extraño que me trae todas estas cosas maravillosas, pensó la señorita Ana. Y comenzó a recordar...” (Tomado de: *Guillermo Jorge Manuel José*. Mem Fox. Ediciones Ekaré. Caracas, 1988).

De la misma manera que la señorita Ana pudo recuperar su memoria a partir de algunos objetos cargados de sentido, así lo hicieron Leslie, María, Juan, Julio, quienes convivían resguardados en casas de protección, mientras se reubicaban e intentaban darle otro sentido a su vida diferente al de la guerra.

Después de escuchar a Guillermo Jorge sentados en círculo, Leslie sale al centro, se cubre los ojos con un pañuelo cual si fuera la Gallina Ciega, y de una cesta como la del cuento busca con el tacto un objeto que le diga algo, un objeto con significado.

Para sorpresa de todos, Leslie saca una carta de juego, el as de oros, aunque ella no sabe qué es el as, y eso ahora no importa. Con la carta en las manos y los ojos vendados, Leslie comienza: “Magia, magia blanca, magia negra, magia verde, magia azul”. Leslie aprendió de su padre, quien hizo un curso de brujería allá

en el Putumayo en un caserío cerca de Mocoa. Su padre sabía leer las cartas y predecir el futuro. Pero él no le hacía mal a nadie, ni usaba la magia para otros, lo hacía para sí mismo, para saber lo que iba a pasar. Él le enseñó todos los secretos, pero también le advirtió que debía tener cuidado con eso. Él sabía magia negra, pero no para hacerle daño a nadie, sino porque necesitaba conocer el mal para poder contrarrestarlo, es decir, aplicar una “contra”. Leslie había aprendido mucho de su papá. Por ejemplo, sabía como enamorar a un hombre, pero eso era magia negra, no es bueno enamorar a un hombre por la fuerza.

Ella conocía la manera de llenarle el cuerpo de llagas a alguien, pero nunca lo había aplicado porque eso se le devuelve a uno. Leslie sabía cómo hacerse invisible y eso, pensó, le podría ser útil en las filas, pero nunca quiso aplicarlo por miedo a no volver a aparecer.

Para Ángela, en cambio, el cuento de Guillermo Jorge tomó forma de muñeca, muñeca morena y hermosa como ella, que le había regalado su tía el día del cumpleaños. Lala se llamaba la muñeca y con ella jugaba a la mamá, le quitaba y ponía la ropa, la alimentaba de verdad con un gotero. Le abrió un rotico en la boca y por allí le echaba agua y jugo de frutas, y para que Lala pudiera orinar le quitaba una pierna. Ángela se sumergió gustosa en su recuerdo hasta el momento en que la voz que la guiaba hacia ese remoto pero temprano pasado preguntó: ¿Cuándo fue la última vez que tuviste a Lala en las manos? ángela, cambiando la alegría de niña por una tristeza adulta y profunda, dijo: - El 4 de mayo de 1997, el día en que mataron a mi papá -...”

Otra fue la historia de Julio. Estábamos contando mitos y leyendas ante un mapa de Colombia que tenía ubicados los diferentes grupos indígenas que pueblan nuestro país. Nunca imaginamos que un mapa pudiera significar tanto...Verlo, tenerlo allí

presente mientras escuchaban los cuentos y las leyendas, les fue configurando sus propias historias, pero también su propia geografía. A medida que leíamos y señalábamos la procedencia del mito o de la leyenda, ellos iban recordando: lugares, ríos, pueblos por los que habían pasado.

De pronto, como un “abra, cadabra”, al hablar de La Llorona, La Madremonte, El Mohán, la palabra de estos jóvenes, represada hacía tantos años por la guerra, reemplazada por el ruido sordo de los fusiles, empezó a fluir y comenzaron a contar.

Se sabían leyendas de La Muelona, de La Llorona, de los duendes y de acuerdo con la región de donde provenían, iban surgiendo historias. Dos muchachos del Tolima recordaron al Mohán. Cómo El Mohán se llevaba a las lavanderas jóvenes y las seducía; un joven paisa habló de los duendes que se aparecían en el camino... De un momento a otro Julio, moreno, alto, delgado, con un ojo extraviado, a quien no le habíamos escuchado aún la voz, se puso de pie y con decisión dijo, “ Yo puedo contarles mucho. Yo sé todo sobre el Casanare”. Buscó en el mapa el río Meta y con el dedo fue señalando la zona que había recorrido. “Yo me crié en un pueblo del Casanare, llamado Villahermosa, y yo por allí conozco todo. Allí hay muchas leyendas de la Patasola, y de la Bola de Fuego. Yo trabajaba desde pequeño recogiendo pepa de la palma de aceite, todo lo que tenga que ver con la tierra me gusta. Después me fui a las filas. Nosotros caminábamos todo eso por allí, andábamos de día y de noche dormíamos en casas de la gente. A mí esa vida en las filas me gusta, porque allá a uno le pagan, y yo esa plata se la mandaba a mi mamá. A veces los enfrentamientos eran muy cerca, como de aquí a allá, le veía uno hasta la cara al enemigo. Y eso es mejor pelear así, porque no se le pierde a uno la bala; porque es que uno ahí en las filas si no mata, lo matan. ¿Miedo? No, a mí no me daba miedo, uno se acostumbra. A mí

me hirieron. Una bala entró por el hombro y salió por la espalda, mire... (y se levantó la camisa para mostrarnos la cicatriz). Y ahí fue cuando me capturaron y aquí estoy... Aquí yo no hablo con nadie pues yo soy de un grupo diferente y a uno le enseñaron allí que no hay que hablar con nadie y menos con un civil...”.

¿Qué significan los cuentos, las leyendas, las historias, la palabra para estos niños que han cambiado el trompo, la cometa y la muñeca por el fusil; que han cambiado, sin mucha conciencia de ello, el juego por la guerra?

La experiencia vivida no hace más que confirmar los supuestos teóricos y las reflexiones de quienes desde diferentes disciplinas afirman cómo la lectura, y en especial la literatura, es un espacio habitable. Un mundo lleno de sentido que nos permite construirnos y reconstruirnos. Mirarnos a medida que miramos al otro que vive, siente, calla, grita, allí en la historia que el libro nos cuenta. Es, además, la posibilidad de tomar la palabra, como lo hizo Julio. Las leyendas leídas le recordaron sus propias leyendas, y el mapa, texto, territorio y piso le permitió ubicarse y leerse a sí mismo. Frente al texto-leyenda, frente al texto-mapa, Julio obtuvo la fuerza necesaria, el impulso vital suficiente para ponerse de pie y apropiarse del lenguaje, de su palabra que le fue dando forma y sentido a su propia experiencia vital. Julio, a pesar de lo doloroso de su testimonio, habló ese día lo que no había hablado en años.

Estas vivencias confirman además los hallazgos y las reflexiones de Michèle Petit en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, sobre todo en lo que puede empezar a significar el uso del lenguaje, precisamente en estos jóvenes que vienen de condiciones en las cuales la palabra está ausente y en los que se ha coartado su capacidad de simbolización.

Dice Petit: “Cuando carece uno de palabra para pensarse a sí

mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos” (Petit, 1999, p.74).

Estos jóvenes se encuentran en un grado de marginalidad mucho más grave, quizás, que lo que genera un desplazamiento forzoso o la pérdida de seres cercanos por un desastre natural, en la medida en que su infancia ha sido cercenada, el espacio del juego ha sido reemplazado por la guerra, sus procesos de formación cognitiva y social se han visto interrumpidos, generando un desajuste en su desarrollo que los hace especialmente susceptibles a cualquier grado de manipulación. De allí que la experiencia literaria tenga para ellos un impacto mayor, así necesite de más tiempo y dedicación para que dé los frutos deseados.

En el aspecto emocional, el camino que fuimos encontrando estaba relacionado con lo que significaba para estos niños y jóvenes hablar sobre sí mismos y sobre sus vivencias y experiencias. Al principio fue difícil porque nos dimos cuenta que venían de un medio en el cual la palabra está ausente. La disciplina militar en tiempos de guerra y en condiciones adversas es implacable, sobre todo cuando perteneces al rango más bajo. Estos niños estaban acostumbrados a cumplir órdenes sin ninguna posibilidad de refutar o disentir, acostumbrados a callar, en un medio en el que demostrar o recibir afecto está prohibido; alejados totalmente del universo del conocimiento, en donde la información que necesitas es inmediata, relacionada directamente con la necesidad de sobrevivir. Sus niveles de lectura y escritura son precarios, pues muchos se referían a su paso por la escuela como a algo lejano y desagradable. Recuerdo a John, un grandote de 16 años, cuando cogió una crayola y dijo “yo no sé dibujar, no sé escribir”. “Pero puedes echar color” y comenzó con la felicidad de un niño pequeño y el miedo

a no ser capaz, a llenar un pliego completo de papel con amarillo chillón. O a Stella, cuando estábamos elaborando máscaras que luego ellos personificarían para hacer una película, quien se quedó una tarde entera fascinada rasgando las tiras de periódico, mientras sus compañeros las pegaban untadas de engrudo sobre una bomba inflada. O Juan, en una propuesta de creación de personajes a partir de su propia silueta dibujada en papel craft, quien empieza caracterizando a un deportista nadador: le pinta su pantaloneta de baño, prepara el color para la piel, pero no le sale el rosado que esperaba, sino un morado que asocia con la muerte. Decide ahogar al nadador. O Viviana, quien se pinta a ella misma como personaje y está feliz porque la silueta dibujada, copia de su pequeño cuerpo, salió más grande. La Viviana creada por ella es más grande que ella.

Todo esto que cuento, no es más que la experiencia literaria de estos niños. Son sus reacciones a la lectura de cuentos e historias que los tocaron, los volcaron hacia sí mismos, después de haber mirado por un instante el horizonte. Los personajes, las escenas, las relaciones de los cuentos que leímos con ellos los movieron: movieron su territorio emocional, reprimido y confuso, pero también movieron la posibilidad de imaginar y de crear. Ellos, tan atropellados, vivieron esta experiencia de manera precaria. Para muchos era la primera vez que escuchaban un cuento leído en voz alta, para otros era una ventana para escapar de un lugar en el que se sentían prisioneros.

A través de la lectura de obras de ficción de calidad los niños y jóvenes desarrollan procesos de identificación con los personajes de los libros que les ayudan a conocerse mejor, a aceptarse y a confrontarse con diversas situaciones similares a las que ellos pueden estar viviendo. De igual manera, se da entrada al universo de lo posible, ensanchando las fronteras de la realidad y permitiendo así proyectarse y ampliar sus referentes.

No es cualquier lectura ni es cualquier texto. Retomo aquí el concepto desarrollado por George Steiner, que él llama la capacidad literaria humana. Es consciente que la literatura de por sí no hace mejores seres humanos: algunos de los hombres que concibieron y administraron Auschwitz habían sido educados para leer a Shakespeare y a Goethe, y no dejaron de leerlos.

Pero lo que sí nos ofrece la literatura es conocimiento de la condición humana. Dice Steiner: “Ningún descubrimiento de la genética sobrepasa lo que Proust sabía acerca del hechizo y las obsesiones parentales; cada vez que Otelo nos recuerda el orín del rocío en la espada brillante, experimentamos más de la realidad sensitiva, transitoria, en la que nuestras vidas deben transcurrir, de lo que pueden transmitirnos el contenido o la ambición de la física. Ninguna sociometría de los motivos o las tácticas políticas pueden competir con Stendhal” (Steiner, 2003, p.22).

Las palabras de Steiner nos explican las escenas con los muchachos, con la diferencia que él cita textos para un lector experimentado y nosotros estábamos apenas iniciando. Pero el sentido vale para ambas situaciones: para Steiner la lectura es un modo de acción. “Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos asedian; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño y contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. Los hombres que queman libros saben lo que hacen”...“Leer bien significa arriesgarse mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos... quien haya leído la metamorfosis de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeta en el único sentido que cuenta” (Steiner, 2003, p.22).

Ante la crisis de valores actual, Steiner le propone algo a los críticos, que bien vale para los mediadores de lectura: reconstruir el arte de la lectura, la verdadera capacidad literaria, esa manera de leer como seres humanos íntegros.

Quizás lo que Steiner propone no sea fácil, pero creo que es precisamente el territorio propicio para ejercer la mediación entre los lectores que se inician y los textos. Es en ese espacio de diálogos posibles entre el lector y el texto, de vínculos entre el texto y la vida del lector, donde el mediador de lectura tiene todo por hacer. De allí mi propuesta inicial: sumerjámonos en los textos, exploremoslos sin prisa, con paciencia de relojero y agudeza de explorador, para encontrar las pistas que nos permitan recrear la experiencia propuesta por el texto, para habitarlo y dejarse habitar, para ir a ese lugar al que el texto nos lleva y volver diferentes.

Finalizo con unas palabras de Margaret Meek que sintetizan nuestra reflexión: “Ser usuario de la cultura escrita es el resultado de conocer los beneficios de la lectura, de entregarnos a ella de tal modo que podamos ensanchar nuestra comprensión no sólo de los libros y de los textos, de qué tratan y cómo están escritos, sino también de nosotros mismos” (Meek, 2004, p.64).

III. La literatura como espacio de comunicación y convivencia

“En los días que leían los cuentos yo no estaba, pero sí leí uno que se llama *La hija del espantapájaros*, y me gustó muchísimo, porque de una u otra razón se ha identificado con algunos de nosotros, porque como la hija del espantapájaros permanecemos solas sin ninguna compañía. Pero así y todo podemos salir adelante y demostrarle a la gente que sí podemos. Que a pesar de lo que la mucha gente piensa de nosotros, somos personas que valemos la pena y sabemos luchar por lo que queremos”, Angélica María Peña.

“Me gustó más el libro que titula *La hija del espantapájaros*, porque tenemos muchas experiencias, las cuales nos ayudan de mucho. Es una historia muy similar a nosotras las adolescentes y niños que vivimos en hogares o también para todos aquellos que viven fuera de sus casas. La lectura es algo muy importante para reflexionar, para aprender, etc. También es muy lindo saber leer porque tenemos la oportunidad de leer todo aquello que nos gusta, nos interesa. También me gusta la lectura de amores, poemas, el amor, todo mundo siente y algunos despertamos esos lindos y tiernos sentimientos de amar al resto de gente. Señores, les agradezco la donación de los maravillosos libros, son estupendos. Gracias, se despide Andrea Muñoz”.

“Bueno, a mí me han leído varios cuentos: *Stellaluna*, *El cartero enamorado*, *La hija del espantapájaros* y otros cuantos. Me han parecido muy lindos, por los mensajes y las palabras de enseñanza que dejan algunos. Además me han servido de distracción, para despejar la mente tener más ideas, como más iniciativa y aprender

que hay que valorar el saber leer. A ver, ¿por qué? Porque si yo sé leer tengo mucho material y salida para aprender, hacer muchas cosas para ayudar a los demás a que también aprendan y sepan el juego que uno le saca a la lectura” Ana Milet.

Estos son testimonios de algunos jóvenes quienes actualmente participan en el proyecto La literatura como espacio de comunicación y convivencia, iniciado con cuatro instituciones colombianas: *Moi pour Toi*, *Germinando*, *Niños de los Andes* y *Niños del Sol*, proyecto auspiciado por la Fundación Restrepo Barco, financiado por Unicef y coordinado por la Asociación Taller de Talleres.

Son cuatro instituciones privadas de las cerca de 120 que existen en Colombia que atienden niños y niñas que han vivido en la calle, quienes no cuentan con su familia o tienen con sus padres relaciones conflictivas y violentas. Esto significa, niños que han tenido las más duras y diversas vivencias, y que, como dice Andrea Muñoz, “con muchas experiencias que les ayudan mucho”, pero a quienes también les ha sido racionado el afecto y muchas veces negado del todo.

Son jóvenes que de alguna manera han encontrado en estas instituciones un hogar temporal que los acoge mientras paradójicamente les llega el tiempo de dejar de ser niños.

El proyecto en términos operativos es muy sencillo: cuatro colecciones diferentes de literatura infantil y juvenil cuidadosamente seleccionadas. Una propuesta de rotación con el sistema de las cajas viajeras y un Manual del Animador de lectura, con una serie de actividades prácticas para darle vida a esos libros y motivar a los niños y jóvenes a leerlos y a compartir su experiencia como lectores.

Pero detrás de esta propuesta que tiene los elementos básicos de un ABC de la promoción de la lectura, es decir, libros, buenos libros y unas actividades de animación, hay una intencionalidad,

una hipótesis a la que le estamos apostando y es la que nos interesa destacar: la literatura al vivirse como experiencia deja de ser un objeto de estudio para transformarse en un espacio de posibilidad, el espacio en el que el lenguaje cobra vida y se entretiene con los lectores emocionalmente.

Angélica María se ha leído tres veces *La hija del Espantapájaros* de María Gripe. La primera vez lo escuchó de “viva voz” en las sesiones nocturnas de lectura en los dormitorios del hogar. Cuántas noches Angélica María se sintió acompañada por una niña igual que ella a quien sus padres también habían abandonado. Cuántas veces Angélica María se miró a sí misma a través de los sentimientos y aventuras de *La hija del espantapájaros*. Angélica María necesitó volver al libro varias veces y ahora, por cuenta propia, buscando quien sabe qué misteriosas relaciones, qué secreta esperanza de sentirse amada y respetada.

La literatura, además de constituir una experiencia artística, puede llegar a ser fuente de experiencias humanas, tan vitales como las provenientes de la realidad, que enriquezcan el universo afectivo, sensible, imaginario e intelectual de los niños y jóvenes lectores.

A través de la lectura de obras de ficción de calidad los niños y jóvenes desarrollan procesos de identificación con los personajes de los libros que les ayudan a conocerse mejor, a aceptarse y a confrontarse con diversas situaciones similares a las que ellos pueden estar viviendo. De igual manera, posibilitan la entrada al universo de lo posible, ensanchando las fronteras de la realidad y permitiendo así proyectarse y ampliar sus referentes.

“Hay en toda obra literaria una verdad psicológica creada de una manera artística” (*Invitación a la lectura*. Camila Henríquez Ureña). La literatura apela al ser del lector, lo implica todo afectiva y emocionalmente, de tal manera que este se transforma cada

vez que entra en relación con ella. Y como acertadamente afirma Camila Henríquez Ureña: “El valor de la literatura es perceptual, no conceptual. Es nuestra percepción del mundo, de nosotros mismos, de nuestro entorno la que se pone en juego cada vez que leemos una obra literaria”.

Y es este aspecto el que hemos querido dimensionar en el proyecto. Que la literatura se convierta para los niños y jóvenes de los hogares en una posibilidad de crecimiento humano, en una fuente de afecto que les permita mirarse, valorarse, identificarse con situaciones y personajes de los libros. Que tengan la oportunidad de vivir la experiencia literaria y compartirla con sus compañeros.

Para hacerlo no basta con una dotación de libros. Aquí quiero detenerme y recapitular lo que ha sido la experiencia hasta ahora, destacando algunas “claves” que nos han permitido corroborar la hipótesis inicial: la literatura puede llegar a ser un espacio de vida.

Lo primero fue la selección de los textos: ¿Cómo seleccionar cuatrocientos libros diferentes para niños y jóvenes a quienes, quizás por fortuna, no podemos aplicarles la clasificación usada por los estándares de la promoción de la lectura: a tal edad estos libros, o a tal grado de escolaridad estos otros? Ese fue nuestro primer reto. Las características de los niños y jóvenes que iban a participar en el proyecto nos hablaban de temprana deserción escolar, de problemas serios de comprensión lectora, de dificultades para la escritura, etc. Pero también se referían a niños y jóvenes maltratados por sus padres, con experiencias fuertes con la droga, con altos niveles de agresividad en el comportamiento de algunos, de desamparo y soledad en otros. Pero además, con una intensa experiencia vital.

Ante esta realidad decidimos ser coherentes con nuestra tesis inicial: privilegiamos la calidad estética y literaria de las obras. Fue así como escogimos lo mejor de lo mejor, sin escatimar ni

en temáticas ni en costos. Ellos se merecen lo mejor. Libros con una gran riqueza visual, con la obra de los mejores ilustradores, que los invitaran a mirarlos, a recrearse, a poblar su imaginario de una manera simbólica y creativa. Libros con lo mejor de la tradición oral de diversas épocas y lugares: mitos, leyendas, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, estribillos, cuentos populares. Las mejores recopilaciones que encontramos en el mercado. Libros con los mejores cuentos de los autores más destacados del género. Libros con la más selecta poesía. Tiras cómicas, libros informativos con el conocimiento científico presentado de una manera precisa, sencilla, acompañados de ilustraciones, esquemas y fotografías.

Nos detuvimos mucho al escoger las novelas, por la dificultad que podría entrañar el supuesto de que la mayoría de los jóvenes no eran buenos lectores. Sin embargo, obviamos este *impasse* con la propuesta para los educadores de realizar sesiones de lectura de “viva voz” que permitieran compartir estas obras con los niños y jóvenes, realizando una lectura compartida, retomando la práctica de la novela por entregas, pero en vivo, dándoles la posibilidad de acceder a unos textos que por su propia cuenta no accederían.

Posteriormente, preparamos una guía para el animador de la lectura. En esta guía procuramos reunir los conceptos más actualizados sobre la lectura, en los cuales se privilegia al lector, quien interactúa y dialoga permanentemente con el texto. Para quien lleva varios años trasegando con la promoción o la pedagogía de la lectura, estos enfoques en los que el lector juega un papel preponderante pueden resultar obvios.

Sin embargo, la experiencia nos ha demostrado que así la teoría lleve muchos años refiriéndose a ese lector activo que pone en juego todo su bagaje, sus conocimientos y experiencias previas cada vez que se encuentra con un texto, sabemos que muchos

niños y jóvenes han sido privados de esta posibilidad. Ya sea porque han sido sometidos a una enseñanza mecanizada de la lecto-escritura, o ya sea porque no han tenido la fortuna de tener una experiencia real de lectura en la que logren construir un texto paralelo, el suyo, el que les pertenece a medida que leen. Por eso y porque la mayoría de los educadores que trabajan con los niños que participan de esta experiencia vienen de otros campos en los cuales la lectura no ha sido necesariamente objeto de reflexión, decidimos dedicar una parte importante de la guía a ofrecer una síntesis de estos enfoques.

Para esto sintetizamos algunos conceptos básicos expuestos por teóricos como Frank Smith, Jean Foucambert, Keneth Goodman entre otros, quienes, cada uno desde su disciplina y sus especificidades, coinciden en darle una relevancia especial al acto de leer como un acto pleno de sentido. Esto significa una estrecha relación entre el lector y un texto que deja de ser un objeto ya sea de conocimiento o de disección, para transformarse en el otro: sujeto que se relaciona y a través del lenguaje se confronta. Hay una doble confrontación: la del lector con el texto y consigo mismo.

Y es en este punto en que se abre una puerta inmensa de posibilidades vitales en la relación entre los niños y jóvenes y la literatura. Vivida la literatura de esta manera, se vuelve para los tempranos lectores una fuente de transformación y crecimiento permanente, un espacio de confrontación, diálogo y reflexión entre él, la voz del otro en el libro, voz que no es discurso sino escenas, situaciones, conflictos, vida pura destilada a través de la palabra escrita.

Y aquí me remito al maestro de lectores, Alfonso Reyes, cuando afirma: “El contenido de la literatura es la pura experiencia, no la experiencia de determinado orden de conocimiento” (*La experiencia literaria*, Alfonso Reyes, p. 75).

La literatura leída como experiencia vital es además de una opción estética, una opción ética. Y es esta dimensión la que estamos explorando.

Sin embargo, el enfoque que más luces le ha dado al proyecto ha sido el planteado por Louise Rosenblatt cuando se refiere a las posturas del lector. Rosenblatt afirma que, durante la lectura, asumimos dos posturas principales: la eferente y la estética.

Estas posturas están relacionadas con el interés del lector y con la relación que desea establecer con los textos. Cuando leemos desde una postura predominantemente eferente, lo que nos interesa es captar el significado del texto y retenerlo. Es una lectura de carácter más utilitario y pragmático. Un libro de texto, las instrucciones de un medicamento o un artículo de periódico que informa sobre los resultados de un partido de fútbol se leen, por lo general, desde lo eferente.

En cambio, cuando el lector se acerca al texto desde una postura estética, cobran especial importancia los sentimientos, las sensaciones, las emociones, que surgen como resultado de la lectura. El lector relaciona lo que está leyendo con las experiencias que ha vivido, con personas y situaciones que ha conocido, y lo enriquece con sus impresiones.

Cuando un lector entra en contacto con un texto escrito, adopta, ya sea de forma consciente o inconscientemente, una de las posturas anteriores expuestas. Sin embargo, en situaciones normales de lectura, el lector oscila permanentemente entre lo eferente y lo estético, formando un flujo continuo de lo eferente a lo estético y de lo estético a lo eferente.

Esto no quiere decir que la importancia del texto disminuya, al contrario, lo que se efectúa en cada encuentro entre lector y texto es lo que Rosenblatt ha llamado una “transacción”, en la medida en que no es algo preestablecido, sino que “designa un

proceso en desarrollo en el cual los elementos o partes son vistos como aspectos o fases de una situación total” (*Viewpoints: transaction versus interaction*, Rosenblatt).

Es decir, el lector y el texto se convierten ambos en sujetos que intercambian sentidos y significaciones, es la posibilidad del encuentro y no la de la relación de un sujeto con un objeto del que hace uso. En palabras de Borges, y sin pretender malinterpretar las afirmaciones de Rosenblatt, es la voz del autor que está detrás de cada texto. Y esa es la que entra en comunicación con el lector. Pero la voz de ese autor no es discurso, es obra, es mundo, es literatura.

“La lectura de cualquier obra literaria es necesariamente un hecho único e individual que se percibe solo en la mente y en las emociones de un lector en particular” Ha escrito Louise Rosenblatt.

Rosenblatt explica: “Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular (un texto), que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector, y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe de antemano “en” el texto o “en” el lector sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (*Textos en contextos*. Louise Rosenblatt).

Detengámonos en este planteamiento a la luz de la hipótesis inicial: cada acto de lectura es un acontecimiento único e irrepetible. Cada vez que Angélica María se vuelve a leer *La hija del espantapájaros* encuentra dimensiones nuevas, no hay significados previos ni en ella ni en el texto, cada lectura es una nueva experiencia vital.

Angélica María se pregunta, recuerda, siente, incluso llora cuando expresa lo que ha significado para ella la lectura de ese

libro, porque Angélica María, además de su profundo deseo de ser arrullada y consentida, encontró en la lectura de *La hija del espantapájaros* muchos sentidos para ese vacío que le produjo el abandono. Cada vez que se acerca y se relaciona con el texto, abre una puerta más, vive una experiencia que le va llenando un poco ese vacío.

Dentro de la guía se destinó un capítulo a hacer un recorrido por la literatura infantil y juvenil, destacando géneros, autores, tendencias, colecciones, etc., por considerar no solamente que todo programa de animación a la lectura debe llevar una buena selección de los textos a animar, sino también porque en este caso se trata de animación literaria, y la literatura se vuelve protagonista del proyecto. Para los educadores y los jóvenes que participaron del taller de animación en el que se entregaron las colecciones, fue realmente una fiesta hacer el recorrido por ese panorama literario con los libros en la mano. Ninguno venía del mundo de los libros para niños y la promesa de tanta riqueza y diversidad les abrió el apetito lector. Y es en ese sentido que retomamos muchas actividades de animación que ya están creadas y convalidadas, y que circulan en el medio con el fin de reorganizarlas e insertarlas dentro de una perspectiva esencialmente lúdica, y dentro de una propuesta estética.

También planteamos en el proyecto, en principio como una etapa posterior, la vinculación estrecha de la lectura con la escritura. Muchas de las actividades de animación de lectura proponen escritura como posibilidad de ir tejiendo esa experiencia literaria a través de un ejercicio personal que permita reorganizar y expresar los hallazgos como lector.

Sin embargo, encontramos que algunas de las instituciones venían desarrollando con anterioridad proyectos de escritura que de alguna manera se convirtieron en “terreno abonado” para la expe-

riencia. Es así como algunos jóvenes consignaron por escrito los comentarios que les suscitó la lectura, haciendo permanentes relaciones con su vida, su situación y sus sentimientos. Veamos algunos:

Sobre “El chico de la guitarra”, Angélica escribió: “A la abuela Tomasa le pasó lo mismo que a nosotras, nos traen a un hogar con un grupo de niñas que no conocemos y luego resultamos amañadas y apegadas a las compañeras y a las educadoras les vamos diciendo mamá, o sea que de verdad encontramos una familia. Así la abuela se fue para el pueblo y abandonó la finca y no se le dio nada porque allá lo encontró todo”.

Sobre el mismo libro escribe Leidi Rincón: “Comenzó a ganarse la vida sin necesidad de robar a nadie y, si él pudo, nosotros también podemos”.

Y Franci agrega: “Este niño de la guitarra vivía en un cuartucho estrecho pero limpio, en cambio nosotras no nos preocupamos por mantener lo de nosotras limpio porque nos gustan que todo no lo den hecho y limpio”.

Andrea Muñoz escribe: “Este libro fue como un espejo para que nosotras nos miremos bien qué es lo que cada una quiere y así poder desahogándonos y salir adelante con la ayuda del hogar y todas las educadoras”.

El segundo libro leído por este grupo y del cual consignaron los comentarios fue *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos.

Leamos el testimonio: Se dio inicio al segundo libro el 21 de julio. Este día se leyó el primero y segundo capítulo. Cada vez que leemos compartimos lo que leemos y así unas les aportan a otras diciendo cada una lo que entendió, la otra lo multiplica y lo discute.

“Es injusto que a una no le dejen hacer lo que una quiere, sino lo que quiere la otra persona, por eso es que somos con tantos problemas porque en algunas familias los grandes quieren obli-

gar a los más pequeños y hoy en día no estamos para dejarnos manipular. En el caso de Jeruso él quería y le gustaba atender a los clientes que el señor Julián, por el hecho de ser el dueño de la tienda, no lo deja, sólo le dice “ve tú a lo tuyo y yo a lo mío en lugar de dar la oportunidad de vender”.

Luz Marina Hoyos: “En este sentido estamos muy bien en el hogar, porque aquí los educadores nos preguntan si queremos. En el caso de la educadora que hace la cartelera de aseos, ella nos llama y nos dice: ¿Ud con qué va a colaborar este mes de aseo? Y ella, le dice con el prado o el baño, etc. En cambio en la casa le dicen: vaya, lave la loza, o la ropa, o trapee, pero nunca cuentan con la opinión de nosotras. Jeruso es una persona muy detallista, siempre está inventando cosas del cumpleaños con el fin de regalarle un dulce a alguien. Así mismo son los educadores, no dejan pasar por alto las carteleras, ya sea de bienvenida o vacaciones, cumpleaños, etc. Pero a Jeruso no le importaba su bicicleta vieja, lo más importante era llegar temprano a su trabajo, así llueva, truene o “relampagué”, mientras nosotras por pereza decimos es que no tengo ropa o zapatos, pero con toda la ropa y zapatos sucios, sólo por pereza. Tiene mucho que ver con nosotras que a veces decimos las cosas y por eso herimos”.

Como *La hija del espantapájaros* ha sido uno de los más leídos y saboreados de la colección, transcribimos la experiencia literaria relatada por ellos:

Junio 28-29: En esta fecha se inició la lectura del primer libro en horas de la noche: 7:30 a 8: p.m. empezamos con el libro *La hija del espantapájaros*. Este día leímos el primero y segundo capítulo. El comentario fue que ellas pensaban que era un libro con algo de miedo o terror, pero que de pronto, al final, se ponía mejor.

Lunes 29: Leímos el tercer y cuarto capítulo. Al final hicimos el comentario relacionándolo con la vida de ellas.

Julio 6-99 Leímos los capítulos V y VI, luego los compartimos como los anteriores, y así sucesivamente íbamos compartiendo todos estos capítulos hasta dar fin a la historia”.

Comentarios de toda esta historia:

Ana Mile Gil: Le ha parecido muy importante Loella, en cierta forma ha vivido lo mismo que ella. La llevaron al hogar, dice Anita que Loella logró salir adelante, lo que ella no ha podido conseguir todavía.

Francy Paola Ruiz: Le gustó el libro porque Loella al fin encontró el papá que tanto estaba buscando y quería mucho a sus hermanitas. Qué rico para Loella que recuperó su familia.

Gloria: Tuvo un principio muy triste, pero como muchas cosas al final, se es feliz, si nosotras nos proponemos, también logramos organizarnos bien. Dios quiera que algún día yo también encuentre mi familia.

Johana: Es la misma historia de algunas de nosotras, nos alejamos de las hermanitas y su familia por tanto problema.

Dennis: A pesar de tanto problema siguió adelante con la ayuda de la tía Dina, que sería en el hogar los educadores.

Claudia Cárdenas: La niña tuvo que buscar mucho y nunca se agotaba porque podía más la ansiedad de encontrar que el cansancio mismo, mientras que nosotras nos cansamos y ahí paramos. La idea es insistir y verá que sí se puede.

Rosa Elena: Loella insistió tanto en su búsqueda, pero no fue en vano porque al final logró su sueño de tener su padre y toda su familia.

Adriana Salamanca: Nosotras debemos luchar como Loella sin echar atrás hasta conseguir lo que queremos cada una, porque si Loella lo consiguió, nosotras también podemos”.

Y, finalmente, Martha Bañol escribe: “Este libro es un cuento. Un cuento que cada una de nosotros vivimos, solo que nosotras no lo hemos escrito”.

Aquí no nos interesa observar cómo están escribiendo los niños y jóvenes en los hogares. Sus textos no son objeto de análisis de los problemas de lecto-escritura. No estamos en el ámbito de la escuela y esa situación se convierte en una rica y profunda posibilidad para ellos. Cuando escriben están confrontando continuamente lo que el libro les dice con sus sentimientos y sus vivencias, llegando incluso a adoptar posiciones, a tener una conciencia valorativa que les ayuda a legitimar su ser en el mundo. Se genera un auténtico diálogo entre el infinito universo de la literatura, y la vida de cada uno de los lectores. Asistimos a la posibilidad de un verdadero diálogo cultural. Los libros no les están sirviendo para hacer ejercicios, ni para mejorar la escritura, ni para aprenderse las capitales o los presidentes de la república, les están sirviendo como compañía vital, como experiencia afectiva que además les permite expresarse, manifestarse, legitimar su ser y su palabra.

Además de la escritura confesional, la que les permite encontrarse con sus emociones más profundas, se han registrado otras más formales tomadas de los libros, pero que permiten conocer la mirada que tienen los niños de lo que los rodea. En esta muestra de un abecedario leemos lo siguiente:

B de bota: “Las botas son de varias clases, como las de caucho, cuero y ortopédicas. Las de caucho son para el pantano y las de cuero las usan los militares u otras personas y las ortopédicas sirven para arreglar los desperfectos de los pies”.

I de iglesia: “Para ir a rezar, para ir a escuchar la misa, para ir a observar los santos, para ir a confesarnos, para hacer la primera comunión”.

K de kepis: “Gorra utilizada por los militares. Esta se utiliza para que el uniforme se vea elegante y completo”.

En algunos casos, algún lector comenzó a explorar la escritura literaria, describiendo al Mohan, inspirado quizás por alguno de los libros de leyendas de la colección:

“El Mohan la gente dice que es peludo y sus ojos brillan como brazos encendidos. Y el Mohan toca guitarra y flauta tan maravillosamente que cautiva y encanta a las muchachas para llevárselas a su cueva, al fondo del río. El Mohan es andariego como los ríos, enreda las redes de los pescadores y les roba sus carnadas. La leyenda se mantiene y el río Magdalena ha cambiado, sus aguas no son tan lindas como antes, ya no es la gran carretera de barcos, de peces y de historias como cuando nuestros abuelos eran niños”. Leopoldo Sanchez, 9 años.

La lectura de los cuentos de espantos y de terror se vivió en uno de los grupos lo más cercanamente posible a la realidad. Algunas noches de luna han subido a la punta de la montaña y con una diminuta linterna han escuchado la lectura de las historias más terribles, en otras ocasiones han hecho fogatas y han leído cuentos de miedo alrededor del fuego.

A través de los escritos de los niños podemos observar de qué manera las situaciones, las vivencias de los personajes, van poblando su interioridad, van cobrando vida dentro de sí mismos, van ayudándoles a configurar sus emociones, sus sentimientos y las opiniones que tienen sobre el mundo. La literatura deja de ser texto y se convierte en vivencia, en experiencia vital:

“Me gustaron mucho los libros porque me hacen sentir y algunos son de miedo y de suspenso, y me gustó la forma en que los leían los dibujos. El del tío conejo por las picardías y bromas que le hacía al tigre. *No, no fui yo*, porque los tres meten animales que no han hecho nada y por las cagadas que hacen, “Un pasito

y otro pasito”, porque el abuelo primero le enseña al niño y lo hace estornudar la ficha del elefante y después cuando pierde la memoria el niño le enseña a caminar y a recuperar la memoria y hace lo mismo que él le preguntaba y le enseñaba. “El entierro”, porque me gustan mucho los perros y es como de miedo”.

Sobre la lectura de *Stellaluna*, una de las educadoras comenta la experiencia:

“La lectura de este texto maravilloso se realizó en dos espacios –para las niñas menores, Luz Marina, y para las mayores, Margarita- Después de terminar la lectura y de haberla hecho con todos los matices afectivos y efectos posibles puedo contar:

Que en el transcurso de la lectura hubo llanto de algunas niñas (Ana Milet, Andrea) en aquel episodio que *Stellaluna* encuentra de nuevo a su mamá, que estuvieron varios sentimientos muy manifiestos y que fueron reconocidos por las niñas como son la gratitud, el valor de la amistad, la tristeza por la pérdida, la acomodación a situaciones nuevas, la aceptación, vivencia y valoración a las normas, la alegría del reencuentro, el compartir lo que somos y tenemos, el aventurarse a experiencias nuevas. Las niñas socializaron como la vida de la murciélago se parece tanto a sus vidas: duelos, pérdidas y nuevas oportunidades. Estuvo de manifiesto su deseo y esperanza de encontrar o formar más adelante la familia que han deseado. Comentaron cómo cada quien y en cada lugar hay normas estables que se deben respetar y los que es normal para unos puede no serlo para otros. Luego ensayamos a inventarse otros finales a *Stellaluna*. Como por ejemplo: que no hubo reencuentro con su familia, que conformó ya adulta su propia familia, que no logró adaptarse a su nuevo hogar, huyó de un hogar a otro. Que se enamoró. En conclusión, les agradó más el final que trae el texto original”.

Las actividades de animación en el proyecto

La propuesta de animación que estamos desarrollando está muy ligada a los textos y en general al lenguaje. Es una propuesta de animación literaria con el propósito central de acercar a los niños y jóvenes a la exploración creativa del lenguaje de una manera plácida y gustosa, incluso dolorosa, pero sin objetivos predeterminados. No perseguimos fines didácticos de ninguna naturaleza, aunque en algunas instituciones el programa se ha conectado con las escuelas. La intención esencial de la animación es una intención estética con miras a permitirle a los niños y jóvenes acercarse a una dimensión ética, es decir, a relacionar la lectura con sus sentimientos y valores y contribuir a esa permanente confrontación consigo mismos y con el mundo que los rodea.

Y aquí retomamos a Rosenblatt: “Una experiencia literaria, una lectura estética puede aproximarnos a la orquestación de valores, al manejo del impulso, la emoción y el pensamiento, a partir del cual puede emerger la racionalidad” (*Viewpoints: transaction versus interaction*, Louise Rosenblatt).

De esta manera, las actividades de animación de lectura propuestas en el manual y vivenciadas algunas en los talleres, fueron organizadas teniendo en cuenta la relación con los diferentes tipos de texto así: de la tradición oral, de los juegos con el lenguaje, de los libros de imaginación, de los libros informativos, de los libros para representar y de las revistas y los periódicos.

Juegos con las adivinanzas, campeonatos de trabalenguas, bolsas mágicas para adivinar los objetos contenidos allí adentro, recreación de cuentos mínimos, sesiones de contadores de cuentos populares, mitos y leyendas, rimas de nombres, el juego de la palabra intrusa, cadenas de palabras, creación de jitanjáforas, invención de nuevos nombres a las cosas, construcción de imáge-

nes poéticas, construcción de anagramas o palabras enmascaradas, creación de rimas, cuentos colectivos, creación de diferentes finales de los cuentos, acrósticos sobre los personajes favoritos de los cuentos, cartas o entrevistas a los personajes de los libros, entrevistas imaginarias con los escritores, la visita de personajes de una historia a otra, catálogos de libros, creación de un menú literario, diarios de lectura, el juego de la máquina de las preguntas, entrevistas imaginarias a los animales utilizando la información científica, el cuento rompecabezas, una puesta en escena imaginaria, poemas hechos con titulares de los periódicos, en fin, una serie de actividades lúdicas, generadoras de escritura, que tienen como propósito hacer del lenguaje una verdadera fiesta y permitirle a los niños y jóvenes recrear su propio mundo real e imaginario a través de la palabra.

La guía se ha convertido para los educadores-animadores en un instrumento de apoyo al cual recurren permanentemente para la construcción paulatina del programa de animación de lectura dentro de los hogares.

Es interesante observar cómo cada institución insertó la colección dentro de su programa de biblioteca que ya tenía, pero gracias al tipo de libros entregados, es decir, al hecho de que eran literatura infantil y juvenil y a los propósitos presentados a través del eje del proyecto y de la propuesta de animación literaria, la noción de biblioteca se transformó completamente, pasó de ser el instrumento de apoyo para la educación formal de los niños y niñas de los hogares, en un espacio vivo, abierto, un espacio de comunicación y convivencia, en el cual los niños se encuentran no sólo para leer, sino para conversar y comentar sobre lo leído, un espacio para jugar y crear con el lenguaje.

De igual manera, las fronteras entre el día y la noche fueron borradas para la lectura en la medida en que los libros se han

ido convirtiéndose en compañeros de los niños en sus diferentes momentos del transcurrir cotidiano, cobrando gran importancia las sesiones nocturnas de lectura. Muchos de los jóvenes se han ido convirtiendo ellos mismos en líderes, animadores de lectura, orientando las actividades a sus compañeros.

A la pregunta hecha a los educadores y a algunos jóvenes participantes en el proyecto de si han logrado establecer un programa de animación a la lectura y de qué manera, responden:

“Dibujando, se leen cuentos hasta determinado punto para que ellos saquen de su imaginación el final, en concursos de trabalenguas, en grupos nos contaban cuentos de espanto en algunos lugares, en las zonas verdes, en espacios dentro de la institución, con las luces apagadas y con una vela prendida”.

“Yo logré acomodarme con los cuentos más largos, o sea los libros más gordos, porque el turno que tengo se presta para estos libros gordos. De la manera más cómoda para mí escogí, antes de acostarnos, nos reunimos todas y leemos determinada parte o algunos capítulos. Pero esto no era solo leer, luego lo compartíamos de acuerdo a lo que cada una entendía, de esta manera compartíamos todo el libro y por último recogíamos los aportes de todas”.

“Los educadores organizamos las actividades de lectura teniendo en cuenta: durante el día lectura compartidas de un libro, donde se trabajan valores, sentimientos, actitudes, experiencias. Durante la noche se han escogido libros que permitan la lectura por capítulos”.

“Sí, porque a nosotros nos encanta leer y escuchar a Margarita y a Luz Marina, las educadoras, porque ellas cuentan los cuentos con todo, con explicaciones, con acento y todo y nos animan mucho y nosotros por la noche leemos y, cada noche, cada uno de nosotros nos rotamos para leer y en nuestros ratos libres también cada una lee individualmente”.

Habría mucho más para contar: testimonios, vivencias, comentarios de ese grupo de niños, niñas, jóvenes y educadores, quienes gustosamente se han “embarcado” en este proyecto y a lo largo de su desarrollo han descubierto la magia de la lectura, han ido encontrando el gusto por los libros, pero sobre todo han develado una posibilidad de ir poblando de sueños, imágenes, sensaciones y sentimientos un mundo interior a veces mudo y vacío, a veces violentado por relaciones difíciles, acallado por represiones y abusos de autoridad, quebrantado por experiencias para las que no estaban preparados.

Aunque el proyecto apenas comienza nos ha permitido vislumbrar caminos que posibiliten a estos niños y jóvenes habitar el mundo de una manera mucho más rica y diversa, a través de la creación de un espacio simbólico y cultural; un espacio de reconstrucción de la vida emocional a través de una experiencia que para algunos podría calificarse de terapéutica, pero que en el fondo es mucho más que eso: es una experiencia estética que les permitirá ir armonizando poco a poco su caótico universo interior a partir de la comunicación permanente con mundos, personajes, situaciones, visiones de mundo, presentados como realidades posibles a través del lenguaje.

Esa verdad psicológica que hay en la literatura, a la que se refiere Camila Henríquez, se evidencia en cada testimonio, en cada palabra expresada por los niños y niñas a lo largo de la experiencia. La literatura les ha permitido crear vínculos afectivos que aunque son presentados de manera simbólica a través del lenguaje artístico, son vividos por ellos como reales. Es una realidad que comienza por ser paralela a la realidad-real de su mundo cotidiano, pero que de tanto experimentarse, de tanto sentirse, de compartirla con los compañeros en las sesiones de lectura de viva voz, van creando en su interior un sedimento de verdad interior,

de certeza afectiva, un ancla mucho más extensa, diversa y prometedora, que el ancla rota del seno del hogar de donde provienen. Porque quizás la mayor diferencia de estos niños mal llamados “niños de la calle” con niños que se han criado en el seno de una familia, o al menos de una comunidad medianamente armonizada por el afecto, es el desamor. Viven procesos muy precarios de identificación, no tienen modelos de dónde agarrarse, tampoco hay pisos firmes que den seguridad, ni palabra amables, ni mucho menos una caricia que los haga sentirse protegidos.

La literatura, como un mundo habitable, puede ir reconstruyendo sutilmente parte de ese tejido, puede ayudar a irle dando sentido a la vida, a ir reconstruyendo el espejo hecho añicos hasta lograr en algún momento a poderse mirar en él y a pesar de los remiendos y los quiebres, poderse reconocer.

Sin embargo, en la experiencia se ha visto que el componente de la animación, o mejor de la mediación del otro —en ese caso los educadores y los jóvenes líderes— es esencial en la medida en que se añade un componente afectivo real. El afecto aquí es necesario para que esta lectura se convierta en una experiencia estética y tenga posibilidades de generar cambios profundos en los niños. Pero no la animación concebida como un conjunto de actividades, ni como malabarismos del lenguaje, sino como la posibilidad de dialogar con los textos y a la vez con los compañeros. Al abrirle un espacio a la lectura en las noches, antes de dormir, y poder comentar cada uno en voz alta a sus compañeros de cuarto lo que sintió, o el recuerdo de su vida que alguna escena o personaje le trajo a la conciencia, o simplemente el silencio compartido después de escuchar la lectura de una página o de un capítulo, se da la posibilidad de convertir la literatura en experiencia vital.

Las sesiones de la lectura de viva voz compartidas en grupo, que comenzaron por ser una actividad y se están convirtiendo en

una costumbre, ha sido hasta el momento el espacio más importante y significativo para los niños y jóvenes del proyecto. Ha dejado de ser una “actividad de animación” y ha pasado a ser parte de la vida cotidiana de los hogares. Este me parece una hallazgo importante para esta reflexión acerca de la dimensión ética de la literatura a través de la experiencia estética, en la medida en que nos muestra de qué manera puede operar en los lectores esa conexión entre su interioridad y la experiencia vital transmitida a través del lenguaje en forma artística, es decir, en forma sensible.

Las otras actividades, como los campeonatos de trabalenguas, o la fiesta de las adivinanzas, la escritura de los finales de los cuentos, han sido vivenciadas como experiencias lúdicas, como juego creativo con el lenguaje, que les permite entrar en el universo del gozo y el placer, el cual es difícil de recrear con muchos de los niños y sobre todo con muchos de los jóvenes, pues en esta edad se recrudecen traumas y violencias de la infancia. De allí que dentro del proceso del proyecto encontramos que las actividades de la guía no son más que sugerencias que quizás cobren mayor sentido más adelante. El primer impacto de los libros ha sido un impacto emocional. Y este hallazgo me parece suficiente para convalidar esta experiencia, pero sobre todo, me parece un comienzo de exploración en un campo poco trasegado hasta ahora.

En este caso en el que los niños y jóvenes tienen vacíos afectivos tan fuertes, esta experiencia con la literatura se vuelve aún más compleja, pero a la vez más enriquecedora sobre la relación del lector niño con la literatura. En *Los senderos de la imaginación infantil*, George Jean nos habla de cómo se inscribe el cuerpo de la madre en el niño a través de su palabra. Y ese recuerdo queda para siempre en el fondo de su propio cuerpo. Pero cuando el cuerpo materno ya no canta, brota de él una palabra sin cuerpo,

y entonces surge la posibilidad de mantener en torno a él “esa otra palabra, los murmullos del cuerpo amante, las canciones de cuna, los poemas de las guarderías, los cuentos” (*Los senderos de la imaginación infantil*, George Jean).

De qué dimensiones podrán ser los vacíos de estos niños que no encuentran en ninguna parte de sí mismos vestigio alguno del “cuerpo de su madre”, porque no hubo palabra que lo articulara. Pero, asimismo, este encuentro con los libros parece estar permitiéndoles comenzar a construir ese cuerpo, a través del ritmo del lenguaje, de la cadencia que despierta la lectura de viva voz. Jean se refiere a las “funciones imaginarias de la espera” que se cumplen a través de la narración en la medida en que suscitan en el niño el deseo de lo que va a venir, y esta percepción del “latido rítmico” que da la narración, antes de percibir el sentido otorga, explica Jean, una seguridad y una coherencia personal. “Presentir el latido de nuestros sueños es, sin duda, captar la realidad de dentro”.

Segunda parte
Espacios para la mediación

IV. Libro/Escuela: un binomio fantástico

Una reflexión sobre el libro y la educación sugiere muchos caminos. Es necesario escoger alguno para mirarlo de cerca. Elijo el binomio: Libro/Escuela. Parece obvio. La escuela ha sustentado históricamente su quehacer en el libro. Es más, el libro ha sido instrumento de poder por excelencia en el sistema escolar. A través de los libros se adoctrinaron los niños durante la Colonia: misales, catecismos, libros de oración eran los medios para asegurar la salvación de las almas de los pequeños. Biografías de santos, cuadernos de rezos, relación de milagros, sermones, libros piadosos y edificantes. Los maestros y sacerdotes administraban para los niños los contenidos de estos libros. Como vaciando un recipiente y llenando otro, aseguraban la memorización de pasajes enteros por parte de los alumnos, buscando no solamente adoctrinarlos y domesticarlos, sino y sobre todo dejarlos en la ruta hacia el reino de Dios.

Durante el siglo XIX, y sobre todo en su segunda mitad, cuando la conciencia de nación se consolida, el libro entra a las escuelas para hacer patria. Los niños deben aprender los acontecimientos históricos que permitieron la independencia; los nombres y fechas de las batallas; la vida de los próceres, los héroes y sus hazañas.

De ahí en adelante el libro se vuelve el medio por excelencia para administrar el aprendizaje. Los llamados textos escolares que toman de la mano al docente y al niño y los guían para que no se pierdan en ese mar de información. Resúmenes, cuadros sinópticos, gráficos, preguntas, síntesis, ejercicios, cuestionarios,

aseguran el dominio de unos conocimientos y unas prácticas, sin descuidar el control de lo que se debe hacer con estos saberes.

De igual manera ha sido a través de un libro, por cierto emblemático, que se ha enseñado a leer y a escribir a un sinnúmero de generaciones: la cartilla. Es tanta la huella que deja este libro en la historia lectora de las personas que se vuelve referente generacional: yo fui de la época de *La alegría de leer*, dicen unos; yo de *Coquito*, dicen otros. (N. del E: “La alegría de leer” y “Coquito”, son dos cartillas de lectura tradicionales en Colombia. Las dos fueron publicadas a principios del siglo XX. Similares a los silabarios en Chile). Y así se erige de nuevo el libro como el eje central del aprendizaje.

Resulta entonces difícil imaginar una escuela sin la presencia del libro. Pero cuando pensamos no en el libro en singular, no en el libro prisionero de las manos del adulto represor, sino en los libros, libros libres circulando por todos los espacios, generosos, entregados. Libros convertidos en textos abiertos, plurales, diversos, diferentes, haciendo guiños a los lectores, buscando encontrar a ese lector que le dará sentido, cumpliendo miles de funciones, respondiendo a los porqués y para qué y a los cómo, desde la pluralidad, entonces nuestro binomio se convierte, así sorpresivamente, en un binomio fantástico.

Si recorremos las escuelas de nuestro país podemos entender el grado de fantasía de nuestro binomio. En un alto porcentaje de escuelas no hay más libros que el texto escolar y en muchos lugares sólo lo puede usar el docente. Los niños miran extrañados sin comprender por qué los libros son tan difíciles de conseguir y por qué son tan ajenos. En otros lugares los libros se erigen orgullosos en un armario con puertas de cristal y una luminosa llave dorada que reposa en la oficina del director. Ningún niño puede tocar estos misteriosos objetos que nunca han sido abiertos. Sólo

algunos maestros pueden prestarlos con muchísimo cuidado para que no se estropeen.

Los pocos niños y niñas que han saboreado la delicia de un cuento, no entienden por qué no les dan más, por qué les prohíben entrar a la biblioteca, (cuando la hay), ese lugar oscuro, donde los libros están detrás del mostrador debidamente protegidos, donde no se puede hablar y las paredes están llenas de carteles pidiendo silencio, gritando cuidado, y alabando con sentencias los múltiples beneficios del libro. Por qué los únicos libros que tienen valor para los adultos son aquellos aburridos, llenos de ejercicios y tareas, donde deben “trabajar” y dar cuenta de cada palabra.

Otros niños ni siquiera saben de qué se están perdiendo. No han vivido aún la experiencia placentera de un relato, no se han arrullado con la cadencia de un poema, no se han sobresaltado con una aventura, no han sufrido con las peripecias de un héroe, ni han sentido el terror placentero que produce un monstruo peludo y pegajoso. Y aunque sea difícil creerlo, son muchos los niños y niñas de nuestro país que nunca han probado un verso, que no conocen una adivinanza, que no han jugado con un trabalenguas, que ni siquiera han contado un chiste.

Para algunos jóvenes la experiencia ha sido literalmente desastrosa y asocian libros con tedio, hastío, desasosiego. En una visita guiada a una exposición sobre poetas y poemas, un grupo de estudiantes expresó repulsión al escuchar el título del *Nocturno* de nuestro querido poeta José Asunción Silva. Al preguntarles por tan extraña reacción, respondieron que estaban hasta la coronilla de ese poema: les había tocado medirlo, disecharlo, cortarlo en pedacitos, memorizarlo, representarlo, dar cuenta de su sentido, en fin, ya no querían saber nada ni de ese poema ni de ningún otro. Quizás con buenas intenciones pero con poco conocimiento y, sobre todo, con poca experiencia como lectores,

muchos docentes lo que hacen es vacunar a los jóvenes contra la lectura y contra una grata relación con los libros. Muchos son los ejemplos de estas aberraciones. Me tocó presenciar una vez a otro grupo de jóvenes buscando gerundios y participios en el *Cantar de Rolando*; calificando unas monografías de grado, descubrí que a otro grupo de niños de quinto de primaria los tenían sometidos aplicando las estructuras de Greimas en una bella leyenda de Bécquer. Otros compran aliviados los famosos análisis que venden en el mercado como embutidos en serie para poder “pasar” literatura. Eso es exactamente lo que pide el profesor.

Mientras tanto los adultos se debaten sobre la importancia del libro, discuten atemorizados sobre su próxima desaparición, hacen encuestas, estudios, análisis sobre la necesidad de que los libros estén en las escuelas: los docentes se preocupan porque sus alumnos no saben leer, los padres de familia recurren al premio y al castigo desesperados porque a sus hijos les va mal en los estudios precisamente porque no entienden lo que leen; las editoriales hacen malabarismos para situar sus libros en las escuelas y en las bibliotecas. Todos de alguna manera u otra se disputan el poder del libro.

No deja de ser extraña esa relación. Por un lado somos conscientes de su valor y su importancia, pero por otro apretamos el libro con temor a soltarlo, le impedimos su circulación, lo convertimos en libro-sagrado, en libro-fetiché, libro-instrumento. Quizás en el fondo sabemos que los libros son poderosos, revolucionarios, cuestionadores, provocadores. Tenemos acaso miedo de perder el control.

Lo grave de todo esto no es sólo que los niños se aburran o se sientan tristes frente a la dificultad de acceder a los libros, lo preocupante es el daño que les estamos haciendo. La escasa relación de los niños con los textos escritos está produciendo graves

consecuencias en su desarrollo. Pedro, estudiante de nueve años de la escuela de Juan Rey no puede imaginarse a la luna con aretes. Es más, ni siquiera puede dibujar o describir cómo son los aretes de la luna; Miguel, joven proveniente de la guerra, se altera y se siente incómodo al ver cómo se transforman los objetos en *Cambios* (N. del E: La autora hace referencia al libro *Cambios* del autor Anthony Browne, Editorial Fondo de Cultura Económica), eso es imposible, dice. Eso no puede suceder. A Camila y a Juana de tercero de primaria de un colegio de clase media, no les funcionó el conjuro para no tomarse la sopa. Se pusieron realmente furiosas con la promotora de lectura porque les había mentido. No fueron capaces de jugar con las palabras mágicas. Cuando John tuvo por primera vez tantos libros al frente, lo único que pudo hacer con ellos fue armar torres y torres de libros uno encima de otro. A Mariana de diez años la devolvieron a preescolar porque no podía escribir ni su nombre y la mayoría de niños de tercero de primaria de otra escuela se aferra a los libros recién descubiertos copiándolos y calcando sus dibujos porque tienen necesidad de hacerlos suyos. Magdalena, quien viven en un hogar de protección, copia con urgencia los poemas en su cuaderno y duerme cada noche con él debajo de la almohada para que nadie se lo quite.

¿Qué pasa con el desarrollo del pensamiento simbólico de estos niños, qué pasa con su capacidad de soñar y de imaginar. En dónde queda su posibilidad de inserción en la cultura; en dónde su capacidad de nombrar e interpretar el mundo, la posibilidad de construir su identidad, de mirarse y confrontarse; en dónde la oportunidad de ir configurando el sentido del mundo y de la vida misma; en dónde su derecho a informarse, a conocer el mundo en el que habitan, a responder las preguntas que tienen, a construir su propio conocimiento?

La cosa es más grave aún de lo que parece: estamos criando generaciones de niños excluidos de la cultura escrita. Es más, estamos afectando en sus raíces la cultura infantil de nuestros niños. Esta afirmación parece una redundancia, pero no lo es. Existe una cultura de la niñez que tiene en su base unas características universales, por encima de las diferencias geográficas y formales que les otorga cada grupo social y cultural. Esta cultura de la niñez se expresa a través del juego. Todo niño sano es capaz de hacerse invisible, de recorrer praderas inmensas en un caballito de palo, de convertirse en estatua y quedarse inmóvil durante siglos hasta que venga un mago a libertarlo; de volar en una escoba y elevarse con una sombrilla abierta en la mano. Margaret Meek relaciona esta cultura de la niñez, primitiva y auténtica, con las formas de la literatura y con la relación posterior de los niños con la cultura escrita:

“...Mientras recitan, bromean, amenazan, ruegan, cuentan y evocan el poder de las palabras, ya sea como un arma contra la oscuridad o como para formular impulsos prohibidos, los niños emplean muchos recursos que luego encontrarán en formas literarias reconocidas. El lenguaje rompe los límites del sentido

El hombre en el erial vino a hablar

De cuántas fresas hay en el mar

Y los niños aprenden a jugar con su lengua materna, que dominan magistralmente, permitiéndoles crear la realidad y la irrealidad. Colocan así las bases fundamentales de la literatura, el lenguaje formal que, en nuestros días, es el texto escrito” (Meek, 2001, p.20).

¿Qué será de generaciones enteras de niños y niñas que están siendo privados de su capacidad de imaginar? ¿Qué podemos es-

perar de estos pequeños que a duras penas balbucean porque les hemos negado las palabras, el juego, el misterio, la rima, el ritmo, la musicalidad de un poema? ¿Cómo pretendemos que accedan a la cultura de la lengua escrita, que sean lectores y usen la escritura si estamos violentando su propia cultura oral? ¿Si ni siquiera les contamos cuentos, que son la base de toda cultura infantil? Los secretos de la narrativa, dice Meek, en todas las culturas y subculturas, parten del intento de los niños de comprender el mundo.

No creo que nosotros adultos serios y responsables tengamos razón alguna para negar a los niños el derecho mínimo que tienen a un desarrollo sano. Además del derecho que tienen a la información, a la participación, al juego, a la expresión, a la lectura y la escritura.

Es necesario que soltemos el poder del libro, y lo pongamos a circular. Que circule en todos los espacios y lugares, de todas las maneras posibles, en todos los soportes imaginables para que los niños y las niñas tengan verdaderamente acceso a los textos y puedan encontrarse con ellos. Es el primer paso para que se conviertan en lectores.

Y como acertadamente afirma Roger Chartier: “Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos –manuscritos, grabados, impresos, y, hoy, informatizados- manejados de diversas maneras por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos” (Chartier, 1998, p.17).

Antes de decretar la muerte o desaparición del libro, pongámoslo a circular. Convirtámoslo en texto y entreguémoslo generosamente a los niños, en copas desbordantes como decía Pennac que hacía el profesor Puerros.

Unámonos todos aquellos que estamos a favor de los niños y los libros y consigamos la llave dorada del armario para abrirlo

y dejemos que los libros encerrados, prisioneros durante tanto tiempo salgan a buscar a los lectores. En canoas, buses, bolsas, chuspas, canastas, talegos, costales, burros, inundemos las escuelas y las bibliotecas con todos los textos posibles. Permitámosle a los niños la libre interpretación; otorguémosle el derecho a opinar sobre las historias y relatos; escuchémoslos al menos por una vez para saber qué les gustaría leer, qué necesidades lectoras tienen; permitámosles el préstamo de libros para llevar a sus casas para compartir con sus padres y sus hermanos; aceptemos sus propios sistemas de escritura sin descalificarlos como “garabatos”; leamos con ellos en voz alta, de viva voz y con afecto; arrullemos su soledad con el ritmo de un poema; sostengámoslos por un momento para que no caigan en el vértigo con la cadencia de un relato.

Decretemos la libre circulación de los textos. Devolvámosle a los libros su carácter libertario y a los niños sus derechos.

V. Promoción de la lectura en Biblioteca Pública

El concepto de lectura pública

En la terminología y las prácticas de la biblioteca pública es común hoy en día hablar de lectura pública a diferencia de la lectura privada. Este concepto es inherente a la función misma de la biblioteca pública y se considera una práctica que esta institución debe promover como parte de sus objetivos misionales.

Ana Marie Chartier define así este término: “Hoy la expresión Lectura pública designa a su vez una esfera de intervención del Estado (se habla de lectura pública como de salud pública), una gestión específica sobre colecciones de libros y de documentos (bibliotecas de lectura pública) pero también una práctica de la lectura (libre acceso a las estanterías, colecciones abundantes, variedad de medios, rápida actualización)” (Chartier, 1994, p.120).

Esta práctica de la lectura pública se considera una práctica social y cultural y por esto mismo es una práctica que se puede transformar y que contribuye igualmente a la construcción de una identidad cultural y social.

Esta consideración de la lectura como práctica cultural y social es la que permite pensar la labor de promoción de la lectura como una acción que se resuelve tanto en el terreno de lo social y cultural como en el terreno de lo público. Ubicar la promoción de la lectura en el terreno de lo público obliga a una negociación permanente con la población y con los diversos sentidos que los grupos le dan a la lectura. No podemos hablar ya de unos aprioris que legitiman ese deber ser lector, sino de una resignificación

permanente de los usos y sentidos que tiene la lectura para los diferentes grupos poblacionales. Esta resignificación deben hacerla los mismos sujetos a partir de sus propias prácticas lectoras y no una legitimación hecha por los programas de promoción de las bibliotecas, que no dejan de ser excluyentes al configurarse a partir de sus propios pre-conceptos de lo que es un lector y de la validación de lo que es la lectura.

Michel Peroni, en un estudio de acercamiento biográfico a las historias de lectura de dos grupos poblacionales diferentes (un grupo de jubilados y otro de presos) propone una metodología de observación de las prácticas lectoras basada en la atribución de sentido de la experiencia lectora de los grupos poblacionales relacionada con las modalidades biográficas de leer que permite, por un lado, superar la concepción de una lectura ideal legitimada desde posturas de poder (el poder legitima la concepción y la práctica -paradigma de la legitimidad-) y transformarla hacia una concepción social de lectura que liga su socialización al paradigma del encuentro.

En este sentido, Peroni amplía el concepto de lectura pública, en la medida en que cuestiona la accesibilidad como el único componente que la biblioteca pública está considerando y propone “la creación de una relación fuerte entre el campo social y el campo cultural, para echar a andar una técnica relevante de intervención (conocimiento de los públicos en dificultad, gestión de relaciones personales...). Es entonces, a partir de esta doble competencia que ha sido necesario construir una nueva función, la del mediador, para apoyar la profesión del bibliotecario y complementar las tareas del trabajo social” (Peroni, 2004)².

2 Peroni, Michel. II Encuentro de Promotores de Lectura. FIL Guadalajara, México.
www.fil.com.mx

Y aquí entramos en el terreno de las funciones del promotor de lectura. Para Peroni el mediador del libro ligado a una biblioteca municipal tiene como quehacer ir al encuentro de aquellos que no la frecuentan habitualmente.

“Es el artesano de la circulación entre el interior y el exterior de las bibliotecas. Su eficiencia depende de los lazos que teje con las asociaciones del exterior, pero es reconocido como un profesional y juega su rol de acompañante hasta el seno del equipo”.³

Para Peroni las intervenciones del promotor de lectura deben diversificar los lugares y las formas del encuentro con los materiales de lectura, establecer relaciones de seguimiento con las familias desplazándose a los lugares donde vive la gente y trabajando con ellos y organizar las actividades al interior de la biblioteca de manera que pueda hacer seguimiento personalizado de ciertos lectores.

Para Peroni, un promotor de lectura debe ser flexible y debe generar una negociación permanente con las poblaciones entre los materiales y propuestas que ofrece y lo que las personas solicitan, de tal manera que pueda emerger una función realmente novedosa, adaptada a las exigencias del terreno.

La promoción de la lectura: entre los lectores y los textos

Un programa de promoción de lectura de una biblioteca pública además de estar inserto en un concepto de lectura pública debe preguntarse por las poblaciones y por los textos.

Preguntarse por las poblaciones significa identificar los diferentes grupos con los que debe trabajar, pero no basta identificarlos y describirlos. Las investigaciones más recientes que sustentan los programas de promoción de lectura insisten en la

3 Peroni, Michel. Idem.

necesidad de conocer previamente las poblaciones con las que se va a desarrollar un programa de promoción de lectura para poder identificar con ellos sus gustos, intereses y necesidades de lectura. No hacerlo es situarse en el paradigma de la legitimación, pero también ha significado fracasos con relación a la fidelización de los lectores con los programas. Si los lectores no encuentran sus propios sentidos de la lectura, renunciarán a ella, sobre todo en un contexto como el de la biblioteca pública que ofrece pero no obliga. Esta afirmación significa que es necesario orientar e intensificar los diagnósticos de las poblaciones con relación a las diferentes condiciones que permiten o dificultan la lectura: grado de escolaridad, capital cultural, necesidades de información, uso del tiempo libre, recorridos lectores, entre otros. Muchos programas de promoción de lectura se organizan desde preconceptos y supuestos que no sólo desconocen la población con la que se va a trabajar, sino que terminan por ser excluyentes, no logran el impacto esperado o simplemente no funcionan. Sin embargo, muchos de estos diagnósticos surgen de sondeos de tipo cuantitativo, los cuales han sido cuestionados por la sociología de la lectura al comprobar que muchos son falsos y no dan cuenta de la realidad lectora de las poblaciones al no considerar aspectos como la representación de las prácticas lectoras como diferente a las prácticas reales; o factores como la legitimación de los “buenos o malos libros”, o “buenas o malas lecturas”. En síntesis, es necesario conocer las poblaciones con las que se trabaja pero desde una perspectiva de observación cualitativa y participativa que permita a los propios lectores reconocerse como tales y transformarse desde su propia trayectoria lectora.

Preguntarse por las poblaciones significa también considerar los múltiples usos sociales y culturales que tiene la lectura. Esta diversidad está ligada a un concepto amplio, moderno y democrá-

tico de lectura pública. Y aquí volvemos inevitablemente al concepto de legitimación. ¿Qué prácticas lectoras son consideradas como legítimas? ¿quién las legitima? ¿para qué se legitiman? No puede ser lo mismo un programa de lectura con jóvenes de un barrio marginal, quienes han tenido pocas oportunidades de escolarización, poca relación con la cultura escrita, pero una estrecha relación con la ciudad, con la música o con otras expresiones de la cultura urbana. A un programa de lectura con jóvenes de un nivel social alto, con una rica relación con la cultura escrita, con acceso a medios virtuales de comunicación y a las nuevas tecnologías. No puede ser lo mismo un programa de promoción de lectura dirigido a personas jubiladas insertas en su medio social y familiar, con trayectorias lectoras que les han permitido interactuar como lectores con los demás miembros de la familia, a un programa con adultos mayores que vivan en hogares especiales, separados de sus familias, para quienes la lectura puede significar un mecanismo para recordar, pero también una manera de darle sentido a su soledad. Estos ejemplos nos llevan a la pregunta por los diferentes usos sociales que tiene la lectura: desde la lectura utilitaria y práctica que sirve para algo: mejorar o aprender un oficio (carpintería, cocina, talabartería, torno, joyería, etc.); hacer uso productivo del tiempo libre: lectura para desarrollar talleres de manualidades, origami, figuras en plastilina, figuras en barro, etc.); lectura para el aprendizaje permanente, o lectura para conversar con otros acerca de una novela.

Es importante que los promotores o mediadores de una biblioteca pública se pregunten por los diferentes usos y sentidos que les dan los diversos grupos sociales a la lectura para poder diseñar programas que no sólo estén acordes con las necesidades e intereses de estas poblaciones, sino que logren ser incorporados como capital cultural.

Pero también es necesario preguntarse por la diversidad de textos. Textos poéticos para el disfrute, la contemplación, la sensibilización y, por qué no, para enamorarse. Textos narrativos que nos cuenten y que cuenten millones de historias diversas que conectan con los mundos posibles e incentivan el imaginario y abren las posibilidades de ser. Textos instructivos que permiten hacer cosas y desarrollan en los lectores la posibilidad de transformar el mundo a partir de un texto: armar una cometa, construir un avión, arreglar un horno, preparar un plato de comida son actos creadores que transforman y pueden hacerse a partir de la lectura. Textos informativos que amplían los referentes, que incentivan el espíritu investigativo, que fomentan el pensamiento científico y hacen posible la construcción de nuevos conocimientos y la apropiación del saber acumulado por las generaciones. Textos argumentativos que desarrollan la capacidad de discutir, sustentar, defender una idea y probarla a partir del razonamiento lógico o de la fundamentación teórica. En fin, cada tipología textual desarrolla procesos cognitivos, emocionales, psíquicos, de pensamiento diferentes que permiten que el lector deje ser un sujeto pasivo y consumidor para pasar a convertirse en un ser activo, que dialoga con los textos, que los interpela, los cuestiona y crea nuevos textos a partir de esta relación.

Sobre esta diversidad de textos y de funciones es que debería estar diseñado y estructurado un programa de promoción de lectura, porque es la manera como logramos insertar la lectura y la escritura en la dinámica cultural y social al concebirlas como prácticas de uso social que tienen una funcionalidad, una significación y un contexto. Así sea la función de la gratuidad, que termina por no ser tan gratuita. Y esa es una de las muchas posibilidades que tiene la lectura y quizás sea la más importante cuando se trata de iniciar a la lectura a comunidades que no son

lectoras. Pero también están las múltiples lecturas para múltiples razones. En esta diversidad también caben los textos en soporte virtual que desarrollan otros ritmos lectores, otros usos de la palabra escrita, otras maneras de comunicarse.

Una biblioteca promotora de lectura debe considerar esta multiplicidad de textos, motivos, funciones y relaciones para poder cubrir todo el universo de la cultura escrita apoyada en la audiovisual y poder así contribuir a la formación de comunidades lectoras y escritoras.

Un programa de promoción de lectura debe además tener una dinámica de doble vía en la medida en que acopia, recoge, organiza y luego divulga para recrear y crear nuevos textos. Doble vía porque se debe estar nutriendo permanentemente de la producción tanto universal como local, a la vez que propone encuentros y creaciones a partir de los textos que tiene a su alcance y que pone a disposición de los usuarios y los aún no usuarios. Porque una biblioteca pública que promueve la lectura no debe conformarse con los lectores cautivos, sino que debe poner todo su empeño en la búsqueda de nuevos lectores.

Relaciones biblioteca-escuela

Los espacios que tradicionalmente se han encargado de la formación de lectores han sido el hogar, la escuela y la biblioteca, y aunque los tres persiguen un fin común, sus funciones, procedimientos y motivaciones son diferentes y específicos de cada uno. Históricamente los hogares han formado lectores por transmisión cultural y esto se ha dado en sectores reducidos de la población o en una parte de la clase media letrada, para la que la lectura está vinculada de alguna manera con su profesión o para la que existe una valoración social del acto de leer y de la circulación de los textos.

La institución educativa ha sido la encargada de garantizar la alfabetización de la infancia y de enseñar a leer y a escribir para controlar la transmisión del conocimiento. Es de alguna manera reciente el propósito de la escuela de formar lectores y usuarios de la lengua escrita desde una perspectiva social y cultural. La institución educativa ha formado lectores para sí misma, es decir, ha desarrollado una pedagogía de la lectura y la escritura que sirve para cumplir con los fines que se ha propuesto. De allí que hablar de promoción de lectura en la escuela no es sólo un tema reciente, sino que lleva necesariamente a preguntarse por la relación entre esta práctica y la transformación de la pedagogía de la lectura y la escritura. Como ya vimos, las investigaciones han demostrado que la promoción de la lectura hecha dentro de la escuela no puede estar divorciada ni del proyecto educativo institucional ni del currículo ni de la enseñanza de la lecto-escritura. Estos divorcios han llevado a una dualidad en el concepto de lectura: lectura por placer o recreativa, y lectura “seria”. O en el peor de los casos, lectura “aburrida” y lectura “placentera”. La escuela debe desarrollar un programa de promoción de lectura desde la biblioteca escolar, que esté en conjunción de alguna manera con el programa curricular y que desarrolle una estrecha relación entre la comunidad educativa. Esta referencia a la biblioteca escolar nos lleva a relacionarla con la biblioteca pública y a considerarlas como dos instituciones diferentes, que aunque comparten objetivos, tiene cada una su propia especificidad y su propio radio de acción. Suplir una por otra es empobrecer la naturaleza de cada una.

La biblioteca pública debe desarrollar programas de promoción de lectura dirigidos a todos los grupos sociales desde una concepción más amplia y vinculada con su propósito de formar comunidades lectoras. Y su relación con la institución educativa es una relación de apoyo a los fines escolares, pero no debe su-

plirla. Todos los textos que regulan una política de lectura desde la biblioteca pública señalan su misión con la institución educativa como una función más entre otras. En el Manifiesto de la UNESCO para la biblioteca pública, solo una de sus doce misiones está dirigida al apoyo a la institución educativa. Y en las políticas públicas de lectura los campos de referencia están diferenciados entre la biblioteca escolar y la biblioteca pública. Esto significa que los programas de promoción de lectura diseñados e implementados por la biblioteca pública no deben confundirse ni fusionarse con los programas diseñados por la escuela. La relación entre ambas instituciones es una relación de complementariedad y de apoyo mutuo.

Para llevar a la práctica

Estrategias básicas de promoción de lectura:

SERVICIOS ITINERANTES

Los servicios itinerantes tienen como propósito fundamental llevar los materiales de lectura a aquellas poblaciones que por alguna razón tienen alguna dificultad de acceso a la lectura y la escritura. Esta dificultad puede estar relacionada con distancias respecto a la biblioteca; con condiciones de encierro como el caso de las cárceles, los hogares de ancianos, los hospitales, los batallones, entre otros. También se han multiplicado experiencias de servicios itinerantes dirigidos a poblaciones que no han incorporado la lectura a su vida cotidiana y la intención es sensibilizarlos, familiarizarlos con esta práctica y poner a su alcance —de manera fácil— materiales ricos y variados.

Para los servicios itinerantes la imaginación no tiene límites: se usan todo tipo de soportes y medios para cumplir con el objetivo de acercar los libros a los usuarios: morrales, cajas, bolsas, chuspas, costales; burros, carretillas, chalupas, motos, caballos, jeeps, buses, en fin, desde transportes adaptados específicamente para este servicio como los bibliobuses adecuados como bibliotecas con estanterías y equipos, hasta los transportes más rudimentarios como las mulas con aperos convertidos en estantes flexibles que al descolgarse se convierten en exhibidores de libros.

CLUBES DE LECTORES

Hay muchas maneras de organizar clubes de lectores, aunque

el principio es el mismo: un grupo de lectores que se reúnen periódicamente a leer o a conversar sobre los libros leídos. Ya la manera de organizarse o agruparse varía. De igual manera varían las tendencias, temáticas, edades, intereses. Hay clubes de lectores jóvenes quienes se reúnen y comparten libros que les interesan por su edad o por las experiencias que están viviendo; hay grupos de lectores adultos quienes igualmente se reúnen a conversar sobre libros diversos, o hay algunos que exploran un autor o un tema determinado. Hay clubes de lectores científicos, a quienes los une el interés por las ciencias exactas y discuten temas relacionados con la física, el universo, los fenómenos de la naturaleza y comparten hallazgos de investigaciones recientes. Los clubes de lectores de niños y niñas por lo general están orientados por un adulto quien los apoya en la selección de los libros o quien realiza lecturas en voz alta y coordina las discusiones.

LA HORA DEL CUENTO

Es el programa más común en las bibliotecas públicas y se desarrolla de múltiples maneras. Sin embargo, el principio fundamental de la hora del cuento es la reunión de un grupo de personas –niños, jóvenes y/o adultos- quienes son convocados para escuchar una narración ya sea leída o contada. Por lo general, la hora del cuento se programa con una periodicidad semanal y se incluye dentro de las actividades que ofrece la biblioteca.

FESTIVAL DE POESÍA

La poesía puede ser objeto de una programación especial. Es tan rica, variada e importante que vale la pena abrir un espacio especial para esta dentro de la programación de una biblioteca. El ideal sería que su presencia dentro de la programación fuera semanal. Pero si esto no es posible, determinar al menos un día al mes para celebrar la poesía. En muchas bibliotecas se ofrece el úl-

timo viernes de cada mes un evento relacionado con este género; en otras se habla por ejemplo de los jueves de la poesía, en fin, lo importante es que este espacio exista y lo haga de manera regular, sistemática y esté dentro de la planeación. Se puede presentar como lecturas de poemas, eligiendo un tema o un autor, acompañadas estas de una exhibición de libros de poesía del tema o autor elegido. También puede llamarse Encuentro con la poesía, lo que permite una mayor variedad de formatos: poetas invitados a leer sus poemas, conferencias o charlas sobre la obra de un poeta, homenajes a poetas vivos o no. Son muchas las formas de acercar a la población a un género que requiere ser promocionado para captar cada vez más lectores de poesía.

ENCUENTRO CON LOS AUTORES

El encuentro con autores es un programa que puede hacerse en la biblioteca directamente, o puede ser organizado por esta para desarrollarse en las escuelas. Esta es una manera de acercar a los niños, jóvenes y adultos al conocimiento no sólo de la obra de un autor, sino de su personalidad. Es también la oportunidad para conversar con el autor y hacerle preguntas relativas a su obra y al proceso creativo de su escritura. Es importante que este programa esté acompañado de un trabajo previo al encuentro con el escritor que consiste en promocionar su obra, exhibir sus libros, realizar charlas y conversatorios sobre sus diferentes creaciones, de tal manera que cuando los participantes en el programa se encuentren con el autor puedan tener suficiente información como para hacer de esta conversación algo fructífero y contribuya a un mejor conocimiento de su obra.

CICLOS DE AUTOR O CICLOS TEMÁTICOS

Estos ciclos se pueden organizar por autor o por tema, como su nombre lo indica. Se sugiere buscar dentro de la colección de

la biblioteca todos los materiales de lectura que tienen relación con el autor o tema elegido. Por ejemplo, si el ciclo es sobre el cuidado de la naturaleza, se deben ubicar todos los libros, videos, páginas web especializadas, y promocionar toda esta información ya sea a través de exposiciones, carteleras, boletines o informativos radiales. Alrededor de esta promoción se organiza por lo general el ciclo de conferencias invitando a personas de la comunidad conocedoras del tema, a expertos e investigadores para que traten un tema específico dentro del tema general. Es importante hacer una buena divulgación de los ciclos, presentando toda la programación a desarrollar, así la gente puede programar su tiempo para poder asistir o puede prepararse para participar.

TALLERES DE LECTURA

Por lo general, los talleres de lectura son talleres de animación que tienen como fin enseñar a los participantes estrategias diferentes para desarrollar mejores procesos lectores y acercarse de manera más personal a los textos escritos. Estos talleres deben ser realizados por promotores con conocimiento tanto de los materiales como de una pedagogía de la animación a la lectura. En esto no hay fórmulas, pero sí hay un conocimiento sobre el tema que requiere de un aprendizaje y de una experiencia. Un buen taller de animación puede lograr impactos importantes frente a la formación de lectores. En muchas bibliotecas los talleres hacen parte de la programación permanente destinando un día a la semana para estos con rotación de grupos, o hacen parte de la programación para períodos de vacaciones.

Existen múltiples actividades que pueden ser incluidas en una programación de una biblioteca, tan ricas y diversas como la imaginación de quienes programan. Lo importante es diseñar una programación nutrida, rica y variada, que responda a los intereses, gustos y necesidades de la población y que se ofrezca

de manera sistemática, respondiendo a una planeación. Las actividades esporádicas no son recomendables por el bajo impacto que generan.

PROYECTOS DE PROMOCIÓN DE LECTURA

Paralelo a la programación de actividades culturales y de promoción de lectura que ofrece una biblioteca, es importante que desarrolle proyectos de promoción de lectura, ya sea de manera autónoma, ya en asocio con otras instituciones que atiendan poblaciones específicas. Es el caso de proyectos de lectura con primera infancia, con población carcelaria, con población en situación de desplazamiento, con población rural, en fin, cada proyecto tiene una especificidad, unos objetivos, unas metas y debe concebirse como una intervención sociocultural en la cual participa la biblioteca de manera activa, o una actividad que lidera la biblioteca.

Estos proyectos deben ser evaluados permanentemente para poder reorientarlos y poder apreciar de manera clara y certera los resultados frente al objetivo propuesto. Los objetivos de estos proyectos no se relacionan solamente con mejorar el nivel lector de una población. No se trata de acciones puramente funcionales, sino que deben aportar otro tipo de beneficios y transformaciones de tipo social y cultural. Por ejemplo, hay proyectos de lectura que pretenden incidir en unas mejores relaciones de convivencia en una población determinada la cual ha diagnosticado la violencia como un problema de primer orden. Un proyecto de promoción de lectura puede estar asociado con este objetivo y la selección del material y el diseño de las actividades de animación deben apuntar a contribuir a la solución de este problema. Otro proyecto puede tener como objetivo contribuir a la preservación de la tradición oral de una comunidad y a que se generen espacios de transmisión de esta manifestación de la cultura a las nuevas generaciones. Este

objetivo debe ser tenido en cuenta como prioritario a la hora de seleccionar los materiales y de diseñar las actividades: en este caso es conveniente elegir textos de la tradición oral de los pueblos que ayuden a jalonar la memoria de los adultos mayores; es conveniente generar espacios de encuentro entre adultos mayores y las nuevas generaciones para narrar y recordar y estas narraciones o piezas de la tradición oral deben ser registradas y clasificadas por la biblioteca pública para ponerlas al servicio de nuevos usuarios.

Tercera parte
¿Quiénes son nuestros lectores?

VI. La literatura infantil o la cultura de la niñez⁴

“Humildemente invito a mi audiencia y a mis lectores, si los hay, a suscribir este modesto y discreto credo: aceptar la experiencia literaria por su valor intrínseco para enriquecer la vida, por encima de cualquier virtud que pueda tener como medio para un fin no literario”.

John Rowe Townsend

El universo de los libros para niños es amplio y diverso: libros-juguete para los más pequeños que cumplen una función lúdica y recreativa y que los familiarizan con el objeto libro. Libros animados que van desde aquellos que tienen incorporado un muñeco tipo títere para que el niño lo manipule, le preste su voz y lo anime a la par que la historia que está escrita, hasta aquellos que generan una interacción con el lector y lo invitan a mover ruedas, flechas, botones, produciendo un efecto de animación; u otros que, al abrirse por completo, forman toda una arquitectura traducida en un castillo, una ciudad, un museo. Todas estas propuestas editoriales tienen como función primordial acercar de manera lúdica a los niños al universo de los libros, pero no podrían considerarse literatura. Entrarían más bien dentro de la clasificación de libros-juguete.

Por otro lado tenemos libros instructivos cuyo fin es enseñar a los pequeños lectores cómo hacer algo, paso a paso, y generalmente van acompañados de ilustraciones claras y precisas, fotografías y

⁴ Artículo publicado en la revista *Barataria* no. 2. Editorial Norma, 2004.

gráficos; entre estos están los recetarios, los libros de manualidades, los “cursos” de pintura, modelado, plegado, etc. Títulos de carácter informativo y documental cuyo objetivo es dar una información clara y precisa, al alcance de la comprensión infantil, acerca de diferentes temas: el universo, la naturaleza, la historia, la geografía y que se diferencian del texto escolar porque sus contenidos no son una guía programada. Pero ninguno de estos libros ni otros de carácter didáctico, entran dentro de la clasificación de literatura infantil y cuya delimitación y definición nos interesa hoy como objeto de reflexión.

Frente a una variedad tan amplia de libros para niños que nos ofrece hoy en día el mercado editorial, ¿cómo saber qué es literatura infantil y qué no? Una primera delimitación es la que ha manejado la literatura tradicionalmente y es la de los géneros básicos: narrativa, poesía y género dramático. De una manera pragmática uno podría decir que los cuentos, novelas, libros de poemas tradicionales y de autor, obras de teatro que estén dirigidos a los niños, son literatura infantil.

Sin embargo, esta ha ensanchado las fronteras tradicionales de varias maneras: una es considerando la tradición oral tanto narrativa como poética y reelaborándola en un lenguaje apropiado para el imaginario y la competencia lectora de los niños. Así, la tradición oral se ha convertido en una cantera inagotable recreada por los autores, utilizando sus motivos, estructuras, personajes, ritmos.

La otra es la incorporación de la imagen a un tipo de libro, llamado en inglés *picture book*, traducido al castellano como libro álbum, que es, en síntesis, una historia concebida en un doble lenguaje: el texto literario y la ilustración. Esta modalidad de literatura para niños ha evolucionado mucho en los últimos años hasta el punto de ofrecer actualmente obras que involucran la ilustración, ya no como un acompañamiento del texto literario,

sino como un elemento estructural de significación. Es decir, la obra no puede ser leída sólo como texto o sólo como ilustración pues quedaría incompleta.

Una segunda delimitación es la que se ha hecho a partir del destinatario o receptor de la obra y que responde a la pregunta ¿este libro es para niños o no?, ¿qué diferencia a la literatura infantil de la literatura en general?

Responder a estas preguntas no ha sido fácil, en la medida en que literatura infantil es un término compuesto y de alguna manera ambiguo, al considerar no sólo el campo literario sino también el campo de la niñez, lo que implica la concepción que cada época y cada grupo social tiene de esta.

Estamos además frente a un área de estudio relativamente reciente, pues sólo a partir del siglo XVIII en Europa y finales del siglo XIX en Latinoamérica, surge la literatura infantil en los espacios culturales por fuera de la institución educativa propiamente dicha y empieza a considerarse al niño como un sujeto cultural, tanto protagonista como receptor. Es decir, se supera- al menos teóricamente- la utilización de la literatura para dejar al niño enseñanzas de tipo moral, religioso, ecológico, entre otras.

Antes de preguntarnos por los receptores o destinatarios de las obras, es importante garantizar a la literatura infantil su condición de literatura, lo que de inmediato la convierte en una obra artística. Como manifestación del arte apela a la imaginación, a la sensibilidad y a los sentimientos del lector y se sitúa en el universo de lo posible. Es el mundo de lo imaginable posible creado a través del lenguaje oral o escrito. Tiene por tanto una función estética que intenta transformar, a través del lenguaje simbólico, la mirada del lector sobre la realidad. La literatura está más cerca de la vida que de la academia.

De allí la importancia de considerar a la literatura infantil

como un producto que surge en el seno de la cultura y que además recrea lo que se ha llamado la cultura de la niñez y liberarla de una vez por todas de la carga de cumplir con funciones didácticas, moralistas, ecológicas que se han reforzado sobre todo a través del discurso escolar. Porque darle prioridad a estas funciones significa precisamente renunciar a la literatura como arte y hacer más bien libros didácticos disfrazados de cuentos, de relatos o hasta de poemas.

Por otro lado, tenemos a los niños implicados en la denominación literatura infantil. ¿Qué significan para los niños estas funciones estética y cultural que el adulto le otorga a la literatura? En otras palabras, ¿cómo los afecta en su sensibilidad, en su imaginario y en su vida emocional y cómo refleja esta literatura su universo cultural?

Y aquí volvemos al carácter aparentemente ambiguo de la literatura infantil, el cual ha generado una larga polémica que ha polarizado las posturas: de una parte, los que están del lado de la literatura, quienes no sólo defienden la condición literaria de las obras para niños por encima de la adecuación al lector, sino que han suscrito muchas de las teorías literarias de la literatura en general. Es el grupo que en los medios británicos se denominó por un tiempo *the book people*. De otra parte, están los que se sitúan supuestamente del lado de los niños y piensan sobre todo en la utilidad que pueda tener la literatura para ellos. Esta postura está más cerca de quienes le otorgan a la literatura una función didáctica, pedagógica o psicológica. Este grupo fue denominado *the children people*. Aunque esta discusión surgió de una errónea interpretación de unas palabras de John Rowe Townsend (en un artículo publicado en el *Wilson Library Bulletin*, en 1968) y ya fue superada en muchos medios, fue importante porque hizo evidente ese carácter aparentemente contradictorio que encierra la

literatura infantil y la multiplicidad de funciones que se le pueden otorgar si la miramos desde el ámbito de la educación formal.

Actualmente se empieza a despejar el camino y surgen reflexiones que retoman el surgimiento de la literatura infantil en los espacios culturales y que la valoran como un producto cultural auténtico, lo que encausa la discusión hacia lo que se ha llamado la cultura de la niñez.

Margaret Meek, por ejemplo, nos alerta no solamente sobre la existencia de esta cultura propia de los niños, sino que debería reflejarse en la literatura para niños. En esta cultura está presente el juego, que es la actividad esencial de los niños.

“El juego es el texto compartido, la primera literatura de un grupo social emergente que explora los límites de su mundo común, descubriendo la realidad, junto con las formas del discurso que van más allá del simple tráfico utilitario de información” (Meek, 1982).

Y este juego lo hace el niño también con su lengua materna, lo que le permite crear la realidad y la fantasía. Toda esa riqueza de la poesía tradicional que culturalmente se recrea en la infancia: los juegos de palabras, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, estribillos, son incorporados por la literatura infantil como manifestación de esa cultura de la niñez.

Otro aspecto propio de la cultura de la niñez que incorpora la literatura infantil es la narrativa, es decir, el hecho de contar una historia, sin otro fin que la historia misma.

“...Los secretos de la narrativa, en todas las culturas y subculturas, parten del intento de los niños de comprender el mundo”. Más adelante afirma: “De las historias que oímos en la niñez heredamos el sentimiento, la valoración, los códigos, la retórica, las técnicas de transmisión que forman parte de lo que somos”.

En síntesis, Meek insiste en la capacidad que tienen los cuentos de los niños y para los niños en darle sentido al mundo y cómo en la literatura infantil se refleja toda esa cultura de la niñez. Pero la cultura de los niños actuales es compleja, dura y cruel algunas veces, y comprende desde su universo imaginario, sus relaciones con la familia y con los demás compañeros, su psique, su visión del mundo, en fin, una complejidad que se ve reflejada en la literatura que los adultos escriben para ellos y que se hace mucho más evidente en la literatura infantil contemporánea.

Otra concepción que va en esta misma dirección es la que desarrolla Aidan Chambers, al referirse a la necesidad que existe en la literatura para niños de que el autor establezca una relación ideal con su lector. "...De particular importancia en los libros para niños es el atraer al lector de tal manera que acepte el rol que el texto le ofrece y cumpla con las exigencias del libro" (Chambers, 1990).

Para Chambers, los niños no aceptan de inmediato ese pacto imaginario propuesto por el autor. Es decir, no se abandonan tan fácilmente al libro, es necesario que el texto tome al niño tal como es para luego atraerlo hacia el texto y lo haga como lector de literatura y no con propósitos no literarios.

Chambers insiste en el lector implícito que hay en una obra literaria. Todo autor crea por un lado, un segundo yo que es la voz narrativa y que puede adquirir diferentes puntos de vista (la historia puede ser contada por un semidiós omnisciente que narra en tercera persona, o por un niño en primera persona, etc.) y un segundo yo del lector el cual no es un lector posible real, que sería el destinatario, sino un lector.

"-El lector en el libro- que recibe ciertos atributos, una cierta personalidad creada por medio de técnicas que ayudan a dar forma a la narrativa. Esta persona narrativa es guiada por el autor hacia los posibles significados del libro" (Chambers, 1990).

Más adelante agrega: “Para que la literatura para niños tenga algún significado, debe preocuparse ante todo por la naturaleza de la niñez, no sólo la naturaleza que la mayoría de los niños comparte, sino también por todos los matices que pueden manejarse al hablar de la infancia...” (Chambers, 1990).

Creo que en las apreciaciones de Meek y Chambers hay una clave importante que nos puede ayudar a delimitar las fronteras y a entregarle a los niños libros de literatura de calidad y que a la vez les atrape, les hable sobre lo que tiene sentido para ellos y no para el adulto. Lo que no hay que olvidar, al pensar en el niño, es el esfuerzo que debe seguir haciendo la literatura infantil por conservar su carácter de literatura, por defender su territorio artístico, para lograr salir de una vez por todas del status de subliteratura o literatura menor que aún hoy en día algunos círculos culturales e intelectuales siguen considerando o para liberarla de todas las cargas que le ha entregado la institución educativa.

La literatura infantil moderna: una reivindicación del niño como ser cultural

En la literatura infantil se refleja necesariamente la concepción que el adulto tiene de la infancia y, por fortuna, esta concepción ha cambiado en los últimos tiempos y a favor de los niños. Es decir, ya hay un consenso entre los adultos (al menos entre muchos escritores modernos que le están apostando a la literatura para niños con calidad y seriedad) de que existe una cultura de la niñez y que no es tan simple ni tan irrelevante como nos lo pueden hacer creer quienes todavía consideran a los niños como ciudadanos de segunda categoría. Esta evolución se ha reflejado en la literatura para niños.

Algunos ejemplos:

Uno de los rasgos que nos permite identificar una obra literaria para niños como manifestación de la cultura de la niñez y no como un intento de dominación del adulto sobre el niño, es la manera como se concibe a este como protagonista. Una de las autoras que más luchó -desde su literatura- por liberar al niño del sometimiento al adulto y otorgarle un espacio propio y valorado desde la infancia misma es la escritora sueca Astrid Lindgren. Casi todos sus personajes niños tienen una autonomía y una libertad que les permite moverse por el mundo como seres capaces de prescindir del adulto y con un imaginario y un universo cultural propio de la infancia. Quizás el mejor ejemplo de esto sea Pipa, la protagonista de la serie *Pipa Mediaslargas*. Otros libros de la misma autora en esta misma línea son *Mio, mi pequeño mio*, *Miguel, el travieso*, *Madita*, entre otros.

Recordemos quién era Pipa:

“En los confines de una pequeña ciudad sueca había un huerto exuberante, y en él una casita de campo. En esta casa vivía Pipa Mediaslargas, niña de nueve años, que estaba completamente sola en el mundo. No tenía padre ni madre, lo cual era una ventaja, pues así nadie la mandaba a la cama precisamente cuando se estaba divirtiendo, ni la obligaba a tomar aceite de hígado de bacalao cuando le apetecían los caramelos de menta” (Lindgren, 1994).

Otro autor que se mueve por el mismo territorio es el británico Roald Dahl, quien evoluciona en su obra frente al papel otorgado al niño: de un niño víctima del destino o de la intolerancia e inconsciencia de los adultos, a niños inteligentes, superdotados, llenos de cualidades que les permiten no sólo sobrevivir al mundo aburrido, represor e incoherente de los adultos, sino, además, transformarlo. Recordemos a Charlie, en *Charlie y la fábrica de chocolate*, a James en *James y el melocotón gigante*, representantes

de su primera época, y posteriormente a *Matilda*, a Jorge en *La maravillosa medicina de Jorge*, entre otros.

Otros autores se han preocupado por la situación de la niñez desde su postura de desamparo frente al mundo lleno de ocupaciones y problemas de los adultos y nos muestran cómo logran sobrevivir a estos apelando a los recursos afectivos y sensibles que tienen los niños y las maneras de relacionarse entre sí. Un ejemplo nos lo dan algunas novelas de la escritora austriaca Christine Nöstlinger en obras como *Un marido para mamá*, y *Yo también tengo un padre*, en las que las protagonistas delimitan sus fronteras y se refugian en la amistad o en su propio imaginario. Este refugio en la imaginación también es otra característica propia de la infancia y la pubertad y ha sido explorado magistralmente en obras como *La casa de Lucie Babbidge* en la que el juego de roles se vuelve un espacio de protección de una niña incomprendida o en *La Historia Interminable*, de Michael Ende, en la que Bastián, el niño protagonista, se escapa de una realidad que le resulta aburrida a un mundo lleno de fantasía; o Gianni Rodari en *El planeta de los árboles de navidad*.

Rodari ha explorado la imaginación infantil y ha entregado a los niños cuentos llenos de humor, que rompen las convenciones del mundo de la lógica, cargados de fantasía devolviéndoles formas muy bien estructuradas de su propio imaginario. Como los cuentos de *Cuentos para jugar*, en los que los perros hablan varios idiomas o Tonino en *Tonino el invisible*, quien desaparece para liberarse de los deberes escolares y los regaños de los adultos.

Otras novelas exploran las dificultades, las penas y las secuelas que han dejado en los niños y niñas las guerras generadas por el mundo de los adultos. Es el caso de *Cuando Hitler robó el conejo rosa* de Judith Kerr, que cuenta la huida de una familia de Alemania debido a la persecución que cae sobre el padre, un intelectual judío.

O *Vuela, abejorro*, otro libro de la escritora Christine Nöstlinger ubicado en plena posguerra de la segunda guerra mundial y explora la amistad de una niña con un cocinero ruso. O *Muletas* de Meter Hartling quien nos relata la búsqueda de su madre de un joven que ha quedado inválido después de la guerra en Alemania.

En América Latina vale la pena nombrar libros sobre estos temas políticos relativos a situaciones de represión como *Los agujeros negros* de la escritora colombiana Yolanda Reyes, el cual nos muestra los sentimientos de un niño pequeño que ha quedado huérfano porque sus padres han sido asesinados en su presencia por fuerzas oscuras; o *La composición* de Skármeta, escritor chileno quien relata la situación en la que se vivieron los niños bajo la dictadura de Pinochet, o *Paso a paso* de la escritora colombiana Irene Vasco, relato de un secuestro contado por la hija del secuestrado, una joven de quince años.

Una autora que demuestra una profunda valoración del joven lector es la escritora brasileña Ligia Bojunga Nunes, quien maneja una compleja simbología a través de sus personajes animales o trata temas difíciles como son la violación, el suicidio, la opción de una madre de dejar el hogar a cambio del amor apasionado, en fin, situaciones todas que hacen parte de la vida de los niños y jóvenes de hoy y que Bojunga enfrenta a través de recursos literarios manejados magistralmente.

En los libros para los más pequeños, cuya mayor expresión se ha dado a través del libro álbum, los temas explorados están muy cerca del universo emocional, cotidiano e imaginario de la temprana infancia: la amistad, la relación con sus padres, los miedos, el temor a ser abandonado, el juego, entre otros. En esta línea podemos mencionar al norteamericano Arnold Lobel, quien a través de sus personajes-animales, en especial sapos y ratones, crea un universo delicado, sutil, bucólico, protegido por el calor

del hogar, transmitiendo a los pequeños lectores un mundo de seguridad y confianza que le es necesario a su afectividad. O Tomie de Paola, quien explora las relaciones afectivas familiares. O Tomi Ungerer quien confía plenamente en la capacidad crítica de los niños y les presenta personajes que cuestionan muchas de las cosas de este mundo como *El hombrecito de la luna*, o la posibilidad que tienen los niños de rebelarse frente al mundo convencional y a veces insoportable de los adultos como en *Ningún beso para mama*.

O Maurice Sendak, quien le entrega al niño la clave para escapar, desde la fantasía, de una situación represiva de un adulto que no comprende el lenguaje infantil del juego, en el libro *Donde viven los monstruos*. Un autor-ilustrador que demuestra un gran respeto por las capacidades interpretativas del niño es Anthony Browne, quien utiliza elementos de intertextualidad tomados del cine, la pintura, la música y explora los sentimientos de los niños frente a la negligencia de los adultos por ejemplo en *Gorila*, o los sentimientos de autoestima, inseguridad, temor propio de un niño en crecimiento como se ve en la serie de *Willy*.

Estos son apenas algunos ejemplos que nos demuestran cómo la literatura infantil moderna y contemporánea tiene muy claro su papel de recrear el mundo de los niños y de no hacer falsas concesiones a unos lectores a los que respeta y valora y considera capaces de ver reflejados en los libros los diversos matices y situaciones propias de su vida, ya sea familiar, social, escolar o de su fantasía o sus sentimientos.

Una literatura que reivindica el disfrute y el placer de estar inmerso en un mundo imaginario y que sabe que es el mismo placer que siente el niño cuando juega. Y ya está más que comprobado el beneficio que tiene el juego en el desarrollo del niño. Esto debería ser suficiente para dejar tranquila a la literatura y

no pedirle más de la cuenta. Y sin embargo, la literatura, como todo arte, es generosa, y la literatura para niños lo es aún más y le regala al niño, además del goce estético y de un universo de sentido lleno de posibilidades, otros tantos beneficios que es al adulto a quien interesa tener claros. Podemos ayudarle a ese adulto preocupado explicándole que la literatura para los niños los hace cada vez mejores lectores, les otorga las diferentes claves para convertirse en lectores literarios, les enriquece su conocimiento sobre el mundo y las diversas culturas, les ayuda a la representación simbólica de la realidad, etc. O como bien lo explica Teresa Colomer, quien le asigna tres funciones primordiales a la literatura para niños: “Iniciar el acceso a la representación de la realidad y al imaginario humano, desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (Colomer, 1999).

Asumir la literatura infantil como un producto cultural –y no como un instrumento pedagógico– beneficiaría mucho a los niños y liberaría a los adultos de una responsabilidad asumida muchas veces de manera confusa y otras de manera obligatoria, sobre todo a docentes, bibliotecarios escolares, psicólogos y hasta padres de familia que no saben qué papel darle a la literatura infantil, o qué beneficio extra puede traerle a los niños, además del placer y la diversión.

Permitirle al niño leer una buena historia o un buen libro de poemas debería bastar. Los niños tienen las cosas muy claras. Cuando un niño descubre un libro que le gusta, que lo atrapa, no pone ninguna resistencia y se sumerge en el placer de la historia o en el placer de la melodía, el ritmo, la cadencia. Y como bien lo dice Paul Heins: “La mayoría de los niños se dan cuenta

del maravilloso mundo al que se pueden acercar por medio de la palabra y, como es natural, avanzan sin temor al complicado pero delicioso placer de escuchar historias. Si las condiciones son favorables, los niños descubrirán que la literatura puede ampliar aún más sus placeres verbales...” (Hein, 1970, p.53).

VII. El mundo no es como lo pintan

Una niña de seis años, conocedora de las ilustraciones de Alekos, le pregunta a su madre: -Mamá, ¿Alekos ve el mundo como lo pinta?

En esta pregunta la niña ha hecho un gran descubrimiento: la posibilidad de transformar el mundo a través de la representación y de crear una nueva visión de la realidad.

Un joven campesino, ajeno al universo de los libros y del arte, ve por primera vez el libro *Cambios* de Anthony Browne, y exclama asombrado: ¡Esto no puede ser! ¡Es imposible que las cosas cambien de esa manera!

El mundo de las salas infantiles de lectura y de las bibliotecas está lleno de anécdotas como estas que no hacen más que corroborar el papel tan importante que juega la ilustración en los libros infantiles, sobre todo a la hora de revelar a los niños otras maneras novedosas, diferentes, inesperadas de ver la realidad.

Y quizás sea aquí en este potencial de develar lo oculto, de producir asombro, de descubrir lo inesperado, de romper estereotipos, de cuestionar desde la perspectiva del niño el mundo de los adultos, donde radique la mayor capacidad de transformación que tienen los libros ilustrados actualmente.

Esto no siempre ha sido así. La ilustración en los libros para niños inicialmente cumplía el papel de reforzar o reiterar lo que decía el texto. Esta relación reiterativa no es del todo descartable cuando se trata de iniciar a los niños en la lectura de la imagen y en el ejercicio de leer ambos códigos: el textual y el visual. Muchos niños pequeños utilizan la imagen para apoyarse en la

construcción del significado textual, sobre todo cuando se están iniciando en el aprendizaje lecto-escritor. O utilizan la imagen para hacer una lectura puramente visual y completar con su propia experiencia vital el sentido que aporta el texto. Sin embargo, es importante elegir -dentro de esta clasificación- imágenes que rompan los estereotipos visuales.

El estereotipo atenta realmente contra la creatividad y contra la apertura hacia otras posibilidades de comprensión e interpretación del mundo.

Dice Monika Doppert al respecto: “Un estereotipo es una imagen esquemática, simplificada, superficial, de alguna cosa o persona. Esta imagen se nutre de generalizaciones, opiniones de segunda mano y prejuicios; y se reproduce y multiplica irreflexivamente. No penetra en ella la realidad compleja, rica y contradictoria. Es una imagen prefabricada que existe y persiste debido a la falta de confianza en nuestra propia capacidad de observación y en nuestro criterio, y debido a nuestra inercia mental”. Doppert concluye afirmando que los estereotipos no sólo sustituyen la observación y la reflexión personales, sino que pueden llegar a impedirlos y atrofiarlos, pues “el que usa estereotipos se resigna a ver con ojos ajenos” (Doppert, 1980).

Los ejemplos de estereotipos abundan en la oferta que se le hace al niño: la mayoría de las películas de Walt Disney, el mundo de Hello Kitty, las estilizaciones tipo Barbie de muchos cuentos clásicos, donde las niñas son rubias, de ojos azules, delgadas y altas, y los galanes tienen el pelo castaño claro, los ojos verdes y una bondad reflejada en su amable sonrisa. Estas imágenes no solamente se parecen todas entre sí, sino que además transportan en su esquematización prejuicios y antivalores tales como la uniformidad, la homogeneización, el racismo, la fijación de los roles sexuales, la intolerancia a la diferencia, etc.

En los libros de imágenes dirigidos a los más pequeños es muy frecuente encontrar figuras igualmente estereotipadas. Por estar dirigidos a los más pequeños se tiende a minimizar su importancia y se confunde sencillez con simplicidad.

Las ilustraciones en estos libros se utilizan generalmente para iniciar al niño en el mundo de la representación de los diferentes objetos, animales, personas y situaciones de la realidad. Estos libros -álbumes dirigidos a los más pequeños son generalmente libros realistas y figurativos, en la medida en que son una reelaboración del mundo real que rodea al niño, y su papel es precisamente el de presentarle a ese pequeño lector las imágenes del mundo conocido tal como son.

Este carácter realista no tiene por qué implicar un esquema estereotipado. Siendo tan variado y rico el universo que rodea al niño pequeño, mal haríamos en entregarle puros esquemas en aras de una simplificación que lo que hace es empobrecer el proceso de reconocimiento del mundo real, en un mundo representado.

Títulos como *Mis juguetes*, *Mis animales preferidos*, *Mi familia*, *Me visto*, *Mis amigos*, le van entregando al niño una lectura discriminada y organizada en conjuntos semánticos, que contribuyen a que el niño le de forma y sentido al mundo. Cuando un pequeño de uno o dos años observa un libro donde están dibujados sus juguetes preferidos, incorpora, a nivel inconsciente, tanto el símbolo que representa el objeto: un balón, una muñeca, un carro, como una categoría asociativa y de clasificación que reúne los diferentes objetos en un solo concepto. Hace además un ejercicio de lectura personal, en la medida en que siente y experimenta sensaciones relacionadas con las vivencias que haya tenido con ese juguete determinado.

Muchos de estos libros contienen además textos cortos que

reiteran o complementan la imagen. Son los primeros ejercicios de lectura de un libro en su doble codificación: imagen-texto.

Dice Marc Soriano al respecto: "...Cuando se trata de libros para niños y, muy especialmente de los libros de imágenes para los más pequeños, la ilustración es, al igual que el texto, un medio para avanzar hacia las significaciones. Se produce una especie de ida y vuelta entre lo auditivo y lo visual que permite la conquista progresiva de una 'señalización' nueva" (Soriano, 1995).

En estos libros es muy importante la legibilidad, a la cual se refiere Soriano como una ley propia de la lectura de los libros ilustrados. Para él, esta ley debe aplicarse de manera paulatina en el proceso de comprensión del niño. No es lo mismo una ilustración dirigida a los más pequeños que a los adolescentes. Es por esto que las imágenes dirigidas a los primeros lectores-espectadores deben ser más legibles y claras que aquellas dirigidas a los más grandes y sobre todo a aquellos que tengan un mayor desarrollo visual.

Dice Soriano: "Las imágenes que acompañan el texto (y con mayor razón las que lo reemplazan) deben fijar con la mayor claridad posible los rasgos del objeto, tener, al igual que las palabras, un sentido susceptible de ser retenido o de penetrar en el 'bagaje intelectual' o afectivo del niño".

Estos primeros libros ilustrados se convierten para el niño en sus imágenes primordiales, aquellas primeras imágenes que comienzan a constituir el imaginario del niño. De nosotros los adultos depende que ese imaginario crezca rico, vigoroso y variado o empobrecido.

En la medida en que el niño crece, tanto en edad como en su proceso lector, se prepara para acceder a otro tipo de representación del mundo, una imagen que ya puede darse el lujo de alejarse de la realidad para crear nuevas posibilidades.

Sobre este momento en la vida del niño, dice Teresa Colomer: “Sólo cuando ha emergido la conciencia de las historias como ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para explorar el mundo tal como podría ser. Un mundo que se dirige a proponer alternativas más que a confirmar certezas...” (Colomer, 1999, p.28).

Es en este momento en que cobran sentido los libros ilustrados, llamados por algunos libro-álbum, que corresponde a la traducción aproximada del género denominado en inglés *Picture Book*.

Un poco de historia

La cuna del libro ilustrado dirigido a los niños es Inglaterra. El nacimiento de este género está relacionado directamente con el desarrollo de las técnicas de impresión empleando procedimientos mecánicos, y sobre todo con el desarrollo de la impresión en color, que se dio durante la segunda mitad del siglo XIX. Los libros a color anteriores a este descubrimiento y a su implementación, eran coloreados a mano.

También se desarrolló una técnica del grabado en madera que consistía en que el cuadro se trasladaba al bloque de madera por medios fotomecánicos. Para cada color se empleaba un bloque distinto. En la impresión posterior sobre metal, este proceso se efectuaba aisladamente por medios químicos. Utilizando esta técnica sobresalieron dos autores de libros infantiles *Walter Crane* y *Kate Greenaway*, conocidos internacionalmente.

Refiriéndose a ellos, Bettina Hurlimann nos dice: “En aquellos tiempos los maravillosos libros de Crane, *The baby’s opera*, *Flora’s feast* y *The fairy ship*, *The baby’s own aesop* y *The baby’s bouquet*, suponían artísticos regalos para los niños y llevaron la fama de sus creadores mucho más allá de las fronteras de su país...”.

Más adelante agrega: “La fama de este creador entregado por entero a los temas infantiles se vio superada por la de Kate Greenaway, que sabía dar forma a sus personajes de una manera más deliciosa y atractiva. Sus libros para niños *Under the window, A day in child's life Marigold's garden y Mother goose*, pertenecen a las más bonitas muestras de la producción victoriana en materia de libros” (Hurlimann, 1982, p.215).

El estilo de estos grabadores corresponde al romanticismo inglés, impregnado de los valores de la aristocracia rural de la época, con un amor a la naturaleza que se opuso a la estética que comenzaba a surgir con el desarrollo industrial, considerada vulgar. En la literatura infantil inglesa, este momento está muy bien representado en la novela de Kenneth Graham, *El viento en los Sauces*.

El concepto de infancia en estos libros también estaba impregnado del espíritu romántico, para el que la infancia era un estado ideal de pureza e inocencia. Esto se tradujo en imágenes de niños buenos, reclusos en la “habitación de los niños”, característica de la época victoriana. El tratamiento de la naturaleza también se dio con ese velo de idealización y belleza.

Pero también en Gran Bretaña se desarrollaron en esa misma época otros estilos que darían lugar a corrientes más críticas, humorísticas y satíricas de los libros ilustrados para los niños. Esta línea proviene de la tradición oral y las manifestaciones folclóricas del *non-sense*, los bestiarios fantásticos y las caricaturas.

Dice Colomer: “La tradición satírica de los periódicos y revistas de la época nutrió la ironía y el humor cáustico de las obras de Tenniel o Lear, y las corrientes simbolistas se tradujeron en las torturadas siluetas de Arthur Rackman. Asimismo, cabe señalar el maestrazgo ejercido por el ilustrador francés Gustave Doré (1832-1883) en distintos aspectos de la ilustración posterior” (Colomer, 1999, p.100).

En esta línea del dibujo esquematizado, tuvo gran impacto en las ilustraciones infantiles el desarrollo de la tira cómica y del dibujo animado.

Colomer ubica el rompimiento decisivo con la ilustración decimonónica después de la primera guerra mundial. En este período de entreguerras ubica también el nacimiento del concepto de álbum con las historias de Babar, el elefante de Jean de Brunhoff. Dice Colomer: “Definitivamente liberada de marcos delimitadores, la ilustración invadió todo el espacio del libro e inició su fusión con el texto” (Colomer, 1999, p.100).

De ahí en adelante nos encontramos frente a un género nuevo, como ya lo decía anteriormente, el libro-álbum, el libro-imagen el cual tiene un importante desarrollo a partir de la segunda guerra mundial, y el cual incorpora cada vez más todos los lenguajes visuales, dirigiéndose a ese niño que habita un mundo con predominio de la imagen, consumidor de la televisión, lector de historietas y tiras cómicas, espectador de cine, consumidor de publicidad.

Asistimos desde entonces a una impresionante evolución del género, el cual se renueva permanentemente nutriéndose de las diferentes corrientes del arte plástico, lo mismo que de las técnicas de la fotografía y cinematográficas, desprendiéndose de la misión pedagógica a la que se quiso limitar por estar destinado a los niños y ubicándose definitivamente en el campo estético y artístico.

Diferentes funciones de la ilustración

En Colombia hemos avanzado en lo referente al conocimiento y divulgación de la literatura infantil y juvenil; de igual manera se han diversificado las estrategias de promoción de lectura y animación literaria. Esto comparado no tanto con otros países, sino -en una visión diacrónica- con décadas anteriores. Y aunque

no podemos hablar de una situación ideal, sí es posible registrar y constatar estos avances. En cambio, a nivel del conocimiento del rico y variado mundo del libro ilustrado para niños y sus vínculos con la literatura, la situación es precaria.

Aún se escuchan comentarios por parte de algunos adultos que dicen que las ilustraciones en los libros infantiles deberían desaparecer, pues lo que hacen es acabar con la imaginación de los niños; para otros, son apenas libros con dibujos para entretener a los pequeños mientras les llega la hora de aprender a leer “en serio” los textos escritos. Estas son afirmaciones que provienen simple y llanamente del desconocimiento de un universo artístico cada vez más rico y complejo, y de las diversas funciones que cumple la ilustración en la formación de los niños y jóvenes lectores.

Una primera función, la más sencilla y tradicional y que ya hemos mencionado, tiene que ver con el apoyo que da la imagen a la construcción del sentido de un texto. Un lector que se inicia recurre a la imagen una y otra vez para enriquecer su comprensión.

Otra función, un poco más compleja, es la de la doble lectura: texto-imagen. Cuando una obra es concebida por un mismo autor desde lo textual y lo visual como un todo, aporta sentidos diferentes al texto y a la imagen. Esta relación es muy variada y se dan tantas posibilidades como artistas.

Unas veces el texto cuenta y avanza en la acción, mientras que la imagen describe el carácter de los personajes, los escenarios, lo ambientes, etc. El lector, para comprender la obra a cabalidad debe hacer una lectura múltiple de todos los signos lingüísticos y visuales y de las relaciones establecidas entre ellos. De manera que la cosa no es tan simple, ni tan empobrecedora del proceso lector, como se piensa. Al contrario, se hace necesario desarrollar la capacidad para leer múltiples signos y para interpretar la simbología que contienen las imágenes. Las obras de Arnold Lobel,

Tomie de Paola, Tomi Ungerer, Ivar Da Coll, algunas de David Mckee, estarían en esta línea en la que la imagen cumple una función descriptiva de los personajes y los escenarios en los que se desarrolla la acción.

Esta relación literatura-ilustración, o mejor texto-imagen es a veces un contrapunteo en el que el texto nos va contando lo que pasa sin entrar en detalles, mientras la imagen nos aporta, no sólo la caracterización de los personajes y el escenario, sino informaciones que son necesarias a la comprensión del texto. Libros clásicos y conocidos por todos como *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, o *Gorila, Zoológico, Cambios*, de Anthony Browne, *Stellaluna* de Jannel Cannon, *Choco encuentra una mamá*, *El trigre y el ratón*, *Los secretos del abuelo sapo*, de Keiko Kasza, están concebidos en esa doble codificación, tan imbricado un código con otro, que leer solo el texto, por ejemplo, es quedarse con un sentido trunco y pobre de la historia, o es simplemente quedarse con apenas una parte de esta.

La imagen tiene aquí una función, no sólo descriptiva, sino narrativa. El lector ve la escena como si estuviera ante una imagen cinematográfica, se da cuenta de lo que en realidad está pasando porque la imagen se lo cuenta, la imagen entra significativamente en un momento, determinado como necesario en el relato que viene sucediéndose. Para explicar mejor, los ejemplos de Keiko Kasza nos sirven muchísimo. En *Choco encuentra una mamá*, cuando mamá osa le presenta a Choco a sus hijos, nos damos cuenta gracias a la imagen, que cada uno es de una especie diferente, es decir, uno es un chancho, el otro un cocodrilo y el otro un hipopótamo. Esta imagen no sólo nos sorprende por inesperada, sino que tiene una relación de sentido con el relato que viene contándose: Choco precisamente venía de buscar una mamá que se le pareciera y como todas eran tan distintas a él, no

la había encontrado hasta ese momento en que la presencia de los diversos animales le hace comprender al lector, quizás antes que a Choco, que mama oso puede hacer el papel de madre, precisamente porque la diferencia física no importa. Lo que importa es el afecto. La función de la imagen en este caso es completamente narrativa y le es necesaria a la historia, no es en ningún momento aleatoria. Suprimirla o no mostrarla si estamos leyendo el libro en voz alta, le haría perder significado.

Texto e imagen se reparten informaciones complementarias que el lector debe fusionar, o pueden contraponer mensajes contradictorios que el lector debe armonizar en un nuevo significado.

Otra función que cumple la ilustración en los libros infantiles, tiene que ver con la construcción de la imagen del niño en la sociedad. En los libros más tradicionales esta concepción ha sido idealizada, y de alguna manera, los niños necesitan y aceptan esta idealización. Pero también, la ilustración puede cumplir una función crítica y liberadora de la relación que los adultos entablan con los niños, en muchas ocasiones represiva, dominante, y en otras de descuido y desamor. Recordemos libros como *Donde viven los monstruos* de Sendak, en la que el niño se libera de su castigo a través de un viaje imaginario que lo reivindica con su ser-niño y con su capacidad imaginativa; o *Mi madre es rara*, en el que la niña cuestiona el comportamiento a veces agresivo, a veces contradictorio de su madre, pero que a la vez tiene la capacidad de comprender cuando descubre que lo mismo le pasa a la mamá de su amiga, y quizás de manera peor que a su madre.

“Los niños necesitan también una literatura más dura que haga eco de su parte menos socializada y agresiva. Una parte de la mejor literatura moderna ‘antiautoritaria’, afirma Colomer, “se ha encaminado a reflejar la ira de los pequeños por su situación de dependencia y manipulación por parte de los adultos y ha

ofrecido vías de reconciliación a través del distanciamiento humorístico e imaginativo” (Colomer, 1999, p.29).

Una función muy importante que empiezan a cumplir los libros ilustrados llamados posmodernos es la de contribuir a la autonomía del lector. Una de las características de los textos llamados posmodernos es precisamente la de proponer múltiples lecturas, exigiéndole al lector una participación activa en la construcción de diversos significados. Entre los recursos utilizados para generar esta participación activa del lector está por ejemplo el uso de distintos puntos de vista, las diferentes perspectivas desde donde se miran los espacios, los personajes o las acciones, las diferencias entre lo que ve el personaje y lo que ve el lector, la intertextualidad, es decir, la referencia a otros textos y contextos.

La lectura de estos textos múltiples exige mucho del niño lector, quien debe convertirse en un creador, pues en la medida en que pueda darle significado a esos múltiples signos, hará una lectura más rica y personal de la historia.

Y como bien lo afirma Lucía Borrero en su análisis de los procedimientos que utiliza la metaficción actual, “estos libros modifican el concepto de lectura eficiente: ya no hablamos de la cantidad de la información leída, sino de la calidad de la interpretación hecha. Con ellos no es necesario pensar en forma lineal, es posible devolverse, volver a mirar...”. Más adelante agrega: “Muchos libros plantean finales abiertos que sólo el lector puede cerrar mediante la exploración repetida de la obra, de modo que su trabajo de interpretación no tiene fin. Estos libros invitan a hacer decisiones y muchas veces dejan baches que el lector debe llenar con sus propias interpretaciones. Aunque es una ilusión pensar en la existencia de un lector autónomo, no manipulable, los libros posmodernos al menos intentan hacerlo menos vulnerable a las presiones del autor y más consciente de lo que está leyendo” (Borrero, 1997).

Hacia una educación de la mirada

Quizás porque estamos sumergidos en un mundo de imágenes, nos vamos acostumbrando a ellas y perdemos la capacidad de leerlas e interpretarlas. Los libros ilustrados son una posibilidad enorme que tenemos a la mano para desarrollar una educación de la mirada, en la medida en que, como hemos visto, hacen parte del mundo de las artes gráficas y las artes visuales y manejan los mismos elementos constitutivos que estas.

El uso de colores, texturas y formas diversas contribuyen a ampliar la experiencia sensorial de los niños, generando en ellos efectos estéticos que los hacen más sensibles y mejores receptores de la diversidad.

En la imagen artística hay algunos elementos que hacen parte de la composición y fijarnos en ellos detenidamente puede ayudar, no solamente a una mejor apreciación del arte, sino a abrir las posibilidades de expresión visual de los niños y niñas. Veamos:

Una es la línea, la cual es definida como un trazo. El trazo en la ilustración cumple una función básica: establecer los límites del contorno entre las figuras, cuando no se hace exclusivamente con el color. Existen numerosos tipos de trazos, cuya diferencia depende del estilo del ilustrador: rectos, sinuosos, gruesos, finos, abiertos, cerrados, curvos, libres, etc. Generalmente esta es la característica más sobresaliente de dibujos hechos con lápiz o pluma. No se trata, por supuesto, de confundir estas orientaciones con una clase de dibujo o de arte, sino que en la medida en que los niños y niñas puedan fijarse en las líneas de las imágenes que observan, podrán apreciar las múltiples maneras de representar la realidad y crear nuevas realidades a partir de algo tan sencillo como es una línea. También podemos sugerirles ejercicios de expresión plástica en los cuales ellos utilicen diferentes tipos de

líneas y puntos (este es la mínima unidad de la línea) para expresar por ejemplo estados anímicos o para asociar con un cuento leído o un personaje.

Tenemos otro elemento de la composición que es el color. Además de diversas posibilidades de combinación entre ellos para generar nuevos matices, tienen algo que nos interesa a la hora de hablar de lectura de la imagen y es su carga simbólica. Los colores han tenido una simbología tradicional y cultural que nos transmiten sentimientos y sensaciones generados por la asociación que hacemos la mayoría de las veces a nivel inconsciente. Por ejemplo, el negro está ligado a la muerte, el dolor, la tristeza; pero en otros contextos se relaciona con elegancia, prudencia, recato. El rojo, por ejemplo, es asociado con pasión, fuerza, vitalidad. Pero también con violencia y peligrosidad. Estamos ya tan acostumbrados al color, y sobre todo al color en las imágenes (la televisión, el cine, la publicidad, el arte pictórico son casi siempre a color) que usualmente no hacemos una lectura significativa de estos. Proponerle a los niños fijarnos en los colores de las imágenes, ver cómo son utilizados con fuerza o suavemente; o expresar lo que generan en nosotros a nivel de sensaciones, evocaciones, sentimientos, puede ser un ejercicio interesante que aporte a los niños y niñas más elementos para enriquecer su lectura visual.

Asimismo, podemos fijarnos en otros elementos de la composición como la perspectiva, la cual ha sido una de las mayores preocupaciones técnicas de la pintura y que a nivel de las ilustraciones de libros para niños es usada de múltiples maneras para expresar diferentes puntos de vista, o para generar efectos distintos en los lectores. No es lo mismo mirar una escena de frente que mirarla desde arriba (como si estuviéramos subidos en una de esas lámparas-arañas que nos permiten ver todo lo que pasa abajo). La perspectiva ha sido utilizada también para “meterse dentro del niño”,

y mostrar el mundo como si fuera visto por ese niño pequeño para quien todo se ve más grande, a veces inclusive, gigante.

Existen otros elementos como la luz y la textura que están siempre presentes en la imagen, ya sea ilustración, pintura, grabado o fotografía, de cuyo manejo depende no sólo la expresión de la imagen misma, sino los efectos producidos en el observador.

Todos estos elementos juntos conforman lo que llamamos la composición, es decir, podemos definir la composición como la manera en que están relacionados y distribuidos los elementos en la imagen: luz, color, trazo, perspectiva, figuras, decorados, ambiente. Todos ellos organizados en una unidad conceptual. Y aprender a mirar ese todo a partir de la observación de sus partes es lo que proponemos para enriquecer la mirada de los niños y niñas.

Recurrimos de nuevo a los aportes de la investigadora española Teresa Colomer quien ha elaborado una guía de aspectos a valorar en las imágenes de los libros ilustrados, la cual reproduzco por considerarla de gran ayuda en este ejercicio de convertirnos adultos y niños en lectores críticos de la imagen, veamos:

1. ¿La ilustración forma parte de la historia? ¿Cómo se complementan texto e imagen?
2. ¿Qué técnica se ha escogido: grabado, *collage*, pintura, pluma, lápiz, fotografía, etc.? ¿Parece apropiada para este libro?
3. ¿Las ilustraciones se adscriben a estilos artísticos determinados: realismo, impresionismo, expresionismo, surrealismo, arte popular, cómics, etc.? ¿Parece una elección apropiada para este libro?
4. ¿Qué tamaño, formato, fondo, tipo de letra, etc., se ha escogido? ¿Parece apropiado para el tema, tono, legibilidad del libro?

5. ¿Qué tienen de especial los elementos compositivos: línea, espacio, uso del color, perspectiva, etc.? ¿Cómo colaboran en el significado del libro? Por ejemplo: La perspectiva desde el suelo de los rinocerontes de *Jumanji* de Van Allsburg les hace más espantosos.
6. ¿Aporta novedades respecto de otras obras del mismo autor? ¿Y respecto de los libros infantiles en general? Por ejemplo: *El globito rojo* de Iela Mari inicia un juego de transformaciones a partir de las formas, inédito hasta entonces en los álbumes infantiles.
7. ¿Qué tipo de respuesta propicia en el lector? Por ejemplo, los animales humanizados de Beatrix Poteer buscan la empatía y afectividad sensorial del lector.

El tema de los libros ilustrados para niños es entre nosotros un tema poco estudiado. Tampoco hay una tradición fuerte que permita sustentar los análisis, ni un acceso directo a la observación de las obras que han marcado hitos e innovaciones en la historia universal del libro ilustrado, que nos permita adentrarnos con profundidad en esta área artística. Sin embargo, considero que esta situación no nos exime al menos del deber de orientar a los niños en el ejercicio de afinar su sentido de observación visual y de brindarles los elementos suficientes para enriquecer su reserva de imágenes y contribuir al desarrollo de su capacidad interpretativa y crítica de los diferentes lenguajes. Necesitamos formarnos, primero nosotros adultos, docentes, bibliotecarios, animadores de lectura en la apreciación de las artes visuales.

El camino está ahí esperándonos y el equipaje que necesitamos para recorrerlo lo tenemos a la mano: una buena colección rica y variada de libros ilustrados, o para ser más exactos de *picture books*, en su original inglés. Es probable que a la vuelta del camino, o al final del viaje, podamos decir, junto con la niña de nuestra historia, que el mundo no es como lo pintan.

VIII. Literatura juvenil o una manera joven de leer literatura

¿A qué llamamos literatura juvenil? Es un campo difícil de delimitar, porque conozco jóvenes capaces de leer a Borges, con la misma pasión que un adulto de treinta años. O jóvenes que delectan y a duras penas pueden leerse el *Patito Feo* de Andersen. Delimitar la literatura juvenil a aquella literatura que trata sobre los jóvenes, no deja de ser una clasificación que empobrece un género cuyas fronteras se desdibujan cada vez en la medida en que se intenta definir su especificidad por su receptor. Y esto no deja de ser problemático.

Es más problemático aún cuando se plantea lo juvenil no desde la recepción de una obra, sino desde su producción. En este sentido encontramos varias corrientes:

Una es aquella que se refiere a obras prefabricadas dirigidas a un público preconcebido y homogenizado. Libros hechos a la medida del consumidor promedio, en este caso talla 12 a 16, vaciados en moldes cuidadosamente estudiados por la psicología de mercado, para que lleguen –no a un lector, en el sentido sociológico o antropológico del término– sino a un consumidor promedio, a un *target* previamente analizado.

Estos moldes no tienen muchas variaciones. Por el contrario, hoy en día los retos de la globalización han estandarizado aun más el mercado y exigen nichos más precisos y con menos diferenciación. Una de las líneas de producción está destinada a fabricar libros que tratan temáticas propias de la adolescencia como el despertar de la sexualidad, la anorexia, la bulimia, los

conflictos familiares e intergeneracionales, el medio ambiente, la multiculturalidad, la educación sexual, etc. Libros definidos previamente por una temática que según las encuestas del departamento de mercadeo, interesa a la juventud y que se le pide a la literatura que los trate de tal manera que la pobre queda reducida a la condición de manual de autoayuda.

Otra línea es aquella que Gemma Llunch ha denominado la nueva literatura en valores o psicoliteratura. Dice ella: “Es un género dirigido sobre todo al público juvenil (son escasas las obras que se dirigen a los más pequeños) que marca unas normas de conducta, bien desde la denuncia o bien desde los efectos negativos que tienen en los personajes que no las siguen y que explican unos sentimientos comunes a la etapa adolescente o muestra la realidad de algunos adultos. En definitiva, explicita una ideología determinada que sigue unas pautas discursivas identificables fácilmente sobre todo con la ideología políticamente correcta...”.

Otra es la corriente fantástica y maravillosa, que utiliza ingredientes de la mitología, los cuentos maravillosos, la tensión y el enfrentamiento entre los seres del bien y del mal, y la presencia de seres mágicos que permiten expandir las chatas y aburridas fronteras del mundo real. Quizás esta corriente fantástica ha logrado una mayor elaboración que la realista produciendo unas cifras de ventas que inevitablemente ponen a pensar a los estudiosos y teóricos de la lectura, alborotan a los sociólogos y ponen en alerta a los defensores del arte literario.

Revisando la producción editorial de América Latina de los últimos cinco años, presentada en colecciones juveniles, pude identificar un nuevo molde, quizás un poco más sencillo, para lectores menos competentes, (sería interesante indagar en qué concepto tienen los departamentos de producción y mercado de las grandes casas editoriales a los jóvenes lectores latinoamericanos). El molde

es más o menos este: protagonistas jóvenes adolescentes entre los 12 y 16 años, en conflicto con un adulto, llámese madre, padre, profesor, autoridad en general, contado casi siempre en primera persona por el mismo protagonista, en un lenguaje que imita la manera de hablar del adolescente promedio, con abundancia de diálogos que no logran expresar la personalidad de los personajes, sino que ponen la acción en movimiento; una desconcertante pobreza de recursos literarios. quizás el más elaborado es el *flash back*, o la alternancia entre capítulos del tiempo presente con el tiempo pasado de algún personaje.

Lo que quiero mostrar es el carácter prefabricado de esta literatura, su artificialidad, tan ajena a la obra de arte, a la pieza única cargada de sentidos, que puede leerse muchas veces sin agotar sus significados profundos y misteriosos. Quiero además evidenciar su carácter mimético, que ofrece al adolescente un mundo igual al suyo, quizás más reducido y pobre, privándolo de la experiencia literaria que es profunda, compleja y sobre todo, sensible. El adolescente lo que menos necesita es verse reflejado en el espejo, encontrar que la literatura que se le ofrece es idéntica a su vida es no sólo aburrido sino también frustrante, más aun si se subvalora su capacidad lectora y se le entrega una historia obvia, predecible, lineal, que se despacha en minutos.

Quizás el gran acierto para el mercado, pero el gran error para la formación de lectores está en pensar que el adolescente es uno, homogéneo, predecible. Por qué no pensamos mejor en los lectores jóvenes, no como jóvenes estandarizados, sino como lectores, lectores únicos e individuales. Lectores a quienes será mejor acompañar –como mediadores que somos- a caminar por el universo literario, enseñándoles –como dice Louise Rosenblatt- a desarrollar un sentido vital de la literatura. La vida y la literatura son complejas, por qué entonces y de manera no sé si

ingenua o cínica, negligente o utilitarista, intentamos reducir la experiencia literaria y la oferta literaria, como si así pudiéramos con esto ayudar a reducir la confusión que a esas edades se tiene. En la lectura, las fronteras de edad se diluyen y lo que se pone en juego es la sensibilidad del lector, su experiencia, sus emociones, su bagaje, su trayectoria lectora.

Cómo pueden participar estos jóvenes lectores de experiencias emocionales fuertes a través de una literatura hecha con ideas, conceptos, prejuicios; una literatura demasiado racional que se reduce a un argumento que se enrolla y se desenrolla como un alfombra en un escenario.

Y quizás aquí esté otro de los problemas: olvidar que la literatura es un arte y no un arte menor, y como tal está hecha de una materialidad inseparable del contenido. La antigua discusión entre forma y contenido ya fue superada hace muchas décadas por la teoría literaria, pero parece ser que muchos escritores y también muchos mediadores, sobre todo en la escuela- se quedaron con esta separación que ha hecho tanto daño a la función estética que tiene la literatura.

“Las relaciones formales en la obra literaria –la forma del verso, el esquema rítmico, la estructura de la oración, la estructura del argumento- o los demás elementos sensitivos como las imágenes, no tienen un efecto separable, ni aún claramente distinguible. ¿Cómo podemos legítimamente disociar algo llamado el contenido de un poema del interjuego de sensaciones, conceptos, y reflejos emocionales producidos por las palabras particulares en la particular relación que se encuentran unas con otras en el texto mismo?” (Rosenblatt, 2002, p.72).

Lo que el lector experimenta en una obra no es el argumento, tampoco es el tema ni el contenido. La obra se experimenta en toda su materialidad: ritmo, tejido del lenguaje, imágenes, tono

de la obra, voces narrativas, hipérbole, sinestesia, metonimia, superposición temporal, son todos elementos constitutivos de la literatura y que contribuyen a producir el efecto estético, “para tener impacto una obra no tiene por qué tratar circunstancias explícitamente similares a la situación del lector. El poder de la obra puede residir en su estructura emocional subyacente, su configuración de los impulsos humanos” (Rosenblatt, 2002, p.68).

Y aquí hay otra clave para considerar, no sólo desde la escritura de las obras para jóvenes, sino también desde su mediación, desde nuestro trabajo como promotores de lectura: la literatura no es obvia. Su relación con el lector no está mediada por la lógica. Es provocadora, subversiva, sugerente, insinuante. Habla y calla, se entrega y se oculta. Produce efectos emocionales inesperados, genera evocaciones de las que el mismo lector logra sorprenderse, le da contornos y formas al caos emocional, le pone nombre a la incertidumbre, produce sentimientos de aprobación y rechazo.

¿Estarán los adolescentes limitados a vivir la experiencia literaria por el sólo hecho de ser adolescentes?, me niego a creerlo. ¿No será más bien que nosotros adultos dominantes, queremos reducirlos a un estereotipo para poderlos controlar?, y para hacerlo es más fácil con obras predecibles, fáciles y obvias.

El papel del mediador adquiere toda su dimensión en este punto. No reduzcamos la experiencia empobreciéndola con libros de baja calidad. No es tan certero que el lector se forme leyendo primero libros malos y luego, cuando crezca podrá leer buena literatura. No aprendemos a escalar entrenando en laderas, no aprendemos a tocar piano ensayando en una organeta, no aprendemos a apreciar la buena música escuchando sólo regatón. ¿Por qué entonces pretendemos que esto pase con la literatura?, lo que sí podemos ofrecerles son libros que los acojan, que les ofrezcan al menos una clave para entrar, que no los excluyan. Literatura que

los interprete y los convoque, pero a la vez que los rete. Literatura que intente volver comprensible la complejidad de la vida, que explore los misterios y contradicciones de la vida, que pueda mostrar la condición humana en toda su maravilla y en toda su miseria.

¿Quién determina qué tan juvenil es la *Metamorfosis* de Kafka?, o los cuentos de Cortázar, o *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, o *El amor en los tiempos del cólera* de García Márquez, ¿qué tan juvenil es ese precioso poema de Rilke *Canción de amor*, que nos puede enamorar a los quince, a los treinta o a los cincuenta?:

*¿Cómo sujetar mi alma para
Que no roce la tuya?
¿Cómo arrastrarla lo bastante lejos,
Por encima de ti, hacia otras cosas?
Quisiera cobijarla bajo cualquier objeto perdido,
En un rincón extraño y mudo
Donde tu estremecimiento no pudiera esparcirse.

Pero todo cuanto nos toca a ti y a mí,
Nos reúne, lo mismo que una arqueada
Extrae de dos cuerdas, una sola voz.
¿Sobre qué instrumentos nos tensaron?
¿Y qué mano nos pulsa, formando ese sonido?
¡Oh, dulce canción!
(Rilke, 1964, p.78)*

Además de la calidad de las obras, es importante tener en cuenta la relación que propiciamos como mediadores entre el lector y el texto, la cual se hace más problemática y difícil al interior de la escuela. La mayoría de nuestros jóvenes tienen como única posibilidad de lectura la escuela. Sin embargo, la institución educativa, en su afán de controlar el aprendizaje y de entregar a cuentagotas los contenidos de las áreas, ha logrado generar una

relación malsana de los jóvenes con la literatura. El por qué y el para qué leer es una de las maneras que más inciden en la formación del joven como lector.

Ya Rodari lo había expuesto hace muchísimos años de manera bastante gráfica y esclarecedora: “Indudablemente es el más eficaz, si se quiere que los jóvenes aprendan a odiar los libros. Es seguro el ciento por ciento. Facilísimo de aplicar. Se toma a un muchacho, se toma un libro, se colocan los dos en una mesa y se prohíbe que el trío se divida antes de una determinada hora. Para garantizar el éxito de la operación se anuncia al muchacho que al finalizar el tiempo estipulado, deberá resumir en voz alta las páginas leídas. Las adaptaciones escolares son aún más sencillas. No hay más que decir: “lee de aquí hasta aquí”, y la orden se cumplirá sin más, aun con la complicidad de los padres”.

Y lo más preocupante es que estas extrañas prácticas continúan vigentes hoy en día, cada vez más sofisticadas. Una estudiante de noveno grado describía hace poco el tipo de preguntas que hacía su profesora de literatura para “evaluar” la comprensión lectora, aplicando extensos cuestionarios, tipo selección múltiple, o falso o verdadero, en los que deben acertar con el nombre de los personajes, el color de los trajes, el número de habitantes de la ciudad o el pueblo en el que se desarrolla la acción, el tipo de vivienda descrita en la obra, etc., reduciendo la literatura a un simple y tedioso inventario de datos y palabras.

En una ocasión tuve la oportunidad de acompañar a diferentes grupos de estudiantes de bachillerato a una visita guiada a una exposición de fotografías de poetas de diversas épocas y lugares. Las fotografías estaban complementadas con un poema y una pequeña reseña biográfica del escritor. Antes de visitar la exposición, teníamos una corta, pero libre y afectuosa conversación con los alumnos, tratando de indagar cuál era su relación con la poesía.

El panorama resultó altamente desalentador: odiaban la poesía gracias a los innumerables métodos de disección a los que habían tenido que someter los poemas: les había tocado medirlos, representarlos, clasificarlos. El resultado: un visceral desprecio por la poesía. Una de las principales víctimas fue el poeta colombiano José Asunción Silva y su famoso *Nocturno*.

Al llegar a la exposición todos sacaban papel y lápiz para anotar mecánicamente lugar y fecha de nacimiento del poeta, obras publicadas, en fin, todos los “datos” posibles para poder responder el inevitable cuestionario, prueba a la que sería sometidos una vez llegaran al colegio.

Para muchos jóvenes incluso la relación es doble y ambigua. Por un lado ven una literatura que deben estudiar y que responde al canon universal y otra que pueden leer libremente, y mucha de la cual responde a ese carácter prefabricado del que hablé al principio. Una es aburrida, terriblemente aburrida, o literalmente incomprendible: la otra es demasiado *light*. En síntesis, ninguna de las dos les ha ofrecido una verdadera experiencia literaria, una experiencia de lectura que les revele el sentido profundo y duradero que tienen los textos, aquellos que logran habitarte y perdurar hondo muy hondo.

Y es que la lectura no es malabarismo; tampoco es gimnasia de palabras, ejercicios gramaticales o animaciones de circo para terminar buscando gerundios y participios en los párrafos de un maravilloso viaje al centro de la tierra, que se quedó en averiguaciones por la fecha de nacimiento del autor, o en la descripción fría de unos personajes congelados entre las líneas de un análisis prefabricado.

La lectura es vida y sólo en los encuentros plenos con los libros es que de veras leemos y vivimos. Nadie puede enseñar a leer. Lo que puede hacer es compartir las lecturas con la generosidad con la que es posible el amor.

Quizás esta situación también tenga que ver con la noción que manejamos acerca de lo que significa leer. Venimos de concepciones mecánicas y homogenizantes de la lectura. Aprendimos a responder preguntas ajenas, a acercarnos a los libros buscando lo que otros nos pedían que buscáramos; confundimos la comprensión de la lectura con la constatación literal de lo que el texto decía. Aún hoy continuamos manejando estas concepciones. Prueba de ellos es la manera como se sigue abordando la relación de los jóvenes con la literatura en las aulas. La literatura organizada por períodos cronológicos, para ser estudiada y no para ser leída.

Abordamos los libros desde la historia literaria, desde todos los pretextos posibles, y dejamos los textos intactos. Y cuando nos arriesgamos a leerlos, ordenamos hacerlo, y pedimos cuentas: cuentas que deben coincidir con nuestras propias cuentas, o con las cuentas prefabricadas que hasta hace poco eran distribuidas por las editoriales a través de los famosos resúmenes y análisis de los escritores clásicos y contemporáneos y que hoy los muchachos bajan de internet. Todas estas prácticas no tienen nada que ver con el acto libre y personal que significa leer. Del autor al lector hay abismos insondables. Y esos abismos atraviesan el texto.

Ana María Machado, en su artículo *El libro*, de la letra a la lectura, analiza este paso de manera muy acertada.

Escuchémosla: “Pero en el momento de la lectura, al lector le sucede un fenómeno muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo libro que el autor escribió.

Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto. Cada elemento del libro que lee se mezcla en sus propios recuerdos y sus miedos personales, su sueños individuales. Y, todavía más importante, el universo de cada libro leído por cada lector está a cada instante contaminado por todas sus lecturas y experiencias pasadas y pasa

a contaminar todas sus lecturas y experiencias futuras. Es único. Absolutamente único.

Esto ocurre por una razón muy sencilla, aunque sea paradójica. Es que el lector, lo que hace, no es exactamente leer el libro, aunque lo llamemos así por comodidad. La verdad es que ese libro, el lector lo escribe con su lectura. Crea un texto nuevo que no existía antes y que nadie podrá jamás repetir”.

Aunque le tememos a la diferencia, a la particularidad, a esa diversidad que se puede volver peligrosa a la hora de hacer propuestas de lectura a treinta, cuarenta y hasta a cincuenta jóvenes a la vez, es precisamente en esa experiencia única e irrepetible que viene a ser la lectura, donde están los caminos para la formación de lectores.

Hay en toda obra literaria una verdad psicológica creada de una manera artística. La literatura apela al ser del lector, lo implica todo afectiva y emocionalmente, de tal manera que este se transforma cada vez que entra en relación con ella. Lo dijo hace muchos años Camila Henríquez Ureña: el valor de la literatura es perceptual, no conceptual.

De allí que al reducir la relación con la literatura a una constatación de hechos y argumentos, estemos negando sistemáticamente la esencia misma de esta relación: la experiencia estética. La literatura no se aprende, se vive. Y es esta vivencia la que permite que el lector se transforme, no sólo en su proceso como lector, sino en su formación como ser humano.

Me viene a la mente esa escena terrible y conmovedora que describe Doris Lessing en el texto que escribió cuando se supo merecedora del Premio Nobel acerca de la mujer joven con dos niños pequeños pegados a sus piernas, haciendo la fila para obtener un poco de agua en medio de una espantosa sequía en África y se encuentra en el mostrador un pedazo de papel arrancado de

un libro. En un párrafo de *Ana Karenina*. Y esa mujer ávida de agua y de palabra lee en voz alta y con dificultad: “Verenka lucía muy atractiva con la pañoleta blanca sobre su negra cabellera, rodeada por los niños a quienes atendía con alegría y buen humor y, al mismo tiempo, visiblemente entusiasmada por la posibilidad de una propuesta de matrimonio que le formularía un hombre a quine apreciaba... A la mujer joven la espera un largo y penoso trayecto de regreso a su casa a través del calor y del polvo. Pero ella no se rinde ni se queja, sus pensamientos están ocupados en la historia que acababa de leer. Recordando a Verenka, piensa la joven: “Se parece a mí, con su pañoleta blanca y también porque cuida niños. Yo podría ser ella, esa chica rusa y ese hombre, que la ama y le propondrá matrimonio...”.

¿De dónde sacó la fuerza para regresar a su choza con esperanza? Del impulso vital que le transmitió apenas un párrafo de una obra viva. Y eso es lo que trasmite la verdadera literatura, la que está hecha con el genio del creador y el oficio del artesano.

Foster lo dijo con suma claridad: “Lo maravilloso de toda gran literatura es que transforma al hombre que la lee hasta la condición del hombre que la escribió, y hace nacer en nosotros el estímulo creador. Perdidos en la belleza donde él se hallaba perdido encontramos más de lo que desechó, alcanzamos lo que parece ser nuestro hogar espiritual, y recordamos que no era el orador quien estaba al comienzo, sino la Palabra” (Foster, 2007, p.57).

La propuesta de acercamiento a la literatura que estamos haciendo a los jóvenes desde hace mucho tiempo está negando sistemáticamente la posibilidad de descubrir la experiencia literaria. Está, además, planteada al revés, es decir, empezamos por el final, convirtiendo la literatura en objeto de estudio, antes de sentirla plenamente. ¿Cómo pretendemos enseñar la historia de la literatura a quienes no han tenido aún la vivencia literaria? Les

hacemos estudiar la literatura negándoles de antemano el placer de habitar el universo de los libros.

Antes de buscar desesperadamente fórmulas, estrategias, ejercicios, malabarismos para intentar hacer más agradable la misma clase de literatura, ¿por qué no más bien, comenzamos a leer con ellos, a vivir en conjunto la experiencia de la lectura? Escuchemos por un momento las sabias palabras de dos maestros en el arte de leer:

Gabriel García Márquez: “Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías. Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura de bachillerato, don Carlos Julio Calderón, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones noveleras. Este método nos permitía a sus alumnos una participación más personal y libre en el prodigio de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda”.

Jorge Luis Borges: “Siempre les he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean directamente los libros; entenderán poco quizás, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien... Lo más importante de un libro es la voz del autor”.

Y es muy probable que en ese camino de iniciarnos en el ritual

de la lectura compartida, surja el deseo en cada uno de los jóvenes de leer en soledad, otros libros, otras experiencias; y es posible que comiencen a surgir las preguntas, preguntas auténticas sobre algo no comprendido, o curiosidad por saber quién es el autor, de quién es esa voz que ha logrado empeñar nuestros sueños de semejante manera; y nazcan también las ganas de escribir sobre lo que estamos leyendo, de conversar con ese texto que nos habita; y es muy probable también que durante esa experiencia comience cada uno a mirarse o a conocerse un poco más o un poco menos, a aclararse y a confundirse; que se vaya dejando atrapar por la lectura como quien se deja atrapar por la vida.

Es en esos espacios que van surgiendo de una manera natural en la experiencia de leer, que podríamos, entonces, encontrar nuestro papel de mediadores, que podríamos animar los libros desde la interioridad de sus páginas, que podríamos “darles ánimo” y revelarle a los jóvenes iniciados en el arte de leer, trucos, magias, caminos inesperados, claves para que puedan adentrarse en el sentido profundo de los libros.

No son tácticas ni estrategias, no es el lenguaje de la instrucción el que cabe aquí, ni el de las fórmulas o el de las didácticas: es irnos adentrando poco a poco en ese otro universo, el del lenguaje, en esa otra misteriosa manera de habitar el mundo, el de los libros.

Antes de terminar, las palabras de otro defensor del arte del buen leer, Pedro Salinas: “Y no hay más tratamiento serio y radical que la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela, el cual se logra, no con complicadas y misteriosas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros. El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no afuera como algunos creen”.

A pesar de que las puertas de muchas aulas continúan cerradas a la verdadera experiencia literaria, vemos cómo los grandes lectores y escritores coinciden en señalarnos el camino para la formación de lectores: hacer una buena selección de textos y sentarnos a leer. Leer primero de “viva voz”, en una vivencia compartida, de una manera joven y vital, para ir sembrando poco a poco, en los futuros lectores, el deseo de leer por su propia cuenta.



Beatriz Helena Robledo

(Manizales, Colombia. 1958). Maestría en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Javeriana de Bogotá, donde se desempeña como docente en el área de Literatura Infantil. Es escritora e investigadora en las áreas de Literatura Infantil y Juvenil y en procesos de formación lectora. Con más de veinticinco años de experiencia en el campo de la lectura y la literatura infantil y juvenil con instituciones como Fundación Rafael Pombo, Fundalectura, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación del Distrito Capital, Banco de la República, CERLALC, Ministerio de Cultura, entre otras. Directora de Taller de Talleres desde 1997.

Ha elaborado guías para docentes en las áreas de Literatura Infantil, Lectura, Evaluación Lectora y Competencias Escriturales con diferentes editoriales. Recibió la Beca Colcultura de

Investigación en literatura infantil colombiana 1996, la Beca de investigación Internationale Jugendbibliothek, Munich, Alemania, 2000 y la Beca de investigación Fernando Charry Lara 2006, con el trabajo: “Panorama histórico de la literatura infantil colombiana”.

Co-autora de los libros *Al encuentro del lector, Por una escuela que lea y escriba* y *Literatura y Valores* editados por la Asociación Taller de Talleres. Ha publicado, además, la *Antología del relato infantil colombiano* en la colección de Presidencia de la República, 1997; *Antología de poesía infantil colombiana*, Alfaguara, 2000; *Antología de poesía juvenil colombiana*, Alfaguara, 2000; *Siete cuentos maravillosos*, Alfaguara, 2005; *Rafael Pombo, la vida de un poeta*. Biografía publicada por Ediciones B, 2005; *Un día de aventuras*, Ediciones B, 2006; *Fígaro*, Ediciones B, 2007; *Así somos: tradiciones populares colombiana*. Ediciones B, 2009, *Viva la Pola*, biografía de Policarpa Salavarrieta para la colección del programa Libro al Viento de la Secretaría de Cultura de Bogotá; *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de la lectura*, Editorial Norma, 2010. Fue Subdirectora de Lectura y Escritura del CERLALC. Jurado del Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil SM, 2007 y 2009 y Jurado del Premio Casas de las Américas en literatura para niños y jóvenes, 2009. Fue Subdirectora de la Biblioteca Nacional de Colombia y también consultora del Plan Nacional de Lectura.

Sobre IBBY Chile

La Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil, IBBY, nació en Zurich en el año 1953. Fue la bibliotecaria alemana Jella Lepman quien, después de la Segunda Guerra Mundial, descubrió el poder sanador de los libros infantiles y juveniles y su capacidad de promover el entendimiento y la paz internacional. Actualmente IBBY es una ONG, reconocida por UNESCO y UNICEF, que conforma una red internacional preocupada de vincular a los jóvenes y niños con libros de buena calidad.

Después de más de sesenta años desde su creación, hay setenta y cuatro países unidos a IBBY, entre ellos el nuestro. El año 1964, la destacada escritora Marcela Paz tuvo la iniciativa de formar en Chile una sección de IBBY. Con el transcurso de los años, se fueron sumando a IBBY Chile más escritores, y también ilustradores, traductores, periodistas, bibliotecarios, educadores, editores y otros profesionales que se relacionan de una u otra forma con el mundo del libro y la lectura.

<http://www.ibbychile.cl/>

Agradecimientos

En nombre de la Corporación IBBY Chile, queremos hacer una mención especial de agradecimiento a las personas y entidades que nos ha apoyado e impulsado para llevar a cabo nuestra colección Alas de Colibrí.

Inicialmente queremos agradecer a las profesionales y mediadores de lectura Constanza Ried, Cecilia Beuchat, Verónica Uribe, María José González, Pilar Echeverría, Isabel Tenhamm y Violeta Diéguez, quienes alimentaron y apoyaron nuestra idea ante la necesidad de crear una colección de libros para mediadores.

Asimismo, agradecemos el vital apoyo del Instituto Emilia y su Laboratorio Emilia de Formación representado por la especialista brasilera Dolores Prades por abrir caminos para concretar esta idea y ser un aval constante. A la Fundación SM por creer en esta propuesta y ser el pilar para concretar esta iniciativa y, por supuesto, a Salesianos Impresores S.A por permitirnos forjar el resultado de este arduo trabajo y ser un colaborador permanente de nuestros proyectos.

Referencias bibliográficas

Primera parte

Borges, J.L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé editores.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa editorial.

Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México:

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultural Económica.

Steiner, George (2003). *Lenguaje y Silencio*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Segunda parte

Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Meek, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre la literatura para niños? En: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Parapara CLAVE. Caracas: Banco del libro.

Tercera parte

Borrero, L. (1997). Narrativas infantiles y juveniles que admiten múltiples lecturas. *En Revista Avanzada*. Medellín: No. 2.

Chambers, A. (1990). El lector en el libro. *En Children's Literature, The Development of Criticism*, 1990. Traducción: Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Parapara CLAVE. Caracas: Banco del Libro.

Colomber, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Doppert, M. (1980). *Dibujar para los niños venezolanos*. En: Parapara, no. 1 Junio, Caracas: Banco del libro.

García Márquez, G. (2003). La poesía al alcance de todos. *En Antología de lecturas amenas*. Recopilación de Darío Jaramillo Agudelo. Bogotá: Editorial Carlos Valencia Editores.

Henríquez Ureña, C. (1998). *Invitación a la lectura*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.

Hürlimann, B. (1982). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Editorial Juventud.

Lindgren, A. (1994). *Pipa medias largas*. Barcelona: Editorial Juventud.

Llunch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Editorial Norma.

Machado, A.M. (1994). El libro, de la letra a la lectura. En *Hojas de Lectura*, no. 31, Bogotá.

Meek, M. (1982). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? En: *Theory into Practice*. Vol XXI no. 4 Autumn. Traducción: Un encuentro con la crítica y los libros para niños (2001). Parapara CLAVE. Caracas: Banco del Libro.

Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Rodari, G. (1988). Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. En *Libros de Aliorna: sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona: Aliorna.

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes, Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Townsend, J.R. (1990). Criterios para evaluar la literatura para niños. En *Children's Literature: the Development of Criticism*. Traducción: Un encuentro con la crítica y los libros para niños. (2001). Parapara CLAVE. Caracas: Banco del Libro.



El mediador de lectura. La formación del lector integral, es una recopilación de artículos, reflexiones y conferencias de la especialista Beatriz Helena Robledo. Es el primer libro de la Colección Alas de Colibrí, creada por la sección chilena de la Organización Internacional para el libro infantil y juvenil IBBY Chile. Esta obra permitirá identificar el esencial trabajo de los mediadores de lectura, mediante profundas reflexiones sobre su rol, estrategias e impacto en la formación de lectores autónomos.

WWW.IBBYCHILE.CL



ISBN: 978-956-9581-01-4

